



COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN  
EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE:  
PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN  
EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE:  
PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

**Universidad Nacional de Quilmes**

*Rector*

Gustavo Eduardo Lugones

*Vicerrector*

Mario E. Lozano

SARA PÉREZ Y ADRIANA IMPERATORE (COMPILADORAS)



Bernal, 2009

Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas / compilado por Sara Pérez y Adriana Imperatore. - 1a ed. - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2009.

512 p. ; 20x15 cm.

ISBN 978-987-558-181-4

1. Enseñanza Universitaria. I. Pérez, Sara, comp. II. Imperatore, Adriana, comp.  
CDD 378

© Universidad Nacional de Quilmes. 2009  
Roque Sáenz Peña 352  
(B/8763XD) Bernal  
Buenos Aires

ISBN: 978-987-558-181-4  
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

## ÍNDICE

Prólogo, *por* Sara Pérez y Adriana Imperatore . . . . . 11

### INTRODUCCIÓN

Palabras preliminares a cargo del rector de la Universidad Nacional de Quilmes, Daniel E. Gomez . . . . . 19

Calidad 2.0, *por* Elena Barberá Gregory . . . . . 23

### PANELES DE EXPERTOS

#### PANEL DE EXPERTOS 1. LOS MEDIOS Y LOS MODOS DE LA COMUNICACIÓN EN LOS ENTORNOS VIRTUALES

Los medios y los modos: una mirada semiótica a los entornos virtuales de aprendizaje, *por* Sara Pérez . . . . . 55

Estructuras e interacción: notas sobre la arquitectura de la comunicación en entornos virtuales, *por* Mariano Palamidessi . . 67

Comentario del panel, *por* Horacio Banega . . . . . 81

#### PANEL DE EXPERTOS 2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS: LA EDUCACIÓN, LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA EDUCACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES

Algunas preocupaciones teóricas en torno a la educación a distancia: denominaciones, instituciones y regulaciones, *por* Marta Mena . . . . . 85

Transposiciones didácticas en el nivel superior: condiciones de producción en contextos universitarios caracterizados por la asimetría, *por* Graciela Carbone . . . . . 95

La producción académica en el campo de la tecnología educativa: aproximaciones a la identidad de su trayectoria universitaria en Argentina, *por* María Teresa Watson . . . . . 105

Educación virtual: presiones y controversias, <i>por</i> Guillermo Villaseñor Sánchez . . . . .	118
Comentario del panel, <i>por</i> Débora Schneider . . . . .	127

**PANEL DE EXPERTOS 3. EVALUACIÓN Y CALIDAD EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ENTORNOS VIRTUALES: APORTES METODOLÓGICOS Y DECISIONES POLÍTICAS**

Política universitaria y virtualidad en la experiencia cubana, <i>por</i> Mario Luis Rodríguez Suárez . . . . .	131
La complejidad de los procesos evaluativos en los programas de educación superior a distancia, <i>por</i> Liliana Campagno . . . . .	143
Comentario del panel, <i>por</i> Roque Dabat . . . . .	158

**FOROS TEMÁTICOS**

**Foro temático 1. La formación en entornos virtuales**

<i>La formación universitaria de grado en entornos virtuales</i>	
Los estudiantes, las tecnologías y los procesos educativos, <i>por</i> Silvia Camean . . . . .	165
Comentario del foro, <i>por</i> Juan Carlos Seoane . . . . .	178

<i>La formación universitaria de posgrado en entornos virtuales</i>	
La experiencia de la Maestría en Desarrollo y Gestión del Turismo de la Universidad Nacional de Quilmes, <i>por</i> Noemí Wallingre . . . . .	182
Comentario del foro, <i>por</i> Sergio Paz . . . . .	194

<i>La formación de docentes para entornos virtuales</i>	
Formación de docentes para entornos virtuales. Reflexiones sobre la “Especialización en docencia en entornos virtuales” de la UNQ, <i>por</i> Susana López . . . . .	199
Formar tutores: ¿por qué y para qué?, <i>por</i> Alberto Velásquez . . . . .	210
Comentario del foro, <i>por</i> Norma Risso . . . . .	215

<i>Capacitación y formación profesional en ámbitos corporativos</i>	
La gestión de las TIC en los ámbitos de capacitación y desarrollo corporativos. Manual de instrucciones para entender el momento actual, <i>por</i> Alejandra Zangara . . . . .	220
La participación de las universidades públicas en el mercado de la capacitación <i>on-line</i> , <i>por</i> Sebastián Torre . . . . .	229
Comentario del foro, <i>por</i> Miguel Giudicatti . . . . .	233

**Foro temático 2. Los entornos tecnológicos**

<i>Los entornos de distribución libre</i>	
Moodle: comunidades aprendiendo, <i>por</i> Pablo Etcheverry . . . . .	239
Seis apostillas y una conclusión sobre el proceso de desarrollo de Qoodle, <i>por</i> Pablo Baumann . . . . .	254
Comentario del foro, <i>por</i> Walter Campi . . . . .	266

<i>Adaptación de entornos para la formación profesional</i>	
Formación en línea de gestores tecnológicos para promover la competitividad de las pymes, <i>por</i> Edmundo Szterenlicht . . . . .	273
Entornos virtuales de aprendizaje social en la formación profesional, <i>por</i> Gabriela Sacco . . . . .	278
Alcances y perspectivas de la modalidad semipresencial en la Universidad Provincial del Sudoeste, <i>por</i> Gonzalo Semilla . . . . .	286
La experiencia del Programa de Educación no presencial Universidad Virtual de Quilmes: vinculación, transferencia y compromiso social, <i>por</i> Alfredo Scatizza . . . . .	290
Comentario del foro, <i>por</i> Eliana Bustamante . . . . .	307

<i>Entornos originales producidos por universidades</i>	
El diseño de entornos digitales educativos y la producción colaborativa de obras intelectuales, <i>por</i> Ariel Vercelli . . . . .	324
Comentario del foro, <i>por</i> Graciela Lecchi . . . . .	330

**Foro temático 3. Alternativas para el diálogo y la relación didáctica**

<i>Problemáticas y perspectivas teórico metodológicas en torno a los materiales didácticos</i>	
--	--

El espacio como construcción semiótica. Análisis de materiales multimedia desde una perspectiva multimodal, <i>por Mariana Landau</i> . . . . .	337
Materiales educativos que recuperen el hacer y el pensar del profesor, <i>por Gabriela Sabulsky</i> . . . . .	344
Cambios de concepción y usos acerca de los materiales didácticos para la educación superior en entornos virtuales, <i>por Adriana Imperatore</i> . . . . .	352
Comentario del foro, <i>por Marina Gergich</i> . . . . .	366
 <i>La clase, el foro, el chat. Medios y modos de interacción en el aula</i>	
Repensando las tutorías: la comunicación mediada tecnológicamente en la convergencia, <i>por Anahí Mansur</i> . . . . .	373
De la interacción en el aula virtual a las finalidades de la educación universitaria a distancia, <i>por Claudia Floris</i> . . . . .	381
Leer y escribir a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Algunos interrogantes sobre los modos y los medios en los entornos virtuales, <i>por María Eugenia Collebechi</i> . . . . .	396
Reseña del foro, <i>por Roxana Ybañes</i> . . . . .	401
 <i>Opciones y dilemas de las estrategias del aprendizaje colaborativo</i>	
El aprendizaje colaborativo en intervenciones educativas en línea: ¿juntos o amontonados?, <i>por Gisela Schawrtzman</i> . . . . .	412
El aprendizaje colaborativo en la red, desafío para tutores y potenciador de los aprendizajes, <i>por Ana María Ehuleteche</i> . . . . .	432
Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje: un desafío para la acción docente, <i>por Noemí Tessio</i> . . . . .	441
Comentario del foro, <i>por Patricia Sepúlveda</i> . . . . .	465

## EPÍLOGO

Identidad, cuerpos y mundos virtuales, <i>por Luis Alberto Quevedo</i> . . . . .	481
Palabras de cierre, <i>por Sara Pérez</i> . . . . .	501

## PRÓLOGO

POR SARA PÉREZ Y ADRIANA IMPERATORE

Esta presentación prologa un libro que es el resultado no solo de un rico proceso de discusión e investigación, sino también de la experiencia del recorrido académico e institucional del Programa de Educación No Presencial Universidad Virtual de Quilmes, que en 2009 cumple diez años de existencia en el seno de una Universidad Pública comprometida con el logro de la excelencia académica, en un ámbito plural y democrático a fin de colocar las tareas de docencia, investigación y extensión al servicio de la sociedad.

El Programa Universidad Virtual de Quilmes cuenta hoy con 8.000 estudiantes virtuales en sus ocho carreras de grado distribuidos a lo largo y a lo ancho de todo el país y en 17 países del extranjero, de esta manera amplía el acceso de la formación universitaria a estudiantes adultos que de otra manera no tendrían posibilidades completar sus carreras o actualizar sus saberes y competencias; más de 2.000 graduados y graduadas y 400 profesores, profesoras, tutoras y tutores han recorrido y poblado activamente sus aulas, enriqueciendo sus trayectos académicos y nuestra experiencia pedagógica. Asimismo, con el fin de hacer camino hacia una universidad integrada y bimodal, el Programa presta asistencia técnico-pedagógica a las maestrías y carreras de posgrado de la Universidad Nacional de Quilmes que ofrecen sus materias en la modalidad virtual, al igual que a los cursos de grado que adoptan la modalidad semipresencial.

En el año 2008, como corolario de la experiencia, la reflexión y los conocimientos alcanzados en estos años, el Programa generó una carrera de posgrado, la Especialización en Docencia para Entornos Virtuales, un espacio dedicado no solo a la enseñanza, sino también al debate y la reflexión sobre los entornos virtuales de aprendizaje, los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de innovación.

Es sabido que las demandas de docencia y gestión ocupan gran parte del tiempo de los docentes integrantes de las universidades virtuales, de esta manera la necesidad de hacer énfasis en la investigación como actividad prioritaria para sustentar y garantizar la calidad académica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje se ha convertido en uno de nuestros principales desafíos como universidad pública.

Por eso es importante destacar que este libro es el resultado de un proyecto de investigación y de la puesta en discusión de sus principales líneas e hipótesis a cargo de expertos e investigadores del ámbito iberoamericano en el marco de un foro internacional convocado a partir de los ejes del proyecto.

#### EN EL INICIO, UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación “Educación y comunicación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico metodológicas para su abordaje” fue desarrollado por los docentes investigadores del Programa de Educación No Presencial Universidad Virtual de Quilmes<sup>1</sup> a lo largo de dos años (2007-2009), con el objetivo de indagar sobre los fundamentos teóricos que sustentan los procesos educativos y comunicacionales en estos nuevos entornos. En efecto, ante la profusión de investigaciones sobre la particularidad de casos concretos y artículos que reflexionan sobre experiencias puntuales, se impuso la necesidad de investigar y profundizar sobre perspectivas teóricas capaces de articular los interrogantes en torno a las prácticas educativas y comunicacionales y de considerar su compleja densidad como procesos sociales, cognitivos y semióticos.

Se buscó, más específicamente, relevar las discusiones y operaciones conceptuales a partir de la identificación de líneas problemáticas que hayan centrado la atención de los especialistas provenientes de diversas disciplinas, como la didáctica, la psicología educacional, las teorías del aprendizaje, la tecnología educativa, las teorías de la comunicación, la lingüística, la semiótica, la teoría de los sistemas, los estudios culturales y la sociología de la ciencia. Este entramado multidisciplinar se focalizó en torno a cuatro ejes.

Una primera línea temática abordó el estudio de las teorías sobre la educación a distancia –como antecedente específico de la educación en entornos virtuales– y de aportes teóricos de las ciencias humanas y sociales que permiten desarrollar un esquema interpretativo y de

<sup>1</sup> El proyecto de investigación estuvo bajo la dirección de Sara Pérez y contó con la participación de los profesores-investigadores Pablo Baumann, Horacio Banega, Walter Campi, María Eugenia Collebechi, Federico Gobato, Adriana Imperatore, Susana López, Alfredo Scatizza, Noemí Tessio, Sebastián Torre, Noemí Wallingre.

articulación sobre los modelos, actores y prácticas en la educación en entornos virtuales.

Un segundo eje indagó sobre los términos teóricos y las definiciones utilizadas para los procesos que se asocian a la educación a través de entornos virtuales, relevando la producción que las diferentes disciplinas han aportado respecto del objeto y el modo en que convergen en la configuración de este incipiente campo de estudio.

Una tercera línea dio cuenta de la problemática comunicacional, con especial énfasis en las prácticas y procesos de lectura y escritura en relación con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y del campus como espacio y contexto de nuevas prácticas.

Por último, un cuarto eje se ocupó de la conceptualización de las relaciones entre los entornos virtuales de aprendizaje y las estrategias de formación y capacitación en el ambiente corporativo por medio de nuevas tecnologías.

#### EL DEBATE NECESARIO: II FORO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ENTORNOS VIRTUALES

Luego de difundir los resultados de los distintos ejes a través de congresos y publicaciones, surgió la iniciativa de compartir y someter a discusión las hipótesis de estos lineamientos en un evento que reuniera a los principales referentes de las disciplinas indagadas y a investigadores que representarían a las universidades y programas de educación virtual más relevantes no sólo de nuestro país, sino también de España y Latinoamérica. El encuentro se convirtió en el II Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales: perspectivas teóricas y metodológicas, realizado el 6 y 7 de noviembre de 2008 en la sede de la Universidad Nacional de Quilmes y constituyó el ámbito privilegiado donde exponer los avances logrados por los miembros del equipo y apreciar los aportes, críticas y comentarios de los expertos e investigadores de los distintos espacios institucionales y disciplinares.

La articulación del II Foro, en primer lugar, se estructuró en torno a los ejes delineados en el proyecto de investigación y, en segundo lugar, se construyó sobre la experiencia del I Foro de ESEV realizado en el año 2005, que bajo el lema “Perspectivas sobre la docencia y la investigación” delineó un amplio abanico de los problemas de la educación superior en

entornos virtuales hasta ese momento. Este nuevo foro precisó y profundizó las perspectivas teórico-metodológicas investigadas y, a la vez, amplió los espacios de diálogo, debate e intercambio a todas sus instancias: conferencias, paneles y foros temáticos. El evento contó con la asistencia de docentes, investigadores y estudiantes de la modalidad de todo el país, de manera que las preguntas e intervenciones del público alimentaron el diálogo y la discusión desde la experiencia y la reflexión de quienes conforman comunidades virtuales de aprendizaje en distintas universidades.

### *Del Foro al libro*

Afirmamos que se trata de un libro de investigación no solo porque este es su punto de partida, sino también porque los expertos e investigadores han convertido sus exposiciones en artículos que constituyen un aporte genuino en relación con el tema de discusión.

El libro presenta una introducción y un epílogo conformados por los artículos devenidos de la conferencia inaugural y la conferencia de cierre respectivamente. La introducción está a cargo de Elena Barberá (UOC, España) quien plantea los nuevos retos en términos de aprendizaje, manejo de las fuentes de información, transformaciones de los entornos virtuales y necesidad de que los profesores introduzcan cambios en sus estrategias didácticas, a partir de los cambios tecnológicos y culturales surgidos del uso de la web 2.0. Es decir, los nuevos desafíos que el uso de la tecnología le plantea a la pedagogía. Luis Alberto Quevedo (FLACSO-UBA, Argentina) es el autor del epílogo y plantea las transformaciones que el mundo virtual introduce en relación con la constitución endébil y cambiante de las identidades y en torno a los cambios en las instituciones que forjaban hábitos, pertenencias y ejercían el control de los cuerpos en la Modernidad. El tono de esta intervención deja abiertos algunos interrogantes y advertencias sobre el devenir de los lazos sociales en estos nuevos entornos. Ambos artículos se enriquecen con las preguntas y el debate registrados en el foro.

Los paneles de expertos exhiben los grandes ejes problemáticos que convocan a distintas disciplinas. Así, el primer panel trata acerca de los medios y los modos de comunicación en los entornos virtuales y cuenta con la participación de Sara Pérez (UNQ) quien presenta un análisis de las prácticas y las formas de leer, moverse y hacer uso de los entornos virtuales a partir de los aportes teóricos de la semiótica multimodal. Por su parte, Mariano Palamidessi (IIPE) cuestiona, desde la sociología de la

educación y la filosofía política, algunas determinaciones y límites que la arquitectura y el funcionamiento de los entornos virtuales imponen sobre los intercambios comunicativos, sociales y educativos. Las preguntas, el debate posterior y el comentario del moderador completan las perspectivas de los artículos de los tres paneles de expertos.

El segundo panel de expertos se sitúa en el campo de las Ciencias de la Educación, para problematizar cómo se constituye y se ubica la educación superior en entornos virtuales, por eso se tratan todos los segmentos de dicho campo: la educación, la educación a distancia y la educación en entornos virtuales. En relación con este eje realizaron sus aportes destacadas expertas en temas de investigación en Educación a Distancia como Marta Mena (ICDE), Graciela Carbone (Universidad de Luján-UBA), María Teresa Watson (Universidad de Luján) y Guillermo Villaseñor Sánchez de México (Instituto Tecnológico de Monterrey).

El tercer panel de expertos convocó como temas los problemas de evaluación y calidad en los programas educativos en entornos virtuales ligados a las decisiones de política educativa en el nivel superior. De esta manera, contamos con la presencia de un representante del ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, Mario Luis Rodríguez Suárez y de nuestro país, aportó una mirada que hace foco en los problemas de política académica de las universidades nacionales, Liliana Campagno como representante de RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia de la Argentina).

A continuación, siguen los foros temáticos que despliegan diversos aspectos de un mismo eje; los mismos convocaron a especialistas del ámbito nacional y el comentario de cada mesa enmarca las exposiciones, repone y reflexiona sobre el diálogo entre el público y los expositores.

En el Foro temático 1 se desplegaron todos los niveles y ámbitos de la formación en entornos virtuales: la formación universitaria de grado, de posgrado, la formación de docentes para entornos virtuales y la capacitación en ámbitos corporativos.

El Foro temático 2 se ocupó de las diversas conformaciones intervinientes en la creación de entornos tecnológicos: así tuvieron lugar representantes, ingenieros y expertos en entornos de distribución libre, entornos producidos por universidades y adaptación de entornos para la formación profesional.

El Foro temático 3 abordó los aspectos ligados a los intercambios educativo-comunicacionales que se desarrollan en los entornos virtuales



y a los aspectos didácticos. De esta manera, una de las mesas estuvo dedicada a los problemas teóricos y metodológicos vinculados a los materiales didácticos, otra se ocupó de la clase, el foro y el chat y la última abordó las potencialidades y problemas relacionados con las estrategias de aprendizaje colaborativo.

### *A modo de cierre*

Afortunadamente, este libro constituye una bisagra o eslabón que articula el proyecto que acaba de finalizar con otro que se inicia y que se va a dedicar a articular las perspectivas teóricas aquí expuestas, reflexionando sobre procesos y casos específicos de programas de educación virtual en Argentina. Está pensado, además, con el optimismo de ser un paso más hacia el III Foro de Educación Superior en Entornos Virtuales, con la convicción de que el debate cooperativo y colaborativo entre los investigadores y el conjunto de los actores de la comunidad universitaria es la base para la construcción de conocimiento y, desde luego, para reflexionar y mejorar nuestras propias prácticas, abriendo los caminos para imaginar los desafíos, los problemas y los nuevos escenarios que nuestra sociedad, y en particular, la universidad deberá enfrentar en un futuro que se avecina cambiante, diverso y cada vez más complejo.

## INTRODUCCIÓN

## PALABRAS PRELIMINARES DEL RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

Muy buenos días. Es para mí un verdadero honor inaugurar este Segundo Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales. En mi carácter de Rector de la Universidad Nacional de Quilmes, es un verdadero orgullo y una alegría el tenerlos aquí a todos ustedes.

El Programa de la Universidad Virtual de Quilmes es un programa con una fuerte inserción en todo el ámbito geográfico de la nación argentina que aglutina, mayormente, a un público adulto, a un público más amplio al que tradicionalmente podemos encontrar en las universidades tradicionales, a estudiantes que, en general, deben enfrentar, confrontar, otros desafíos de índole personal, económica, social y, especialmente, geográficas, en muchos casos. Un conjunto de ciudadanos y ciudadanas que son educados en un conocimiento socialmente significativo al mismo tiempo que reciben competencias específicas de la sociedad del conocimiento. Por supuesto, no podemos afirmar que esta sea una respuesta global y totalizadora para esos desafíos que mencioné previamente. Por el contrario, pensamos que es parte de una estrategia mucho más amplia que es posible en el marco de una historia particular de una institución joven que ha decidido confrontar esos retos con originalidad pero pagando tributo a los valores de la universidad pública, considerando a la educación y al conocimiento como bienes públicos y como factores de igualdad social, de formación de ciudadanía y de desarrollo económico sustentable. En este marco, es de fundamental importancia la existencia de un espacio como este, un espacio de debate, de reflexión crítica sobre la educación superior en entornos virtuales que hoy nos reúne y que reúne a destacados especialistas de distintos países a quienes deseo agradecer profundamente su participación.

También, celebro la continuidad en el compromiso de esta Universidad de mantener este espacio de intercambio y reflexión cuya productividad se puso de manifiesto en el primer foro, realizado en noviembre de 2005, y que pueden verificar en la publicación que aglutina las intervenciones y debates de aquella época.

La necesidad de apoyar a la investigación en este campo específico es el eje de este foro: las perspectivas teóricas y metodológicas. Queremos

profundizar en esa temática y es fundamental, además de la reflexión sobre la actividad cotidiana de gestión que supone la educación virtual, investigar y profundizar en espacios de investigación, espacios de reflexión y producción de conocimientos sobre estos nuevos tipos de prácticas sociales y sobre los procesos de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje que vienen de la mano de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

También, consolidar nuestras experiencias y diferenciar la importancia que tiene la evaluación, por parte del Estado nacional, de la calidad de nuestros programas académicos.

Quiero agradecer profundamente a todos los que organizaron este evento. Principalmente al comité organizador: a los profesores Adriana Imperatore, Sebastián Torre, Miguel Giudicatti, Patricia Moliné y Karina Argañaraz, sin los cuales este evento no sería posible.

Mencionaba aquel primer foro. En aquel primer encuentro del 2005, a menos de un año de haber iniciado mi actividad como Rector, yo decía lo siguiente: decía que debíamos debatir nuestras propuestas educativas para una educación que ya está pero que, a la vez, constituye el futuro de la educación. Nos reuníamos, de alguna forma, a imaginar eso que viene, a imaginar el futuro.

Hoy, en este segundo encuentro, a menos de un mes de terminar mi acción como Rector, muchos futuros se hicieron presentes, muchos presentes se transformaron en pasado y, por la magia que tiene el tiempo, nuevos futuros se van inaugurando y, por la magia que tiene la vida, nuevos actores se van creando. Sin embargo, el desafío permanece. Conocer, investigar y desarrollar para contribuir, aunque sea mínimamente, a un mundo mejor.

Asimismo, desde el gobierno de esta Universidad, casi cuatro años atrás, pensamos como un futuro desarrollar una nueva plataforma virtual. Hoy, quiero compartir con ustedes, la enorme alegría de haber inaugurado, recientemente, el campus Qoodle, donde se están desarrollando las actividades académicas, o parte de ellas, con total normalidad. Por este motivo, quiero felicitar, enormemente, a todos los que trabajaron en ese proyecto por el excelente trabajo realizado, por el diseño, por el desarrollo y por la puesta en línea del campus: ustedes han materializado el interés que teníamos en ese momento de promover la investigación en la enseñanza en entornos virtuales y, es más, estoy seguro que muchos otros logros seguirán a este.

Si ustedes, en estos días de reflexión y de análisis, observan que este programa ha mejorado en algo, que aporta algo a la sociedad educativa, que se han creado formas, conocimientos, es mérito de la directora del Programa, la doctora Sara Pérez, que con su liderazgo, su trabajo, ha llevado adelante este proyecto con dedicación, con tenacidad y con amor. Gracias, Sara, por haberme acompañado durante estos cuatro años, no solo virtualmente.

De esta manera, entonces, las transformaciones sociales que ocurren día a día, los desafíos que implican hoy la universidad no solo para diseñar propuestas educativas innovadoras que no hayan sido vistas antes, sino también para pensar sus propias estructuras, sus propias formas de funcionamiento, los nuevos escenarios que se nos abren con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, nos obligan a reconsiderar nuestras certezas; certezas que son alimentadas por siglos de experiencia y sobre todo de tradición. Será entonces una cuestión para todos nosotros sentarnos sobre esa tradición y pensar libremente, imaginar libremente, nuevas realidades y comprometernos en su construcción, en la búsqueda de la igualdad de posibilidades y en la contribución del desarrollo de nuestros países.

Tantas veces anunciado, el fin de la historia se viene posponiendo. Mientras, la historia continúa y nosotros nos vamos poniendo viejos. Tal vez, sería tiempo de pensar que la historia va a continuar y que los que vamos a tener un fin somos nosotros. Si eso fuera cierto, sería imperativo educar, inventar, crear, distribuir y dar a esa historia, que no termina y que deviene cotidianamente futuro, criterios que articulen la globalización con la justicia, permitiendo a toda la humanidad transitar por caminos más nobles, más altos. Mejores caminos en beneficio de una comunidad mundial que, gracias a estas tecnologías, está cada vez más cerca y que, sin embargo, se desconoce cada vez más a sí misma.

Muchas gracias.

Declaro inaugurado este evento.

Dr. Daniel E. Gomez

## CALIDAD 2.0

POR ELENA BARBERÀ GREGORY\*

En primer lugar, y sin que sea un cumplido, quiero felicitar a la Universidad y a la organización del foro por la iniciativa de tener estos espacios de reflexión, que considero que son un lujo en los que podemos compartir muchas inquietudes los diferentes profesionales. Los felicito por ello y por esta segunda edición. Y, personalmente, agradezco poder expresar, escuchar y compartir las iniciativas, los intereses y las inquietudes que todos tenemos en el campo de la educación en línea, ese tema apasionante que, poco a poco, quizás más despacio de lo que quisiéramos, vamos haciendo avanzar todos juntos.

Me ha parecido excelente el subtítulo del foro. Estamos acostumbrados a ver en estos eventos las prácticas, buenas prácticas, cosa que hay que hacer, pero me parece una excelente idea abordar las perspectivas teóricas y metodológicas en este campo y precisamente en este momento.

\* Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona y premio extraordinario de doctorado por su tesis “Enfoque evaluativo en matemáticas”. Entre otras actividades, se desempeña en la actualidad como profesora e investigadora en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), en Barcelona. Su actividad de investigación está especializada en el ámbito de la psicología de la educación, campo en el que tiene diferentes publicaciones, conferencias y cursos de formación con relación a procesos de construcción del conocimiento e interacción educativa en entornos *e-learning*, la evaluación de la calidad educativa y la evaluación de los aprendizajes, la educación a distancia con soporte de TIC y las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Dirige el grupo de investigación EDUS (Educación a Distancia Universitaria y e-Scolar) que pertenece al internet Interdisciplinary Institute de la UOC, grupo con el que participa en diversos proyectos nacionales e internacionales relacionados con el aprendizaje electrónico y con la evaluación de los alumnos.

Ha colaborado en procesos formativos de universidades nacionales e internacionales y es evaluadora externa e independiente de proyectos de investigación impulsados por la Unión Europea (Programa *e-learning*) y por la Generalitat de Catalunya (AGAUR). También colabora con organismos internacionales en el desarrollo del conocimiento (IATED Suiza y Canadá) mediante la organización de congresos y premios internacionales como miembro del comité técnico de educación. Entre sus libros más recientes se encuentran: *Educación abierta y a distancia* (2006) y *La educación en la red: actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje* (2004).

Les voy a presentar una exposición no muy convencional. No les enseñaré una aplicación práctica. No será, quizá, muy aplicado lo que concretemos pero, en coherencia con lo que se propone el foro, me gustaría ir a las bases, a lo que fundamenta la educación en línea. Para ello, una buena manera, más fresca, de hablar sobre la educación a distancia, pero al mismo tiempo tratando las bases sólidas de la educación en línea, me ha parecido que era hablar sobre la calidad. Calidad es un tema amplio y puede ser un término vacío; de hecho, tan vacío o tan lleno como queramos. En esta ocasión, intentaré hablar de él, pero dándole un sentido desde las perspectivas y las coordenadas históricas en donde no situamos ahora, cuando la educación en línea ya tiene unos años de vida en los que ha avanzado mucho, pero también se han dejado algunas promesas por cumplir.

Como les decía, la presentación no será muy convencional. Me han dado un buen ratito para hablar y lo voy a aprovechar, pero me gustaría presentarles una iniciativa. Pueden ver aquí en la pantalla que hay una especie de caos cósmico. Me gustaría que, a mano alzada, me dijeran qué les sugiere esta representación de puntos de color en constante movimiento.

*Público:* Cambio, mutación.

Elena: Alguna iniciativa más... cambio, mutación.

*Público:* Comienzo de un proyecto.

Elena: Comienzo de un proyecto. Alguna cosa más...

*Público:* Incertidumbre.

Elena: Incertidumbre, la base del caos. Muy bien.

*Público:* Interacción.

Elena: Interacción... de hecho, los puntos chocan entre ellos, interactúan de alguna manera. ¿Qué más?

*Público:* Búsqueda.

Elena: Búsqueda. ¿Alguna cosa más?

*Público:* Diversidad.

Elena: Alguien que intente concretar un poco más... porque estamos en un mundo abstracto y ahí hay contenidos muy concretos. A ver si pueden avanzar un poquito más.

*Público:* Movimiento dinámico.

Elena: Movimiento dinámico. ¿Algo más?

*Público:* Cambio perpetuo.

*Público:* Puede ser una representación de internet misma.

Elena: Puede ser una representación de internet misma... Les voy a dar una pista. Todo ello y nada es lo que quiere representar. Es una representación de algo que sucede. Les voy a dar una pista simplemente cliqueando en alguno de estos puntos. Verán que hay unos círculos y también unos cuadrados. Los círculos son frases. Los cuadrados fotografías. Ahora, al azar, veremos sobre qué. Les anuncio que esto está pasando en tiempo real y representa algo. Si cliqueo sobre un círculo encontramos la palabra "good".

A ver si de manera inductiva tenemos más información... Entramos en otro, y aparece otra frase. Al clicar puede salir cualquier cosa ya que en tiempo real accedemos a lo que escriben los internautas. Una o dos más intervenciones para ver si me saben decir de qué se trata, cuál es el motivo de esta representación...

*Público:* Parece un foro...

Elena: Podemos buscar una fotografía, si quieren...

*Público:* Son como se sienten, sentimientos...

Elena: La idea es, justamente, ver el estado emocional global mediante una representación comprensible. En esta iniciativa se intenta captar, de una manera concreta, el estado emocional a nivel mundial, más concretamente de ciertos países representados. Lo que les traigo es una investigación, una pequeña investigación, creo que bastante interesante, pero que en un principio no tienen nada que ver con la educación.

Empiezo y también me gustaría acabar la conferencia por aquí. Un grupo de personas quiso ver y analizar el estado emocional, de sentimientos, de estados de ánimo a nivel mundial. ¿Cómo lo hicieron? Se puede hacer de diferentes maneras, pero la opción que eligieron fue la creación de un motor de búsqueda en blogs que analizaron mediante palabras clave: se sienten bien, triste, fantásticamente, etc. Esto es bastante colateral e irá rápido. Hicieron también unas métricas y en tiempo real podían ver cómo van cambiando los estados de ánimo de cada país. Esto es un artificio que crearon para captar y hacer estadísticas y métricas por edades, género, etc., mientras los internautas hablan y se expresan libremente y se va actualizando constantemente.

¿Por qué les explico todo esto? No es para enseñarles la última, o la penúltima (siempre en internet hay que hablar de la penúltima) cuestión que sale en internet, sino para mostrarles que cualquier representación o cualquier interés de la vida cotidiana se pueden valorar y mirar de multitud de puntos de vista. Desde un punto de vista *social*, se podría valorar

cómo marcha el mundo, qué estado emocional tiene globalmente, por ejemplo. A nivel *tecnológico*, los tecnólogos podrían preguntarse sobre qué tecnología realmente es capaz de visualizar algo tan íntimo como un sentimiento o una emoción; de qué manera hacer la presentación más clara o más ilustrativa. A nivel *cultural*, podríamos hacer comparaciones por género, según diferentes culturas, atendiendo diferentes países: cuáles muestran mayor satisfacción, tristeza, cansancio...

Y es a partir de aquí que planteo mis preguntas marco. Las preguntas que guiarán el hilo de mi conferencia: ¿hay un uso educativo en todo esto?, ¿puede haberlo?, ¿tiene que haberlo? No responderemos por el momento. De momento lo dejamos aquí, pero lo retomaremos a lo largo de la exposición. Probablemente esto podría tener una aplicación educativa. Muchos de ustedes estarán pensando en una posible aplicación educativa. Nos moveremos en ese campo de las opciones que nos da internet, y que son muchísimas, y de las decisiones que debemos tomar en relación a este potente marco que son, quizás, todavía más.

Lo que me gustaría lograr en esta conferencia es situarnos en el espacio de estas herramientas sociales, en las herramientas que tenemos ahora en internet dentro nuestros campos virtuales, pero también fuera de ellos, sobre todos fuera de ellos, porque esa es una primera decisión y una primera opción que hemos de tomar.

Con este marco en mente les comento que esta conferencia va a tener tres partes. En primer lugar, situándonos en el ámbito de las herramientas 2.0, me gustaría mirar un poquito atrás. Mirar, quizás, no muy atrás: cinco, seis años, máximo diez, para analizar la perspectiva histórica de las características que tienen las herramientas que utilizamos o que hemos utilizado. En segundo lugar, las contribuciones que aporta este tipo de tecnología. Valorar lo que tenemos y también lo que podríamos tener. Y un último punto, que da sentido a esta charla, será seleccionar cómo usar educativamente bajo criterios de calidad todo lo que nos ofrece la tecnología, que va bastante por delante de la educación.

En este contexto, la cronología nos sitúa en herramientas de redes sociales, llamadas herramientas web 2.0. Cuando hablamos de herramientas 2.0 nos damos cuenta de que hubo unas 1.0. Naturalmente, no se definieron así en su momento puesto que no se contaba con la perspectiva que ahora se tiene. En este sentido, apunto que ya se está hablando de 3.0 pero no trataremos de ello porque es una cosa más evolucionada y bastante ajena, por ahora, a los contextos educativos.

Siguiendo ese primer punto que anunciaba, las herramientas 1.0 se basan en un lenguaje mucho más estructural, preocupado por dónde situar las cosas. Un lenguaje en el que mandaba la estructura y la organización, más preocupado por ubicar correctamente un objeto que por el significado del mismo (es el lenguaje en el que teníamos que, por ejemplo, poner el título, después el título de lo que queríamos y título detrás, o acento, la palabra y el acento detrás). Ahora, estamos en una etapa en la que el lenguaje es un lenguaje guiado por el significado y el sentido de las palabras o imágenes, por ejemplo, y centrado en el contenido. Si lo importante es el contenido, lo importante es el significado del título no cómo se tenga que poner y por ello se minimiza la dificultad de ubicarlo correctamente. Por tanto, las herramientas están preparadas para resaltar el contenido de una manera directa y sencilla, sin usar estructuras internas complicadas como pasaba en las herramientas 1.0.

Herramientas 1.0	Herramientas 2.0
Lenguaje de estructura +Textual Foco: Información Lectura Individual / Reacción	Lenguaje de contenido +Visual Foco: Usuario Escritura / Acción Compartir / Proacción

Pasamos también de una visión más textual a una visión más visual, más multimedia. Y, sobre todo, lo que marca la diferencia de lo que tenemos ahora de lo que teníamos hace un par de años es el foco. El foco antes era la información en sí misma, por tanto el énfasis lo hemos puesto durante mucho tiempo en los materiales, etc. El centro, como digo, era la información a la que accedían los usuarios, los estudiantes, los profesores, pero eso ahora ha cambiado radicalmente. En el centro ahora se encuentra el usuario y de usuario a usuario lo que hay es la información que transmiten. Por tanto, es un cambio tan enorme y tan grande que solo esto nos haría modificar nuestros campos virtuales, nuestra comunicación, nuestras metodologías y nuestras actividades de enseñanza y aprendizaje. Esto radicalmente es un cambio. Hablaremos de ello con mayor profundidad más adelante.

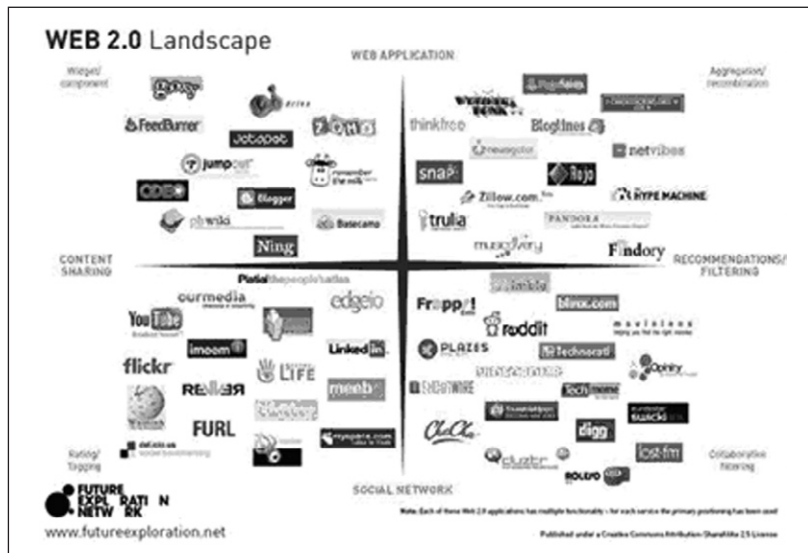
De este modo, están los usuarios conectados en red y lo que les conecta es lo que se envían, lo que comparten: cómo se sienten, cuáles son sus preocupaciones, que han aprendido, etc.... Lo importante es esa red y las

comunidades que se han creado. Anteriormente la importancia estaba concentrada en los nodos de información que conformaban las redes.

Otro aspecto es que de uno a otro sistema pasamos de lectura a escritura, una escritura más abierta y creativa, de una parte más individual, más de reacción, más de reproducción, a una parte más preactiva y colaborativa, en la que prima la comunicación.

Sin embargo, insisto en que la tecnología va tan por delante de la educación, sin tenerla especialmente en cuenta, por decirlo de alguna manera, y se puede considerar que en este nuevo contexto hay tantos productos como personas o ideas.

Lo que les traigo es una especie de representación que quiere ordenar y organizar algunas herramientas que ustedes seguro utilizan ya con cierta normalidad. Sin que mi propósito de hoy sea hablar de estas herramientas, para entenderlas como mediadoras del aprendizaje, quiero añadir algo más. Cuando hablamos de herramientas 2.0, hablamos de redes sociales de aprendizaje: de productos como Flickr cuando nos referimos a fotografías para compartir, hablamos de video hablamos de canales de Youtube, que agruparía muchas cosas, incluso cosas educativamente muy salvables, marcadores sociales como Del.icio.us, etc. Simplemente, quería



traer estas herramientas aquí porque algunas están en nuestros campos virtuales, algunas tienen usos educativos, otras no tanto.

Teniendo en cuenta dimensiones más educativas, observamos que en la primera columna de herramientas 1.0 hablamos de un producto más dirigido, mientras que en la parte de herramientas 2.0 hablamos de algo más abierto. Esta paulatina mayor apertura representa para el aprendizaje y, sobre todo, para las instituciones, un problema de gestión considerable.

Por tanto, tenemos una buena noticia al poseer gran cantidad de herramientas diversas y muy versátiles. Pero ello comporta una no tan buena noticia porque eso se multiplica en complejidad para las instituciones y para los profesores, y quizá para los estudiantes no sea tanto. De este modo, las dimensiones más educativas serían las que se encuentran en la columna de la izquierda.

	Herramientas 1.0	Herramientas 2.0
<b>Interacción</b>	“Unidireccional” Acciones	“Comunicativa” Decisiones
<b>Habilidades cognitivas</b>	Reproducción y decodificación (responder)	Producción y creatividad (opinar)
<b>Acceso a la información</b>	Demanda	Suscripción
<b>Significatividad</b>	Favoritos	Marcadores sociales
<b>Foco</b>	General	Muy específicos
<b>Actualización</b>	Dependiente	Inmediata
<b>Coste</b>	Inicial	“Gratis”
<b>Portabilidad</b>	Encapsulado	Exportable

En cuanto a la interacción, pasamos de una interacción más unidireccional basada en las acciones que tiene que hacer el alumno –ir a los materiales, hacer unas actividades, seguir un currículum– a la interacción que implementa una enseñanza basada en herramientas 2.0 donde lo que deben hacer los estudiantes es tomar decisiones. Es algo más heurístico, no mucho quizás, pero no tan algorítmico como anteriormente, donde había que seguir paso a paso una cadena de acciones o en este caso saberes en donde indefectiblemente uno te conduce a otro, sino que el paso uno me da lugar a un árbol de posibilidades, pero que en un inicio no sabemos

cuál va a ser y sobre las que hemos de tomar decisiones. Hablamos de algo cognitivamente diferente gracias a las herramientas tecnológicas.

El panorama cambia sustancialmente a nivel de competencia y a nivel de habilidades cognitivas. Pasaríamos de habilidades cognitivas basadas en la reproducción –hacer lo que se marca de una manera más cerrada– a dar primacía a la producción conforme a la valoración y a la opinión. Cuando uno adquiere un nivel cognitivo tiene que valorar, ejecutar procesos complejos como analizar y argumentar, no solo desarrollar habilidades de decodificación, que también son complejas, sino otro tipo de habilidades más divergentes y creativas.

Con estas herramientas, pasamos como aportación al acceso a la información por demanda o por suscripción. La idea básica podría resumirse de esta manera: cuando vamos a una página web que resulta interesante para la asignatura, vamos a “favoritos”, la marcamos y aquí concluye el proceso. Si utilizamos o tenemos acceso a varios ordenadores, los favoritos quedarían obsoletos, aunque hagan un gran favor en un momento dado, pero se encuentran restringidos a una máquina concreta. Ahora encontramos marcadores sociales que hacen posible marcar las páginas que interesen en cualquier sitio: accedes a información y contextualmente creas tu red de información que te parece de interés. Desde el punto de vista de la significatividad, esta información no tienes que pedirla cada vez, sino que te llega mediante suscripción puesto que previamente la has seleccionado como relevante. Antes tenías que ir a la página para ver qué opina un organismo concreto sobre la calidad educativa mundial tantas veces como necesitaras. Ahora por suscripción RSS viene tantas veces como quieras y desees esa información constituyendo canales de relevancia para el usuario.

Por tanto, estamos hablando de cosas muy diferentes a las que teníamos simplemente hace unos meses. El usuario, ya sea estudiante o profesor, tiene acceso a una cantidad de información seleccionada por él. Hemos de aprender y/o enseñar a los alumnos a tomar decisiones sobre este maremágnum de información y sobre los vehículos de adquisición de información.

En relación ahora al foco del contenido de aprendizaje, podemos detectar que en estos momentos la información contextual que antes contenía una web y que era de tipo genérico ya no existe como tal, transformándose en mucho más específica. Si vas a una determinada página que trata de calidad educativa porque es lo que te interesa, ahora difícilmente te sale algo sobre publicidad bancaria en un lugar preponderante en una

buena web; ahora la publicidad o la información complementaria que se aporta es referente a ese conocimiento específico, puesto que se dirige a ese público diana. Así, lo que hay en las bibliotecas o estantes, lo que queramos poner en las aulas puede ser muy específico, no tan general, demandado desde la asignatura, desde el profesor y de manera automática y rápidamente actualizable.

A nivel más tecnológico, las otras tres variables que presentamos son: actualización, costes y portabilidad. La actualización se torna de más dependiente a más inmediata. Estamos acostumbrados a las típicas web que ya son bastante flexibles pero ahora todos los productos se pueden reajustar muy rápido temáticamente, dependiendo de los canales se puede hablar de hasta una actualización cada 24 segundos.

Hablamos también de coste, coste inicial *versus* coste gratuito. Aunque esta relación es un tanto engañosa porque si algo es gratuito es porque hubo una inversión inicial que evolucionó en su momento y que ahora procura esta gratuidad. Sin embargo, la tendencia actual se basa en una filosofía completamente opuesta a la predecesora; la actual es más abierta focalizada en los códigos y fuentes compartidos entre usuarios. Las universidades también están pasando y pasarán por ello: tendremos campus más abiertos y compartidos. Hace diez años, pienso que nadie hubiera pronosticado que pasaríamos de una exportación y venta de nuestros propios productos a un marco más compartido, teniendo en cuenta que no hablamos de conocimiento sino únicamente del contenido. El conocimiento se va construyendo con mucha más paciencia y se adquiere con bastante más tiempo y progresión.

Por otro lado y para acabar con esta lista de variables, la portabilidad sería algo encapsulado para las herramientas web 1.0 y algo más exportable en las 2.0, con el ánimo de que no tengamos que depender de un lugar y de una sola máquina sino que se pueda realmente trabajar en la red.

Hemos hablado de características, de perspectivas históricas y de contribuciones, de qué es lo que tenemos para valorarlo pero no sin reservas y sin conocer los peligros y las amenazas que lo acucian.

Imagínense que tenemos en nuestras manos unas herramientas que enlazan algo tan potente como la información –los contenidos en cuanto saberes culturales que comparte un colectivo– y las personas, los estudiantes, los profesores de una manera rápida y eficaz.

¿Qué sucede cuando las herramientas están pensadas para un uso social general como son los productos de los que hablamos? Dos preguntas



más, muy genéricas: ¿hay que adaptar todas estas herramientas o subproductos al campo educativo?, ¿hay que probarlos, hay que adaptarlos? y, por otro lado, ¿seremos capaces, deberemos formalizar esos usos?

Me hago estas preguntas porque tendríamos que posiblemente cambiar de registro si utilizamos estas herramientas tecnológicas e incorporamos blogs y wikis al nivel educativo como ya hacemos. ¿Pasará lo mismo que con los teléfonos móviles. Utilizamos, por ejemplo, un grafismo diferente cuando hablamos por teléfono móvil. La “c” y la “q” se convierten en “k”, etc., pero, en cambio, en las aulas esto no lo admitimos. ¿Qué pasará con todas estas herramientas que están pensadas para un uso lúdico, social, para usar entre amigos?, ¿cómo manejar todo esto?, ¿seremos capaces de crear un sentido para cada cosa cuando se inventó para una finalidad y la adaptamos a otra?

Simplemente, es una reflexión que nos lleva a percatarnos de que tenemos que estar abiertos. En este momento, hay que probar cosas, innovar, no solo para cambiar sino para perdurar. La enseñanza necesita de unas coordenadas de calidad. Por esto, hablamos de calidad 2.0 porque si no tenemos algo en qué sustentarnos, iremos de un lugar a otro. Esto puede ser creativo y divertido pero no podemos perder el tiempo ni esfuerzos en el camino. Nuestro objetivo es construir conocimiento de manera conjunta con nuestros estudiantes. Somos profesores, conocemos una materia, y ellos han venido a nosotros, a nuestras universidades, para conocer más y avanzar cognitivamente no solo para compartir experiencias, como a veces está pasando en los foros.

Personalmente creo que si tengo que poner esfuerzos en algunas de estas herramientas lo haré porque nos facilitan muchas cosas pero también hay evidencias de que estas mismas nos distraen; en resumen, hemos de saber exactamente por qué las utilizamos. No debemos perder el nivel de calidad, el impulso educativo en sí mismo y hemos de optar a que la tecnología nos ayude y más ahora que la explosión es tan grande que debemos apaciguarla y apelar a alguien para que se dedique a ello, baraje mecanismos bajo criterios de diversidad y adecuación, y seleccione lo más esencial aportándonos a los profesores herramientas de real valor educativo.

Aceptamos la evidencia de que la educación siempre irá detrás de la tecnología. Por un lado, es una suerte aprovechar las aportaciones de la tecnología y lo que debemos hacer es tomar decisiones ajustadas para escoger y adaptar la tecnología de esa red social que se está formando

acercándola a los intereses educativos. Ya no podemos hablar de universidad, hablamos de alumnos que pueden estudiar en diferentes universidades y en diferentes continentes, por ejemplo. La herramienta es un medio, no un fin, más todavía porque nos están ayudando a conformar realmente esta red global.

En este contexto hay que aprender estos contenidos socialmente compartidos dejándose llevar por las competencias. Están poco estudiadas cuáles son las competencias a que dan lugar las herramientas 2.0. Aquí enumero cinco muy claras que podemos recuperar.

1. Tener una mejor conciencia del flujo de información por parte del usuario o del estudiante que lo utilice.

2. El autoconocimiento del alumno por él mismo, cómo interactúa con otros. Si tienen un conocimiento real de lo que dicen, de cómo lo dicen, si la autoconciencia es más elevada.

3. Una tercera sería la resolución de problemas entendida como una lectura compleja de la realidad. Leamos la realidad de manera compleja y resolvamos también mediante soluciones complejas: es un problema, y no tanto un ejercicio, sobre el que no sabemos la solución y hemos de conseguirla.

4. La capacidad de conexión que necesita de habilidades diferentes. Ya no es la simple y directa “yo te digo y tú reaccionas”, sino que lo que yo digo repercute en uno y en otro, es una red educativa muy fina y frágil a la que las herramientas 2.0 nos pueden incorporar.

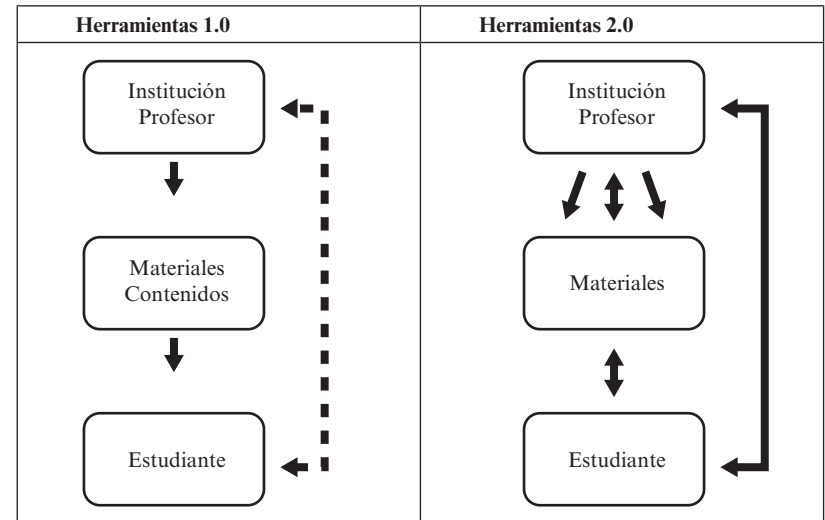
5. La validación y evaluación de la propia evolución y trayectoria de la información que uno va creando. Hay una cierta gestión del conocimiento que se pierde en la educación en línea. Hablamos mucho, tenemos muchos foros, pero no hay gestión de esa información, no la guardamos ni construimos sobre algo, cada curso es nuevo. Esta valoración y gestión de la información también las procuran las herramientas web 2.0. Pueden tener un carácter bastante reflexivo, con todas las reservas del mundo, y también un carácter muy directo. El problema es que como estamos acostumbrados a utilizarlo con el grupo de amigos, dentro de las redes sociales, tiene las dos y nosotros como profesores deberíamos saber manejarlo.

Avanzamos un poquito más. ¿Qué sucede cuando los roles de estas redes sociales están en un contexto de enseñanza en línea?, ¿cuándo la educación y enseñanza es asincrónica o sincrónica?, ¿cuándo las actividades de enseñanza y aprendizaje se encuentran como eje vertebrador respaldadas por la institución o el profesor?, ¿qué ocurre cuando los

materiales son muy claros y diáfanos porque así lo piden los alumnos y está muy bien valorado por las instituciones?, ¿qué hacer cuando la planificación y el trabajo del profesor previo es muy importante?, ¿qué pasa en este contexto con todas las herramientas de las que hemos hablado?

Llegados a este punto nos encontramos con dos modelos de educación en línea. El modelo que dibujábamos con las herramientas 1.0, que son los campus que tenemos actualmente y que nadie dice que tenemos que cambiarlos. Simplemente apunto que estamos en un entorno de reflexión y ustedes emitirán sus juicios, después los acuerdos y desacuerdos que se muestren al respecto. En este campus, el modelo viene marcado por una alta visibilidad de la institución y del profesor. Los contenidos y materiales son centrales y el alumno, que viene a aprender, de manera unidireccional y unilateral se somete, de algún modo, a esas actividades y a esa institución. Es un modelo de arriba a abajo donde el estudiante y el profesor tienen una relación muy buena e interactiva pero si pasamos a un modelo 2.0 el entorno es muy diferente. El estudiante gana mucho peso y gana también la relación con el profesor, no digo de igual a igual, porque la educación, el aprendizaje y la enseñanza son procesos asimétricos. No estamos diciendo que los actores hablen en los mismos términos, sino que los flujos comunicativos han cambiado. La interrelación con el profesor se fortalece. En el desarrollo de su rol el estudiante es el que propone, abre, muestra, dirige, pide y, después o a su paso, el profesor debe orientar. ¿Es un orientador cuando lo propone todo, sabe las respuestas o dirige y ayuda? Pero uno asiste realmente el aprendizaje cuando no sabe el final o no lo da por supuesto, cuando habla desde el alumno, de lo que él sabe a lo que puede saber, entonces sí lo puede orientar. Las herramientas, como son tan diversas, se pueden adaptar a diferentes alumnos, a la amplia diversidad y a los diferentes modos de conocer.

En este marco más abierto y participativo, relacionando y reclamando la actividad del estudiante me proponía hablar de calidad de la enseñanza: Calidad 2.0. La idea subyacente en la calidad educativa es dar respuesta eficientemente a unos objetivos educativos de mejora. Eficiente en tiempo, en recursos, en procesos lógicos racionales, en estrategias ajustadas, etc. Y todo ello tiene un tiempo limitado, no puede ser que nos aboque a un trabajo enorme, a un esfuerzo ímprobo, a perder la salud y la paciencia como docentes. Debe hacerse con medidas económicas, de tiempo y esfuerzo porque ha de ser un episodio limitado. No podemos perder los estándares de referencia.



Por tanto, hemos de responder eficientemente a objetivos de mejora educativa marcados porque no siempre hemos tenido claro este ingrediente de mejora. Cuando diseñamos nuestros cursos, en concreto nuestras actividades en línea, quizá no siempre hemos tenido en cuenta que nuestra misión es de hacer avanzar en el conocimiento a los alumnos. Avanzar en algunos casos, siguiendo las coordenadas en que hoy nos situamos posiblemente implique organizar las actividades de otro modo, para llevarlos a cotas cognitivas más elevadas y ver que hay un cierto logro que los alumnos han de percibir también. Pasar por un curso y aprender en él no es solo compartir, aplicar metodologías, intercambiar conocimientos, no solo actuar en el marco de las actividades de aprendizaje, sino darnos cuenta de que nuestro sistema cognitivo es más complejo que cuando empezó la asignatura. El aprendizaje deja muestras y evidencias y los alumnos nos tienen que poder documentar que han aprendido. Ese es el cambio de coordenada: tienen que mostrar trabajos, ensayos, prácticas, etc., pero, sobre todo, evidencias de que han aprendido. Si ellos están realmente en el centro del modelo, si ellos son los que realmente aprenden también serán los que puedan justificar de manera documentada su aprendizaje.

Tenemos también motivos para la calidad en cuanto a razones o argumentos para subsumirnos en ella. Hay argumentos de *tipo educativo*

que planean bajo la sospecha de que no estamos aprovechando las herramientas y a nosotros mismos como profesores. Y no nos referimos a que los resultados tengan que ser como los de la enseñanza presencial o la enseñanza híbrida, no hay que comparar a nada con nadie, posiblemente sean iguales, mejores y peores, pero en todo caso se puede mejorar.

Por tanto, se puede decir que hay un cierto desaprovechamiento educativo, quizá pero no solo, porque hay muchas herramientas que aprovechar en estos momentos. También hay ahora conocimiento de nuevas formas de desarrollo de la tecnología. Hay *motivos tecnológicos*, en relación a la accesibilidad, transferencia tecnológica, etc., pero pasar un producto tecnológico al campo educativo implica un largo y no siempre directo camino. Desde que se idea el instrumento con un motivo y finalidad hasta que se utiliza en el campo educativo, se recoge con las necesarias adaptaciones y decisiones que solo los educadores podemos tomar, existe un gran trecho.

Naturalmente, y como decíamos también, celeridad del cambio, que es tan fuerte y tan obvio que se tiene uno que dotar de dimensiones concretas. A nivel social nos encontramos con la transición a un tipo de sociedad, de más información, a más de comunicación. En este sentido, encontramos herramientas como Twitter, por poner un ejemplo; es una herramienta basada en los micromensajes con la que se puede conocer todo lo que está haciendo una persona paso a paso. Ahora, yo podría decir con una herramienta portátil que estoy dando una conferencia y que va todo muy bien. Cuando acabo anuncio que me voy, y así continuamente. Se pueden hacer seguimientos de las personas, es más, sabes que te están siguiendo y quién exactamente. Es decir, se pueden visibilizar tantas cosas, tantos procesos, se puede comunicar con tanto detalle, que tenemos que ver qué pasa y para qué nos sirven estos medios en materia educativa.

Celeridad, corrientes diversas, demandas y competición de los mismos mercados se identifican entre los *motivos sociales*. Es también obvio que tenemos que pronunciarnos sobre si queremos hacer crecer a la economía ligada a estos productos de una determinada manera o ser más tradicionales y sostenibles, educativamente hablando.

Me detengo en los motivos para la calidad, en los modelos de valoración de la calidad, porque son importantes para la tesis que estamos compartiendo. Nos movemos en dos grandes modelos cuando evaluamos globalmente calidad educativa. Un modelo macro y un modelo micro. El

modelo macro estaría representado por los usos de la tecnología a nivel institucional. Para analizar, estudiar y valorarlo nos apoyan preguntas de procedimiento como: ¿qué metodología podríamos elegir para analizar los entornos de educación en línea? Podríamos utilizar una metodología más experimental basada en los efectos o más orientada a los objetivos, prestar atención a las TIC: ¿qué objetivos tengo al incorporar esa tecnología? Esta puede ser otra manera de captar desde otra perspectiva teórico-metodológica.

Otra estaría orientada a las decisiones. Es muy diferente basarse en los efectos, en el uso de las TIC que en las decisiones. ¿Dónde está lo que nos interesa? Eso dependerá del objetivo que es más apropiado. Podría orientarse desde una perspectiva centrada en los usuarios o en la institución o en los profesores. Podría ser también un enfoque más comprensivo y personalizado donde entran diferentes acciones. Esto respondería a la parte más macro, analítica, institucional y representada por el uso de las TIC.

Existe un modelo más micro, donde nos veríamos quizás más implicados, que es más explícitamente lo que cada día tenemos que hacer nosotros: el análisis, la valoración y la evaluación de la calidad de la interacción en el aula en línea. Es aquí donde tenemos que trabajar con nuestros estudiantes y con otros profesores, ocuparnos de una buena interacción profesor/estudiantes, y estudiantes/estudiantes.

Hay distintas formas de abordar esta interacción. Dependerá de nuestro marco teórico, con qué ojos miramos esa calidad, qué perspectivas teóricas nos orientan o qué metodología desplegamos finalmente. En este caso, podría ser una metodología factorial que entiende que la educación en línea es un conjunto de factores a correlacionar y de los que obtener unos resultados. Podría ser un análisis de aproximación más constructivista de la interacción entre el profesor y el estudiante. No sería tanto estudiar a cada uno por su lado, sino lo que sucede en la interacción educativa que los relaciona. Otra perspectiva podría ser una perspectiva más basada en la toma de decisiones de corte más cognitivo. Otra perspectiva más sería la referida a múltiples aproximaciones, podríamos basarnos en cognición situada y en la cognición distribuida al mismo tiempo entre otras opciones. ¿Cómo entendemos ese proceso de enseñanza y aprendizaje en línea: como un procesamiento de información, como algo que está sucediendo que está en alguien y que luego va a otro, como algo que se traspassa? Simplemente comentar y ver desde qué perspectiva estoy mirando o

valorando mi propia interacción, dado que la lente de mirada y las estrategias metodológicas son decisivas en el momento del análisis de cualquier fenómeno social, en este caso la educación en línea.

La propuesta, porque lo hasta ahora dicho es hasta cierto punto conocido, no es movernos en un nivel macro, más institucional –plano de base organizativa–, o situarnos en un nivel micro, más de interacción –plano de base mediacional–, sino en un nivel meso, más intermedio y hasta un cierto punto oculto, en cuanto tiene en cuenta un lo que no resulta tan obvio en la arena educativa en línea. No digo que la interacción sea obvia ni que el uso de la tecnología también lo sea, pero es algo que se puede ver, y en algunos casos hasta contabilizar. Propongo pues a partir de ahora movernos en algo que no se ve de manera directa en los procesos educativos y que se emplaza entre los dos niveles: un nivel meso que va más allá de las aulas virtuales.

Hay muchos estudios sobre la interacción: interacción como lo que pasa y lo que sucede en el marco del aula virtual. Es la suma de presencias docentes, cognitivas y sociales que se proyectan en las pantallas pero... ¿no hay nada más allá de la interacción?

El reto sería ir a este nivel intermedio y mirar que no hablamos solo de interacción o, al menos, entendemos la interacción como interactividad que es algo más complejo. Y es algo que de principio a fin, en una secuencia didáctica, podemos identificar. Cuando hablamos de interactividad, hablamos de un conjunto de situaciones y acciones referentes al profesor y a los alumnos que no se situarían solo en la interacción directa entre ellos, sino que también se referiría a lo que el alumno y el profesor hacen cuando están solos en el marco de una situación educativa que los relaciona. Estos episodios ocultos no se ven en la pantalla, y no se valoran, obviándose, muchas veces, en los propios procesos de calidad educativa. Estaríamos hablando de: cuando el profesor está planificando el curso o una simple actividad de aprendizaje está actuando solo físicamente pero de manera que actualiza a sus propios alumnos en el sentido que éstos actúan como “voces” que les recuperan las características del grupo o sus intereses o dificultades, etc., por tanto no se puede considerar que esté trabajando de manera completamente aislada. Por su parte, el alumno cuando está haciendo una actividad en su casa está normalmente solo, en esos momentos se realizan actos y suceden procesos trascendentes, muy importantes cognitivamente y socialmente hablando. Estaríamos delante de un material sensible y a la vez poco accesible sobre el que podemos actuar

como docentes con el ánimo de mejorar el aprendizaje. Nuestros alumnos en línea no quieren hablar o mostrar aspectos o trabajos incompletos, que contengan errores sino que aspiran a intervenir en los foros dando pruebas y trabajos bien acabados. Nos perdemos todos esos procesos intermedios que quizá por su dificultad de captación suponen un eslabón perdido porque ellos no lo hacen visible y nosotros no somos capaces de utilizar las herramientas para recoger esos esbozos de procesos cognitivos que son los que nos anuncian los problemas, las rupturas, los silencios, las incomprendiones que los alumnos están teniendo.

Este supuesto eslabón perdido de nivel meso es lo que quizá tendríamos que trabajar en un futuro porque ya se ha invertido un considerable esfuerzo en los otros niveles señalados. Lo que planteo es visionar la educación en línea desde los procesos de interactividad. Cuando, por ejemplo, el alumno está corrigiendo por medio de las sugerencias del profesor, está recibiendo esa voz en forma de *feedback* diferido en su soledad puesto que tiene presentes los mensajes de su profesor o de sus compañeros y volverá a crear otro producto en relación a esa actualización renovada que los otros ejercen en su propio trabajo. Toda esa amalgama y construcción interna, como decimos, interactividad más que interacción directa en línea, conforma un universo significativamente diferente al que tendríamos acceso si las herramientas como las 2.0 no existieran.

Profundizando en lo que venimos diciendo, a nivel teórico, diferenciamos entre interactividad tecnológica y pedagógica. Interactividad tecnológica entendida como la organización y estructura de esta interactividad del entorno tecnológico. Interactividad pedagógica en cuanto el diseño instruccional, como la guía del proceso de enseñanza y aprendizaje que incluiría todas las decisiones más psicopedagógicas. Ambas se pueden distinguir a su vez entre potenciales y reales y configurarían el mapa global del diseño y uso tecnopedagógico. Es decir, la parte potencial sería todo lo previsto y diseñado en cuanto a una acción formativa en línea en este caso, pero que puede ser muy diferente de lo que se desarrolla en la interacción concreta, en la puesta en marcha de lo previsto y diseñado.

En general invertimos mucho tiempo planificando, somos buenos profesores-planificadores en línea y lo tenemos todo bastante organizado porque la modalidad de enseñanza así lo requiere. Sin embargo, otra habilidad diferente y otro rol son demandados en la interacción y los procesos de interactividad: saber que quizás tienes que guardar silencio cuando hay algún error, que se debe propiciar la corrección entre alumnos, etc., todas

esas decisiones que un buen docente tiene que tomar en un momento preciso es, como decíamos, más complejo que el propio diseño. Por tanto, a lo potencial, lo posible, lo probable, lo deseable, que para eso lo planificamos bien, le dedicamos bastante tiempo, cuando llega al aula quizá no es así como se ha planificado, a veces, es más rico y, desde luego, diferente.

En principio, como apuntamos, tenemos dos planos de análisis en este movimiento más teórico y metodológico en el que nos movemos. Nosotros nos hemos de dotar de elementos de análisis y diseño de una cierta solidez. A continuación explico el contenido de la propuesta.

a) Respecto a la *interactividad tecnológica potencial* sería la manera de organización de esa actividad educativa que las herramientas tecnológicas elegidas nos potencian o restringen. Existirían una serie de dimensiones que cada uno tiene que adaptar en categorías e indicadores como parte metodológica. Por tanto, cuando hablamos de interactividad tecnológica potencial hablaremos de búsqueda, herramientas de soporte, de diseño, de actividades, accesibilidad, fiabilidad, facilidad de uso, evaluación, comunicación, herramientas de presentación, búsqueda... como los grandes titulares que tienen que ir después concretados como decimos en categorías e indicadores más concretos.

b) Si hablamos de *interactividad tecnológica real* estaremos hablando de usos efectivos de las tecnologías disponibles, de las actividades educativas realmente llevadas a la práctica y desarrolladas por profesores y alumnos según resultados, contexto, etc. Y algunas de las subdimensiones serían: el uso efectivo de herramientas de presentación, de búsqueda de herramientas, de soporte, de evaluación, de comunicación.

c) Si abordamos la *interactividad pedagógica potencial* como forma de organización de la actividad educativa en cuanto al diseño institucional previsto, nos referiremos a la metodología, tipos de actividad, modelo psicoeducativo de referencias. Es aconsejable no perder de vista los modelos como referencia, pues mediatizan en alta medida el engranaje que nosotros montamos en la educación en línea, los objetivos institucionales. Estamos en ese marco de lo previsto, de lo esperable. En cuanto a las características de los materiales y contenidos si son estandarizados tendremos unos escritorios y unas plantillas, unas formas de proceder con un determinado sentido, al igual que estarán determinadas las naturalezas de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

d) La *interactividad pedagógica real* sería esa forma de organización de la actividad educativa desarrollada realmente tal y como las competencias

y los contenidos desarrollados se utilizan y se llevan a la práctica, desarrollados de manera concreta, explicitadas en su secuencialidad y en su avance. En muchas ocasiones programamos y planificamos los diseños por competencias pero al proponer ciertas competencias y utilizar ciertas herramientas y unos mediadores surgen unos modelos que al final hacen desarrollar otro tipo de competencias. Si estamos hablando de intentar dotarnos de material metodológico y teórico para analizar la educación en línea, para no ir de un lugar a otro, desorientados, será importante ver esa cronología y relación interna.

En este marco y con un ánimo un tanto provocador, ¿cuál es el futuro actual del profesor 2.0?, ¿cuál es entonces la apuesta? Nos moveríamos en el mismo nivel meso que hemos ido dibujando. La misión del profesor 2.0 implica en principio un trabajo de precisión. A mi entender, consta de un aglomerado constituido por procesos de indagación y de toma de decisiones. Cuando me refiero a la toma de decisión abarco el nivel de diseño tecnopedagógico y el nivel de las prácticas en uso. Tendría que ser un profesional experto en indagación que se mueva de lo evidente, de lo que se comparte, de lo que se escribe, de lo que hay, a una información que no sea trivial, que no sea directa, que lleve realmente a procesos y no a productos totalmente acabados puesto que estamos hablando de enseñar y evaluar de manera formativa. Y, naturalmente, hablaremos de especificidad didáctica, de contenido y de ayuda muy concreta. Esto lo advierto porque a veces, se ha tenido al profesor en línea como alguien que anima, que “distribuye juego”, como que todo está muy pautado, pero cuando uno mira los mensajes este profesor que es especialista en química o en psicología en muchos casos no ha dicho nada del contenido de su especialidad y esto es un poco preocupante. Los materiales pueden estar muy bien y se presupone que los profesores sabemos de la materia pero hay que incidir en los momentos concretos y ello es lo que configura el verdadero proceso de enseñanza tramado con el aprendizaje. Eso hará que mejore no solo la docencia, la docencia por sí misma que no tiene sentido, sino también el aprendizaje para llevarlo a cotas más altas de significatividad y hacer más complejo el esquema cognitivo de los alumnos.

Por último, me gustaría emplazarles al ejemplo que les ponía. Les preguntaba, ¿tiene una aplicación educativa ese caos cósmico que representa un conjunto de sentimientos en línea? La propuesta presenta cómo se sienten las personas pero no de forma directa, sino captada por un grupo de profesionales que quería ver precisamente eso. Quizás ese grupo

de profesionales ahora se llamen profesores y quieran ver algo de lo que pasa en los foros o en los blogs de sus aulas. La idea es que el profesor o el grupo de profesores, intentando encontrar ese eslabón perdido, exploste un poquito más ese plano oculto, ese plano no visible, no obvio, que la tecnología nos evidencia en muchos procesos y productos pero es el profesor el que tendría que decidir y trabajar en la sombra para conocer en lo que quiera profundizar. Cuando tenemos muchos foros, muchos alumnos, lo que podemos hacer es radiografías de lo que está pasando y dotarnos de métricas y motores de búsqueda, como estos investigadores, para averiguar cómo se pueden evidenciar procesos, productos y resultados que hasta el momento han sido obvios. Hay mucho por indagar y seleccionar, por lo que alguien tendría que ayudarnos con esta tecnología a buscar motores de selección de material relevante educativo pero no de contenido y de etiquetas estancas sino de interacción viva y mutable, de lo que dicen los alumnos, por ejemplo, idear motores más o menos automatizados dirigidos a objetivos seleccionados. Pero para sacar de ahí evidencias de aprendizaje el profesor tendría que ver similitudes, diferencias e indagar y captar, de alguna manera, concepciones erróneas, los silencios, por qué se dan, a dónde llevan, desde estos momentos no tenemos suficiente perspectiva para pronunciarnos sobre ello. Si estamos enmarcados en el concepto amplio de interactividad y encontramos silencios, por ejemplo, tendremos que preguntarnos por qué: si se entiende todo, si se calla por dar la razón, porque lo dice el profesor, porque no está entendido algún aspecto o uno anda realmente perdido. Algo falla si solo nos fiamos de la pantalla, nuestros sistemas de enseñanza y de evaluación tienen que ser más complejos para hacer visibles estos ítems preciados. Tiene que haber mecanismos para que de alguna manera el profesor 2.0 pueda buscar y trabajar desde lo oculto y no visible, buscando la razón de esos silencios, con representaciones de esa realidad, a ser posible por parte del alumno. No digo que esto se tenga que hacer, sino que deberíamos de dotarnos de esos elementos económicos y visibles para traspasarlos a nuestros propios alumnos porque ellos tienen que ver su logro, nosotros tenemos que procurararlo y la tecnología nos puede ayudar a ello.

Así, el profesor 2.0 tiene que aumentar la visión de conjunto. La educación está muy segmentada, como un espacio formativo de casillas curriculares, y ahora tenemos que hacer lo posible con ayuda de la tecnología que tenemos para intentar tener esta visión de conjunto y desarrollar competencias. No estamos solo evacuando, es decir entregando trabajos

concretos para satisfacer unas demandas académicas muy concretas que además son previamente conocidas. En este sentido, me pregunto cómo potencializar los versionados de trabajos, no solo como productos o ensayos o una traducción o una práctica. Nosotros como profesores damos *feedback*. Ellos lo tienen que incorporar y mejorar, o no, porque puede haber malentendidos en línea que no se recuperen nunca más. ¿Cómo visualizar esos versionados para que sean motores reales de cambio educativo? Porque sabemos lo que cuesta a los alumnos leer y, sobre todo, seguir los *feedbacks* en pro de una mejora.

Para acabar, les emplazo otra vez al ejemplo inicial donde hay cosas que no se ven pero que se pueden mirar; informaciones evidentes, pero no obvias, que como profesores debemos saber leer en ese nivel meso y en ese nivel de interactividad. Esta es la propuesta que yo les hacía. Debemos ser unos expertos en muchos temas a nivel docente (también existe todo el tema de plagios, incompatibilidades, copias...). Simplemente a lo que quería contribuir en esta conferencia es a una especie de aproximación a unos fundamentos, más que menos, sólidos en la calidad educativa, en las redes sociales o herramientas 2.0, para responder, de una manera eficiente, objetivos de mejora, no de simple cambio, sino de desarrollo cognitivo y social con el uso de las TIC como socio, entendiendo esa sociedad de manera simbiótica y sólida esperando que no arrastre los objetivos básicos de la propia educación.

Espero sus contribuciones. Muchas gracias.

#### DIÁLOGO

SARA PÉREZ (MODERADORA): Vamos a agradecerle a Elena estas estimulantes y provocativas palabras e igualmente serias y sólidas que nos llaman a pensar desde nuevas miradas teóricas. Esta es la parte que ella estaba esperando además de su exposición que es escucharlos a ustedes: inquietudes, comentarios, preguntas, angustias, no sé si va poder resolverlas.

ELENA BARBERÁ: Angustias no resolveremos, preguntas igual tampoco.

PÚBLICO: Pensaba si este profesor 2.0 como vos lo planteás es como el ojo de gran hermano, que va mucho más allá de entregar o corregir un trabajo o de dar *feedbacks*. Me preguntaba si lo habían llevado a la práctica

o si es una estrategia teórica y, si es así, cuáles ha sido los resultados por que esto implicaría más trabajo y esto nos llevaría a la angustia que vos decías y estaría bueno calmarla.

ELENA BARBERÁ: Que no cunda el pánico, sobre todo. De manera general, esto es una exposición global, más que ideal. Creo que en pequeñas dosis sí que se ha hecho. Hay estudios y análisis y prácticas de interactividad que responden a ese perfil. Quizás es más un deseo si hablamos de un modo integrado. Cuando hablamos de un profesor 2.0, lo decimos con la boca pequeña, porque no es una buena manera de que nos llame nadie. Querríamos ser un profesor 100.0, entonces, estaría muy bien su pregunta.

Yo lo que quería era abrir un campo posibilista para no encerrarnos en la interacción que tenemos en el aula y vayamos más allá para mostrar que hay perspectivas teóricas para quien quiera investigar. Hay investigaciones hechas sobre esto en contextos de diferentes tipos. Hemos de ir más allá en el sentido de no sólo atender a lo que estamos haciendo. La etiqueta de profesor 2.0 implica que podemos focalizarnos, como decía, en algo que no es evidente y que es esencial; hacer emerger cosas interesantes como silencios, interrupciones o incomprendiones, por ejemplo. Estas son herramientas que tenemos para saber si hay rupturas, saber qué no se entiende. Sí, hay algo concreto, lo que hacemos a nivel, sobre todo, de investigación. Aunque estamos hablando de metodología y análisis también los profesores somos investigadores. Estoy segura de que a todos ustedes el nivel del trabajo en línea les lleva a investigar qué está pasando, les lleva a establecer una cronología de lo que está pasando, de cómo funcionan los flujos o en qué momento o mediante qué intervención se han hecho más ramificaciones. Lo único que debemos hacer es ir más allá de las herramientas y saber qué utilizamos: el uso de las wikis está bastante claro, es el compartir; en el caso de los blogs, no lo sé, es muy fácil utilizarlos, hacerlos para mostrar, para opinar, para uso educativo hay miles de posibilidades pero planteémoslo con reservas. Lo que yo les planteaba era hacer una perspectiva global entre análisis y aplicación de cosas bastante concretas a nivel de profesorado y a nivel de estudiantes.

PÚBLICO: Mi preocupación es cómo descubrir estas herramientas y junto a esta, otro tema adicional que me interesa son los nuevos lenguajes que usan los chicos cuando escriben, cómo diferenciar los dobles lenguajes.

ELENA BARBERÁ: Sí. Por eso hablamos de registros y géneros discursivos diferentes. Lo que pasa es que se puede complicar mucho. Hablar con la misma herramienta con los amigos, por ejemplo, el Facebook, y utilizarlo después en clase, yo lo pongo en el aire, ¿es necesario?, ¿es conveniente? Hay que plantearlo.

Por otro lado, la idea y la propuesta como reclamo que hay que hacer a la tecnología es que nos propone muchas cosas pero le pedimos poco desde la educación. A esa tecnología que va avanzado, tiene que hacerlo porque tiene sus finalidades, debemos demandarle que alguien, no nosotros, alguien experto que esté en esas capas, como tenemos un diseñador tecnológico o instruccional, debemos demandarle alguien que convierta esas herramientas en educativas, si es que son necesarias. Este es el reclamo. Pidámosle a Facebook, en el sentido social, que se piense en ello y que tengamos esos productos adaptados y resueltos. El profesor tiene que ser bueno interaccionando y tener en cuenta lo que pasa, aunque no lo vea. La tecnología tendría que estar más adaptada a la educación y no ir tan a remolque de una cosa que está hecha para publicidad la mayoría de ellas, todas están mediatizadas por ello por eso mis preguntas y mi reclamo. Ya dejamos de ser profesores aislados cuando nos plantearon y ayudaron a utilizar una plataforma que no la sabemos diseñar y, en muchos casos, modificar. Somos un grupo de personas y el profesor 2.0 será un grupo de personas que automaticen las métricas y estrategias, no que tengan que montarlo sino atender a los contenidos y hacerlo bien.

PÚBLICO: Yo quisiera que nos aportaras una reflexión sobre la formación docente porque estamos hablando de profesores 2.0 pero desde las políticas gubernamentales estamos formando profesores y, sin ánimo de peyorativo políticamente hablando sino por la historia latinoamericana, me pregunto qué hacemos con las aulas y los profesores que tenemos. ¿Qué hacemos para ver si podemos encontrar algún camino?

ELENA BARBERÁ: Hay dos soluciones, una drástica. Si cambiamos la tecnología, por ejemplo, eso nos impulsará a cambiar seguro. Pero hay pequeñas cosas que podemos cambiar y están en el reducto del profesor. Yo hablaba de una concepción y enfoque diferente en el que el estudiante estaba en el centro, o tiene que estar, porque es él quien está aprendiendo. A nivel de formación de profesores tenemos que tener muy claro qué queremos dominar y qué no, qué podemos y qué queremos cambiar y qué no

porque tenemos nuestras reservas. Entonces, en ese continuo de ese interés institucional de cambiar tecnología y hasta qué puedo controlar yo como profesor y, por tanto, en la formación de profesores, se pueden cambiar cosas muy concretas desde las actividades. Por ejemplo, nosotros somos buenos en las actividades de aprendizaje y una manera de cambiarlas sería, por ejemplo, aumentando la autenticidad de nuestras tareas evaluativas o nuestras tareas de enseñanza y aprendizaje. Esto cambiaría bastantes cosas. Veamos un continuo. Primero, un caso totalmente hipotético. Uno es médico y entra un paciente con diversos síntomas y yo como profesor hago un caso parafraseado el caso y se les presenta a los alumnos en un escrito y les hace resolver el caso. Eso es una manera, la más común de proceder, la más sencilla. Nos ponemos a pensar y todos pueden elaborar casos. En ese continuo hay un caso más. Los casos pueden ser documentados. Este paciente puede tener las pruebas: análisis de sangre, ecografías y preguntas para la resolución. Si tienes pruebas concretas, es un paso más y el alumno estará decodificando e interpretando un problema y la realidad más que en el otro caso. Vayamos más allá. Vamos a problemas reales. Para mí ha sido una experiencia increíble tras 13 o 14 años de experiencia de educación en línea. Tienes una experiencia real, casos reales, problemas reales. Organizamos un aula con cinco clientes y cada cliente era una persona de diferente lugar que traía un problema, no un ejercicio o un caso con una resolución que después tú contrastarás con el experto médico que dijo que tenía una enfermedad con determinado tratamiento y se curará de esta manera. Esto es un caso cerrado, enlatado. No es un caso real. Llega el cliente y dice que tiene un determinado problema y, en este caso concreto, el profesor es otro que llama a esto cinco clientes que son reales. El cliente tiene el problema porque no tiene una solución y da todas las herramientas, da soluciones: contacta con el servicio médico de allí, con el servicio de urgencias. Los estudiantes serán los que tengan que dar una solución, decidir en el marco de un formato formativo y educativo. En la formación de profesores se puede tratar de manera muy auténtica. Ahí sí es autenticidad total porque el estudiante está resolviendo un problema que es único y si alguien intentara resolver el problema llegaría a otra solución. Pequeñas soluciones eso sí que soy yo quien digo: tengo estos que conozco o no puedo en esta materia porque es más teórica, lo haré de esta manera más hipotética, más realista. Simplemente estamos hablando de un trozo de la cadena didáctica. Y creo que esto se podría hacer más transparente. En la formación de profesores cuántas

cosas son responsabilidad nuestras en un marco institucional, en un contexto social. Estamos estandarizados, mi universidad, la suya, y esto va bien para una cosa y no para otras. Estamos hablando de códigos abiertos, *software* libre que decimos, pero no creamos el campus para que se abriera tanto. Lo primero hay que mirarse uno dónde están mis responsabilidades, qué puedo cambiar y qué no tengo impulso ni energía para cambiar. Podemos seguir hablando si lo desean.

**PÚBLICO:** Quizás es sumar una preocupación de cómo ver las experiencias culturales de niños y jóvenes radicalmente diferentes a las que teníamos cinco o seis años atrás y que están teniendo impacto en el ámbito educativo presencial, incluso hasta en la primaria. Hay un caso que representa esta preocupación. El otro día en una escuela una maestra para discutir la actividad les pidió a los chicos que buscaran en internet la definición de mamífero. Un niño vino con una foto de un mamífero. No acreditó bien la consigna pero nos trajo al ámbito de lo presencial esta experiencia cultural de este medio y la impronta que está tomando. La web 2.0 nos sitúa en otra perspectiva u otra mirada. No sé cómo lo visualizan desde ese lugar. Independiente de que sea un entorno configurado para enseñar y aprender mediado por tecnología, ¿cómo se recomponen o toman desde lo educativo estas experiencias culturales?

**ELENA BARBERÁ:** El tema de la diversidad preocupó en los años noventa a todas las administraciones de todos los países de una manera y de otra y los currículos así idealmente lo tienen en cuenta. Diversidad de muchos tipos, cognitiva que a veces no se tienen en cuenta, económica, cultural, social. Podría darte un comentario más que una respuesta. Cuando vamos a herramientas convergentes como dame una definición de mamíferos, este es un conocimiento socialmente correcto, unívoco y copiable. Pero está bien que traiga una foto porque está pidiendo que se abra, por favor, la educación un poco más. Esto es muy interesante y nos llama a que tenemos que trabajar el pensamiento divergente pero no de manera cultural. Me explico: la idea sería que se pudiera plantear la enseñanza en cuanto que las partes de creatividad y pensamiento divergente dieran lugar a ello. Qué está pasando con las evaluaciones, para concretar los diversos puntos que tiene tu pregunta. Cuántas de las tareas que estamos haciendo tienen una sola respuesta muy similar. Pues muchas, porque son temas o desarrollos o búsquedas, cosas que van de algo más abierto



de información a algo más cerrado, como un embudo. Pero por qué no lo miramos de otra manera, por qué no al alumno no le decimos: muéstrame que has aprendido la definición de mamífero. Este chico lo entendió porque si ha dado un delfín, que como respuesta es más evolucionada que un perro, no le preguntemos la definición. En principio la idea debería ser: muéstrame de una manera elevada que has aprendido la definición con animales que no sean comunes. Esto quizás es más complejo que si das una definición de lo que es mamífero. Voy a que cuanto más abierto y más personal, pero no personal entendido como difícil o complicado, sino que la propia demanda tenga soluciones diferentes y diferentes representaciones. Los psicólogos lo decimos ¿qué quieres aprender? Aprender es crear conexiones entre lo que sabes y lo que vas a saber, crear conexiones significativas, lógicas y psicológicas. Lógicas en cuanto contenido y psicológicas en cuanto a lo que tú sabes previamente. Estas deben ser permanentes y si han de ser así es muy diferente lo que entiende cada uno. Entenderemos lo que es mamífero pero en mi estructura cognitiva estará sedimentado o construido de manera diferente. Cuando ustedes salgan de esta conferencia no podrán repetir, ni yo tampoco claro, una palabra detrás de otra. Si fuéramos copias, o copias negras, la podríamos repetir pero cada uno lo habrá pasado por su filtro, habrá hecho relaciones significativas y eso lo habrá servido o no, habrá hecho sus críticas. Lo que sea. Ahí está la gracia del aprendizaje y de la apropiación de la información culturalmente relevante. La respuesta para mí sigue la misma línea. Divergencia que querría decir no perderse en el maremágnum, sino dotarse de instrumentos y tener representaciones diferentes de la misma realidad.

PÚBLICO: Respecto de la intervención en relación a lo que se le pide a la tecnología para que se adapte a esta cuestión, le pediría un comentario sobre esto: cuando la UOC –o la Universidad de Quilmes– se planteó la necesidad de crear una proyecto en línea salió en busca de una plataforma y la adaptó o la creó a sus necesidades y comenzó a funcionar en línea. Estamos hablando en un contexto de 1.0. En el contexto 2.0 estas herramientas vienen dadas por unos proveedores que tienen intereses comerciales y accesorios que permiten que estas herramientas estén en formato libre. Cuando la UOC se planteó abrir una plataforma, no había proveedores y, hasta el día de hoy, muy pocos hay que provean plataformas gratuitas, no libres, sino gratuitas. Me da la impresión de que hay una especie de retroceso en la decisión que tendría que tener una institución en cuan-

to apoyar y proponer sus herramientas en los procesos 2.0, más teniendo en cuenta que en este momento hay infinidad de herramientas libres para esto. Por lo menos, hay al menos dos proyectos libres para hacer un Facebook, cinco o seis para imitar a un Flickr. Me parece que hay una especie de retroceso y cuestiones anexas como de quién es ese contenido.

ELENA BARBERÁ: ¿Dónde enmarcaría el retroceso?

PÚBLICO: En la cuestión de que tratar de pedir a herramientas comerciales que tienen otros propósitos cosas que nosotros tendríamos en nuestras manos implementando herramientas de *software* libre.

ELENA BARBERÁ: Para hablar de nuestro caso, en nuestra universidad sí estamos haciendo un campus libre. Nosotros nacimos en 1995 con un *first class*, para mí bastante más evolucionado que el campus que luego hemos tenido organizado desde dentro de la universidad donde se invirtió mucho dinero. Ustedes saben que se invirtió mucho dinero también en Europa para tener plataformas concretas y después no se sabía qué hacer con ella porque había que llenarlas de contenido. El objetivo era tener una plataforma, porque quien la tenía sentaba cátedra. Nosotros nos estamos moviendo y tendría que haber sido una realidad y, de hecho, estamos haciendo un campus libre impulsado por nuestra universidad con otras instituciones con herramientas compatibles, si quieren Moodle o Sakai, pero con dispositivos que los hacen cambiables y compatibles porque a ver qué pasará dentro de cinco años. Y hablando con Moodle, hemos podido hacer un campus con herramientas 2.0 para que puedan ser exportables y lo pueda tener quién quiera. Pero ya es una realidad y lo que decía usted, pues el uso de blogs, ¿para qué vas a hacer un blog?, porque vas a Wordpress y adaptas. Lo que quería decir es que debemos pedirles a los tecnólogos que piensen de manera educativa. En nuestro caso, es un campus libre que me hubiera gustado presentar porque puede ser útil. Tenemos en vuestro caso Qoodle, porque se tomaron ciertas decisiones, y eso está muy bien. Pueden ser equivocadas, restringidas, loables, enormes, pero está bien porque hemos tomado decisiones y optado por tomar diferentes iniciativas, metodologías, productos, que tienen códigos abiertos e intentar armar un campus de esas características. Creemos que vamos hacia adelante para compartirlo. Ojalá llegue ese momento en que podamos tener esa flexibilidad incluso como profesores. Entre las herra-

mientas 1.0, que eran muy difíciles, ahora no, y esperemos que en el 3.0, que va por otros derroteros igual, podamos hacer esas adaptaciones desde lo que tiene que saber un profesor, que no tiene que saber más que su materia y saber dar docencia. Pongamos las cosas en su sitio. Puede haber un cierto retroceso pero como se puede adaptar estamos trabajando en esa línea, poquito a poco. Hay problemas y constricciones pero debemos avanzar y además conjuntamente y de manera abierta.

**PÚBLICO:** Quería que volviéramos un poco hacia atrás. Vos marcabas las interacciones pedagógicas potencial y real como dos escenarios. Pero pensando todo esto, no solo tendríamos que tener un profesor experto en una materia o disciplina sino ¿cuál sería la asimetría en este viaje? También el profesor debería ser autoconsciente de cómo aprende o cómo enseña. Quería que contaras si hay algo hecho en torno a esto, que por ahí entronca con la pregunta de la formación docente que te hicieron antes, o utilizando herramientas o no, porque no sé si el problema está tanto en las herramientas, sino en cómo interpretamos o qué hacemos a partir de lo que generamos con el uso de esas herramientas.

**ELENA BARBERÁ:** Sí, con todas las herramientas que podemos poner aquí parece un poco mentira. La formación de profesores es el punto angular que no está cuidado por parte de las instituciones y son las personas que hablan con los alumnos pero en su formación, creo, que hay iniciativas e iniciativas concretas. Pero si son institucionales son muy generales y dan una formación institucional y unos mínimos para funcionar en Qoodle, y en nuestro caso en el campus virtual, pero nunca llegan a esa velocidad, ni todo esto. Hay iniciativas y cualquiera de estos artilugios nos puede llevar, pero el problema está en desarrollar la conciencia docente como docente, por tanto, una serie de competencias más metacognitivas para decir cómo lo estoy haciendo, qué estoy haciendo o por qué. Hay que ser honesto con uno mismo. Yo conozco que no hago y sé por qué no lo hago en algunos casos y sé cómo lo podría hacer, pero no lo hago. Es un estadio que me incomoda porque preferiría no saberlo o hacerlo mejor. Pero no hay nada muy estipulado y sería una aportación muy buena que alguien desgranara de manera paciente. Hay iniciativas pero son muy abiertas y no muy constructivas en este sentido. Pero estaría bien que alguien mirara la capacitación docente desde la apropiación de habilidades docentes, desde un punto de vista más metacognitivo, porque

realmente esto es lo que desenvolverá el paquete para ser conscientes de qué mejorar, de plantearse qué falta. Todo lo que le pedimos a los alumnos para nuestras asignaturas es lo mismo en docentes. Cada uno lo hace en su pequeño reducto. Nosotros nos organizamos por coordinadores docentes que tenemos diez, doce materias o asignaturas. Yo, el otro día, a nivel institucional no me informaba de los profesores en lo que yo quería y decidí convocarlos. Y hablamos de esto temas para ser conscientes de lo que hacemos y qué hacemos para ser conscientes de nuestro déficit de reflexión en la acción misma. Y desde este semestre yo les he obligado, obligado en sentido afectivo y efectivo, a utilizar wikis y blogs. Estamos experimentando y está siendo una riqueza muy grande pero no está institucionalizado ni demandado por la institución y no está aprovechado. Es como una seta que nace sola. Pero al final, la capacitación docente queda de lado porque como ya damos clases, ya estamos dando clase, ya está. Pero es una muy buena aportación que se podría hacer trabajando con profesores de cerca. Se pueden hacer muchas cosas.

**PÚBLICO:** Me quedé pensando en relación al último comentario que sería más viable y factible en los campos más cercanos a la educación pero qué pasa con la tradición en formación docente en otros campos disciplinares, por ejemplo, en educación superior. Ya de por sí los médicos, abogados y contadores son docentes porque son médicos, abogados y contadores. De por sí el espacio para la reflexión pedagógica es complejo. Yo trabajo en formación docente de médicos y la invitación de corrernos de la receta, no solo de la prescripción de medicamentos, sino de la receta pedagógica está presente llevado esto a la metacognición. Bien, si intentamos trabajar en la reflexión sobre la propia práctica pero se complejiza una vuelta más.

**ELENA BARBERÁ:** Creo que encontramos los dos polos. Según mi experiencia. Una es esta, sobre todo en carreras como económicas y derecho, los profesionales se dedican a la docencia casi de agradecimiento porque no les sale muy a cuento. Pero es a veces donde se encuentran las reflexiones o aportaciones, no digo brillantes, pero como la disciplina no se confunde con la reflexión, hay sobre todo demandas. Cuando pasa un tiempo pueden utilizar distintas herramientas, quizá de forma más intuitiva y sin pensarlo pero con resultados. Hay que hacerlo, de otro modo no puedes hablarles de modelos, etc., sino que hay que desgranarles sus prácti-

cas como médicos, probablemente con los casos u otros tipos, evidencias de trabajos. No les gusta cuando justifican o reflexionan pero entienden los versionados, el *feedback*, son maneras de entrar. Claro, la entrada que tenemos los educadores para decir: vamos a hacer o no, pero utilizando métodos inductivos es fácil. ¿Cómo lo haces? Con nosotros vienen muchas personas de empresariales, de derecho, turismo, diciendo: soy docente y me falta algo. Hemos de ser bastantes claros, no con recetas, pero sí mostrándoles qué pueden hacer.

MODERADORA: Le agradecemos a Elena su buena disposición para compartir estos interrogantes y damos por finalizado el evento inaugural de este segundo foro.

## PANELES DE EXPERTOS

## PANEL DE EXPERTOS 1

### LOS MEDIOS Y LOS MODOS DE LA COMUNICACIÓN EN LOS ENTORNOS VIRTUALES

#### LOS MEDIOS Y LOS MODOS: UNA MIRADA SEMIÓTICA A LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

*POR SARA PÉREZ\**

La propuesta que vengo a hacerles hoy en esta mesa consiste básicamente en pensar el tipo de prácticas discursivas que emergen a partir del auge de las TIC en general y a reflexionar sobre lo que ocurre en los entornos virtuales de aprendizaje, en particular.

La mirada que propongo se apoya en la semiótica, y particularmente en algunos desarrollos recientes de la semiótica discursiva o multimodal, desarrollada por Gunther Kress (2003a.), Theo Van Leeuwen (Kress y Van Leeuwen, 2001; Van Leeuwen, 2005, 2008), J. P. Gee (2003) y Jay Lemke (2002), entre otros.

En las últimas décadas, la difusión y penetración ampliadas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) –especialmente diseñadas para la red internet– han actuado como un factor condicionante de transformaciones en las prácticas y los procesos comunicacionales en distintos ámbitos de la esfera pública y la vida social.

Esto ha llevado a investigadores de distinto origen disciplinar y teórico a preguntarse por los cambios sociales y discursivos, en particular, que implican fenómenos como la red, internet, los blogs, los sms, el chat, los videojuegos, entre otros.

En particular, nos interesa asomarnos a estudiar las prácticas discursivas, los medios y los modos semióticos que se configuran como

\* Sara Pérez es licenciada en Letras y doctora en Lingüística por El Colegio de México. Fue directora del Proyecto “Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje” (UNQ, 2007-2008) y directora Académica del Programa Universidad Virtual de Quilmes (2003-2008) en la Universidad Nacional de Quilmes. Es docente-investigadora ordinaria del Departamento de Ciencias Sociales, en la licenciatura en Comunicación Social (UNQ). Dicta cursos de posgrado en la Maestría en Ciencias Sociales (UNQ) y en la Maestría en Administración Pública (UBA).

consecuencia de la incorporación de las TIC en el mundo de la educación formal universitaria y en particular en el marco de los entornos virtuales de aprendizaje.

Una de las características centrales de la comunicación en la época actual es el predominio de lo que la semiótica denomina “discursos multimodales” (Kress y Van Leeuwen, 2001). En cualquier sitio web que se precie, nos enfrentamos a textos –entendidos como unidades de significado–, que conjugan imagen, escritura, sonido, música, color, imagen en movimiento, entre otros.

Estos cambios en los medios no pueden ser reducidos a una mirada tecnológica o instrumental.

Un reconocido especialista en el tema, Gunther Kress, advierte que con la llegada de los nuevos medios de comunicación, la pantalla ha ganado un predominio significativo –como medio– frente al libro y a la letra impresa. Simultáneamente, la lógica de la imagen ha desplazado a la lógica de la escritura (Kress, 2003).

Es decir, en términos de nuestro panel, estamos frente a cambios significativos en términos de medios –la pantalla, la web, el libro– y de modos, la imagen, la escritura, la música, la oralidad.

Vale la pena aquí detenernos a hacer una distinción respecto de qué consideramos un “modo” en semiótica. Entendemos por “modo” un conjunto de recursos materiales para “hacer significados”, incluyendo la imagen, el habla, los efectos de sonidos, la música, el movimiento, el color, la tipografía, la escritura –entendida como modo de representación del lenguaje–, el habla, entre otros.

Así, un medio, como la televisión o la radio, por ejemplo, puede articular simultáneamente muchos modos, para transmitir un mensaje.

Según Gunther Kress, más allá de la multimodalidad, presente desde la época de la cultura impresa, pero en menor medida, *los nuevos medios de comunicación tienen tres efectos*: a) la facilidad del uso (producción) de una multiplicidad de modos, en particular, para la imagen y para su integración en textos multimodales; b) los cambios en las potencialidades de uso para los usuarios, usualmente denominada como *interactividad*: el destinatario puede contestar, producir nuevos textos de un modo más accesible y c) el autor y el lector pueden proponer/establecer nuevas relaciones con otros textos de la red (hipertextualidad/intertextualidad).

#### ALGUNOS SUPUESTOS TEÓRICOS DE LA SEMIÓTICA SOCIAL

Algunos principios teóricos que comparten los autores de la semiótica social que se han concentrado en el desarrollo de estudios multimodales son los siguientes:

– La comunicación, cualquiera sea el modo al que se recurra, ocurre siempre por medio de *textos*.

– Un *texto* es el resultado de la acción social semiótica de representación. Las acciones sociales dan forma al texto que es resultado de tales acciones (Kress, 2003).

– Todos los textos son, en algún sentido, *multimodales* (Kress y Van Leeuwen, 2001).

– “*Social practices* are the things people do to, for or with each other insofar as they follow recognizable patterns. The main element of social practices are the actions that constitute them, the manner in which these actions are performed, the actors participating in the actions, the resources needed to perform the action and the times and places of the actions” (Van Leeuwen, 2005).

– Las prácticas sociales tienen lugar en campos de *poder* (Kress, 2003).

– Todo texto *realiza* al mismo tiempo, las tres metafunciones semióticas: ideacional –construye, propone, una representación del mundo–, interpersonal –despliega y configura identidades y relaciones sociales– y textual –se presenta como una unidad coherente y cohesiva de sentido.

– La representación es siempre parcial; lo que se representa es lo que es central para el diseñador/productor de signos en un momento particular.

Por lo tanto, cuando analizo desde una perspectiva semiótica cualquier fenómeno o práctica social, observo y analizo textos multimodales, que emergen en prácticas sociales específicas y que en todos los casos me están diciendo algo acerca del mundo o del estado de cosas del mundo y algo acerca de quien lo produjo y de su relación con los otros/otras por medio de recursos semióticos diversos que ese/a hablante seleccionó para tal fin.

## ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS

Así como se comparten supuestos teóricos, la semiótica ha avanzado en la redefinición de categorías y conceptos que permiten abordar de manera sistemática y unificada las entidades significativas que constituyen su objeto. Es de destacar que estos nuevos conceptos desplazan y reconfiguran conceptos tradicionales, como el de significado y significante, revisados a partir de nociones como la de “recursos semióticos”.

*Modo.* Es un recurso social y culturalmente configurado para la representación y la comunicación. Tiene aspectos materiales y exhibe ciertas regularidades (gramática) que dan cuenta de esta tradición cultural (Kress, 2003). Cada modo tiene un potencial de significado diferente, posee permisividades y potencialidades específicas.

*Recursos semióticos.* Son las acciones, objetos y artefactos que usamos con propósitos comunicativos, producidos fisiológica o tecnológicamente. Los recursos semióticos tienen un significado potencial basado en sus usos anteriores y un conjunto de potencialidades basadas en sus usos posibles, los cuales serán actualizados en contextos sociales concretos, donde su uso esté sujeto a algún régimen semiótico (Van Leeuwen, 2005, p. 285).

*Medios.* Los medios son los soportes materiales por medio de los cuales se da o se establece la comunicación. Entonces, actualmente, con los desarrollos tecnológicos, algo que era un medio pensado, por ejemplo, para la oralidad, como el teléfono, permite enviar fotografías, videos, música. Es decir, un medio pensado originalmente para un modo que era la oralidad, hoy ha sido invadido por otros medios, invadido de alguna manera, por otros modos semióticos y por textos multimodales, porque los videos, en general, pueden venir subtítulos, puede venir acompañados de música, los *videoclips*, son prototipo de texto multimodal.

#### ¿QUÉ OCURRE EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE? LOS EVA COMO TEXTO Y COMO CONTEXTO

La semiótica multimodal se ha acercado en los últimos cinco años a la discusión sobre aprendizaje y modos (Kress y Jewitt, 2003).

El punto de partida para las reflexiones en este sentido es tratar a todos los modos como igualmente significativos para la comunicación. Cabe destacar, sin embargo, que las sociedades valoran de distinta manera los diferentes modos. Y como efecto de esta valoración, llegamos a una especialización de los modos: privilegamos la escritura para ámbitos en los que se requiere una argumentación explícita –por ejemplo, en el caso del discurso jurídico– y la imagen para el discurso publicitario (siempre atendiendo a los medios) (Kress y Jewitt, 2003, p. 2).

Por otro lado, cada medio facilita o privilegia la utilización de distintos modos, sea por disposiciones materiales, físicas, como por aspectos culturales asociados a la comunicación en ese modo.

Nos resulta muy difícil pensar en programas de televisión en los que apareciera exclusivamente “escritura”. Imaginemos, por ejemplo, un informativo, un noticiero, en el que en lugar de ver al presentador de noticias sobre las elecciones de B. Obama, o imágenes de los suburbios de Chicago, nos encontráramos a una sucesión de oraciones del tipo: “B. Obama es el candidato favorito de Chicago, que lo ha adoptado como hijo privilegiado”.

En el caso de las instituciones que brindan educación superior exclusivamente mediada por nuevas tecnologías, los entornos virtuales de aprendizaje constituyen un ámbito privilegiado de interacción entre estudiantes y profesores –si bien, en el caso en estudio, no el único.

El entorno configura el ámbito institucional donde los actores desarrollan la mayor parte de su actividad. Pero la pregunta que corresponde es: ¿qué es un entorno virtual de aprendizaje? Las respuestas son múltiples. El punto de vista, diría el maestro, es el que crea el objeto.

Entonces, reformulando la pregunta original, nos preguntamos, semióticamente hablando, de qué hablamos cuando hablamos de un entorno virtual de aprendizaje. ¿Es un medio? ¿Es un recurso semiótico? ¿Es un ámbito de interacción, que configura las prácticas y por lo tanto los textos?

Nicholas Burbules (2004) nos propone pensar el entorno virtual –en general– como un *espacio* en el que las personas gastan tiempo, interactúan y hacen cosas. Al hacerlo, establece una diferencia con quienes piensan la comunicación en línea como una comunicación “punto a punto”. En un entorno virtual habitan prácticas comunicacionales, se comparten recursos y se construye comunidad. Él propone no solo la idea de entorno como “espacio”, sino también la experiencia de quien lo habita como

“movimientos” en el entorno. Al respecto ejemplifica con la World Wide Web, la idea de “navegadores” o “explorador”.

Dice N. Burbules:

We are inhabiting and doing things as actors in a virtual space (and time), and our *expectations*, our *habits*, our *relationships*, and our *values* are reshaped by the fact that we are actors in virtual space and time. “Real” space and time do not disappear or become irrelevant; for one thing, they provide the experiences and the vocabulary that we carry over to the virtual domain as a way of making sense of it; furthermore, they provide a context that gives the sense of movement within virtual space and time part of its force [...] (Burbules, 2004, p. 174).

El campus virtual es un *place / lugar*, en los términos planteados por Burbules (2004, p. 174). Entonces, nos proponemos ver los EVA como texto multimodal y analizar si esta hipótesis de Burbules se corrobora.

Este autor sostiene que un *lugar* es un *espacio* significativo *social o subjetivamente*, con las siguientes características: tiene una dimensión objetiva: la gente se mueve a través de él; sabe dónde está; tiene una dimensión temporal: emerge, cambia y se desarrolla diacrónicamente.

La semiótica, por su parte nos ofrece un modo de ver cómo se construye discursivamente el espacio, “[...] our understanding of space derive from and can be linked directly to social action, to the way in which we use space in acting out social practices” (Van Leeuwen, 2008, p. 88).

Lo que debemos verificar es de qué manera esta construcción se realiza en los distintos modos.

#### ANÁLISIS SEMIÓTICO DE LOS EVA: UN EJEMPLO

- Se tomará como *ejemplo* para el análisis propuesto el entorno virtual de aprendizaje Campus Qoodle, desarrollado sobre base Moodle (*software* de código abierto), teniendo como referencia otros EVA que se utilizan en Argentina.

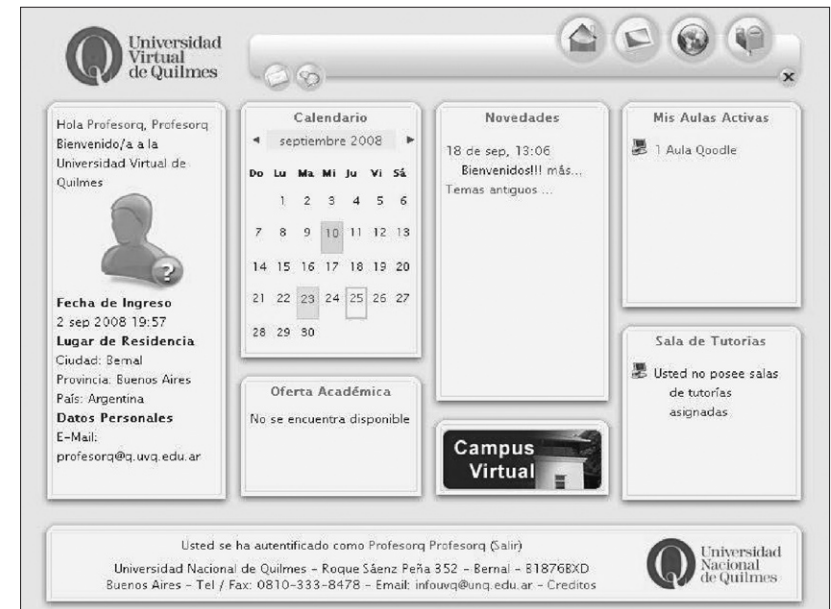
- Los estudiantes del Programa “Universidad Virtual de Quilmes” realizan todas sus actividades académicas en el entorno virtual de aprendizaje, con excepción de las evaluaciones finales de cada materia. Se toman como referencia los EVA de estas características

#### *Nuevos medios, nuevos modos, nuevas categorías*

Para el análisis de los entornos virtuales de aprendizaje, recurrimos, en principio, a dos categorías básicas (Kress, 2003): pantalla y bloque.

*Pantalla (Screen)*. Se trata aquí de la pantalla como unidad de análisis y no como medio –que desplaza el libro.

*Bloque*. Es la unidad que surge, a partir del *framing*, en las páginas web, es decir, en la unidad *pantalla*.



Podemos observar la pantalla del inicio del Programa (Figura 1).

Esta es la portada de campus Qoodle. Esta es la primera pantalla que enfrenta el lector: se puede observar que hay cuatro columnas. Esto está hecho sobre la base Moodle. Cada columna reúne un tipo de actividad específica y cada bloque tiene una entidad semiótica y comunicativa distinta. Otros recursos que aparecen en el análisis del caso tienen que ver con las columnas, el orden de izquierda derecha. A la izquierda aparece una presentación del alumno. En el extremo derecho aparece el vínculo con las aulas. Esto tiene que ver con la lógica de la imagen de la cultura

occidental. En Occidente leemos de izquierda a derecha, lo dado, lo conocido, está del lado izquierdo y lo novedoso, del lado derecho.

Si ustedes ven la lógica de la portada, del lado izquierdo está la presentación. El profesor (en este caso) es un lugar de anclaje subjetivo, esto permite ubicarme y darme identidad. Si miramos hacia la derecha, vemos que empiezan a aparecer las cuestiones nuevas, las novedades y luego las aulas activas. Y, por qué hago este comentario de las aulas activas, ¿por qué digo que en las aulas activas también está el campo de lo nuevo? Porque en sí, en ellas, están las nuevas prácticas y los nuevos textos que han sido producidos en el campus y a los que podré tener acceso cada vez que entre. Cada vez que entremos, nos vamos a ir encontrando, cada vez que yo entre, voy a seguir siendo yo misma, voy a nacer en el mismo lugar, la oferta va a ir variando relativamente, las novedades van a ir variando relativamente, pero se espera que la actividad en las aulas es lo que varíe de manera sistemática.

Por otro lado, hemos observado en este tipo de entornos, otros aspectos semióticos que deberán ser analizados en trabajos posteriores y que están en mente. El uso de los colores, por ejemplo. Cuando vemos una cantidad de grafemas subrayados y en azul, sabemos que nos está llamando para ir a otro lugar. La existencia de botones, que son como fugas hacia delante, botones que nos trasladan y tipografías, entre otros.

¿Qué encontramos en el análisis? ¿Hay algo del campus Qoodle que nos permita pensar los entornos como lugares? Analizando, estoy tomando distancia de un lugar como participante activa en el campus y posicionándome como semióloga, encuentro que al empezar el campus, con la contraseña, lo primero que nos dice es “entrar”, y en la pantalla de la portada del bloque institucional, nos ofrecen la posibilidad de “salir”. Esto es lo que los lingüistas llamamos verbos de movimientos. Salimos de un lugar y entramos en lugar. Nosotros mismos estamos construyendo la estructura de lo que es un lugar. Pero, es un lugar que va más allá de la pantalla. Es un lugar que podemos recorrer, nos dice el docente de nuevas tecnologías. Pueden hacer clic, acto semiótico incorporado por la tecnología. Hacer clic, nos llevará a la presentación personal. “Llevar” es otro verbo de movimiento. “Llevar”, significa desplazar a un objeto de un lugar a otro. He aquí una metáfora interesante, la mediación y el traslado de algún tipo de entorno, de un espacio a otro espacio. Y, en el bloque eventos, encontramos sugerencias del tipo: “ir al calendario”. Son todos verbos de movimiento, todos lo que se denomina el discurso instruccional, dentro del entorno virtual, están basados en verbos de movimiento.

The screenshot shows the Qoodle virtual classroom interface. At the top, there is a header with the Universidad Virtual de Quilmes logo and navigation icons. The main content area is titled 'Qoodle Aula Q 1' and includes a 'Activar edición' button. The central message reads: '¡Bienvenidas y bienvenidos al aula nro 1 de Aula Qoodle!' followed by the professor's name 'Profesor a Cargo: Profesorq' and email '<profesorq@q.uvq.edu.ar>'. Below this, it says 'Estimadas y estimados estudiantes, ¡Bienvenidos al aula 1 de la asignatura Nuevas Tecnologías!' and provides a personal introduction and instructions for the course. The left sidebar contains 'Avisos del Profesor' with a 'Agregar un nuevo tema...' button, 'Participantes' with a 'Participantes' button, 'Usuarios en Linea' showing 'Profesora' and 'Profesora', and 'Mensajes' with 'No hay mensajes'. The right sidebar includes a 'Calendario' for September 2008, a 'Clave de eventos' section with 'Global', 'Curso', 'Grupo', and 'Usuario' options, and 'Eventos próximos' with 'No hay eventos próximos'.

Pero además, cuando entramos al aula (Figura 2), lo primero que se nos aparece es “Bienvenidos”. “Bienvenidos” es una expresión que nos dice alguien cuando llegamos a su casa, cuando llegamos a su oficina, a un restaurante, a un hotel, es la expresión de recepción de alguien hacia una persona que llega a un lugar. Pero también, encontré, y esto reforzaría la idea de multimodalidad, que existen otros recursos semióticos que no nos informan nada. ¿Qué nos informa un botón? Un botón en un entorno, simplemente, lo que hace es establecer un vínculo que llamamos hipertextual, y que yo voy a llamar hipermodal (Lemke, 2002), porque vincula dos textos multimodales que pueden ser, inclusive, dos espacios semióticos totalmente distintos. Yo puedo pasar de la portada, en lo que lo único que puedo hacer es leer imágenes, sonidos, en el sentido amplio semióticamente hablando, a un ámbito donde puedo interactuar, escribir, producir, donde, como estudiante y como docente, puedo proponer todo tipo de actividades y para lo cual, voy a disponer de recursos multimodales diversos.



## CONCLUSIONES PROVISORIAS

El discurso *Los entornos virtuales de aprendizaje como lugar* se realiza mediante distintos recursos y en distintos modos.

El *framing* es una herramienta de análisis central para el estudio de los EVA.

La existencia de *bloques* y *botones* que establecen vínculos con espacios que habilitan prácticas discursivas de interacción asincrónica requerirá de nuevas herramientas de análisis.

En el caso de los EVA, la posibilidad de los medios (tecnológicos) y las condiciones sociales de producción limitan las posibilidades de algunos modos (forma de los bloques) y privilegia el uso de otros (ciertas tipografías y columnas).

Sin duda, podemos realizar un análisis semiótico de un entorno virtual de aprendizaje si lo observamos como texto.

Pero no podemos obviar, que, al mismo tiempo, un entorno virtual actúa como marco –semiótico– de significación e interacciones discursivas.

Proponemos entonces dos niveles de análisis: primero, el análisis semiótico del entorno virtual de aprendizaje, como representación de la institución educativa y de todas las actividades semióticas que en ella operan y se despliegan.

Segundo, el análisis del entorno como dominio semiótico (Gee) que articula y aloja distintas prácticas, que dan lugar a la producción de distintos textos multimodales en diversos tipos de interacciones.

Como afirma R. Williamson (2005), “la significación social del discurso solo se puede apreciar enfocando todo el proceso comunicativo”, por lo que cualquier análisis que desee dar cuenta de los EVA debe incluir también los aspectos centrales que hacen al diseño, producción y distribución de este tipo de textos.

Por último, quiero decir que en el análisis del entorno virtual de aprendizaje, desde una perspectiva multimodal, estamos elaborando otros tipos de discursos que se van construyendo, sumado a lo que dice Burbules del entorno virtual como un lugar, encontramos, como construcción discursiva de sentido, el aprendizaje entendido como parte de una práctica social, en la que la relación entre los actores no es una relación de pares, sino que hay jerarquías y hay hablantes con mayor o menor grado de legitimidad. Esto no se ve solamente estudiando los productos semióticos, sino los

procesos de producción y circulación. Todos sabemos que no cualquiera puede proponer un tema en un foro y que no cualquier hablante puede borrar una intervención de un foro. Entonces, el aprendizaje entendido semióticamente, y tal como se construye en los foros, es visto como una relación de actores sociales, pero que no son pares, hay actores que tienen un poder, y un poder de acceso semiótico, y hay actores que tienen otro poder y que encuentran siempre modos de subvertir estas normas, ya sea desde lo tecnológico o lo social.

Por otro lado, el entorno virtual de aprendizaje, y todo lo que hacen las herramientas de la web 2.0 incorporadas a él, va produciendo un discurso del aprendizaje como un tipo de relación semiótica y cognitiva. Todos estamos de acuerdo que el estudiante no aprende si no hace algo, cuando digo algo recuerden que yo hago semiótica, y hacen quiere decir escribe, dibuja, interviene, produce semióticamente algo. Esto es algo que lleva a reflexionar sobre la práctica del docente en la presencialidad, hasta qué punto este tipo de actividad o de discurso de que el aprendizaje tiene que ver con el hacer y el construir sentido a lo largo de un proceso, se refleja en la educación superior en los entornos presenciales.

Los entornos virtuales de aprendizaje despliegan y ofrecen prácticas sociales y herramientas de producción discursivas que nos permiten pensar en este tipo de construcción. Como construcciones, voy a mencionar las que me parecen más importantes. Creo que es importante pensar que, en el caso de los entornos virtuales de aprendizaje, la posibilidad de los medios tecnológicos y las condiciones sociales de producción limitan las posibilidades de algunos modos.

Por otro lado, también es cierto que la tecnología privilegia ciertos modos en desmedro de otro, pero no son estas tecnologías las primeras que lo hacen. Diferentes serían las reacciones y los efectos de sentido si en lugar de escuchar el discurso de asunción de B. Obama (o la traducción de CNN) mientras él hablaba y la gente lloraba, mientras él asumía, se hubiera transmitido por televisión un texto escrito, una sucesión de palabras, que fueran desplazándose por la pantalla. La televisión ya empezó a privilegiar la imagen como modo semiótico preponderante. La pantalla se instaló como medio y lo que hace es ahora enriquecer y aprovechar esa soberanía del modo imagen e integrarla con otros modos en textos multimodales. Hipertextualidad y multimodalidad se integran en un enfoque que enriquece el abordaje de estos procesos. Y, para seguir pensando entonces, los semiólogos, sin ninguna duda podemos analizar un entorno

virtual de aprendizaje como textos, pero no podemos obviar que un entorno virtual también es un marco semiótico de significación e interacción discursiva y, por eso entonces, proponemos dos niveles para analizarlo: por un lado, como representación de la institución educativa, es decir, de todos los actores y procesos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje de los sujetos involucrados y, por otro lado, propongo pensarlo, y aquí tomo a J. Paul Gee (2003), el semiólogo que estudia los videojuegos, propongo empezar a pensar, y esto es solo una propuesta y una provocación, los entornos virtuales de aprendizaje como dominios semióticos, con reglas escritas que exigen ciertas competencias, que articulan y alojan distintas prácticas y dan lugar a distintos y diversos textos multimodales.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baldry, Anthony y Paul Thibault (2005), *Multimodal transcription and text analysis*, Londres, Equinox.
- Burbules, Nicholas (2004), "Rethinking the Virtual", *E-Learning*, vol. 1, N° 2. En línea.
- Gee, J. P. (2003), *What video games have to teach us about learning and literacy*, Londres, Palgrave Macmillan.
- Kress, Gunther (2003a), "Genres and the multimodal production of 'Scientificness'", en Jewitt, Carey y Gunther Kress (eds.), *Multimodal Literacy*, Nueva York, Peter Lang, pp. 183-185.
- (2003b), *Literacy in the new media age*, Londres, Routledge.
- Kress, Gunther y Theo Van Leeuwen (2001), *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary Communications*, Londres, Arnold.
- Kress, Gunther y Carey Jewitt (2003), "Introduction", en Jewitt, Carey y Gunther Kress (eds.), *Multimodal Literacy*, Nueva York, Peter Lang, pp. 1-18.
- Lemke, Jay (2002), "Travels in hypermodality", *Visual Communication*, vol. 1 (3), pp. 299-325.
- Van Leeuwen, Theo (2005), *Introducing social semiotics*, Nueva York, Routledge.
- (2008), *Discourse and practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*, Oxford, Oxford University Press.

#### ESTRUCTURAS E INTERACCIÓN: NOTAS SOBRE LA ARQUITECTURA DE LA COMUNICACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES POR MARIANO PALAMIDESSI\*

Buenas tardes. Quería, ante todo, agradecer la invitación de los organizadores y organizadoras para poder estar aquí y darme una oportunidad que, en lo personal, me moviliza muchos recuerdos y sensaciones, porque hacía nueve años que no volvía a esta Universidad. Tuve la oportunidad de trabajar aquí dos años, entre 1998 y 1999. En términos de la Universidad Virtual de Quilmes, se podría decir que estuve "ahí cuando todo comenzó...". Es una satisfacción enorme ver como una institución, no solo la Universidad Nacional de Quilmes sino también la Universidad Virtual, se ha asentado y se ha materializado en personas que han desarrollado, que se han especializado en estos temas, que publican e investigan y que son referencia tanto en el país como en el exterior. Me parece que es algo para celebrar.

En lo personal quería recordar esa historia porque no fueron comienzos fáciles. Daría para hablar bastante sobre los azares, los ensayos, los conflictos, las opciones tomadas y las abandonadas que después, por medio de algunos años y con el concurso de muchas voluntades, terminan siendo un proyecto vivo como es la Universidad Virtual de Quilmes.

\* Mariano Palamidessi es doctor en Educación (Universidad Federal do Rio Grande do Sul, 2001), licenciado en Ciencias de la Educación (UBA, 1991) y profesor para la Enseñanza Primaria (1987). En la actualidad se desempeña como Coordinador del Curso Regional de Formulación y Planificación de Políticas Educativas del HIPE-UNESCO Buenos Aires. Es profesor del Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO y de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés. Ha sido coordinador Académico de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés 2005-2008, coordinador del posgrado en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO-Argentina, 2004-2005), director de la Unidad de Investigaciones Educativas (Ministerio de Educación de la Nación, 2000-2001) y coordinador de la Universidad Virtual de Quilmes 1998-1999. Ha sido profesor de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Quilmes. Ha publicado: *La escuela de masas en la sociedad de redes: Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en educación* (FCE, 2006), *Programación de la enseñanza en la universidad* (UNGS, 2001) y *El ABC de la tarea docente* (Aique, 1998), además de diversos artículos y capítulos en libros. Sus temas actuales de trabajo son: la sociología y la reforma del currículum, la producción y uso de conocimientos en educación y la integración de las TIC en los sistemas educativos.

Es algo para valorar y celebrar. Y es para mí una satisfacción el haber puesto un granito de arena para que todo esto pudiera suceder.

Cuando me invitaron a hablar sobre los medios y los modos de comunicación en los entornos virtuales, lo primero que dije, honestamente, es que no sabía mucho del tema, ya que no forma parte de las cuestiones que trabajo en los últimos años. Sin embargo, los cambios y los procesos de construcción de los proyectos hacen que personas que saben de ciertas cosas sean llamadas a hacer sobre aquello que, aparentemente, no conocen demasiado. Sin embargo, afortunadamente, existen los razonamientos analógicos, existe la intuición, existe una actitud de escucha y de experimentación y de pensar que una universidad virtual es una tecnología social que se amalgama utilizando en parte ladrillos muy viejos, y que parte de esos ladrillos –o de esa argamasa– somos las personas y nuestras formas de pensar y de hacer.

No dejo de ser un educador que no consigue salir de la tradición o la matriz disciplinaria en la cual todavía la educación piensa el currículum. Mis maneras de pensar cómo transmitir a los aprendices el conocimiento asumen cierto concepto o visión de orden que yo acepto como válido, aceptando el tremendo caos y desorden creativo que implica la forma que estructuramos los procesos de información en la llamada sociedad de la información. Partiendo de aquí traté de armar, con algunas cosas que yo sabía, más cierto conocimiento experiencial, un conjunto de reflexiones sobre la formación y la comunicación en los entornos virtuales. Obviamente, lo hago modificándolo en términos de algunas cosas que seguramente tienen algo de viejo y espero que haga una combinación interesante.

I

Hablaré entonces de la arquitectura de la formación, tratando de abordar los medios y los modos de la comunicación a partir de estructuras; esto es, voy a hablar de la comunicación, no a partir de los procesos de interacción, sino de las estructuras que lo limitan y, al mismo tiempo, lo hacen posible.

Yo no soy semiólogo, y al mismo tiempo, Sara me ha dado pie y me ha dispensado de hablar de varias cosas. Esto puede ser interesante para abrir

el diálogo. Lo que yo quería plantearles hoy no es una argumentación ya cerrada. Se trata de pensar la siguiente hipótesis de trabajo: en la actualidad, tendemos a ver y a hablar los procesos de formación que se dan en los entornos virtuales desde ciertas metáforas de liberación. En ese sentido, tenemos nuestro relato genealógico de esta liberación. Así, cuando llegó el *e-mail* e internet, tendíamos a señalar algo que el aula presencial no permitía: la posibilidad de interactuar y de acceder a un vasto universo de información, a una biblioteca amplísima que era internet. Después, nos llegó la web 2.0. Con ella salimos de las limitaciones de los modelos de grandes emisores y podíamos democratizar la producción de contenidos; asistíamos a una liberación de la comunicación y a una explosión y democratización en la capacidad de interactuar y producir contenidos. En esa dirección, Alejandro Piscitelli sostiene que internet es la nueva imprenta del siglo XXI.

Vinculada a esta hipótesis de liberación de la comunicación deberían verse metáforas como la del aula virtual, la que creo debería ser una metáfora de transición, porque estamos utilizando la idea de sistema de aula, en buena medida cobrando los beneficios indudables de la liberación de ciertas restricciones que impone ese sistema pero sin asumir los costos de las nuevas constricciones que las llamadas aulas virtuales generan. En este sentido, creo que nos aprovechamos –con un poco de mala fe de nuestra parte– de todas las limitaciones que hemos explotado del sistema de aulas presenciales durante 200 años.

De este modo, quisiera retomar algunas reflexiones que ya tienen más de cuarenta años para intentar llamar la atención sobre las arquitecturas de los sistemas de información y preguntarnos qué tipo de liberaciones o de ampliación de posibilidades estos sistemas de comunicación virtual están generando y qué nuevas limitaciones y restricciones todavía tenemos, reforzamos o reinventamos.

Podemos primeros recordar algunas de las metáforas que utilizamos en la actualidad. Una es la del aula virtual; la otra, la idea de la construcción del conocimiento. Ambas están remitiendo a una posibilidad que tiene que ver con lo que Sara señalaba: las transformaciones en la composición de ese mensaje multimodal que se da en los espacios virtuales de enseñanza y comunicación. Lo que yo me planteo es en qué medida estos cambios en la diagramación de los procesos de enseñanza están implicando una horizontalización de la comunicación, que es lo que esas metáforas connotan. Por qué digo esto. Porque, por otro lado, estos nuevos

dispositivos sociotécnicos están generando una reconstrucción de discursos verticales. Hace más de cuarenta años, Basil Bernstein, un conocido sociólogo inglés de educación, publicaba un par de textos que –a mi juicio– revolucionaron la forma en que conceptualizamos los procesos educativos desde un punto de vista sociológico.<sup>1</sup> Estos dos textos abrieron una forma de pensar los procesos educativos en el marco de una tendencia de cambio social y educativo de largo plazo que Bernstein ya identificaba con claridad meridiana en la década de 1960 y que lo llevó a plantear hipótesis muy fértiles y que creo pueden ser de utilidad para pensar alguna de las cosas que ahora nos están preocupando.

El planteo de Bernstein pasaba por entender que estaban surgiendo nuevas formas de transmisión cultural. Señalaba que se estaban difundiendo los procesos o las escuelas de “plan abierto”; es decir, procesos educativos donde el orden y la secuencia de presentación o abordaje del conocimiento y la definición de aquello que cuenta como conocimiento son (re)diagramados por la institución o por aquellos que tienen el control del proceso de comunicación. Bernstein señalaba que en esta forma de regulación o arquitectura de formación que caracterizó a los sistemas educativos modernos –y, también, a la educación superior– había otra definición de la naturaleza de conocimiento, que tendía a la negociación de significados y a la apertura al contexto comunicativo. Lo más importante de esta caracterización es la idea de que el dominio del conocimiento pasaba de una lógica de propiedad hacia una de circulación y recombinación. Su análisis plantea que han surgido en las sociedades complejas occidentales una forma de transmisión que implican el paso desde el “currículum de colección” hacia formas integradas de transmisión, caracterizadas por las lógicas de “plan abierto”. Esto es, una arquitectura más abierta de transmisión, caracterizada por la horizontalización de la comunicación que implica un movimiento de desclasificación del conocimiento, es decir, una ruptura de los marcos estables e institucionalizados por los cuales se define el conocimiento y cada uno de los límites externos e internos de los discursos de las disciplinas, de las materias, las carreras, de los niveles y de los grados educativos.

Lo que Bernstein señalaba en esos dos textos es la idea de que había

<sup>1</sup> Estos dos textos son: “Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo” y “¿Escuela abierta, sociedad abierta?”. Véase Bernstein, B. (1979), *Clases códigos y control III*, Madrid, Akal.

que mirar la comunicación pedagógica no solo como contenidos instruccionales o explícitos, sino que el elemento fundamental de la comunicación pedagógica reside en los límites que organizan los discursos, los espacios y los límites entre categorías sociales. En esta visión, lo que cuenta como conocimiento y lo que no. El mensaje “profundo” de la comunicación pedagógica se ordena por lo que no se dice, por los silencios, a partir de las clasificaciones; a partir de aquello que estructura aquello que se está diciendo y regula la relación entre enseñantes y aprendices.

A mediados de la década de 1960 Bernstein planteaba que era posible pensar que estábamos mutando hacia otras formas de transmisión en las cuales iban a generalizarse los procesos de negociación de significados entre transmisores y aprendices, lo cual iba a llevar a un cambio fundamental, no solo en las estructuras de autoridad y de jerarquías sociales, sino también en aquello que se consideraba o valía como conocimiento. Al mismo tiempo, esta revelación contenía una especie de maldición. Esta maldición, que Bernstein señala en forma muy clara y explícita, alertaba sobre los peligros que esta forma de transmisión traía consigo respecto a la posibilidad de transmitir conocimientos complejos. Si en las formas integradas y abiertas de transmisión no se construía entre aquellos que regulaban o estructuraban el código a transmitir y entre los educadores un acuerdo profundo, continuamente negociado acerca de en qué consiste el objeto legítimo de la transmisión, lo más probable era que la transmisión se superficializase. Y si se superficializa la transmisión educativa y cultural y se rompen las clasificaciones que especializan los discursos, lo que terminamos haciendo –en términos de Bernstein– es mero entretenimiento o, simplemente, terapéutica social; esto es, herramientas simbólicas de baja complejidad y, posiblemente, de fuerte emotividad, pero poco especializada y sofisticada en cuanto a los objetos de conocimiento.

## II

Planteadas algunas de estas ideas, a mí me interesa señalar como hipótesis de trabajo que la investigación sobre la comunicación pedagógica en entornos virtuales pone un énfasis fuerte en las interacciones. Pero si tomamos –al menos por un momento– como válidas algunas de las ideas de Bernstein que yo estoy recordando hoy, el planteo sería otro. Como propuesta de investigación haría un llamado a pensar no solamente en

aquellos que (inter)actúan dentro de los espacios de educación virtual y el modo en que lo hacen, sino sobre la tarea de aquellos que operan sobre los sistemas clasificatorios, los que trabajan sobre las estructuras de la comunicación virtual –de lo que Sara hablaba al referirse a los marcos semióticos de esta arquitectura. Creo que hay que mirar todo esto con una visión desencantada, tratando de dejar en suspenso nuestras metáforas de “aula virtual”, de la “construcción del conocimiento” y de las “comunidades virtuales”, para poder ver las nuevas formas de reclasificación y estratificación de los sujetos de aprendizaje, de jerarquización entre los enseñantes y, también, las nuevas formas de separar aquellos discursos que requieren de cierta protección y cierta monopolización de otros discursos, que podemos mezclar tranquilamente porque ya no forman parte de algo que deba ser “rarificado” como señala Foucault.<sup>2</sup>

Si miramos con un poco de distancia estas arquitecturas, podríamos decir que los entornos virtuales de aprendizaje reclasifican algo que las escuelas o las universidades no hacen, por ejemplo, la distancia de los cuerpos. Los entornos virtuales de aprendizaje son hipercivilizados, en el sentido de que descorporizan la interacción en términos físicos: hemos vuelto a recrear un mundo en el que el cuerpo físico, oloroso, sudoroso, potencialmente agradable, atractivo, erótico, desagradable, pasa a estar regido por nuevas reglas de relación. Revisando dinámicas de reclasificación, es posible entonces pensar que los espacios virtuales de interacción estén lejos del currículum integrado o de la arquitectura de plan abierto planteados en la década de 1960. Tenemos que pensar entonces en cuántas aulas virtuales ustedes conocen donde interactúe más de un docente. Cuando Bernstein se refería a los proyectos educativos integrados, planteaba hipótesis como esta: ¿qué pasa en un mismo espacio escolar cuando ponemos profesores de tres disciplinas distintas a interactuar? Lo que me pregunto es si es posible encontrar aulas virtuales en proyectos formativos en las que haya un docente de física, uno de historia y uno de filosofía trabajando en torno a un objeto. Tiendo a creer que se trata de experiencias sumamente escasas. Podríamos preguntarnos a qué se debe, cuáles son las razones de esta escasez y por qué nuestras aulas virtuales siguen teniendo un docente a cargo y no más de uno, en qué consiste el trabajo de un equipo virtual y en qué medida se redistribuye la propiedad sobre los espacios o no.

<sup>2</sup> Foucault, M. (1999), *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.

Recuerdo cuando la Universidad Virtual de Quilmes tuvo la necesidad de inventar el bar. Yo tuve también que hacer esto en una diplomatura en la FLACSO. ¿Por qué tenemos necesidad de “inventar” un bar? Lo necesitamos, obviamente, para posibilitar “dentro” interacciones y juegos del lenguaje que no serían legítimos que sucedieran dentro del aula. Por esto, podríamos pensar que nuestros sujetos de aprendizaje tienen ciertos déficit de socialización o que todavía necesitan mantener el bar separado del aula, como en general necesitamos mantener la cocina separada del baño en nuestras casas. A pesar de que tenemos *lofts* donde se puede comer y mirar televisión o dormir, no conozco *lofts* donde el baño se integre con la cocina. Seguimos teniendo algunos sistemas de clasificación y trazando nuevas clasificaciones, límites o demarcaciones. Sería interesante analizar esto. Se podrían realizar algunos estudios comparativos en los entornos virtuales acerca de las distinciones morales<sup>3</sup> que organizan nuestras arquitecturas educativas. Me parecería muy interesante hacer un estudio transcultural en entornos virtuales mirando los sistemas clasificatorios que separan el lugar de trabajo y el lugar de ocio. Es importante seguir estudiando nuestros espacios virtuales de formación desde la interacción, pero también creo que hay que complementar esos estudios con análisis que tomen en cuenta el punto de vista arquitectural y clasificatorio básico; es decir, en cómo y por qué cuidamos y demarcamos estos espacios de integración y tratamos de mantener limpio aquello que no debe ser contaminado con mezclas indeseadas. Vinculado con esta línea de indagación, habría que reconstruir el modo en que se construyen reglas de interacción de los espacios, o sea, de cómo actúa necesariamente una moral pedagógica acerca de lo que puede ser dicho o no en un aula virtual. Porque el aula virtual tiene unos límites *cuasi* infinitos, pero que no son infinitos ni mucho menos. En algún sentido, vinculados con las posibilidades de búsqueda y uso de información sobre determinados tópicos, parece ser así. Pero hay otros límites que son bastante estrechos, quizás hasta más estrechos que en el aula presencial; por ejemplo, aquello que

<sup>3</sup> Bernstein se inspira en el trabajo de Durkheim *Las formas elementales de la vida religiosa* (Buenos Aires, Schapire, 1968) sobre las clasificaciones como los límites que organizan y consagran las principales distinciones morales que estructuran el orden social y simbólico. Bernstein se apoya también en los trabajos de Mary Douglas sobre la separación entre lo sagrado y profano, sobre todo en *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo* (1966) [*Pureza y peligro: análisis de los conceptos de contaminación y tabú*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2007].

puede ser dicho en el aula virtual tiene que ser dicho a todos. Este hecho, propio de las aulas virtuales –tal como las conocemos– pone en juego una moral cuasi calvinista en la pedagogía virtual. Somos así tremendamente creativos y abiertos, podemos buscar material en millones de páginas de internet, pero lo que digamos quedará fijado, a la vista de todos, mientras en el aula presencial tenemos la oportunidad de estar en el aula, sentarnos atrás y decir casi todo aquello que queramos sin necesidad de hacerlo público y compartirlo... sin salir del aula.

Me parece que puede ser interesante levantar un inventario del conjunto de nuevas sujeciones, en términos foucaultianos, de nuevas clasificaciones que operamos sobre el espacio, esto es, el modo en que reconstruimos lo educativo en estos espacios virtuales. Recién señalaba el problema de los espacios separados, el aula y el bar. El otro par clasificatorio básico es el afuera y adentro del campus. Yo no sé cómo funciona eso hoy en la Universidad de Quilmes. Un espacio “fuera” sería el correo electrónico o el chat, pero eso tiende a ser parte de un espacio de privacidad que queda fuera del campus. No es tan sencillo ir de levante por el campus, aunque tengamos ya cierta experiencia de hacerlo en la universidad presencial. Es más fácil hacerlo por el *mail*, porque en la universidad virtual todo tiende a ser visible (aunque no siempre hay quien logre o se proponga observarlo). En la práctica, la relación virtual implica moverse en espacios altamente disciplinarios, aunque no del modo clásico. Es cierto, no estamos volviendo o reconstruyendo instituciones disciplinarias “clásicas”, sino redistribuyendo o retrazando demarcaciones entre lo pedagógico y lo no pedagógico, entre aula y bar, entre lo público y lo privado, entre docentes y estudiantes. Lo que quiero decir es que puede ser útil mirar un poco este asunto con estas lentes que estoy proponiendo.

En ese sentido, sería interesante un programa de investigación para analizar la moral que actualizamos cuando hacemos todas esas cosas. El sistema clasificatorio nos indica qué interacción es la adecuada; el estudiante puede estar tirado en su cama en calzoncillos pero debe entender qué rótulo y qué máscara conviene usar en cada caso. Hay muchos aspectos acerca de la regulación de la comunicación que no se pueden escindir de los procesos de (re)clasificación de espacios. Un terreno de indagación interesante al respecto sería analizar ciertos pares categoriales de la pedagogía virtual universitaria, algunos de los cuales he mencionado.

## III

Planteo todo este conjunto de reflexiones para llamar la atención sobre cuán fácilmente asociamos la idea de entorno virtual o de comunidad virtual con la idea o el supuesto de la flexibilidad. Quisiera decir que la idea de educación flexible, que tanto se utiliza en el entorno de educación superior, requiere ser tratada con un espíritu no metafórico, si no fuertemente analítico. La construcción de espacios virtuales está significando nuevos espacios de flexibilización, pero visto con más atención ese proceso, lo que tenemos es una redefinición de los márgenes de flexibilidad. Por ejemplo, es muy posible que dentro de una actividad o de un segmento de una actividad, de una clase o un proyecto, dispongamos de una gran flexibilidad para que los estudiantes puedan bajar cosas por internet, navegar, traer algo que tiene poco que ver con el tema pero puede ser un buen “disparador” para pensarlo. En estos términos, la libertad del enmarcamento es máxima, la cantidad de textos que se pueden manejar o convocar es seguramente mucho más amplia que la que manejemos en una sesión de un aula presencial. Sin embargo, es posible que los cruces entre estos segmentos sean cada vez más rígidos. Esto quiere decir que los participantes –no los que diseñan– tienen que aceptar que los márgenes temporales y la secuencia sean rígidamente clasificados. No necesariamente debería ser así, ya que podemos pensar formas más abiertas, negociadas y flexibles, pero en la mayor parte de los procesos de formación virtual tiende a ser así, porque existen otras determinaciones y lógicas que orientan las decisiones sobre la arquitectura y sobre las prácticas pedagógicas en esa dirección. Pero no le concedamos al aula virtual más flexibilidad que la que dispone habitualmente, del mismo modo que la crítica pedagógica estándar no se la concede al sistema de aula “real”.

Si nosotros vamos a estudiar con una metodología de plan abierto, la idea de que la secuencia se puede negociar es fundamental. Por ejemplo, los chicos de la escuela primaria pueden –o podrían– participar de la decisión sobre “cómo seguir” con su/s maestros/s, pero decidir “cómo seguir” en una educación virtual universitaria parece ser mucho más difícil. El consenso puede ser más difícil, porque hay innumerables determinaciones operando en la dirección contraria: gran diversidad de recursos, ideologías, especialidades e intereses, imperativos de credenciamiento, cálculos de costos, etc. Lo que quiero decir con esto es que, al mismo tiempo que se intensifica la apertura y la ubicuidad, los límites entre actividades

pedagógicas o entre unidades de contenido son mucho más difíciles negociar y los márgenes de flexibilización son más complejos.

Todos esto nos lleva a algunas conclusiones que espero sirvan para plantear ideas para el debate y para despertar o proponer algunas perspectiva de análisis, ya que estamos ante un campo sumamente fértil de investigación. De este modo, quizás podamos explorar mejor los márgenes de libertad que disponemos, para poder entender en qué medida estamos creando nuevas formas de actuar en los espacios que abrimos. Los espacios y las posibilidades de experimentación en nuestra educación superior no eran tremendamente amplios y es posible que aún no lo sean. Quizás el recurso a la educación virtual sirva como fase de experimentación, pero sería bueno que no contribuyera a cerrar otros experimentación. Por ejemplo, si quisiéramos implementar en nuestra educación superior una pedagogía más autogestiva o autorregulada, en la que el estudiante sea un participante activo, es posible que lo que hacemos hoy en los espacios virtuales vaya justamente en la dirección contraria. En ese sentido, posiblemente nos estemos perdiendo algo que la educación superior tendría que cuidar, que es la capacidad de experimentar.

Estas son, simplemente, algunas ideas para abrir el debate.

## DIÁLOGO

**MODERADOR:** Comenzamos el debate y nos gustaría que fuera la gente del público quien empezase. En lo posible agradeceríamos preguntas claras y concisas.

**PREGUNTA:** La pregunta que había pensado para la doctora Sara Pérez se me complicó con la exposición de Mariano Palamidessi. Tiene que ver con el lenguaje, con los modos y los medios. Nosotros en el campus, ya sea en Qoodle o en cualquiera, tenemos varios espacios de expresión, ya sean en foros abiertos, el bar, etc., tenemos actividades que se les exigen a los alumnos como prácticas donde cada una de ellas tiene distintas formas de expresar los modos y los medios. En el bar se habla en lenguaje coloquial, como en el foro, y los trabajos prácticos específicos deben utilizar un lenguaje reflexionado y ajustado a ellos. Hay, por tanto, muchas posibilidades distintas de formas de expresión, con distintos medios y modos. Pero después tenemos que redefinir estos espacios con lenguajes también

redefinidos. Creo que hay dos elementos problemáticos: la de los alumnos, que tienen que tener un manejo previo de cada uno de los lenguajes apropiados para estos espacios, y la de los profesores, que también tienen que adaptar la evaluación de lo que es correcto para cada uno de esos espacios y ver qué criterios son permitidos para cada uno de ellos. Creo que hay una complejidad que requiere reflexión por parte de los profesores y también una capacitación y formación de los alumnos para poder implementar lo que deben producir.

**SARA PÉREZ:** Efectivamente, en todo campus virtual hay montón de lugares donde hablar y acá, en el aula de ladrillo, hay un sólo lugar físico para hablar. Sin embargo, hay normas y pautas de interacción, como decía Mariano, el que quiere cuchichea en privado pero el que quiere que lo escuchen todos actúa de otra manera para introducir su mensaje en el espacio público. Entonces, de alguna manera, está cruzado el tema de la construcción del espacio discursivo con aquello que está en el ámbito de lo privado y, efectivamente, una de las cuestiones es que el medio, la tecnología, que en el caso de los espacios virtuales, hace que los tipos de interacción estén pautados. Esto no quiere decir que en la comunicación cara a cara no tengamos un conjunto de reglas explícitas e implícitas por las cuales no le decimos a un estudiante: “che, callate un poco”, sino que le decimos: le pediría, por favor, que su intervención la guardara para después de clase. Tenemos usos para ordenar la comunicación cara a cara. En este sentido, y especialmente como vos lo planteabas, hay dominios semióticos y sabemos perfectamente que somos hablantes, competentes en las aulas presenciales como lo somos en las aulas virtuales, somos hablantes en todos los ambientes. Hablamos y a hablar no nos enseña nadie. Aprendemos en la interacción. No hay una enseñanza explícita. No se nos dice: “esta es mamá, este es papá”. Aprendemos en la interacción, y en esa interacción del cara a cara tenemos muchos años de experiencia, al igual que en la tradición del género discursivo pedagógico en el aula tenemos siglos y cantidad de conocimientos heredados, pero, en el dominio semiótico de los espacios virtuales de aprendizaje casi no tenemos nada. De hecho, tal y como se recordaba hoy, se impuso la necesidad de realizar una serie de cursos para enseñar la socialización en los espacios virtuales, como si necesitáramos a aprender a socializarnos en cualquier lado. Le enseñamos a los alumnos pautas de comunicación e interacción porque no conocen el dominio semiótico, ni el entorno, del mismo modo que ese pobre hombre del video no sabía cómo

se abría un libro. Entonces, vamos al espacio virtual y yo veo el título del foro pero no sé qué hacer. La acción semiótica sencilla de hacer clic no es una acción fácil, supone una voluntad de comunicación, supone relacionar un medio material tecnológico con una cuestión visual, con una cuestión comunicativa, de escritura. Que lo tengamos naturalizado, no quiere decir que no estén en juego un montón de habilidades y conocimientos, que en el caso de los entornos virtuales, yo me animo a decir de la tecnología de la comunicación y de la información, siguiendo a Kress, aprendemos. Cuando Gee se pregunta si los videojuegos sirven para el aprendizaje, dice que hay allí una teoría del aprendizaje a explorar y que los jugadores aprenden a jugar jugando. Esto es algo que nuestra sociedad tiene muy poquito tiempo de hacer, que tiene que analizar y en lo que estamos los dos de acuerdo. Recuerdo que estamos hablando de un sector social con acceso a las tecnologías de la información y comunicación, estamos hablando de un proceso tan complejo que supone tener en cuenta la diversidad social, económica y cultural que implica conocer estas tecnologías y dominarlas frente a un uso extendido de estas tecnologías distintas al uso educativo. El uso del locutorio como ámbito de entretenimiento no requiere de mayores explicaciones. Perdón y vuelvo a tu pregunta. Evidentemente, aprendemos como aprendimos a organizar las interacciones en el aula presencial, como aprenden los estudiantes: lo que tienen que aprender y desaprender son normas de interacción y comunicación que nosotros en la comunicación de la sala manejamos claramente y que, a veces, se nos pierden en el entorno virtual y les voy a mostrar un ejemplo. Yo empecé a estudiar el tema que les mostré porque no entendía, lo voy a decir en criollo, por qué los alumnos se desubicaban al decir algunos insultos o expresiones subidas de tono, pero esto en una universidad. Esto es una institución social con jerarquías, pero claro, no está en la universidad, está en su casa, escuchando música, descalzo, con hambre. No está en la universidad física como institución, en ese entorno que de inmediato dirían los lingüistas cognitivos que le permite entrar en ese marco de cognición que le permite conocer las pautas de interacción que ya sabe y domina. Estas las está aprendiendo. A mí me parece que hay que pensar esta complejidad con lo que tiene de novedoso y con lo que tiene de no tan nuevo que es, finalmente, la comunicación entre seres humanos en ámbitos más o menos institucionalizados, más o menos determinados social y estructuralmente, en este caso fuertemente determinados materialmente por los medios que supone la tecnología.

MARIANO PALAMIDESSI: Yo quiero responder a la pregunta y debatir un poco con lo que estás diciendo. Por un lado, no está mal si hay socialización en el campus, si tengo necesidad de hacerlo, lo que queremos es que las normas que hemos pactado para este campus se cumplan, campus en el que existen unos sujetos en los cuales suponemos que hay déficit de socialización, es decir, que hay unas normas que no tienen interiorizadas, porque serían normas de socialización secundaria. Quizás, cuando lleguemos a tener un sujeto que llegue a la universidad después de haber pasado por el campus virtual desde el jardín no vamos a necesitar un curso de socialización cuando lleguen a la universidad. Pero sí se necesitaba un curso de socialización, al igual que en la escuela primaria teníamos una materia de moral o una actividad que consistía en limpiarse las uñas, peinarse, porque se suponía que había que regular la conducta de entrada, pautar una conducta social para ese espacio de interacción que era la escuela. Ahora, no pedimos que pongan las manos frente a la cámara y nos digan si se muerden las uñas o no, o tienen el cuello de la camisa limpio, pero sí es necesario ciertas normas y estas normas no tienen nada de natural.

Voy a decir algo: no hay ninguna traslación inmediata entre el campus virtual y el presencial. Es cierto que en el aula presencial se habla pero en el campus virtual no hay como rajar y esto no es un problema tecnológico. En esta universidad hay un grupo de gente que trabaja perspectiva constructivista de la tecnología, por lo tanto, las relaciones entre tecnología y sociedad, la tecnología vista como opciones sociales que se condensan. Entonces, podemos pensar una tecnología donde el alumno tenga la posibilidad de decir: esto que escribo ocúltese para el profesor tal. La posibilidad tecnológica está pero creo que el alumno no lo puede hacer porque cuando empezó, la tecnología no le dio esta posibilidad. Sin embargo, es humano decir algo sin que el profesor te escuche, cosa que en la universidad presencial se hace todo el tiempo, y en el campus virtual no se puede. Todo debe estar escrito y para nosotros lo escrito es sagrado, pero vendrán nuevas generaciones para quienes lo escrito no será sagrado, y pongan “la puta que te parió”, signos color rosa y cosas que se mueven. A mí, cuando me mandan mails con cosas que se mueven o faltas de ortografía, yo me muero. Todavía más, veo los chat en el bar y corrijo las faltas de ortografía. Soy maestro Ciruela en todos los ambientes y si voy al bar y veo faltas de ortografía podría decir: “che, hacer se escribe con h”. Pero, entonces, la pregunta es qué es el bar o cómo se habla en el bar.



Les quiero hacer llegar un sentimiento que me viene de una experiencia en FLACSO con un seminario virtual. Yo, manejando el campus: ustedes saben que existe el *superpower*, el administrador que puede organizar a todos, ver a todos, borrar a todos, liquidar clases, hacer todas esas cosas, es una especie de dios moral que puede mirar a todas partes. La pregunta es si podemos crear un usuario omnisciente que no existe en la universidad presencial donde no hay nadie que pueda escuchar todo lo que se habla. En el campus virtual, salvo lo que va por el mail, uno puede ver todo. Entonces, uno se pregunta si debemos crear un superadministrador, esta es una pregunta interesante, y si debemos darle la oportunidad de estar dentro del campus. Yo creo que no podemos hacerlo porque hay una perspectiva moral importante a explorar en todo esto.

Y el otro punto que yo decía es que tenemos que ver esto con ojos constructoristas desde el punto de vista de la tecnología. La tecnología no es un paquete cerrado, sino que tenemos opciones y estas están socialmente construidas, y podemos pensar una universidad virtual donde los estudiantes puedan ocultarse y hacer cosas que algunos administradores no vean o que, al menos, algún profesor no vea lo que los alumnos quieran expresar libremente.

MODERADOR: Lamentablemente, el tiempo real en el mundo real es tirano. Agradecemos la exposición de Sara y Mariano por la cantidad de preguntas, problemas e interrogantes de cómo hacer uso del campus sin que nos descubran. Pero, al mismo tiempo, es problema de la norma, creo que es un tema importante, qué significa una norma en una sociedad que tenemos claro que es anómica. Muchas gracias pasamos al segundo panel.

COMENTARIO DEL PANEL  
POR HORACIO M. R. BANEGA\*

Este primer panel de expertos estuvo conformado por el doctor Mariano Palamidessi de IPE-Unesco y por la doctora Sara Isabel Pérez, directora Académica del Programa Universidad Virtual de Quilmes. La doctora

\* Horacio Banega es licenciado en Filosofía, magíster en Sociología, y doctorando en Filosofía (FFL-UBA). Docente de la FFL-UBA, UNQ-Programa Virtual, y Maestría en Dramaturgia, IUNA. Actor, director y dramaturgo.

Pérez eligió un abordaje semiótico para dar cuenta de lo que consideraba el “sistema semiótico” de la nueva plataforma informática que adoptará en breve el Campus Virtual, esto es, la plataforma Qoodle (Moodle + Quilmes). La particularidad de su enfoque consiste en la adopción de una categorización del sistema como “multimodal”, esto es, que puede adoptar distintas formas de configuración semiótica (texto verbal, imágenes, sonidos, videos), para llevar a cabo distintos tipos de acciones, en particular la que nos interesa aquí: la comunicación en entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Al mismo tiempo se acepta que tal acción lingüística es una acción social. De esta manera, se plantea que la unidad básica de análisis es la pantalla (*screen*). A partir de la adopción de esta unidad básica, Pérez analiza las distintas herramientas semióticas que entran en juego en el momento de que un usuario cualquiera decide “entrar” al Campus Virtual. Los verbos que establecen el “recorrido” posible nos indican que son verbos de movimiento *en un lugar*. La tesis principal es que el EVA no es solo un texto sino que a veces puede funcionar como un contexto en el que se realizan distintas prácticas mediadas por los sistemas semióticos multimodales. Esta aproximación es muy original y su desarrollo permitiría contar con un modelo comunicacional manejable a los efectos de producir conocimiento sobre el usuario real en su relación con los EVA. El lector o espectador agradece la claridad de la presentación de Pérez, claridad no siempre presente en los estudios semióticos en general, y en particular en la consideración dirigida a estos temas “virtuales”.

Me permito observar que se podría completar la descripción semiótica multimodal propuesta por Pérez en un doble sentido: ¿qué se puede inferir si la unidad básica de análisis no fuera solo la pantalla, sino una pantalla en un entorno informático mayor, por ejemplo, la pantalla, el CPU, la mesa donde está el *mouse*, y parte del entorno real de inserción de tal pantalla? De esta manera podría ser que los límites del *afuera* y del *adentro* del EVA fueran distintos a los que el modelo semiótico multimodal parece suponer. En segundo lugar, me parece que si se lograra determinar, decidir o postular la naturaleza ontológica de los “objetos semióticos”, se podría lograr mayor claridad sobre la denotación de tal término. El término “objeto semiótico” ¿denota un objeto *meramente representado* o un objeto real en algún sentido a desplegar?

Por su parte, el doctor Palamidessi presentó una serie de argumentos bastante fuertes, de tono crítico, respecto del énfasis festivo con el que se reciben los EVA. Recurriendo a ciertas tematizaciones del sociólogo británico

Basil Bernstein, se dedicó a considerar ciertos límites en el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza, en tanto y en cuanto no solo parecen reproducir problemas de la educación presencial, sino además crear nuevos problemas como la descorporización de los sujetos en interacción comunicativa en dichos entornos. Al mismo tiempo afirmó que el diseño de los distintos campus virtuales en acción parecen depender de un uso analógico del espacio de una institución real y presencial, pero sin los cuerpos que circulan por él. Además, la distribución del espacio virtual en foros permite la extrema visualización de los mensajes, e idéntica situación sucede con la comunicación vía mensajes electrónicos entre alumnos/as, entre alumnos/as y docentes, entre docentes y personal administrativo y entre todos, logrando una visibilidad panóptica donde *nada* queda oculto en tales procesos comunicacionales. Palamidessi se pregunta si somos conscientes de esta moral calvinista con la que construimos estas “casas sin cortinas pero con muchas ventanas”, y si esto es lo que se quería lograr con los EVA. Su propuesta positiva consistió en insistir en que tenemos que tomar en serio estas apreciaciones, y profundizar si tal rigidez en la comunicabilidad en EVA no debería conducir a una mayor flexibilidad en el diseño de los límites de lo permitido, lo prohibido y lo indiferente en la posibilidad de comunicación. Fue muy sugerente su insistencia en el problema de la separación, la conjunción y la yuxtaposición de los distintos espacios virtuales, ya que esto muestra una problemática distinta a lo planteado, entre otros, por Anne Querrien en relación al uso del espacio y los cuerpos en el inicio de la organización escolar. Palamidessi sugiere que en los EVA se estimula fuertemente la flexibilidad en el uso de bibliografía, por ejemplo, pero con una extrema rigidez en el límite de experimentación de los distintos espacios virtuales. Al mismo tiempo se muestra la relación con lo sugerido por Pérez en su presentación, lo que me permite afirmar que se torna cada vez más necesario una consideración estricta sobre el concepto de “ciberespacio”, que no abunde simplemente en metáforas surgidas de la experiencia del espacio tridimensional euclidiano, que parece ser el espacio en el cual vivimos la mayor parte del tiempo. Esto significa que también se puede precisar que en la experiencia del ciberespacio el cuerpo propio se extiende topológicamente vía conexión táctil y visual con la pantalla y lo que sucede en ella, de modo que no habría tal descorporización sino una reconfiguración de la propia experiencia del cuerpo.

Las preguntas de los participantes se basaron, principalmente, en problematizar la propia experiencia del docente de estos EVA en relación

a los modos y medios de expresión válidos en cada espacio del aula y del campus virtual. En particular, se especificó que la/el alumna/o de estos espacios tiene que tener un dominio previo de los distintos modos de comunicación válidos para cada espacio. Esta situación está en correspondencia con el dominio que el docente tiene que tener de esos mismos modos de comunicación y de sus criterios de adecuación en relación a los distintos espacios a los efectos de poder evaluar lo que *debe* evaluar en relación con la materia que enseña. El efecto consiguiente es el despliegue de la falta de capacitación de los docentes, en particular de los que no proceden de ciencias humanas y sociales, en el dominio de estos códigos comunicacionales, falta de capacitación que también se nota en los/as alumnos/as.

Las comunicaciones, y la discusión siguiente parecen mostrar que el problema de la introyección de una norma de convivencia en la sociedad virtual en Argentina parece replicar el problema real del respeto de la misma sociedad a las normas básicas de convivencia. Ambos aportes son muy interesantes y potentes en las líneas de investigación que sugieren para el futuro y esperamos al próximo foro para escuchar, leer y aprender de sus desarrollos.

## PANEL DE EXPERTOS 2

### PERSPECTIVAS TEÓRICAS: LA EDUCACIÓN, LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA EDUCACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES

#### ALGUNAS PREOCUPACIONES TEÓRICAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: DENOMINACIONES, INSTITUCIONES Y REGULACIONES

*POR MARTA MENA\**

Gracias. Muchas gracias a los organizadores de este Segundo Foro Virtual por haberme invitado, al igual que al primero. Siempre es bueno encontrarse con amigos y colegas que hemos compartido durante tantos años este tema de la educación a distancia. Un agradecimiento especial para ustedes, por haberse quedado a pesar del calor y del cansancio de tantas horas. Esto nos obliga a nosotras, las expositoras, a redoblar el esfuerzo y la buena onda para ver si podemos transmitirselos a ustedes.

Lo que he pensado hacer en esta ocasión es casi pensar en voz alta, hacer algunas reflexiones que nos ayuden a vincular la perspectiva teórica con la realidad del día a día de nuestro trabajo en los programas de educación a distancia.

He seleccionado algunos temas que, personalmente, me preocupan, y mucho. No quiero decir con esto que sean temas que solo me han preocupado últimamente, sino que son temas recurrentes, los temas centrales que cuando a uno le piden que explicito los aspectos que importan en su tarea, uno resalta.

En el último tiempo, hay algunas cuestiones que me ocupan y preocupan por su persistencia y porque las relaciono con cierta perspectiva teórica.

\* Marta Mena es directora de la Maestría en Educación a Distancia de la Universidad de Morón; consultora del Banco Mundial en la coordinación del Programa de Formación Virtual de Funcionarios Públicos, dentro del Programa de Modernización del Estado que depende de la Jefatura del Gabinete de Ministros; miembro del Comité Ejecutivo del Consejo Mundial de Educación a Distancia y coordinadora de la Red del ICDE para América Latina y el Caribe.

El establecimiento de esta relación se da naturalmente porque, al estar involucrado fuertemente en la gestión de la modalidad, se trabaja mucho tomando decisiones en forma permanente, algunas veces desde la perspectiva de las propias prácticas. Así, las contingencias, las exigencias, los apuros, la falta de presupuesto, los desbordes, las dilaciones y las ausencias, nos obligan a tomar decisiones, a modificar los rumbos, a cambiar estrategias, sin el tiempo suficiente para reflexionar acerca del marco o la perspectiva teórica elegida cuando pensamos en el proyecto que estamos desarrollando. Es en este sentido y en esta dirección que quiero reflexionar en este panel. Espero que me ayuden a reflexionar, porque, seguramente, con las preguntas que me hagan voy a volver a pensar en estos temas. Por este motivo, voy a intentar transmitirles estas preocupaciones que revisité cuando me invitaron a este foro.

Una preocupación central es acerca de la denominación de la educación a distancia, del nombre de lo que estamos haciendo, de la modalidad educativa que estamos desarrollando en nuestros programas. Esto es para mí motivo de reflexión permanente y voy a intentar explicar por qué. La otra preocupación tiene que ver con los marcos normativos y regulatorios de la modalidad y la tercera, con las instituciones.

Son tres preocupaciones que me parecen centrales en este momento en el desarrollo de la educación a distancia, sobre todo si queremos construir una educación a distancia de calidad.

La primera preocupación tiene que ver con la denominación de la modalidad y con el concepto de resiliencia. El concepto de educación a distancia ha adquirido hoy tal amplitud que parece abarcar, no solo gran cantidad de expresiones y alternativas, sino también, parece que se está mimetizando con algunos términos que nos parecen muy familiares porque los leemos en la bibliografía, los encontramos en los proyectos, en los programas, etc. Cuántas veces nos habremos encontrado con enseñanza *on line*, aprendizaje abierto, aprendizaje flexible, educación distribuida, entre otros. Sabemos que hay muchísimos más términos que se utilizan sin que sean claramente explicados.

El aluvión de términos asociados a la modalidad pienso que no son aleatorios y van de la mano de los reacomodamientos y los desacuerdos entre los expertos de la modalidad y los desarrolladores de las prácticas que, a veces, pasan por alto que el concepto de educación a distancia es un concepto universalmente aceptado desde 1980.

La diversidad de definiciones y aproximaciones al concepto de educación a distancia, que pone de manifiesto la variada bibliografía, no solo

evidencia el esfuerzo que se está haciendo por lograr una comprensión integral del campo, sino que también está explicando la multiplicidad de marcos teóricos y perspectivas de análisis, los rasgos que cada uno de ellos priorizan, así como también la intencionalidad de los autores, que tratan de atender a las necesidades en cada una de las épocas y los contextos en que se desenvuelven. Cada uno de ellos hace hincapié en algunas cuestiones que consideran centrales en un intento por comprender mejor la modalidad. Por ejemplo, algunos de ellos intentan caracterizarla destacando sus diferencias y similitudes con la modalidad presencial. Esto lo sabemos y lo podemos ver en la bibliografía, por ejemplo, y en otra de mis preocupaciones que son los marcos regulatorios. Cuando uno lee las normas elaboradas por los ministerios y las agencias de acreditación, muchas veces la descripción que hacen de la modalidad tiene más que ver con la presencialidad que con la educación a distancia.

Otros enfatizan la separación física entre docente y alumno y se quedan en esa descripción de la modalidad a distancia. También, se suele enfatizar, o definir, desde la organización institucional, desde los procesos didácticos, desde la comunicación, es decir, hay distintas formas de abordaje a la modalidad.

Hace algunos años, había trabajado este mismo tema desde otro punto de vista. En uno de los libros en los que trabajé el diseño de proyectos de educación a distancia hablo sobre la multiplicidad de miradas sobre la educación a distancia. A lo que allí me refiero, es a los distintos abordajes que se hacen de la modalidad, es decir cómo se llega a ella y desde dónde se la encara. Algunas veces ello se da a través de la tecnología, un administrador, un rector, descubre y se fascina con una tecnología y, a partir de allí, encuentra su mejor utilización en el desarrollo de la educación a distancia. Digamos, que no es el abordaje en el que nosotros estamos pensando, pero puede ser un abordaje si luego es completado con otros posibles, como el marco teórico y las buenas prácticas.

Lo que ahora me preocupa va más allá de esto, va, más que nada, hacia las denominaciones de la modalidad.

En la tarea de definir la educación a distancia resulta útil hablar y conocer sus características centrales y sus ventajas. Creo que el recorrido que hizo durante tantos años la educación a distancia, así como su situación actual y las conceptualizaciones de los diferentes autores sobre ella, nos abre un camino que puede poner de relieve el consenso al que podemos llegar, y que es cada vez mayor, acerca de la características más

destacadas de la modalidad, que para mí lo constituye la comunicación mediada entre docentes y alumnos. Esto está ya planteado desde Harrison en 1993 y continúa, de alguna manera, pudiendo sostenerse teóricamente, a pesar de los cambios tecnológicos y morfológicos que está realizando la educación a distancia permanentemente.

Importantes referentes de la educación a distancia han analizado sus notas distintivas y aportan datos para caracterizarlos de una manera más completa. Por mi parte, no voy a desarrollar aquí cada una de las distintas caracterizaciones, ni me voy a detener en los diferentes autores, porque esto es harto conocido. No es necesario reflexionar ahora sobre esto, sino destacar algunas características que han ido variando en la medida en que nuevas teorías y tecnologías acceden al campo de la educación a distancia.

Lo que voy a hacer es resumir las características que, para mí, son centrales, que han permanecido y que podemos reconocer claramente aun cuando estemos comparando una experiencia de primera o de quinta generación de educación a distancia. Estas características básicas están determinando la obligatoriedad de que en todo programa coexistan por lo menos tres condiciones básicas y simultáneas. Una es de carácter institucional, la otra, está relacionada con la naturaleza de la enseñanza propuesta, y la tercera, con los dispositivos especiales diseñados.

Desde el punto de vista institucional lo que consideramos es que es necesario que la institución tenga la capacidad de establecer una comunicación bidireccional o multidireccional entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que esta comunicación sea pertinente y accesible a todos. Cómo se dé esa comunicación, a través de qué tecnología, eso no es lo importante en este caso, sino que existan estos canales de comunicación multidireccionales y que la institución pueda asegurar que son accesible a todos aquellos a los que se dirige.

La segunda condición tiene que ver con la naturaleza de la enseñanza propuesta. En este caso, se requiere el desarrollo de un conjunto de materiales que sean especialmente diseñados y al alcance de todos los participantes. Yo comprendo que muchos de ustedes están pensando que esto es el abc de la educación a distancia, pero resulta que, cuando evaluamos y cuando estamos analizando experiencias de la modalidad, encontramos propuestas de educación a distancia que no cumplen ninguna de estas características básicas. La elaboración de materiales *ad hoc* para el desarrollo y logro de un determinado objetivo en un programa a distancia es,

muchas veces, inexistente en propuestas pedagógicas que se llaman a distancia. Y la existencia de canales al alcance de todos es exactamente lo mismo. Es decir, de nada vale que yo diga que tengo la última tecnología si el universo al que me dirijo no la tiene a su alcance.

La tercera, la existencia de los dispositivos de apoyo al estudiante. Resulta imprescindible que haya un acompañamiento permanente y que se hayan diseñado los dispositivos que permitan que ese acompañamiento sea permanente para facilitar su trabajo en la modalidad a distancia.

Tres condiciones tienen que ser básicas y simultáneas. Si simplemente las aplicáramos a los programas a distancia que conocemos, podríamos tener una caracterización de los mismos en relación a qué se entiende por educación a distancia.

A partir de aquí, quiero, entonces, acotar un poco más esta preocupación mía de cómo llamamos a esto que hacemos, ahora que vimos como se caracteriza.

Cuando revisamos la bibliografía, uno encuentra una enorme profusión de denominaciones utilizadas para referirse a ella. Cada vez que las encuentro siempre me pregunto lo mismo: esto de que este autor está hablando, ¿es lo mismo en lo que yo estoy pensando acerca de esta modalidad?, ¿se estará refiriendo a aquello que yo defino como una modalidad centrada en una relación pedagógica mediatizada? o ¿estará hablando de otra cosa?, ¿por qué hay denominaciones distintas?

Uno se pregunta en esos momentos muchas cosas: si estos términos son sinónimos, si significan lo mismo, si encierran una variación en la conceptualización, si basan la relación pedagógica en otros aspectos y no en la relación pedagógica mediatizada y, finalmente, ¿cuáles son los verdaderos motivos que impulsan a que permanentemente estemos inventando nuevos términos para denominar a la modalidad?

Desde mi perspectiva, hablar del nombre de la modalidad educativa nos enfrenta con la necesidad inevitable de tomarnos el trabajo de revisar las diferentes denominaciones utilizadas para identificarlas, como también las razones que impulsan a esa variación permanente.

Además de entrar en el análisis de la misma, será conveniente que nos preguntemos acerca de la importancia del nombre. Muchas veces, en foros y reuniones he escuchado que muchos piensan que no importa cómo la llamemos. Mientras podamos definirla o describirla, podemos decir que llegamos al acuerdo de que la vamos a denominar de una manera. Para esta postura el nombre no es importante, lo importante es que podamos describirla.

Releyendo a Shakespeare me encontré con la siguiente pregunta: “¿qué es un nombre?” Y dice: “aquello por lo que llamamos a una rosa. Por ninguna otra palabra olería tan dulce”.

Como podemos ver, para algunos, como en este caso, el nombre trasciende la convención y representa al objeto dándole su identidad y sosteniendo sus características. Para otros, en cambio, el nombre es solo una palabra que utilizamos para identificar aquello a lo que nos estamos refiriendo y que es el resultado de una convención social o grupal. Sin ser fundamentalista, ni iniciar una discusión sobre esto, que no es mi intención, simplemente me estoy preguntando cuando utilizamos una denominación por qué lo hacemos, yo considero que la manera a cómo denominemos a un objeto refleja nuestra particular visión del mismo. En ese sentido, llamar a la educación a distancia *e-learning*, educación distribuida o de cualquier otra manera como ustedes pueden encontrar en distintas instituciones en nuestro medio, está expresando una determinada concepción teórica y una particular visión de su desarrollo.

Es, por tanto, para mí, importante reflexionar frente a las distintas denominaciones para determinar sus significados, sus orígenes y sus connotaciones. Me parece que no es lo mismo llamar educación a distancia que educación distribuida. El acento en ambos casos está puesto en diferentes lugares y las connotaciones son distintas, aun cuando uno empiece a hablar con los que desarrollan la experiencia y estén describiendo lo que nosotros llamamos educación a distancia.

Entonces, a partir de ello me pregunto ¿por qué, cuáles son los motivos que llevan a estas variaciones en las denominaciones? Creo, que hay distintos motivos. Uno de ellos, que ya lo venimos observando y señalando hace bastante tiempo, es sin duda el prejuicio hacia la educación a distancia. Hay instituciones y grupos que han tratado de buscar otras denominaciones para alejarse de un concepto que tuvo en el pasado connotaciones, en gran medida, negativas. Deciden entonces desarrollar una nueva propuesta con otra denominación, ya que la anterior podría devaluar el proyecto. Esta es una de las razones por las que se decide a veces cambiar el nombre a la modalidad: nada más ni nada menos que el prejuicio que arrastra desde su antecedente remoto que es la enseñanza por correspondencia.

En otros casos, las modas o las cuestiones de mercados introducen denominaciones que, en el mejor de los casos, aportan aires de renovación o actualidad pero que, en general, aumentan la confusión semántica.

No estoy diciendo que no se pueda cambiar la denominación. Lo que estoy diciendo es que no se puede hacer si no se explica por qué y si no se demuestra cuál es la diferencia con lo anterior, porque si cambio la denominación pero describo y defino el concepto de la misma manera que el que reemplazo, tengo que dar una argumentación de los motivos del cambio. Esta es la cuestión: es necesario ser claros y transparentes al momento de introducir variaciones semánticas.

En un artículo que Gabriel García Márquez publicó en un periódico mexicano, *La Jornada*, defiende fuertemente el valor de la palabra. En un párrafo dice: “nunca hubo en el mundo tantas palabras con tanto alcance, autoridad y albedrío como en la inmensa Babel de la vida actual. Palabras inventadas, maltratadas o sacralizadas por la prensa, por los libros desechables, por los carteles de publicidad, habladas y cantadas por la radio, la televisión, el cine, el teléfono o los altavoces públicos, pintadas a brocha gorda en las paredes de las calles o susurradas al oído en las penumbras del amor. No, el gran derrotado es el silencio, no corren peligro las palabras”.

Aquí viene lo que atrajo mi atención: “las cosas tienen ahora tantos nombres en tantas lenguas que ya no es fácil saber cómo se llaman en ninguna”.

Esta es la cuestión que yo rescato: la necesidad de seguir pensando acerca de cómo llamamos a la modalidad educativa en la que trabajamos, qué connotaciones tiene llamarla de una manera o de otra y, si decidimos que tenga otro nombre, decir por qué, dar los argumentos teóricos.

No olvidemos que, una institución muy importante y muy actual y que está representando una nueva visión de lo que es la educación a distancia, la UOC, ha planteado, en su *leimotiv*, la universidad sin distancia, o sea, nos está diciendo que no podemos seguir hablando de “a distancia”, está hablando de otra cosa, justamente de lo opuesto. El caso es que lo explica cada vez que tiene oportunidad. Creo que deberíamos dedicarnos a eso y explicar en qué consiste el cambio y cuáles son las bases de ese cambio.

En contraposición con esto podemos observar y reconocer que el concepto de educación a distancia, como anticipé, parece tener una gran dosis de resiliencia. Por eso hablé al principio de mi presentación de la tozudez de la educación a distancia.

A pesar de los cambios de denominaciones y de ser denostada, seguimos sosteniendo el concepto, se sigue escribiendo e investigando sobre

ella dando cuenta de una capacidad de superación y permanencia que hoy se denomina resiliencia.

Este concepto de resiliencia se deriva de una analogía que está formulada sobre un aparato de medición técnica que se utiliza para ponderar la resistencia que oponen los cuerpos a la rotura por choque. En esta extrapolación que se ha hecho del concepto se considera que resiliencia es la capacidad de sobreponerse a la adversidad y además construir sobre ella. Me parece que la educación a distancia, a lo largo de la historia, ha mostrado esta capacidad resiliente, esta capacidad de fortaleza. Hasta los autores que utilizan otras denominaciones hablan sin embargo del paraguas de la educación a distancia, como un concepto macro que involucra a las distintas formas de desarrollo de la modalidad.

Es importante que expliquemos y demos algunas razones y motivos de por qué la denominación educación a distancia ha sobrevivido. Solo me referiré a algunos motivos.

La denominación tiene una génesis histórica. María Teresa Watson es una de las representantes argentinas en esta investigación profunda que la Cátedra Unesco de Educación a distancia está desarrollando acerca de la historia de la educación a distancia. Sabemos que tiene una historia muy rica, de muchos años, consolidada; tiene una estructura lógica y morfológica; tiene una comunidad de especialistas que la estudian. Cada vez hay más textos, congresos y artículos en las revistas científicas referidos a este tema; tiene, además, unos aspectos metodológicos y comunicativos que les son propios. Hemos ido gestando, construyendo, una forma de referirnos a la modalidad, hemos acuñado una “jerga” que desplegamos en nuestras reuniones; tiene instituciones de prestigio a nivel internacional muy bien posicionadas en cada uno de sus países. El ejemplo paradigmático es el nacimiento, en circunstancias tan adversas, de la Open University del Reino Unido y, como ahora, ocupa un lugar destacado en el *ranking* de universidades de este país. Estas instituciones que están prestigiadas en el mundo tienen en su nombre, el nombre de educación abierta y a distancia. Tiene, además, un organismo internacional con estatus de asesor de Unesco: el Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia (ICDE). Tiene redes nacionales, Rueda, es un ejemplo de ello, y tiene redes regionales, que también lo sostienen, como el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD) y la Red del Consejo Mundial de Educación Abierta y a Distancia para América Latina y el Caribe (ICDELAT).

Estos son algunos de los motivos que han sostenido y le han dado fuerza a la modalidad a distancia. No necesariamente uno puede decir lo mismo de las otras denominaciones.

Creo que agoté mi tiempo con la primera reflexión. Me piden redondear la idea presentando, brevemente, cuáles son mis otras dos preocupaciones.

La otra preocupación que tengo es la referida a los marcos normativos desarrollados para regular la modalidad. Todos sabemos que el desarrollo de cualquier experiencia necesita de apoyos políticos y de marcos regulatorios y jurídicos que la sostengan y le den la posibilidad de desarrollo y persistencia en el tiempo. Estos marcos normativos y jurídicos tienen por misión regular, pautar, normativizar el desarrollo de la modalidad y son elaborados desde una determinada perspectiva teórica, política y jurídica.

Me parece que es necesario que reflexionemos sobre esto y que analicemos cuáles son las perspectivas teóricas que están detrás de las pautas, de las normas, de las exigencias y de toda la regulación que existe sobre la modalidad. Es fundamental que nos involucremos en ello, porque no podemos ser permanentes testigos de lo que está pasando en este campo. Me parece que la única solución es que seamos actores comprometidos, que estemos allí para hablar de la perspectiva teórica y para sostener por ejemplo que no se debería formular una norma regulatoria diciendo que servirá para regular la educación no presencial, porque, ¿qué es la educación no presencial? A ver, ¿quién la define?

Hay que trabajar e involucrarse. Yo creo que si bien todos no podremos, algunos sí deberíamos hacerlo. Me parece que es esencial. Hay mucho más para decir sobre este tema pero no hay ya tiempo para que lo haga.

Me gustaría informarles sin embargo, que estamos terminando un nuevo libro que hemos desarrollado con la Red del ICDE para América Latina, Virtual Educa y la UNAD de Colombia, que vamos a presentar en la Conferencia Internacional de República Dominicana, y que se llama *El marco regulatorio de la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe, con la participación de* autores de dieciséis países de América Latina sobre el marco regulatorio de la modalidad. Esto nos permite asomarnos a la realidad de cómo es vista la modalidad en cada país y cómo es regulada. Aquí, uno puede ver con toda claridad dónde hubo preocupación teórica e intervención de equipos verdaderamente involucrados

con la educación a distancia y dónde solo se trata de una norma básicamente burocrática, que no está penetrada por una clara perspectiva teórica de la modalidad.

La última de las reflexiones tiene que ver con las instituciones. Hay sin duda un aspecto de vital importancia en la modalidad que le ha servido, tanto en su historia para alcanzar legitimidad como en la actualidad para el logro de la necesaria equivalencia con la modalidad presencial, son las instituciones y su prestigio.

Cuando se creó la Open University del Reino Unido, la educación a distancia tuvo la posibilidad de mostrar al mundo que podía, en igualdad de condiciones, integrar ofertas académicas universitarias. La enorme cantidad de instituciones creadas a su imagen y semejanza siguen mostrando que ello es posible.

Por ello enfatizo que las instituciones importan, y mucho, y que el prestigio de ellas revierte en el prestigio de la educación a distancia.

A pesar de lo dicho, me parece que hoy, las instituciones autónomas de educación a distancia tienen que hacer el esfuerzo de interpretar las condiciones y las características de la sociedad de la información y el conocimiento en las que estamos viviendo y, en función de comprender cuáles son los nuevos requerimientos de este tipo de modalidades, tienen que hacer una reconfiguración estructural.

Creo que si las instituciones no hacen esa reconfiguración estructural, será muy difícil que podamos desarrollar una educación a distancia de calidad. Para lograrlo, las instituciones tienen que volver a revisar la teoría, revisar cómo se desarrolla hoy la educación a distancia, porque el diseño de entornos virtuales, el establecimiento de una relación pedagógica mediatizada a través de las TIC, el acceso a la formación y comunicación desde distintas interfaces, más allá de tiempo y espacio, exigen una fuerte resignificación de los modelos de organización de trabajo de los equipos, de las herramientas necesarias para el diseño y la interacción de las prácticas docentes y, sobre todo, y también, de los presupuestos exigidos que obligan a repensar las clásicas estructuras de las instituciones de educación superior.

En este sentido, creo que la perspectiva teórica tiene que influir mucho en esta reflexión que tienen que hacer sobre sí mismas las instituciones de educación a distancia.

Aquí lo dejo entonces. Gracias.

## TRANSPOSICIONES DIDÁCTICAS EN EL NIVEL SUPERIOR: CONDICIONES DE PRODUCCIÓN EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS CARACTERIZADOS POR LA ASIMETRÍA

*Por Graciela Carbone\**

Buenas tardes a todos. Muy agradecida a los organizadores de este encuentro por participar en el Segundo Foro Virtual, con un cálido recuerdo del primero, y muy contenta de encontrarme con colegas y con alumnos. El tema que yo he elegido, “Transposiciones didácticas en el nivel superior: condiciones de producción en contextos universitarios caracterizados por la asimetría”, tiene que ver un poco con cierto ángulo de recapitulación de nuestra historia, con un posicionamiento que –espero esté claro–, si lo compartimos, me voy a sentir muy bien, y si lo debatimos tengo la expectativa de que sea fértil.

En primer lugar, Marta hablaba del tesón de la educación a distancia. Yo quiero decir que coincido con su valoración: el colectivo profesional de la educación a distancia es autosustentado, es decir, que ha podido nacer, permanecer, desarrollarse y formar recursos humanos gracias a las fortalezas con las cuales se constituyó a pesar de todas las adversidades. Estoy hablando, en particular de nuestro país. Muestro como aspectos que reafirman esta convicción: la relación lábil del colectivo profesional con las políticas académicas, la valoración socioprofesional inestable que tiene nuestra profesión y una historia institucional precaria de ajustes, flexibilización y promoción; en esta última situación de reconocimiento, convengamos, de elevación de su estatus, pero en contextos restrictivos, diría, altamente restrictivos.

En segundo lugar, en cuanto a las orientaciones, es decir: en qué líneas teóricas o, si somos un poco más pretenciosos, dentro de qué paradigmas hemos trabajado y cómo se vinculan con las historias de las universidades. Este colectivo muestra su evolución, sobre todo, su autocrítica

\* La doctora Graciela María Carbone es profesora Titular Ordinaria de la Universidad Nacional de Luján y profesora de la Maestría en Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dirigió el proyecto de investigación “El libro de texto en la escuela”; dirige el proyecto de investigación “Impacto de las políticas académicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL) en la formación de sus carreras de grado”.



y construcción de una estrecha relación con la afirmación del escenario de la democracia, pero esta filiación no le asegura el fortalecimiento al interior de las instituciones. Si bien el espectro es amplio, ahora estoy hablando en particular de la educación superior universitaria. Considero importante destacar que, aunque como colectivo no haya sido sostenido institucionalmente, sus integrantes se afirmaron simbólicamente en ese marco y construyeron su pertenencia desarrollando proyectos que reivindicaban las políticas democráticas de la universidad. Eso permite explicar la fortaleza interna que supo construir.

En cuanto a la relación con las transformaciones tecnológicas se dieron variados matices a lo largo de la historia, pero yo creo que estamos llegando a una etapa de afirmación de una identidad, como decía Marta, de fuerte tonalidad pedagógica.

Yo hablé de transposiciones en mi título, y como es un término que, desgraciadamente, por ciertos estereotipos de lectura, parece que tiene dueño, para esta comunicación fui a la Real Academia de la Lengua. Veamos una acepción más primaria y genérica. Transponer, en la versión oficial de la Real Academia Española, es poner a algo o alguien en un lugar diferente del que ocupaba. En una segunda acepción, es trasplantar, es decir, nosotros algo estamos haciendo con lo que era la educación presencial, nuestra primera experiencia, nuestras primeras prácticas, y estamos transportándonos de lugares a medida que se dan circunstancias socio-institucionales, histórico-sociales y tecnológicas.

La transposición didáctica es, en la acepción que le da Chevallard para referirse a una disciplina en particular, la matemática, la transformación de un contenido de saber con propósitos de adaptarlo al aprendizaje. Esta finalidad de la transposición cruza preocupaciones didácticas, en relación a la dimensión cognoscitiva, y también a la comunicativa, y a otras competencias que a nosotros nos preocupan, en particular, por el hecho de ser una comunicación mediada. Confieso que tenía una tentación enorme de seguir con este término y pasarme a la semiótica de la comunicación, pero el aporte de Sara Pérez que nos ha precedido sustenta con solidez las reflexiones de esta jornada y nuestro tiempo es escaso.

¿Qué quiere decir este otro lugar del transplante, en materia de educación a distancia? Yo tomé los dos más elementales. En primer lugar, los niveles de la gestión curricular y, aquí lo vuelvo a recordar a Chevallard, la transposición del conocimiento sabio, del saber sabio, a los diferentes niveles en que se va concretando y desarrollando desde la norma. La

universidad también tiene normas para regir sus planes y programas, hasta los desarrollos y las acciones mismas de educar. Pero también, y esto marca nuestra impronta, nuestros rezagos, nuestros saltos, a veces cualitativos, y otras veces malogrados por el apresuramiento, que se sustentan en las tecnologías, sus soportes y lenguajes. Y acá tenemos, desde los clásicos, los que mayor duración tuvieron en nuestra historia, que son los impresos, el audio, el audiovisualismo en aquellos momentos en que la educación a distancia empezó a hacerse grande, hacia fines de la década de 1960, y también, la época actual que, siguiendo a Castells, plantea otras posibilidades y otras complejidades. Por ejemplo, la idea de que un mismo sistema interactivo sostiene distintos mensajes y esto produce, entre otros efectos, que valdría la pena profundizar, una reducción de distancia mental entre las fuentes. No tenemos conciencia de que estamos al mismo tiempo vinculándonos a un episodio histórico, como la gran depresión, que ha sido muy recordado en los últimos meses, escuchando una pieza de jazz o un discurso de Hitler, y lo tenemos todo en la misma pantalla: pluralidad de fuentes para un mismo lenguaje.

Es necesario detenernos a reflexionar a partir de esas propiedades para proponer la integración en un modelo cognitivo común y, también, la creación de un contexto semántico multifacético. El problema que destaco es que el modelo cognitivo común puede estar construido merced a procesos de análisis y síntesis y de sistematización o puede ser elaborado sincréticamente provocando, entonces, efectos no deseables en cuanto a la pertinencia.

Volvamos a nuestra historia, la del colectivo profesional, en particular argentino. La educación semipresencial en el período de recuperación democrática se caracterizó por asentarse en un contexto de normalización universitaria, es decir, recuperar la institucionalidad de las universidades por la apertura de los espacios académicos y por la creación de sus primeros programas. La creación de los primeros programas de educación a distancia universitarios tuvo la bandera de la democratización, del acceso, la que nos caracterizó desde el origen. Y esta democratización estuvo, preponderantemente, destinada a articular dos niveles que tantos años de dictadura habían divorciado, secundario y universitario. También, esa época y, en particular, la segunda parte de la década de 1980, fue una época de debates interuniversitarios en el seno de los organismos que convocan a las universidades acerca de proyectos cooperativos, de educación de posgrado, iniciativas que se fueron extinguiendo en el tiempo y que,

recién, parece que en este momento están siendo retomados. Yo estoy participando de una de esas iniciativas.

¿Cómo se dieron las transposiciones en el desarrollo curricular en esa época de la semipresencialidad? En primer lugar, la relevancia de los materiales y el medio maestro, que es un término que fue acuñado para hablar de la relevancia del impreso en esta mediación, en esa comunicación pedagógica. Sus variantes tuvieron que ver, por un lado, con las posibilidades reales de las instituciones de invertir en materiales, pero también tuvieron que ver con cuán adentrado estaba el paradigma tecnicista y, ahí, la vigencia de los manuales o de los textos autosuficientes y cuán cuestionado estaba siendo. Eso se traducía en otros vínculos entre fuentes de información que nosotros llamábamos guías. La coincidencia en materia de la evolución del pensamiento del colectivo profesional y académico fue la de superar la autosuficiencia, empezar a abrir las producciones. En algunos casos, las audacias llegaron hasta los diseños de actividades: hacer estudios de campo, de casos, o sea, proponer que los estudiantes realizaran producciones abiertas dentro de las posibilidades que brindaba el exiguo presupuesto y la escasa bibliografía a nuestro alcance, ya que no debemos olvidar lo que significó el apagón cultural de esas décadas de autoritarismo.

¿Qué pasaba en cuanto al currículum en acción? En primer lugar, los perfiles de gestión. Yo estoy acá omitiendo el desarrollo de materiales para recordar que el triángulo pedagógico, o sea, el curso en acción, el taller en acción, estaba constituido por los profesores, los tutores y los materiales curriculares. Ese triángulo pedagógico, muy esmeradamente elaborado, con sus “módulos cero” y la búsqueda de congruencia entre las orientaciones generales y los desarrollos, mostraba huellas tecnicistas a lo largo de un período extenso, tanto en lo que eran los componentes curriculares como en el modo de escribir los materiales y, también, en lo que se proponía lograr, en la congruencia entre los objetivos y los resultados. Hubo algunas innovaciones que fueron acotadas, como el empleo de la radio para ejercer tutorías, para enriquecer los programas; en algún caso memorable, la televisión abierta, los audiovisuales, pero la mayoría trabajamos con medios muy reducidos en cuanto a los lenguajes.

¿Qué es lo que motivó esa crisis tan fecunda del colectivo de la educación a distancia en el momento de la recuperación democrática? A mi entender, básicamente, la ausencia de tradición de investigación, la escasez de escritura de artículos científicos, de intercambios académicos puestos

en papel –lo que yo denomino la escasez de una producción para otras lecturas. A esto me refiero cuando digo que nosotros fuimos actores de una “producción expuesta” en un contexto socioprofesional y socioacadémico que no tenía tradición de escritura, por lo menos tradición prolongada de escritura científica, y eso lo tuvimos que vivir y padecer, y fue uno de los duros aprendizajes que nos movilizaron.

Esas autocríticas y cambios se dieron en un contexto muy anómico en materia curricular que también alcanzó a la universidad. De manera que la dispersión tuvo variantes en todos los componentes del triángulo pedagógico en la forma de desarrollar materiales y, además, tuvo consecuencias porque las evaluaciones rara vez fueron globales, más bien, se dieron por estratos con una escasa posibilidad de visiones de conjunto y, sobre todo, sesgos en la valoración de lo que era el currículum prescripto y sus fuentes para validar programas.

Con motivo de los avances de las TIC quisiera decir, brevemente, que el contexto, al menos en nuestro país, o sea, en la década de 1990, se da en un proceso de internacionalización de la educación superior en el cual se profundizan las asimetrías, no solamente entre las universidades de los países centrales y las nuestras, sino también al interior de nuestro propio país, o sea, universidades con más poder de innovación que otras. Eso también coincide con otros aspectos, tales como las regulaciones de la educación a distancia, que son concomitantes a las tendencias, a la internacionalización de criterios de calidad y estándares.

¿Cómo derivó esto en materia curricular? En primer lugar, toda la educación de los noventa, a partir de la Ley de Educación Superior, plantea nuevas oportunidades en materia de títulos. Por ejemplo, oportunidades que algunas instituciones aprovecharon en materia de ofertas académicas de posgrado pero, nuevamente, caracterizadas por una dispersión y superposición de los esfuerzos.

¿Qué pasó en materia de difusión de las TIC ante este contexto de alta restricción y de asimetría? La aparición, en primer lugar, de una poderosa herramienta de comunicación que es el correo electrónico, el primer sueño cumplido, de una interactividad continua y también avances que concretan algunas universidades en producciones multimedia. Pero, ¿qué pasa? Que hay equipos ricos y equipos pobres, la mayoría equipos pobres, y toda esta apertura a la multimedialidad, por más propósitos pedagógicos claros y consistencia epistemológica que haya logrado, corre el riesgo de concretar producciones curriculares a partir de “lo que encontramos”,

lo que podemos editar sin riesgos legales, o bien lo que se puede “descargar”. Es decir, el riesgo del retorno al bricolaje en lugar de la producción orgánica, que es algo así como –exagerando la analogía–, volver a los remotos orígenes de la tecnología en la prehistoria.

Quiero decir, también, que los entornos virtuales hoy son escenarios de cruces de ideologías, perfiles y expectativas. En primer lugar, porque vistos desde miradas que son extra o suprauniversitarias, como los organismos de acreditación, o también las gestiones de nuestras propias universidades, tienen connotaciones de innovación, progreso y negocio y, por lo tanto, la regulación es vista desde esa perspectiva. Pero también tenemos debates al interior de la modalidad. En primer lugar, porque se da, en virtud de estas nuevas tecnologías y de la irrupción de esos escenarios virtuales, sobre los que hoy escuché hablar, un retorno vigorizado del paradigma tecnista, o sea, poderosas herramientas que son versátiles si sabemos dialogar con nuevos miembros de los equipos de gestión pero, también, herramientas de control en el más crudo de los sentidos. Ese paradigma vigorizado produce devaluaciones en las propuestas pedagógicas, resultantes de la convergencia entre ciertas propiedades de las herramientas tecnológicas y propósitos de enseñanza tecnistas: aprendizajes menores, atomizados, como diría Gimeno Sacristán. En las defensas de este enfoque por parte de sus responsables, se trata de satisfacer mediante las TIC la necesidad de respuesta inmediata. Desde una perspectiva más abarcadora, la respuesta inmediata no prevé estrategias para contener la diversidad cultural y cognitiva que debe esperarse de una enseñanza reflexiva, ni tampoco la puesta en cuestión del conflicto cognitivo emergente del intercambio de paradigmas entre los conocimientos seleccionados en el currículum, los que se proponen en su desarrollo y los de los estudiantes.

Esto no ha sido un destino, puesto que, aun con recursos escasos, son crecientes las elaboraciones curriculares y las experiencias de enseñanza que interpretan la complejidad de los procesos. También es justo decir que el momento que estamos viviendo, y yo lo sitúo aproximadamente en los últimos seis o siete años, es el de una costosa construcción del diálogo interprofesional con nuevos actores. Esa costosa construcción, que creo que está creciendo y que va a perdurar, nos ha permitido la emergencia de transposiciones alternativas, no solamente en los campus virtuales, que yo creo que son apasionantes, sino también con las herramientas más modestas que estoy segura que todos disponemos.

Por último, deseo culminar estas reflexiones situando el tema de las condiciones de producción de las transposiciones y algunos de sus efectos en contextos de asimetría compartiendo un breve resumen de algunas experiencias de enseñanza y evaluación. Intento sugerir reflexiones acerca de la complejidad emergente de las culturas universitarias que alojan las iniciativas académicas, las trayectorias educativas formales de los cursantes de posgrados que configuran perfiles de desempeños, las culturas que los identifican como sujetos singulares y/o profesionales en sus trayectos formativos, sus respuestas a normas ya instituidas y a iniciativas pedagógicas instituyentes, y las condiciones disímiles de acceso a las tecnologías por parte de las universidades. Las reflexiones finales elegidas organizan algunos tópicos vinculados a este encuentro, a partir de 16 seminarios de cuarto nivel que estuvieron a mi cargo entre 2004 y 2008.<sup>1</sup>

*Primer escenario:* los posgrados de “cursado intensivo”, con muy escasa tematización sobre las TIC. Los docentes han adoptado en forma espontánea y desigual algunas herramientas tecnológicas. El correo electrónico ha sido adoptado para posibilitar el completamiento de los requisitos horarios para la acreditación y como herramienta de orientación para la producción final. Los cursantes evidencian, como mínimo, perfiles de usuarios susceptibles de responder a exigencias básicas.

Las características de la institución y las dos ofertas curriculares que ofrece permiten diferenciar claramente los comportamientos de los actores por su grado de adhesión a la orientación mediada por el correo: reticencia o negativa a la ayuda, en un caso, y contestación afirmativa, en

<sup>1</sup> Se trata de cuatro universidades ubicadas en el área de influencia de Buenos Aires y en el litoral. Tres son públicas y una privada, con todas sus ofertas de posgrado aranceladas. Tienen una prolongada historia como universidades dentro de las condiciones políticas que nos han caracterizado. Asimismo, es preciso destacar que todas las iniciativas curriculares son relativamente novedosas. En todos los casos, las carreras en las que se inscriben los seminarios tienen perfiles curriculares de formación pedagógica, pero difieren en el peso que las tecnologías tienen en los contenidos formativos. Mis intervenciones docentes se orientan hacia dos perfiles distintos de seminarios: los orientados a enseñar temas de educación mediada por TIC y los orientados a lograr un diseño de tesis de maestría en distintas áreas educativas, incluidas las TIC. En cuanto a los sujetos educativos que participan, se caracterizan por su alta variabilidad de perfiles de entrada, provenientes de sus campos profesionales. Solo una de las carreras tiene mayor homogeneidad, dado que ofrece una titulación centrada en la didáctica. El rango de matriculación de los seminarios se dio entre 12 y 30 cursantes.

otro. Entre los efectos de esta divisoria, destaco el rendimiento diferencial en las condiciones de regularidad, que tiene correspondencia con la aceptación de la ayuda citada. Esas diferencias han sido *a posteriori* procesadas institucionalmente, al punto de ofrecer una titulación alternativa, sin proyección hacia una tesis.

Entre las valoraciones destacadas por los cursantes que entablaron la comunicación, se destaca el papel de la comunicación bidireccional, reservada, con iniciativas crecientes de socialización de logros y dificultades en los intercambios presenciales.

*Segundo escenario:* posgrados de “cursado intensivo”, con propósitos de acceso a campus virtuales encaminados a potenciar las cualidades de orientación individual, de socialización de intercambios de temas curriculares y de formación en competencias específicas de comunicación mediada por tecnologías. Equipo pluridisciplinario de gestión curricular, reconocido laboralmente pero con escasa visibilidad institucional. En este escenario, la variedad de perfiles de entrada de los cursantes tuvo escasa incidencia en sus respuestas a las iniciativas. Observé que los desempeños en actividades de carácter socializador, tales como el foro virtual, las producciones asistidas y secuenciadas en pequeños grupos, o las innovaciones en la evaluación, estaban más vinculados a las tendencias observadas en la cohorte como conjunto que a los perfiles profesionales de sus miembros. Los rendimientos diferenciales compartían la tendencia citada.

*Tercer escenario:* posgrados a distancia institucionalizados, en campus virtuales con variedad de herramientas para la orientación individual y la socialización del conocimiento. Equipo pluridisciplinario de gestión curricular con clara inserción institucional. El caso que cito reunió todas las características de respuesta positiva a las iniciativas de seguimiento pedagógico, de experimentación de actividades grupales en sus distintas fases con orientación, así como de participación generalizada en los espacios colectivos de socialización, como los foros virtuales. Esta experiencia se caracterizó por un alto rendimiento respecto de los requisitos de acreditación, así como por la riqueza de los intercambios entre docentes y cursantes.

A modo de síntesis y focalizándome en el tema de las transposiciones, estimo oportuno destacar: las expectativas de orientación mediatizada

de los aprendizajes depositadas en las herramientas virtuales continúan ocupando un lugar de preeminencia en los espacios universitarios en los que me desempeñé, pero su productividad aún está aminorada por falta de políticas académicas valorizadoras de la integración de las TIC en los contenidos y procesos pedagógicos.

Las motivaciones para cursar carreras de cuarto nivel deberían ser objeto de análisis por parte de los organismos de decisión de las políticas universitarias. La compulsión a las acreditaciones, en ausencia de iniciativas de apoyo a los cursantes aminorada o desplaza la instalación de las mediaciones tecnológicas como herramientas de apoyo personalizado a los aprendizajes y a la evaluación.

Las incorporaciones de tecnologías, en cuanto herramientas generadoras de intercambios multidireccionales valorizadores de los aprendizajes complejos, de la cooperación, de debates potenciadores de la formación académica y la motivación al conocimiento debería lograr una institucionalización explícita, de modo de lograr que en su adopción todos los sujetos pedagógicos tuvieran claro que la innovación pedagógica, la orientación y el control no son propósitos antagónicos sino convergentes en la consolidación de las condiciones del currículum y su acreditación.

La complementariedad entre las acciones docentes de orientación individual, en pequeños grupos y del colectivo estudiantil, encaminadas a lograr aprendizajes complejos y producciones que evidencien competencias cognitivas y comunicativas, pone en evidencia que forma parte de nuestras responsabilidades que los estudiantes asuman, como desafíos de su formación, los riesgos de su “palabra expuesta”. Los posgrados a que me he referido han puesto en evidencia los sesgos de la formación superior universitaria y no universitaria en los aspectos referidos a la comunicación. Las reticencias a la intervención en los espacios de socialización virtual deberían ser incorporadas a la agenda de la formación universitaria como indicios de otras carencias que arriesgan el horizonte de formación.

Las condiciones del diálogo interprofesional y de legitimación de los escenarios virtuales, en los casos a los que me referí, evidencian rasgos de inestabilidad resultantes de la falta o insuficiencia de políticas académicas para su institucionalización. La etapa que vivimos, caracterizada aun por el peso notable de las iniciativas espontáneas de los claustros docentes para la innovación tecnológica, da evidencias del escaso alcance de los resultados y del riesgo de desalentar los esfuerzos. Los débiles consensos alcanzados, en contextos de precarización laboral de la docencia y

de corrimiento de políticas de democratización del conocimiento generan condiciones de acentuación de las asimetrías, con perjuicios inocultables para la formación académica y su proyección en la sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Carbone, G. (2004), “Educación a distancia en Argentina (1983-2003). Una mirada a la evolución de sus preocupaciones teóricas, realizaciones y obstáculos”, en Mena, M. (comp.), *La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*, Buenos Aires, Unesco-ICDE-La Crujía, Stella, 2004.
- (2008), “Sondeos y reflexiones, currículum y participación cooperativa en el campus virtual”, en Pérez, Sara y Adriana Imperatore (compiladoras), *Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 148-156.
- Fainholc, B. (2004), *Lectura crítica en internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*, Rosario, Homo Sapiens.
- Juarros, F., D. Schneider y G. Schwartzman (2005), “La producción social de conocimiento en la Universidad Virtual: las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnologías”, en Flores, Jorge y Martín Becerra (compiladores), *La Educación Superior en entornos virtuales*, 2ª ed., Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 79-99.
- Lipsman, M. (2005), “Los misterios de la evaluación en la era de internet”, en Litwin, Edith (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de internet*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Litwin, E. (comp.) (2005), *Tecnologías educativas en tiempos de internet*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Mena, M. (2004), “América Latina en la búsqueda de nuevos modelos de educación a distancia”, en Mena, M. (comp.), *La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*, Buenos Aires, Unesco-ICDE-La Crujía, Stella, 2004.
- , L. Rodríguez y M. Diez (2005), *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*, Buenos Aires, Stella-La Crujía.
- Sangrá, A. (2001), *La calidad de las experiencias virtuales de educación superior*, Madrid, Virtual Educa.
- (2002), “Typology of virtual campuses/universities”, Project Benvís, <www.uoc.edu.web/esp>.
- Shaw, I. (2003), *La evaluación cualitativa*, Barcelona, Paidós.
- Silvio, J. (2000), *La virtualización de la universidad*, Caracas, IESAL-Unesco.
- Stake, R. (2006), *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona, Graó.

Vessuri, H. (2003), “La ciencia y la educación superior en el proceso de internacionalización. Elementos de un marco conceptual para América Latina”, Unesco Forum Occasional Paper Series Paper N° 3/s. Artículo producido por el Comité Científico Regional por Latin América y el Caribe del Foro de la Unesco, París, diciembre de 2003.

## LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA EN EL CAMPO DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA: APROXIMACIONES A LA IDENTIDAD DE SU TRAYECTORIA UNIVERSITARIA EN ARGENTINA POR MARÍA TERESA WATSON\*

### INTRODUCCIÓN

Buenas tardes a todos. En principio, yo también quiero agradecer y decirles que para mí ha sido un gran desafío aceptar esta invitación, porque tanto Marta como Graciela han sido referentes muy importantes en distintos momentos de mi vida profesional. Mi historia con Marta comenzó en 1978, en la Asociación Argentina de Educación a Distancia, donde compartimos desde distintos lugares la defensa y promoción de esta incipiente modalidad educativa hasta el año 1992. Graciela es la titular con quien he aprendido a enseñar en la universidad desde hace 20 años. En mi exposición plantearé consideraciones similares a las expresadas por ellas y otras cuestiones que podremos seguir conversando, si la hora nos lo permite.

Me pareció que, tal vez, podría valer la pena recuperar algunos elementos históricos, desde esa historicidad, que también la retomó con mucha solvencia Graciela para compartir los primeros datos del borrador del informe del proyecto de investigación de este año del programa, en el que estamos tratando de sistematizar y pensar la producción académica

\* María Teresa Watson es licenciada en Educación Permanente por la Universidad Nacional de Luján. Es profesora de Tecnología Educativa e investigadora en la misma casa, en el Departamento de Educación, División Educación a Distancia. Dirige el “Programa de investigación histórica de la educación a distancia en la Argentina”; es profesora de cursos y seminarios de posgrado en la Universidad de Morón y en las universidades nacionales de Luján, Comahue, Salta y Córdoba.

en el campo. Me focalizaré fundamentalmente en el lugar de las universidades nacionales en la construcción del campo académico, pero retomaré someramente parte de cuestiones ya planteadas.

#### ALGUNOS RASGOS INICIALES DE LA TRAYECTORIA ACADÉMICA EN ARGENTINA

En nuestro país, la investigación científica de este campo se inicia en el marco de la búsqueda modernizadora del período “desarrollista” de la década de 1960, en la que los gobiernos –democráticos y autoritarios– comienzan a ensayar la utilización de “formas no convencionales de enseñanza” para la capacitación masiva de docentes.

El uso de diseños experimentales sostenidos en enfoques tecnicistas, que buscaban demostrar la eficacia de un determinado medio –especialmente la televisión– para la enseñanza de contenidos de áreas curriculares del nivel primario y medio, fue completado con el estudio de las actitudes de los profesores de “ciencias” hacia el perfeccionamiento a distancia, aplicando una escala “likert” para su medición.

Mientras los equipos técnicos de los diferentes organismos gubernamentales intentaban validar esos modelos extrapolables, la tecnología educativa y la educación a distancia ingresan a las universidades nacionales a partir del año 1972, al constituirse como carrera de pregrado y de grado respectivamente en la Universidad Nacional de Luján (UNL), formación de profesionales y académica interrumpida cuando la dictadura militar cierra esa casa de estudios, en marzo de 1980.

Es recién en el período de la recuperación de la democracia –a mediados de la década de 1980– que se consolidan equipos académicos en las universidades de la mano de las reformas de los planes de estudio de las carreras de ciencias de la educación y de ciencias de la comunicación.

La UNL es reabierto por el gobierno del presidente Alfonsín en 1984, con algunas modificaciones en su proyecto originario: desaparece la tecnicatura en Tecnología educativa y la Licenciatura en Educación Permanente –con sus orientaciones de terminalidad donde una de las cuatro previstas era Educación a distancia– y crean la carrera tradicional de Licenciatura en Ciencias de la Educación, pero mantienen Tecnología educativa y educación a distancia como una orientación posible de optar a nivel de grado en el último año. En la Universidad Nacional de Salta, en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad

Nacional de La Plata también se radicaron materias/orientaciones y, por lo tanto, equipos académicos, que desde la utopía democratizadora se ocuparon de reflexionar teóricamente sobre los saberes del campo que se venían construyendo desde otros sentidos, en otras latitudes, fuertemente impregnados de la impronta conductista. Estos profesores e investigadores comenzaron a esbozar un marco referencial sustentado en enfoques psicológicos cognitivos y constructivistas, dialógicos en lo comunicacional y “apropiados” en lo político-cultural. La reelaboración de un conocimiento científico propio fue estrechamente dependiente del respaldo político y la continuidad de los proyectos educativos mediados por tecnologías de comunicación. En este período la implementación de proyectos de educación a distancia desde las universidades si bien creció en proyectos propedéuticos / articulación con el nivel medio / extensión, se vio muy obstaculizada fundamentalmente por las resistencias de los colegas por conservadurismo, por posturas narcisistas o directamente porque ignoraban la posibilidad de realizar propuestas de calidad con esta modalidad educativa.

La investigación en este período, más que validar el uso de medios en propuestas educativas, buscó entonces legitimar proyectos de educación a distancia en unos casos, comprender las condiciones y procesos en las que se desarrollaba una innovación en otros, pero en todos la intención fue la de formular juicios sustentados en procesos sistemáticos de recolección y análisis de datos. Estos merecieron el nombre de investigación evaluativa, continuando con la búsqueda de “evaluación para la mejora” planteada por el enfoque tecnológico en la década de 1970.

Ahora bien, ¿qué ocurrió en nuestras universidades a partir de las transformaciones de la década de 1990?

#### HALLAZGOS RECIENTES

Veamos primero algunos datos del corpus que recorté teniendo en cuenta el objeto de este evento académico, son 60 investigaciones desarrolladas en universidades nacionales en dos períodos: 2000-2001 y 2005-2006.

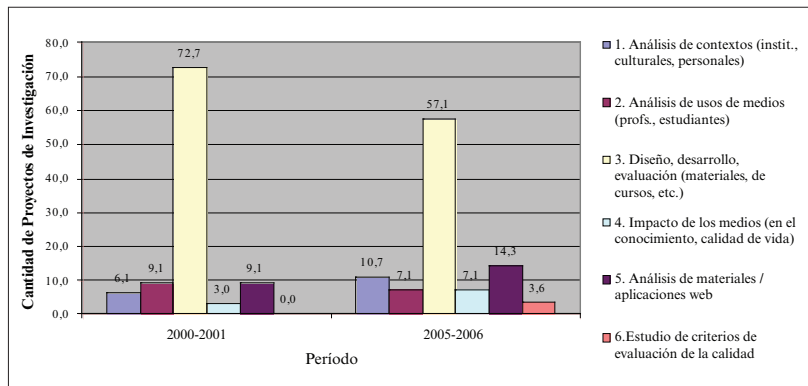
¿Cuáles han sido las líneas de investigación que prevalecen en estos períodos? Analicé la producción académica argentina basándome en la reelaboración de las líneas de investigación del proceso académico español, formuladas por catedráticos del campo como Area Moreira (2003),

J. Cabero Almenara (2004) y De Pablo Pons (2005), y las contrasté con los objetivos delimitados en estas investigaciones.

El agrupamiento quedó categorizado en las siguientes: 1. Análisis de contextos (institucionales, culturales, personales); 2. Análisis de usos de medios digitales por profesores, por alumnos; 3. Diseñar, desarrollar y evaluar materiales/aplicaciones, cursos; 4. Impacto de los medios (en el conocimiento, calidad de vida); 5. Análisis de materiales / aplicaciones web; 6. Estudio de criterios de evaluación de la calidad.

Los resultados obtenidos en ambos períodos se pueden ver en el gráfico 1.

Gráfico 1. Frecuencia de Proyectos según período y líneas de investigación



La línea de investigación que tiene mayor predominancia es la que buscó diseñar, desarrollar y evaluar materiales digitales o cursos que incorporan las TIC. Si comparamos ambos períodos encontramos que si bien ha disminuido, más de la mitad de los proyectos se han ubicado en esta línea. Ese 15% que baja se distribuyó proporcionalmente en el crecimiento de tres preocupaciones. Aparecieron más proyectos que buscaron analizar los nuevos desarrollos de los entornos web; otros que se ocuparon del análisis de los contextos y algunos menos del impacto de las TIC, fundamentalmente, perspectivas cognitivas en relación a las nuevas herramientas.

En el año 1988 aparece un trabajo muy esclarecedor de Wilfred Carr y Stephen Kemmis que nos permitió comprender la reconceptualizaciones

ocurridas en la teoría curricular y la investigación educativa, a partir de los aportes filosóficos de Habermas. La española Elena Ramírez Orellana, de la Universidad de Salamanca, realizó el mismo análisis pero focalizándolo en nuestro campo, buscando relacionar los intereses epistémicos técnicos, prácticos y críticos planteados por Habermas, con la evolución de las concepciones de la tecnología educativa.

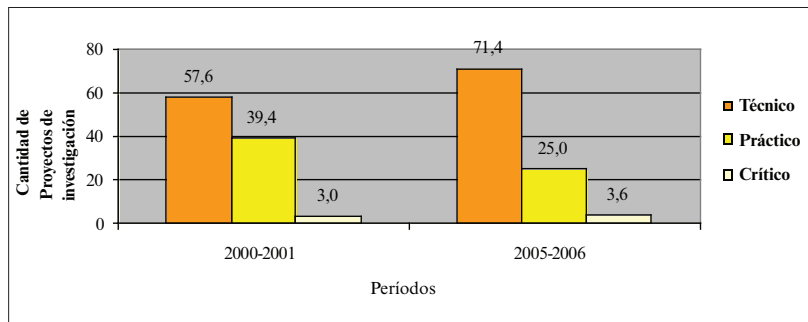
Me pareció que podía ser interesante retomar estas categorías de manera de ver qué había pasado en estos cercanos períodos con las lógicas que estructuraron los proyectos de investigación a desarrollar. Y, en ese sentido, encontramos que ha crecido fundamentalmente el interés técnico, es decir, aquellos proyectos de investigación que buscan lograr mayor eficacia y efectividad en los desarrollos de la enseñanza a través de la utilización de medios/materiales con la intención de poder predecir a partir del establecimiento de relaciones causales. En este enfoque emparentado con la epistemología positivista, la teoría cumple la función lineal de informar a la práctica para otorgarle científicidad.

Ha disminuido el número de proyectos fundamentados en un interés epistémico práctico, que es aquel interés sustentado en un paradigma hermenéutico, que busca la comprensión y que considera que solo podemos entender en la medida que nuestro objeto lo pongamos en relación con los significados de los sujetos, sus valoraciones, lo situemos en los contextos y recuperemos su historicidad singular. El interés técnico delimita su objeto desde una perspectiva instrumental, artefactual del medio (Litwin, 1995, p. 172), desgajado de sus condiciones de producción y de reconocimiento (Verón, 1993, p. 127), de los valores que orientan sus finalidades, pues considera que los medios / materiales / aplicaciones operan de manera independiente de los contextos, cargan de “inmanencia” al objeto, los estudian “en sí mismos”, de ahí su pretendida visión de neutralidad. El interés epistémico práctico en cambio recupera la complejidad de los fenómenos educativos mediados por las tecnologías, al estudiar las configuraciones que resultan de los factores en juego, situados en su contexto histórico y en las finalidades con la que los sujetos le otorgan sentido.

Si bien el interés práctico reconoce la dimensión social y cultural de los fenómenos educativos para lograr su comprensión, el interés crítico da un paso más al pretender desocultar las intenciones que estructuraron y orientan los fenómenos humanos. La investigación educativa desde el posicionamiento crítico considera a la educación como “un proceso histórico formado ideológicamente. Su forma de razonamiento es al mismo tiempo

práctica y crítica; está configurada por un interés emancipatorio para con la transformación de la educación a fin de conseguir la racionalidad, la justicia y el acceso a una vida interesante y satisfactoria para todos” (Carr y Kemmis, 1988, p. 228). Este interés participe de una ciencia social crítica concibe el conocimiento como *praxis*, es decir, como reconstrucción reflexiva de la acción llevada a cabo por los propios sujetos de la educación. La deconstrucción de las certezas que estructuran las prácticas culturales massmediadas, organizativas y educativas habituales desde una perspectiva lúcida, situada socioculturalmente y reinspectiva, sería el enfoque que menor presencia ha tenido entre los investigadores (Gráfico 2).

Gráfico 2. Frecuencia de proyectos de investigación según periodo e interés epistémico



La presencia predominante de los *intereses técnicos* centrados en la línea de investigación focalizada en *diseñar, desarrollar y evaluar materiales, aplicaciones, programas o cursos nuevos* nos remite a la conceptualización convencional de tecnología educativa que concebía a los medios como generadores de aprendizaje (Litwin, 1995), desgajando en el análisis la dimensión tecnológica (posibilidades y restricciones de los lenguajes, géneros y soportes de la comunicación para representar y vehicular la información) de la dimensión pedagógica y política de la enseñanza (finalidades, sujetos, prácticas y contextos institucionales) en los que operan y le confieren sentido.

A estas evidencias podemos agregarle que, en general, son proyectos de investigación que están localizados en el micronivel: el aula. Los estudios que se van desarrollando son análisis fragmentados, realizados desde

unidades académicas que no pertenecen en su mayoría a las facultades de educación, sino que muchos han sido generados por docentes investigadores pertenecientes a las facultades de ciencias básicas, facultades vinculadas al campo de las ingenierías, facultades vinculadas al campo de las ciencias económicas. Sabemos de la existencia de asociaciones de “profesores” de matemática, de química. Una hipótesis interpretativa podría ser que existe una gran dificultad en los estudiantes para comprender determinados campos disciplinares, problema pedagógico que ha desarrollado la preocupación por investigar el desarrollo de nuevos materiales alternativos, métodos, innovaciones que ayuden a la comprensión de esos saberes. En el caso de las ciencias económicas, el proyecto a distancia de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA en la década de 1990, que atendió el problema de la matrícula masiva, ha impactado como una de las alternativas en estudio a ensayar.

Pero vuelvo a remarcar un dato que me parece que no es menor, y que podemos retomarlo luego: la mayoría de los proyectos de investigación no se han generado dentro de espacio académico “pertinente”, donde la reflexión acerca de las teorías de enseñanza son lo central. El problema no está en que se rompa una delimitación de espacios de “tribus académicas” (Becher, 2001), sino en que se mantiene el enfoque técnico que los especialistas del campo creímos superado por la falta de conciencia de los investigadores de otras disciplinas del aporte sustantivo que un académico del campo de la tecnología educativa podría hacerles a su problema de investigación como para incluirlo en el equipo, situación que interpreto como evidencia del vacío de formación en tecnología educativa de los docentes universitarios.

#### LA DÉCADA DE 1990 Y NUESTRA CUESTIÓN A RESOLVER

Esta configuración de algunos elementos de nuestra producción académica en las instituciones universitarias estuvo enmarcada en transformaciones ocurridas a lo largo de los años noventa, años en los que en toda la región se consolidan políticas neoliberales y neoconservadoras, a través de la reforma del Estado benefactor y la implantación de programas de ajuste.

Catalina Nosiglia y Mariano Diodati han investigado de qué manera los organismos multilaterales (BM, BID, UNESCO, OEI, OCDE) se fueron constituyendo en fuertes mecanismos de regulación del Estado argentino en



materia de educación superior. Ellos plantean que si bien cada uno posee dispositivos y modalidades de procedimiento particular, han reconocido ciertas temáticas recurrentes en los documentos publicados en esta década por éstos, como:

[...] enfrentar el crecimiento de la matrícula mediante la inclusión del desarrollo de instituciones privadas; incentivar a las instituciones públicas para diversificar sus fuentes de financiamiento; redefinir el rol del gobierno del Sistema de la Educación Superior –tanto en términos de la relación Estado-Educación Superior como del vínculo gobierno-instituciones de la Educación Superior– en correlato con la autonomía universitaria; evaluar el desempeño de las instituciones de Educación Superior mediante determinados patrones de calidad estandarizados; instaurar la responsabilidad en la Educación Superior frente a la sociedad y problematizar los aspectos ligados a la equidad en el Sistema de Educación Superior (2007).

Este marco político se consolida con la sanción de la Ley de Educación Superior (Ley N° 24.521), y con ella el reconocimiento de la educación a distancia y su posterior regulación (Resolución Ministerial 1716/98 y luego la R.M.1717/04). Se crean otros instrumentos como el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores de las Universidades Nacionales (Decreto N°2427/93) para promover la investigación científica y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Decreto PEN N° 1660/96) con la finalidad de gestionar distintos tipos de programas de fomento y la asignación de recursos que financien proyectos de investigación en nuestro país. Si bien se incrementaron exponencialmente el número de investigadores y los proyectos de investigación, hubo paradojas y efectos perversos que poco dicen de la calidad de la producción lograda.

Debió esperarse hasta avanzada la década para que comenzaran a perfilarse algunas políticas del Estado y consenso en las instituciones para contar con la infraestructura y el equipamiento indispensable para la incorporación de las TIC en las prácticas universitarias. El Programa de Reforma de la Educación Superior creó, entre otros, dos instrumentos que afectaron la producción académica universitaria: el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMEC) y la Red de Interconexión Universitaria (RIU). El primero fue un fondo concursable por proyectos que muchos utilizaron para conseguir el equipamiento informático necesario en el marco del mejoramiento de la enseñanza de grado y posgrado. En

1994 surge la RIU mediante un convenio entre las universidades nacionales y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación para el desarrollo de una red académica. Pero las instituciones universitarias pudieron acceder a la conectividad nacional e internacional recién en 1997.

La presión por la internalización de la educación, los nuevos proveedores transnacionales de educación, el impacto de las nuevas políticas de la organización mundial de comercio, donde la educación deja de ser considerada un bien y un derecho para ser un producto comercializable y las transformaciones en la regulación del nivel superior operadas en esta década alentaron la introducción de formas de funcionamiento propias del ámbito privado-mercantil en el seno de las universidades públicas.

Frente a las políticas de ajuste presupuestario y ante la ausencia de una planificación estratégica de la educación superior se generó un panorama muy desigual y desperejo (Lugo, 2003, p. 66) constituyéndose un mosaico heterogéneo en las propuestas, en los alcances, en la calidad y en la cantidad de propuestas de educación virtual (Becerra, 2002).

Hasta 1999 no existió una universidad con capacidad suficiente de llevar a cabo un proceso de enseñanza totalmente virtualizado. La creación del programa pionero Universidad Virtual de Quilmes impactó en todo el sistema universitario no solo por concretar esa innovación al reelaborar el modelo desarrollado por la UOC catalana, sino porque colocó en la agenda pública de discusiones el rol de la educación superior frente a las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas, consolidadas y consolidantes, de las tecnologías de la información y la comunicación.

Los resultados de la investigación que hicieron Diego Levis y Roxana Cabello sobre los modos de incorporación TIC en las instituciones de la provincia de Buenos Aires señalan que los entornos virtuales de aprendizaje que usaban en el año 2006 las universidades en los que se cursaban 35 carreras, pertenecían a las universidades más jóvenes del ámbito metropolitano: UNQ, UNTREF, UNSAM, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de La Plata, y la universidades del Centro y de Mar del Plata. Podríamos centrarnos en las condiciones del contexto político institucional de las más jóvenes, pero en su articulación con la cultura didáctica de las organizaciones universitarias para interpretar esta evidencia.

En un Informe de Unesco se enuncia como tercer obstáculo más considerado, luego de la falta de recursos y presupuesto para la integración de las TIC en la enseñanza universitaria “las resistencias, temores y

dificultades del plantel docente que debería realizar un pasaje del sistema presencial a una modalidad virtual. Se postulan como posibles estrategias superadoras, la puesta en marcha de una sólida capacitación y la inserción progresiva de los docentes” (Lugo, 2003). Lugo, en sus conclusiones, reafirma “la formación de los profesores y administradores en virtualidad es despereja y no existen programas específicos o carreras de formación virtual. Aquí también diremos que la formación de los recursos humanos que llevan a cabo la innovación es central. Construir la viabilidad técnica es un aspecto insoslayable de todo proyecto innovador” (2003, p. 67).

Los resultados de la investigación desarrollada por Finquielevich y Prince, que realizaron para caracterizar las maneras en que las universidades argentinas utilizaban las tecnologías de información y comunicación, señala en el mismo sentido que, si bien el 40% de las universidades declara tener una política de formación docente, la mayoría carece de estrategias explícitas. La apropiación de herramientas informáticas por parte de los docentes se hacía en el año 2005 de modo informal y voluntario, salvo en dos casos. En cuanto a la formación específica en *e-learning* de los profesores universitarios, salvo cinco casos, la gran mayoría de los docentes argentinos que se han enfrentado a plataformas virtuales ha tenido que aprender en el proceso de enseñanza por el método del ensayo y error, asistido por colegas o ayudantes (2006, p. 65). Asimismo resulta interesante la percepción de los obstáculos que recogieron estos investigadores: las ideas preconcebidas de los docentes y estudiantes sobre la calidad de la educación a distancia y la falta de capacitación de los docentes en el desarrollo de proyectos mediante esta modalidad; recursos humanos acotados, e insuficiente preparación del docente en la mediación y en el desarrollo de los contenidos; la confusión de entender el *e-learning* como un depósito de información, como biblioteca virtual más que como un espacio de intercambio (2006, p. 69).

Finalmente quiero recuperar otro aspecto reciente de la investigación de Levis y Cabello que reafirma nuestro problema. Ellos constatan

[...] una gran heterogeneidad de las prácticas docentes, no siempre vinculadas a factores institucionales (cultura universitaria, equipamiento, falta de apoyo institucional, entre otros) sino con las decisiones individuales de los profesores derivadas de factores diversos (postura ideológica ante las tecnologías, formación específica, motivación, etc.). Muchas veces el uso que se hace de los recursos tecnológicos tiende a

reproducir modelos didácticos tradicionales basados en la transmisión vertical de conocimientos, utilizando para bases de datos, presentaciones electrónicas o recursos bibliográficos en línea (apuntes, artículos, documentos de organismos internacionales, etc.) (Levis y Cabello, 2007, p. 7).

#### TRAYECTORIA DE UN CAMPO QUE LUCHA POR SER RECONOCIDO EN SU ESPECIFICIDAD

No estamos consolidados como campo académico nacional. En el grado, nos tendríamos que preguntar por qué en 20 años de democracia no todas las carreras de ciencias de la educación tienen su espacio académico reconocido en el ámbito de la tecnología educativa y la educación a distancia. Los posgrados, como planteaba Graciela, los tenemos obturados o son logros recientes. La fecha de aprobación de las carreras de posgrado del campo por las universidades de Entre Ríos, La Plata, Salta, Córdoba, Quilmes y por la UBA, es reciente (2004-2006); especialmente estuvo demorado donde hay tradición académica.

Estos datos nos muestran la debilidad del lugar nuestro, que ha crecido teóricamente pero sin poder aportar en el fortalecimiento de las acciones educativas mediadas por falta de políticas serias de formación de los docentes universitarios.

Este tipo de acciones educativas aumentó enormemente en espacios donde no están tampoco presentes las ciencias de la educación. Me parece que el rasgo de nuestra propia identidad, que nos diferencia de otros países, es el no reconocimiento de una especificidad disciplinar por los otros campos científicos, y sabemos que la identidad se construye a partir del intercambio mutuo. Hay trayectorias, hay redes, libros editados, eventos académicos que se generan en el ámbito de las ingenierías, de las corporaciones, de la informática, otros espacios donde los educadores y los que participamos del campo de la tecnología educativa no tenemos más que escasa incidencia. Considero entonces que es una identidad en reconstrucción, que solo a través del diálogo interdisciplinario va a ser posible y que la investigación conjunta de problemas relevantes que aborden la complejidad de los procesos que viven nuestras instituciones favorecerá el desarrollo de la masa crítica que como país necesitamos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Area Moreira, M. y C. González González (2003), “Líneas de investigación sobre tecnología de la información y comunicación en educación”, en *XI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*, España, Universidad de Valladolid.
- Becerra, M. (2002), “Apuntes sobre la educación superior y virtualidad en la Argentina”, en Flores, J. y M. Becerra (comps.), *La educación superior en entornos virtuales: el caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 27-50.
- Becher, T. (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- Bertoni, A. N. L. de (1983), *La realización del perfeccionamiento docente como función de creencias, criterios normativos y actitudes*, Buenos Aires, CONICET-SENOC- PROMECA.
- Cabero Almenara, J. (2004), *La investigación en tecnologías de la educación*, Universidad de Sevilla.
- Carbone, G. M. (2001), “La Red Universitaria de Educación a Distancia y su desarrollo en las universidades públicas”, *Revista Rueda*, N° 4, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Carr, W. y S. Kemmis (1988), *Teoría de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Editorial Martínez Roca.
- Chamorro Greca, H. (1970), “Aspectos socioculturales del primer ciclo de televisión educativa en Córdoba”, *Comunicación audiovisual y tecnología educativa*, año I, N° 4, Buenos Aires, Librería de las Naciones, pp. 4-11.
- De Pablo Pons, J. (2005) “La investigación de las tecnologías desde la teoría histórico-cultural”, II Congreso Iberoamericano de EducaRed, Buenos Aires, en <[http://www.educared.org.ar/congreso/juandepablos\\_disertacion.asp](http://www.educared.org.ar/congreso/juandepablos_disertacion.asp)>, consultado en octubre de 2006.
- Fainholc, B. (2007), “La tecnología educativa en crisis”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (1), pp. 49-66. Disponible en <<http://campus-virtual.unex.es/cala/editio/>>.
- Finquielevich, S. y A. Prince (2006), “Universidades y TIC en la Argentina. Las universidades argentinas en la sociedad del conocimiento”.
- Levis, D. y R. Cabello (2007), “Estudiar con TIC y estudiar las TIC. Tecnologías de la información y la comunicación en las universidades nacionales (de la prov. de Buenos Aires)”, inédito. Disponible en <[http://diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/PAV\\_leviscabello\\_VF.pdf](http://diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/PAV_leviscabello_VF.pdf)>, consultado en julio 2008.
- Litwin, E. (1982), “Sistema modular televisivo para apoyo a la labor docente. Diseño de evaluación CENTE-MCE”, en *VI Encuentro Nacional de Educación a Distancia*, Buenos Aires, Asociación Argentina de Educación a Distancia, pp.18-129.
- (1994), “Temas en debate en torno a la educación a distancia”, en Litwin, E., M. Maggio y H. Roig (comps.), *Educación a distancia en los 90*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA XXI, Universidad de Buenos Aires, pp. 30-36.
- (1995), “Cuestiones y tendencias de la investigación en el campo de la Tecnología Educativa”, en Litwin, E. (comp.), *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 171-181.
- Lugo, M. T. (2003), “Situación presente y perspectivas de desarrollo de los Programas de Educación Superior Virtual en Argentina”, IESALC, UNESCO. Disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139830s.pdf>>, consultado en marzo 2007.
- Llomovate, S. (1992), “La investigación educativa en Argentina”, *Propuesta educativa*, año 4, N° 6, Buenos Aires, FLACSO, Miño y Dávila Editores, marzo, pp. 92-102.
- Martín, J. (2006), “Frente a 20 años de educación a distancia en Argentina: su proceso de desarrollo y de la evaluación de la calidad”, *Actas Congreso EDU-TEC*, España.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996), “I y II Seminarios de Investigación para la Transformación Educativa”, 22 y 23 de abril, 30 y 31 de octubre, Buenos Aires. Disponible en <[www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/10022018.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/10022018.pdf)> y <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/10022033.pdf>>, consultados en octubre de 2007.
- Ramírez Orellana, E. (1996), “La evolución de las concepciones de la tecnología educativa en el desarrollo del currículo”, *Revista de Educación*, N° 309, Universidad de Salamanca.
- Palamidessi, M., C. Suasnábar y D. Galarza (comp.) (2007), *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Puiggrós, A. (1985), “El rating en la universidad”, *El Periodista*, N° 47, Buenos Aires, 2 de agosto, p. 93.
- Riccó, N. (1994), “Aportes de la investigación teórica a la modalidad a distancia”, en Litwin, E., M. Maggio y H. Roig, *Educación a distancia en los 90*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA XXI, Universidad de Buenos Aires, pp. 159-163.
- Serra, J. C. y M. Landau (2003), “Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas. Aproximaciones a la investigación educativa en la Argentina (2000-2001)”, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en <<http://diniece.me.gov.ar/documentos/RELEVAMIENTO.pdf>>, consultado en abril de 2008.
- Verón, E. (1993), *La semiosis social*, Barcelona, Gedisa, cap. 5 “El sentido como producción discursiva”.
- Vessuri, H. (2003), “La ciencia y la educación superior en el proceso de internacionalización. Elementos de un marco conceptual para América Latina”, *UNESCO Forum Occasional Paper*, Series Paper N° 3 / S.

- (comp.) (2006), *Universidad e investigación científica*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Watson, M. T. (1999), “La enseñanza superior con estrategias de menor presencialidad en el actual contexto de la universidad pública argentina”, en *Acerca de la distancia. 3er. Seminario Internacional de Educación a Distancia*, Córdoba, Edit. Eudecor.
- (2007), “Historia de la educación a distancia en Argentina: un contexto de surgimiento”, *Revista RUEDA*, N° 6, Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 7-26.
- (2008), “Visiones que promovieron la educación a distancia en Argentina”, *IV Seminario Internacional y II Encuentro Nacional de Educación a Distancia*, La Plata, Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina.
- Zavaleta, E. T. de (1971), *Evaluación de materiales audiovisuales para la enseñanza*, Buenos Aires, Eudeba.

## EDUCACIÓN VIRTUAL: PRESIONES Y CONTROVERSIAS

POR GUILLERMO VILLASEÑOR SÁNCHEZ\*

Buenas noches, realmente me considero muy afortunado por haber sido invitado a este evento. Me siento muy complacido de compartir este panel con colegas de tanta trayectoria aquí en Argentina, y, por supuesto, estoy muy agradecido de que a estas horas del día, siendo las ocho de la noche, y después de una larga jornada de trabajo, hayan permanecido en esta sala. Trataré de ser muy breve.

Comenzaré haciendo alusión a lo que decíamos algunos años atrás cuando un grupo de colegas del Tecnológico de Monterrey, todos profesores, hablábamos de una serie de paradojas de la educación a distancia. Muchas de estas, supongo que han sido parte o son parte aún de las preocupaciones de los profesionales que están involucrados con la educación virtual.

Esta mañana observé en el acto de inauguración la gran cantidad de instituciones educativas que estaban representadas en este evento.

\* Guillermo Villaseñor Sánchez es candidato al grado de Doctor en Innovación Educativa por la Universidad de Barcelona. Durante los últimos diez años se desempeñó como profesor de posgrado en la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, en México, y actualmente es director del Centro de Educación *on line* de la Universidad de las Américas en Puebla, México.

Creo que este fenómeno de cómo se van incorporando universidades a esta modalidad también se está dando en México y en todos los países de América Latina. Solamente a manera de describir escuetamente las paradojas que nos preocupaban a fines del año 2000, diré que tenían que ver con privilegiar la labor del docente, los diálogos, la comunicación, la cuestión de la internacionalización, el uso de la multimedia, etc. Esto no es motivo de esta conferencia, sino solo un recordatorio de lo que en aquellos años estábamos todavía tratando de rescatar: las transformaciones de los esquemas presenciales, las cuestiones de la rentabilidad en cuestión del número de alumnos versus profesor, la generación de los parásitos virtuales al promover las redes, etc. Todas estas cosas, de alguna manera, nos dieron muchos elementos en todos estos años para trabajar (“Quiero ir al sur, pero camino hacia el norte: paradojas de la educación ‘en línea’”, coautoría con X. Barrientos, M. Ramírez y R. Valenzuela, V Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, Viña del Mar).

Como puntualizó hace unos momentos Marta Mena, en este 2008 se han producido y acumulado grandes cantidades de artículos y libros sobre educación a distancia, quisiera poder incluir reportes de investigación, pero los números hablan de que de lo que más adolecemos, al menos en Latinoamérica, son de investigaciones, pues la mayoría de informes vienen de países donde se privilegia que los profesores tengan tiempo y recursos para hacerlo. Sin embargo, se han producido muchos avances. Simplemente, por mencionar la última paradoja que vimos en la presentación: “Es paradójico promover redes de aprendizaje entre alumnos y que aprovechando la oportunidad, estas generen parásitos virtuales”, es bueno decir que a partir de muchas experiencias se han desarrollado herramientas para evitar los plagios.

Pero ahora tenemos nuevas presiones que vienen desde diferentes entornos. En vista de todo lo que comentó Elena Barberá esta mañana, realicé una serie de modificaciones a la hora de la comida, pensando en cómo podíamos enfocar estas presiones... y fue así como pensé en una analogía desde el punto de vista de los pecados capitales, que están y han estado ahí siempre (aunque sé que actualmente la iglesia católica ha definido nuevos pecados capitales, retomaré los clásicos). En este sentido, quisiera preguntarme cuáles son las respuestas que se han podido y querido dar al respecto.

Presión del Medio educativo:

**RESPONDER A LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN**Pecado capital: **Soberbia**Penitencia: **Certificación**

A esta presión hubo una proliferación enorme de instituciones, algunas no con la seriedad y la formalidad de instituciones como las nuestras, donde hay toda una serie de irregularidades. Pero en México sucedió que muchas “escuelas” aprovecharon estas necesidades y empezaron a ofertar y ofertar programas de muy bajo nivel, prometiendo lo que ustedes ya saben, y que creo que se repite a lo largo de toda Latinoamérica, que se “estudia en menos tiempo (de lo reglamentado) y te damos el título” por supuesto con una enorme flexibilidad para acreditar las asignaturas. Entonces, bajo esta soberbia de muchas instituciones de intentar responder a estas necesidades, qué es lo que está pasando actualmente. Pues que, al menos en México, empieza a haber una inquietud de certificar a las instituciones que estén dando programas a distancia bajo una serie de normativas y reglamentos sobre los que todavía se está trabajando pero que, al menos, creo que sí muchos de ustedes están iniciando o tratando de destacar en esta modalidad, creo que la certificación dada a base de estándares por una institución nacional o internacional puede ser una respuesta.

La siguiente presión viene del entorno económico.

Presión del Entorno económico:

**RESPONDER A LAS POSIBILIDADES DE LA POBLACIÓN**Pecado capital: **Lujuria**Penitencia: **Perder ganando**

Quiero decir que yo vengo de una institución privada, la Universidad de las Américas, en Puebla, México, que va a un determinado segmento de población. Ponerle un precio a un posgrado a distancia ha sido una gran preocupación desde que se empezaron a ofertar maestrías presenciales y maestrías a distancia del mismo programa. Un destacado aca-

démico sugirió que como las personas no venían a la universidad pues sería lógico que costasen menos porque no hacen uso de las instalaciones físicas del campus (laboratorios, biblioteca, áreas deportivas, etc.) y todo lo que ustedes puedan ver en cualquier institución. Se decidió por tanto un descuento del 30%. Sin embargo, con el paso del tiempo hay voces que piden una reflexión sobre el hecho de por qué si a una persona que se le da un seguimiento especializado por un profesor (que a veces es el mismo del área presencial), que se le asigna una biblioteca digital (en ocasiones con más y mejor información que la que se tiene físicamente) y que se le lleva la universidad a su casa u oficina por qué le va a costar menos si la calidad es la misma. Calidad, que como han demostrado algunas investigaciones, hay programas a distancia que han tenido iguales o mejores resultados sobre los presenciales (se recomienda la consulta del libro *No Significant Difference Phenomenon*, publicado en 1999 por International Distance Education Certification Center, donde se describen 355 reportes de investigación que concluyen que no existe diferencia significativa sobre la efectividad de un curso en el salón de clase y uno a distancia).

Presión Institucional:

**HAY QUE HACERLO POSIBLE**Pecado capital: **Gula**Penitencia: **Benchmark**

Ahora hay un debate de cómo se tiene que costear un posgrado a distancia. Hay presiones institucionales donde se dice que para posicionarse y tener muchos alumnos hay que ir a lo seguro. Al menos en México se ha encontrado que los programas en el área de negocios son taquilleros pero esto ha saturado la oferta educativa. Creo que lo que ahora corresponde es apoyar en este tipo de modalidad a las áreas donde las apuestas generalmente son pocas. Es urgente hacer un *benchmarking* en nuevos campos de conocimiento para identificar y diseñar programas más acordes a las necesidades de este siglo que comienza. Por ahí tendría que venir la reflexión.

Presión Tecnológica:  
**TODO ES POSIBLE**

Pecado capital: **Avaricia**  
Penitencia: **Investigación Educativa**

La presión tecnológica es una cuestión que también esta mañana Elena Barberá abordó. Yo les puedo decir que en este momento hay una serie de apuestas para ver cómo una universidad capta u ofrece algo mejor a sus estudiantes a través de la tecnología. En este sentido, en mi función actual, he tenido en las últimas semanas la visita de proveedores de plataformas tecnológicas y, de verdad, es impresionante lo que sucede en cada presentación. Van con toda una artillería y un arsenal de programas y posibilidades, cualquier cosa que se les pueda ocurrir a ustedes hace la plataforma. Todo es posible, absolutamente, he llegado a escuchar conceptos o de alguna manera justificaciones para intentar decir “mi plataforma es la más conveniente en estos tiempos de dispositivos móviles y web 2.0”.

Una de las tendencias actuales que vienen es que las nuevas plataformas y desarrollos tecnológicos se van a asociar con editoriales o con contenidos. Va a ser muy interesante. La estrategia de una empresa como e-college, que forma parte del consorcio editorial más grande del mundo, Pearson, es abarcar en 2009 México y Brasil, y están traduciendo del inglés toda su plataforma al español y portugués, tratando de darle pelea a Blackboard, que se ha posicionado en América Latina. Seguramente estas fusiones darán muchos elementos para el análisis.

Hoy en la sesión de la mañana se hablaba de la descontextualización entre educadores y tecnólogos. Creo que la gente de informática tendría que hacer investigación educativa para poder entender que el acto de enseñar y aprender con medios tecnológicos es mucho más de lo que ellos creen.

Presión Administrativa:  
**POCO ES POSIBLE**

Pecado capital: **Ira**  
Penitencia: **Negociación**

Para bien y para mal, existe la presión administrativa que ve más allá de los beneficios tecnológicos y se centra en lo económico. Para el área de finanzas los altos costos de compra de cada licencia y su mantenimiento son motivo casi siempre de rechazo. Por lo tanto, una tendencia es que cada institución está desarrollando sus propias plataformas. Esto tiene sus ventajas pues permite el crecimiento e involucramiento de otras áreas. Sin embargo los desarrollos propios se logran a base de un esfuerzo enorme, de mucha gente, que creo que se puede duplicar en muchas instituciones. Considero por tanto indispensable que existan mejores negociaciones con las empresas tecnológicas para el tema de inversión, es fundamental que haya de ambos lados un ganar-ganar.

Presión Docente:  
**NO TENGO TIEMPO, NO ES POSIBLE**

Pecado capital: **Envidia**  
Penitencia: **Cursos de actualización *on line***

Al respecto de la presión docente, la clásica respuesta de muchos profesores cuando se les pide involucrarse con la modalidad virtual es: “no tengo tiempo, por lo tanto, eso no es posible”. Seguramente en muchas instituciones los profesores presenciales son a quienes se les solicita apoyo para los cursos *on line*, ¿por qué? Porque muchas veces garantizan el estatus académico que buscan conservar las universidades. Sin embargo, mientras no existan una clara normativa en cuanto el número de alumnos a atender por profesor y una retribución económica justa a lo que implica trabajar en esta modalidad, muchos docentes preferirán seguir en el esquema tradicional ya que es menos demandante. De otra manera seguiremos con profesores que prestan sus nombres, como fenómeno que se está dando mucho, dicen que sí dan un curso a través de internet, y posteriormente son los tutores o ayudantes los que están contestando continuamente los mensajes. Por ahí, el profesor se asoma, a veces a un foro de discusión, opina, pero es lo más. Entonces, es importante que el profesor tenga cursos de actualización pero que sean *on line*, para que experimente el enorme potencial que existe y por otro lado para que asumiendo el rol de estudiante virtual dimensione en su totalidad las consecuencias de las acciones que hace y deja de hacer un profesor *on line*.

Presión del Alumno:

**LO QUIERO POSIBLE EN MENOS TIEMPO Y CON POCO ESFUERZO**

Pecado capital: **Pereza**

Penitencia: **Capacitación en competencias digitales**

La última presión es la del alumno, que generalmente lo quiere todo con menos tiempo y menos esfuerzo. Por eso, una de las estrategias a desarrollar en las instituciones son las competencias digitales. Esta mañana, cuando hablaban del profesor 2.0 (por aquello del desarrollo web 2.0), yo pensaba que si esto era así tendríamos que hablar por consecuencia de alumnos 3.0. Sin embargo, no todo es el manejo de la tecnología. Un ejemplo sería que a la hora de que ustedes le ponen al estudiante una actividad didáctica bien planeada y diseñada, los alumnos no navegan por internet, naufragan totalmente. Por supuesto no saben qué hacer con toda la información que tienen. Por eso, es fundamental el desarrollo de competencias digitales.

Es una lástima en verdad haber tenido tan escaso tiempo para desarrollar con profundidad cada idea. Espero que estas reflexiones hayan sido útiles. Sin duda tenemos mucho por hacer a pesar de las dificultades. En muchos de los proyectos en los que he podido participar, he podido constatar una y otra vez que esto es posible por la gente que está detrás. Sé que muchos de ustedes sufren aún una serie de incomprensiones, sin embargo, los avances que se han dado y se van a seguir dando, van a consolidar sin ninguna duda la educación virtual en nuestros países.

Muchas gracias.

## DIÁLOGO

**PREGUNTA:** Es un lujo escuchar esto. A mí, me gustaría profundizar un poco en este diálogo entre educación a distancia y educación virtual que hicimos como un salto automático de la historia mediada por las intervenciones de Marta. Una cuestión que para mí faltaría tematizar es si ustedes creen que el paso de la educación a distancia y la educación virtual supone algún tipo de profundización en el trabajo interdisciplinar o

multidisciplinar. Si esto es así o debería ser así desde los orígenes. Desde mi ignorancia total sobre la educación a distancia en sus modos tradicionales, me llevan a preguntarme qué lugar tiene la interdisciplinariedad en estos equipos de desarrollo y si esto ha cambiado en términos de educación virtual, más allá del cambio de denominación, que me parece central, como un cambio de prácticas pero, también, un cambio epistemológico en el modo de pensar estos procesos.

**MARTA MENA:** Yo puedo decir algo o puedo ofrecer para que digan los demás. Pienso que la forma de trabajo, las prácticas de los equipos y su conformación no lo veo que tenga que ver con que se esté haciendo educación a distancia de primera generación de cuarta o de quinta, sino como un modelo o una concepción más general. Como una concepción educativa es decir, cómo uno piensa que debe trabajarse y lograrse ciertos objetivos y metas que uno se propone. Entonces, si en su marco teórico piensa que el trabajo interdisciplinario es más rico y va a producir mejores resultados, no importa si uno está produciendo material impreso o material para la web. Si uno está en un marco de una universidad virtual o si uno está en el marco de una universidad bimodal con semipresencialidad. Uno sostiene los equipos interdisciplinarios. Puedo poner ejemplos. Yo he trabajado años y he pasado por todas las generaciones de educación a distancia y, en este momento, estoy dirigiendo un programa que es de *e-learning*, es un programa de formación virtual para funcionarios públicos y los equipos y los encuadres de los trabajos de los equipos no son muy diferentes de los que trabajaba en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. La verdad, es que no. Son distintas algunas herramientas y, entonces, a veces, nuevos roles entran en el equipo y en el pase de generaciones. Pero cuando uno ha probado una metodología y siente que es eso lo que representa, lo que uno piensa en términos de calidad, es difícil cambiar. Para mí, no tiene que ver y, por eso, insisto tanto en el porqué del cambio de denominación, porque si en esencia estoy haciendo lo mismo, cambiando alguna estrategia, el público, o los participantes, estoy cambiando la herramienta tecnológica pero, en el fondo, estoy mediando la relación pedagógica a través de una cierta tecnología, y si estoy haciendo eso, entonces el modelo pedagógico que tengo detrás es lo que persiste, o bien lo voy enriqueciendo y cambiando en el tiempo, pero no tiene tanto que ver la modalidad en la que estoy trabajando sino con mis convicciones pedagógicas y teóricas.

GRACIELA CARBONE: Yo voy a agregar algo muy breve. Creo que sí se ha producido un salto en la composición de los equipos. Estoy hablando más de lo empírico que del posicionamiento que tiene Marta que es desde su postura. Yo comparto la postura de Marta, pero en lo que ha sido empíricamente la historia, ese acceso a la virtualidad en condiciones de extrema restricción lo que ha producido es una mutación de los perfiles con una jerarquización distinta y la decantación de eso, que es lo que estamos viviendo en este momento, se debe más al diálogo interprofesional que al trabajo de investigación y reflexión interdisciplinaria. Entonces, vuelvo y creo que tu pregunta era retórica para darnos la oportunidad para perfeccionar sobre el marco teórico.

MARÍA TERESA WATSON: Coincido con Marta y creo que nos plantea nuevos desafíos. Por eso yo planteaba que el problema es más de la educación que de la educación a distancia o la tecnología educativa porque, me parece, que los otros campos disciplinares enseñan sin nosotros. Me parece que el problema pasa por ahí: no necesitan a la educación. Cuando Palamidessi planteaba un ejemplo de un autor que tomaba los juegos electrónicos, planteaba que aprendo jugando. El tema es que aprendo a enseñar enseñando. Entonces, me parece que el problema empieza por la educación y esta isla en la que estamos los educadores del resto de los otros campos disciplinares. Si bien hemos configurado equipos para resolver las cuestiones, creo que nosotros, respecto a los educadores, siempre dijimos que los que nos dedicamos a este campo teníamos la gratificación de construir a partir del diálogo con otros campos, disciplinas. Y en eso nos diferenciábamos porque en la construcción de la propuesta había otras miradas. Creo que eso es bastante conflictivo y nos enfrenta a nuevos problemas.

Todas estas presiones, como la falta de presupuestos, que se nos presentan, me parece que, para la reflexión teórica, estamos atomizados y fragmentados y para la práctica educativa también. Me parece que es un campo de lucha y una búsqueda, pero me parece, que vamos a llegar a esta madurez como campo donde planteemos las reglas y los límites. Esta importancia en la definición que pone Marta tan fuerte, es una evidencia de nuestra propia debilidad como campo académico, porque no hemos construido las reglas de lo que es y de lo que no es, porque todos participan y todos opinan. De ahí que estamos en construcción.

MODERADORA: Ahora sí, gracias a todos.

## COMENTARIO DEL PANEL

POR DÉBORA SCHNEIDER\*

La profesora Marta Mena, en la primera disertación del panel, se preocupa por presentar una visión amplia y unificadora de la educación a distancia, poniendo el foco en las continuidades entre generaciones y modelos de programas a lo largo del tiempo. Una primera línea de argumentación tiene por objetivo sostener la necesidad de utilizar la denominación “educación a distancia” frente a otras denominaciones posibles, toda vez que, sostiene, dicha denominación da cuenta de una modalidad que desde la década de 1980 se encuentra consolidada y de ciertas características indispensables y generales. En segundo lugar plantea su preocupación en relación con los marcos normativos y regulatorios de la modalidad, que, sostiene, contienen implícitamente una perspectiva teórica que no siempre parece estar de acuerdo con aquella que podría considerarse hegemónica en el campo de la educación a distancia. En tercer lugar, reconoce que, mientras el prestigio de la modalidad está vinculado fuertemente con la existencia de instituciones de prestigio, el desafío para estas mismas instituciones es permitirse la innovación permanente.

En la segunda disertación, la doctora Graciela Carbone comienza su presentación reconociendo la relación con los dichos de la anterior expositora, en tanto ambas sostienen la cuestión de “el tesón de la educación a distancia”. En este segundo caso, vinculado con las especiales y difíciles condiciones en que los expertos producen conocimiento sobre la temática dentro de las instituciones educativas argentinas. Así, es la identificación de situaciones de asimetría al interior del sistema universitario la que parece caracterizar la historia de la modalidad: si en una primera etapa, identificada con el retorno a la democracia y la normalización de las instituciones de nivel superior, la principal asimetría aparece en relación con el desarrollo local y las posibilidades que se despliegan en otras latitudes, en una etapa más reciente, las últimas dos décadas, la simetría

\* Débora Schneider es docente de grado (modalidades virtual y presencial) en el área de Didáctica y Tecnología Educativa en la UNQ y la UBA (FCEN), y de posgrado en distintas universidades. Su desarrollo profesional se ha orientado a la tecnología educativa y la educación a distancia, desempeñándose en organismos públicos, de cooperación internacional y ONG. Desde el año 1998 forma parte del equipo de coordinación del Programa Universidad Virtual de la UNQ; en la actualidad dirige el posgrado Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales, de la misma UNQ.



principal aparecería entre diversas instituciones del propio sistema universitario, a partir, fundamentalmente, de las novedades curriculares que posibilita la Ley de Educación Superior, por un lado, y las oportunidades de incorporación y producción de tecnologías educativas vinculadas con las nuevas TIC.

María Teresa Watson, en la tercera presentación del panel, vuelve a poner el foco en la historia de la modalidad, en su caso, a partir de los avances de un trabajo de investigación en curso y en el que interesa revisar la evolución de la educación a distancia al tiempo que se identifica el conocimiento producido y sus características. La expositora identifica dos momentos, que coinciden con espacios particulares también identificados en la ponencia precedente por la doctora Carbone: la etapa de recuperación democrática, y los últimos años, a partir de mediados de la década de 1990. La caracterización, en ambos momentos, de las investigaciones desarrolladas en el campo, le permite a la conferencista proponer que las mismas corresponden a una perspectiva técnica (en el sentido de Habermas), en desmedro de posibles perspectivas prácticas o críticas en indagación educativa. Ello, sumado a las profundas asimetrías dentro de las instituciones universitarias, la ausencia de especificidad disciplinar entre quienes investigan y la muy reciente institución de sistemas u organizaciones académicas tradicionales (posgrados, revistas, encuentros científicos) la conduce a sostener que la educación a distancia, como espacio específico de la tecnología educativa, es al momento una “identidad en construcción”

En su presentación, el profesor Guillermo Villaseñor Sánchez propone un recorrido por lo que él identifica como las “presiones” que se le presentan a la formación en entornos virtuales, desde diversos puntos de vista y actores del sistema proponiendo, al mismo tiempo, una caracterización de las respuestas que, en sus palabras “se han podido y querido dar al respecto”. Así presenta, entre otros aspectos, los orígenes de la presión vinculada con las políticas de certificación que amenazan con convertirse en uno de los pilares de la discusión internacional respecto de la modalidad; de las situaciones desplegadas desde las empresas del sector infocomunicacional y su puja por convertir el espacio educativo en un mercado de ilimitadas posibilidades económicas; y de las posibilidades y capacidades de docentes y alumnos que desarrollan sus actividades en entornos virtuales de educación.

A partir de las cuatro presentaciones que componen el panel, podrían

identificarse algunos puntos desde los cuales continuar la indagación y la eventual discusión. En primer lugar, parece haber una posible tensión entre la caracterización de una modalidad como espacio consolidado, con historia y problemas comunes; y la identificación de ese mismo campo como espacio fuertemente heterogéneo, desigual y en proceso de construcción identitaria. Probablemente este problema se encuentre directamente vinculado con otro, que es el de las continuidades y rupturas evidentes en el campo de la educación a distancia, en particular en el salto que supone la introducción masiva de nuevas TIC a partir de la segunda mitad de la década de 1990. En este sentido, ¿es posible considerar que la actual situación de heterogeneidad y asimetría evidente en los proyectos educativos, así como en la producción de conocimiento, se vislumbre un quiebre respecto de los conocimientos más o menos consolidados de una tradición en educación a distancia, por un lado, y las novedades que supone la implementación de modalidades de educación vinculadas con el uso intensivo de TIC (uso de plataformas virtuales, estrategias de comunicación *on line*, lectura multimodal, etc.), por el otro. Y si es así, ¿en qué sentido estas nuevas y plurales modalidades pueden servirse del conocimiento, el prestigio y las estrategias acumuladas por las décadas acumuladas en el diseño, implementación e investigación en la modalidad a distancia? Es este el sentido de la pregunta que, desde el público, brindó la oportunidad de continuar el debate: qué lugar tiene la interdisciplinariedad en los equipos de desarrollo y si esto ha cambiado en términos de educación virtual, más allá del cambio de denominación, como un cambio de prácticas y también un cambio epistemológico en el modo de pensar estos procesos.

Desde la perspectiva de Marta Mena las concepciones educativas acerca de si el trabajo interdisciplinario enriquece el proyecto en cuestión no cambian por el tipo de tecnología o por la generación de educación a distancia de que se trate o por la modalidad semipresencial o totalmente virtual. Por eso insiste en cuestionar el cambio de denominación, porque el proyecto pedagógico puede persistir a través del uso de distintas herramientas tecnológicas. María Teresa Watson acuerda con esta posición y sostiene que la profusión de nombres evidencia la debilidad del campo en cuestión, no puede terminar de definirse lo que es y lo que no es, de ahí que en términos teóricos se evidencie un campo de lucha, de denominaciones y lógicas diversas.

Graciela Carbone establece distintos niveles para responder a la

pregunta de cuáles son los cambios que introduce la modalidad virtual. Por un lado, coincide desde lo teórico, pero por otro lado, reconoce que en la práctica, el acceso a la virtualidad en condiciones de extrema restricción lo que ha producido es una mutación de los perfiles con una jerarquización distinta cuyo resultado se debe más al diálogo interprofesional que al trabajo de investigación y reflexión interdisciplinaria.

En la medida en que los problemas pedagógicos, tecnológicos y de gestión académica se lleven al ámbito de la reflexión, como en el presente libro, habrá mayores posibilidades de establecer teórica y metodológicamente las continuidades y rupturas que la educación virtual establece con la educación a distancia y con el campo de la educación en su conjunto.

## PANEL DE EXPERTOS 3

### EVALUACIÓN Y CALIDAD EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ENTORNOS VIRTUALES: APORTES METODOLÓGICOS Y DECISIONES POLÍTICAS

POLÍTICA UNIVERSITARIA Y VIRTUALIDAD  
EN LA EXPERIENCIA CUBANA  
POR MARIO LUIS RODRÍGUEZ SUÁREZ\*

Muy buenos días a todas y a todos. Veo que el sentido de género, aquí en Argentina, tiene un potente desarrollo, mucho más que en Cuba. Quizás no debería decirlo aquí, pero, realmente, es así. Primeramente, quería agradecer muchísimo la oportunidad de estar aquí entre ustedes, agradecerle a las autoridades el invitarnos a este evento.

Realmente, nos hemos dado cuenta de la altura que tiene a partir de las intervenciones. Ayer yo estuve el día entero. No me perdí nada y, realmente, salí muy impresionado de todas las exposiciones e intervenciones. Agradezco a ustedes también, por estar aquí con nosotros.

En la exposición que voy a hacer, voy a salirme, quizás, un poco del tema para el que les convoqué. Voy a hablar un poco de política relacionándola con el tema de la virtualidad y, después, quisiera darles una visión somera de la experiencia cubana en esta materia, sobre todo, en el proceso de descentralización de la educación que se está operando desde hace, aproximadamente, cinco años y que, entre otras cosas, nos ha dado la oportunidad de una amplísima cobertura, que después podríamos analizar.

Voy a comenzar sin más.

Creo que todo estamos de acuerdo si afirmo que la virtualidad supone una nueva etapa de desarrollo de la especie humana, lo que se evidencia

\* Mario Luis Rodríguez Suárez es licenciado en Ciencias Biológicas y doctor en Ciencias Pedagógicas. Tiene amplia experiencia tanto en la vida universitaria como en la función ministerial. Actualmente, es director de la Dirección de Tecnología Educativa del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.

en las transformaciones ocurridas en el tránsito evolutivo de lenguajes diferentes. Desde el inicio de la oralidad como atributo humano, hasta la aparición del lenguaje escrito cuneiforme 3.500 años antes de nuestra era, hasta la posterior era de la imprenta, adjudicada a Gutenberg, y el paso final al lenguaje virtual a mediados del siglo xx y la actual era de internet.

Esto determina formas propias de expresar pensamiento. Primero, mediante un código de señales relacionado con las capacidades de comprender y de hablar. Después, mediante un código de símbolos gráficos relacionados con las capacidades de leer y escribir y, actualmente, mediante un código electrónico digital vinculado a las capacidades de navegar e interactuar, con la importantísima cualidad de que este último rompe con las limitaciones espaciotemporales que tenía todo lo anterior.

Soy un convencido de que existe una relación dialéctica entre las demandas sociales y el desarrollo de las ciencias y las tecnologías. Los descubrimientos y los avances científicos y tecnológicos importantes ocurren cuando la humanidad los está necesitando y, a su vez, cuando ocurren, se vuelven imprescindibles para el sostén y el desarrollo de la humanidad. Por eso, esto sería una aproximación metodológica al surgimiento de la virtualización de la educación entendiéndola más como una necesidad predeterminada por condicionantes históricas y sociales, que por un simple deseo o aspiración. Ahora bien, si vamos a las raíces, tenemos que decir que las tecnologías de la información y las comunicaciones no fueron creadas específicamente con el propósito de satisfacer necesidades educativas. Sin embargo, es innegable que la presencia creciente y decisiva de estas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje es una realidad, y una necesidad que nos viene dada por el propio desarrollo tecnológico de la sociedad y determinada por sus altas y variadas potencialidades y sus ventajosas relaciones costo-beneficio, lo que las coloca en un rol protagónico de primer orden en la dinamización de todos los procesos en, prácticamente, todas las esferas sociales, hasta el punto que hoy resulta imposible predecir sus alcances y, mucho menos, sus límites. Ciertamente, como bien dijera el gran compositor cubano Silvio Rodríguez, la realidad es más rica que cualquier realidad imaginada. De cualquier modo, la presencia de estas nuevas tecnologías en la educación no puede verse como un problema meramente tecnológico, sino que al tener que tomar en cuenta que deben ser asimiladas, y que para ello tienen que

adecuarse de una manera sustentable y duradera, hay que considerar que esta introducción en la esfera educacional se regula, necesariamente, con las leyes y principios y, en última instancia, con los requisitos de los procesos educativos. Pero, por supuesto, nuevamente con una relación del tipo dialéctica, ya que las propias tecnologías tienen un papel transformador sobre dichos procesos. Por lo tanto, aunque es innegable, no fueron creadas para la satisfacción de las demandas de la esfera educacional aunque, por su propia naturaleza, ofrecen una enorme oportunidad para su desarrollo. Es prácticamente imposible encontrar una corriente pedagógica que no pueda incorporar las TIC, con la consiguiente ganancia de su probada efectividad para la transformación de una enseñanza pasiva, tradicionalista, caracterizada por la clase de pizarrón y centrada en la transmisión de contenidos por parte del profesor. Un tipo diferente de educación, ahora, centrada en aprendizajes múltiples y diversos, participativa e inclusiva, personalizada.

Como quiera que se analice, la transformación principal y el cambio esencial no puede ser tecnológico, sino pedagógico, con lo que se convierte en el más fuerte reto de los profesores de hoy.

De todos es sabido que las tecnologías introducen un componente de flexibilidad muy importante al romper con las relaciones espaciotemporales en los procesos, con lo que se pone de manifiesto una asincronía en las reglas anteriores. Con ellos, se minimizan los requerimientos de movilidad de estudiantes y profesores. Igualmente importante es el cambio que se produce en el objeto principal de atención del proceso, ya que puede adecuarse, el proceso de enseñanza y aprendizaje, en las motivaciones e intereses del estudiante, para lo cual el profesor puede utilizar diferentes estrategias de aprendizaje en la preparación de los materiales. Se estaría pasando de un paradigma tradicional a un nuevo paradigma, o sea, de una enseñanza constante con la que se logra un aprendizaje variable a una enseñanza variable con la que se logra un aprendizaje personalizado. No se trata, únicamente, de contar con un *software* y un *hardware* apropiados, sino que hay un componente mucho más importante, que podríamos denominar *brainware*, entendiendo que es el profesor y los cambios operados en sus funciones lo que proporcionará que, realmente, se produzca un nuevo quehacer educativo. Para ello transitará de su función tradicional de transmisor de contenidos a ser un productor de medios de aprendizaje y un verdadero gestor y facilitador de recursos de aprendizaje con enfoques personalizados. Por tanto, para nada se reduce su rol protagónico e

insustituible como conductor del proceso tras asumir su nuevo perfil comprendido de competencias didácticas, tutoriales y tecnológicas.

Pero, este componente que hemos denominado *brainware* no se agota con el profesor, sino que abarca también a los estudiantes como figuras centrales de la acción docente/educativa y a su capacidad de desempeñarse exitosamente en entornos virtuales. O, el desarrollo de una actitud coactiva, con la iniciativa y autonomía suficiente, con la autodisciplina y la disposición a construir su propio conocimiento. Hoy, nos encontramos en un nuevo contexto social y tecnológico en el que sería imperdonable que perdiésemos la posibilidad de estudiar e implementar posibles acciones encaminadas a mejorar el proceso docente/educativo con el fin de potenciar el aprendizaje de los estudiantes en todas las variantes de innovación docente en la educación superior cuando se analizan las variables de la educación tradicional en su comparación con lo virtual. Especialmente, en lo concerniente a cómo se gestiona el conocimiento, nos percatamos que el centro de atención se dirige a lo que se aprende y no a lo que se enseña, a cómo el alumno desarrolla las habilidades requeridas para construir su propio conocimiento. Se trata entonces, de una nueva forma de gestionar el conocimiento contando con las posibilidades que aportan las tecnologías, en particular, los entornos virtuales de aprendizaje, mediante el desarrollo de modelos, estrategias y metodologías, que eleven la calidad de las actividades desarrolladas en todas sus etapas.

Algunos autores definen un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje como una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes de un proceso educativo, con independencia de que sea a distancia, presencial o de naturaleza mixta, combinando ambas modalidades en diversas proporciones. Un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje sirve para distribuir materiales educativos en formato digital que pueden ser, textos, imágenes, juegos, etc., y acceder a ellos para realizar debates y discusiones en línea sobre aspectos del programa, de la asignatura, para integrar contenidos relevantes de la red, o para posibilitar la participación de expertos o profesionales externos en charlas o debates.

Otros autores, entre ellos algunos cubanos, lo definen como gestor de cursos o sistema de gestión de cursos, refiriéndose a determinadas aplicaciones informáticas de carácter integrados que poseen, en sí mismas, todas las herramientas básicas de comunicación, gestión y de

producción de materiales, cuya función principal es la distribución y gestión de cursos a través de la web y el control del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Es necesario un entorno virtual en donde el empleo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones, y siempre a partir de un modelo pedagógico, cree condiciones y facilidades con las que los estudiantes puedan trabajar a su propio ritmo, puedan interactuar entre ellos y con los profesores, puedan apropiarse de conocimientos, habilidades y experiencias. No se puede confundir la existencia de un ambiente virtual con el entorno de aprendizaje, puesto que este conlleva un andamiaje y un constructo que guía a los alumnos hacia los objetivos deseados a través del desarrollo de sus habilidades que desencadenen su creatividad.

Todos hemos partidos de la cultura de la presencialidad y, de algún modo, también de criterios de calidad que, en alguna medida, tienen rasgos elitistas. Nos movemos en un contexto que a las preocupaciones sobre la calidad de los procesos masivos, se añaden los prejuicios sobre la calidad de los procesos educativos no presenciales. Por esto, es necesario tener en cuenta que, si vamos a hablar de calidad, lo vamos a hacer con algunos vientos en contra.

Un primer aspecto, que considero fundamental, es, precisamente, que no debemos definir criterios de calidad en la virtualidad que tomen como referente los criterios de calidad de los procesos presenciales. Hay que construir espacios y paradigmas propios para este nuevo espacio docente-educativo. Otro aspecto de suma importancia en la incorporación del concepto de calidad es la masividad, en el sentido que, por ser la educación un bien público, cualquier criterio de calidad tiene que estar asociado al amplio acceso, a la respuesta que debemos de dar para el acceso de las mayorías.

Poco resolveremos, si de desarrollo se trata, si nos limitamos a adecuar las tecnologías al modelo tradicional de la universidad. Hemos de tomar conciencia de que el verdadero objetivo estratégico es el desarrollo de la universidad mediante la modernización de sus procesos sustantivos, de manera que, a través del diseño y aplicación de un nuevo modelo pedagógico y la creación de condiciones específicas que favorezcan el aprendizaje con el apoyo de las tecnologías, se facilite la gestión, aplicación y generación de nuevos conocimientos.

Si reconocemos la importancia de participar en la sociedad del conocimiento, tenemos que preparar el aprendizaje para una efectiva inserción

en ese nuevo tipo de sociedad desde los procesos básicos de formación profesional. Este es un importante cambio de paradigma, ya que es conocido que el conocimiento se produce en el ámbito de la investigación, pero también puede y debe producirse en los nuevos sistemas de aprendizaje, y se define en los contextos de aplicación por su utilidad pública.

Tenemos que revertir la actual situación en la que las tecnologías, que ya sabemos que llegaron para quedarse, se están desarrollando a una velocidad muy superior a la velocidad de transformación de las universidades y, principalmente, a la capacidad de los docentes para asimilarla en su dimensión transformadora. Este último tema es de relevante importancia si se vincula con la necesidad del aprendizaje continuo y el desarrollo de habilidades de autoformación. El actual desarrollo científico-técnico transita con una aceleración inusitada, y afirmaríamos, inclusive, que imprevisible, en un futuro casi inmediato. Por eso, el significado de un título universitario ya no es igual que hace veinte o treinta años. Antes, era una certificación con una duración vitalicia. Hoy, si no se fertiliza constantemente, se deteriora, hasta tal punto que, si no se mantiene, habría que hacer con los títulos lo mismo que se hace con los medicamentos, o sea, declararles una fecha de vencimiento en su reverso.

No podemos perder de vista la polisemia que caracteriza al término calidad cuando se vincula a la educación. Ya de por sí, el término calidad tiene diferentes aproximaciones. Así, decimos que algo es de calidad cuando tiene un valor excepcionalmente alto, o bien, lo relacionamos con un patrón mínimo preestablecido que si se alcanza, decimos que hay calidad. También, se asocia al valor agregado en el mejoramiento de determinados referentes y, de este modo, es acertado decir que, hay más calidad cuando la pendiente de mejoramiento es mayor, aunque se tenga un valor absoluto menor en el mismo referente. Al vincularlo a la educación puede tener distintas perspectivas también. Desde la visión de los destinatarios, puede verse con una perspectiva individual o con una perspectiva social. Por ejemplo, la equidad y la exclusión de un sistema educacional son de importancia para el análisis de la perspectiva social, para un colectivo o conjunto social, pero no necesariamente igual. Desde la perspectiva de un individuo, también puede variar según su alcance, según aborde sistemas educativos complejos o a determinados centros, o a determinados programas en particular.

Entrando aún más en el tema de la calidad de los sistemas educativos con una alta proporción de la modalidad no presencial o a distancia,

quisiera decir que comparto los criterios de la profesora Marta Mena, cuando en una entrevista que leí recientemente afirma: “no es lo mismo ser un buen profesor presencial que diseñar, desarrollar y dirigir esa actividad a distancia. Esto implica la necesidad de un equipo interdisciplinario, una buena coordinación de ese equipo, de buenos productos, de buenos servicios, etc., cuestiones que no siempre son necesarias en la realidad presencial regida por la relación cara a cara entre el docente y los alumnos”.

Igualmente, su propuesta de criterio de calidad para esta modalidad tiene la virtud de contar con un legítimo y rotundo enfoque sistémico al decir que la calidad es resultante, no solo de los insumos que incorpore, sino también de los insumos de los procesos y los productos. De ahí que no se trata solo de un óptimo equipamiento y de excelentes profesores, ni del mejor control de los procesos con un magnífico seguimiento tutorial, ni de graduar a los mejores profesionales que hoy trabajan en las mejores empresas, sino que la calidad resulta de la sinergia sistémica que se produce con la integración de todos los componentes cuya interacción engendra una nueva cualidad emergente.

Cualquier aproximación a la calidad de los entornos virtuales de aprendizaje debe hacerse con este enfoque en sistemas en el que la calidad pedagógica y la calidad tecnológica se integran en un solo concepto que, obligatoriamente, tiene múltiples aristas y alcances muy variados, pero con el norte de la brújula bien preciso.

Aprender a aprender es la palabra de orden, lo que se inserta en la formación de una cultura general integral y en el desarrollo de la personalidad con los valores necesarios que garanticen la preparación para la vida en sociedad. Estos serían requisitos de obligada referencia en cualquier intento de evaluación de la calidad en un entorno virtual de aprendizaje.

De aquí pueden derivarse enfoques particulares, algunos más dirigidos a lo pedagógico, otros más encaminados a cómo la tecnología facilita su realización y, de ambos, surgen indicadores que, de alguna manera u otra, caracterizan los insumos, los procesos y los productos de estos complejos sistemas. Pasando comúnmente por la valoración del cumplimiento de las funciones relativas de alumnos y profesores. Los primeros, en los que se refiere a la búsqueda de información y socialización al grupo al que pertenecen, la integración de conocimientos a partir de lo anterior, y la autoevaluación o comprobación de los objetivos de aprendizajes. Los segundos, en el desarrollo de su papel como mediadores, como

facilitadores de conocimiento y formadores de habilidades y actitudes sociales. Cuando hablamos de calidad en estas dimensiones educativas, no podemos obviar que todo modelo presupone un modelo determinado de desarrollo humano como proyecto intencional. El auge del neoliberalismo conllevó la aparición y el reforzamiento de determinadas tendencias en las culturas: posmodernidad, posmarxismo y otros post que pretenden perpetuar el sujeto cartesiano, referido en este caso a lo individual y a lo autónomo, entre otras características, lo que, de algún modo, puede contribuir al fraccionamiento de las sociedades.

Defiendo que el sujeto es colectivo y que debe incorporar al grupo las individualidades con todas sus riquezas, razón por la que no deberíamos hablar de autonomía e individualización o personalización de la enseñanza si no partimos del desarrollo, del sentido de grupalidad y de las capacidades para operar en equipo, en colectivo, en sociedad. Hay que poner en primer plano el desarrollo de este sentido de grupalidad y de la capacidad para cooperar, subordinando la independencia del aprendizaje y la personalización de la influencia educativa. Son, precisamente, las TIC, un medio idóneo para propiciar el trabajo colaborativo de manera que el estudiante pueda gestionar, construir y aplicar conocimientos en un entorno social. Se trata de encontrar una necesaria expresión del desarrollo, de la autonomía en la formación mediante la relación e interdependencia con el colectivo.

Otro aspecto muy importante al que quisiera hacer referencia es a la falacia de la universalización del acceso a los medios. Este tema es muy complejo, contradictorio y, a veces, no muy bien comprendido. Leemos trabajos en los que se afirma que la educación virtual puede asumirse como una alternativa, como la suplencia de los espacios físicos tradicionales de intercambio y realización educativa. Lo cual entendemos como legítimo siempre que los entornos creados con este fin tengan como propósito el desarrollo de aprendizajes y experiencias sin la interacción física directa, favoreciendo métodos comunicativos que no precisan de las coincidencias espaciotemporales. Pero, apostar a la solución global de los requerimientos educacionales mediante la educación virtual sería hoy un acto fallido. Es innegable que existen desigualdades determinadas por la procedencia social, geográfica, culturales, etc. Incluso, hay quienes ven una amenaza en las desigualdades del acceso contando con la cada vez más fuerte expresión digital de la información y del conocimiento, y de ahí que la propia tecnología puede jugar un papel amplificador de esta brecha existente.

Pero no podemos confundir una manifestación con las causas de este problema. Las causas hay que buscarlas en las diferencias sociales, culturales, económicas, que por demás, también se han acrecentado fuertemente y que, en última instancia, también determinan una fuerte polarización en la humanidad acerca de la forma de abordar y de explicarse el mundo. Por esto, la propia caracterización de la sociedad, paradigmática como sociedad del conocimiento, puede tener dentro de sí misma su paradójica caracterización como sociedad del desconocimiento, al intentar desconocer las enormes exclusiones que existen y se acrecientan cada día y que alejan, cada vez más, a los excluidos y a los que tienen acceso al privilegio tecnológico.

Particularmente, para América Latina y el Caribe, me gustaría caracterizar la situación a partir de lo planteado en el documento central de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina 2008. En el capítulo uno “Contexto global y regional de la educación superior” en esta región, se plantea:

Nos encontramos en una condición de riesgo real. Esta perspectiva de corte más que todo preventiva que catastrofista, da cuenta de la necesidad de poner en el centro de este debate el problema, la altura, el carácter y el sujeto de los cambios, que desde la educación superior, pueden llevarse a cabo. El tema no es banal. Se trata de vivir en sociedades que enfrentan cotidianamente la inseguridad social, económica y ambiental, sobre todo, como consecuencia de lo que es el eje y el motivo de ser de estas instituciones educativas, el avance del conocimiento, de la ciencia y de la innovación tecnológica. Una sociedad, donde los conocimientos, la ciencia, y la tecnología juegan el eje central de una perspectiva inteligente de desarrollo, no puede permitir la reproducción de condiciones de riesgos e inestabilidad extremos como en la que se vive. La región de América Latina y el Caribe se encuentra determinada por su situación de exclusión en el marco de brechas y asimetrías en las que ocurre la división internacional del conocimiento, de la innovación tecnológica y de la revolución de la ciencia y sus aplicaciones. Y esto, aparece día a día de manera constante y desalentadora para las instituciones educativas de la región, que se ven constreñidas a llevar a cabo procesos que tienen que ver más con la transferencia de conocimientos o con su imitación que con la innovación y creatividad desde la perspectiva de una cultura propia y de una identificación clara de las prioridades sociales y económicas en beneficio de las mayorías de las poblaciones.

Estas distancias se muestran de forma cualitativa y cuantitativa, es decir, en el número de las personas involucradas en la producción y uso de conocimientos, en la transformación del sentido, de información, como en su impacto para generar mejores condiciones de bienestar y equidad entre las poblaciones constantemente excluidas. Es esto lo que reflejan los indicadores que dan cuenta del número de personas educadas, de su grado de escolarización, del número de sus investigadores y de su participación de los beneficios de una cultura informática.

Esta brecha, que no es solo tecnológica, entre las sociedades de mayor y menor desarrollo, obliga a la búsqueda de alternativas que permitan avanzar en la realización de experiencias de mejora de la calidad de los procesos y de los resultados educativos.

La experiencia cubana en la universalización de los estudios universitarios tiene como paradigma el logro de la excelencia académica y su compatibilidad con las políticas de amplio acceso, la formación integral centrada en el aprendizaje, la flexibilidad, los apoyos pedagógicos sistemáticos y el amplio empleo de un sistema integrado y progresivo de medios didácticos. Este proceso, asentado en la universalización de los conocimientos, con su expresión en el alcance de una cultura general integral y en el estudio de toda la vida, abarca la totalidad del quehacer social a través de desarrollar al máximo la inteligencia del pueblo.

Si la vemos en su devenir histórico social, debemos afirmar que la universalización de la educación superior cubana ha sido un proceso continuo de transformaciones dirigidas a ampliar las posibilidades y oportunidades de acceso a la universidad y a multiplicar y extender los conocimientos para contribuir a la formación de una cultura general e integral de la población con un incremento sostenido de la equidad y de la justicia social. En su etapa más reciente, a partir del año 2002, comenzaron a funcionar las sedes universitarias municipales, en un amplio proceso de descentralización, con una amplia oferta de carreras mediante una modalidad a distancia. Lo que, por una parte, ha significado una nueva dimensión para la vida social y cultural de los municipios y, por otra parte, ha sido un reto y una oportunidad extraordinaria para estudiantes y profesores, así como para las instituciones universitarias. Fue necesario desarrollar e instrumentar un sistema integrado de medios que facilite el autoaprendizaje, posibilite el amplio acceso, responda las exigencias de la modalidad y se adecue a los diferentes escenarios educativos

en el que se desarrolla el proceso. Sistema integrado, tanto por la articulación de sus componentes como por su estrecha vinculación con el proceso formativo, en el que la guía de estudios juega un papel fundamental como elemento de articulación en la modelación del aprendizaje. Sistema progresivo en tanto debe permitir el aprendizaje en las condiciones más adversas con materiales impresos y, a su vez, con la utilización de los medios audiovisuales informáticos, llegando hasta el empleo de las plataformas de teleformación.

Se concibe una amplia gama de medios que los colectivos nacionales de asignatura o cursos determinan sobre su desarrollo o utilización, textos, guías de estudios, videos multimedia, *software* educativo, prácticas virtuales, guía del profesor y otros que requiera el proceso docente educativo. Para lograr la debida integración con el proceso formativo, los medios son desarrollados por los mismos profesores que diseñan o modelan el aprendizaje de los cursos o asignaturas, los que se caracterizan por su reconocido nivel y experiencia para favorecer la calidad y la credibilidad, tanto ante los estudiantes como ante los profesores que participan en el proceso formativo. Los profesores son apoyados por el laboratorio de tecnología educativa que se designe. El sistema de medios juega un papel determinante en el proceso formativo en la modalidad semipresencial, ya que contribuye a resolver los problemas derivados de la reducción del contacto alumno/profesor, asumiendo muchas de las funciones que el profesor realiza en la clase presencial tradicional.

Entre los requisitos que debe cumplir este sistema están los siguientes: posibilitar la orientación del auto aprendizaje; favorecer la autonomía; motivar el estudio; mantener la atención; facilitar el logro de los objetivos propuestos en el curso; presentar la información adecuada y de forma amena; propiciar la solución de problemas, la creatividad y el trabajo colaborativo; despertar la curiosidad científica; relacionar la experiencia y los conocimientos.

En particular, la guía de estudio representa un rol muy importante ya que es el material didáctico mediante el cual se modela y orienta el aprendizaje de los estudiantes, articulando, además, al resto de los medios del sistema.

Las orientaciones para el estudio se estructuran por temas y unidades didácticas. La unidad didáctica se concibe como la estructura curricular básica de un determinado tema del programa de estudio que potencia un objeto de aprendizaje, en tanto la relación entre conocimiento

y habilidades y valores se estructura como un núcleo básico e invariante que es lo que el estudiante debe aprender con una dedicación de tiempo racional. Haciendo una cierta similitud con la modalidad presencial, en esta los temas se desglosan en clases de aproximadamente dos horas para cumplir con los objetivos específicos de cada uno, mientras que en la modalidad a distancia, más centrada en el aprendizaje de los temas, se subdividen en unidades lógicas, en una estructura que facilita al estudiante la apropiación del contenido, logrando objetivos parciales o alrededor de un objeto de aprendizaje bien definido. En el desarrollo del sistema de medios es importante aprovechar al máximo los recursos y posibilidades que brindan cada uno de sus componentes logrando la mayor efectividad en el proceso formativo. En cuanto al trabajo en red, para el desarrollo de los medios, se ha creado una red nacional compuesta por el laboratorio de tecnología educativa de todas las universidades que ayuda a los profesores en la elaboración y control de la calidad de esos medios, y por laboratorios o centros territoriales de recursos de objetos de aprendizaje, donde los estudiantes acuden a consultar los materiales didácticos. Pudiera afirmar responsablemente, que este proceso de universalización ha producido un cambio esencial, diría que esencialísimo, en la universidad cubana. Cambio que, aunque esperado, no deja de sorprender por su alcance.

No solo cuantitativo, si valoramos la cobertura educativa que se ha logrado alcanzar, sino también cualitativo, con la transformaciones experimentadas por la universidad hacia lo interno, reflejadas en el quehacer pedagógico y organizativo y, sobre todo, por las repercusiones de la vinculación de la universidad con la sociedad.

Hoy, un poco más del ochenta por ciento de nuestros alumnos universitarios estudia en esta modalidad semipresencial y hemos identificado que nuestras principales reservas de calidad están en la personalización de la formación profesional y en el desarrollo de la calidad de los medios, aclarando que, cuando decimos medios, no estamos diciendo la tecnología. La tecnología es la herramienta, el soporte, pero el medio es un acto creativo, concebido y diseñado con una finalidad determinada.

En la medida que avance este nuevo siglo, la virtualización de los medios educativos continuará su tendencia a incrementarse aceleradamente, lo que nos lleva a un replanteo de la misión de las universidades, que gradualmente irán reduciendo su función, cada vez menos monopólicas, de suministradores de información, para irse convirtiendo en conductoras de la formación necesaria para adquirir las habilidades requeridas,

gestionar el conocimiento y utilizarlo eficientemente en el desarrollo de múltiples y variadas profesiones.

Hasta aquí. Muchas gracias.

#### LA COMPLEJIDAD DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA POR LILIANA CAMPAGNO\*

Buenos días a todas y todos. En primer lugar, voy a agradecer a los organizadores de este foro por la invitación a RUEDA y, también, a mis compañeros de RUEDA que me han permitido coordinar en este último año esta red, que como la mayoría de ustedes sabe fue creada en la década de 1990, y que intenta ser una red colaborativa para el desarrollo y la promoción de la educación a distancia en las universidades públicas.

Cuando me hicieron la invitación y analizando el tema del foro, denominé a mi presentación: “La complejidad de los procesos evaluativos en los programas de educación superior a distancia”.

En primer lugar, y a modo de introducción, voy a decir algo que es conocido por todos: la educación superior en América Latina, y específicamente en Argentina, tiene un desarrollo sostenido en los últimos veinticinco años y presenta hoy nuevos desafíos. Ese crecimiento cuantitativo y cualitativo de los programas virtuales que se ofrecen mediante entornos virtuales hace necesario analizar y discutir diversos enfoques teóricos y metodológicos referidos a la evaluación de dichos programas.

Ahora, cuando me convocaron para este foro, pensé: desde qué lugar voy a plantar el tema de la calidad y la evaluación, temas que, como ya dijo el colega, son conceptos polisémicos, y yo agrego multidimensionales y dinámicos. Más adelante aclararé por qué.

Cuando enunciamos el término calidad todos nosotros tenemos representaciones distintas de lo que esto significa, por eso, me parece que avanzar en conceptualizaciones teóricas puede ayudar a clarificar el debate.

\* Liliana Campagno pertenece a la Universidad Nacional de la Pampa y es coordinadora de la organización RUEDA sobre redes de tecnología educativa. También, es especialista en Educación y magíster en Didáctica.



Entonces, las universidades que ofrecen educación a distancia tienen que demostrar la calidad en su funcionamiento y en la oferta que proponen. Pero, la calidad no se puede concebir solo teniendo en cuenta el logro de la misma desde el punto de vista del uso de la tecnología, en esto coincide con el colega, sino que se debe considerar fundamentalmente la intencionalidad pedagógica de los programas.

El reto actual consiste en unir calidad pedagógica con calidad tecnológica (Sangrá, 2001), pero también es fundamental reflexionar sobre las implicaciones que ambos tipos de calidad conllevan, así como proponer estrategias de mejora en la calidad de estos sistemas. Me referiré a algunas consideraciones sobre el concepto de calidad. Retomé un documento que habían elaborado, en 1997, Mónica Marquina y Ángel Márquez a pedido de una consultoría para la CONEAU. Analizando este documento, que tiene algunos años pero que me pareció pertinente traer, vemos que aparecen allí la pluralidad del término “calidad” y la multidimensionalidad del mismo. La manera de entender la calidad tiene que estar condicionada por los referentes contextuales: los referentes políticos, económicos y los referentes socioculturales. Entonces, el concepto de calidad es de difícil definición porque es un concepto comparativo. Cuando hablamos de calidad y decimos que esto es mejor que aquello, estamos comparando. El concepto de calidad requiere ser contrastado con diversas realidades nacionales e internacionales y, también, a decir de Mignone (1995; citado en Márquez y Marquina, 1997) con los ideales paradigmáticos de cada época histórica.

Otros autores, al referirse a la calidad, hacen referencias a valores y significaciones, ya que, como decía antes, es un concepto comparativo. También, es un concepto relativo que está social e históricamente determinado. Para Márquez y Marquina (1997), el problema de la calidad se suscita cuando se produce una modificación entre las expectativas colectivas y los procesos o resultados de un sistema educativo, de una institución o de una carrera.

La temática de la calidad de la educación superior es un aspecto central que nos convoca y es un concepto que, sobre todo, en la década de 1990 fue muy discutido, pero también en la última conferencia mundial de la Unesco, donde se abordó el problema sobre la educación superior. En este sentido, apareció como uno de los ejes centrales a discutir, ya que el concepto de calidad está estrechamente vinculado a la institución universitaria desde su origen y también a la relación que la institución tiene con

la sociedad. Por lo tanto, tendríamos que pensar el concepto de la calidad vinculado al contexto y no como un estándar uniformante.

Hay varios organismos a nivel de América Latina y de nuestro país que han trabajado sobre el concepto de calidad. Voy a tomar una cita de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México, la ANUIES, que afirma que, en términos relativos, se puede entender la calidad de la educación superior como la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de esos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales, es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad.

También, podría agregar otra conceptualización que tiene que ver con la que realizó Bruner (1994; citado en Márquez y Marquina, 1997) en la década de 1990, cuando dice que, respecto al término calidad, el mismo cambia si se centra la preocupación en los insumos, en los procesos o en los resultados de la educación superior.

Quienes ponen el énfasis en los insumos, privilegian aspectos tales como el gasto por alumnos, la selectividad de los procesos de selección, las calificaciones de sus cuerpos académicos, las remuneraciones, la vinculación numérica en la relación profesor/alumno, los servicios estudiantiles, los recursos bibliográficos, el equipamiento en general y, sobre todo, la reputación académica que esas instituciones quieren. Quienes conciben la calidad desde el punto de vista de los resultados, otorgan mayor interés al producto y, en particular, a su adaptación a objetivos estándares vinculados con el número de egresados, con la docencia de esos egresados, la investigación y la extensión. También, cuando hablamos de productos, se vincula a esta manera de entender la calidad, la calidad de los servicios prestados a la comunidad y, especialmente, la vinculación con el mundo del trabajo.

Quienes ponen el énfasis en los procesos como indicador, pretenden que se analicen la organización, la administración, la estructuración de los cursos y carreras, el clima institucional, el manejo financiero, y yo me permito agregar, la cultura institucional, porque depende, cuando estamos enunciando criterios de calidad, en qué institución estamos pensando.

Me interesa también, retomar la postura que planteó Schwartzman (1989), también en la década de 1990, que expresa que, en general, los gobiernos hablaron mucho de calidad. El discurso oficial sentó el tema

en la calidad de la educación, pero las políticas que se elaboraron no lo pusieron de manifiesto porque las políticas fueron a corto plazo y, cuando uno habla de calidad, necesita, fundamentalmente, el mediano y el largo plazo, porque sabemos que en educación los procesos son complejos y de largo alcance.

Entonces, retomando este posicionamiento, y disintiendo con el colega cuando decía que no tenemos que pensar en los mismos criterios de calidad cuando hablamos de educación presencial y a distancia, yo creo que se pueden pensar los mismos, obviamente, puntualizando aquellas cuestiones particulares. Schwartzman dice: “las siguientes dimensiones de calidad que yo considero debería tener la educación superior están dadas por: la producción científica y académica, el análisis del desempeño académico de los estudiantes, el análisis del desempeño profesional, el análisis de los requisitos técnicos y profesionales vinculados al mundo del trabajo, el impacto comunitario y regional de las propuestas, los valores morales y éticos que las orientan, la formación genérica y básica que brindan y, fundamentalmente, la calidad de la experiencia educacional para los estudiantes”.

Yo creo que podemos coincidir que estos mismos criterios pueden ser solicitados a nuestras propuestas de educación a distancia. Tras este repaso de posiciones que, fundamentalmente, fueron enunciadas en los noventa, quisiera cerrar este espacio sobre la calidad retomando algunas palabras de Bruner (1994; citado en Márquez y Marquina, 1997), cuando afirma que los actores que participan en el campo de fuerza donde se define la agenda de la calidad de la educación son muchos y variados y poseen diferentes expectativas y, a veces, las expectativas, como he intentado demostrar, son contradictorias entre sí.

Y, en este sentido, quisiera hacer un comentario. Cuando discutimos en el seno de RUEDA cuál es el sentido que las universidades públicas otorgan al brindar carreras con modalidad a distancia, todos coincidimos que tiene que ver con democratizar el acceso a la educación superior, posibilitar la formación superior de un conjunto de personas que, de otra manera, no podrían llegar a los grandes centros o las universidades donde se brinda la educación presencial, y no está puesto, en estas expectativas, el interés económico que puedan tener ciertas instituciones, porque, ya sabemos, que la educación a distancia para algunas instituciones, se convierte en una manera de recaudar más fondos y de servicios a terceros. Aquí, cobra sentido lo que acabo de mencionar de Bruner, cuál es la

intencionalidad que, al menos, las instituciones públicas tienen al brindar este tipo de educación.

Ahora voy hacer algunos comentarios respecto a cuál ha sido el crecimiento de la modalidad y la necesidad que tenemos de pensar políticas respecto a la calidad de las ofertas educativas. Tomo aquí algunas consideraciones realizadas por Francisco Martín (Martín y Diyarían, 2008), cuando hizo un relevamiento de las carreras que brindan la modalidad de educación a distancia. Martín plantea el crecimiento que se da desde el año 1993, en que contábamos en Argentina con 75 universidades, de las cuales 38 eran públicas y 37 privadas; en ese año, solamente seis universidades brindaban carreras a distancia, de las cuales cuatro eran privadas y dos públicas. Este mismo autor menciona un relevamiento posterior en el año 2000 que registra un cambio sustancial en las proporciones. De un total de 93 instituciones de nivel superior, 18 más que el relevamiento realizado en 1993, ya son 25 las universidades públicas que desarrollan ofertas de carreras a distancia. Estos datos muestran que las instituciones públicas constituyen el 76% de las que ofrecen carreras a distancia, mientras que en el año 2000 solo el 24% eran de gestión privada.

Si comparamos la situación del año 2000 con el relevamiento del año 2007, se advierte la misma pauta de crecimiento, pero se observa un aumento paulatino de carreras que ofrecen la modalidad a distancia, tanto en términos absolutos como en términos relativos. En el relevamiento del año 2006 pasamos de 93 a 103, de esas son 48 las universidades que ofrecen modalidades a distancia, que representan el 46% frente al dato anterior, el 24% en el 2000.

A mí, que no me gusta citar porcentajes, me parecía relevante compartir con ustedes estos datos, porque es relevante el crecimiento que ha tenido en nuestro país el número de instituciones que incorporan esta modalidad. También, este relevamiento que Martín realizó en una ponencia que presentó a comienzos de este año en La Habana, muestra que la evolución de la matrícula de las carreras a distancias también ha sido contundente. A partir del año 2002, el número de estudiantes se triplicó. Su estudio en ese momento arroja 18.800 estudiantes, contra 54.890 en el año 2006. Es un número significativo.

Entonces, deberíamos preguntarnos ante esta realidad de crecimiento, de desarrollo y de expansión de la modalidad, qué mecanismos tenemos para evaluar la calidad de estas propuestas. Como ustedes saben, en

nuestro país existen algunas reglamentaciones a las que me voy a referir, pero también, saben que son escasas las investigaciones o las experiencias, al menos publicadas, que muestren los mecanismos a través de los cuales se están acreditando estas propuestas. Algunos países latinoamericanos y caribeños han desarrollado iniciativas para desarrollar procesos de evaluación y acreditación y han creados organismos competentes para tal fin, como es el caso de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, entidad que fue constituida formalmente aquí en Argentina en el año 2003. Esta red es independiente de cualquier Estado y sus miembros tienen que tener competencias reconocidas por sus respectivos gobiernos para pertenecer a la misma. La finalidad de esta red es promover, entre los países latinoamericanos, la cooperación y el intercambio en materia de evaluación y acreditación de la educación superior. Sin embargo, no pude encontrar algunas recomendaciones de esa institución respecto de cuáles serían algunos parámetros para tomar en cuenta al momento de evaluar la calidad de las propuestas.

En nuestro país contamos con las siguientes normativas. Por un lado, el marco que da la Ley de Educación Superior, la 24.521, en los apartados que habla de evaluación y acreditación, específicamente los artículos 44 al 47. Luego, los respectivos decretos 173 de 1996, reglamentario de dicha ley y referido al tema Universidad, al tema de la CONEAU. Por otro lado, quienes hemos gestionado evaluación de carreras a distancia, conocemos de manera profunda lo que fueron la resolución 1.716 de 1998 del Ministerio de Educación, como también la resolución siguiente, la 1.717 de 2004, que deroga la anterior y que reglamenta actualmente el funcionamiento de la modalidad a distancia en la Argentina.

Estas resoluciones explicitan los requisitos que deben reunir las ofertas educativas previendo el diseño de la organización, la administración y los procedimientos de evaluación permanente de las propuestas a distancia. Se debe fundamentar también, en el marco de esta resolución, la inserción de la carrera o programa en la estructura de la institución, la infraestructura, el equipamiento disponible, los diversos perfiles y funciones y antecedentes del personal a cargo de la administración y la evaluación del sistema y los materiales que se van a utilizar, entre otros requisitos. Sin embargo, está ausente en esa resolución cuáles serían los criterios o las metodologías de evaluación con las cuales se debe garantizar la calidad y la pertinencia de las ofertas de la educación a distancia.

En relación a esa resolución que acabo de mencionar, RUEDA, desde 2005, ha elaborado varios documentos explicitando su posicionamiento frente a la misma.

Voy a sintetizar algunas de las cuestiones que hasta ahora se han elaborado. Como decía, consideramos que, si bien se refiere al sentido de la norma y a la legitimación de la educación a distancia en sus propuestas de formación de grado y posgrado, es necesario que la misma regule la modalidad en lo que se refiere a aspectos específicos que pueden ser comunes a todas las propuestas de educación a distancia. Pero, consideramos que son las propias universidades quienes deben legislar al respecto en el marco de sus autonomías. Y este es un reclamo que RUEDA ha venido sosteniendo.

Y aquí, hago una apostilla. Hemos tenido nuestra reunión plenaria anual este jueves y viernes, aquí en Buenos Aires y hemos vuelto a reiterar esto. En esta oportunidad, contamos con la presencia de funcionarios de la Secretaría de Políticas Universitarias, justamente, para debatir algunas cuestiones respecto a esta reglamentación.

Nosotros creemos que está bien que haya un marco regulatorio, pero pensamos que son los consejos superiores de las universidades en el marco de su autonomía quienes deben elaborar pautas comunes que regulen la educación a distancia. De hecho, este año en la UBA, en el mes de mayo, el Consejo Superior elaboró una normativa específica, una reglamentación, para que cada una de las facultades de esa universidad pueda desarrollar propuestas a distancias. Entonces, decía que los requerimientos para la solicitud de reconocimiento y validez por parte de las universidades nacionales, creemos nosotros, y en esto difiere también con el colega cubano, que deberían ser los mismos que para las carreras presenciales. No entendemos por qué si las universidades públicas en el marco de su autonomía pueden tener criterios para seleccionar su personal, su programas de concursos, la admisión de sus alumnos, todo lo que implica la gestión y el gobierno de la universidad, además tratándose del cogobierno, no pueden elaborar, algunos lineamientos que garanticen la calidad de las propuestas a distancia.

Por otro lado, otra de las objeciones que hacemos a la norma es el predominio de una visión tecnocrática en la que se priorizan en demasía las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ignorando o soslayando la importancia de considerar la intencionalidad pedagógica de los proyectos y no solo el andamiaje tecnológico que los sustentan.

Pensamos que cada institución puede optar por una determinada tecnología en función de las múltiples variables que la componen cuya

complejidad solo podrá ser dilucidada por los equipos responsables de la misma dentro de los marcos políticos y académicos de cada institución. Por otro lado, dejando las objeciones que RUEDA ha hecho a la resolución 1.717 y volviendo a algunos de los datos que arrojaba el estudio de Martín, la práctica en Argentina muestra que no todas las propuestas educativas que se ofrecen a distancia han sido presentadas para obtener la debida validación y reconocimiento y, sin embargo, siguen brindando sus propuestas. El análisis de Martín dice que en el año 2007 de 304 carreras que ofrecen la modalidad a distancia, solo 162 habían obtenido el reconocimiento oficial. Esto muestra que el 46% de las carreras no se han presentado.

Coexisten así ofertas validadas y otras que no lo son, más allá de la vigencia del marco regulatorio. Esta situación denota un problema que tendremos que resolver conjuntamente entre las instituciones que ofrecen educación a distancia y quienes son responsables de acreditarlas, ya que, como he señalado al principio de la presentación, es notable el aumento de las propuestas educativas a distancia. Por lo tanto, creemos que es necesario contar con normativas claras para poder legitimar la calidad de la educación a distancia. Sostengo que hay que analizar, en el interior de las instituciones, cuáles son los verdaderos propósitos, posibilidades y condiciones de infraestructura que permitan brindar propuestas educativas de calidad.

Entonces, para ir cerrando esta presentación y dar lugar luego al debate, quisiera decir dos o tres cuestiones respecto desde qué lugar concibo la evaluación de la calidad.

Yo he planteado la complejidad y polisemia que tanto el término calidad como evaluación encierran. Concibo la evaluación como una práctica social y, como toda práctica social y humana, que tiene consecuencias morales para todos los actores involucrados. Y con esto quiero decir que, cuando estamos evaluando y acreditando, estamos validando proyectos que tienen una implicación social muy importante, sobre todo en el caso de las universidades públicas.

Solamente hago una reflexión sobre algo que todos sabemos. La reforma educativa de la década de 1990 instaló una concepción de la evaluación netamente burocrática y con un sentido de rendición de cuentas. Considero que hay que dotar al concepto de evaluación el carácter de práctica y hay que reconocerlo como una práctica compleja, inherente a las instituciones universitarias. No estoy planteando que no haya que evaluar, sino que hay que evaluar reconociendo la complejidad del término y

de la práctica y, también, retomando algunos planteos de Litwin (2003), hay que transparentar el sentido que la evaluación tiene, considerando que tiene que servir para la comprensión, para la mejora y para brindar mejores posibilidades educativas y permitir que muchas más personas puedan acceder a la educación superior.

Nada más. Muchas gracias.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brunner J. (1994), "Educación superior en América Latina: coordinación, financiamiento y evaluación universitaria en el Mercosur", y (1994), "La educación superior en América Latina", citados en Márquez, D. y M. Marquina (1997), "Evaluación. Acreditación. Reconocimiento de títulos. Habilitación. Enfoque comparado", informe elaborado como consultores de CONEAU.
- Márquez, D. y M. Marquina (1997), "Evaluación. Acreditación. Reconocimiento de títulos. Habilitación. Enfoque comparado", informe elaborado como consultores de CONEAU.
- Litwin, E. *et al.* (2003), *Corregir: estudios y significados de una práctica*, Río Negro, Publifadecs.
- Martín, José Francisco y Maida Lorena Diyarrian (2008), "Inclusión y calidad en el sistema universitario de educación a distancia de Argentina", en línea, <<http://www.coneau.edu.ar/archivos/1404.pdf>>.
- Rubio y Romero (2006), "Apostar por la calidad de la educación superior a distancia desde la pertinencia social", *AIESAD*.
- Sangrá, A. (2001), *El formador virtual*, Barcelona, Gedisa.
- Schwartzman, Simón (1989), *La calidad de la educación superior en América Latina*.

#### DIÁLOGO

MODERADOR: Muchas gracias profesora Campagno. Bueno, vamos a ver si profundizamos nuestro aprendizaje con las preguntas que ustedes quieran realizar a nuestros expositores. Calidad y evaluación nos han traído en los últimos años a las universidades, a las instituciones educativas, a los docentes. Hemos construido una especie de Satán, así que tenemos nuestra historia de psicoterapia en materia de evaluación y calidad y, esta es la oportunidad para profundizar en estos temas. Así que, adelante.

PÚBLICO: A lo mejor pongo a la señora en un brete por un dato que podemos no tener. Me gustaría tratar de cerrar este concepto de calidad. Cuando usted hablaba de un dato cuantitativo, de 2002 a 2006, respecto a la cantidad de alumnos, yo tenía la concepción de que la calidad en la educación está en el proceso y no tanto el producto, quería preguntarle respecto al logro final, al egresado, a la contención o la deserción, ¿el valor, se mejoró o no?, ¿sumamos únicamente cantidad de alumnos o realmente ha habido una mejora de calidad en el logro de haber llegado al final?, porque que entremos no quiere decir que luego lleguemos al objetivo.

LILIANA CAMPAGNO: Bien, respecto al dato que yo mencioné, no dije calidad referida a la cuestión del número de alumnos, sino lo que quise mostrar fue el aumento de la matrícula. Por supuesto, esto no implica que sostenga que el aumento numérico tenga que ver con aumento en la calidad y, concretamente, a lo que usted se pregunta, creo haberlo dicho: el posicionamiento que tengo de cómo evaluar la calidad tiene que ver con los procesos. Si hablamos en general, porque usted me habla del tema de la deserción que es un tema preocupante en todas las universidades, yo diría que ahí, me parece, que no hay que atribuirle solo un problema de calidad. Cuando uno habla de la deserción, insisto, no lo atribuiría al concepto de calidad, sino que los factores que llevan a un alumno a dejar de cursar son muy complejos y, en todo caso, eso sí implica mirar los procesos formativos, mirar a la institución para adentro, ver qué mecanismos pueden tener las mismas universidades públicas, porque si no todo es una mentira. Yo defendiendo el ingreso irrestricto, de hecho mi universidad no tiene ningún tipo de curso de admisión, todo el mundo entra, pero son muy pocos los que quedan. Ahí sí creo que hay algunos parámetros e investigaciones incipientes que están viendo cómo mejorar nuestras propuestas formativas, hablo tanto de presencial como a distancia, para que nuestros estudiantes se queden en las casas de estudio. Es fundamental mirar el proceso. Y, por otro lado, los números, esto no es consuelo, pero el tema de cuántos ingresan y cuantos egresan es una problemática muy fuerte a estudiar en estos momentos. Porque, es verdad que los chicos se inscriben, lo mismo pasa con los que se inscriben en el CBC, y si luego miras los que egresan son muy pocos. Se necesita entonces, una evaluación de procesos, pero insisto, el tema me parece que excede lo que estamos tratando hoy.

PÚBLICO: Mi pregunta tiene que ver con la inserción laboral de los egresados de las carreras a distancia. Yo trabajo en recursos humanos y lo que he notado en las situaciones en las que me ha tocado entrevistar egresados de carreras a distancia, es que les cuesta decirlo o presentarlo en el cv. Y, realmente, siendo docente de la universidad virtual, esto se ha transformado en pregunta. ¿Qué sucede con la inserción laboral cuando a los alumnos mismos les cuesta enunciar que son estudiantes de carreras virtuales? No sé si hay alguna investigación, dato o formulación acerca de la inserción laboral de los graduados de carreras a distancia.

LILIANA CAMPAGNO: No conozco una investigación específica, pero sí voy a contestar algo que hemos charlado en RUEDA, también en el contexto de la facultad en la que yo trabajo que brinda la licenciatura en Ciencias de la Educación a distancia y, ocurre esto que usted está planteando, los alumnos objetan por qué, en ese momento que nosotros acreditamos la carrera, que fue por la 1.716, se nos obligó a poner en el título “modalidad a distancia”. En su momento, lo objetamos, pero si queríamos la validación de Ministerio, lo tuvimos que dejar así. Esto no es un impedimento que lo tenga hoy la 1.717. En la oportunidad que mencioné de haber estado con funcionarios del Ministerio, volví a preguntar esto porque para mí es una cuestión discriminatoria. Para algún empleador debe ser, seguramente, un indicador.

Nuestro reclamo, y lo hemos hecho desde la RUEDA, si ustedes revisan el libro que tienen del año pasado y leen la presentación que realiza la coordinadora de ese momento, Margarita Hraestre, justamente planteaba allí esta cuestión de no discriminar en los títulos con qué modalidad se cursó. No sé si te contesto. Es verdad que es una problemática. Por otro lado, la experiencia que yo tengo, que vengo de una universidad chica como es la Universidad de la Pampa: nuestros graduados de la modalidad enseguida tienen trabajo, enseguida pasan a formar parte de los equipos técnicos del Ministerio. No creo que suceda esto, pero tampoco estoy diciendo que no suceda en otros lados.

MODERADOR: Quisiera preguntarle al doctor Rodríguez respecto a las acreditaciones y su simbolización. Más allá de las certificaciones oficiales, todos sabemos que un mismo título tiene una significación según pertenezca a una universidad o pertenezca a otra. Yo quiero preguntarle

acerca del medio cubano, si en él se manifiesta o surge algún prejuicio con respecto a quienes cursan a distancia.

**MARIO LUIS RODRÍGUEZ SUÁREZ:** Una forma de obviar la discriminación es que en los títulos presenciales aparezca “modalidad presencial”, no que se lo quiten a lo virtual, sino que se lo ponga a lo presencial.

Con respecto al ámbito de lo cubano, es una experiencia nueva. Empezó en el 2002 esta descentralización o universalización de la educación superior, que es un proceso de municipalización. Pero el hecho de haber empezado recientemente implica que solo hay una graduación. Se graduaron los primeros el año pasado y no hay una experiencia realmente del éxito en el mercado de trabajo. No se ha podido hacer un trabajo estadístico todavía de esto.

Este proceso es un método que implica la presencia de sedes y sub-sedes en los municipios en números grandes. En Cuba hay 169 municipios y un municipio especial, o sea, 170. Cada uno tiene una sede universitaria y esa sede, a su vez, tiene sub-sedes. Esta experiencia de la que he hablado de semipresencialidad y a distancia lleva algún elemento de presencialidad, no tenemos el ciento por ciento de virtualidad. No por un problema de principios, pienso que pudiera existir en un momento. Por este motivo, todas las asignaturas tienen encuentros que pueden variar de una vez a la semana, una vez cada quince días, en algunos casos excepcionales, dos veces a la semana con los estudiantes. Lo que se está buscando es tener una mayor cobertura.

Explicaba que esto hay que insertarlo en la realidad de Cuba en la que hay una red de educación de centros de educación superior que abarca al país entero, de universidades madres. Por supuesto, hay diferencias entre universidades. Por ejemplo, una universidad de provincia, obviamente un graduado de ahí tiene la equivalencia y el valor formal y legal de su título, pero no es igual a que se hubiera graduado en la Universidad de La Habana. Obviamente, pasa en todas partes del mundo, no es privativo nuestro.

Ahora, cada universidad madre es, a su vez, la sede a la cual están adscritas las sedes universitarias municipales correspondientes a su territorio. No son entidades sueltas o autogestionadas, sino que cada universidad cubana en este momento tienen una sede central y un conjunto de sedes municipales. En la central se desarrolla, básicamente, la docencia presencial y es desde donde se dirige, controla, se metodologiza la

docencia semipresencial en todas estas sedes. Hay otro factor de control, o de cierta garantía de calidad, que tienen que ver con los currículos, con los planes de estudio. Hay un sistema en Cuba de asignación de calidad del centro rector a determinadas universidades. Ese centro rector determina el plan de estudios a partir de una comisión nacional de carrera, compuesta, básicamente, por profesores de esa universidad, donde se invitan a otros profesores eminentes de otras universidades que conforman un plan de estudio que tiene un carácter estatal y nacional y, que es el mismo plan que hay que aplicar en todas las universidades que tengan esa carrera. La Universidad de La Habana, por su tradición y su nivel, es centro rector de todas las carreras que se imparten en ella. Pero hay carreras que se imparten en otras universidades que no se imparten en La Habana y, por lo tanto, están asignadas esas funciones de centros rectores a otras universidades de provincia, como la Universidad de Oriente o la Universidad Central de las Vías. Esa es la forma de funcionar en este caso. La gran cantidad de carreras para las cuales es centro rector la tiene la Universidad de la Habana que por derecho científico, técnico, por el nivel de esta institución es centro rector de todo. De esta manera se trabaja.

**PÚBLICO:** Doctor Rodríguez, cuando usted habló de materiales, habló de la guía del profesor, ¿qué es exactamente la guía del profesor?

**MARIO LUIS RODRÍGUEZ SUÁREZ:** La guía del profesor es un medio más que estamos desarrollando. Como tenemos planes nacionales, de lo que se trata es que en esa guía está el plan de estudio completo. Es un instructivo para el profesor, aunque somos muy respetuosos con la cátedra de cada profesor, el socialismo no llega hasta meterse con eso. Cada profesor tiene su librito y forma de hacer las cosas y se expresa con mucha fuerza en Cuba, lo mismo que se expresa en todas las universidades del mundo. Hay un poder dual, un poder burocrático, que es el que tienen los rectores, los decanos, pero, hay un poder académico que son los comités académicos, las comisiones de carrera, que son los que verdaderamente, en lo interno, determinan los procesos esenciales en cualquier universidad, tanto de Cuba como del resto del mundo. Se trata de un instructivo que, en muchos casos, ni está. La carencia mayor que nosotros tenemos en el cubrimiento de este tipo de medios, es en la guía del profesor, es lo que se margina, por no ser imprescindible. Me explico, porque la mayoría de los profesores no necesitan de ese medio y, por lo tanto, generalmente, se

obvia. Lo demás, sí es importante porque el alumno sí necesita de todos los medios.

**PÚBLICO:** Me interesa mucho que nos cuente cuáles han sido los retos que ustedes han tenido en este primer corte, en este proceso de municipalización. Yo pertenezco a la Universidad de Comahue, una universidad de la Patagonia, que también día a día, en una carrera de turismo, cada vez más los municipios reclaman el tener un saber local, donde tenemos experiencias presenciales de acuerdo con los municipios para desarrollar carreras. El problema es que llega un momento que es tal la demanda que es imposible que los profesores estén todo el día en el colectivo dando clases en un municipio y en otro. Pero, también de estos años, hemos aprendido que hay cuestiones difíciles de llevar adelante en estas asociaciones. Por eso, me parecía interesante que usted nos cuente cuáles son los problemas, para ver si los problemas que tenemos en lo presencial se trasladan a lo virtual.

**MARIO LUIS RODRÍGUEZ SUÁREZ:** No me gusta contar las cosas buenas únicamente. Soy bastante crítico de mí mismo y de mi país. Ante todo hay que ser creíble. La credibilidad tiene que estar por delante de cualquier otra intención.

Realmente, esto empezó en 2002, es un proceso joven y muy complejo, y su viabilidad ha dependido de la voluntad política y de un apoyo del gobierno muy fuerte. Y a pesar de esto, hemos tenido muchas dificultades. Retos muy grandes, los profesores. Te diría que una buena parte de ellos, más del 80%, no son exactamente profesores que vienen de la sede central, sino que son profesionales de los territorios que han sido categorizados como docentes y están asumiendo esa docencia semipresencial. Se les exige una categorización y reciben una formación y superación pedagógica para categorizarse. Es una cosa atractiva, en el sentido que tienen otro sueldo, y asumen como profesores en este caso. Tienen la virtud de la experiencia profesional. O sea, no es lo mismo un abogado de probeta, como les digo yo a los que tengo en la Universidad de La Habana, que queremos que vayan a trabajar a los bufetes y a los tribunales que un abogado que trabaja y ejerce su profesión cotidianamente y es capaz de llevar sus experiencias a los estudiantes de una manera mucho más vivencial. Esta es la virtud. Quizás el defecto es que no tienen las herramientas pedagógicas suficientes para tener la

eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto es lo que estamos tratando de suplir con la formación.

No es que buscamos abogados y los ponemos de profesor. No, hay que categorizarlos. En Cuba hay cuatro categorías docentes que van de instructor, asistente, profesor asistente y profesor titular. Para ejercer la docencia y cobrar, yo no le puedo pagar como universidad a nadie que no esté categorizado, sería una ilegalidad, estaría regalando el dinero del Estado y podría ir preso, hay que categorizarse por un tribunal de la sede central a la cual esté adscrita la sede municipal. Este ha sido un reto grande: la cobertura del profesor.

En esto, hemos usado muchas veces que ha habido déficit, hasta estudiantes de años superiores, los llamados alumnos ayudantes, estudiantes de años superiores de la sede central que reciben también determinada preparación pedagógica y que han asumido el encuentro con los estudiantes semipresenciales.

Otro gran reto es que las autoridades del municipio interpreten a esa sede como la Universidad de su municipio. Aquí es donde radica el éxito del proyecto, que realmente se sienta como algo que no está ahí impuesto, sino que es una necesidad de desarrollo del territorio y, por lo tanto, requiere de su apoyo en tanto locales, recursos, etc. Y eso no se logra por decreto, sino que hay que ganarlo poquito a poco, y se gana con el trabajo y la constancia, demostrando la utilidad que puede tener para un municipio el tener una universidad allí dentro, desde el punto de vista, no solo del brillo que pueda dar al municipio, sino de posible solución de cosas concretas.

Porque, en definitiva, es una sede que es de la sede central, es la universidad puesta ahí con todos sus recursos, con todo su saber y experiencias y que puede resolver millones de problemas de orden económico, social, etcétera. Esto es una cosa que nos ha costado trabajo. Es el trabajo de todos los días y son los retos más importantes.

En cuanto al desarrollo de la tecnología ha habido un apoyo importante, o sea, un apoyo muy fuerte por parte del gobierno, de dinero que se ha puesto para computadoras y todo lo que lleva esto detrás. Incluso, estamos haciendo ahora un laboratorio de tecnologías educativas en cada una de las sedes centrales del país.

Esa es parte importante de mi trabajo actual como director, el seguimiento que le estamos dando a todas estas contrataciones. En eso estamos.

## COMENTARIO DEL PANEL POR ROQUE DABAT\*

### INTRODUCCIÓN

Un congreso, jornada o simposio científico en cualquier disciplina, es algo más que un conocimiento y encuentro entre colegas o una forma tradicional de intercambio. En realidad, es la “mesa de evaluación” y contrastación de nuevas experiencias y enfoques teóricos o metodológicos, donde el intercambio es la base y el análisis crítico su metodología. O al menos, debiera serlo.

A eso apuntan las presentaciones del doctor Mario Luis Rodríguez Suárez, de la hermana República de Cuba, y de la magíster Liliana Campagno, coordinadora de RUEDA.

El desarrollo tecnológico comunicacional ha demostrado espectacularidad y eficacia en estos últimos años, y aun a riesgo de convertirse en moda y adquirir ciertos aspectos de “cholulismo” –aún en el ámbito científico– han posibilitado experiencias y desarrollos no solo comunicacionales, sino también educativos, que son los que nos preocupan.

Nos preocupan entre otras cosas, por cierta percepción que los avances tecnopedagógicos van muy a la zaga de los puramente tecnológicos, como si desde el ámbito educativo se esperase la legitimadora sanción cultural o popularización antes de apropiarse de nuevas tecnologías, instrumentos, herramientas, metodologías, diseños, etc., pedagogizarlos y someterlos al tamiz de la valoración formativa más que utilitaria y así proveer renovadamente a su simple misión de educar.

Tal vez –y esto no lo podemos demostrar, es una simple intuición– porque desde “lo educativo” se haya perdido aquella ingénita fuerza experimentadora de los creadores, de los audaces, de los que “echaban para adelante” el hacer, la reflexión, la teorización. Analizaban, cuestionaban, criticaban, creaban, en suma, hacían. Y hacían con fuertes respaldos teóricos.

\* Roque Dabat es profesor de Ciencias de la Educación, profesor Titular Ordinario de la Universidad Nacional de Quilmes, Área Educación. Profesor del Programa Universidad Virtual. Ex vicerrector de la UNQ. Ex director de la Licenciatura en Educación. Ex coordinador del Área Educación. Fue profesor ordinario en las Universidades Nacionales de La Plata y del Centro.

Tal vez ello no sea más que un signo de los aires conservadores que recorren nuestra educación.

### ¿ENREDAR O ARTICULAR?

El desarrollo alcanzado por internet y sus posibilidades de entrelazamiento, la red, han impulsado un fuerte desarrollo o constitución de “redes” específicas: disciplinares, comerciales, amistosas o formativas.

El enredamiento significa la simple intercomunicación simultánea, en tiempo real, de miles y aun millones de actores. Las instituciones de educación a distancia por internet son una acabada demostración de eficacia formativa venciendo las distancias, la presencialidad, las construcciones especiales como escuelas o facultades y diversas incomodidades.

Pero el poner en contacto maestro y alumno, alumnos y alumnos, maestros y maestros, instituciones y maestros, instituciones entre sí, organismos e instituciones, no agotan las posibilidades pedagógicas de la red.

Superada esa fascinación tecnoorganizativa, surge un plano superior, que es más creativo, que demanda mayor esfuerzo imaginativo, que implica un avance cualitativo en el hacer pedagógico. Esto es la articulación. ¿Articular qué?

Bien. Podemos articular oferta y demanda; recursos y costos; necesidades de los alumnos y posibilidades de la institución; niveles de enseñanza; perfiles diferenciados; diseños curriculares; trayectorias individuales; alternativas profesionales, etcétera.

Pero por sobre todo ello, hay una articulación desdeñada o al menos escasamente visible, que es la articulación entre la perspectiva ética pedagógica, la finalidad política (en términos de política social) y el fastuoso recurso tecnológico.

O como señalará la profesora Campagno: “Poco resolveremos, si de desarrollo se trata, si nos limitamos a adecuar las tecnologías al modelo tradicional de la universidad. Hemos de tomar conciencia de que el verdadero objetivo estratégico es el desarrollo de la universidad mediante la modernización de sus procesos sustantivos, de manera que, a través del diseño y aplicación de un nuevo modelo pedagógico y la creación de condiciones específicas que favorezcan el aprendizaje con el apoyo de las tecnologías, se facilite la gestión, aplicación y la generación de nuevos conocimientos.”



Sin abundar, podemos afirmar que todo “enredamiento” que al interior no articule aquellos factores podrá alcanzar altos niveles de eficacia y aun de calidad educativa, en tanto medible transmisión de conocimientos, pero habrá realizado una flaca tarea educativa, en tanto el fin de esta siempre remite a las personas y a los pueblos.

#### LA RED COMO POLÍTICA EDUCATIVA

La dimensión, cuantitativa y cualitativa, alcanzada por la red la convierte de hecho, en un asunto público, más allá de su deseo e intenciones. Lo público es político, en todos los casos y aun cuando se lo niegue, es ello una postura política.

Lo político no es solo asunto de Estado, pero debe serlo. Si el Estado es el supraaparato que regula la vida pública de las sociedades, no puede dejar de tomar cartas en el asunto. Más, cuando el asunto es un asunto pedagógico, que hace a la formación de las personas y aun al desarrollo de sus posibilidades y sus destinos.

La constitución de redes educativas debe ser, necesariamente, expresión de una política educativa específica, coherente con una política educativa social general. Es obvio que en una sociedad democrática, todos los actores tienen el derecho y el deber de participar en su diseño, legalización y ejecución.

#### DEMOCRATIZACIÓN EDUCATIVA

Desde la Revolución Francesa, pero más masivamente desde la creación de los estados nacionales occidentales, la difusión de la escolaridad primaria fue concebida como una política democratizadora. Claro, en los términos que el liberalismo decimonónico concebía la democracia: un sistema de participación restringida, donde los iguales no lo eran tanto.

A casi 150 años de iniciado aquellos procesos, la democratización de la enseñanza y el conocimiento sigue siendo una necesidad, una demanda y una bandera política (y una deuda). Y particularmente alentada por aquella inevitable competencia entre las naciones, que se expresa ahora en el eslogan de la “sociedad del conocimiento”.

Entonces, en esa lucha, se apela a la masa, a los pueblos, a los jóvenes, a las mujeres, en tanto “recursos humanos ilustrados”, aptos y hábiles para proveer al desarrollo científico y tecnológico y, obviamente, al enriquecimiento.

La democratización educativa debe tener una dimensión que no es la económica ni estratégica, ni militar.

Así como la naturaleza es propiedad de *todos* los seres humanos, la cultura y el conocimiento son creaciones colectivas, son productos del hacer humano, y su apropiación y uso corresponde a *todos* los seres humanos. El recorte de ese *todos* –con las limitaciones de desarrollos personales o colectivos que supone– es un claro proceso de discriminación y elitismo, destinado a que unos (poseedores de los conocimientos) dominen a otros (privados de ellos).

Y en cuanto al concepto de desarrollo, apelamos aquí al señalamiento del doctor Rodríguez Suárez: “Defiendo que el sujeto es colectivo y que debe incorporar al grupo las individualidades con todas sus riquezas, razón por la que no deberíamos hablar de autonomía e individualización o personalización de la enseñanza si no partimos del desarrollo, del sentido de grupalidad y de las capacidades para operar en equipo, en colectivo, en sociedad. Hay que poner en primer plano el desarrollo de este sentido de grupalidad y de la capacidad para cooperar, subordinando la independencia del aprendizaje y la personalización de la influencia educativa. Son, precisamente, las TIC, un medio idóneo para propiciar el trabajo colaborativo de manera que el estudiante pueda gestionar, construir y aplicar conocimientos en un entorno social. Se trata de encontrar una necesaria expresión del desarrollo, de la autonomía en la formación mediante la relación e interdependencia con el colectivo.”

Por lo tanto, la democratización educativa, entendida como redistribución de los conocimientos, es una política indudablemente tendiente hacia la justicia y la igualdad.

#### UNIVERSALIZACIÓN Y CALIDAD

Desde el sentido común siempre se han opuesto conceptos sobre “cantidad” y “calidad”.

Así, en la economía “mercadista” se ha construido que el “bien escaso” es más caro, porque su propia escasez define su “calidad”. Sin miramientos ni reflexión, muchas tendencias pedagógicas perversas así lo han asumido, sentando que una “educación de masas” es opuesta a una “educación de calidad”. La hipocresía y el cinismo se exhiben cuando se postula una “democratización de la enseñanza” o “socialización del conocimiento”, elaborando alambicadas planificaciones basadas en una

“pedagogía para pobres” y una reserva de calidad para sectores elegidos. ¿Elegidos por quién?

Indudablemente –mal que les pese a los pedagogos– el tema de la universalización y distribución equitativa del conocimiento y los saberes científicos es un asunto político. Y político no en el sentido de “política educativa”, sino en el de política estricta: práctica acerca de la distribución y uso del poder y la autoridad en una sociedad (la teoría o ciencia política es una derivación de esa práctica). Si el conocimiento –todo tipo de conocimiento–, además de sus valores en sí mismos, es un instrumento de comprensión y dominio de la realidad –de todo tipo de realidad, desde la natural, material hasta la humana y psíquica y espiritual–, ese “dominio” se convierte en un “acto de poder”. Por lo tanto, la posesión de conocimientos son “posibilidades de poder”: de comprenderlo, de concederlo, de controlarlo, de ejercerlo.

El sentido democrático de la distribución del conocimiento, no significa más que “poner al alcance de todos y en posesión de todos los resultados y metodologías para llegar a ellos, de los conocimientos alcanzados por la Humanidad”.

Entonces, cuando se aspira a que la universalización del conocimiento sea una práctica que propenda a una justa distribución del mismo, el tema deja de ser conceptual para convertirse en un asunto práctico: cómo puede hacerse ello en sociedades no desarrolladas, escasamente desarrolladas o en vías de desarrollo. Y esto implica el diseño y puesta en práctica de “políticas públicas y recursos públicos” que fluyan hacia todos los sectores. Y esto son decisiones políticas y ejecuciones políticas.

La oposición de que si se destinan muchos recursos en distribuir no los habrá para investigar o crear o generar recursos altamente calificados, es falsa. Tanto la educación como la generación de conocimiento científico y la distribución de los mismos son procesos de larga duración. La articulación de planes y recursos atendiendo a las tres necesidades de vendrá en el tiempo cantidad y calidad.

Porque “cuando hablamos de calidad en estas dimensiones educativas, no podemos obviar que todo modelo presupone un modelo determinado de desarrollo humano como proyecto intencional”, tal lo indicado en su exposición el doctor Rodríguez Suárez.

Esta breve introducción liga los tres elementos que nos reúnen en este panel: educación superior, redes formativas, distribución del conocimiento. La articulación de los tres ejes cobra sentido en tanto apuntan a la constitución democrática y justa de nuestras sociedades.

## FOROS TEMÁTICOS

# FORO TEMÁTICO 1: LA FORMACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES

## LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE GRADO EN ENTORNOS VIRTUALES

### LOS ESTUDIANTES, LAS TECNOLOGÍAS Y LOS PROCESOS EDUCATIVOS

*POR SILVIA CAMEAN\*\**

Mi exposición tiene la intención de aportar algunos elementos, sin dudas parciales y muy probablemente tentativos, acerca de algunas características de los estudiantes universitarios de grado en entornos virtuales y su modo de inserción en la modalidad, así como también proponer un breve recorrido sobre la variación tecnológica de estos últimos años en las plataformas virtuales y su ponderación como herramienta cultural.

Ya hay bastante claridad en que los alumnos que estudian en entornos virtuales tienen características específicas y diferentes de quienes estudian en la universidad presencial, es decir, hay una distinción evidente entre qué tipo de alumno cursa en virtual y cuál en presencial. El de la modalidad virtual es un estudiante en general mayor de 30 años, que en su mayoría tiene una gran cantidad de compromisos de carácter económico, familiar y que tiene como proyecto la decisión de realizar estudios universitarios. Seguramente la expectativa de obtener un título universitario se vincula con alcanzar mejores condiciones en su ámbito de trabajo en el que ya está inserto porque, o bien tiene un cargo en una escuela, o se desempeña en alguna empresa o alguna otra institución. Muy probablemente, también tenga como objetivo terminar una carrera de grado para cumplir con algún proyecto que sintió trunco cuando era más joven, o

\* Magíster en Ciencias de la Educación área Investigación (DIE-CINVESTAV-IPN, México) y licenciada en Psicopedagogía. Profesora Asociada regular de Psicología educacional y Teorías del aprendizaje en el Programa Universidad Virtual de Quilmes. Autora de publicaciones nacionales e internacionales sobre educación en los diferentes niveles de enseñanza y modalidad.

nada más que por satisfacción personal. Un par de testimonios de alumnos que están en la modalidad, entre los muchos que cada uno de nosotros habrá recogido en estos años, permiten graficarlo:

Siempre tuve deseos de aprender más acerca de lo que enseñé. Cuestiones de trabajo y distancia a la capital de mi provincia, Jujuy, me lo impidieron. Hoy me siento reconfortada por la gran posibilidad de poder continuar estudiando mediante la modalidad virtual. Se abrió un espacio de diálogo, diálogo mediatizado por los soportes de la educación virtual y por nuestras propias prácticas docentes, con urgencias, apremios y dificultades.

Esta modalidad me ha permitido seguir estudiando y aprendiendo muchísimo y, al mismo tiempo, organizar mi trabajo y mis demás actividades en función de esta carrera.\*

Estas especificidades son importantes porque son el punto de partida para entender la manera en cómo el estudiante se va a relacionar con la universidad, y que será muy distinta al que concurre a la presencial. En tal sentido, es central tomar en cuenta sus saberes previos, su experiencia profesional, sus motivaciones, sus intereses, su “trayectoria”. Sin embargo, en otro sentido podemos decir también que este estudiante se parece en algo a los que ingresan a la universidad presencial, y la semejanza está en que ambos se han formado en el mismo sistema educativo, en un sistema en que la educación virtual no es precisamente una expectativa para la formación de grado.

Hasta no hace demasiado tiempo ningún alumno, o muy pocos tal vez, que egresaban del nivel terciario, de algún profesorado o que reunían las condiciones de ingreso para cursar alguna licenciatura, se imaginaba que podía seguir estudiando solamente en términos de la virtualidad. Esto hace que por aquella manera en cómo ha aprendido, por su “oficio de alumno” (Perrenoud, 1990) previo, y por la representación socialmente construida acerca de cómo se aprende, no tenga ningún esquema anticipatorio específico acerca de cómo serán los procesos de enseñanza y de

\* Estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de la lengua y la literatura, en la asignatura Ciencias del lenguaje, a cargo de la profesora María Inés Oviedo, curso febrero de 2008, CEDEM/UNSAM.

aprendizaje en los entornos virtuales. Ilustremos también con algunos testimonios estas cuestiones:

Uno tiene que estar “justificando” que cursa de verdad virtualmente, casi todos tienen, o teníamos, ese preconceito de que “ahhhhhh, pero no vas a la facu, entonces no pasa nada”. Todo lo contrario, siento que tengo que estar a full con esto porque estamos día a día interviniendo, relacionándonos, haciendo chistes, aprendiendo y MUCHO... Me siento realmente bien y cuando pienso en las “ventajas” de la modalidad presencial solo queda el recuerdo.

Soy de Río Negro, creo que el gran desafío de estudiar en la virtualidad es quitar el prejuicio que de alguna manera se tiene sobre que es una forma de estudiar más livianita, menos exigente, quienes hacemos la experiencia podemos atestiguar lo contrario. Aunque no hay quien falta que diga: ¿A distancia...?

Vivo en Salto, una ciudad al noroeste de la provincia de Buenos Aires, sentimos que la modalidad es virtual “porque no se puede” la presencial, pero si se pudiera, sería mejor. [...] sin embargo la modalidad virtual es excelente, no secundaria ni supletoria. Por supuesto que se puede comparar con la presencialidad, pero no es inferior. Incluso he descubierto que en lo que uno más “desconfiaría” al no conocer al profesor, en el seguimiento y las interacciones, descubrimos que es ¡todo lo contrario!

A esta visión se suma casi con seguridad, y por una cuestión generacional, cierta inexperiencia –o una no muy buena relación– con lo que llamamos nuevas tecnologías para la educación virtual. Es muy posible que en estos últimos años ya no nos encontremos con estudiantes que desconozcan el uso de las PC, como ocurrió por ejemplo al principio de la UVQ. Ahora probablemente han incorporado ciertas herramientas virtuales a diferentes ámbitos de sus vidas o actividad cotidiana, tal vez tengan un correo electrónico, pertenezcan a algún grupo de la web, participen de alguna lista, utilicen algunas de las herramientas de internet 2 como Facebook, bajen música o películas, etc., sin embargo, siguen teniendo bastante incertidumbre en cuanto a cómo desempeñarse con éxito en esta modalidad. Otros testimonios en este sentido:

Admito que no soy fanática de las computadoras (o cualquier otro “artefacto” tecnológico) y aún hoy me provoca cierto rechazo este tipo de comunicación. Rechazo en el sentido de incomodidad a la hora de expresarme: ¿cómo lo digo?, ¿cuál es la mejor manera para que se entienda, para que no se mal interprete?... Pero también soy consciente de que es una “oportunidad” para poder profundizar nuestros conocimientos y continuar aprendiendo. Todo esto lleva a que esos pequeños detalles pasen inadvertidos ante una experiencia tan enriquecedora.

Si bien comencé la licenciatura virtual con miedo y desconfianza (más por mis falencias en el campo de la informática que por otra cosa), hoy reconozco que estoy más que feliz por haberlo intentado.

Es realmente sorprendente lo que nos ofrece el estudio virtual y lo que logra en nosotros. Primeramente nos hace poner a prueba nuestras habilidades con respecto al manejo de la máquina... ¿pero esto cómo será? ¿Y ahora como hago? y... y... interrogaciones como esas tuvimos a cada instante.

Mi planteo hasta acá tiene que ver entonces con dos aspectos, por un lado, con el uso de las tecnologías, y por otro, con el hecho de que los ingresantes a la formación universitaria de grado en entornos virtuales vienen de un sistema que no los prepara para asumir esta nueva forma de enseñanza y aprendizaje, razón por la cual todo lo que hace a la “virtualidad” en principio no es muy bien entendido ni diferenciado de otros sistemas de educación a distancia, o de educación abierta, que tienen mayor antigüedad en su desarrollo.

Recordemos brevemente que desde hace varios años, quizás desde la segunda mitad del siglo xx, en muchos lugares surgieron experiencias de educación a distancia como una manera de resolver, o intentar resolver, algunos problemas educativos en ciertas zonas o regiones. Es notable cómo el avance de las tecnologías, que aparecen en épocas específicas, se fue aprovechando para atender esas cuestiones, como ampliar cobertura, llegada a mayores poblaciones para acercarles posibilidades educativas en sus diferentes niveles, etcétera.

En nuestro país, por ejemplo, en 1969 con la teleescuela técnica (Garmendia y Malvassi, 2000), la televisión fue la herramienta tecnológica que sirvió para cubrir la demanda en zonas alejadas de las grandes ciudades y

en donde no existían instituciones de capacitación con orientación técnica. En aquella experiencia los cursantes participaban de una manera que por entonces era novedosa porque no tenían que asistir a ningún aula, sino que mediante la televisión y con la apoyatura de materiales didácticos escritos, se capacitaban, cumplían con determinado currículum y con su consecuente proceso de aprendizaje. Después, y siempre al compás del avance tecnológico, también se implementó un servicio de videoconferencias donde un profesor, como si estuviera en un aula, dictaba una clase para un grupo de personas que luego lo vería por televisión, en comunidades muy apartadas y con poco contacto con la vida urbana.

En la enseñanza superior las nuevas tecnologías también comenzaron a ser utilizadas más intensamente en la educación no presencial o educación a distancia, y su función más importante, tal como refieren Duart y Sangrá (1999), fue la de transmitir contenidos, por lo que muchas de esas experiencias ponderaron los métodos centrados más en la enseñanza que en el aprendizaje.

En esos modelos el profesor era el referente válido de transmisión de conocimientos, que centrándose básicamente en los avances de la nueva tecnología, se servía de ella para ampliar el alcance de sus clases. Un claro ejemplo de este modelo es la “videoconferencia” que, en palabras de Onrubia (2008), “tiene la gran ventaja de permitir el acceso a la formación de personas muy alejadas físicamente de la universidad, pero metodológicamente no aporta mucho, dado que modifica muy poco el método empleado hasta entonces: el profesor no varía sus estrategias de enseñanza y es muy poco interactivo. En este caso, y aunque se ponga mucho énfasis en el medio, no deja de ser un modelo metodológico tradicional centrado en lo que el profesor debe hacer en un aula”.

Otras experiencias de formación universitaria implementaron la modalidad virtual focalizando su especificidad únicamente en la herramienta tecnológica, descuidando otros aspectos fundamentales del proceso. Ahora bien, cada herramienta, cada innovación tecnológica, en diferentes ámbitos de la vida, nos van pareciendo “novedosas” hasta que por integrarse por completo a nuestras vidas, pasan a ser algo que no nos interesa, o lo vivenciamos como “natural”. Por ejemplo, volviendo a la televisión, el control remoto de la tv nos pareció maravilloso cuando salió el primero, pero ahora a nadie se le ocurre pensar que hacer zapping desde el sillón de nuestra casa sea una maravilla, o sea, pasó a integrarse como una “comodidad” de la modernidad y a ser un objeto más.

Lo real es que, cuando uno se hace usuario de determinada tecnología, pasa a integrar esa herramienta y la novedad desaparece. En el caso de las computadoras para poder estar conectado a un entorno virtual de aprendizaje pasa lo mismo, primero el estudiante-adulto piensa que encender la PC es sensacional, en cambio, para un chico que desde siempre tuvo relación con ella, y toda su vida la ha tenido, su relación es totalmente distinta. Los chicos de primaria o secundaria de hoy aprenden que se puede usar la tecnología para obtener información de todo tipo, saben que pueden acceder, por ejemplo, al Google para bajar datos –la función de la escuela será en todo caso la de darles las herramientas que les permitan seleccionar la confiabilidad de lo que bajan de internet, de evitar los “corto y pego”, pero ese es otro tema. Es decir, las generaciones jóvenes tienen una relación con la tecnología que connota todo el relativismo histórico, es decir, aquello que es “novedoso” para uno, con el paso del tiempo, ya se integra a nuestras vidas, lo utilizamos y nadie se está preguntando por qué es tan “maravilloso”. A lo mejor eso todavía nos pasa a nosotros porque nos ha tocado el pasaje de un cambio muy rápido de una tecnología a otra.

Pero más allá de las habilidades que tengamos como usuarios de la computadora, me parece que es necesario repensarlas como una herramienta cultural, como un objeto material creado por la cultura que no es inocuo ya que, siguiendo las palabras de Wertsch (1999), su uso genera cambios en el “agente”. De acuerdo con el paradigma contextualista, pienso que el aprendizaje se produce en la situación y es la situación (Lave, 2001) la que lo promueve. Los procesos de enseñanza y aprendizaje así entendidos, y particularmente los que tienen lugar en los entornos virtuales que son los que nos ocupan aquí, no pueden ser pensados entonces en forma abstracta o descontextualizada, porque dependen de las propiedades situacionales en las que se despliegan y de los procesos intrapsicológicos que motorizan, vale decir que se construyen estrechamente con la naturaleza de la situación y basándose en las relaciones sociales específicas mediadas por herramientas, centralmente herramientas semióticas como el lenguaje.

Lo que intento señalar es que el uso de las plataformas virtuales de aprendizaje son un objeto mediacional que pueden facilitar pero también obstaculizar, en algún sentido, los procesos educativos, y que a veces por la novedad o los cambios tecnológicos vertiginosos, corremos el riesgo de ponderarlas como elemento aislado o como promotoras privilegiadas del aprendizaje.

Esta mirada podemos ilustrarla con el ejemplo clásico descrito por Wertsch sobre el “salto con garrocha”. Se cree que el salto con garrocha se originó en una práctica inglesa de salto a través de los arroyos con la ayuda de palos de nogal, abeto o alguna otra madera dura. Saltar distancias se convirtió así en un deporte común y a esto le siguió el salto en altura. En la competencia moderna de salto con garrocha el atleta, en sus manos, se apoya un extremo en una caja de salto al final de la pasarela y, usando la garrocha y su inercia para elevarse, salta sobre una barra sostenida por dos varillas verticales. Este tipo de salto es parte de los Juegos Olímpicos de la era moderna desde que estos comenzaron en 1896, y por entonces el récord olímpico de salto era de 3,30 metros. En los Juegos Olímpicos de 1900 las garrochas, que hasta ese momento eran de maderas duras, fueron reemplazadas por palos de bambú que eran más livianos y permitían a los competidores alcanzar mayores velocidades en la carrera y mayor altura en el salto. Los récords establecidos con garrochas de bambú alcanzaron entonces los 4,50 metros de altura, y por la década de 1960 se introdujo la garrocha de fibra de vidrio que posibilitó a los saltadores alcanzaran alturas superiores a los 6 metros. En síntesis, los cambios sucesivos en los materiales con que se construyen las garrochas, con la consecuente modificación del entrenamiento y aprovechamiento por parte de los atletas, han mejorado con el tiempo los récords olímpicos, pasando de 3,30 metros en 1896 hasta superar los 6 metros en la actualidad.

Este ejemplo podemos parangonarlo de alguna manera con el avance de las TIC en la educación, que en estos últimos años dio lugar a experiencias pedagógicas en las que el término de “educación a distancia” resulta restrictivo, porque las nuevas tecnologías permiten cada vez con mayor potencia, la comunicación prácticamente en tiempo real y pueden crear entramados donde la comunicación entre educador y educando ya no necesariamente queda diferida en el tiempo, en el espacio, o en ambas dimensiones a la vez, con lo cual se salva la distancia entre ambos.

Pero así como en estos casos la herramienta cultural vino a traccionar y facilitar ciertos desempeños encontramos otros en los que puede obstaculizarlos o frenarlos. Esta situación la podemos ilustrar con otro ejemplo clásico, del mismo Wertsch, referido a la organización del teclado de las máquinas de escribir, que ahora también lo es de las computadoras: “La organización del teclado surge del trabajo de Sholes en 1868, que llegó a un diseño que representaba un acuerdo de compromiso entre diversas exigencias, una de ellas tenía que ver con la mecánica de

las teclas de las máquinas de escribir. Las versiones anteriores de estas máquinas eran ‘más lentas’ que los dedos de los dactilógrafos y, en consecuencia, las teclas solían trabarse entre sí. La solución de Sholes consistió en rediseñar el teclado para reducir la velocidad del dactilógrafo”. Por ejemplo, las letras más comunes se distribuyeron en diversos sectores del teclado, y combinaciones frecuentes como E-D fueron organizadas de manera tal que fuera el mismo dedo el que tuviera que teclearlas y el dactilógrafo se veía obligado a usar su mano izquierda el 57% del tiempo. En general, entonces, podemos decir que el familiar QWERT, o teclado universal resultante, fue diseñado específicamente para asegurar cierto grado de ineficacia. Si bien en el siglo XX se diseñaron varios teclados para superar las dificultades que plantea el sistema QWERT, por ejemplo el teclado del británico Maltron, en 1932 el del checo Dvorak, ninguno llegó a reemplazar al QWERT a pesar que hubiese sido muy sencillo reemplazarlo en los teclados de las computadoras. En síntesis, el teclado QWERT que desde esta perspectiva es ineficaz, ha conservado su predominio, aunque la razón original para usarlo ha desaparecido hace ya mucho tiempo.

Sirvan estos ejemplos para mostrar la inherencia, y no incidencia, que la herramienta tecnológica, en tanto objeto cultural, tiene sobre el desarrollo de habilidades generales o específicas en determinadas disciplinas o dominios. También nos alertan sobre la indispensable complementariedad que adquieren otras mediaciones puestas en juego en los procesos educativos en los entornos virtuales y me estoy refiriendo centralmente al rol de los profesores, de los otros estudiantes, como también de los materiales didácticos.

Como decía hace un momento, el avance de la informática junto con el trabajo mancomunado de especialistas en las diferentes áreas educativas permitió un nuevo marco relacional en el que se despliegan los procesos educativos que, en palabras de Duart y Martínez (2001), podemos denominarlos entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Estos entornos plantean un plusvalor respecto del aprendizaje concentrado en el profesor o en las tecnologías que prevaleció en las primeras experiencias pedagógicas, ya que se basan en el uso de diferentes combinaciones de herramientas informáticas y multimedia para la enseñanza y el aprendizaje. Son un espacio, o comunidad organizada con el propósito de aprender, en el que están presentes las funciones pedagógicas, tecnológicas y de organización social educativa.

Estos entornos virtuales de aprendizaje, de características multidireccionales e interactivos, articulan fuertemente la educación y la comunicación, permitiendo la generación de contextos de interacción entre emisores y receptores que intercambian discursos, interpretaciones, gramáticas de producción y reconocimiento de roles, en la medida en que protagonizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esa manera se redimensionan los aspectos cooperativos, dando lugar a la interactividad y construyéndose un entramado de “comunidad” como componente esencial del proceso de aprendizaje.

En palabras de Martín Becerra (2005), podemos decir que la consecuencia directa de procesos de intercambios que son multidireccionales e interactivos reside en la reformulación del rol docente, ya que el perfil del profesor no se asemeja al de un conductor de una clase magistral, sino al de un guía o mediador pedagógico. Este modelo es claramente contrapuesto con aquellos en donde los aprendizajes están centrados en el profesor y basados en intercambios unidireccionales, denominados por Brown y Duguid (2002) como *delivery*, donde se asume que el conocimiento es construido conforme a unidades discretas y preformadas que los estudiantes ingieren en pequeñas o grandes cantidades.

Así concebido, el profesor universitario se reposiciona como el mediador pedagógico, caracterización que va en línea con el perfil reseñado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la Unesco (1998), que dice: “el nuevo docente, mediador del saber, debe estar situado en un medio logístico eficaz, que le permita concentrarse en la competencia del aprendizaje de los contenidos científicos de su disciplina”. Y es congruente también con las recomendaciones incluidas en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, de junio del 2008: los “profesores [deben ser] capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes [...] y dotar de nuevos contenidos a los principios de la enseñanza activa, según los cuales los principales protagonistas son individual y colectivamente quienes aprenden”.

Volviendo al uso de la tecnología por parte de los estudiantes, en la UVQ por ejemplo, el proceso de haber aprendido primero a utilizar las herramientas tecnológicas fue una de las cosas más importantes que les ocurrió al ingresar –el testimonio que comenté al inicio abona esa línea–, pero después, algunos implementaron un sistema de estudio, estereotipado y tradicional, remitiéndose casi exclusivamente a las clases y a los

textos. Pareciera entonces que algunos estudiantes no modificaron sus estrategias o procedimientos aprendidos seguramente en etapas pasadas de su “oficio de alumno” –con toda la connotación que tiene este concepto de Perrenoud. Piensan que al ingresar a una universidad de modalidad virtual van a tener aquellas maneras de organización –ciertos determinantes de los dispositivos– que son muy parecidos a la educación presencial, y ciertas diferencias, pero visualizadas más como un tipo de educación a distancia como la que reseñé antes.

Es decir, el estudiante al ingresar tiene acceso a una plataforma virtual que reproduce ciertas áreas de la vida universitaria presencial, diseño que tiene la intención –más o menos implícita– de que el alumno no se sienta tan ajeno o extraño a aquello que experimentó en su trayecto educativo previo. Tendrá acceso entonces a un área de Debate, o de Foros, a un área de Noticias, o de Anuncios, de Opiniones, un área de chat, otra de Mail interno, o *e-mail*, etc., etc. Pero este formato, implementado por muchas ofertas de formación universitaria de grado en entornos virtuales, parece no haberse autonomizado o independizado del modelo presencial en el sentido de crear herramientas didácticas y pedagógicas específicas para la modalidad virtual.

Si hacemos un rápido relevamiento de los trabajos publicados sobre la formación universitarias en entornos virtuales, creo que podemos coincidir en que muchos de ellos caracterizan y describen las diferentes plataformas tecnológicas pero son menos los que se ocupan de analizar lo que realmente está ocurriendo con el estudiante que está del otro lado de la pantalla. El estudiante es, obviamente, como ya dijimos, un alumno con determinadas características, y estudiar en la virtualidad es una manera diferente de estudiar, en la que la actitud autónoma del estudiante es lo que está principalmente en juego. Si no se logra crear una actitud de autonomía, de crítica, de reflexión en el estudiante será muy difícil obtener resultados de calidad.

Si bien es posible que ciertos estudiantes de la modalidad virtual tengan una actitud parecida a algunos que concurren a la universidad presencial, o sea, de ir buscando la mejor manera de sortear las dificultades que le implican cada materia, ir cumpliendo con lo mínimo, y por ahí pasados dos, tres o cuatro años en la universidad, haber aprobado las diferentes asignaturas, cubrir el ciclo del plan de estudios y hasta obtener un título. Pienso, sin embargo, que en la gran mayoría de los estudiantes que están en la universidad virtual esto se rompe, se rompe por las

mismas condiciones y motivaciones que lo llevaron a ingresar a la carrera de grado. Y, para que su dinámica como estudiante sea efectiva, resultará central recuperar el sentido de autonomía y crítica que ese adulto ya ha desarrollado y alcanzado en los otros contextos donde se desempeña.

En este sentido, pienso que habría que reflexionar acerca de la inherencia que tienen los objetos mediacionales intervinientes en los procesos educativos virtuales, para pensar desde ese lugar y entre otras cosas, estrategias didácticas específicas para la virtualidad que promuevan en los estudiantes el afianzamiento con la tecnología pero centralmente, deconstruyan su representación de “alumno presencial tradicional” para lograr esa actitud autónoma como estudiante que referí, al mismo tiempo de interactividad con sus pares, de actitud crítica respecto a lo que estudia, para generar un clima de trabajo colaborativo. Lo importante, desde mi punto de vista, es romper con la esquematización donde el docente cuelga una clase, se conecta esporádicamente y el alumno sólo tendrá que leer los materiales o textos preestablecidos y cumplir con las instancias de evaluación programadas.

El estudiante tendrá que aprender a reflexionar, a investigar, en suma tendrá que aprender a aprender, despegándose de las clases magistrales al estilo tradicional presencial donde tiene pocas posibilidades de ser crítico y autónomo. En la virtualidad el estudiante está liberado de ciertos determinantes duros del dispositivo educativo presencial, pudiéndose centrar en aspectos cognitivos e interrelacionales, y en tal sentido, está en mejores condiciones que el alumno presencial para ir más allá de la lectura de un texto escrito o de una clase colgada por el docente.

En cuanto a los profesores, pensar que es necesaria la actualización y especialización en entornos virtuales para evitar el riesgo de extrapolar en una plataforma virtual las estrategias didáctico-pedagógicas que se implementan en la modalidad presencial, muchas veces, de características muy tradicionales, otras veces más constructivista pero sin especificidad para estos entornos. A lo mejor algunas experiencias educativas pueden recuperarse, por ejemplo, las diseñadas bajo la perspectiva de la educación activa, en la que uno de sus énfasis centrales fue promover la autonomía del estudiante, es decir, un actitud autónoma en la construcción del conocimiento científico y en la apropiación de saberes que son la base de la formación universitaria.

Desde lo macroeducativo, pienso que en esta etapa de afianzamiento con las tecnologías es necesario que el sistema educativo preuniversitario



promueva en sus alumnos la visualización de la educación universitaria virtual como una educación posible –que ayudará a ir modificando la representación social que tenemos–, de modo tal que quienes están en condiciones de iniciar una carrera de grado aspiren a incorporarse en una universidad de modalidad virtual.

¿Cómo se podrían tender lazos con miras a alcanzar esta meta?, por ejemplo, que las ofertas de carreras virtuales permitan responder a las necesidades sociales y al requerimiento de formación que se demanda –muchas veces sin cobertura desde la educación presencial. Hasta ahora, pareciera en su gran mayoría, que las licenciaturas virtuales que se ofrecen extrapolan al entorno virtual las mismas carreras, y casi con el mismo currículum, de las ofertas presenciales y tradicionales.

Por lo tanto, sería relevante e importante la apertura de nuevas carreras que permitan cubrir las expectativas y necesidades profesionales en área novedosas del conocimiento que demanda la sociedad. La UVQ, por ejemplo, es una de las instituciones pioneras en crear licenciaturas no tradicionales, como la Licenciatura en Hotelería y Turismo, la de Comercio Internacional, la Licenciatura en Terapia Ocupacional, la de Administración –también se ofrecen las licenciaturas en Educación y en Ciencias Sociales y Humanidades–, que son carreras novedosas y que resultan atractivas a quienes no quieren seguir carreras tradicionales, y al mismo tiempo, son una alternativa que facilita o permite cubrir con el ciclo universitario a una franja poblacional que de otra manera no podría hacerlo.

Para terminar y pasando en limpio algunos puntos centrales a reflexionar, ya que este es un ámbito propicio para pensar juntos, podemos plantearnos algunos interrogantes.

En primer término, ¿cómo caracterizamos a la educación virtual?, inicialmente muchas experiencias pedagógicas fueron esquemáticamente una ampliación de la modalidad a distancia, en la que el estudiante recibía ciertos materiales escritos por correo postal, otros estaban digitalizado en la plataforma, y los leía en soledad, sin mayores intercambios con otros –pares o más expertos–, marcado todo el proceso por la asincronía, para finalmente, cumplir con una instancia de evaluación. Se pasó después a mediaciones que permitieron interacciones y mayor sincronía, donde ya se dejó de hablar de la “diferencia en tiempo y en espacio” porque varios de los procesos de enseñanza y de aprendizaje comenzaron a ser –o pueden serlos– prácticamente simultáneos. En estas diferentes etapas los procesos

educativos en entornos virtuales se centraron en los enseñantes –profesores– o en la tecnología, o en los casos en que se consideró al aprendiz –estudiante–, fue priorizando la estructuración de los materiales didácticos y la secuenciación de contenidos –aunque a mi criterio, no siempre pensando lo que sería “fácil” o “difícil” de aprender para estos alumnos concretos y con características muy específicas como ya reseñé.

Ahora estamos en una etapa en la que se suele caracterizar el aprendizaje en estos entornos como “comunidades” de aprendizaje u otras categorías –unidades de análisis– de raigambre contextualistas y situacionales, con las que coincido. Sin embargo, no sería banal reformularnos las preguntas clásicas como: ¿qué es aprender?, ¿qué rol le cabe a quien “aprende”?, ¿qué rol tiene quien “enseña”?, lo llamemos al primero alumno, sujeto, individuo, aprendiz, y al segundo docente, mediador, tutor, o todos los términos que a veces pueden utilizarse como sinónimos pero que cada uno de ellos tiene una connotación fuerte y el peso de diferentes teorías que los subyacen.

El gran desafío es construir en la práctica cotidiana, aprendizajes autónomos, significativos y colaborativos para promover la formación de graduados y profesionales críticos y solventes, porque como dijo Moreno Castañeda (2008) en el I Foro del 2005: “La calidad de la educación no depende de la modalidad, sino de la calidad de sus elementos y procesos, entre ellos de manera importante, el personal, los programas, medios y materiales de estudio”.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becerra, Martín (2005), “Cambio y continuidad: servicio público y educación superior en entornos virtuales”, en Flores, J. y M. Becerra (comps.), *La educación superior en entornos virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Brown, J. y P. Duguid (2002), *The Social Life of Information*, Boston, Harvard.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) (París, 5-8 octubre), *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*.
- Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe (2008), en <<http://www2.unpa.edu.ar/Portada/Extension-yTransferencia/Eventos/cin%20cartagena%5b1%5d.mht>>, consultada en octubre en 2008.
- Duart, J. y A. Sangrá (1999), “Formación universitaria por medio de la web: un

- modelo integrador para el aprendizaje superior”, en <www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/EdyTec/FormacionUniversitaria.pdf>, consultada en octubre 2008.
- Duart y Martínez (2001), “Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje”, <http://reddigital.cnice.mec.es/6/Documentos/docs/articulo12\_material.pdf>, consultada en octubre de 2008.
- Garmendia, Juric y Malvassi (2000), “La educación a distancia... ¿Una modalidad educativa innovadora?”, en <http://www.mdp.edu.ar/uabierta/ead/bases/documentos/Malvassi-Garmendia-Juric.doc>, consultada en octubre de 2008.
- Lave, J. (2001), “La práctica del aprendizaje”, en Chaiklin, S. y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Moreno Castañeda, M. (2008), “Experiencias de investigación, docencia y extensión en la educación a distancia de la universidad de Guadalajara”, conferencia inaugural, en *Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales: Perspectivas sobre la docencia y la investigación*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Onrubia, J. (2008), “Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento”, *Revista de Educación a Distancia*, <http://www.um.es/ead/red/M2/>, consultada en octubre de 2008.
- Perrenoud, P. (1990), “El currículum real y el trabajo escolar”, en *La construcción del éxito y el fracaso escolar*, Morata.
- Wertsch, J. (1999), “Propiedades de la acción mediada”, en *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique.

## COMENTARIO DEL FORO

POR JUAN CARLOS SEOANE\*

En este panel participaron: Beatriz Banno, de la Universidad Nacional de Mar del Plata; Alejandra Ambrosino, de la Universidad Nacional del Litoral; María Eugenia Márquez, de la Universidad Nacional de

\* Juan Carlos Seoane es licenciado en Sociología de la Universidad del Salvador. Fue docente en la Universidad del Salvador en Sociología del conocimiento y la ideología; en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en Pensamiento argentino; en el Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ en Corrientes ideológicas contemporáneas y en el Taller de investigación educativa; en el Programa UVQ en Elementos de sociología, Teoría sociológica y Sociología de la educación. Actualmente es doctorando en Ciencias Sociales del Programa conjunto de la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Instituto de Desarrollo Económico y Social (UNGS-IDES); es docente regular del Programa UVQ.

la Patagonia Austral, y Silvia Camean, de la Universidad Nacional de Quilmes.

Las ponencias de este panel han dado cuenta fundamentalmente de las trayectorias que las instituciones representadas por las panelistas han debido seguir para desarrollar sus unidades de educación a distancia en sus respectivas universidades. Y digo “han debido”, ya que a excepción de Silvia Camean, profesora de la UNQ (cuya mayor influencia se da entre la ciudad de Buenos Aires y La Plata, zonas altamente urbanizadas), en todos los casos la educación a distancia y posteriormente con entornos virtuales se planteó como un requerimiento del medio, básicamente por cuestiones profesionales y geográficas. Las ponencias que se han presentado provienen de profesoras universitarias de lugares muy diversos de nuestro país: Mar del Plata, el Litoral, la Patagonia y Quilmes, en todos los casos se destaca en las exposiciones la demanda de la zona de influencia física de la universidad para que se desarrollen proyectos de educación a distancia. Desde la Universidad Nacional de Mar del Plata que se inicia con una producción de videos muy artesanal a la que van agregando televisión y radio, o la Universidad Nacional del Litoral que utilizaba videos educativos que reproducían las clases presenciales, hasta el inhóspito hábitat de la zona de influencia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral que en medio de un contexto de ruralidad (Santa Cruz, por ejemplo, tiene menos de un habitante por kilómetro cuadrado), pasa de un sistema de fotocopias a disponer de un programa bimodal donde el entorno virtual ha jugado un papel fundamental en toda la enseñanza de esa casa de altos estudios.

Asimismo, todas las ponencias han hecho hincapié en el cambio del rol del docente y las resistencias que generan los cambios en los mismos, sumado muchas veces a las incertidumbres que tienen las autoridades universitarias respecto de estos nuevos tipos de enseñanza. En general, los programas de educación a distancia (con o sin entornos virtuales) surgen muy articulados con la educación tradicional o presencial, no solamente en lo que respecta a los contenidos de las asignaturas, lo que genera, a veces, ciertas desventajas. Por un lado, el conocimiento de la asignatura a dictarse parece estar sostenido en los parámetros de excelencia habituales para estas instituciones pero en lo que respecta a la didáctica se abren innumerables interrogantes que aún no están saldados.

Se perciben por parte de la comunidad no involucrada directamente en la modalidad a distancia, grandes resistencias, en todos los casos, basados fundamentalmente en la calidad de las nuevas propuestas.

El nuevo rol del docente ha surgido como problemática común así como los materiales didácticos de toda índole, los que son aún un problema en constante debate.

Si bien las ponencias han marcado los esfuerzos y las metas aún no cumplidas, a pesar de los grandes logros alcanzados, la educación en entornos virtuales es tan reciente que creo conveniente apartarse de las circunstancias más urgentes y coyunturales para tener una perspectiva “de tiempo medio” que nos posibilite el acceso a un horizonte de mayor alcance. Podríamos suponer, entonces, que lo presencial y lo virtual –en lo referido a su calidad– aparecen, a mi modo de ver, como disyuntivas a diluirse. Así como en las grandes controversias los dilemas a veces no se resuelven porque predomine la razón en una postura, sino por el ingreso de un factor externo que resignifica dicha dicotomía, tengo la sensación que estos debates entre lo presencial y lo virtual, en breve quedarán como cosas del pasado.

Silvia Camean ha planteado dos cuestiones superadoras de las antiguas miradas. La primera, enfocada en considerar las herramientas informáticas como herramientas culturales y, esto, creo que es para detenerse a pensar en toda su magnitud y consecuencias. ¿Cuáles son los límites de la enseñanza en un mundo que se genera y regenera constantemente? La segunda cuestión es que las plataformas virtuales son únicamente un objeto mediacional que puede facilitar u obstaculizar según el valor que se persiga, ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben verse contextualizados, no son algo objetivo sino que dependen de las propiedades situacionales en la que se despliegan procesos intrapsicológicos.

En este sentido las exposiciones han resaltado que la multimedialidad se ha impuesto no solo a nivel de las instituciones educativas sino como un fenómeno cultural más general del que las instituciones de educación superior difícilmente podrán prescindir. Los antiguos territorios, ya sean geográficos, ideológicos o identitarios, en general, se han desdibujado y asimismo la comunicación y la enseñanza debería leerse desde múltiples medios. Los varios entramados discursivos presentes en nuestra cultura se disponen a nuestra mirada, al parecer aún absorta, bajo modos semióticamente analizables por primera vez en conjunto.

En esta generación de nuevas performances la educación a distancia en entornos virtuales intenta obtener una identidad propia y las ponencias muestran claramente esa búsqueda, tanto en las políticas institucionales como en los individuos que participan de los emprendimientos

de este tipo de enseñanza. Y como las identidades se constituyen en el reflejo intersubjetivo (lo que supone que muchos otros actores ingresarán al juego de construir las representaciones sociales de la “virtualidad”), resulta casi imposible pronosticar qué curso y consecuencias tendrían en el futuro todas estas iniciativas que tanta pasión desatan en los agentes involucrados.

Las panelistas acordaron en destacar dos puntos: uno es el de no extrapolar modelos pedagógicos de la enseñanza presencial a los entornos virtuales, ya que este tipo de educación tiene identidad propia y, el segundo, aunque parezca paradójico, que la formación en enseñanza superior irá tendiendo hacia formas bimodales de aprendizaje.

Se ha apuntado en casi todas las intervenciones la relevancia de los alumnos que estudian en entornos virtuales, sus singularidades etarias, cognitivas y laborales fundamentalmente. En este sentido creo que siempre debemos recordar el “telón de fondo” sobre el que nos movemos en educación superior, aunque sea evidentemente útil relevar cuáles deberían ser las capacidades cognitivas óptimas de los alumnos que acceden a dichos ámbitos educativos. Es importante recordar los trabajos de Pierre Bourdieu respecto al capital cultural que portan los agentes. El concepto de capital cultural supone, a diferencia del capital en sentido económico, una modalidad de aprendizaje en la obtención de habilidades en esferas lingüísticas, tecnológicas y de formas de comportamiento y hasta de repertorios de información y procesamiento de la misma. Esta forma de capital, en un grado significativo, se logra en la socialización de los miembros de la familia, basado en el simple contacto grupal y en una, a veces, mayor disposición de tiempo y facilidades de acceso a circuitos relativamente selectivos. El capital escolar es una forma institucionalizada del capital cultural y en ese sentido resulta significativo contrastar ambos en situaciones concretas (véanse de Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008, y *La reproducción*, México, Fontamara, 1995).

Continuando en el sentido de esta reflexión, es de destacar que los estudiantes que pueden acceder a una educación de nivel universitario en el país es baja, ya que requiere ciertos medios materiales y credenciales educativas que no poseen muchos en un país que ha pasado en la última década a aproximarse a otros de la región con altos porcentajes de la población que están por debajo de la línea de la pobreza. Quiero decir, que incluso pensándose en que la educación en entornos virtuales

democratiza el acceso al conocimiento, la estructura de dominación de los sistemas político-económicos actuales hace que la gran mayoría no logre asomarse a este mundo que tratamos de construir, lo cual no supone no seguir intentándolo pero sí tener en cuenta que nos dirigimos a un árbol dentro de todo el bosque.

## FORO TEMÁTICO: LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE POSGRADO EN ENTORNOS VIRTUALES

LA EXPERIENCIA DE LA MAESTRÍA DESARROLLO Y GESTIÓN DEL TURISMO, DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES  
POR NOEMÍ WALLINGRE\*

### ASPECTOS INTRODUCTORIOS

En Argentina, el desarrollo de las actividades de posgrado se ha constituido, en los últimos años, en una alternativa necesaria para acompañar el proceso de transformación social y económica, y en un requisito indispensable para el desarrollo profesional en general y de la carrera académica en particular. A su vez, los importantes cambios mundiales, el gran avance en las innovaciones tecnológicas y la transformación de los factores de producción convirtieron al turismo en una de las actividades más dinamizadoras de la economía y en un importante factor para el desarrollo, en el nivel regional y local, alcanzando en las últimas décadas un fuerte impulso en el orden internacional como también en el caso argen-

\* Noemí Wallingre es licenciada en Turismo, magíster en Desarrollo Local, profesora asociada en la Universidad Nacional de Quilmes, Universidad del Salvador y Autónoma de Entre Ríos; además es directora de la Licenciatura en Hotelería y turismo del Programa Universidad Virtual de Quilmes y directora de la Maestría Desarrollo y gestión del turismo, Universidad Nacional de Quilmes.

tino. Esto dio lugar al surgimiento de una fuerte competencia tanto entre los destinos como entre las empresas, creando la necesidad de generar alternativas óptimas de desarrollo y de gestión, a la vez que diferenciadas, para satisfacer las nuevas oportunidades generadas por el incremento de la demanda.

Por ello, el crecimiento del turismo y su participación en el desarrollo de las naciones se ha convertido en un fenómeno de estudio y análisis a la vez que es asumido como un importante agente modernizador, convirtiéndose, en muchos países, en el principal sector generador de empresas y de empleo a la vez que tiende a contribuir con el desarrollo de los países menos prósperos así como a la diversificación de sus factores de producción. En el caso argentino, esa actividad tiene además importantes posibilidades de contribuir hacia una mayor descentralización territorial a partir de garantizar una mejor distribución de los recursos y en la implementación de infraestructuras y servicios, con la consecuente mejora en la calidad de vida y la equidad social.

Para hacer frente a estas nuevas necesidades se requiere de profesionales con un alto conocimiento de la actividad, así como sobre los aspectos inherentes al desarrollo y la gestión. Por esto, la propuesta académica de la Maestría –y la opción de Especialización– en Desarrollo y gestión del turismo se estructura tendiendo a encontrar una relación entre los aportes de contenidos teórico prácticos del plan de estudios e incluyendo la generación de estrategias y la aplicación de instrumentos específicos que permitan la actuación en todos los ámbitos que comprenden al desarrollo del turismo, tanto públicos como privados, y a la concreción mediante una eficiente gestión de los destinos o emprendimientos empresariales, en particular en los espacios locales.

Las tendencias actuales en el campo del turismo apuntan precisamente a desarrollar los aspectos disciplinares en forma interrelacionada, para dar cuenta de los diversos desafíos que plantea el estudio de variadas problemáticas en las que se entrecruzan aspectos económicos, sociales, políticos, territoriales, ambientales y culturales. En este sentido, el currículum de la maestría brinda a graduados de distintas carreras una apertura hacia ciertos ejes analíticos básicos que resulten elementales a la hora de diseñar los proyectos de desarrollo integral que consideren los aspectos políticos, económicos, culturales, sociológicos y ambientales de forma simultánea, y de investigación en una temática específica. Se trata de brindar una formación a partir del abordaje interdisciplinario, considerando el carácter

sistémico del fenómeno que reúne a diferentes disciplinas que permitan el fortalecimiento de las identidades culturales ampliando el campo adquirido en el grado en función de problemas y de realidades concretas.

**REGULACIÓN Y PLAN DE ESTUDIOS**

La estructura académica de la maestría y de la especialización en Desarrollo y gestión del turismo, dependiente de la Secretaría de Posgrado, de la Universidad Nacional de Quilmes, se integra por el Consejo de Maestría, la Dirección y Coordinación de la misma.

El plan de estudios, de tipo semiestructurado, fue aprobado en el año 2006, por Resolución N° 144/06 del Consejo Superior UNQ y dispone de algunas modificaciones posteriores.

La duración total estimada de la carrera es de 24 meses y el plazo máximo durante el cual el maestrando podrá completar su programa de maestría, incluida la presentación de la tesis, no podrá exceder los cuatro años a partir de la fecha de admisión. Sin embargo, el Reglamento de Maestría considera que, salvo que se acrediten circunstancias excepcionales que justifiquen la ampliación del plazo, este será de hasta dos años por única vez.

En coincidencia con los requerimientos de la CONEAU, la formación de maestría cuenta con un total de 560 horas obligatorias a las que se agregan 160 horas destinadas a tutorías y actividades de investigación estipuladas en el plan de estudios, completando un total de 720 horas; mientras que la formación de especialización tiene un total de 360 horas.

La originalidad del plan de estudios está reflejada en su diseño curricular que pone énfasis en brindar al estudiante diferentes recorridos formativos ya que contiene, por un lado dos orientaciones (Destinos turísticos y Empresas turísticas) y por el otro, su diseño curricular semiestructurado que brinda diferentes recorridos formativos debido a que contiene un núcleo de contenidos obligatorios (incluye cinco cursos básicos y tres específicos, según la orientación elegida) y un núcleo electivo (el estudiante debe elegir dos cursos sobre un total ofertado); 60 horas de seminarios intensivos sobre temáticas específicas, más metodología de la investigación, dos talleres de tesis y tutorías. El núcleo electivo y los seminarios específicos tienen el propósito de posibilitar al estudiante cursar temáticas de su interés profesional, ofreciendo así una formación más personalizada y flexible.

En 2008 fue formalizada la participación en la convocatoria de acreditación ante la CONEAU.

*Figura 1*

<b>ESQUEMA DE POSTGRADO</b> Semi estructurado <b>Núcleo de cursos básicos obligatorios</b> ambas orientaciones	
<b>Maestría (5 cursos )</b>	<b>Especialización (4 cursos)</b>
<b>Cursos Obligatorios Orientados (Maestría y Especialización)</b> Desarrollo y Gestión de Destinos Turísticos 3 cursos	<b>Cursos Obligatorios Orientados (Maestría y Especialización)</b> Desarrollo y Gestión de Empresas Turísticas 3 cursos
<b>Cursos electivos</b> Maestría: 2 Cursos Especialización: 1 Curso	<b>Seminarios</b> Maestría: Total 60 horas Especialización: Total 40 horas
<b>Maestría</b>	
<b>Curso Metodología de la investigación:</b> 40 horas <b>Taller de Tesis:</b> 60 horas (concepción, formulación y desarrollo proyecto de tesis) <b>Tutorías de investigación:</b> 160 horas <b>Tesis (Defensa presencial)</b> <b>Carga horaria total:</b> 720 (Maestría) 360 (Especialización) <b>Agenda anual:</b> incluye 3 trimestres, promedio 14 clases	

**INGRESOS DE POSTULANTES**

El posgrado se inicio en el año 2007, continuó en 2008 y se proyecta hacia la apertura de 2009. Si bien desde el inicio se incluyó su oferta tanto para la modalidad presencial como virtual, debido a que en ambas cohortes más del 80% de los postulantes optaron por la modalidad virtual, se resolvió continuar solamente mediante esta última.

El ingreso a la cohorte 2007 contó con más del 52% de estudiantes provenientes de otras universidades y sin experiencia en la educación virtual, elevándose a 60% para el año 2008.

Figura 2. Ingresos año 2008

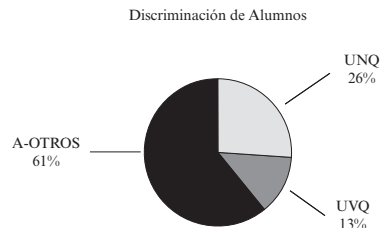
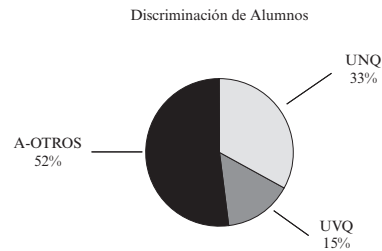


Figura 3. Ingresos año 2007



Respecto del lugar de origen, y separado por regiones, la mayor preponderancia de estudiantes proviene de la región pampeana, seguida por las regiones noreste, noroeste y patagonia, siendo por ahora muy limitada la participación de extranjeros. La cohorte 2008 cuenta con estudiantes de la mayoría de las provincias argentinas. La edad máxima es de 57 años y la mínima de 24.

Figura 4. Cohorte 2007

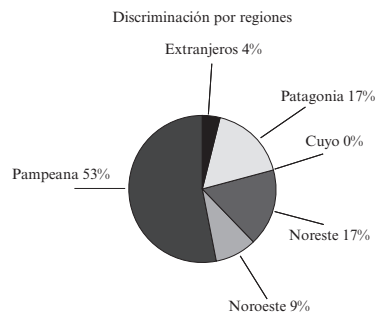
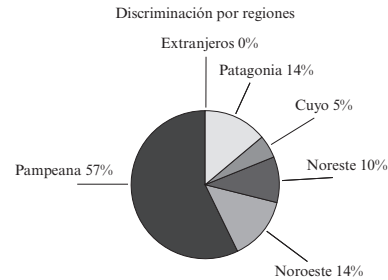


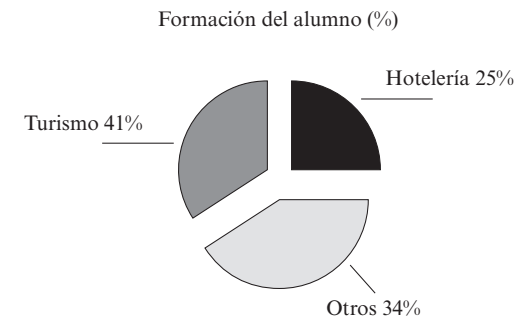
Figura 5. Cohorte 2008



En la formación de grado de los postulantes, el mayor porcentaje cuenta con formación en turismo, seguido por hotelería –se debe a que la UNQ cuenta en su oferta con la licenciatura en Administración hotelera– y final-

mente por otras profesiones. Entre estas profesiones se encuentran distintas disciplinas (comunicación social, historia, economía, ecología, administración de empresas, arquitecto, geografía, comercialización, contador público, entre otras). Esto se debe a que el Consejo de Maestría resolvió que serán aceptados la totalidad de los postulantes y sin distinción respecto de su formación de grado. Con el fin de nivelar la formación de aquellos postulantes de carreras no afines y facilitar el posterior proceso de aprendizaje, la dirección de Maestría remite una guía de bibliografía de lectura recomendada de algunos textos pertinentes e introductorios, en las disciplinas afines a esta Maestría. Asimismo, se envía de forma digitalizada material didáctico de nivelación desarrollado por la Universidad relacionado con la formación en administración de empresas y en turismo.

Figura 6. Formación de los postulantes al ingresar



SEMEJANZAS CON LA OFERTA DE CARRERAS DEL CICLO DE LICENCIATURA

La oferta de maestría y especialización en Desarrollo y gestión del turismo se implementa por intermedio de la plataforma del Campus Virtual UVQ y, al igual que el ciclo de licenciatura, responde a la metodología de enseñanza no presencial de carácter asincrónica. Para su implementación se vale de los mismos recursos técnicos-pedagógicos que la formación del ciclo de licenciatura incluyendo la propuesta de intervención docente (aula-debate-correos) y dispone de un docente especialista y de trayectoria en la temática de cada curso. Mantiene entonces, el vínculo persona-

lizado entre el alumno y el docente a través del correo electrónico; entre docente y el espacio aula a través de la herramienta de Avisos Profesor; el vínculo académico abierto entre alumnos y docente, mediante el espacio Debates; y el vínculo no académico abierto entre alumnos y docente, a través del espacio Foro Abierto.

El programa de cada curso se envía por intermedio de tutorías con la anticipación necesaria a la apertura para la inscripción a los cursos de cada período y que integran la agenda académica, para que, de esa forma, los estudiantes cuenten con el tiempo suficiente para su análisis, posterior elección e inscripción.

El Plan de Trabajo es un documento que acompaña el programa del curso y que resume la planificación semana a semana del curso. Cada curso se compone de 14 clases virtuales mientras que los seminarios específicos de siete. En cada semana se indican los contenidos que se desarrollarán (correspondientes a las temáticas de cada una de las unidades del programa), la lectura del material de enseñanza y de la bibliografía obligatoria y las fechas de las actividades o debates necesarios. El plan se comunica el primer día, junto con la primera clase, para que los estudiantes conozcan desde el inicio hasta el fin del curso la dinámica de trabajo en el aula y la secuenciación temática de las clases. Este aspecto es crucial, pues le permite al estudiante organizar el estudio con mayor certidumbre y precisión.

Mediante el campus, los estudiantes acceden a sus clases semanales, envían sus actividades, trabajos, participaciones o debates, interactúan con los docentes y con sus compañeros; además, acceden a los materiales didácticos así como a la bibliografía digitalizada.

Otras semejanzas con el ciclo de licenciatura son el plan de estudios semiestructurado; la oferta de posgrado también garantiza de forma digital la totalidad del material bibliográfico, u otro tipo de material didáctico, requerido como obligatorio el cual es especialmente diseñado para la docencia virtual por el área de Materiales didácticos del Programa Universidad Virtual. La maestría cuenta por lo tanto con el acompañamiento del área Gestión de materiales didácticos así como también de la Dirección de Administración tecnológica funcional del Campus UVQ.

Esta última tiene la responsabilidad de coordinar y realizar acciones de soporte técnico dirigidas a usuarios estudiantes, profesores y de gestión; mantener el normal funcionamiento de la plataforma y propone las mejoras en el desarrollo de la misma. Realiza la publicación de contenidos

no vinculados a las aulas (información institucional); administrar el alta, baja y modificaciones de los programas y bibliografías de los cursos. El soporte técnico incluye la resolución de inconvenientes de accesibilidad al campus o inconvenientes de navegabilidad; solucionar problemas con documentos de las aulas, dificultades con la recepción y envío de mensajes electrónicos desde el campus, y otros. La gestión de esos requerimientos tanto de profesores como de alumnos puede realizarse mediante un e-mail creado a esos fines o vía telefónica.

La asistencia administrativa del posgrado, en este caso dependiente de la Secretaría de Posgrado, tiene como responsabilidad atender todos los procesos administrativos involucrados en el ingreso, permanencia, evaluaciones y egreso de los estudiantes. Entre las acciones asignadas se encuentran las de recibir y supervisar la documentación de ingreso de los aspirantes; intervenir en el proceso de inscripción y matriculación, en interacción con el área administrativo de la Universidad; administrar los expedientes académicos de los estudiantes; otorgar altas en el sistema y en el campus a estudiantes, personal académico y de gestión; crear las aulas docentes, asignación de aulas de tutorías y de clase; supervisar la inscripción a materias en cada una de las carreras; y supervisar y emitir certificados de estudios de la Universidad.

En este punto es necesario resaltar que el estudiante realiza la totalidad de los trámites administrativos de forma virtual (inscripción a cursos, tramitación de certificados, consultas de diversa índole, etcétera).

#### ADAPTACIONES IMPLEMENTADAS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO EN TURISMO

##### *Diseño de la clase virtual y acompañamiento docente*

Los docentes invitados que se incorporan al posgrado deben realizar una capacitación a modo de adaptación a la educación virtual. Mediante la misma son instruidos respecto del funcionamiento del Campus Virtual, la preparación y función del Plan de Trabajo, el desarrollo de clases, instancias e instrumentos de evaluación y el rol del docente. Este acompañamiento es realizado a modo de colaboración por la dirección de Maestría.

Para facilitar el desarrollo de la clase virtual, esta fue diseñada, conjuntamente con el área de producción de materiales didácticos, una

plantilla para la preparación de la clase docente que se convierte en una de las principales instancias de interacción entre el docente y los alumnos. La misma replica, aunque parcialmente, algunos instrumentos didácticos e íconos que se emplean en el diseño de las carpetas de trabajo del ciclo de licenciaturas de la UVQ. De esta forma, le permite y facilita al docente desarrollar una clase a partir de una organización, una dinámica y una presentación estandarizada.

### ***Criterios de evaluación***

Las modalidades de evaluación previstas, consisten en el sostenimiento de parte del docente durante el curso, de la realización de actividades de resolución mediante el espacio Debates, así como la participación activa en ese espacio que dinamice el intercambio de conocimiento docente-alumnos, y alumnos-alumnos. Las actividades prácticas evalúan la lectura de la bibliografía obligatoria a través de diferentes tipos de actividades virtuales a modo de debates programados. El docente propone a sus alumnos los temas que se publican en la sección Debates del aula virtual, exclusiva para realizar esta actividad. La participación del alumno puede ser evaluada, a consideración de cada docente, en forma individual o grupal.

La evaluación final, por lo general requiere de un trabajo final de carácter monográfico, ensayo u otra opción y dependiendo de los contenidos de cada curso, que debe elaborarse en función de las opciones de ejes temáticos y esquemas metodológicos suministrados por cada docente, y tienden a explorar a fondo una temática o realidad particular. En algunos casos, se permite su preparación grupal o en su defecto individual, quedando esta decisión a cargo del docente. El estudiante dispone, dependiendo del curso o seminario, con 30, 45 o 60 días para su presentación, posteriores a la finalización del curso. Así también, en caso de no alcanzar el nivel de aprobación, el docente otorga la posibilidad de una única recuperación sobre el mismo trabajo para alcanzar la aprobación final.

### ***Acompañamiento académico del tutor***

Los estudiantes cuentan desde el inicio del proceso de admisión con un tutor académico cuyas funciones son: asesorar a los estudiantes en todas las cuestiones de índole académica relativas a su trayectoria en la maestría; contribuir a la mejora de su desempeño, al cumplimiento de la

agenda de evaluación final de cada curso, e informar periódicamente al Consejo de Maestría sobre el desempeño académico de los estudiantes. Por lo tanto, el tutor es especialista en el campo de los contenidos que la carrera aborda.

Así también, y a pesar que desde el ingreso al posgrado el estudiante recibe mediante *e-mail* un instructivo de orientación sobre el funcionamiento del Campus como también cuenta con un tutorial *on line* de forma permanente, el tutor cumple un rol esencial en el paso inicial que consiste en facilitar la adaptación al entorno virtual a través de una mayor orientación y acompañamiento del estudiante ya sea mediante el correo electrónico o telefónico. El tutor tiene asignado además el rol de centralizar la recepción de la totalidad de los trabajos finales, realizar el control del cumplimiento de las entregas y posterior envío a la evaluación del docente.

### ***Espacio tutorías***

El Campus Virtual cuenta con un espacio destinado a las tutorías. Este pretende ser un ámbito de información para con los estudiantes desde el cual se mantienen todas las comunicaciones obligatorias u opcionales entre la gestión del posgrado y los estudiantes. Se incluyen agendas trimestrales de oferta de cursos, programas, fechas de vencimientos de envíos de trabajos finales y recordatorios varios. Asimismo, este espacio tiene por finalidad proveer toda la información que facilite el acercamiento de los estudiantes con el quehacer profesional: comunicación de ofertas de cursos externos a la UNQ, organización de congresos, conferencias, publicación de libros, u otros.

El porcentaje que lo visita se estima en el 50% del total de estudiantes, quienes lo consideran importante por la información que se remite. Pero es relevante destacar también que si bien los estudiantes pueden consultar en este espacio la información vinculada a su vida académica, muchos optan por escribir al tutor y no recurrir a esta fuente.

### **MECANISMOS DE SEGUIMIENTO PARA EL SOSTENIMIENTO DE LA CALIDAD**

La pretensión de realizar un seguimiento en pos del sostenimiento y la mejora en la calidad del posgrado cuenta con tres instancias.

Por intermedio del tutor, son recibidas cotidianamente las consultas e inquietudes de los estudiantes a partir de las cuales, a través de la



gestión de la maestría se tiende a mantener el diálogo con los docentes para mejorar los mecanismos de orientación entre docentes y estudiantes. Así también, una vez finalizado cada curso, mediante el tutor se procede a realizar a cada estudiante una amplia encuesta virtual que permite evaluar el desempeño de cada curso así como también de la gestión, que permita proyectar las mejoras al año siguiente. Dicha encuesta evalúa la opinión sobre:

Desempeño docente: respecto de la calidad de la enseñanza, el dominio de los temas, el estímulo a la participación, etcétera.

Programa del curso: la pertinencia de los contenidos del mismo.

Contenidos del curso y la formación del alumno: el nivel de los contenidos aprendidos en relación con la formación de cada estudiante.

Bibliografía: si cubre los contenidos del programa y la cantidad de la indicada como obligatoria.

Criterios de evaluación del curso: si las consignas fueron planteadas con claridad y el tiempo asignado para su resolución fue suficiente.

Dedicación del estudiante a cada curso: porcentaje de clases y bibliografía que leyó durante el curso.

Tutorías: la opinión sobre el acompañamiento del tutor y sobre cuantas veces durante la semana el estudiante ingresa a informarse en ese espacio.

Gestión administrativa: como considera su desempeño.

Campus Virtual: si le resulta dificultoso su uso y como considera el aprendizaje mediante el mismo.

Finalmente, la Dirección de Maestría sostiene un diálogo permanente con los docentes así como también efectiviza la observación de las aulas con la única finalidad de poder contribuir, en caso de ser necesario, en su orientación. A partir de los resultados que arrojan estas tres instancias de seguimiento se procede a las mejoras o ajustes de los aspectos que así lo requieran.

#### DESAFÍOS Y LOGROS

Sin duda que uno de los grandes desafíos de un posgrado ofrecido completamente mediante la modalidad virtual se encuentra en torno a los avances de los anteproyectos y proyectos de tesis así como de la posterior elaboración de la tesis final. Por esto, la maestría instrumentó

mediante la modalidad virtual dos talleres de tesis. La propuesta de talleres busca que los conocimientos adquiridos en el curso Metodología de la investigación puedan ser aplicados para formalizar procesos de investigación en diversas áreas del campo de conocimientos vinculados tanto con el desarrollo como con la gestión del turismo. El futuro investigador comenzará a manejar y aplicar las metodologías diversas asociadas al campo del turismo que su tesis requiera. Para llevar a cabo esto, cuenta con el punto de partida del taller y el asesoramiento que el docente del curso y los docentes de otras materias le vayan facilitando. Los contenidos del programa están organizados y presentados de acuerdo a sucesivos pasos, en función del esquema convencional que se aplica en la práctica cuando se trabaja con el método científico en la investigación ligada a las ciencias sociales y al turismo. Este recorrido es de tipo práctico, para permitir que los maestrandos elijan y diseñen las herramientas que van a utilizar en sus respectivos proyectos de investigación. Se solicita a los participantes la presentación constante de las decisiones y productos realizados en cada etapa, lo cual les permitirá concluir el proceso con el diseño final de sus proyectos de tesis. El primer día de clases el docente envía al aula a modo de formulario, el instructivo que le permite al estudiante ir avanzando en la presentación del proyecto de tesis. Este incluye: el título del anteproyecto, la definición del problema, la justificación, el marco conceptual, la hipótesis, los objetivos, la metodología, los resultados esperados, el cronograma de actividades y la bibliografía y fuentes de información.

Con la finalidad de dar un mayor dinamismo a las instancias pedagógicas que a esos fines ofrece el Campus Virtual, se organizan encuentros presenciales, aunque de carácter no obligatorio, para aquellos estudiantes que consideren que esta instancia puede contribuir en el avance de sus proyectos. También, y debido a cierta rigidez del Campus Virtual, el docente fue experimentando otras alternativas “por fuera” del mismo. En ese sentido se trabajó de modo experimental empleando la opción de Google Group, que no fue funcional a las necesidades de un trabajo de taller. Finalmente, se procedió a la creación de grupos de trabajo, los cuales mediante la organización del docente, la fijación de pautas previas, se reúnen en encuentros que pueden llegar a exceder las tres horas, en un espacio de chat. Esta alternativa, como acompañamiento adicional al funcionamiento del espacio Aulas del Campus, es la que arrojó, por ahora, los mejores resultados y avances.

Es posible reconocer como un logro de la modalidad del posgrado virtual, el permitir invitar e incorporar a docentes altamente especializados de universidades del interior del país como del extranjero, que de otra manera no hubieran podido acompañar este proyecto. Finalmente, es también un logro, debido a la extraterritorialidad del desarrollo del turismo, en particular, en Argentina, poder acercar una formación de alto nivel a los profesionales y académicos de todas las provincias.

Finalmente, el análisis de esta reciente experiencia deja abierto algunos interrogantes, que seguramente podrán ser visualizados con el transcurrir de la propia experiencia. Sin embargo, es posible anticipar y reconocer la innegable contribución que la educación virtual de posgrado, de forma asincrónica y sin límites físicos, tiene reservada para el desarrollo del turismo a través de garantizar tanto el acceso a la formación, como a la capacitación y la investigación.

#### COMENTARIO DEL FORO

POR SERGIO PAZ\*

El II Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales ha buscado constituirse en un espacio de interacción signado por el estímulo del debate e intercambio de abordajes y experiencias en el campo de la educación en entornos virtuales, y también erigirse como un ámbito crítico que permita revisar las propuestas educativas vigentes. De esta forma, el panel dedicado a la formación universitaria de posgrado convocó a tres destacados expertos con el objetivo de extender un terreno fecundo para el análisis de las experiencias de programas educativos de dos reconocidas instituciones.

En primer lugar, hizo uso de la palabra Silvia Finocchio, quien es doctora en Ciencias Sociales, investigadora principal del área de educación de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y se desempeña como coordinadora de FLACSO Virtual.

\* Doctor en Ciencia Política (Universidad del Salvador). Realizó estudios de maestría en Economía Urbana (Universidad Torcuato Di Tella). Actualmente, se desempeña como profesor de posgrado en el curso Economía del desarrollo y turismo de la maestría Desarrollo y gestión del turismo, y como profesor de grado en las materias Análisis económico del turismo e Introducción a la economía (Universidad Nacional de Quilmes). Autor de los libros: *Marca territorial. Valor para la política de promoción comercial* (2005) y *Reforma en la Administración Pública. El espíritu de los nuevos gerentes públicos* (2007).

Silvia Finocchio inició su presentación señalando que la vertebraría en seis ejes para una mejor exposición de los puntos centrales de la experiencia de FLACSO Virtual. En primer lugar, se presentó la importancia de reparar en el contexto general en el que toma cuerpo la experiencia de la propuesta educativa de posgrado de FLACSO Virtual. Reconociéndose el valioso aporte que significa comprender el contexto político en el que se desarrolló la propuesta cargando de sentido político a los programas educativos que hicieran uso de las nuevas tecnologías y abordajes educativos basados en entornos virtuales.

En el segundo eje, constituido por los actores comprometidos en esta experiencia educativa, se destacó con particular énfasis los esfuerzos para establecer un diálogo franco y sincero entre los expertos y los no expertos, que incluye a los académicos y referentes en las áreas disciplinares.

En esta misma senda, el tercer eje propuesto subraya la importancia de la participación de los estudiantes como verdaderos productores en los procesos de construcción del conocimiento, con un verdadero protagonismo en los espacios de interacción propuestos por los entornos de *e-learning*, buscando una interacción plural y de cooperación entre todos los participantes de la experiencia educativa.

Los entornos virtuales han transformado la forma en que los docentes preparan y desarrollan sus actividades, básicamente ha cambiado la forma de construir y transmitir el conocimiento, y esta cuestión también atañe a los estudiantes de un programa de formación de posgrado.

Las tecnologías del yo, expuesto como cuarto eje, merecen una particular reflexión, en tanto la presentadora expuso las implicancias que tienen las nuevas tecnologías y la importancia de generar entornos colaborativos barriendo con todas las formas de exclusión. Atado a ello, expuso que asistimos hoy a un escenario donde la construcción de la subjetividad, y también de la identidad profesional, está atravesada por la idea de la visibilidad, gestada en torno a nuevos artefactos tecnológicos.

El quinto punto propuesto en la presentación de Silvia Finocchio se relaciona con la importancia de atacar la idea tradicional de autoría, cambiando la idea de autor en un contexto diferente propuesto por los entornos virtuales. Por último, es importante entender que, según lo expone la ponente, las nuevas tecnologías reponen las centralidad de la lectura y la escritura.

La segunda presentación correspondió a Noemí Wallingre, magíster en Desarrollo local y directora de la Maestría en Gestión y desarrollo del

turismo de la Universidad Nacional de Quilmes. Expuso la experiencia de la citada maestría abordando las características de su propuesta educativa y los principales desafíos que enfrenta.

La exposición comenzó señalando que esta experiencia educativa innovadora de la UNQ se construye, por un lado, como respuesta frente a la importancia económica que toma el turismo en nuestro país y, por otro lado, se sirve de la vasta experiencia recogida en diferentes propuestas educativas en entornos virtuales de esta universidad.

La Maestría en Desarrollo y gestión del turismo se estructuró con aportes teóricos y prácticos al plan de estudios con fuerte carácter interdisciplinario, que incluyen la generación de estrategias junto a la aplicación de instrumentos que permitan la actuación en todos los ámbitos que comprenden al desarrollo del turismo sostenible. Teniendo como virtud además satisfacer el interés por una formación sólida para aquellos que pretenden dedicarse al desarrollo y a la gestión de destinos y de empresas turísticas o a la investigación y docencia universitaria.

Uno de los puntos centrales de la presentación ha sido el alcance de esta propuesta al exhibirse los datos de la distribución regional de sus alumnos, llegando a tener, ya en sus primeros dos años de vida, alumnos de todas las grandes regiones del país.

Otro de los elementos centrales de esta experiencia ha sido los esfuerzos dirigidos a los docentes de la maestría para la preparación de sus clases, otorgándoles incluso guías precisas con el objetivo de uniformizar la presentación, con recursos provistos por la amplia experiencia recogida en la producción de materiales didácticos en la UNQ para sus diferentes programas basados en entornos virtuales.

Uno de los espacios de mayor reparo a la hora de establecer las estrategias pedagógicas ha sido la relevancia otorgada a los espacios de debate e intercambio previstos en la plataforma utilizada, con lugares que permiten la interacción y la producción colectiva, junto al análisis crítico de algunas producciones académicas, bajo consignas vertidas por el docente.

En este sentido, la ponente también señaló la importancia de los esfuerzos realizados para proveer del material básico a los alumnos de la maestría para el seguimiento de los contenidos de cada curso. Cada alumno encuentra refugio entonces en una serie de materiales de fácil acceso que les provee esta propuesta educativa.

La presentación de la Noemí Wallingre señaló el éxito que ha tenido la Maestría en Gestión y desarrollo del turismo de la UNQ en extender la

propuesta a alumnos de varias regiones del país, pero también en brindar la posibilidad de integrar a reconocidos académicos y especialistas en la temática. Por otro lado, se destacó como uno de sus elementos más valiosos al seguimiento de los resultados obtenidos en los cursos y la importancia de un instrumento de evaluación diseñado para dicha maestría.

Además, se presentó como uno de los principales desafíos actuales de la maestría el análisis de las mejores estrategias para el desarrollo de los talleres y la producción de las tesis, estimulando a los alumnos a la finalización de sus estudios con trabajos que cumplan con las premisas metodológicas que el análisis imponga y bajo preocupaciones genuinas de compromiso con su entorno.

Finalmente, la presentación de la Maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad de la UNQ, estuvo a cargo del magíster Darío Codner, coordinador académico de dicha maestría.

En primer lugar, señaló que la maestría presentó un complejo contexto en su inicio, al ser una experiencia pionera en América Latina. Desde el año 2000, su propuesta está orientada a comprender los procesos sociales, políticos y económicos relacionados con las actividades científicas y tecnológicas. Y claramente la gestión de políticas de ciencia, tecnología e innovación se ha convertido en un campo de ejercicio profesional relevante, donde el graduado puede planificar y gestionar actividades de I+D, y realizar investigación y docencia en el área.

Desde un primer momento, se colocó la mirada sobre la relación alumno-docente, entendiendo que esta propuesta bajo un entorno virtual ofrecía nuevas formas de interacción en el proceso educativo entre estos dos actores.

Un punto de importancia a la hora de resaltar los aspectos fundamentales de esta experiencia en la UNQ ha sido el anclaje institucional que ha tenido este programa de posgrado, donde se destacó que la fuerte dependencia por momento buscada ofreció múltiples posibilidades pero también ha definido algunas limitantes.

Por último, los ocho años que tiene esta experiencia educativa de posgrado han revelado la necesidad de afrontar algunos problemas que necesitan de conocimientos sobre el campo de la educación en entornos virtuales, pero también de inventiva e imaginación puesta al servicio de la búsqueda de mejores estrategias pedagógicas y de evaluación.

En este camino, según el ponente, la maestría se encuentra hoy con varios desafíos que deberán resolverse como la adaptación general a la

inercia al cambio que se desprende de su recorrido, estudiar estrategias para incrementar el registro de tesis defendidas, explorar el lugar de la tutoría académica frente a los logros obtenidos con dicha estrategia en los programas de grado del Programa Universidad Virtual de Quilmes, analizar las posibilidades que ofrece el entorno para estimular la investigación y la producción de conocimiento principalmente en el campo temático que aborda la maestría.

El proceso de construcción de esta propuesta virtual ha sido complejo, planteándose cuatro dimensiones de análisis: tecnológica, económica, didáctico-pedagógica y regulatoria, donde se resignificaron los roles de sus actores y las prácticas desarrolladas de modo de ajustarse a la nueva realidad que plantea esta modalidad de formación de posgrado.

Este foro ha contribuido a estimular el intercambio entre los participantes ahondando los procesos de enseñanza y aprendizaje de un tópico específico como es la formación de posgrado a partir de tres propuestas educativas. Se asistió a un rico debate a partir de las experiencias educativas presentadas desde distintas perspectivas que involucraron recorridos y abordajes teóricos diferentes. Cuestiones como la necesidad de revisar la producción de conocimiento en el campo de la educación virtual, las posibilidades que brinda para extender y democratizar el acceso, la articulación entre las experiencias de enseñanza e investigación, los interrogantes que presenta los foros y los espacios de participación o la necesidad de profundizar las redes de colaboración para enfrentar problemas comunes, se hicieron presentes en las presentaciones y el debate. El desafío impuesto por la formación en entornos virtuales se ha abierto paso en los programas de posgrado y educación continua, donde los docentes y alumnos tendrán que emprender juntos un camino que asegure una formación acorde con las exigencias actuales y futuras de nuestra sociedad.

## LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA ENTORNOS VIRTUALES

FORMACIÓN DE DOCENTES PARA ENTORNOS VIRTUALES: REFLEXIONES SOBRE LA “ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA EN ENTORNOS VIRTUALES DE LA UNQ”

*POR SUSANA LÓPEZ\**

### INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos principales del II Foro de Educación en Entornos Virtuales fue plantear interrogantes y reflexiones sobre el estado del arte de las perspectivas teórico-metodológicas sobre el diseño e implementación de programas educativos en entornos virtuales. En este foro temático nos abocamos a la especificidad que adquiere la formación docente, partiendo de las preocupaciones planteadas en el primer Foro: las necesidades de formación de los docentes para la educación superior universitaria en entornos virtuales.

En este II Foro presentamos de manera general los propósitos de la Especialización en Docencia para Entornos Virtuales, para luego plantear las primeras reflexiones a partir del dictado de los dos primeros seminarios: TIC y enseñanza y Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales.

\* Es profesora para la Enseñanza Primaria, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA), especialista en Didáctica (UBA) y especialista en Educación a Distancia (Universidad de Murcia, España). Es docente de la cátedra Tecnologías educativas en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires y tutora de la Diplomatura en Educación y nuevas tecnologías en FLACSO, sede Argentina. Es autora de distintos materiales de grado y posgrado relacionados con la temática de la educación y las tecnologías en espacios virtuales. En el Programa de formación no presencial Universidad Virtual de Quilmes es docente desde 1999 en la formación de grado. Desarrolló en coautoría los contenidos para el Seminario TIC y Enseñanza para la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales y es actualmente docente de dicha especialización.

## FORMACIÓN DE DOCENTES PARA ENTORNOS VIRTUALES: PRESENTACIÓN DE LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA EN ENTORNOS VIRTUALES DE LA UNQ

La carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales comenzó a dictarse en abril de 2008. La propuesta de formación busca atender las necesidades de formación inicial y continua de profesores de nivel superior que desarrollan sus actividades de enseñanza no presencial en entornos virtuales de formación. La carrera tiene como propósito la formación de un núcleo crítico de docentes con competencias específicas para el desarrollo de las actividades de enseñanza superior en entornos virtuales, con conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos. En este marco ofrece a los estudiantes la posibilidad de optar entre dos orientaciones: Docencia de nivel superior (universitaria y terciaria) y Capacitación y formación continua de adultos. Las actividades académicas se desarrollan en modalidad no presencial, a través de una plataforma tecnológica en el que los estudiantes trabajan en interacción entre sí y con los profesores, organizados en aulas virtuales y acceden a los materiales didácticos multimedia. La propuesta está orientada por el trabajo con los materiales multimedia, la lectura y análisis de la bibliografía recomendada por los profesores, el desarrollo de actividades individuales junto con la utilización de herramientas tecnológicas de construcción colaborativa de conocimiento. Es sobre este último aspecto que vamos a referirnos al presentar reflexiones resultantes de la experiencia de las cursadas de los dos primeros seminarios ofrecidos en la carrera durante el año 2008: TIC y enseñanza y Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales.<sup>1</sup>

### SEMINARIO TIC Y ENSEÑANZA

TIC y enseñanza es el primer seminario de la carrera y se cursa como seminario único durante el primer trimestre. Está organizado en seis unidades didácticas cuyos contenidos resultan un abanico introductorio a los marcos conceptuales que se abordan a lo largo de la carrera de Especialización en su conjunto.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Presentación de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales Portal Programa UVQ, <<http://www.virtual.unq.edu.ar/?q=content/especialización-en-docencia-en-entornos-virtuales>>.

<sup>2</sup> Presentación de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales Portal Programa UVQ - Estructura curricular, Cursos básicos, <<http://www.virtual.unq.edu.ar/?q=content/cursos-b%C3%A1sicos>>.

El seminario se propone desarrollar en los estudiantes un conjunto de saberes y competencias que les permitan evaluar, seleccionar y aplicar las herramientas tecnológicas más adecuadas a los propósitos y estrategias de enseñanza en entornos virtuales. Durante la cursada se trabajan herramientas tecnológicas basadas en internet y que pueden ser utilizadas para distintos trayectos educativos. Los participantes se forman como usuarios y/o productores educativos respecto de dichas herramientas, comprendiendo los criterios para la evaluación, selección y uso de las tecnologías en la planificación de la enseñanza y en el diseño de actividades de aprendizaje.

### SEMINARIO FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES

En este seminario se tratan los principios teóricos que permiten entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, provenientes de los desarrollos de la psicología educacional y la didáctica, a través de un recorrido por las perspectivas teóricas que sustentan los sistemas de educación con soporte virtual.<sup>3</sup> Se presenta una introducción a la comprensión de la enseñanza y se analiza su relación con el aprendizaje. La propuesta bibliográfica es representativa del campo de la didáctica y se busca el desarrollo de criterios y la utilización de marcos conceptuales para el análisis y evaluación de estrategias de enseñanza y diseño de actividades de aprendizaje en programas educativos en entornos virtuales.<sup>4</sup>

Consideramos que este seminario representa un desafío doble. En primer lugar, porque la reflexión didáctica acerca de la enseñanza en el nivel superior es escasa o apenas incipiente y, en segundo lugar, porque lo es aun más en los entornos virtuales. Si bien la enseñanza en entornos virtuales comparte muchos aspectos con la enseñanza presencial, en este seminario se hincapié en aspectos específicos de la enseñanza en entornos virtuales a través del análisis de casos, producciones y experiencias sobre el tema.

Con respecto a la dinámica de trabajo, la propuesta viene acompañada de consignas de actividades de aprendizaje afines a la mirada que este seminario presenta respecto de los procesos de cognición: el

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

aprendizaje es el resultado de las prácticas o tareas de aprender. En este sentido se presenta un doble jugo entre la puesta en acción de actividades y la reflexión sobre la propia experiencia como estudiantes en un entorno virtual.<sup>5</sup>

#### REFLEXIONES SOBRE LA DOCENCIA EN EVA

La experiencia como docente de los seminarios TIC y enseñanza y Fundamentos de enseñanza y aprendizaje de la primera cohorte nos permitió reflexionar sobre el objeto que nos ocupa: la docencia en tanto formadores de formadores para la docencia en entornos virtuales de aprendizaje. La dinámica de los seminarios, el trabajo con los estudiantes, sus avances, dificultades, y consultas, implicaron de nuestra parte un desafío permanente en cuanto a la toma de decisiones sobre la enseñanza y las intervenciones docentes. Nuestras primeras reflexiones a partir de la experiencia en el dictado de los seminarios mencionados giran en torno a: el rol docente y sus intervenciones en las propuestas de trabajo colaborativo; el tiempo requerido para la participación en las actividades colaborativas por parte de los estudiantes y de su seguimiento por parte de los docentes; las estrategias de evaluación de las actividades colaborativas y el diseño de buenas propuestas de evaluación.

Desarrollamos a continuación las principales reflexiones sobre cada uno de estos temas, entendiéndolas más como preocupaciones abiertas más que como ideas acabadas sobre una experiencia docente concreta.

#### ROL DOCENTE EN LAS PROPUESTAS DE TRABAJO COLABORATIVO EN EVA

Compartimos en este apartado nuestras reflexiones acerca del rol del docente en las propuestas de trabajo colaborativo en los entornos virtuales de aprendizaje a partir de la docencia en los seminarios mencionados en los que primaron las propuestas de trabajo colaborativo y la realización de actividades en grupos de trabajo organizados a partir de una consigna común.

El trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje requiere por parte del docente una toma de decisiones constante en relación con las intervenciones a realizar de acuerdo con el rumbo del trabajo colaborativo de los grupos.

<sup>5</sup> *Ibid.*

Cabero Almenara y otros (2004) señalan bases para la moderación por parte de los docentes en foros y propuestas colaborativas en línea, a saber:

- Tener claro los objetivos que se persiguen con la participación.
- Mantener un estilo de comunicación no autoritario, aunque ello no signifique no llamar la atención cuando sea necesario.
- Animar la participación.
- Ser objetivo y justo en la administración de las recompensas y críticas.
- Promover conversaciones privadas: diseñar situaciones para que las personas con intereses similares puedan comunicarse.
- Presentar opiniones conflictivas que sugieran debates y no simplemente el asentimiento.
- Cuidar el uso del humor y del sarcasmo, ya que no todo el mundo puede compartir los mismos valores.
- Alabar y reforzar públicamente las conductas positivas.
- No ignorar las conductas negativas, pero llamar la atención de forma privada.
- Saber utilizar los canales públicos y privados.
- Saber iniciar y cerrar los debates.
- No creer que debe ser siempre el tutor el que inicie las participaciones.
- Comenzar cada nuevo debate pidiendo la contribución de un estudiante.
- Y de vez en cuando intervenir para realizar una síntesis de las intervenciones.
- Introducirse periódicamente en la lista. Realizar un seguimiento constante de la misma.
- Favorecer que la participación se realice en torno a la lectura de documentos.
- En la medida de lo posible no resolver problemas conceptuales, sino derivar a los alumnos a fuentes documentales donde puedan localizar u obtener pistas para la solución de la situación problemática.
- Realizar aportaciones claras, concisas y breves.
- Saber desaparecer progresivamente del foro, para que vaya aumentando la participación de los estudiantes (Cabero Almenara, 2004).

Del listado presentado destacamos que el docente debe tener *a priori* claridad respecto de los objetivos que se persiguen con la participación y que no debe ser él quien inicie sistemáticamente las discusiones. Otra estrate-

gia clave es la de poder dejar de lado su protagonismo para dejar lugar a la progresiva participación de los estudiantes.

La experiencia en el dictado de los seminarios de la carrera la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales nos llevó a reflexionar sobre lo que implica una guía u orientación adecuada dada la diversidad de situaciones que se presentan en los grupos en el trabajo colaborativo. Las decisiones del docente pueden estar, por ejemplo, orientadas a movilizar a un grupo que no puede comenzar a interactuar. El docente se pregunta hasta dónde animar a los participantes y en qué momento es mejor dejar al grupo hasta que sean los propios integrantes los que comiencen con los intercambios grupales.

Otro aspecto que nos llevó a la reflexión acerca de lo que implica una intervención adecuada es hasta qué punto el docente debe intervenir cuando en un intercambio colaborativo los integrantes participan activamente pero no están orientando la tarea de acuerdo con la propuesta de trabajo planteada. Dependiendo de la consigna de trabajo, puede resultar necesario que el docente intervenga inmediatamente. Pero también puede darse que resulte más positivo para el trabajo grupal esperar que sean los mismos integrantes quienes perciban la necesidad de un cambio de rumbo en la tarea que están desarrollando. Ahora bien, ¿qué sucede si el grupo no reacciona a tiempo y continúa con un rumbo errado en relación con los propósitos propuestos? ¿Cómo debe intervenir el docente? ¿O puede dejar que el grupo avance y trabajar este aspecto luego, tanto desde el contenido como de las implicancias de revisar el rumbo del trabajo grupal y los propósitos de la colaboración entre pares? (Tessio y López, 2008).

Vemos que el docente toma decisiones en forma permanente en las propuestas de trabajo colaborativo en EVA y debe responderse preguntas tales como: ¿qué hacer cuando hay mucha intervención pero los estudiantes no van por el camino adecuado? ¿Qué hacer cuando nadie interviene? ¿Hasta dónde intervenir en el trabajo colaborativo o en una propuesta de trabajo colectiva que implica participación de los integrantes? Estas preocupaciones distan de las de una propuesta de educación a distancia tradicional ya que la colaboración ubica al docente frente a problemas únicos, en tanto que cada grupo afronta desafíos propios y los resuelve de acuerdo con las posibilidades del interjuego entre los integrantes.

#### EL TIEMPO EN LAS ACTIVIDADES COLABORATIVAS EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

El trabajo colaborativo implica altos niveles de participación. Un aspecto vinculado con los tiempos del trabajo colaborativo es la dedicación y, consecuentemente, la carga horaria implicada en la colaboración entre pares. El tiempo resulta cualitativamente distinto en los procesos que se desarrollan en los entornos virtuales de aprendizaje: la dedicación, tanto para el docente como para el alumno, aumenta significativamente. Esto se traduce en una ampliación de los tiempos de participación en las tareas por parte de los estudiantes y el seguimiento de las intervenciones y orientaciones de las tareas por parte del docente. La participación para el trabajo colaborativo implica mucha dedicación para la preparación de los aportes al grupo y también mucha dedicación para las interacciones en línea.

En este marco, muchos estudiantes consideran que el trabajo colaborativo implica ponerse de acuerdo con los otros integrantes del grupo y encontrar momentos para el intercambio, que frecuentemente se da de manera sincrónica. Lejos de tomar distancia y estudiar a partir de las propias posibilidades de tiempos y horarios, la participación en actividades colaborativas requiere articular horarios y espacios para el intercambio y consenso de acciones a favor de la tarea junto con los demás integrantes del grupo. Esta necesidad de coordinar horarios con compañeros, ajustar ritmos de estudio a las posibilidades de un grupo nos lleva a reflexionar sobre la gestión del tiempo en la enseñanza en EVA y su relación con la educación a distancia. Las actividades colaborativas requieren una suerte de “día a día” por parte de alumnos y docentes que rompe con la idea de educación a distancia en la que el alumno trabaja solo y a su ritmo, y bajo sus cronogramas de tiempos y posibilidades horarias. Litwin sostiene que “quizá tengamos que llamar de otra forma a la educación a distancia, dado que hoy la distancia ya no la define. Lo que seguramente no vamos a cambiar es su definición de educación y la búsqueda de generar buena enseñanza, al igual que en cualquier otra propuesta educativa” (Litwin, 2000, p. 13).

La gestión del tiempo de las actividades colaborativas implica que algunos estudiantes presenten dificultades para participar en propuestas colaborativas porque deben coordinar tiempos de trabajo con otros compañeros. En estas situaciones, a muchos estudiantes les resulta difícil compatibilizar horarios de encuentro y consideran que el trabajo colaborativo

implica un compromiso con los otros en términos de tiempo de interacción para lograr consensos grupales, que aleja a las propuestas en EVA de los modelos de educación a distancia en los que el estudiante no interactúa con otros. Estos estudiantes plantean que han elegido la modalidad para poder decidir sus propios tiempos y ritmos de estudio, pero se encuentran con que las propuestas de trabajo colaborativo implican establecer acuerdos y momentos de intercambio con otros compañeros utilizando herramientas sincrónicas de comunicación propias de la web 2.0.

Otro aspecto relacionado con los tiempos del trabajo colaborativo se relaciona con el desarrollo de las tareas en el interior de los grupos colaborativos. La resolución de actividades en el marco de la colaboración entre pares implica necesariamente el intercambio y consenso de los integrantes de un grupo para avanzar con la tarea. Surge así la preocupación sobre los tiempos que muchas veces lleva el ponerse de acuerdo para realizar el trabajo colaborativo planteado, dejando posteriormente muy poco tiempo para cumplir con el plazo asignado para las acciones concretas y para lograr el resultado o trabajo esperado para cumplir con la consigna.

Vemos que la cuestión del tiempo no es una cuestión menor en el trabajo colaborativo, en especial en los entornos virtuales, ya que una de las decisiones de los docentes al realizar propuestas de trabajo colaborativo en EVA tiene que ver con respetar los tiempos propuestos en las consignas de trabajo, aun cuando los grupos no hayan logrado avanzar en los objetivos. El docente puede también tomar la decisión de ampliar el plazo estipulado. Ambas decisiones tienen consecuencias didácticas e implican fomentar distintos aprendizajes. En la primera, aun no logrando los propósitos de la consigna dada, la decisión intenta lograr en los estudiantes reflexiones y aprendizajes vinculados con los tiempos de la tarea, la necesidad de organización y celeridad en la toma de decisiones grupales. En la segunda opción, los propósitos apuntan al logro de la tarea propuesta en la consigna y queda como una instancia posterior la reflexión sobre cómo se lograron los objetivos y que han sido necesarias modificaciones en la consigna previa para llegar a ellos.

#### LA EVALUACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE TRABAJO COLABORATIVO EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

A la hora de enseñar, los docentes toman decisiones fundadas sobre las concepciones acerca de qué es enseñar, qué es aprender, cuál es la natura-

leza de los conocimientos que los alumnos deben adquirir y qué funciones y propósitos se persiguen. Sobre esta base, se toman decisiones acerca de la evaluación en relación con los aprendizajes de los alumnos. Cabero Almenara (2004) sostiene que entre las actividades que desarrolla un docente en la docencia en entornos virtuales debe contemplar, entre otras, la organización de las actividades que posteriormente se van a desarrollar para evaluar el alcance de los objetivos por parte de los estudiantes y también diseñar propuestas que ayuden a los alumnos a evaluar su propio proceso de aprendizaje y reflexionar sobre el papel desempeñado.

Cuando se ponen en práctica propuesta de trabajo colaborativo surge la pregunta sobre cómo evaluar, tanto en términos de resultados como de procesos. Nos preguntamos, por ejemplo, cómo evaluar la interacción grupal cuando la propuesta de trabajo colaborativo se desarrolla en entornos virtuales de aprendizaje. En este marco, creemos necesaria una sistematización de los criterios utilizados para hacer un seguimiento y evaluación de dichas interacciones.

Otra cuestión vinculada a la evaluación de los resultados del trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje se relaciona con la autoría. Nos referimos, por ejemplo, al caso de un trabajo que es presentado por los integrantes de un grupo como resultado de una propuesta de colaboración. Surge sobre este tema, por ejemplo, la pregunta acerca de la calidad de los aportes de los distintos integrantes de un grupo. Muchas veces sucede que la cantidad de participaciones en un foro no implica necesariamente que todas las intervenciones sean de calidad. Participar frecuentemente sin hacer aportes sustantivos puede obturar el diálogo en lugar de favorecer los acuerdos grupales. Pero también, sucede que hay integrantes en los grupos que participan menos frecuentemente. En este marco, ¿podemos afirmar que un alumno que no participa activamente en las actividades colaborativas no aprende? ¿Y contrariamente, podemos decir que sí aprende quien participa frecuentemente? ¿El que participa más, aprende más? Como caso para la reflexión pensemos, por ejemplo, cómo en algunas oportunidades resultan valiosos los aportes de quienes miran el accionar del grupo desde afuera pero no intervienen frecuentemente. Cuando lo hacen sus aportes resultan enriquecedores ya que pueden evaluar el estado y avance de la tarea. La capacidad de “mirar desde afuera”, tomar distancia y leer intervenciones como un todo para luego hacer una síntesis de las ideas y así proponer un rumbo o un orden de tareas, resulta un aporte muy importante por parte de alguno de los



integrantes del grupo, especialmente cuando los mensajes de un foro son numerosos y cuesta seguir el hilo de la discusión.

Cabero Almenara (2004) considera que un aspecto que es importante dejar claro es cómo repercutirá la actividad basada en la colaboración en la calificación final del alumno y plantea que se debe tener en cuenta que la participación del alumno en los foros u actividades colaborativas debe contemplarse en la calificación final. A su vez, plantea que debe tenerse en cuenta tanto el número como la calidad de las aportaciones. Es por este motivo que una de las preocupaciones sobre cómo evaluar el trabajo colaborativo se orienta a considerar también los aportes de los distintos participantes en lugar de evaluar solamente el resultado del trabajo grupal. De esta manera, cada estudiante será evaluado también de manera independiente en función de sus aportes. Cabe destacar que estas ideas solo resultan posibles si las interacciones grupales y aportes individuales resultan visibles para el docente, es decir, si se deja registro de las comunicaciones sincrónicas y el docente puede hacer el seguimiento adecuado. Para hacer este seguimiento el docente debe tener acceso a los documentos compartidos y a los recursos de la web 2.0 que el grupo haya implementado para trabajar colaborativamente (wikis, presentaciones en línea, Google Docs, etcétera).

#### PARA FINALIZAR

El dictado de los seminarios TIC y enseñanza y Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales nos permitió avanzar en las reflexiones sobre la docencia en entornos virtuales en relación con los tiempos de la tarea colaborativa, el rol asumido por el docente y la evaluación de propuestas de colaboración entre los estudiantes. El docente funciona en las propuestas colaborativas como un guía u orientador. Su acompañamiento se enmarca en términos de andamiaje, de acuerdo con la teoría sociohistórica y su rol está orientado a generar comunidad de aula. En la tarea colaborativa es función del docente lograr, a partir de su orientación y seguimiento, que un grupo de estudiantes se constituya en una comunidad de aprendizaje. En cuanto a los tiempos del trabajo colaborativo, vislumbramos dos cuestiones: una preocupación por el tiempo que le insume a los estudiantes el trabajo colaborativo y que no se corresponde muchas veces con las expectativas iniciales que éstos tienen a la hora de inscribirse en una especialización bajo esta modalidad de

estudio. Otra preocupación es la vinculada con las intervenciones docentes en las actividades para lograr un genuino trabajo colaborativo entre los integrantes del grupo. La evaluación de las actividades colaborativas merece también una atención especial en tanto que vemos necesario evaluar tanto los resultados como el proceso y la calidad de las intervenciones de los estudiantes en los grupos para lograr trabajos colaborativos que representen a todos los integrantes que han participado en ellos. Como tarea pendiente tenemos por delante la sistematización de los criterios de evaluación de los trabajos colaborativos implementados en los distintos seminarios de la Especialización de referencia, en tanto aporte específico para formación de los docentes para la educación superior universitaria en entornos virtuales.

#### BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barberá, E. y A. Badia (2005), “El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 2, N° 2, noviembre.
- Baumann, Pablo, S. López y N. Tessio (2008), “Material didáctico multimedia”, Universidad Nacional de Quilmes.
- Cabero Almenara, J. y P. Román Graván (2004), “Papel del profesor en el desarrollo de destrezas para el trabajo en grupo: proyectos colaborativos, foros, y uso del correo electrónico”, *Agenda Académica*, vol. 11, N° 1 y 2, pp. 3-15. En línea: <<http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/agenda.pdf>>, consultada el 15 de abril de 2009.
- Johnson, D. R. Johnson y E. Holubec (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- Juarros, F., D. Schneider y G. Schwartzman (2002), “La producción social de conocimiento en la Universidad Virtual: las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnologías”, en Flores, J. y M. Becerra (comps.), *La educación superior en entornos virtuales: el caso de la Universidad Virtual de Quilmes*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Litwin, E. (comp.) (2000), *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Prendes Espinoza, María Paz (2003), “Aprendemos... ¿cooperando o colaborando? Las claves del método”, en Martínez Sánchez, Francisco (comp.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo cooperativo*, Barcelona, Editorial Paidós.
- Tessio, N., y S. López (2009), “Formación docente en entornos virtuales de aprendizaje, problemáticas y reflexiones en torno al trabajo colaborativo”, en Actas

del Congreso Internacional Virtual de Educación, CIVÉ 2009, VII. Universitat de les Illes Balears, 2 al 22 de marzo de 2009, publicación en CD.

## FORMAR TUTORES: ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?

Por ALBERTO VELÁZQUEZ\*

La educación en línea o educación a distancia ha alcanzado un desarrollo que años atrás era imposible de imaginar. Si bien hoy existen problemas tecnológicos mayores y un desigual acceso a las posibilidades digitales en un futuro muy cercano habrá más y mejores oportunidades de adquirir conocimiento.

Desde hace años el Hospital Italiano de Buenos Aires se ha desempeñado como un polo académico de jerarquía generando una intensa actividad desde el Departamento de Docencia e Investigación. La gran mayoría de sus actividades docentes se hacía de manera presencial. Solo existía un Programa de Educación a distancia en papel llamado PROFAM correspondiente al Servicio de Medicina Familiar. Desde el año 2003 se ha producido un importante desarrollo técnico pedagógico para generar cursos *on-line*.

Se contrató un equipo tecnológico y pedagógico que proveyó el soporte necesario para generar cursos *on-line*.

En el año 2006 comenzaron los cursos a través de la plataforma (Moodle) del Hospital Italiano de Buenos Aires (<[www.hospitalitaliano.org.ar/campus/](http://www.hospitalitaliano.org.ar/campus/)>). Desde entonces, la mayoría de los Servicios aportaron inquietudes y deseos de proyectos educativos para realizar a distancia. Las ganas se contraponían al desconocimiento y la incertidumbre que generaba la poca o nula experiencia en educación a distancia, si bien la mayoría de los docentes tenía mucha experiencia en cursos presenciales, muchos caían en la trampa de pensar que “esto es lo mismo pero por internet”.

El desconocimiento del manejo en entornos virtuales creó la necesidad de un curso de Formador de tutores en entornos virtuales que se

\* Alberto Velásquez es médico, profesor titular de Atención Primaria en la Escuela de Medicina del Hospital Italiano de Buenos Aires, y magíster en Nuevas tecnologías de la educación de la Universidad Carlos III de Madrid y Universidad de Barcelona.

realiza desde el año 2005. El mismo está coordinado por pedagogas y docentes médicos bien formados en el área de la educación a distancia: licenciadas Schwartzman y Magallán, y doctor Velázquez.

La formación de tutores en el área de salud se centra en una capacitación a través de un curso a médicos y enfermeras para trabajar como tutores de los cursos a distancia.

El curso Formador de tutores en entornos virtuales consta de seis semanas y está diseñado con un componente presencial (21 horas) que estimula la participación y discusión de las actividades y contenidos y un componente a distancia (24 horas) en la que los alumnos (futuros tutores) desarrollan actividades prácticas de manejo de las herramientas *on line*.

Describiré a continuación las características más sobresalientes del curso de Formación de tutores.

### EL DESARROLLO DE LOS MATERIALES

El curso hace hincapié en la conversión del material presencial al material a distancia. Como se señaló antes, muchas propuestas recibidas al campus del Hospital Italiano provenían de docentes que ya daban cursos presenciales y que tenían una estructura y materiales propios desde hacía bastante tiempo. Es importante enseñar a los alumnos del curso de Formador de tutores temas como el tipo de material a presentar en un entorno en línea, la extensión, el nivel de complejidad y la formulación de objetivos, son ítems necesarios a tener en cuenta en el diseño y la elaboración de los cursos a distancia.

Asimismo, es trascendente la utilización de la herramienta tecnológica adecuada para el mayor aprovechamiento de los materiales. La conversión de materiales escritos ya sea en texto (Word, pdf, etc.) a medios audiovisuales (flash, articúlate, etc.) o videos, podcast, etc., fue desafiante.

Cuestiones que parecen secundarias en relación a los materiales como que sean legibles, motivantes, amenos, etc., no deben ser dejados de lado en el contexto virtual.

Un alumno que elige este medio para estudiar y perfeccionarse tiene que tener facilitado el camino de contenidos con objetivos claros, de extensión razonable, y debe guardar cierta jerarquización de conceptos que posibiliten un claro entendimiento.

## LA GENERACIÓN DE COMUNIDAD

El modelo de la educación a distancia desafía a los docentes para que los estudiantes no se encuentren solos y puedan resolver sus dudas y generar comentarios que amplifiquen su conocimiento en una comunidad de pares.

Esta situación es un reto con que los tutores deben lidiar constantemente. Se hace necesario “romper el hielo” y formar un entorno de comunidad que ayude a resolver problemas, discutir y plantear puntos de vista diferentes, trabajar en equipo, etcétera.

Muchos de los docentes que basan su tarea exclusivamente en la educación presencial no logran comprender el alcance de este punto y es necesario que lo vivan personalmente en actividades de difícil resolución donde tengan que recurrir a otros alumnos para encontrar las soluciones a ciertos problemas. La sensación de soledad de un alumno virtual está bien descrita y es trabajo del tutor fomentar la inquietud de compañerismo “en la distancia”.

Si bien estas actividades son de sumo provecho para la mayoría de los alumnos, la comunidad puede también plantear problemas de relación que naturalmente ocurren a diario. Es necesario entrenar a los tutores para resolver situaciones sociales (por ejemplo, problemas entre miembros de un grupo, crisis personal/familiar de un alumno, etc.) o pedagógicas (por ejemplo, atraso con las entregas de actividades, alumnos que no cumplen, etc.) que en la distancia pueden magnificarse debido a que “lo escrito queda” y muchas veces ocurren malos entendidos. El entrenamiento de tutores en este tópico es altamente positivo, enfrentar a los tutores con viñetas de casos problemas con “alumnos problema” simulados donde hay que tomar una decisión en cuanto al problema, es una experiencia muy rica y bien valorada por todos nuestros alumnos.

## LA PRÁCTICA DE LAS HERRAMIENTAS

Es necesario aprender para qué y cómo funcionan las herramientas del campus. Tanto las herramientas asincrónicas (foro, wiki, blog, tareas, etc.) como las herramientas sincrónicas (chat, videoconferencias, etc.) deben ser intensamente practicadas por los alumnos (futuros tutores) y reconocer fortalezas y debilidades para poder emplearlas en sus respectivos cursos.

## SEGUIMIENTO

Un tema recurrente y de mucho interés es el compromiso del tutor con el curso, no solo desde el punto de vista docente-contenido, sino de acompañar y seguir a los alumnos. Generar una gestión del alumno tal que permita anticipar los problemas se convierte en una tarea preventiva de suma utilidad.

En este tópico le presentamos al futuro tutor una serie de alumnos simulados que han realizado diferentes trabajos con distinto nivel de calidad y se le indica al tutor que proporcione un *feedback* del trabajo mismo y que los califique.

Esta tarea genera un diagnóstico de situación que para la gran mayoría es novedoso. La posibilidad que el campus proporciona en cuanto al seguimiento de un alumno es clarificante y a la vez permite realizar tareas preventivas dando consejos y sugiriendo estrategias para los alumnos más retrasados.

## EVALUACIÓN

Mucho se ha escrito sobre evaluación en docencia, la posibilidad del cara a cara tiene algunas ventajas en relación a los entornos en línea cuando se habla de evaluación sumativa: los docentes pueden ver lo que ocurre al momento de evaluar.

Sin embargo la educación a distancia tiene una ventaja cuali y cuantitativa muy interesante. Son muchas las instancias de evaluación formativa que se puede aplicar y con eso generar un conocimiento del alumno en cuanto a su rendimiento, mucho mayor que en los cursos presenciales. Este cambio es necesario que pueda darse con una dedicación mayor de los tutores.

## LOS CABOS SUELTOS

Todos los alumnos que se han acercado a realizar el curso de Formador de tutores llegan con muchas dudas en cuanto al tiempo y a la dedicación que requieren estas actividades en línea. Es verdad que para los enfermeros y los médicos la docencia representa una actividad secundaria y el mayor tiempo lo dedican a atender pacientes. Este temor existe y no es bueno que quede el “cabo suelto”. Es necesario trabajarlo a lo

largo de todo el curso. Generar la idea que “del otro lado” también hay una comunidad que forma una red de ayuda es muy importante. Equipo docente, pedagógico y tecnológico se unen para que el producto sea de la mejor calidad posible.

## CONCLUSIÓN

A lo largo de estos años formando tutores de entornos virtuales se reconocieron desafíos a superar. Trabajar con médicos y enfermeros muy entrenados en la educación presencial lleva a un cierto escepticismo sobre la efectividad de la educación a distancia, conlleva temores acerca de la carga de trabajo y dedicación, genera dificultad en visualizar la actividad docente como la de un trabajo de equipo, provoca inquietud la tarea docente de generar una comunidad de aprendizaje.

Muchas de las barreras descritas son reeducadas y aceptadas al finalizar el curso y se puede apreciar los resultados en la práctica cuando son tutores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bleger, José (1985), *Temas de psicología (entrevista y grupos)*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.
- Boud, D. y N. Falchikov (2006), “Aligning assessment with long-term learning”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), pp. 399-413.
- Brenes Espinoza, F., “Principios y fundamentos para una teoría de la educación a distancia”.
- Cabero, J. (1998), “Corren nuevos tiempos para seguir pensando en viejos proyectos. El papel de las nuevas tecnologías en el cambio y la innovación educativa: sus posibilidades y limitaciones”, en Cebrian, M. y otros (coords.), *Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje*, Málaga, ICE-SP de la Universidad de Málaga, pp. 133-146.
- Castells, Manuel (1996), *The information age economy, society and culture. The rise of the network society. Vol. I*, Cambridge, Blackwell Publisher. Versión en castellano, Madrid, Alianza Editorial.
- Conole, G. y B. Warburton (2005), “A review of computer-assisted assessment. ALT-J”, *Research in Learning Technology*, 13 (1), pp. 17-31.
- De Benito, B. (2000a), “Herramientas para la creación, distribución y gestión de cursos a través de internet”, *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 12, junio, <<http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec12/deBenito.html>>.

— (2000b), *Posibilidades educativas de las “webtools”*, Mallorca, Universidad de las Islas Baleares.

Galbreath, J. (1997), “The internet: past, present, and future”,  
Galdeano, M. Los materiales didácticos en educación a distancia en: <[http://virtual.unne.edu.ar/paramail/BoletinN20\\_Articulo\\_materiales.htm](http://virtual.unne.edu.ar/paramail/BoletinN20_Articulo_materiales.htm)>.

## COMENTARIO DEL FORO

POR NORMA RISSO\*

Dentro de la temática general del Foro “La formación en entornos virtuales”, la mesa que reunió a especialistas para referirse a las particularidades de la formación del docente virtual convocó a un público de educadores profesionales, mayoritariamente interesados en su rol de docentes de la era digital. Esta singularidad del público asistente no constituye un dato más, ya que en el debate posterior a las exposiciones se generaron líneas de opinión, así como inquietudes propias del docente con amplia trayectoria y recursos en la educación presencial, pero vulnerable, con inseguridades y carencias, en tanto se considera en formación como profesional de la virtualidad.

Como expositores contamos con tres expertos en formación virtual; la licenciada Vera Rexach, el doctor Alberto Velázquez y la licenciada Susana López.

Vera Rexach abrió su exposición con una caracterización de las NTIC, calificándolas como “redes tecnológicas sostenidas por redes humanas”. Hace así hincapié en la necesidad de un recurso humano capacitado e imprescindible y lo fundamenta desde su experiencia como “formadora de formadores”. El hecho de que esta profesional de la formación docente se refiera inmediatamente a *nativos e inmigrantes* tecnológicos, conceptos que circulan a partir de un escrito de Lorenzo Vilches<sup>1</sup> y que serán aludi-

\* Magíster en Español como Lengua Extranjera por la Universidad de León, España. Es licenciada en Educación, licenciada en Comunicación Social, diplomada en Ciencias Sociales y profesora para la Enseñanza Primaria. Se ha desempeñado como docente en los niveles primario, medio y universitario. Participa desde sus inicios en el Programa UVQ de la Universidad Nacional de Quilmes, donde actualmente se desempeña como tutora de la licenciatura en Educación y de la especialización en Docencia Virtual.

<sup>1</sup> El ensayo del chileno L. Vilches refiere a los cambios sociales que están experimentando los usuarios en el campo de las NTIC debido a un proceso de migración digital, que

dos luego por varios de los participantes en el debate, pone en evidencia desde el comienzo la pertenencia de nuestros alumnos, futuros docentes virtuales a quienes “se les nota el acento”, porque han llegado a las NTCI en este acelerado proceso producido durante la última década.

Planteada la dificultad que implica trabajar con la innovación, la especialista se refiere a un nuevo modelo de docente, el del siglo XXI, a quien le toca desarrollar su labor en un mundo tecnológico para el que no estaba capacitado. Asegura que para empezar a usar las tecnologías como herramientas colaborativas se requiere de curiosidad y de tolerancia al fracaso inicial.

Partiendo de un docente tradicional, a quien le alcanzaba con agregar a sus saberes disciplinares unas buenas competencias comunicacionales, verbales y gestuales, debemos conseguir un profesional con habilidades no solo codificadoras y decodificadoras, sino con buen dominio de lenguajes audiovisuales e icónicos y capacidad para emplear los medios más adecuados.

Asimismo, se deben considerar las actitudes del docente hacia sí mismo (la seguridad y confianza en sus capacidades y competencias), hacia los contenidos (estar convencido de su pertinencia) y hacia sus alumnos (ser abierto, flexible, dispuesto para aprender junto a ellos). Pensemos que este profesor, a quien formaremos específicamente como docente virtual, se hará cargo de un alumno adulto, posiblemente alejado de centros urbanos, maduro, con poco tiempo y muchas responsabilidades familiares y laborales, autónomo, y autodidacta. Este alumno ya posee experiencia, estudia voluntariamente, aunque exigido por requerimientos profesionales o sociales y se preocupará de la utilización inmediata de esos aprendizajes.

Por otra parte, el docente de educación a distancia forma parte de un equipo de expertos, en oposición al presencial quien programa, enseña y evalúa generalmente solo. A este respecto, en su exposición, Vera Rexach nos desafía a compartir el conocimiento, a colaborar compartiendo experiencias, a socializar los saberes tecnológicos. Asegura que la educación a distancia está liberando las capacidades docentes de muchas personas que no darían clases en forma presencial. Propone perderle el miedo a las nuevas tecnologías incorporándolas solo como herramientas, que es lo que son, en definitiva.

---

supone el desplazamiento hacia un mundo altamente tecnificado. El cambio es la información y esta es la nueva identidad. En este contexto, Vilches destaca que en la migración digital el mundo no se divide entre ricos y pobres, sino entre los que están informados y aquellos que han quedado fuera de estas tecnologías. Vilches, Lorenzo, *La migración digital*, Editorial Gedisa, 2001.

Sin embargo, es necesario hacerse cargo de que en educación a distancia el abordaje del objeto de estudio se realiza en forma más cuidadosa, haciendo uso de específicas estrategias, muy programadas. Difícilmente se pueda improvisar una clase virtual, aunque presencialmente todos hemos escuchado el “¿en qué andábamos?” no siempre inicio de una “Gran Clase”. Por lo tanto coincidimos en que el rol del profesor a distancia es el de facilitador y guía, y requiere de una formación y actitudes específicas. Su preparación metodológica debe ser tal que le permita implementar técnicas ajustadas a las necesidades del alumno adulto. Será abierto, receptivo, actualizado, dispuesto a escuchar.

El doctor Alberto Velázquez, con treinta cursos de posgrado impartidos a profesionales de todas las especialidades médicas, utilizando la plataforma Moodle, nos habla desde su experiencia como formador de sus colegas del Hospital Italiano, quienes acudían a las clases con celo y falta de motivación. De allí que la supervisión y la evaluación permanentes de todos y cada uno de los participantes se convirtieran en sus mejores herramientas de éxito.

Aquí cabe referirnos a la importancia del tutor como agente de simulación de la materialidad, del contacto presencial del que se carece en un aula virtual.

Si bien no se puede negar que en el ámbito de la enseñanza virtual *todo comunica*, que el *canal* en estos entornos es básico y que no lo es menos el *contexto* en estas comunicaciones, pensemos en los elementos humanos que en ellas intervienen.

Si Foucault dice que “no se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa” permítanme parafrasearlo diciendo: no se puede comunicar cualquier cosa en cualquier soporte. Y aquí llegamos al rol del docente virtual y a su formación para poder llevar a cabo comunicaciones humanas de difícil canalización a través de una plataforma informática. Tópicos como el humor, que tanto usamos en las clases presenciales, con éxito, sin duda, el sutil juego de relaciones dadas en el discurso (tomado como práctica que forma los objetos de los cuales habla), un entramado absolutamente complejo, nos enfrentan con la dificultad que supone poder trasladarlos telemáticamente.

Justamente es la licenciada Susana López quien se refiere a las estrategias del docente que monitorea los procesos y debe decidir cuándo y cómo intervenir. El diseño de actividades y los modelos de enseñanza son temas que preocupan al docente virtual, asegura esta profesional experta

en docencia virtual, y nos advierte acerca del peligro de considerarse un “par” del alumno, en tanto nos encontramos en presencia de un estudiante adulto quien, generalmente, cuenta con una sólida formación previa que implica tener muchas “horas de vuelo” como alumno presencial; con un estilo de aprendizaje activo, gustoso de participar, analizar, opinar sobre lo que se le propone y más; que tiene la decisión y la necesidad de aprender, que por tanto mantiene alta motivación y sabe cómo controlar su propio aprendizaje y que además está tratando de adaptarse a los nuevos desafíos y cambiar constantemente. Este aprendiz tan particular, aprovechará al máximo las orientaciones que recibe de su tutor o profesor a distancia, entre otras particularidades.

De allí que López plantee a los presentes un modelo de docente virtual atento al diseño de actividades colaborativas, a la generación imprescindible de material multimedia y teniendo en cuenta muy especialmente el problema del tiempo, que en virtualidad pareciera escaparse irremediabilmente.

A la hora del debate, las diversas intervenciones comparten con ella la inquietud ante el problema didáctico. Los relatos de experiencias propias se suceden y ponen énfasis en la necesidad de virtualizar lo presencial, cambiar la estructura de la clase, pensar en cuándo y cómo intervenir, todas cuestiones que aún no están resueltas.

Imaginemos la dinámica de un Foro, recurso tan utilizado en el abordaje de muchos temas de la clase virtual. El rol del docente, en tanto moderador, es muy complejo y, constantemente, bordea situaciones de conflicto que debe saber sortear con tanta astucia como inteligencia. Su función no es ocupar *el lugar*, sino interrogar *otros lugares*; no es exhibir *sus* saberes, sino potenciar la participación de todos y tirar de ese hilo de Ariadna que permitirá ir construyendo conocimiento a partir de pequeñas intervenciones, que no por breves serán menos acertadas y que, por otra parte, le darán a los participantes (esa pluralidad de voces que se entretejen en una producción común, alrededor de la propuesta) la idea exacta de su rol: el de observador atento, participante ajustado y facilitador de la participación grupal. Claro que no es tarea sencilla. Y menos en foros donde los alumnos son colegas docentes, donde muchos pretenden quizás brillar con luz propia. El hecho de ofrecer condiciones para que aparezcan y se desplieguen las diferencias y criterios propios sobre un determinado tópico, siempre será tan interesante como arduo.

Numerosas intervenciones de los concurrentes a esta mesa de discusión

se refirieron a su condición de “inmigrantes”, a los errores cometidos al inicio, a las dificultades con que se encontraron como alumnos virtuales y a la imprescindible intervención de su tutor, profesor, quien mediante un acompañamiento constante suplía aquel clima del aula presencial a la que estaba habituado.

Ninguna plataforma, por mejor diseñada que se encuentre, ningún material multimedial, por más atractivo y eficiente que resulte, podrá reemplazar la interacción humana que requiere de un avezado profesional docente, atento al requerimiento constante del alumno que aprende en entornos virtuales. Nos estamos refiriendo a la formación de un docente virtual no solo con amplias competencias tecnológicas sino, y muy especialmente, competencias comunicacionales y de interacción

Desde nuestra experiencia como tutores en el Programa Universidad Virtual de Quilmes, podemos asegurar que esta caracterización del docente virtual se ajusta al modelo buscado en nuestra práctica y que la competencia comunicacional prima por encima de los demás factores intervinientes, a la hora de retener un alumno virtual y de alcanzar los objetivos planteados en el Programa.

Al respecto de nuestro rol, Holmberg señala que una de las características de la Educación a Distancia es la forma mediada de “conversación didáctica guiada”: “El estudio a distancia es esencialmente autoestudio, pero el estudiante no está solo; se beneficia del curso y de la interacción con Tutores y con la institución que apoya. Un cierto tipo de conversación en dos sentidos, que ocurre entre el estudiante y los tutores”.<sup>2</sup>

Ese profesional docente que pretendemos formar para trabajar en el ámbito virtual llega con una necesidad de integrarse a redes de intercambio global, en un mundo altamente interconectado, centrado en el paradigma de la sociedad del conocimiento. Para ello no vacila en realizar grandes esfuerzos y acude a perfeccionarse con un alto nivel de exigencias. Debemos formarlo para enfrentarse con un alumno que dista enormemente de aquel que pretendía nutrirse del docente pleno de sabiduría. Se enfrentará seguramente con un “nativo” que viene a clase con otra actitud.

El docente virtual en formación, así se vio en el debate dado en este Foro, acude a perfeccionarse impelido por la necesidad de adquirir nuevas destrezas para poder educar en la sociedad de la información y la

<sup>2</sup> Holmberg, B. (1985), *Educación a distancia: situación y perspectiva*, Buenos Aires, Kapelusz, 1985 [Londres, 1981].

comunicación, para poder participar en los sistemas de redes de conocimiento. Necesita competencias para adaptarse a las situaciones de creciente flexibilización que le presenta su trabajo actualmente. Sin duda formar este profesional competente para educar en entornos virtuales nos impone un desafío al que no somos indiferentes.

## FORO TEMÁTICO: CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN ÁMBITOS CORPORATIVOS

LA GESTIÓN DE LAS TIC EN LOS ÁMBITOS DE CAPACITACIÓN Y DESARROLLO CORPORATIVOS: MANUAL DE INSTRUCCIONES PARA ENTENDER EL MOMENTO ACTUAL  
POR ALEJANDRA ZANGARA\*

ORIGEN DE ESTE APORTE AL FORO

Este aporte se basa en dos vertientes de información y experiencia en mi formación profesional. Por un lado una amplia experiencia en consultoría, relacionada con la “profesionalización” creciente que ha tenido la consultoría en el ámbito de las ciencias de la educación en los últimos 15 años. Por el otro, el trabajo académico en un ámbito interdisciplinario vinculado al tema: la Maestría en Informática aplicada a la educación de la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata.

Si bien no tenemos en la Facultad de Informática y en la Universidad

\* Alejandra Zangara es profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y magíster en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología, del Centro de Estudios Avanzados de la UBA. Es profesora adjunta e investigadora en la maestría sobre Tecnologías informáticas aplicadas a la educación de la Universidad Nacional de La Plata y docente de la cátedra Tecnología educativa en la licenciatura en Ciencias de la Educación y coordinadora del área Capacitación docente de la Dirección de Educación a Distancia de la misma universidad. Es docente de posgrado en la maestría en Educación a distancia de la Universidad del Salvador y de la Universidad Tecnológica Nacional. Se desempeña como consultora en ámbitos de educación no formal y corporativa en temas relacionados con tecnología educativa, educación a distancia, *e-learning*, en sus diversos aspectos como: diseño de sistemas, materiales y capacitación de tutores.

tan establecido el programa de intercambio y cooperación con instituciones privadas todavía, tenemos *know-how* desde el cual yo quiero contarles mi visión del panorama actual de la capacitación corporativa utilizando nuevas tecnologías.

¿CÓMO VEMOS LA SITUACIÓN, A NIVEL ANALÍTICO, RESPECTO DE QUÉ IMPLICA IMPLEMENTAR UN PROYECTO DE CAPACITACIÓN QUE INCLUYA LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN UNA ORGANIZACIÓN?

El título de mi aporte tiene que ver con ver qué pasa en las organizaciones, cómo podemos empezar a entender qué es lo que está pasando o lo que no está pasando. El título es “Manual de instrucciones para entender el momento actual”.

Dentro de este manual se nos ocurrían cinco posibilidades de abordaje:



Podría haber otros e incluso podríamos decir las mismas cosas con otros criterios de clasificación y abordaje pero nuestra presentación se basará sobre éstos.

FACTORES REFERIDOS AL CONTEXTO

Hoy sucede que la inclusión de las nuevas tecnologías (NT) se da básicamente en los ámbitos de capacitación de recursos humanos (RH) y no tal vez en otros ámbitos de RH que tiene que ver con el desarrollo de perso-

nas, la comunicación interna, empleos, búsquedas de nuevos talentos dentro y fuera de la organización.

Lo que sucede hoy es que muchas veces *la gestión de los proyectos es espasmódica*. Por suerte hay casos que nos son así y podemos contar resultados de un año para el otro. Hoy, por ejemplo, estamos en un ámbito donde la universidad virtual ha crecido tanto precisamente porque ha podido solucionar este tema de la gestión espasmódica. Aquí a la gente se la sostiene en su lugar de trabajo más allá de, obviamente, cuestiones políticas universitarias que son propias de todo ámbito. Lo que creemos que debería suceder para que las TIC pudieran tener un lugar estratégico en una organización es una *gestión continuada*, más allá de las tensiones políticas estratégicas que son absolutamente normales y hasta deseables en cuanto tensiones que permitan el crecimiento de los proyectos.

Sucede, además, que hay un manejo por *modas tecnológicas*. Así resulta que actualmente vamos todos atrás de web 2.0 y atrás de entornos virtuales, cuando en realidad a veces el contexto no está preparado para que eso pase, para que pueda desarrollarse y sostenerse. Lo que debería pasar para que teóricamente un proyecto de inclusión de TIC se pueda sostener es que debería haber un manejo que estuviera basado y orientado en las necesidad de gestión, de formación y de estrategia de RH.

Estos factores contextuales –los proyectos espasmódicos y, en relación con esto, las modas tecnológicas– son dos factores que aparecen claramente explicando el momento crítico de las TIC en entornos corporativos. Esta situación, vista desde la perspectiva analítica que podemos tener en la Universidad hacia el contexto educativo no formal, nos permite definir un estado “real” y un estado “idea” del arte en este tema.

Que sucede	Que debería suceder
Inclusión de tics solo en el proceso de capacitación	Inclusión de tics en el proceso de desarrollo de personas, talentos y competencias
Gestion espasmódica de proyectos	Gestion continuada, más alla de tensiones político estratégicas
Manejo por modas tecnológicas	Manejo por necesidades de gestión, formación y estrategia

## ALFABETIZACIÓN

Desde el punto de vista de la alfabetización, seguramente nos sentiremos identificados con una situación como esta:



Fuente: tomado de <<http://www.computronica.com/Imagenes/chistes10.JPG>>, consultado el 3 de marzo de 2009.

El tema de la alfabetización es un tema sumamente revisitado, muy explorado, muy conversado y no por eso, resuelto. Más allá de la inversión de tiempo y dinero que implica las acciones de sensibilización y alfabetización, es un tema que no podemos soslayar. Más teniendo en cuenta, y estas son algunas de las ideas sobre alfabetización, que *la alfabetización ha pasado de ser un concepto psicológico de lectura (de interpretación de textos) a una concepción social*, y acá me remito desde Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Piaget, hasta hoy.

Ya la tecnología agrega sus particularidades: *la tecnología es un fenómeno marcadamente social*. Entender que la tecnología es un fenómeno social implica considerar que tiene barreras propias que definen diferencias en el acceso. Con lo cual, poder hacer un espacio de capacitación implica “tomar partido” e invertir tiempo, espacio y dinero que tiene que ver con el éxito de un proyecto de alfabetización y con poder tomar en consideración estas brechas que genera la tecnología.

Las alfabetizaciones, en general, se componen de muchos ingredientes: un componente claramente tecnológico que tiene que ver con la materialidad que soporta las prácticas, con entender el aparato que tengo



enfrente; componentes relacionados con la capacidad cognitiva. Tal vez el acceso más complicado a la tecnología no sea el artefactual sino el cognitivo, porque decodificar cómo se prende una computadora es mucho más fácil que poder sacar provecho cognitivo del mismo artefacto y del programa que está soportando ese artefacto.

Otro concepto de alfabetización está relacionado con las prácticas y el uso social de esas prácticas y su utilización. Muchas veces en las corporaciones tiene que ver con un interjuego estratégico de ver quién maneja mejor estas tecnologías.

Y, por otro lado, la capacidad crítica para entender estas prácticas digitales.

En las experiencias concretas, y referidas al componente de alfabetización, vemos que: 1) se implementan las TIC sin el componente de una alfabetización sostenida en algún punto, o 2) la práctica sigue con aquellos que están alfabetizados, generando más brecha hacia el interior del sistema de implementación, o 3) la práctica se cae porque las personas alfabetizadas son pocas para sostener y transferir el cambio.

Por otro lado, una idea básica en la alfabetización digital tiene que ver con que todos estamos en camino, no hay estados puros. Ya no hay analfabetos digitales y alfabetos, todos estamos en tránsito de ser un poco más alfabetizados, sabiendo que la tecnología no nos deja tiempo para nada. Hoy estamos en el foro hablando de internet 2 y no sabemos de qué vamos a estar hablando en el siguiente. *La brecha tecnológica es un tema a considerar y a planificar.*

Como síntesis podemos decir que:

1. La idea de alfabetización ha pasado de un concepto psicológico de lectura a una concepción social de la alfabetización.

2. La alfabetización ha dejado de ser un repertorio de buenas prácticas de uso de la tecnología: es una postura frente a la concepción de las tecnologías en la sociedad, que pasa por una mirada crítica y reflexiva de su impacto social.

3. Las alfabetizaciones se componen de un conjunto de ejes interrelacionados: a) unos claramente tecnológicos, relativos a la materialidad que soporta las prácticas alfabetizadas; b) otros relacionados con las capacidades cognitivas asociadas a su uso; c) otros relativos a las prácticas, a su contexto, a cómo son usadas y a las consecuencias sociales y personales de esa utilización; d) otros a la capacidad crítica para pensar las prácticas digitales como prácticas socialmente construidas.

4. No existen “estados puros” en el proceso de alfabetización digital... todos estamos “en camino”...

Grados diversos de analfabetismo hacen que sea muy arduo el proceso de intervención en la implementación de este tipo de soluciones, desde la exploración de la cultura institucional (que es una cultura que también tiene un acervo de cultura tecnológica) y detección de necesidades hasta la evaluación del proyecto.

Eso explica parte de la subutilización de este tipo de tecnologías o el uso de rutinas técnicas, carentes de innovación.

#### INTERDISCIPLINA

El tercer eje o punto básico es el tema interdisciplinario. Es imposible en una organización hacerse dueño de un proyecto de TIC sin tener un soporte interdisciplinario o un nacimiento del proyecto interdisciplinariamente. Con lo cual, se debe pensar en relaciones de colaboración preexistentes o que deben generarse a partir del proyecto TIC. Si la gente de RH, de comunicación, de tecnología, de contenidos, de negocios, de marketing no se entiende, la tecnología lo que va a hacer no es que se entiendan, sino profundizar esa falta de entendimiento.

Por eso mencionamos una máxima propia de este campo: “la tecnología por sí misma no resuelve ninguno de los problemas que crea”. La idea de que un problema de tecnología se resuelve con más tecnología es absolutamente una falacia, es una conducta muy cómoda porque es lo más conocido. Si pesamos en que se resuelve con tecnología conceptual, con tecnología sustantiva estamos de acuerdo, pero con más implementación tecnológica lo que se genera es más brecha. Si dos personas no se entienden y le pongo en el medio la tecnología es posible que eso empeore las condiciones de no entenderse. Muchas veces quienes hacemos consultoría de universidades, personas independientes en los espacios de ámbitos de tecnología tenemos que entender esto: *la tecnología que necesita un grupo de personas para implementar TIC es tecnología conceptual, estratégica, procedimental; no solamente el aparato para poder comunicarse.*

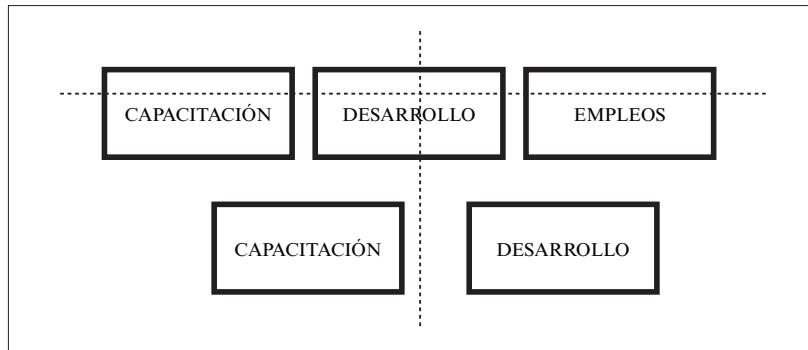
#### ENTORNOS VIRTUALES

Los entornos virtuales tienen el valor de una herramienta, hasta pueden convertirse en una excelente herramienta. No resuelven un problema sino

que se insertan en un proyecto (de formación, de desarrollo, de comunicación, de búsqueda de talentos, de comunicación de buenas prácticas, de evaluación, de transferencia, etc.), pero *siempre el valor es herramental y el proyecto le da valor estratégico*.

*El proyecto define el uso de la tecnología, el alcance de la propuesta, la función integral, los actores, las interrelaciones. Si uno cree, cuando es convocado para hacer una consultoría, que el entorno tecnológico va a traccionar las decisiones, está perdiendo lo más valioso de la tecnología que es el valor estratégico y lo que más podemos aportar nosotros.*

Los programas tecnológicos, hoy por hoy, son un *comodity*, están muy desarrollados, muy comunicados, están absolutamente a disposición de cualquier persona que tenga determinados conocimientos tecnológicos. Con lo cual, el valor estratégico de un entorno tecnológico es el proyecto que le da lugar, es la definición de los actores, es la comunicación. Si uno descansa sólo en el valor del entorno perdemos el mayor porcentaje de lo que alguien que sabe de tecnología puede aportar en un proyecto, en todas estas áreas podemos usar tecnología, no solamente capacitación y desarrollo.



En el área de Empleos es posible capturar talentos mediante la tecnología, mediante juegos de simulación. Se pueden generar comunicaciones desde la tecnología, de hecho todas las empresas lo hacen así. Con lo cual, pensar que solamente la tecnología puede ayudar a la capacitación y no atar los planes de comunicación a un plan mayor como puede ser el desarrollo de talentos hace que perdamos el valor estratégico de la tecnología.

## APRENDIZAJE Y TRANSFERENCIA

Esto es algo de lo que se ha investigado bastante poco, más allá de la tecnología. La idea del mediador es la que permite hoy por hoy introducir el tema de la tecnología en la educación.

Estos son los temas que hoy día nos deberían empezar a ocupar, a investigar, teniendo en cuenta la referencia inicial: ¿qué se enseña y se aprende con la tecnología?, ¿cómo?, ¿cómo se facilita, si es cierto que se facilita, el seguimiento del proceso y sus resultados?, ¿cómo y cuándo intervenir?, ¿de qué forma atender a la transferencia de lo aprendido?

Finalmente... diez ideas para ayudar en la implementación de un proyecto tecnológico:

1. Pensar en el proyecto, no en la tecnología.
2. Orientar el proyecto considerando la cultura institucional.
3. Sostener los procesos y los grupos de trabajo.
4. Pensar a largo plazo.
5. Integrar los procesos mediados con TIC con la generación de competencias y el desarrollo de talentos.
6. Planificar la alfabetización y la gestión del cambio.
7. Capacitar a todos los involucrados.
8. Planificar la transferencia a la tarea.
9. Evaluar procesos y resultados.
10. Utilizar los resultados para mejorar próximas implementaciones.

## BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Barbero, J. M. (1987), *De los medios a las mediaciones*, México, Edit. Gili.
- Bartolomé, A. (1989), *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*, Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Bell, Martín (1995), "Enfoques sobre política de ciencia y tecnología en los años noventa: viejos modelos y nuevas experiencias", *Redes*, año 2, N° 5, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Buch, T. (1999), *Sistemas tecnológicos. Contribuciones a una teoría general de la artificialidad*, Buenos Aires, Aique.
- (1997), *El tecnoscopio*, Buenos Aires, Aique.
- Burbules, N. y T. Callister (h) (2001), *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Buenos Aires, Granica, Educación.

- Casalla, M. y C. Hernando (1996), *La tecnología. Sus impactos en la educación y en la sociedad contemporánea*, Buenos Aires, Plus Ultra, SADOB.
- Castells, M. (2000), *La era de la Información. Volumen I. La sociedad Red*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Ciapuscio, Héctor (1999), *Nosotros y la tecnología*, Buenos Aires, Humanitas.
- (1996), “El conocimiento tecnológico”, *Redes*, N° 6, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Dedé, Chris (compilador) (2000), *Aprender con tecnología*, Buenos Aires, Paidós.
- Fainholc, Beatriz (2000), “La tecnología educativa apropiada: una revisita a su campo a comienzos de siglo”, Ficha de la Cátedra de Tecnología Educativa, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Feenberg, A. (1991), *The Critical Theory of Technology*, Nueva York, Oxford University Press.
- Ferraro, Ricardo (1999), *La marcha de los locos. Entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- y C. Llerch (1997), *Qué es qué en tecnología. Manual de uso*, Buenos Aires, Cuadernos Granica.
- Fourez, G. (1997), *Alfabetización científico-tecnológica*, Buenos Aires, Colihue.
- Habermas, J. (1986), *Ciencia y tecnología como ideología*, Madrid, Editorial Tecnos.
- Lockwood, F. (1995), *Open and Distance Learning Today*, Londres, Routledge Studies in Distance Education.
- López Cerezo, José A. y José Luis Luján (1998), “Filosofía de la tecnología”, *Teorema*, Revista internacional de filosofía, vol. xvii, 3.
- Mena, Marta (1997), “Tensions and conflicting forces in Distance Education”, *ICDE: The New Learning Environments. A Global Perspective*, Penn State University, junio.
- Moore, Michael (ed.) (1990), *Contemporary Issues in American Distance Education*, Gran Bretaña, Pergamon Press, BPC Wheatons Ltd, Exeter.
- Piscitelli, A. (1995), “Enredados, ciudadanos de la cibercultura”, en Dabas, E. y D. Najmanovich (comps.), *Redes. El lenguaje de los vínculos*, Buenos Aires, Paidós.
- Salomon, G. et al. (1992), “Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes”, *Comunicación, lenguaje y educación*.
- Schreiber, Deborah A., y Zane L. Berge (eds.) (1999), *Distance Training: How Innovative Organizations Are Using Technology to Maximize Learning and Meet Business Objectives*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Wertsch, J. (1998), *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique.
- Williams, Marcia L., y Kenneth Paprock y Barbara Covington (1999), *Distance Learning: The Essential Guide*, London, SAGE Publications.

## LA PARTICIPACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN EL MERCADO DE LA CAPACITACIÓN *ON-LINE* POR SEBASTIÁN TORRE\*

### INTRODUCCIÓN

Las transformaciones producidas a partir del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) tienen sus efectos en la organización del trabajo del sector privado y en la forma en que los trabajadores se capacitan y educan. De esta manera, este cambio de contexto exige que las empresas implementen políticas y estrategias adecuadas que acompañen el cambio sociocultural y tecnológico. Para ello, es necesaria una rápida adaptación por parte de las empresas y de los empleados. Es así como el uso de las TIC está produciendo modificaciones no solo en las formas de producción y comercialización de bienes y servicios, sino también en la gestión del trabajo, en el uso apropiado de la información, y en todo lo relacionado a la operatoria de las empresas del siglo XXI.

Sin duda, estos cambios tendrán un importante impacto en la estructura misma de la organización empresarial y de las relaciones laborales, exigiendo la incorporación de nuevas formas de organización del trabajo y de creación de capital intelectual. Por ello, la formación profesional de los recursos humanos se constituyó en un aspecto estratégico para las empresas que deben tender a ofrecer nuevas oportunidades de capacitación para aprender en todo momento, en un ambiente de enseñanza abierto, flexible y adaptado a los distintos requerimientos y posibilidades de su personal.

Los sistemas de capacitación y entrenamiento utilizados por las áreas de Recursos Humanos de las empresas argentinas no han quedado al margen de las transformaciones tecnológicas acontecidas en la sociedad del siglo XXI y han visto modificadas sus prácticas de formación y capacitación. Es así como ha surgido el *e-learning* (término utilizado en el ambiente empresario), una nueva modalidad formativa considerada una solución a los problemas de capacitación que enfrentan las empresas, tales como la necesidad de cubrir extensos espacios geográficos, la actualización

\* Gustavo Sebastián Torre es licenciado en Administración (UNLP), obtuvo una especialización en E-commerce (UP) y es alumno de la Maestría en Tecnologías informáticas aplicadas a la educación (UNLP). Es docente-investigador del Programa Universidad Virtual de Quilmes, en donde se desempeña también como director de Estudios de la Licenciatura en Administración, desde 2004.

instantánea de los contenidos, el acceso en tiempo real al conocimiento, la disponibilidad en cualquier momento del día y los menores costos de operación. Por lo expuesto, se evidencia que las áreas de Recursos Humanos han encontrado en el *e-learning* una solución alternativa para satisfacer la necesidad de formación laboral continua que debe obtener todo empleado expuesto a las actuales exigencias competitivas.

#### UNIVERSIDAD PÚBLICA Y CAPACITACIÓN VIRTUAL

La universidad, como fuente de generación y difusión del conocimiento, ocupa un importante lugar en la capacitación de los recursos humanos. En los últimos años la educación virtual (término utilizado en el ambiente académico y que equivale al término empresarial *e-learning*) se ha vislumbrado como una alternativa de formación profesional universitaria que responde perfectamente a los nuevos requerimientos del mercado empresarial de formación.

En los inicios del uso de ésta modalidad de capacitación, las universidades no participaban del mercado privado de formación *on-line* y las necesidades de capacitación a través del *e-learning* eran satisfechas exclusivamente por empresas privadas especializadas en ofrecer servicios educativos y tecnológicos (desarrollo de contenidos a medida, provisión de entornos virtuales de aprendizaje, gestión integral de proyectos, etc.). Pero esta tendencia cambió en los últimos años y las universidades argentinas, como referentes indiscutidos de generación de conocimientos y tecnologías, han empezado a ofrecer en forma creciente estos mismos servicios al sector privado. A través de programas de grado y posgrado, las universidades ponen a disposición de las empresas ofertas educativas de excelente calidad académica que las distinguen de las ofrecidas por el sector privado. También han demostrado flexibilidad y rapidez al desarrollar programas de capacitación *on-line* acordes con las necesidades organizacionales determinadas por las propias empresas.

Esta tendencia de mayor participación en el mercado fue producto de varios cambios que se dieron en la actividad docente-institucional, así: 1. En varias universidades se crean áreas o programas de educación a distancia basados en internet (al estilo de la Universidad Nacional de Quilmes o la del Litoral). Los programas, como en el caso de Quilmes, tienen una gran trayectoria y permanencia en la institución y han logrado un reconocimiento por parte de la comunidad educativa.

2. Hubo desarrollos propios de entornos virtuales de aprendizaje (comúnmente llamados campus virtuales). En este caso se puede decir que han adoptado tanto aplicaciones para educación a distancia de código abierto, como desarrollos propios realizados con programadores calificados que provienen, en general, del ámbito educativo (profesionales egresados de las carreras de informática o bien investigadores de las mismas disciplinas).

3. Cada vez más profesores universitarios se capacitan en el uso de estas tecnologías educativas con el fin de aplicarlas a sus asignaturas. El avance de las tecnologías de la información y las demandas de los estudiantes en algunos casos sirven de aliciente para que los docentes comiencen a utilizar herramientas de educación electrónica para complementar el dictado de sus clases presenciales. Esto demanda entrenarse en el uso y aplicación de estas herramientas por lo que las universidades ofrecen capacitación específica para facilitar la incorporación de estas aplicaciones con fines educativos. Un ejemplo de ello es la Universidad Virtual de Quilmes que ofrece de forma gratuita a sus docentes virtuales la carrera de especialización en docencia en entornos virtuales.

4. Se generaliza el uso de contenidos educativos especialmente diseñados en formatos digitales multimedia. Una vez adquiridas las habilidades para usar las aplicaciones educativas, los docentes comienzan a transcribir los contenidos de las asignaturas a formato digital para ser transmitidas a los alumnos por medio del campus virtual. A modo de ejemplo podemos contar que la Universidad Nacional de La Plata ofrece a sus docentes talleres sobre creación de materiales didácticos en formato digital con el fin de facilitar su trabajo.

5. Existe un mayor interés en las actividades de extensión universitaria ligadas al sector de servicios de capacitación. Las necesidades de financiamiento genuino por parte de las universidades ayuda a que proyectos de educación virtual a medida puedan llevarse adelante.

De esta manera, las universidades han adquirido las capacidades técnico-educativas necesarias para convertirse en oferentes competitivos del mercado de la formación *on-line*. Cuentan con recursos humanos capacitados en disciplinas profesionales, tienen equipos de desarrollo tecnológico especializados en la rama educativa, generan los conocimientos necesarios para el desarrollo de materiales didácticos de educación a distancia, y lo más importante, las universidades poseen un valor diferencial al gozar del prestigio académico de sus ofertas educativas y de la posibilidad de otorgar certificaciones de validez nacional.

Lo expuesto hasta el momento otorga beneficios para ambas partes. Por un lado, las universidades ofrecen nuevos servicios educativos lo que les permite destacarse en el mercado privado de la formación *on-line* y generar recursos genuinos de financiamiento, y por otro las empresas acceden a ofertas educativas de calidad, elaboradas a medida y con certificaciones profesionales de excelencia difíciles de obtener por otros medios.

#### UNA EXPERIENCIA EXITOSA

Para finalizar, relataré brevemente la experiencia del Grupo BBVA (Banco Francés, AFJP Consolidar y ART Consolidar) con el Programa Universidad Virtual de Quilmes. El Grupo BBVA tenía la intención de ofrecerles a sus empleados formación profesional para mejorar la calidad de atención en las empresas del Grupo, pero se encontraba con la restricción temporal y espacial sobre cómo poner a disposición de todos sus empleados (distribuidos en sucursales de todo el país y con vendedores que trabajan permanentemente fuera de las oficinas) esta capacitación en forma simultánea. Luego de un primer acercamiento, la propuesta recibida de parte de la Universidad Virtual fue más que satisfactoria para el Grupo. Se creó un programa de capacitación profesional bajo la modalidad virtual denominado Diplomatura en Gestión de empresas de servicios, cuyos contenidos fueron seleccionados por el Grupo y desarrollados especialmente por la Universidad. Se ofreció a los alumnos cursar todas las materias en el Campus Virtual de la Universidad y aprobar las cursadas con evaluaciones *on-line*. Una vez que los alumnos se sintieron a gusto con esta nueva modalidad educativa, obtuvieron un desempeño académico creciente y lograron finalizar sus estudios. Los resultados de esta experiencia son ampliamente satisfactorios y ambas instituciones se han beneficiado con ellos.

#### REFERENCIAS EN INTERNET

- Universidad Nacional de La Plata, Entorno Virtual, <<http://webunlp.unlp.edu.ar/>>, consultado el 20 de febrero de 2009.
- Universidad Nacional del Centro, Área de Educación a distancia, <<http://www.unicen.edu.ar/saver/ead.htm>>, consultado el 20 de febrero de 2009.
- Universidad Nacional de Córdoba, Open CourseWare, <<http://www.ocw.unc.edu.ar/>>, consultado el 20 de febrero de 2009.

- Universidad Nacional del Litoral Virtual, <<http://www.unlvirtual.edu.ar/portal/JSPs/portal.jsp>>, consultado el 20 de febrero de 2009.
- Universidad Nacional del Nordeste Virtual, <<http://virtual.unne.edu.ar/web2/index.php>>, consultado el 20 de febrero de 2009.
- Universidad Virtual de Quilmes, <<http://www.uvq.edu.ar/>>, consultado el 20 de febrero de 2009.

#### COMENTARIO DEL FORO

POR MIGUEL GIUDICATTI\*

En el marco de las actividades del II Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales se desarrolló el Foro temático Capacitación y formación profesional en ámbitos corporativos, en donde profesionales miembros del Programa de educación no presencial Universidad Virtual de Quilmes (UVQ) y de otras entidades participantes han desarrollado un conjunto de exposiciones sobre las experiencias logradas en la temática.

En primer lugar, el licenciado Gustavo Sebastián Torre, en representación del Programa UVQ, desarrolló su exposición haciendo hincapié en las cuestiones vinculadas con la presentación del Programa y su experiencia en el acercamiento hacia el sector privado, en tanto que la universidad pública se conforma como un nuevo actor que puede satisfacer las necesidades de capacitación demandadas en materia de entornos virtuales de aprendizaje por la gestión empresarial.

En tal sentido, se destacan las fortalezas que ha adquirido el Programa UVQ en cuanto a sus capacidades internas, ya sea tanto en la composición de sus planteles de docentes, con fuerte formación y actuación de grado y de posgrado en educación virtual, en el desarrollo de plataformas tecnológicas de educación virtual, como así también en la generación de contenidos y de materiales didácticos de calidad.

En su trayectoria de diez años de vigencia, el Programa UVQ se ha posicionado en el mercado del *e-learning*, pudiendo llevar a la práctica

\* Miguel Giudicatti es licenciado en Comercio Internacional (UNQ), con estudios de posgrado en Economía y desarrollo industrial (UNGS). Es docente de grado en las universidades nacionales de Quilmes y Buenos Aires, y en el Programa UVQ. Actualmente es director de la Licenciatura en Comercio Internacional de la UNQ.

la implementación de ofertas flexibles en materia de programas de capacitación y formación para el sector privado, especialmente para bancos comerciales de primera línea. Como los ejemplos más destacados a mencionar en esta dirección se pueden indicar los casos de los programas de formación implementados desde 2006 con el Grupo BBVA Consolidar y desde 2008 con el Grupo Santander Río. En el caso del Grupo BBVA, se ha organizado una oferta formativa de Diplomado en Gestión de empresas de servicios y de posgrado en Gestión de empresas de servicios. Para el caso del Grupo Santander-Río, la formación se ha organizado en torno a un programa de posgrado en Gestión del comercio exterior.

En segundo lugar, ha realizado su presentación la magíster Alejandra Zangara, en representación de la Universidad Nacional de La Plata, quien ha incorporado un aporte muy interesante desde la visión teórica en cuanto a los elementos que necesariamente deben formar parte en un proceso de aprendizaje en la temática de capacitación corporativa en entornos virtuales. En cierta medida, esta exposición hace de complementación de las presentaciones de las experiencias concretas, en el sentido que da un sustento desde una visión de conjunto con aportaciones teóricas.

Estos elementos teóricos hacen referencia a los factores de contexto, al proceso de alfabetización, al carácter interdisciplinario de la propuesta formativa, a las plataformas o entornos tecnológicos de aprendizaje, y a las cuestiones intrínsecas del proceso de aprendizaje. En materia de factores de contexto, el rol de las TIC se incorpora cada vez más fuertemente en el proceso de formación de recursos humanos, y para ello deben contar con una apoyatura de gestión y con un fortalecimiento institucional.

Otro elemento es el proceso de alfabetización, muy estudiado pero poco resuelto. Se desarrollan procesos de alfabetización de docentes, con diversas capacidades y diversos recursos materiales y didácticos. El proceso de alfabetización se desarrolla en un contexto social determinado, e implica una importante serie de recursos, técnicos y materiales, y de asignación de tiempo. En tal sentido, deben tenerse en cuenta las diversas prácticas y usos sociales de la alfabetización, al tiempo que también importa el acceso y uso de las diversas herramientas tecnológicas que pueden aportar un potencial innovador en las estrategias de alfabetización.

Un tercer elemento se vincula con el desarrollo de los entornos virtuales de aprendizaje, en la medida que su cualidad estratégica surge del valor instrumental como instrumento para desarrollar una decisión previa de formación y capacitación en los ámbitos corporativos. El entorno

tecnológico no debe cambiar el eje de la discusión, sino que la decisión estratégica de formación debe ser previa al desarrollo de la herramienta.

Un cuarto elemento a considerar se compone del enfoque interdisciplinario, como interacción crucial entre las decisiones y comunicaciones preexistentes para llevar a la práctica una estrategia de capacitación y formación mucho más rica.

Finalmente, un quinto elemento se compone de la importancia vinculada al aprendizaje y su transferencia, en el sentido que se conoce demasiado poco sobre este punto. Este punto implica tener en cuenta el trabajo para facilitar el proceso de aprendizaje, las preguntas vinculadas a cómo se enseña y cómo se aprende, al hecho de saber si lo que se enseña y aprende impacta o no, positiva o negativamente, hacia el interior de la organización.

La tercera exposición estuvo a cargo de la licenciada Yanina D'Elia, en representación del Grupo BBVA, quien desarrolló los alcances y detalles de la experiencia de oferta formativa que se ha implementado desde el año 2006 entre el Grupo y el Programa UVQ. Dicha experiencia se compone de una diplomatura y un posgrado, respectivamente, en Gestión de empresas de servicios, de ocho meses de duración, y compuesto por una oferta de seis materias virtuales.

Entre los objetivos de dicha oferta formativa el Grupo BBVA quería dar respuesta a una serie de condiciones previas consideradas clave. Por un lado, mejorar el perfil de desarrollo profesional y personal de los empleados del Grupo, a nivel de todas sus sucursales a lo largo del país, igualando así las oportunidades de crecimiento de estos trabajadores. Por otro lado, permitir que estos trabajadores puedan acceder a estudios universitarios, y para ello trabajar fuertemente las nociones de distancia, de tiempo y de acceso en materia de recursos materiales y monetarios.

Conforme a ello, se produce el acercamiento del Grupo BBVA al Programa UVQ, tratando de satisfacer sus necesidades de conformación de la oferta de capacitación, pero atendiendo a estas cuestiones previas y a elementos vinculados con la posibilidad de contar con una oferta flexible, con materiales desarrollados *ad hoc*, con la utilización de los entornos virtuales de aprendizaje, y con la posibilidad de contar con la excelencia de nivel y calidad y de certificación que puede otorgar una universidad pública.

En materia de resultados, se implementó la oferta de formación para un total de 280 empleados de BBVA, seleccionados dentro de una convocatoria abierta y totalmente becada a los siete mil trabajadores del Grupo, interesados en participar y con un muy buen grado de aceptación. De la

experiencia desarrollada se observan importantes mejoras en el desempeño que tienen los empleados del Grupo, tanto en su entorno corporativo como así también a nivel profesional y personal.

En este sentido, se destaca no solo el compromiso asumido por el Grupo sino además el importante y exitoso trabajo desarrollado por el Programa UVQ tanto en la selección de docentes y de materiales bibliográficos (lectura y clases), la buena interacción entre el nivel de exigencia hacia los alumnos, la profundidad teórica de los temas abordados y la potente combinación con casos prácticos, fuertemente asociados a las actividades concretas que desarrollan los empleados del Grupo BBVA. Un elemento adicional debe mencionarse sobre las instancias de trabajos colaborativos, en donde el trabajo en los espacios de Debates ha permitido desarrollar muy buenas sinergias entre los aportes docentes, los contenidos de casos prácticos y el desarrollo interactivo de los alumnos.

En materia de desafíos, queda por trabajar fuertemente el compromiso y continuidad de los empleados hacia las propuestas formativas implementadas, en la medida que el Grupo BBVA ha desarrollado un proceso de difusión interna muy amplio hacia los trabajadores de la organización.

En cuarto lugar, se desarrolló la presentación de la licenciada Alfonsina Maga y la licenciada Valeria Fernández, en representación del Grupo Santander Río. Ambas profesionales desarrollaron en su exposición la experiencia formativa con el Programa UVQ, iniciada durante el año 2008, a través del posgrado en Gestión del comercio exterior.

La propuesta formativa tiene por objetivo avanzar en un proyecto de valorización hacia los trabajadores del Grupo, logrando no solo su reconocimiento personal sino también un mejoramiento en su proceso de desarrollo y formación, incrementado así la conciliación entre el ámbito laboral y el ámbito personal de los trabajadores. El surgimiento de esta propuesta busca acercar esta capacitación a los trabajadores del Grupo que se desempeñan en las más de 250 sucursales que poseen en todo el país, y para cuyo logro el Grupo ha tenido que trabajar fuertemente en el compromiso de acceso de los empleados a dichas herramientas informáticas (acceso en las sucursales) y en la remoción de obstáculos de infraestructura y de recursos materiales.

Esta propuesta de capacitación se inscribe en el marco de la denominada Universidad Santander-Río, en la que se han puesto en práctica una serie de acciones formativas provistas por diversas universidades privadas y públicas. A través del Programa UVQ se ha tratado de avanzar

en una modalidad formativa y de calidad basada en entornos virtuales de aprendizaje.

Si bien es cierto que la disponibilidad de capacitación a través del Programa UVQ no ha sido abierta a la totalidad de los empleados del Grupo, este último ha decidido implementar una convocatoria basada en la selección de candidatos basándose en los criterios surgidos de las evaluaciones de desempeño (*performance* y rotación en la organización), más la candidatura de las distintas gerencias del Banco y el adicional de información surgida de las encuestas del “clima” en los distintos sectores. Así se conforma la selección de candidatos para la formación del diploma de posgrado, y sus cupos van siendo renovados con postulaciones anuales.

Los resultados hasta el momento han sido muy positivos, en la medida que han permitido incrementar los activos de los empleados al día de hoy, han potenciado su perfil de desarrollo personal y profesional, y han podido acceder a una creciente movilidad y ascenso tanto a nivel vertical como horizontal dentro de la estructura organizacional de la corporación.

En materia de desafíos, el Grupo tiene por objetivos seguir avanzando en su involucramiento con las herramientas de capacitación en entornos virtuales, trabajando intensamente con instituciones como el Programa UVQ, confiando en su calidad, experiencia y certificación, y en su capacidad de implementar una oferta formativa con amplio grado de exigencia y flexibilidad, pero con fuerte anclaje en la aplicación de experiencias prácticas asociadas a casos concretos y reales. En tal sentido, es estratégico para el Grupo Santander Río avanzar en el reconocimiento corporativo de la importancia del aprendizaje en entornos virtuales, y de la necesidad de contar con un mayor apoyo institucional y una mayor posibilidad de remoción de las dificultades de infraestructura, de acceso en las sucursales y de seguridad informática.

En cuanto a los aprendizajes de la oferta formativa, se destacan los aspectos vinculados a las ganancias en materia de tiempo y de distancias, a las virtudes del compromiso de agentes clave de diversos ámbitos organizativos del Grupo en la conformación de la oferta, y en el desarrollo de una interacción y seguimiento personalizado hacia los alumnos.

Finalmente, el licenciado Aldo Albarellos, en representación del Programa UVQ, ratificó los contenidos de la experiencia formativa desarrollada con el Grupo BBVA, destacando ciertos aspectos cruciales en la conformación del diploma y del posgrado. Desde el Programa UVQ se ha

decidido trabajar observando las necesidades del Grupo, pero atendiendo al compromiso de formar a los ejecutivos corporativos respetando la ética y la responsabilidad social. Así, brindarles a los ejecutivos una formación de calidad, con fuerte anclaje en la exigencia desde un trabajo teórico profundo, pero combinado con resolución de casos prácticos concretos y aplicables a la realidad competitiva que afrontan los empleados del Grupo.

Otro de los aspectos destacados ha sido el trabajo de interacción entre docentes y alumnos mediante el espacio Debates, potenciando el intercambio enriquecedor de experiencias y preservando la privacidad de los aspectos trabajados en los diversos cursos. En este sentido vuelve a valorarse una interacción muy positiva entre un plantel de docentes con amplio compromiso y flexibilidad, con fuerte involucramiento hacia los alumnos, y con un *mix* de accionar muy enriquecedor entre aspectos teóricos y casos prácticos.

Un último aspecto mencionado ha sido la mejora que han obtenido los empleados y ejecutivos del Grupo BBVA, en la medida que se ha potenciado no solo su crecimiento profesional, sino también el bienestar de su entorno laboral y su movilidad en la corporación. Además se ha potenciado su desarrollo personal, hecho este que se ha visto acompañado por un apoyo desde el grupo familiar del trabajador capacitado.

En síntesis, de las exposiciones desarrolladas a lo largo de este foro temático se han observado una serie de aspectos destacados en cuanto a los procesos formativos corporativos basados en las herramientas y estrategias trabajadas desde el Programa UVQ, tanto a nivel de resultados, como de dificultades y de desafíos planteados hacia futuro.

## FORO TEMÁTICO 2: LOS ENTORNOS TECNOLÓGICOS

### FORO TEMÁTICO: LOS ENTORNOS DE DISTRIBUCIÓN LIBRE

MOODLE: COMUNIDADES APRENDIENDO

POR PABLO J. ETCHEVERRY\*

La plataforma Moodle se ha convertido en un estándar de facto en el mundo de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Su éxito radica, a nuestro entender, en una suma de factores donde la participación comunitaria tiene un porcentaje muy alto de responsabilidad.

En este artículo intentaremos realizar un recorrido por las características más importantes del proceso de desarrollo de sistemas informáticos basados en *software* libre (SL), utilizando como ejemplo a la mencionada plataforma.

\* Es ingeniero electrónico graduado de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Trabajó en la industria electrónica durante cinco años, especializándose en el área de administración de redes y servidores en internet y evolucionando hacia la gestión de proyectos. Desde 1997 se incorporó al ámbito universitario, tanto como profesor en la UTN y en la Universidad Favaloro como en posiciones vinculadas a la gestión. Además siguió trabajando en el desarrollo de plataformas tecnológicas relacionadas con el aprendizaje, entre las que se destaca Moodle. En el plano académico, ha cursado la Diplomatura y posteriormente la Especialización en Educación y nuevas tecnologías, y ha participado de diversos congresos y jornadas de la actividad, asentándose finalmente en el campus virtual de FLACSO Argentina, donde trabaja en un importante equipo de investigadores. Está a cargo de la Dirección de Informática de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y es director de Entornos Educativos, *partner* oficial de Moodle en Argentina.

Las imágenes de este trabajo fueron tomadas de <istockphoto.com> y Stock Xpert, y están licenciadas con Creative Commons BY-SA.

El presente trabajo está licenciado bajo Creative Commons BY-SA.



## CONTEXTO

Como paso previo, conviene definir algunos términos que utilizaremos en las próximas líneas. Sobre *software* libre solo diremos que es el paradigma sobre el cual la plataforma fue construida. No ahondaremos en este concepto ya que en este mismo libro hay excelentes definiciones, más allá de la oficial,<sup>1</sup> que siempre conviene citar. El otro pilar de la construcción de Moodle fue el paradigma del constructivismo social. Es importante entender que la concepción de este *software* ocurrió en el contexto de un trabajo sobre formas de aprendizaje donde la interacción y la generación de artefactos para presentar a los pares llevan un papel destacado. Puede decirse que fue un subproducto que incluso creció más allá de las previsiones de su autor.

Es pertinente seguir, por la fijación del contexto, que en este caso se traduce en mostrar la posición que Moodle ocupa en el ecosistema del *software*. Para esto intentaremos basarnos en algunas cifras públicas sobre esta plataforma.

Moodle está presente en 210 países, 18 más que los que forman parte de las Naciones Unidas.

En Argentina hay 794 sitios registrados en <http://moodle.org><sup>2</sup> pero esto no representa el total de sitios sino solamente aquellos que realizan la operación del registro.

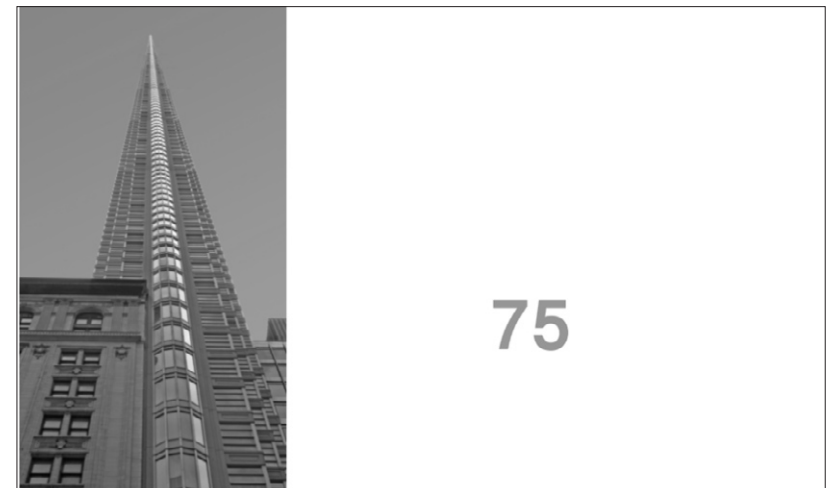
La interfaz de Moodle ha sido traducida del original en inglés a otros 74 idiomas. Entre ellos hay cuatro castellanos (Argentina, España, México e internacional) y todos los idiomas de España. Si bien hay algunos idiomas como el tamil (70 millones de hablantes) también hay dos traducciones diferentes para el maorí, con solo 165.000 hablantes pero se nota la ausencia, por ejemplo, del guaraní con sus 5,8 millones de hablantes.

<sup>1</sup> Proyecto GNU, Fundación para el Software Libre (FSF), “La definición de software libre”, en línea: <http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.es.html>.

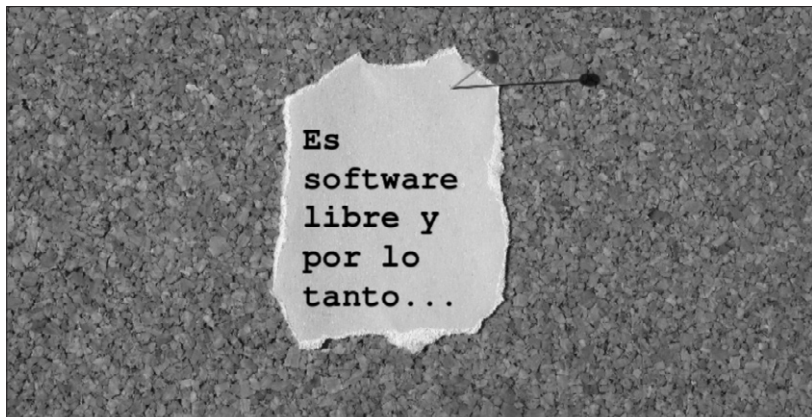
<sup>2</sup> Entre las opciones de configuración disponibles dentro de Moodle, existe la posibilidad de permitirle al sistema informar al sitio [moodle.org](http://moodle.org) de su existencia. De esta forma, muchos administradores al habilitar esta opción permiten que algunos datos estadísticos (cantidad de cursos, cantidad de usuarios, dirección URL, etc.) sean enviados a la comunidad Moodle para su incorporación automática a las estadísticas generales. De esta simple operación se obtienen los datos que aquí se mencionan, cuya fuente completa puede encontrarse en <http://moodle.org/sites/>.



En [moodle.org](http://moodle.org) se registran opcionalmente los sitios que ejecutan este EVA en todo el mundo. En la actualidad hay unos 56 mil sitios registrados, que albergan en total 32 millones de usuarios. Este número bien podría ser duplicado por la realidad, ya que el citado procedimiento de catastro no es automático: requiere de la voluntad del administrador del sistema.



Por la propia naturaleza del *software* libre, Moodle hereda algunas propiedades que coinciden con muchos de los enfoques pedagógicos en vigencia, más allá del que su creador tenía en mente al desarrollarlo.



La plataforma es maleable, puede modificarse a voluntad y esto se da en dos niveles. A nivel de usuario final, donde cada curso puede tener cualquier cantidad de módulos temáticos y dentro de ellos las actividades y materiales que se decidan. Además, a nivel del código del sistema, la estructura modular de cada elemento (Foro, Material, Glosario) permi-



te que cualquier desarrollador PHP pueda no solamente introducir cambios sino crear módulos aun no concebidos, para responder a necesidades puntuales.

*El proceso de modificación del código de cualquier sistema de software libre muestra que siempre es más beneficioso para un programador liberar su código lo antes posible. ¿Por qué? Antes de explicarlo debemos describir el proceso de mantenimiento del código fuente (la “receta”) de una aplicación. Toda aplicación sigue un *versionado*, un proceso por el cual cada generación del *software* tiene un número de serie creciente asociado. Por ejemplo, al momento de escribir este texto la versión actual de Moodle es la 1.9.5. Estos números se incrementan y el conjunto de los incrementos se denomina una “rama”. La “rama” principal se denomina “trunk” de la aplicación y es la serie oficial de modificaciones. Esto significa que el creador de la aplicación (en el caso de Moodle, Martín Dougiamas) es quien decide cuándo se pasa de 1.9.4 a 1.9.5.*

Ahora, ¿qué sucede cuando ponemos en marcha un sitio con Moodle? Para hacerlo obtenemos el código vigente a la fecha. Si quisiéramos hacerle modificaciones, lo haríamos sobre esa versión, supongamos 1.9.4. De esta forma, ya no tenemos la versión 1.9.4 original sino una modificada por nosotros. Al momento de actualizar el *software* (pasar de 1.9.4 a 1.9.5) deberemos separar los cambios hechos localmente, aplicarlos a la nueva versión y recién ahí poner a funcionar el sitio nuevamente. Todo este proceso es sumamente engorroso y sensible a errores: nadie nos garantiza que el pedazo de código que modificamos siga existiendo en la nueva versión, a veces de versión en versión desaparecen archivos completos porque dejan de ser necesarios.

De vuelta aquí la solución la encontraremos en la participación en la comunidad de desarrolladores. Si en lugar de hacer los cambios localmente, los ofreciéramos a todos los usuarios de Moodle, entonces sería posible que el “dueño” del trunk decidiera incorporar nuestros cambios a la siguiente versión. De esta forma, no deberíamos preocuparnos por la mudanza a 1.9.5, ya que esta versión tendrá incorporadas las modificaciones sin que nosotros hayamos tenido que hacerlo. En definitiva: el mecanismo utilizado para desarrollar *software* libre privilegia las actitudes generosas sobre las demás.

En cualquier institución de educación superior, se busca que el funcionamiento del EVA no esté aislado de otras funciones informáticas. Tal es el caso de los sistemas de gestión académica, biblioteca, certificación

y otros. Al utilizar estándares abiertos, es sencillo integrar Moodle con cualquier otro sistema que los respete. Por ejemplo, se puede lograr que con un mismo nombre de usuario y contraseña un alumno acceda al EVA, consulte su plan de estudios o reserve un libro en la biblioteca.

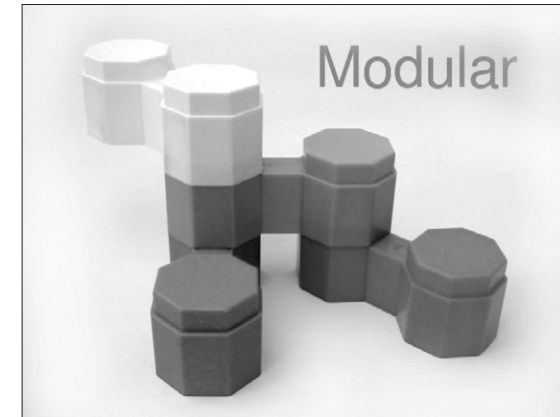


La escalabilidad se define como la capacidad de un sistema informático para crecer a medida que se incrementa su uso. En este sentido, Moodle soporta instalaciones que van desde menos de 10 usuarios hasta cientos de miles.



La modularidad de un sistema permite que sus componentes tengan una misma interfaz que les da coherencia frente al “núcleo” del sistema. Nuevamente nos encontramos aquí con dos niveles: desde el usuario final, en

un curso montado sobre Moodle podemos tener uno o diez foros, pero todos ellos se conectan de la misma forma, se configuran con las mismas opciones y muestran un comportamiento uniforme frente al usuario, lo que facilita la experiencia de uso.



Por otro lado, desde el programador, Moodle tiene un conjunto de funciones estándar (también conocido como API) que permiten acceder a los datos del sistema sin necesidad de conocer específicamente los detalles del modelo de datos. Para entender este segundo caso, tal vez más complejo, observemos que en la base de datos (el lugar donde finalmente acaba toda la información relacionada con el sistema) los datos de un alumno están almacenados en más de un lugar. De hecho están al menos en una tabla donde se guardan sus datos personales, en otra donde se almacena en qué cursos está inscripto, una tercera donde se registran sus acciones dentro de la plataforma y una cuarta donde están los datos de sus preferencias (si quiere recibir mensajes por *e-mail*, por ejemplo). Analicemos el problema: si un programador quisiera borrar un alumno de la plataforma, debería eliminar los registros en cada una de estas tablas y no olvidarse de ninguna. Además debería ser muy cuidadoso en su programación para no borrar datos de más o de otros usuarios. En la realidad, la API elimina ese proceso detallado. No es necesario para el programador entender esta estructura, si lo que necesita es borrar un usuario simplemente llamará a la función `delete_user` (“alumno”) y Moodle se encargará de buscar dentro de la base cualquier ocurrencia de “alumno” y eliminarla.

Tomando como base el ejemplo anterior, podemos ver que todo el trabajo que se pueda hacer sobre un *software* libre es mucho más difícil si los materiales que lo documentan no están ampliamente disponibles, claramente expuestos y estratégicamente ubicados. Si no sabemos qué funciones tenemos a nuestra disposición en la API, por ejemplo, no podemos realizar ni las operaciones más sencillas. Es necesario entonces que la gestión sobre este tipo de contenidos sea permanente y fácilmente actualizable, para seguir el ritmo de las modificaciones del código.



En el caso que nos ocupa, toda una sección de <docs.moodle.org> es ocupada por el material de referencia para desarrolladores. Como este sitio se utiliza para centralizar toda la documentación, también las explicaciones de uso y ejemplos para docentes se encuentran albergados aquí, constituyendo un verdadero repositorio de conocimiento en formato wiki, que crece permanentemente.

Además de los manuales en línea, también es importante que la limpieza y orden en el código fuente sean regla para el trabajo. Para aquellos que no estén familiarizados con la programación, esto puede entenderse como la diferencia entre tener a disposición, por un lado, una receta culinaria con elementos, medidas, formas y tiempos de cocción y por el otro, solo una vaga idea del contenido de una receta familiar. Por supuesto, las y los depositarios del saber culinario familiar suelen expresar que no necesitan medidas ni proporciones, ya que “lo tienen en la cabeza”. Si fuera el caso de que un solo programador va a ser responsable del código durante toda su vida, podríamos aceptar esta opción, pero con 182 desarrolladores<sup>3</sup> se hace imperante fijar criterios.

<sup>3</sup> <<http://moodle.org/mod/cvsadmin/view.php?cid=1>>.

Como ejemplo, observemos este hipotético fragmento de pseudocódigo:

```
$a = 'Buen día'
if($b<12)
print $a
```

Es bien distinto de

```
$saludo = 'Buen día' //Cargo la variable con el saludo adecuado
if($hora < 12) //Verifico que sea antes del mediodía
print $saludo //Imprimo el saludo en pantalla
```

El segundo caso es comprensible incluso para no programadores ya que puede seguirse la evolución del programa a través la lectura de los comentarios.

Como mucho del *software* libre que circula en internet, cualquier usuario con un mínimo de experiencia técnica o con poca asistencia puede poner en marcha un sitio Moodle en su propia computadora, un sitio que tendrá un comportamiento similar al de cualquier otro montado sobre un servidor de alta capacidad. De esta forma, un docente puede preparar materiales y cursos enteros en su propia casa, sin conexión a internet y, si decide ponerlo a disposición de otros, tomar una copia de seguridad de lo realizado y cargarla en un servidor remoto apropiado para tal fin.



Para esta última parte del proceso, se cuenta con múltiples proveedores que pueden instalar un Moodle en la web, además de poder subir dichos materiales y cursos a servidores institucionales ya instalados.

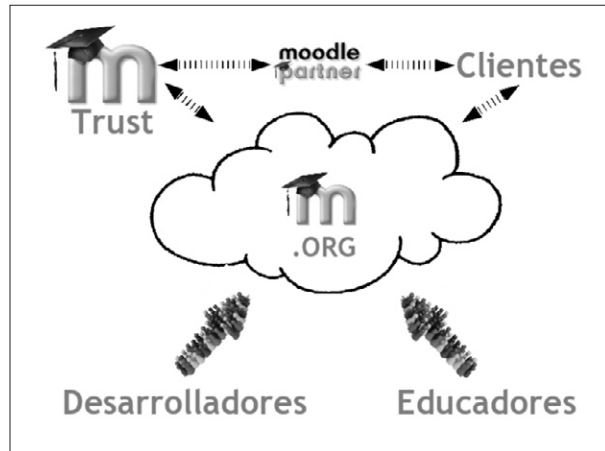
Todas las facilidades del EVA se encuentran disponibles desde el primer momento en que se instala, esto marca una importante diferencia con plataformas privativas, donde muchas veces algunas herramientas vienen preparadas desde un “paquete básico”, pero otras, normalmente más avanzadas, solo se encuentran disponibles a través de una “actualización” que normalmente implica un costo mayor para la institución contratante.



Hemos hablado de la comunidad que trabaja en la construcción de Moodle, pero hasta ahora nos hemos enfocado más en el rol que cumplen los desarrolladores en ella. Vale la pena remarcar lo siguiente: la comunidad de Moodle responde una encuesta permanente no obligatoria, que muestra que solo el 35% de los participantes se define como “técnico”. El resto se declara relacionado con la educación, ya sea como docente o en áreas de gestión educativa. Esta proporción, no común en comunidades de desarrollo de *software*, ha sido probablemente la responsable de la aparición de herramientas no incluidas originalmente en la distribución oficial, a partir de las necesidades reales en el uso cotidiano. Es en el seno de esta comunidad heterogénea donde se dan las mejores condiciones para el ensayo de mejoras, la detección de errores y la discusión técnica, pero centrada en el objetivo pedagógico.

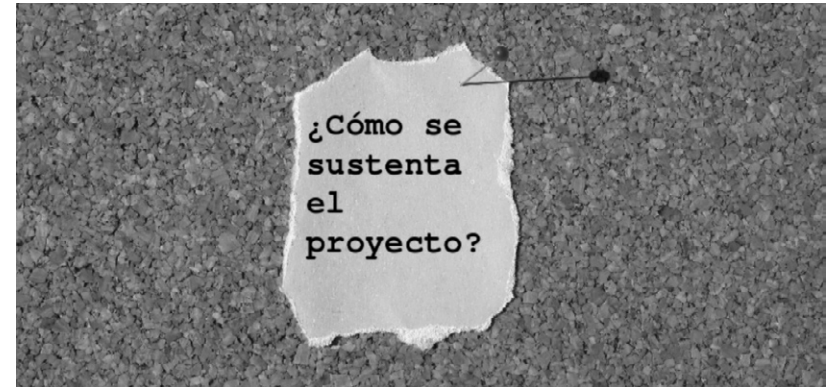


El punto de encuentro de todos los actores es <moodle.org>. Este sitio está realizado sobre Moodle, y por lo tanto está compuesto por espacios (cursos) que toman diferentes sentidos de acuerdo a su contenido. No es casual la elección de un EVA para realizar la tarea que normalmente desarrollan los CMS (Content Management Systems): Martin Dougiamas piensa que todo el sitio es un gran espacio de aprendizaje, donde una enorme comunidad de práctica trae sus saberes extraídos del trabajo diario con la herramienta y en ese encuentro sale fortalecida con intercambio, mejoras y nuevos productos concretos.



En este sitio, el curso “Using Moodle” es el más popular y tiene decenas de foros donde se discuten todo tipo de cuestiones. Además, existen algunos espacios temáticos (“Enseñanza de idiomas”) o por lenguaje (“Moodle en español”), donde se profundiza en las particularidades de cada campo.

Además de los actores mencionados, aparecen aquí los que llamamos “clientes”. Debe tenerse en cuenta que en los últimos años se ha dado un enorme crecimiento en la implementación de EVA, no solamente en ámbitos públicos y de educación, sino también en las universidades de financiamiento privado y en el ámbito corporativo. Este último espacio generó que haya discusiones en <moodle.org> donde la temática es cómo aprovechar mejor los recursos para tareas ajenas al ámbito académico: entrenamiento, cursos de inducción, asistencia en puntos de venta, capacitación en nuevos productos, etc. Entonces llamamos “clientes” a organizaciones que pagan (a alguien más, un experto o una empresa) por servicios alrededor de la plataforma. Al tratarse de SL, cualquier empresa o particular puede vender instalación, mantenimiento, capacitación o cualquier otro servicio, ya que en definitiva se trata de consultoría, horas de trabajo entregadas por una persona o empresa para alcanzar un objetivo institucional.

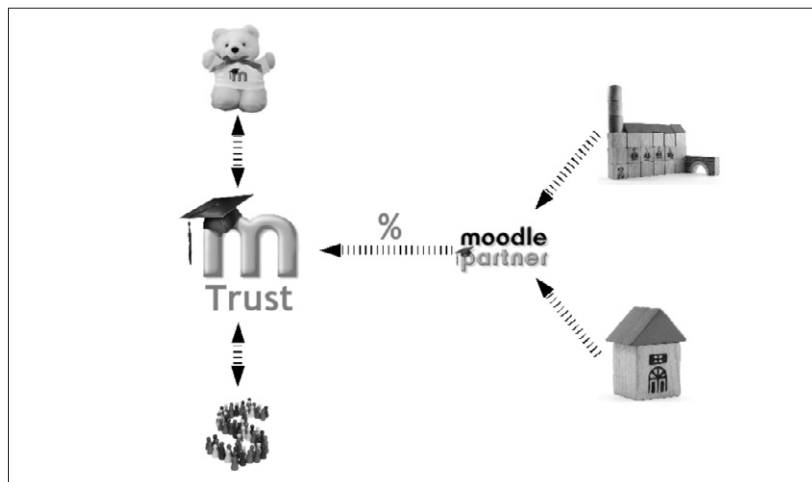


Una de las cuestiones a veces soslayada en los proyectos de SL es la sustentabilidad económica. Si bien los aportes de desarrolladores desinteresados, docentes que prueban módulos nuevos y traductores voluntarios que generan los archivos para cada idioma son personales y no remunerados, es necesario financiar funciones tales como la integración de todos los trozos de código, la vigilancia de la integridad y prolijidad de los mismos, el ordenamiento de documentación, la facilitación en los múltiples espacios de debate, el seguimiento de cuestiones legales y una tarea vital: el desarrollo del código llamado “core” o “núcleo” del sistema, un conjunto de rutinas que componen la columna vertebral de Moodle.

Todas estas tareas son llevadas a cabo por el “Moodle Trust”, una organización con sede en Australia y presidida por el propio Dougiamas, que actúa como monitor de la actividad de la comunidad y como concentrador de las operaciones comerciales. Es importante entender que las citadas tareas son costosas, y muchos proyectos de SL quedaron en el camino por no saber encontrar una solución al financiamiento. Moodle lo ha resuelto basándose en una estructura con tres fondos de financiamiento.

El primero es la red de Partners. Esta red está compuesta por una treintena de empresas en todo el mundo, que después de presentarse al Trust son evaluadas tanto técnica como comercial y financieramente y al ser aceptadas ganan el privilegio de utilizar la “marca Moodle” para promocionar sus actividades. A cambio de esto, deben tributar un porcentaje de sus ganancias al Trust.

La segunda fuente son donaciones de dinero. Muchas instituciones universitarias han sido enormemente beneficiadas por disponer de



Moodle y este beneficio se tradujo a veces además en ahorro de dinero que antes pagaba por licencias de uso de *software* propietario, por lo que no ven extraño destinar parte de esa diferencia a contribuir con el crecimiento del proyecto.

La tercera fuente proviene de la venta de *merchandising* con la marca Moodle, marca que el Trust retiene y no permite que otros utilicen, salvo que tributen de alguna forma a la comunidad como en el caso de los Partners.

## CONCLUSIONES

Hemos mostrado cómo, a través de un proceso ordenado de desarrollo, la construcción y el crecimiento de comunidades y una estructura de financiamiento sana, es posible sustentar un proyecto basado en *software* libre. La relación entre el paradigma constructivista y el SL también ha sido mostrada, especialmente en el proceso de armado de “artefectos”, expresados como código fuente, que posibilitan el intercambio crítico y a la vez generan acumulación de productos integrados alrededor de un núcleo gestionado en forma centralizada.

Se muestra que el crecimiento del proyecto se basa en más de un pilar, donde sería imposible el funcionamiento de una parte sin la otra. Esto es facilitado por la propia naturaleza abierta del SL, que a través de

la inclusión de diversas voces evita la concentración de decisiones en los “equipos de expertos” y fomenta las mejoras a través del aporte individual, por más pequeño que este fuera. El aporte de docentes que a través de su experiencia cotidiana expresan necesidades concretas, se traduce finalmente en aplicaciones útiles. Para esto se cuenta con lo que Himanen (2002) llama la “forma de producción hacker”, según la cual el entusiasta del desarrollo informático trabaja porque la actividad es intrínsecamente interesante, motivadora. Esta combinación es la que en definitiva ha ayudado a construir la popularidad de la que hoy goza la plataforma.

Finalmente, se ha presentado el esquema de financiamiento del proyecto. Se ha podido ver cómo, sin necesidad de cobrar licencias de uso, se puede sustentar (con aportes voluntarios y circuitos comerciales apoyados en servicios) el trabajo necesario para que la plataforma siga siendo confiable y mantenga la estabilidad requerida por las instituciones que la utilizan.

## BIBLIOGRAFÍA

- Dougiamas, M. y P. C. Taylor (2003), “Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. Proceedings of the EDMEDIA”, 2003 Conference, Honolulu, Hawaii.
- (2002), “Interpretive analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle. Proceedings of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA)”, 2002 Conference, Perth, Western Australia.
- Himanen, P. (2002), *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, Buenos Aires, Planeta, Ediciones Destino.
- Lago Martínez, S. L. et al. (2006), *Internet y lucha política: los movimientos sociales en la red*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Marotias, A., L. Marotias y P. J. Etcheverry (2008), “Análisis de la flexibilidad de la plataforma libre Moodle en la implementación de un determinado enfoque en educación virtual”, en *Anales del Congreso*, Río de Janeiro.
- Raymond, E. y NetLibrary Inc. (1999), *The cathedral & the bazaar musings on Linux and open source by an accidental revolutionary*, Pekín, O’Reilly.
- Rueda Ortiz, R. (2007), *Para una pedagogía del hipertexto: una teoría de la deconstrucción y la complejidad*, Barcelona, Anthropos Editorial.

## SEIS APOSTILLAS Y UNA CONCLUSIÓN SOBRE EL PROCESO DE DESARROLLO DE QOODLE

Por PABLO BAUMANN\*

INTRODUCCIÓN: QOODLING MOODLE, O CÓMO TRANSFORMAR UN SUSTANTIVO EN UN VERBO

Más que mostrarles un producto “terminado”, como puede ser Qoodle, tarea que excede en mucho la extensión pautada para este trabajo, el interés aquí está puesto en presentar algunas reflexiones acerca de los procesos mediante los cuales ha sido posible desarrollar en el Programa Universidad Virtual de Quilmes un nuevo campus virtual, a partir de la plataforma GPL Moodle.<sup>1</sup>

De manera que, permítanme la licencia lingüística, me voy a referir al verbo “Qoodling”. Es muy común en tiempos de internet y TIC que inventemos neologismos para referirnos a cosas o acciones que antes no estaban previstas o para las cuales no existen (o no encontramos) modos más eficientes de describir de manera económica lo que ellas significan. Es así como, por ejemplo, inventamos y empleamos verbos a partir de sustantivos, como “googlear”, “backapear”, “formatear”, “crackear”, para referirnos a acciones o procesos de una manera precisa y económica. Y muchos de estos neologismos provienen, además de sustantivos del idioma inglés que es, en definitiva, el

\* Pablo Baumann es licenciado en Sociología (UBA). Es docente investigador de la Universidad Nacional de Quilmes. Actualmente se desempeña como Coordinador Académico-Pedagógico del Programa de Educación No Presencial Universidad Virtual de Quilmes. Entre 2007 y 2009 coordinó los equipos que diseñaron y desarrollaron el Campus Virtual Qoodle, basado en Moodle. Es autor de materiales didácticos y docente de la carrera de Especialización docente en entornos virtuales del Programa UVQ.

<sup>1</sup> El desarrollo de Qoodle no hubiera sido posible sin el compromiso directo e indirecto de muchos actores. Desde la iniciativa y el apoyo del ex rector, Daniel Gomez, del ex vicerrector, Jorge Flores, y de la directora Académica del Programa UVQ, Sara Pérez, hasta la providencial ayuda, soporte, consejo asesoramiento e iniciativa de Walter Campi, pasando por el entusiasmo y dedicación de Paula Florez. Tampoco hubiera sido posible sin el previo impulso y el proceso de I+D liderado por Federico Gobato y plasmado en el Proyecto PIDA EVES-Q. También fueron esenciales las opiniones y evaluaciones de Noemí Tessio, Adriana Imperatore y Débora Schneider, así como inestimables las apreciaciones venidas de la aguda mirada de Alfredo Scatizza y de Sebastián Torre. Tampoco quiero ignorar el trabajo de Magda Pasternak y Elías Matoffi.

idioma en el cual se ha escrito y se ha hablado la revolución de las tecnologías de la información.

Para entrar de lleno en el tema, con este juego de palabras buscamos expresar de manera sintética el proceso por el cual hemos transformado a Moodle en Qoodle y a este sustantivo en una acción, en un proceso y en un verbo que necesariamente se conjuga en plural y, si bien no en un futuro perfecto, quizás sí en un “futuro perfectible”.

### 1. ES LA PEDAGOGÍA, ESTÚPIDO

Quién haya leído la profusa literatura respecto de la educación en entornos virtuales, sabrá que existe un “mantra” para muchos autores que se ha difundido y se repite en cuanto evento académico hay sobre el tema: la necesidad de subordinar el modelo tecnológico al modelo pedagógico. No obstante, este *leitmotiv* adquiere su completa dimensión y significado cuando una institución educativa se enfrenta al desafío de la innovación tecnológica y, como es el caso del Programa UVQ, no se realiza de manera “troyana”,<sup>2</sup> como refiriera Pablo Etcheverry (2008) a ciertos casos de virtualización, sino de manera endógena y sobre un modelo ya funcionando y con casi once mil quinientos usuarios. De modo que la primera consideración que tuvimos en cuenta a la hora de considerar migrar de plataforma, fue el hecho de establecer de manera cuidadosa qué lugar ocuparía la plataforma o el entorno lógico del Campus Virtual en nuestro modelo general.

Hill (1997), junto con Shrum (1995), distingue cuatro áreas estratégicas fundamentales en la implementación un programa de educación en entornos virtuales: pedagógica, tecnológica, organizacional e institucional.

*Área pedagógica:* se refiere a la enseñanza y aprendizaje, al impacto que la modalidad causa en los alumnos, el exceso de información y el tiempo. Existe el peligro de una información excesiva y una temporalización inadecuada. Las tecnologías aumentan exponencialmente la distribución de los contenidos, la posibilidad de acceder a ellos en cualquier momento y el uso de múltiples medios, por lo que el estudiante necesitará

<sup>2</sup> Etcheverry emplea el término “troyano” utilizando la analogía para mostrar que la mayor parte de la comunidad académica de la institución no esperaba ni pedía un EVA al momento en que se lo comenzó a implementar.



como guía una tutorización / orientación previa y durante todo el proceso. Asimismo, su labor estará centrada en el trabajo cooperativo como medio para superar el aislamiento y la sensación de desconexión.

*Área tecnológica:* las cuestiones tecnológicas hacen referencia, entre otros, al *hardware*, al *software*, al ancho de banda y a la velocidad de las líneas de comunicación, así como también a la popularización de su uso. Tecnológicamente es preciso tener en cuenta los costos de acceso a la tecnología así como la preparación inicial requerida para evitar la frustración ante las dificultades en la utilización de los medios.

*Área organizacional:* se refieren a la planificación y producción de los cursos a distancia, al soporte tecnológico y humano y al suministro de mecanismos que mantengan la cohesión entre alumnos y profesores.

*Área institucional:* abarca las políticas relativas a la implementación de la educación a distancia relacionadas con las instituciones involucradas desde el lado del formador, que habrán de establecer unas políticas válidas de soporte, acreditación, validación de títulos, evaluación y pago, así como un sistema ético y normativo.

Son muchos los autores que insisten, dentro de estas diferentes áreas, en destacar la primacía del modelo pedagógico.

Como dice Salinas (2004):

Para que tanto las instituciones existentes como las que están naciendo *ex profeso* puedan responder verdaderamente a este desafío, deben revisar sus referentes actuales y promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyándose en las TIC y haciendo énfasis en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores y en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje; es decir en los procesos de innovación docente, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías.

Entonces, efectivamente, estas fueron nuestras líneas rectoras. Nos motivaba la idea de hacer un campus virtual que fuera “transparente” para los procesos de enseñanza y de aprendizaje que suponen un modelo pedagógico centrado en la figura del estudiante y en la función del aprendizaje. En este sentido, es necesario considerar que cada una de estas áreas debe estar necesariamente contenida y asumida en la otra y, para el caso, un modelo tecnológico adecuado, será aquel que integre de manera equilibrada en el modelo a las cuatro áreas mencionadas.

Si bien en sus orígenes el Programa UVQ sí ha sido un implante “troiano” en la UNQ, no exento de conflictos, resistencias y fuertes imposiciones, ha tenido, entre otras, una fuerte virtud que creo yo, ha sido uno de los secretos de su éxito: el temprano desarrollo de un equipo de gestión, académica y administrativa que fue construyendo un acervo de conocimientos, destrezas, competencias y prácticas de incalculable valor para el Programa y sentaron bases fuertes para el desarrollo de las áreas pedagógica y organizacional.<sup>3</sup> Las dimensión tecnológica, no obstante, estuvo en parte subordinada a los vaivenes que ha tenido el área institucional de la propia Universidad Nacional de Quilmes<sup>4</sup> que, al decir de Becerra, fue “un espacio de ensayo de diferentes modelos de intervención institucional”, que veremos con un poco de detalle a continuación.

## 2. LA TECNOLOGÍA NO ES TODO (¡PERO CÓMO AYUDA!)

La centralidad que adquiere el modelo pedagógico y la importancia de contar con equipos capaces de promover los cambios necesarios y las experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no obstante, no es suficiente si no se cuenta con un entorno y un soporte tecnológico adecuado, flexible y versátil que permita de manera eficiente la realización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (de eso se trata) en un entorno virtual. Y es ahí donde el Programa UVQ ha debido encarar uno de sus mayores desafíos. Un breve *racconto* de los diez años de historia del programa dan cuenta de tres etapas en las cuales se han presentado estos desafíos, a las cuales se les ha dado diferentes respuestas y que han significado a la vez instancias de aprendizaje y oportunidades para la innovación.

Originariamente el Proyecto UVQ nace en 1988 a partir de un proceso de transferencia tecnológica desde la UOC (Universitat Oberta de

<sup>3</sup> Según Jorge Flores (2005, p. 19), “hacia el año 2002 el programa había generado equipos profesionales de valor añadido en áreas clave como son la formación y coordinación docente, la producción de investigación, el desarrollo de materiales didácticos y formativos para entornos virtuales; la consolidación novedosa de un sistema de tutorías, el desarrollo de aplicativos de gestión académica, y soporte a la gestión”.

<sup>4</sup> Sobre las transformaciones institucionales y los cambios en el modelo de gestión de la Universidad Nacional de Quilmes, véase Flores, J., “La Universidad Nacional de Quilmes y el Programa de educación no presencial ‘Universidad Virtual de Quilmes’. Una retrospectiva para una nueva agenda de investigación”, en Flores y Becerra (2005).

Catalunya).<sup>5</sup> Si bien en los primeros años, como decíamos, el Programa tuvo un fuerte desarrollo autónomo en las áreas institucional, organizacional y pedagógica, la pata tecnológica presentó algunas carencias y dificultades que pronto se manifestaron problemáticas.

Por diversos motivos que, no viene al caso aquí analizar en detalle, la “caja” o el “set” del Campus Virtual provisto por la UOC vino “incompleta”, generando al menos dos grandes dificultades: la imposibilidad de acceder al código, junto con la falta de actualizaciones, hacía con que el entonces sociotecnológico del Programa, la empresa Netizen, tuviera grandes dificultades en mantener y arreglar los fallos que el sistema generaba, entre otros, la creciente carga de transacciones en sus servidores; y la ausencia de sistemas de gestión de administración académica y de administración contable y financiera integrados.

Esta segunda dificultad fue abordada y resuelta de manera autónoma y con buenos resultados, a partir de desarrollos propios por parte de la universidad de estos sistemas y sus interfaces con el Campus Virtual.

Pero la primera presentaba barreras que, para los recursos con que contaba la Universidad resultaban infranqueables si no era desarrollando de manera integral una nueva plataforma. La crisis económica de 2001 y la devaluación del peso en el 2002 hicieron, además, que cualquier alternativa de solución que involucrara a la UOC se hiciera económicamente insostenible.

La segunda etapa consistió en el desarrollo del Campus NUEVO (Campus Universitario en Entornos Virtuales). Concebido desde lo pedagógico por los equipos académicos de la UVQ, el Campus NUEVO fue desarrollado desde lo tecnológico por la empresa Netizen. Luego de un proceso de desarrollo de algo más de un año, el Campus NUEVO entró en línea el 12 agosto de 2004, como reemplazo del campus provisto por la UOC e implicó un complejo proceso de migración de usuarios, aulas y contenidos.<sup>6</sup>

Este campus pronto comenzó a sentir las mismas señales de agotamiento

<sup>5</sup> Becerra (2005, p. 39) describe este “modelo fundacional” del Programa UVQ, como “tributario de una idea de tercerización ampliamente aplicada en el sector estatal en la última década del siglo xx”. Este modelo “se inscribía en la localización de los procesos académicos y pedagógicos en la Universidad Nacional de Quilmes, mientras que escindía los procesos administrativos y económicos que eran gestionados por una empresa creada por la universidad con socios tecnológicos minoritarios”.

<sup>6</sup> Para más detalles acerca de las características de esta plataforma y del proceso de migración puede verse Gobato (2005).

que presentara en su momento el anterior y por causas similares. Entre otras, cabe señalar los vaivenes de la relación comercial e institucional con la empresa proveedora que dificultaron los procesos de actualización, escalabilidad y soporte, dificultades sobre las que se ensayaron distintas soluciones parciales con dispar éxito. Podríamos decir que este fue un campus “de transición”, que acompañó el propio proceso de transición del modelo político e institucional de la Universidad Nacional de Quilmes.

Es así como comienza a tomar forma de manera más sistemática, rigurosa e institucionalizada un proceso de búsqueda de soluciones y alternativas que permitieran a la Universidad resolver –si bien no de forma definitiva (no hay soluciones “definitivas”)–, de manera perdurable, integrada, coherente y sólida, los problemas presentados en el área tecnológica. Hacia fines de 2005, con un fuerte apoyo por parte de las autoridades, se crea el Programa PIDA EVES Q (Programa de Investigación, Desarrollo y Aplicación de Entornos Virtuales para la Educación Superior), con el objetivo, entre otros, de investigar distintas alternativas y proponer a mediano plazo diversos desarrollos y aplicaciones en el área de los sistemas de gestión del aprendizaje, procesos que desembocarán en el desarrollo de Qoodle.

### 3. PLATAFORMA LMS, SE BUSCA. PREF. COD. AB. MOD. PED. CENTR. EN EL EST. COMUNIC. ASINCR. INTERMED. ABSTENERSE

El programa PIDA EVES Q, gestionado y dirigido, supuso diversas etapas y actividades que por su extensión no cabe aquí enumerar ni detallar. Pero sí es necesario destacar que procuró desde el equipo académico y pedagógico del Programa UVQ un trabajo conceptual de diseño y modelización con el fin de desarrollar definiciones acerca de lo que significaba un Campus Virtual en función de nuestro modelo pedagógico, de nuestro modelo organizativo y de nuestro renovado modelo institucional, para luego pensar en el tipo de relaciones, modos de interacción y comunicación, funcionalidades y espacios que requería un Campus Virtual que se adecuara a dichos modelos.

En la búsqueda de esos modelos fue invaluable el apoyo y asistencia de la Secretaría de Comunicación y Sistemas de Información de la Universidad.

En primer lugar se realizó un relevamiento de las principales plataformas existentes disponibles, contabilizando más de 60, entre las basadas en estándares abiertos y las de código propietario.

Se produjo una primera preselección de cinco plataformas, conforme a una serie de variables bajo tres grandes dimensiones con las cuales se analizaron diferentes plataformas. Una dimensión de *usabilidad y accesibilidad*, una dimensión de *soporte y rendimiento* y otra dimensión *pedagógica*, en torno a sus funcionalidades, posibilidades y adaptabilidad.

Finalmente, se realizaron pruebas con mayor o menor profundidad en cinco plataformas: Web Lidi, Educativa, Dokeos, una plataforma desarrollada por la UTN y Moodle. Acotado el universo, la decisión fue difícil de tomar y quedaron supeditadas a la posibilidad de experimentar de manera controlada, el desarrollo de cursos en línea en ellas. Esto fue finalmente posible en dos casos Educativa (plataforma comercial) y Moodle (GPL).

Experimentamos con estas dos plataformas, en ambos casos porque los proveedores nos ofrecían óptimas condiciones para el testeo y puesta en línea de las mismas. La fase de experimentación consistió en llevar adelante dos cursos reales de las carreras de grado en cada plataforma, con una serie de variables de variables a evaluar en cada uno de ellos. Los resultados en cuanto a las dimensiones fueron bastante parejos entre Educativa y Moodle. En algunas de las variables evaluadas primaba una, en otras, la otra. Finalmente, nos decidimos por Moodle.

#### 4. ¿POR QUÉ MOODLE?

Frente a la paridad en los resultados, la elección de Moodle tuvo que ver con:

En lo ideológico-político: Moodle está basada en estándares abiertos y libres. Esto está en sintonía con la tendencia abierta en la UNQ de avanzar en el empleo, la investigación y el desarrollo de *software* libre. Por otra parte, estamos convencidos que la universidad pública debe tener un insoslayable protagonismo en la promoción de estándares abiertos, en tanto instancia que pretende promover la libre producción, socialización y circulación del conocimiento (Baumann y Campi, 2008).

En lo económico: posibilita realizar un proyecto sustentable y con calidad, debido a sus bajos costes y a su fácil disponibilidad.

En lo pedagógico: está en sintonía con gran parte de nuestro modelo pedagógico, basado en la centralidad del aprendizaje del alumno, y en los abordajes constructivistas del conocimiento y en la comunicación asincrónica. Dispone de herramientas flexibles y orientadas al trabajo colaborativo.

En lo tecnológico: nos brinda una gran autonomía e independencia, al no permanecer “cautivos” ni depender de un único proveedor. Las actualizaciones, mejoras, accesorios, *plug-in* y *adds on* están disponibles en línea, y el soporte técnico es brindado por miles de desarrolladores y usuarios alrededor del mundo. De este modo también nos da la posibilidad de participar activamente en esas redes de desarrollo y soporte.

En lo académico, nos permite como de hecho ya estamos comenzando a realizar, a partir de distintos convenios, transferir conocimiento y desarrollos propios con diversas instituciones y organismos de la sociedad.

#### 5. HACIENDO DE MOODLE, QOODLE

El proceso de desarrollo llevó algo más de un año, previéndose un proceso de migración por etapas que comenzaría en septiembre de 2008 y finalizaría en abril de 2009. En agosto de 2007 se conformó por primera vez en el Programa UVQ un equipo técnico propio integrado por un director analista, un analista programador y tres programadores.<sup>7</sup>

La metodología y dinámica empleadas en el proceso de desarrollo de Qoodle implicó el diseño y planificación de procesos de ida y vuelta entre el equipo pedagógico y el tecnológico. De este modo siempre se partía del trabajo en los equipos pedagógicos, que iban formulando “definiciones” acerca de los requerimientos de desarrollo formulados al equipo técnico. Estas definiciones se formulaban en documentos con un estricto método de títulos y versiones, que permitían, mediante un sistema en línea, discutirlos y actualizarlos de manera eficiente a partir de las especificaciones y ampliaciones solicitadas por el equipo de sistemas. Una agenda de reuniones periódicas semanales permitía pulir aspectos controvertidos, resolver problemas creados a partir de la interpretación de las especificaciones y requerimientos, hacer ajustes e ir probando prototipos de las soluciones desarrolladas.

El desafío que se encaró, básicamente consistió en llevar adelante las siguientes tareas:

<sup>7</sup> Mi reconocimiento y gratitud a Pablo Galicchio que con su gran capacidad y liderazgo organizó el equipo técnico, planificó y desarrolló de manera brillante el Campus Qoodle. Mi agradecimiento también a Guillermo Durban, Ramiro Blanco, Mariano Bertholet y Gabriel Díaz por su capacidad de trabajo y el compromiso puesto de manifiesto en la tarea.

1. Hacer de Moodle un verdadero Campus Virtual. Básicamente Moodle es un sistema de gestión de cursos en línea. Para nuestro modelo los cursos o aulas son metacomunidades de una comunidad mayor: la comunidad universitaria virtual. De modo que debíamos hacer que Moodle expresase esa comunidad mayor, fundamentalmente a través de ciertos espacios comunes a todos los miembros de la comunidad académica, como carteleras de novedades, o distintos foros de discusión.

2. Desarrollar las interfaces informáticas con los sistemas de administración académica y administración financiera y contable, de manera tal que definir las “reglas de negocios” entre los tres sistemas y los modos en que los datos son sincronizados. Esta tarea es de vital importancia, dado que implica, por ejemplo que la modificación de datos en un sistema deberá reflejarse automáticamente en el otro. Por ejemplo, la creación de un aula o el alta y asignaciones de un usuario, se realizan por sistema académico, pero deberá efectivizarse en el Moodle. Estas modificaciones deberán a su vez impactar en el sistema de facturación o en el envío domiciliario de materiales didácticos y/o correspondencia. Estas interfaces controlan todos los sistemas de inscripciones a cursos y a exámenes, así como los expedientes académicos.

3. Desarrollar el diseño, resumible en un “tema” gráfico que exprese identidad institucional y tenga continuidad con la gráfica del anterior Campus NUEVO. Conservar ciertos criterios de navegabilidad del campus anterior, por ejemplo la división funcional del Campus Virtual en cuatro “zonas” de información: Zona Inicio, Zona Aulas, Zona Comunidad y Servicios y Zona Correo.

4. Desarrollar un sistema de incidencias (seguimiento de solicitudes y reclamos), mediante el cual cada expediente, solicitud o reclamo puede ser seguido en línea y en tiempo real por el usuario interesado.

5. Adaptar funcionalmente las aulas. Se propuso un modelo estándar sujeto a un modelo centralizado de administración y permisos, de modo que las aulas sean estructural, funcional y estéticamente idénticas. Se definieron además, tres tipos de aulas, según tres perfiles de destrezas y competencias que se suponen en los docentes: básico, medio y avanzado. Cada aula consta de cierta información estándar que viene predefinida por el sistema, por ejemplo: el nombre del aula, el docente a cargo y su dirección de correo electrónico, el programa de la asignatura y los textos digitalizados de lectura obligatoria. Luego, una serie de bloques laterales que el docente no puede modificar: Novedades, Participantes, Administración,

Calendario, Usuarios en línea, Mensajería, etc. Se definió también el acceso a la edición de recursos y actividades por parte de los docentes.

6. Incorporación del Módulo de Correo Electrónico. Un elemento caro a la tradición del programa Universidad Virtual de Quilmes es el empleo del correo electrónico. Tanto el campus de la UOC como el Campus NUEVO, estaban basados en el empleo del correo electrónico y toda la comunicación en las aulas virtuales se efectuaba por esta vía. Además de ser un derecho adquirido de nuestros estudiantes y docentes, la posesión de una dirección de correo electrónico con el dominio @uvq.edu.ar coadyuva en los procesos de socialización e identidad comunitaria.

7. Desarrollo de una “zona inicio” o portada personalizada para cada usuario, de manera que apenas se conecta, pueda acceder a información actualizada sobre su estado: datos personales, eventos de la agenda académica y del calendario personal, últimas entradas de la cartelera de novedades, banners con accesos directos variables (instructivos multimedia, noticias importantes, eventos académicos, etc.), acceso directo a las aulas activas y a las salas de tutorías. También desde esta zona inicio el usuario puede monitorear si tiene nuevos mensajes del sistema de mensajería o nuevos correos electrónicos.

De esta manera fue que transformamos Moodle en Qoodle, agregándoles funcionalidad y adaptándolo a nuestro modelo y necesidades.

A la fecha de publicación de este trabajo, hemos migrado algo más de 6.500 usuarios desde el Campus NUEVO y ya hemos dado de alta en Qoodle a cerca de 1.500 usuarios nuevos. Está previsto que en julio de 2009 pongamos en línea la versión destinada a soportar a los cursos semipresenciales y a comienzos de 2010 migremos todas las carreras de posgrado y cursos de extensión y transferencia. De modo que hacia ese momento tendremos más de 12 mil usuarios aprendiendo y enseñando en la nueva plataforma.

## 6. FORMAR A LOS FORMADORES

Decíamos antes que toda transformación en el modelo tecnológico impacta necesariamente en las otras dimensiones del modelo general. Así, la planificación e implementación de una nueva plataforma implica no solo procesos de desarrollos pedagógicos y técnicos, sino también el diseño e implementación de todo un proceso de capacitación y adaptación por parte de docentes y estudiantes, procesos que son en sí mismos masivos.

En este sentido es vital brindar un marco de formación y soporte a la docencia, incluyendo el otorgamiento de incentivos para que el profesorado decida incorporar las TIC a sus actividades docentes (Bates, 2000; Epper, 2004; Sigalés, 2004) e involucrarse en el diseño y el desarrollo de propuestas de formación virtual. Los procesos de formación y capacitación deberán incluir el desarrollo de competencias para el ejercicio de la docencia en línea, para la innovación y para el liderazgo de equipos y el trabajo en red (Sigalés, 2004). “También resultará decisivo para que el profesorado tome conciencia de la importancia de los nuevos roles y se sienta implicado en los procesos de transformación auspiciados por la incorporación de las TIC, para contar con sistemas de apoyo que antes y durante los procesos de formación permitan concentrar sus actuaciones en aquellas tareas en las que pueden aportar, desde un punto de vista académico, un mayor valor añadido” (Sigalés, 2004).

Dado que la interface del docente es más compleja que la del estudiante, mientras en el segundo caso se realizaron instructivos multimedia en línea, y se prevé el soporte y asistencia por parte de los tutores, en el segundo caso ha requerido del diseño y ejecución de cursos específicos *ad-hoc* en modalidad semipresencial, además de un sistema adecuado de soporte en línea. Hasta el momento han participado de los cursos más de 300 docentes. Es de destacar que el hecho de contar el programa con la Carrera de Especialización en docencia en EVA, nos ha permitido que muchos de sus estudiantes avanzados oficiaran, debidamente entrenados, de capacitadores de sus colegas docentes.

## CONCLUSIONES

Qoodlear Moodle ha sido y sigue siendo un desafío que concebimos como un proceso continuo hacia el futuro.

Ha sido deudor de un arduo aprendizaje a lo largo de diez años en los cuales hemos sacado lecciones de los errores, transformando las dificultades en oportunidades de cambio.

Estos procesos no hubieran sido posibles sin un núcleo promotor que asuma el desafío de motorizar estos procesos de cambio, pero tampoco hubieran sido posibles sin una comunidad universitaria y una diversidad de actores que comprenda y se haga eco de esas necesidades y sin las autoridades que asuman el reto del cambio y lideren los procesos de transformación (Cornford y Pollock, 2003). En este sentido, resultó vital

la iniciativa y el apoyo del Rector y del Vicerrector, así como del Consejo Superior, en facilitar los medios para que estos cambios fueran posibles. Este proceso se da en paralelo con una profundización en la vida política democrática de la Universidad, la normalización del claustro docente con el masivo pase a planta interina, y el llamado a concursos. Así como las políticas tendientes a integrar al Programa con el resto de la Universidad. También resulta un elemento clave el haber dotado al programa de la autonomía tecnológica, con la posibilidad de crear una Dirección *ad-hoc* bajo la órbita directa de la Dirección del programa. Esto posibilitó un salto cualitativo enorme.

Hacer Qoodle ha sido un proceso colectivo que involucró, en mayor o menor medida, a muchos y diversos actores. Ha sido para quien esto escribe y para todos, un proceso de construcción y aprendizaje muy rico e intenso y esperamos que solo sea el comienzo. Todavía queda mucho por hacer: seguir qoodleando Moodle y seguir moodleando Qoodle.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bates, T. (2001), *Cómo gestionar el cambio tecnológico*, Barcelona, Ediuoc-Gedisa, “Afrontar el reto tecnológico en los centros universitarios e institutos”, pp. 25-56.
- Baumann, P. y W. Campi (2008), “Reseña: *software* libre y estándares abiertos: garantes de la libertad de información”, en Pérez, S. y A. Imperatore (comps.), *Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales. Perspectivas sobre la docencia y la investigación*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Becerra, M. (2005), “Cambio y continuidad: servicio público y educación superior en entornos virtuales”, en Flores, J. y M. Becerra (comps.), *La Educación Superior en Entornos Virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*, 2ª ed. corregida y aumentada, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Cornford, J. y N. Pollock (2003), *Putting the University online. Information, Technology and organizational Change*, Londres, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Duart, J. M. y A. Sangrá (1999), “Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior”, en Duart, J. M. y A. Sangrá, *Aprenentage i Virtualitat*, Barcelona, Ediuoc-Proa, pp. 23-49.
- Epper, R. M. y A. W. Bates (2004), *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*, Barcelona, Editorial uoc.
- Flores, J. (2005), “La Universidad Nacional de Quilmes y el Programa de educación no presencial ‘Universidad Virtual de Quilmes’. Una retrospectiva para

- una nueva agenda de investigación”, en Flores, J. y M. Becerra (comps.), *La Educación Superior en Entornos Virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*, 2ª ed. corregida y aumentada, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Gobato, F. (2004), “Nuevos entornos para una comunidad virtual consolidada”, *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 7, N° 1 y 2. Disponible en línea: <[www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com\\_content&sk=wiew&id=380&Itemid=114](http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&sk=wiew&id=380&Itemid=114)>, consultado el 12 de diciembre de 2006.
- Hill, J. R. (1997), “Distance Learning Environments Via the World Wide Web”, en Khan, B. H. (ed.), *Web-based Instruction*, Engelwoods Cliffs, Educational Technology Publications, pp. 75-80.
- y M. J. Hannafin (1996), “Cognitive strategies in the use of a hypermedia information system”, *ETR&D*, manuscript submitted for publication.
- MCVay Lynch, M. (2002), *The Online Educator*, Londres, Routledge, chap. 2 “Assessing students needs and subsequent system requirements”, pp. 27-49.
- Salinas, J. (2004), “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”, *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 1, N° 1, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, noviembre. Disponible en línea en <<http://www.uoc.edu/rusc/1/index.html>>.
- Sigalés, C. y J. M. Momimó (dir.) (2004), “L’escola a la societat xarxa: Internet en l’àmbit educatiu no universitari. Informe de recerca”, Universitat Oberta de Catalunya, <<http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/pic3.html>>.

## COMENTARIO DEL FORO

POR WALTER CAMPI\*

### SOFTWARE LIBRE “COMO EN LIBERTAD”

El Foro Temático Entornos de Distribución Libre tuvo como objeto central el análisis de implementaciones tecnológicas de Campus e ILMS basados en *software* libre.

Aunque la convocatoria original no hacía mención a ninguna herramienta en particular, el foro giró, en la práctica, alrededor de Moodle principalmente, y de la filosofía del Movimiento de *Software* Libre.

\* Walter Campi es profesor de Nuevas tecnologías en el Programa Universidad Virtual de Quilmes, donde además se desempeña como Coordinador Académico de la Administración Funcional del Campus. Artista plástico y militante del Movimiento de *Software* Libre, investiga sobre estos temas en el proyecto de investigación dependiente del Programa UVQ.

Los expositores, Franco Iacomella de Gleducar, Pablo Etcheverry de Flasco y Pablo Baumann del Programa UVQ explicaron por turnos primero qué es el *software* libre y cuál es su filosofía, luego dieron detalles tecnológicos de Moodle y demográficos, en relación a su comunidad. Por último aclararon en que consiste Qoodle, la versión modificada de Moodle por y para el Programa UVQ.

Franco Iacomella explicó que el nombre de “libre” responde a la idea de libertad, y no a la de gratuito, como muchos erróneamente sobreentienden debido a una traducción inexacta del inglés *free*.

Luego de un apretado pero claro panorama histórico del Movimiento de *Software* Libre desde la década de 1980 hasta nuestros días, Iacomella se dedicó a desmitificar algunos supuestos falaces, como el que dice “la computadora hace lo que quiere el usuario”, preguntándose después de todo ¿qué usuario quiere ver una pantalla azul de error irrecuperable? En realidad, afirmó Franco, “el *soft* hace lo que quiere el programador” y nos invita a sospechar de las intenciones, ¿sabemos lo que el programador quiere? El corolario lógico es que debemos recuperar el control de nuestras máquinas. Y es esa la propuesta del Movimiento de *Software* Libre, asentado en la promoción y el ejercicio de cuatro libertades acerca del *software*: usarlo como se quiere, estudiar cómo funciona y o modificarlo, copiarlo y distribuirlo.

Continuando con la desmitificación, el uso y la copia del *software* no lo gasta, no es igual a un bien material y no es un bien finito, todo lo contrario, es más valioso cuanto más se usa. Además, como movimiento social, está basado sobre todo en compartir y construir colaborativamente.

Gleducar, del que Iacomella es miembro, es un proyecto educativo que tiene como finalidad adecuar las aulas informáticas de todos los niveles del sistema educativo argentino a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, produciendo un cambio en el paradigma de la producción, construcción y difusión de los contenidos, facilitado y potenciado por el uso de *software* libre. Esto implica desde el uso de aplicaciones ofimáticas, pasando por internet, hasta el uso y desarrollo de contenidos y *software* educativo. Gleducar quiere empezar a usar la informática como herramienta para enseñar, basándose en el modelo de trabajo colaborativo que nos ofrece el mundo GNU y el potencial de la web 2.0.

En esta dirección Iacomella nos da el ejemplo de construcción colaborativa del conocimiento mediante el uso de las licencias Creative Commons aplicadas por el MIT a sus “Open Course Ware”, y la UOC,

mediante traducciones de materiales del MIT y materiales propios o su nuevo Campus.

Es también el caso del Campus Qoodle, del que habló Baumann, o su predecesor, Moodle –y su uso en FLACSO–, del que nos habló, a continuación, Etcheverry.

#### MOODLE, CONOCIMIENTO COMPARTIDO

Pablo Etcheverry nos dio algunas cifras para que nos familiaricemos con Moodle: en su comunidad internacional está presente un país más que los países miembros de las Naciones Unidas, lo que nos permite afirmar que es más cosmopolita que el organismo más cosmopolita de la Tierra. Esta idea se ve reforzada por estar traducido a 75 lenguas, incluyendo el quechua y el guaraní.

El éxito de Moodle se debe a muchas razones, algunas relacionadas con su condición de *software* libre y otras inherentes a la plataforma. Para empezar, Moodle es adaptable a las necesidades de cada institución o empresa. Tenemos casos donde las modificaciones de aspecto pedidas han sido tan radicales que a primera vista uno no podría decir que esa plataforma es Moodle. También es fácilmente integrable a infraestructuras existentes y tiene una enorme capacidad de crecimiento, tal como nos explicara luego Baumann y el caso de la UVQ.

Una de las diferencias más importantes es la disponibilidad de opciones. Moodle tiene una enorme variedad de herramientas para el armado de cursos, y todas están disponibles en forma libre. No hay una “Licencia Básica” con opciones recortadas y una “Licencia Plus” que incluya todos los módulos, de hecho la licencia GPL de Moodle incluye todo desde el momento en que lo instalamos.

Etcheverry cree que la más importante de las diferencias de Moodle con sus competidores –libres y privativos– es el tamaño y la variedad de su comunidad. Hay más de 400.000 usuarios registrados en <moodle.org> que participan en foros donde se discute desde estrategias didácticas hasta propuestas de modificaciones. Lo más interesante es que solo el 30% se reconoce como “técnico”, mientras que el resto declara ser docente, investigador o gestor de proyectos educativos. Esto le aporta mucha riqueza al proceso de crecimiento de la plataforma, ya que las personas que deciden para qué lado va a evolucionar son de todo el mundo y poseen los más variados orígenes formativos. Dentro de esa misma comunidad se ha generado una cantidad enorme de

documentación, con la misma dinámica de Wikipedia, de hecho la comunidad se comunica y crece por medio de Moodle o de wikis.

Comercialmente, el hecho de que la plataforma sea abierta le da al cliente la libertad de cambiar de proveedor de servicios en cualquier momento, sin riesgo de perder sus datos o de tener que realizar costosos procesos de migración. Además, Moodle es uno de los proyectos de *software* libre que más ha desarrollado su aspecto comercial manteniendo una red de unos treinta *partners* en todo el mundo que se ocupan de brindar servicios a nivel de cada país. Estos *partners* están certificados por Moodle y deben seguir estándares preestablecidos para poder mantener dicho respaldo.

Por otro lado, afirma Etcheverry, ya casi nadie piensa en emprender un desarrollo propio cuando hay tantas y tan buenas opciones disponibles. No tiene sentido empezar de cero cuando podemos instalar un Moodle y desde el momento en que lo ponemos en marcha, tener disponibles tantas herramientas. Aun en el caso de que las herramientas disponibles no fueran suficientes, el esfuerzo para modificar un *software* ya maduro es mucho menor al que lleva diseñar, desarrollar y probar un LMS completamente nuevo.

#### QOODLE: QUÉ HACER CON MOODLE EN QUILMES

Pablo Baumann nos relata las razones que justifican la opción por Moodle: en primer lugar está ampliamente testeado por una extensa comunidad internacional, compuesta en buena parte por universidades e instituciones ligadas a la educación superior.<sup>1</sup> Es un espacio fértil donde

<sup>1</sup> Algunas reseñas sobre este tópico pueden conocerse en: “Virtual Learning Environment Deployment at DCU: Recommendations”, Universidad de Dublín, Oficina del Decano de Enseñanza y Aprendizaje, <<http://odtl.dcu.ie/wp/2004/odtl-2004-01.html>>, consultado el 29 de diciembre de 2008; “Blackboard vs. Moodle: A Comparison of Satisfaction with Online Teaeplasmaching and Learning Tools”, Bert Bos, Kathy D. Munoz y Joan Van Duzer, Universidad del Estado Humboldt, <<http://www.humboldt.edu/~jdv1/moodle/all.htm>>, consultado el 29 de diciembre de 2008; “Open source e-Learning Environment and Community Platform”, Richard Wyles, director del Proyecto Open source e-Learning Environment and Community Platform, Politécnico Abierto de Nueva Zelanda, <<http://www.e-learnz.org.nz/news/project13.htm>>, consultado el 29 de diciembre de 2008; “The CMS Moodle: A Heuristic Evaluation”, Jay Melton, Prefectural University of Kumamoto, <<http://www.pu-kumamoto.ac.jp/~jay/pres/2004/jaltcall/moodleheuristics.pdf>>, consultado el 29 de diciembre de 2008; “Evaluation of Open Source Learning Management Systems – 2005”, AAVV, Campus Virtual

el intercambio de experiencias y buenas prácticas se traduce en beneficios concretos para todos. Además, numerosos estudios y reportes, incluso galardones, posicionan a Moodle siempre dentro de las mejores opciones disponibles.

Moodle es *software* libre y, siguiendo la lógica de las exposiciones de Iacomella y Etcheverry, Baumann coincidió en que trabajar con estándares abiertos e interoperables le permite al Programa Universidad Virtual de Quilmes emplear sus capacidades técnicas para adaptar Moodle a sus particularidades y necesidades, administrando y gestionando sus recursos técnicos, didácticos y comunicacionales con autonomía. Solo a modo de ejemplo, los entornos virtuales que han sido el espacio de despliegue del Programa UVQ han contenido a lo largo de sus diez años de actividad al correo electrónico como un espacio privilegiado de interacción. Moodle no trabaja con correo electrónico, pero gracias a la flexibilidad de su estructura, el diseño de Qoodle contendrá esa opción, tal como es propio de nuestra tradición.

El programa UVQ se ve en la obligación de homogeneizar el acceso, por lo que la modularidad de Moodle no está presente en Qoodle (en la vista de alumnos y profesores).

Además, patrones de uso de diez años obligan a respetar cierta lógica de navegación, que sin ser anacrónica es añeja: la barra de navegación consistente en un *header* permanente que permite acceder inmediatamente a correo, portada, mensajería y otras áreas claves del campus.

Otra innovación importante es la necesaria vinculación con un complejo sistema académico por un lado y otro también complejo sistema de seguimiento de trámites.

Moodle fue exitosamente evaluado, comparado y testeado por los equipos de gestión y de investigación del Programa UVQ, en un proceso en marcha desde el año 2006 en el marco del proyecto PIDA EVES-Q. En aulas experimentales de diferentes materias y carreras Moodle resultó ser lo suficientemente flexible y resistente para nuestros objetivos institucionales. Lo mismo ha sucedido en cursos de posgrado, la experiencia más reciente es la Carrera de Especialización docente en entornos virtuales.

Suiza, <<http://www.edutech.ch/lms/ev3/index.php>>, consultado el 29 de diciembre de 2008; "Technical Evaluation of Learning Management Systems", Catalyst IT Ltd, <<http://eduforge.org/docman/view.php/7/18/LMS%20Technical%20Evaluation%20-%20May04.pdf>>, consultado el 29 de diciembre de 2008; "UK Linux & Open Source Awards 2005", Linux Awards UK, Finalista en terna final, <<http://www.linuxawards.co.uk/content/view/17/31/>>, consultado el 29 de diciembre de 2008.

Moodle permite subordinar el sistema al modelo pedagógico.

Tomará su tiempo profundizar en Qoodle, y obtener el mejor provecho dependerá en gran parte de la imaginación y creatividad, que no dudamos poseen nuestros profesores. A primera vista, encontrarán que no coincide exactamente con las prácticas habituales que venimos desarrollando en el Programa UVQ. Sin embargo, nos brindará los recursos habituales para hacer realidad una de los premisas centrales de la propuesta pedagógica y didáctica que, desde siempre, anima al Programa UVQ: el trabajo colaborativo y el trabajo grupal, con herramientas de seguimiento y apoyo que faciliten la acción docente. Una meta y una aspiración originaria en el Programa UVQ, que siempre estuvo presente como una promesa que la tecnología no nos permitía.

#### CONSULTAS

El debate con los asistentes al foro giró sobre dos tópicos: *software* libre y Moodle.

¿Cuál fue la relación entre el *partner* de Moodle y el Programa UVQ?

La relación fue de apoyo y consultoría durante la etapa de experimentación. Si bien se contó con la consultoría durante el desarrollo de Qoodle, Entornos Educativos prácticamente no participó del mismo, el grueso del trabajo de codificación de las modificaciones corrió por cuenta del área de desarrollo del Programa UVQ.

¿Dónde corre el *software* de FLACSO, administrado por Entornos Educativos?

El Campus Virtual de FLACSO corre en los servidores de Entornos Educativos, *partner* de Moodle en Argentina.

¿Cuál es la complejidad de realizar una instalación por cuenta de una institución?

Es posible realizarla sin demasiado esfuerzo, sin embargo, si su institución no se dedica al *software* ni cuenta con un área de desarrollo de *software*, no está mal que contrate el servicio. Cada quién es especialista en su área.

¿Cómo se usan Creative Commons (CC) y GPL?

GPL es la licencia para programas de computación promovida por la Fundación para el *Software* Libre, en cambio CC es aplicable a casi cualquier bien inmaterial, desde textos, música, películas de cine, etcétera.

Además hay distintos tipos de CC y las diferencias radican en qué cosas



se reserva el autor y qué cosas permite, siendo los estándares: de Atribución, Atribución y compartir tal como es, Atribución sin permiso para obras derivadas, Atribución no comercial, Atribución no comercial y compartir tal como es y Atribución no comercial sin permiso para obras derivadas, donde la primera es la más permisiva y la última la menos permisiva.

## CONCLUSIONES

Durante el intercambio generado luego de las presentaciones y el debate surgieron dos grandes preocupaciones: ¿es real la promesa de libertad que hace el movimiento de *software* libre? y ¿es Moodle la respuesta a las necesidades de educación virtual de cualquier institución?

No hay una respuesta simple y unívoca a ninguna de las dos inquietudes.

El *software* libre puede brindar la ansiada independencia gracias a los estándares abiertos, pero exige replantearnos nuestra relación con los artefactos, desde nuestros teléfonos hasta nuestras computadoras.

Que la computadora, que nuestros artefactos hagan realmente lo que nosotros queremos y no lo que un anónimo programador de una multinacional quiere depende de cada uno de nosotros. El poder que nos brinda administrar nuestros equipos va de la mano de una inmensa responsabilidad, sobre todo ética, pero también tecnológica.

Moodle puede ser la respuesta a las necesidades de algunas instituciones que deseen determinadas características que solo la flexibilidad de Moodle puede proveer. Pero tanto el movimiento de *software* libre como corporaciones privadas proveen otras soluciones igualmente viables.

Una vez más la decisión es ética, y el Programa UVQ apuesta al código público en una Universidad Pública.

## BIBLIOGRAFÍA

- “Blackboard vs. Moodle: A Comparison of Satisfaction with Online Teaching and Learning Tools”, Bert Bos, Kathy D. Munoz y Joan Van Duzer, Universidad del Estado Humboldt, <<http://www.humboldt.edu/~jdv1/moodle/all.htm>>, consultado el 29 de diciembre de 2008.
- “Evaluation of Open Source Learning Management Systems–2005”, AAVV, Campus Virtual Suiza, <<http://www.edutech.ch/lms/ev3/index.php>>, consultado el 29 de diciembre de 2008.

- “Open source e-Learning Environment and Community Platform”, Richard Wyles, Director del Proyecto Open source e-Learning Environment and Community Platform, Politécnico Abierto de Nueva Zelanda, <<http://www.e-learnz.org.nz/news/project13.htm>>, consultado el 29 de diciembre de 2008.
- “Technical Evaluation of Learning Management Systems”, Catalyst IT Ltd, <<http://eduforge.org/docman/view.php/7/18/LMS%20Technical%20Evaluation%20-%20May04.pdf>>, consultado el 29 de diciembre de 2008.
- “The CMS Moodle: A Heuristic Evaluation”, Jay Melton, Prefectural University of Kumamoto, <<http://www.pu-kumamoto.ac.jp/~jay/pres/2004/jaltcall/moodleheuristics.pdf>>, consultado el 29 de diciembre de 2008.
- “UK Linux & Open Source Awards 2005”, Linux Awards UK, Finalista en tercera final, <<http://www.linuxawards.co.uk/content/view/17/31/>>, consultado el 29 de diciembre de 2008.
- “Virtual Learning Environment Deployment at DCU: Recommendations”, Universidad de Dublín, Oficina del Decano de Enseñanza y Aprendizaje, <<http://odtl.dcu.ie/wp/2004/odtl-2004-01.html>>, consultado el 29 de diciembre de 2008.

## FORO TEMÁTICO: ADAPTACIÓN DE ENTORNOS PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

### FORMACIÓN EN LÍNEA DE GESTORES TECNOLÓGICOS PARA PROMOVER LA COMPETITIVIDAD DE LAS PYMES POR EDMUNDO SZTERENLICHT\*

Antes de introducir el tema de formación debemos hablar de la institución para poder establecer el contexto de la misma. El Consejo Federal de Inversiones (CFI) es una entidad con historia. En agosto del próximo

\* Edmundo Gabriel Szterenlicht es licenciado en Economía (UBA) y diplomado en Educación y nuevas tecnologías en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Actualmente se desempeña como Jefe del Área de Estado y Gestión en Red del Consejo Federal de Inversiones, cargo que ejerce desde octubre de 2007. También desarrolló actividades similares en otras instituciones, como el Instituto Nacional de Estadística y Censos, el Directorio de Empresas Públicas, la Secretaría de Transporte y Obras Públicas y la Secretaría de Ciencia y Técnica, en programas financiados por el Banco Mundial.

año nuestra organización cumple 50 años. Cinco décadas han pasado desde que un grupo de gobernadores provinciales democráticos y visionarios cristalizó un auténtico Pacto Federal: la creación de una institución que fuera a la vez portadora de las tradiciones históricas del federalismo y creadora de proyectos e iniciativas capaces de asumir los desafíos para el futuro.

El mandato fundacional del CFI es lograr “el crecimiento armónico e integrado de la nación argentina”. Este legado nos ha movilizadado en diferentes épocas a buscar, junto con nuestros mandantes provinciales, surcos fértiles para avanzar hacia el crecimiento y el desarrollo. Para ello hemos mantenido una actividad permanente en investigación, coordinación y asesoramiento a las provincias argentinas. Existen innumerables ejemplos a lo largo y ancho del país de la participación del CFI en la realización de estudios y proyectos.

El CFI ha avanzado trabajando bajo la concepción de las redes, poniendo el acento en el asociacionismo, en la cooperación, reforzando las respuestas colectivas y comunitarias, en todos los campos del quehacer productivo, social y político. Se parte de un paradigma que enfatiza la interactividad y lo dialógico,<sup>1</sup> destacando que son las vinculaciones entre nodos/personas/instituciones las que producen efectos sinérgicos insospechados. Son los intercambios entre sujetos/unidades diferentes, hasta contradictorias, reales y virtuales, los que producen y promueven nuevas formas de comportamiento, nuevas producciones sociales.

El CFI entiende que se trata de una visión y una nueva proyección hacia la sociedad y el Estado, sustentada en dos conceptos: el estado en red y la sociedad en red. El estado en red exige una conducta sistémica de cooperación y trabajo compartido y un sistema de comunicación para la toma de decisiones, la ejecución y el control ex post. La sociedad en red, que articula un sistema de interacciones significativas, es una organización compleja y abierta al medio, que genera un entramado relacional y que revaloriza el trabajo colaborativo, las comunidades de aprendizaje e intereses, asociando la intuición y la innovación.

¿Cómo entrelazar estos mundos desde una perspectiva que articule y potencie las políticas para el desarrollo? El CFI trabaja desde hace diez años en la creación de vínculos y asociaciones para enlazar, desde el Estado, a las organizaciones sociales y empresarias.

<sup>1</sup> Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, 1994.

El conocimiento de la experiencia desarrollada por Canadá introduciendo las TIC en los vínculos estatales, sociales y comunitarios nos llevó a la reflexión sobre el papel del soporte tecnológico, en función de ello la red se fortaleció a partir del año 2000 con una estrategia de desarrollo que consiste en la instalación en las capitales provinciales de centros de acceso al CFI, dotados de equipamiento tecnológico de avanzada para la información y la comunicación, para ser utilizado por la comunidad en forma gratuita. De esta manera iniciábamos un camino de sensibilización de la sociedad civil en materia de uso de TIC en el momento en que internet tenía un desarrollo absolutamente incipiente en el país y casi ausente en el interior al punto que la banda ancha era un recurso prácticamente desconocido.

¿Qué contribución hacen las redes y los soportes tecnológicos al desarrollo local y regional? El nuevo paradigma del conocimiento asocia dos elementos, el conocimiento y la información, como motores del cambio, y recurso clave para la generación de productos, riquezas y poder en la sociedad. La economía y la producción, la gestión y la coordinación de procesos se sustentan en la aparición de tecnologías y lenguajes que desafían las variables espacio-tiempo. Por lo tanto nos proponemos promover, generar y fortalecer los vínculos entre todos aquellos actores privados que tienen intereses comunes e integran una misma cadena productiva (redes de la producción regional) o comparten un mismo espacio territorial (regiones concertadas). Organizando y creando redes de trabajo, en las que los distintos actores puedan interactuar dinámicamente dando respuestas a los desafíos que la generación del desarrollo, implica asegurar la competitividad de las micro, pequeñas y medianas empresas mediante una nueva cultura basada en la cooperación, la solidaridad, la responsabilidad, la innovación y el fortalecimiento de la identidad regional.

Esta estrategia requiere contar con agentes capaces de interactuar con emprendedores y empresarios pymes agrupándolos tras un objetivo común. Un agente de transformación con perfil directamente relacionado con los desafíos de la gestión y el pensamiento estratégico de las pymes.

Como la cobertura geográfica para formar estos agentes abarcaba la totalidad del país se decidió realizarla mediante la formación en línea basados en experiencias anteriores.

La primera experiencia de formación en línea fue un Curso de Comercio Exterior con docentes de la Universidad Virtual de Quilmes, como el doctor Fratalocci. Dictado entre los meses de noviembre y diciembre de

2002, a través de la plataforma de *e-learning* de la Universidad Nacional de Quilmes, y por videoconferencia de apertura y cierre. Este sistema de videoconferencia es el que opera desde los centros de acceso CFI.

El Curso de Extensión que tuvo su primera experiencia durante el transcurso del año 2007 generó la figura del Gestor de la Competitividad de las pymes, que cobra importancia por ser el referente unificador de la transversalidad de los contenidos y agente transformador y generador de nuevas oportunidades para el desarrollo empresarial.

Dicho agente promueve desde la óptica del pensamiento estratégico la búsqueda de las herramientas para gestionar la implementación de la calidad, recomendar la aplicación del diseño e innovación, mejorando la competitividad de sus productos o servicios tanto en el mercado local o internacional.

Entre el 13 de marzo y 10 de julio de 2007, se dictaron clases del Curso de Gestión Tecnológica para pymes. El Curso de Extensión se dictó simultáneamente en casi todo el país, con una concurrencia inscripción de más de setecientos profesionales de distintas disciplinas.

Trabajando en red con la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) se pudo llegar a todas las provincias a través del sistema de videoconferencias desde la sede central del CFI, con una plataforma de *e-learning*, ambas desarrolladas por la UTN y los contenidos propuestos por el CFI.

El dictado de clases en forma sincrónica, a través del *sistema de videoconferencias* sobre base ISDN, significó desafiar la distancia que exige esfuerzo y disciplina, de esta manera se logró conectar las provincias más australes como Tierra del Fuego, Santa Cruz, Chubut, Río Negro, Neuquén juntamente con las del norte Salta, Jujuy, Tucumán, Catamarca, La Rioja, Mendoza, San Juan, Santiago del Estero también las del litoral Corrientes, Misiones, Formosa, Chaco y las provincias del centro Buenos Aires, Santa Fe y La Pampa, hasta 11 centros CFI por vez, reiterando las clases en dos turnos para cubrir la totalidad de los mismos.

El dictado de clases se estructuró articuladamente para maximizar el intercambio de información entre participantes, tutores y profesores y se desarrolló especialmente para este proyecto una *plataforma e-learning* que permite, como interfaz, la comunicación a través de internet en las aulas virtuales de profesores, tutores y alumnos, encontrándose espacios con todos los contenidos curriculares de los cuatro módulos dictados (Gestión de calidad, Diseño, Comercio exterior y Liderazgo) los ejercicios de aplicación, y las disertaciones de los profesores.

Para promover el intercambio de ideas y proyectos se abrieron dos espacios adicionales, foros entre alumnos y tutores de todas las provincias, y otro foro para consultas y diálogo entre tutores y profesores.

Por otra parte, se realizaron, durante los cuatro meses de desarrollo de las clases, dos videoconferencias semanales de dos horas de duración a todas las provincias con disertaciones magistrales e intercambio de preguntas de los profesores de cada módulo.

También se incluyó el tutoraje de profesionales locales especialmente seleccionados por cada módulo y en cada provincia, que apoyaron a los alumnos en el desarrollo de los ejercicios de los temas dictados y evacuaron consultas y aclaraciones respecto de los temas expuestos por los profesores en las videoconferencias.

Además, participaron activamente animando los foros con los distintos temas que proponían los alumnos, aportando material aclaratorio o ejemplos locales de gran valor educativo.

Finalmente se realizó un Taller de Asociatividad, por grupos de alumnos donde *se desarrollaron alrededor de cincuenta proyectos* aplicando los conceptos transmitidos.

Las clases se dictaron en los centros CFI de cada provincia, en donde se cuenta con una sala con equipamiento de videoconferencia y otra de computación para consulta de alumnos y tutores.

En todas las provincias los alumnos y tutores contaron con el apoyo del personal responsable de los centros CFI ubicados en las ciudades capitales de las provincias, que ofrecieron en muchas de ellas las instalaciones a fin apoyar a los grupos que se formaron y de esa manera promover la asociatividad de los alumnos.

De esta manera, el curso operado desde plataformas basadas en una filosofía educativa de constructivismo social facilitó aprendizajes y el desarrollo de capacidades en: manejo de la metodología de sistemas y redes sociales aplicada a la gestión, gestión de creación de empresas, planificación y el gerenciamiento de organizaciones empresarias y sociales, juicio crítico para la evaluación de la gestión empresarial, manejo y conducción de grupos y habilidades para la creación de espacios que favorecen la innovación. Finalizaron el curso 450 alumnos, de los cuales más de 80 se convocaron como tutores de la siguiente versión del mismo.

En la edición 2008 de este curso se introdujeron algunos cambios como resultado del análisis FODA efectuado. Aunque la metodología es la misma se avanzó en el fortalecimiento de las capacidades de transmisión

de videoconferencia sobre la base de protocolo internet, de modo de poder efectuar las clases en línea en modo sincrónico a todos los centros CFI, quedando la tecnología sobre base ISDN como respaldo ante problemas de inestabilidad de redes. La imagen y confiabilidad del curso se asientan en buena medida en estas clases en línea realizadas por reconocidos profesores universitarios.

Se puso mayor énfasis en convocar a agentes del sector público municipal pertenecientes a las áreas de promoción de la producción o vinculados a programas de desarrollo social, de todas maneras se mantuvieron vacantes abiertas para federaciones y cámaras empresarias, capacitadores de ONG del campo empresarial y cooperativas.

Hoy el curso se encuentra en la mitad de su desarrollo y finaliza el 18 de diciembre de 2008, cuenta con 350 alumnos que manifiestan un alto grado de conformidad.

Para finalizar y regresando al principio de esta disertación, en el sentido del vínculo entre formación y generación de una estrategia de desarrollo regional, les dejo una expresión de Claude Giraud<sup>2</sup> que nos visitó recientemente en el CFI: “Transmitir saber es generar esperanza”.

#### ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE SOCIAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL POR GABRIELA SACCO\*\*

La evolución de internet hacia el formato web 2.0 ha permitido expandir el aprendizaje social en el entorno virtual. Basándonos en la convicción que asume al aprendizaje como un proceso esencialmente social y que nuestra comprensión de un determinado contenido se construye socialmente a través de la conversación y de la interacción con otros, el centro de atención no debería estar tanto en el contenido *per se*, sino en la forma en la que las personas se relacionan y se apropian de ese contenido construyendo redes de significación. En ese sentido, la incorporación en

<sup>2</sup> Claude Giraud es sociólogo, profesor en la Universidad de Lille I y también lo ha sido en otras universidades francesas y del extranjero; fue director de investigación en el CNRS.

\*\*La magíster Gabriela Sacco es directora de EDUTIC (Asociación de Entidades de Educación a Distancia y Tecnología Educativa de la República Argentina).

los entornos de aprendizaje virtual de herramientas como blogs, wikis, tags, y los ya muy conocidos foros de discusión entre otras herramientas, permite adoptar una nueva perspectiva del aprendizaje con innovadoras formas de colaboración que, en verdad son similares a las que se dan en buena parte de la vida social de las personas insertas en el mercado laboral. Nos corresponde analizar brevemente a las generaciones a las que están destinados estos programas de formación. Luego de la generación del *baby boom*, aquellos nacidos entre 1965 y 1976 son conocidos como la Generación X. Las investigaciones sobre las características de esta generación muestran peculiaridades: escépticos en política son educados comparándolos con otras generaciones inmediatas donde el Estado cumple con la premisa de instituir el flujo de los discursos sociales. Se trata de una generación centrada en los medios de comunicación y en el procesamiento de la información dado que es la primera que disfrutó de un acceso masivo a la información a través de internet que inventa modos de lenguaje, actos de habla y formas de socialización. Esta generación también hace un uso frecuente de las tecnologías y son comunes las compras *on-line*, googlear todo tipo de información, revisar el correo electrónico en aparatos de telefonía celular y utilizar Facebook como un medio para ampliar sus relaciones sociales por ejemplo. La Generación Y, hijos de la Generación X nacidos entre 1977 y 1997, nació con una tecnología que los rodeaba y estaba en plena expansión. Mientras la Generación X se adecuó al uso de la tecnología, la Generación Y asimiló la tecnología como un elemento completamente natural de su medio ambiente y prácticas culturales. Para esta generación utilizar internet es tan común como lo fue para generaciones anteriores utilizar un lápiz para escribir. El comportamiento, las aptitudes, las actitudes, las expectativas y la forma de aprender de esta generación refleja el medio social en el que creció y que difiere de aquel en el que crecieron la mayoría de sus jefes, sus educadores y sus padres. Es usual para la Generación Y la capacidad de realizar tareas múltiples en forma simultánea por ejemplo mirar televisión, navegar la web, enviar mensajes de texto y chatear a la vez. Esto no implica que todas estas tareas sean hechas en forma efectiva y mucho menos eficiente pero sin duda afecta la forma en la que debemos pensar los espacios de aprendizaje dado que genera un proceso de fragmentación allí donde debería darse una dialéctica de la continuidad entre la enseñanza y el aprendizaje.

En la lógica de las prácticas organizacionales han sido premisas

abordadas durante décadas las jerarquías horizontales y el trabajo en equipo, sin embargo, la real aplicación es estos conceptos es tan dudosa como lo es la utilización de estrategias de formación verdaderamente centradas en el alumno. Más allá de lo conceptual, el enfoque de las generaciones actuales fuertemente orientado a la colaboración y al trabajo en equipo está forzando a las organizaciones a repensar la forma en la que reclutan, desarrollan y retienen a sus empleados. Para aquellas personas acostumbradas a buscar la solución a problemas dentro de sus comunidades de pares y a intercambiar información en forma continua, pensar que estas prácticas quedarán fuera de sus ámbitos de trabajo es por lo menos ingenuo y a la vez una forma de desaprovechar la potencialidad de la generación del conocimiento a través de la posibilidad de compartirlo. Uno de los ejemplos más explícitos lo encontramos en las comunidades de desarrolladores de *software* de código abierto que, ubicados en regiones geográficas distantes se unen en comunidades virtuales para lograr solucionar problemas específicos que luego les permiten avanzar en las formas de implementación y aplicación del *software*. Es así que el conocimiento se comparte y entonces se potencia encontrando en estas formas de colaboración soluciones a problemas que no se encontrarían trabajando individualmente. Las comunidades de videojuegos son otro excelente ejemplo de esto.

Para esta generación las líneas divisorias entre el juego y el aprendizaje se tornan cada vez más difusas sobre todo en todo aquel aprendizaje que ocurre en los entornos virtuales en los que se mueven y desarrollan. Estos comportamientos son también los que han causado que las líneas divisorias entre aprendizaje, gestión del conocimiento y comunicación social interna/externa se hayan desdibujado. Que los estudiantes adultos aprenden mejor en grupos de pares en espacios no formales y que las comunicaciones y actividades extracurriculares aumentan la satisfacción de la experiencia de aprendizaje es un concepto que se viene trabajando desde hace años reforzado por distintas evidencias empíricas producto de investigaciones de grupos docentes en universidades de prácticamente todo el mundo –podemos citar Harvard o el MIT como ejemplos de ello. En la práctica, deberíamos entonces pensar en entornos de aprendizaje virtual que realmente respondan a la concepción del aprendizaje como un proceso de neto corte social que a su vez promueve la creatividad, la innovación, el aprendizaje como un proceso conversacional y en el que los usuarios son reales partícipes de la construcción

del conocimiento en comunidades virtuales. El foco debe estar realmente en el participante y esto marca una diferencia notoria con las propuestas tradicionales de *e-learning* derivadas de la concepción “tradicional” de internet (la web 1.0). En estos entornos virtuales de aprendizaje social se considera la necesidad de trabajar ya no solamente sobre la gestión de los contenidos, sino sobre la gestión de comunidades y espacios de conocimiento. Los entramados sociales de las organizaciones que otrora se analizaban exclusivamente en el marco de lo presencial –todo aquel que haya leído algunos textos de comportamiento organizacional tiene conocimiento del concepto de organización informal– deben pasar a analizarse en el marco de los entramados virtuales que subyacen las comunicaciones presenciales. En estos entramados tanto virtuales como presenciales se organizan y autoorganizan espacios de trabajo e interacción tanto formales como informales.

Para cumplir con la condición que el conocimiento sea significativo para el alumno adulto y logre apropiarse de él, lo cual le habilitará su posterior aplicación, el alumno debe sentirse dueño de su propio aprendizaje. Los entornos virtuales de aprendizaje social deben permitir a los usuarios decidir qué, cómo y cuándo aprender con la posibilidad de crear su propio contenido, participando activamente en su propio proceso de aprendizaje y colaborando con el de sus pares. Deberíamos simultáneamente en la relevancia de la información y relevancia de las interacciones sociales en este modelo de adquisición. En este sentido, las herramientas de la web 2.0 permiten que, por ejemplo, los alumnos valoren y voten contenidos. De este modo, en una comunidad de aprendizaje en una empresa, los miembros de la organización pueden votar aquellos contenidos que más relevantes le resultan para su trabajo o aquellas soluciones que más se adecuan a su problemática laboral –es decir, un sistema similar al de valoración y votación de contenidos que utilizan ciertas páginas web pero aplicado al entorno virtual de aprendizaje. Las herramientas de la web 2.0 facilitan que los participantes “den de alta” sus propios contenidos y construyan espacios propios de trabajo y aprendizaje pero a su vez que pueden ser monitoreados por los responsables de formación favoreciendo esto la generación de conocimiento explícito en virtud de la colaboración. Estos entornos virtuales resultan especialmente interesantes en la promoción de la socialización de personas que trabajan en sitios geográficamente alejados y favorece el trabajo sobre una socialización remota

que promueve un aprendizaje compartido más allá de las fronteras regionales. En términos organizacionales interesa que las personas se integren a una comunidad en la que puedan compartir y adquirir conocimientos. Estos esquemas exigen de las organizaciones un cierto nivel de apertura y compromiso para compartir e involucrarse como parte y marco de la comunidad virtual que lidera. En ese proceso, la organización debe estar preparada y tener una estrategia para identificar aquellos actores que son nodos clave en la gestión del conocimiento y en las relaciones internas balanceando su atención entre los contenidos, organización y acceso a la información y a la gestión de sus comunidades virtuales. Los ecosistemas de aprendizaje que así se generan se autorregulan existiendo un aprendizaje activo, estimulación del propio interés por el aprendizaje y generación de nuevo conocimiento. Para las personas responsables de la gestión del aprendizaje el desafío parece continuar siendo la real incorporación de la tecnología no como un elemento externo, sino como una herramienta natural en el ambiente de aprendizaje. Si la virtualidad en la formación en empresas fue vista en un principio como una forma de uniformar la formación, como una forma de bajar los costos de la capacitación sobre todo mediante la implementación de programas “autocontenidos” y significó la posibilidad de un aprendizaje *just-in-time* la inclusión de formación virtual debe ser ahora para las empresas algo tan común como la utilización de una pizarra en una sala de capacitación.

Los desarrolladores de plataformas de gestión del aprendizaje han ido respondiendo en su evolución a los requerimientos inicialmente centrados en la gestión de contenidos –y es así como se popularizó la utilización de los estándares SCORM para la gestión de contenidos– y se han ido incorporando elementos de la web 2.0 en casi todas las plataformas de gestión del aprendizaje de uso regular. Tienen estas herramientas incluidas plataformas como Dokeos, Moodle, Blackboard y plataformas locales argentinas como las desarrolladas por E-ducativa, Dednet o Tecnonexo. Vale la pena tomarnos una línea para recordar que la inclusión de herramientas de la web 2.0 puede referirse tanto a herramientas sociales como a servicios que permiten la generación de comunidades como por ejemplo sitios de *networking* social, wikis, blogs y folksonomías que apuntan a promover la creatividad, la colaboración y el compartir información y conocimiento entre los usuarios. También las tecnologías como los blogs –en sus diversas expresiones como

videologs y fotologs–, el *social bookmarking*, las cadenas RSS y otras formas que permiten el flujo masivo de información realzan, complementan y expanden en verdad los contenidos ya establecidos por la web 1.0. Para aquellos que se preguntan cómo llegaremos a analizar el aprendizaje virtual en función de la web 3.0, posiblemente estemos lejos de comprenderlo dado que aún no hay una comprensión clara de lo que implica la futura web 3.0. La idea fundamental que trabajamos nos llevaría a preguntas aún más complejas desde el punto de vista del aprendizaje, como la necesidad de enseñar a formular las preguntas correctas para hallar las respuestas adecuadas. Por ejemplo, la web 3.0 utilizaría la información embebida en la web e incluiría posibles elementos semánticos de la web para extraer un mayor significado a la información disponible que permitiera responder a una pregunta del tipo: “Tengo USD5.000 y somos una familia de dos adultos y dos niños que quiere viajar a un lugar soleado. ¿A qué destino podríamos viajar?”. ¿Parece esto la panacea para quien desde una organización piensa que así podría brindar a sus empleados la posibilidad de acceder en el momento justo y en el lugar indicado a la información para resolver un determinado problema evitando posibles interpretaciones erróneas de manuales de instrucción o acceder a preguntas no incluidas en ellos? El problema pasaría a ser en este caso la formulación de la pregunta correcta y la inclusión de todas las variables necesarias para que la respuesta sea verdaderamente la adecuada. Pero, recién llegaremos a esto una vez que hayamos comprendido cómo aprenden las personas en la virtualidad y dentro del marco organizacional. Las plataformas de gestión del aprendizaje estarán sin dudas oportunamente preparadas para incorporar y brindar las herramientas tecnológicas necesarias pero, ¿estarán los responsables de formación preparados para utilizarlas?

Por ejemplo, si bien toda persona que trabaje en *e-learning* dirá que los foros de discusión son un elemento central en el desarrollo de un programa de formación virtual, lo cierto es que en el diseño de las experiencias de aprendizaje el foco ha estado tradicionalmente en el procesamiento de los contenidos y en la búsqueda de formas efectivas de presentación de estos contenidos. ¿Qué pasa entonces cuando el problema ya no es el acceso a los contenidos y a la información? Si continuamos pensando en cómo presentaremos el contenido sin que forme parte integral del diseño de la estrategia de enseñanza y no evaluamos cómo generaremos y trabajaremos en una comunidad

de personas que se interrelacionan virtualmente, seguiremos con una visión parcial y antigua del aprendizaje. La idea que las personas pueden y deben aprender indicándoles los objetivos y luego estimulándolas a que aprendan en función de recompensas tales como la posibilidad de ascensos o el logro de incrementos salariales es una concepción por lo menos anticuada sobre todo si la pensamos en términos de su aplicación en una generación que ha vuelto a valorar la importancia de la calidad de vida en el trabajo, tener una vida satisfactoria fuera del trabajo y mantener sus relaciones sociales mientras trabaja. Así como un buen número de empresas pone atención en generar espacios de relación para que sus empleados se conozcan entre sí, esas mismas empresas deben pensar el aprendizaje desde su aspecto “e-social”. La potencialidad de la colaboración y de las herramientas sociales en el aprendizaje y en la generación de conocimiento se ve claramente en el ejemplo de Wikipedia. Haciendo clic sobre los *tabs* que aparecen en la parte superior se puede realizar un seguimiento del historial, las contribuciones y el proceso de las discusiones que han permitido componer un determinado concepto o pieza de información. Un buen número de las personas que conforman las comunidades que generan contenidos para la web se han conocido a través de internet y de sus trabajos de producción de conocimiento o contenidos y han extendido sus relaciones a lo social dentro del marco virtual, y cuando ha sido posible en lo presencial. En lo que respecta a Wikipedia, el detalle acerca de cómo se ha construido la información es esencial y permite acceder a perspectivas útiles sobre las prácticas y estándares de la comunidad que es responsable por una determinada entrada. En este proceso el usuario que accede a la información disponible en Wikipedia se forma también en la evaluación y valoración del contenido disponible *on-line*, uno de los problemas al que nos enfrentamos en la Generación Y, y en las generaciones posteriores para las que los contenidos disponibles en internet parecieran no poder ser cuestionables. Es decir, estos procesos nos ayudan a la formación de un criterio de selección de la información válida. Si la nueva condición de aprendizaje es la de la construcción conjunta del conocimiento y el aprendizaje cooperativo y colaborativo mediado (aunque las nuevas generaciones ya no lo perciban como “mediado” realmente) y en la perspectiva de la web 3.0 la formulación de preguntas correctas, debemos enseñar a los participantes cómo desenvolverse en este contexto en el que la

comunicación ya no es unidireccional como lo planteaba la web 1.0 y excede inclusive los resultados de la colaboración. Paradójicamente, mientras todas las personas aprecian lo magnífico de una construcción como Wikipedia, a las empresas les resulta difícil pensar en términos de estas estructuras y redes en las relaciones e interrelaciones que se plantean entre los miembros de su organización. Ya nadie duda que la burocracia organizacional impide la innovación, la agilidad y el éxito. El trabajo en equipo consumió miles de horas de capacitación y libros de gestión de empresas en la década de 1980 y otro tanto ocurrió con el *empowerment* en la de 1990. El análisis de las empresas nos muestra que, comenzando por las grandes corporaciones, estas han construido extensas plataformas tecnológicas que les permiten construir y desarrollar sus negocios en red. Al mismo tiempo, sin embargo, sus estructuras internas no han tenido cambios análogos pero, lo que más nos importa aquí, la concepción de cómo aprenden las personas dentro de las organizaciones no ha cambiado demasiado aun en aquellas empresas que han implementado soluciones de *e-learning*. Para las organizaciones, el desafío es no desaprovechar el aprendizaje virtual informal y la potencialidad de la sociabilización virtual como estrategia de aprendizaje. Hagamos una analogía con lo que ocurre en las universidades. Un buen número de cátedras cuentan con grupos de alumnos que han armado sus comunidades Facebook y blogs de la materia con contenidos que quedan fuera del alcance de los docentes, quienes aún no saben cómo tratar con esos contenidos elaborados y desarrollados por los alumnos. ¿No enriquecería la experiencia de aprendizaje incorporar esta información y conocimiento producida en forma colaborativa fuera de la clase a la experiencia formal de aprendizaje en lugar de dejarla de lado? El correr del tiempo es poco amable para las organizaciones: aquello que no se conoce significa una oportunidad que se pierde o una amenaza que no se evitó. Las herramientas sociales de internet han llegado para quedarse y ya tienen influencia sobre el desarrollo de las generaciones que concurren a las instituciones educativas y trabajan en las organizaciones. Estas herramientas pueden quedar dentro de la esfera de la organización o fuera de ella, se trata esencialmente de una decisión de los niveles de gestión pertinentes con poder de decisión y sus concepciones sobre la tecnología y el aprendizaje.

ALCANCES Y PERSPECTIVAS DE LA MODALIDAD  
SEMIPRESENCIAL EN LA UNIVERSIDAD  
PROVINCIAL DEL SUDOESTE  
POR GONZALO SEMILLA\*

La Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO) tiene sus orígenes a mediados de la década de 1990, a través de una necesidad detectada por quien entonces era el secretario de Extensión de la Universidad Nacional del Sur (UNS).

En aquel entonces y a raíz de la situación coyuntural nacional, un número acotado de alumnos de la zona aledaña de Bahía Blanca que estudiaban en la UNS comenzaron a tener inconvenientes para trasladarse al lugar de estudio.

Ante este panorama, desde la Secretaría de Extensión se propuso que los docentes se trasladaran a la zona a dictar sus materias y, de esta forma, poder cubrir las necesidades de los alumnos.

A raíz del contexto económico imperante y del avance en la concreción de la propuesta, se crea la Universidad Provincial del Sudoeste.

La UPSO se puso en marcha en el año 2000, a través del desarrollo de un convenio marco con la Universidad Nacional del Sur, llamado PEUZO (Programa de Estudios Universitarios de la Zona).

Este proyecto educativo propone combinar el dictado de una carrera distinta por localidad, que forma graduados con fuerte perfil emprendedor, con el complemento de la incubación de proyectos y emprendimientos que surjan de la iniciativa de los alumnos avanzados o graduados. Debido a estas características, el PEUZO es en sí mismo un proyecto de desarrollo regional armónico a mediano plazo, que tendrá como actores centrales a sus graduados, con el apoyo de dos universidades y de las autoridades de cada localidad.

Según lo establece el convenio firmado entre ambas universidades, la UNS otorga los títulos de algunas de las carreras que se dictan en el marco del Programa y la UPSO el de otras, entre las que se cuenta la Licenciatura

\* Gonzalo Semilla es Lic. en Economía por la Universidad Nacional del Sur; Master in Economía Università degli Studi di Roma, Tor Vergara. Se desempeña como Profesor de Introducción a la Economía en UVQ desde 2002 y es Profesor Adjunto de la Universidad Provincial del Sudoeste, donde a su vez ocupa el cargo de Asesor del Rectorado. En el ámbito privado es Socio Director Consultora Analysis Management y Finanzas.

en Desarrollo local, que articulará con las distintas tecnicaturas universitarias, cuyo dictado está previsto a partir del año 2009.

Las tecnicaturas universitarias son de tres años de duración, con un marcado perfil emprendedor. Es decir, a diferencia de aquellas universidades compuestas por departamentos y por facultades, de perfiles académicos y profesionales respectivamente, la UPSO persigue formar técnicos que dispongan de herramientas adecuadas para generar y desarrollar sus propias fuentes de trabajo.

El cuerpo docente que imparte los contenidos en su mayoría lo integran profesores de la UNS, además de contar con docentes de la propia institución.

Existe un complejo sistema logístico de transporte que cubre toda la región, que transporta a los docentes a las distintas sedes que integran la UPSO.

La UPSO, a su vez, está compuesta por un Concejo Social, integrado por los intendentes o representantes de cada municipio. Entre las funciones más destacadas, se encuentra la de coordinar conjuntamente la rotación de las carreras en las distintas sedes del sudoeste de la provincia.

Actualmente, el alcance regional abarca trece sedes, contando todas con infraestructura propia o compartida, compuesta cada una de ellas de aulas presenciales y gabinetes de informática.

Cada sede cuenta con el soporte administrativo correspondiente con personal de la sede misma.

La oferta académica de la UPSO está compuesta por diez carreras de pregrado, ellas son: *Técnico Universitario* en: Creación y gestión de pymes; Emprendimientos turísticos; Emprendimientos audiovisuales; Emprendimientos agroalimentarios; Emprendimientos agropecuarios; Gestión cultural y emprendimientos culturales; Manejo y comercialización de granos; Martillero y corredor público; Asuntos municipales; Emprendimientos informáticos.

A partir del segundo cuatrimestre del 2009, se lanzará la Licenciatura en Desarrollo local y regional, cuyo objetivo es constituirse en una opción de segundo ciclo para cualquiera de los egresados de las tecnicaturas dictadas por la propia Universidad.

Desde la Secretaría Académica surgió la necesidad de ingresar en el mundo de las tecnologías de la información y comunicación a mediados del 2005 y dado su acotado conocimiento en el tema se decidió firmar un



acuerdo marco con la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), dada la trayectoria en educación superior en entornos virtuales.

El objetivo central de este convenio fue la colaboración en el diagnóstico y posterior elaboración de una propuesta de formación a distancia. Dadas la estructura de la institución, sus políticas internas y estrategias educativas y de los estudios llevados a cabo por la UNQ se arribó a la creación del Área de Educación Semipresencial.

El equipo de trabajo, actualmente está compuesto por: coordinador, especialistas (integrantes de UNQ), tutores, docentes, técnico-administrador de la plataforma tecnológica.

Tecnológicamente lo más recomendable fue alquilar un espacio virtual (*hosting*) a la reconocida empresa E-educativa. A través de ellos se recibió inicialmente una capacitación para poder administrar la plataforma, crear los espacios virtuales, los perfiles, accesos, materiales, etcétera.

El perfil del coordinador es de gestión académica y tiene como actividad principal ser soporte de los tutores, además de sugerir, cuatrimestre a cuatrimestre, la oferta académica bajo la modalidad semipresencial de acuerdo con las vicisitudes de cada sede académica.

Por el lado de los tutores, estos trabajan a tiempo completo y sus objetivos son mantener una comunicación fluida con los docentes, apertura de las aulas, administración de los perfiles, etcétera.

Los docentes son capacitados por el equipo de trabajo semipresencial, brindando un marco teórico referencial sobre las nuevas tecnologías, para posteriormente enfocarse en el uso del campus y metodología del modelo UPSO.

También se capacita a los alumnos ingresantes en aquellas sedes donde se dicta con modalidad semipresencial y se les otorga un certificado a los asistentes.

La conectividad de la totalidad de las sedes es provista por la provincia en forma gratuita.

Conformado el equipo de trabajo, disponiendo de una plataforma educativa y de la conectividad, el objetivo del área es brindar un servicio con calidad a los alumnos y esto se logra a través de cuatro pilares fundamentales, a saber: guía de estudio, bibliografía, presentación de la materia, y cronograma.

La guía de estudio es un documento pdf con una extensión no mayor a cuatro páginas word. La misma “guiar” al estudiante a través de: objetivos de los temas a estudiar; presentación temática de los contenidos;

orientación a la lectura; actividades y ejercicios; enumeración de conceptos básicos, y glosario de definiciones.

El propósito de las guías de estudio no es la elaboración de contenidos, por parte de los docentes, sino dar las pautas de estudio, el alumno es el propio gestor del conocimiento, debiendo acudir a la bibliografía y siguiendo los pasos establecidos en la guía de estudio.

Otro pilar importante y vinculado a lo mencionado anteriormente es la bibliografía. La misma es sugerida por el docente y adquirida por la institución. La cantidad de ejemplares depende del número de alumnos inscriptos por materia por sede y debe estar disponible al inicio de cursado.

Asimismo, debe estar el aula activada al igual que los alumnos y una presentación de la materia. Generalmente está acompañada de una imagen representativa a la temática y por los objetivos y programa de la asignatura.

Por último, el cronograma viene a cumplir el rol de plan de trabajo donde se detallan los encuentros presenciales, tanto teóricos como prácticos, los foros, las activaciones de las guías de estudio, los parciales y recuperatorios.

La modalidad de trabajo es una clase presencial teórica dictada por el docente a cargo de la materia, una vez cada dos semanas. La clase presencial de práctica, dictada por el ayudante local, una vez por semana.

La semana que no viaja el docente titular se generan foros de discusión entre el docente y los alumnos.

Las guías de estudio se activan todas las semanas y es responsabilidad del tutor que esté en tiempo y forma, al igual que la bibliografía.

La prueba piloto se lanzó a principios de 2006 y hasta la fecha se han activado más de sesenta (60) aulas virtuales, con un grupo amplio de docentes capacitados en esta nueva modalidad.

LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN NO PRESENCIAL UNIVERSIDAD VIRTUAL DE QUILMES: VINCULACIÓN, TRANSFERENCIA Y COMPROMISO SOCIAL  
POR ALFREDO SCATIZZA\*

ANTECEDENTES DEL PROGRAMA Y SU VINCULACIÓN CON EL MEDIO

El Programa de Educación no Presencial Universidad Virtual de Quilmes (UVQ) en sus casi diez años de existencia ha participado activamente en un importante número de actividades relacionadas a la vinculación con el medio y la transferencia tecnológica-pedagógica, en instituciones públicas y privadas. Estas acciones, si bien en los primeros años de creado el programa eran en menor cantidad, representaban una gran oportunidad para la Universidad en su conjunto, al lograr una cierta autonomía que le permitía disponer de recursos propios para financiar futuros proyectos de investigación y desarrollo del Programa, renovar y ampliar su infraestructura tecnológica y edilicia, así como también reforzar el equipo multidisciplinario de docentes-investigadores y especialistas del propio programa.

En efecto, esas demandas que se traducían en proyectos de transferencia tecnológica-académica permitieron nutrir al programa de verdaderas experiencias, que en algunos casos, ante su grado de novedad y originalidad, eran incorporadas mediante adaptaciones y nuevas innovaciones dentro de los espacios de gestión —en donde los procesos de desarrollo de nuevas plataformas *ad hoc*, así como también en la cobertura de soporte técnico del Campus y en el mantenimiento y administración de

\* Alfredo Martín Scatizza es profesor instructor regular de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y profesor adjunto regular de la Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO). Actualmente se desempeña como vicedirector Académico en el Programa Universidad Virtual de Quilmes. Es licenciado en Comercio Internacional (UNQ) y se encuentra finalizando la maestría en Tecnología educativa de la Facultad de Informática de la UNLP. En la UPSO estuvo a cargo de la propuesta, asesoramiento tecnológico-pedagógico-estratégico de implementación del Programa Piloto de Educación Semipresencial de la oferta académica. Ha participado activamente en el diseño y desarrollo de los cursos virtuales y proyectos de *e-learning* de grado, posgrado y de extensión universitaria en instituciones educativas y organismos estatales desde el año 2001 a la fecha.

los cursos impartidos a terceros eran realizados a través del persona estable del programa, es decir, desde las mismas áreas que atendían a las carreras de grado y posgrado del Programa UVQ, y cuando no, a las acciones destinadas a la mejora de las estrategias asociadas a la enseñanza-aprendizaje, a través de tecnologías aplicadas a la educación bajo entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Esto último, a su vez, reforzaba el modelo pedagógico del Programa UVQ, en tanto y en cuanto pudiera alcanzar distintos grados de aplicación y pudiera sostenerse en el tiempo como una nueva forma de enseñanza-aprendizaje, habiendo logrado superar su etapa “piloto” de implementación, para lograr ser una aplicación posible de ser utilizada en la práctica docente del Programa UVQ.

Cabe destacar que el programa ha contado con un reducido equipo de gestión administrativa y personal docente asignados a funciones de gestión académica, sean estas direcciones de estudio o coordinaciones de áreas transversales, en relación al número de alumnos en estado de regularidad. Más allá de esta situación, los objetivos trazados para cada año y la planificación de las tareas diarias han sido realizados con un alto nivel de eficiencia y responsabilidad. Si bien esto puede verse como una fortaleza, hacia el interior del programa y de persistir esta situación en el corto y mediano plazo, podría peligrar la calidad de los servicios que proporciona a sus más de seis mil alumnos en lo que va del año 2009 y, peor aún, su continuidad en el largo plazo, al hacerse insostenible la administración de tan importante número de alumnos, carreras e ingresantes con el mismo personal.

Una de las características distintivas del Programa UVQ era su “estructura plana con equipos operativos interrelacionados, y donde la circulación de la información fluye en redes de cooperación interna, y entre gestores con alta capacidad de rotación y adaptación” (Flores, 2002, p. 19).

En relación del personal con funciones como docente-investigador o administrativo, existía un grupo bien identificado que se encontraba ampliamente capacitado para dar respuesta a los requerimientos del mercado, aunque con posibilidades de ampliarse a un número mayor de docentes-investigadores del propio programa, que en general, tenían asignadas funciones de gestión académica. A modo de ejemplo, podemos mencionar el convenio firmado entre la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y el Instituto del Petroquímico Argentino (IPA), en el cual se le encomendó a la UVQ el armado de una propuesta de cursos *ad hoc*, en donde participaron (para el dictado de los cursos y armado de material

didáctico) docentes de las distintas carreras virtuales y, en la planificación, diseño y desarrollo del material didáctico, la Unidad de Materiales Didácticos.

Es así como a partir del ejercicio de la docencia y la investigación, la extensión universitaria y las construcciones de corte político-institucional, en el plano político la Universidad Nacional de Quilmes tenían como objetivo “el poder pensar un modelo universitario alternativo”, en donde “hacia el año 2002 el programa había generado equipos profesionales de valor añadido en áreas claves como son la formación y coordinación de docentes, la producción de investigación, el desarrollo de materiales didácticos y formativos para entornos virtuales; la consolidación novedosa de un sistema de tutorías, el desarrollo de aplicativos de gestión académica, y soporte a la gestión” (Flores, 2005, p. 20).

No obstante, transcurridos los primeros años de existencia del programa, a pedido de otras instituciones como Telefónica Argentina, la Asociación de Bancos Argentinos (ABA), el Consejo Federal de Inversiones (CFI) y el Banco Provincia de Buenos Aires, en donde se trabajó en el armado de material didáctico novedoso e innovador, fruto de profundas investigaciones realizadas desde áreas tan sensibles como la Unidad de Materiales Didácticos, y por el lado tecnológico, desde el área de Sistemas de la Universidad, que en sus orígenes mantenía un estrecho vínculo con la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) –proveedora del soporte tecnológico mediante su propia plataforma a raíz de un convenio de cooperación y transferencia que se firmó en octubre del año 1996– y luego con la empresa Netizen, que desarrollara en coordinación con personal especializado de la Universidad un nuevo Campus Virtual. Como se adelantara, estas prácticas tenían la particularidad de diferenciarse de alguna manera con el formato de clases virtuales que se solía utilizar en las carreras de grado hasta ese entonces.

Otra característica distintiva que destacan Gergich, Imperatore y Pajoni (2005) es que al momento de definición y preparación de un material didáctico debía considerarse que en esta instancia “confluyen múltiples intereses institucionales”, los cuales “constituyen uno de los vértices del triángulo interactivo que relaciona al profesor con el estudiante y con una tarea o contenido de aprendizaje plasmada en los materiales educativos. A la vez, son tomados como uno de los indicadores concretos que permiten evaluar la calidad del programa”. Asimismo, destacan que “al tratarse de un proyecto de educación universitaria, el conjunto de los

materiales didácticos debe tener en cuenta la pluralidad de visiones, de concepciones teóricas y de autores, de manera tal que los contenidos no queden expuestos o resumidos en un manual o módulo que se pretenda autosuficiente [...]” (2005, p. 310).

A partir de estas experiencias, sumada a otras que se fueron incorporando, y de varios años de investigación en la disciplina en el año 2007 comienza a gestarse desde el Programa UVQ la especialización en Docencia en Entornos virtuales de aprendizaje totalmente a distancia, integrada en su mayoría por el plantel de docentes e investigadores del Programa UVQ y especialistas destacados en la materia. Este hecho es acompañado de un nuevo y revolucionario salto tecnológico que comienza a gestarse hacia mediados del año 2007 con la necesidad de desarrollar internamente un nuevo Campus Virtual, al que se lo ha denominado Campus Qoodle, al tomar como base la plataforma de *e-learning* Moodle y bajo tecnologías de código abierto (en inglés *open source*), concepto que comúnmente es conocido para identificar *software* distribuido y desarrollado libremente, sin licencias. Como antecedente inmediato en materia de investigación, fue de vital importancia para el desarrollo del nuevo campus el proyecto de investigación Programa de Investigación, Desarrollo y Aplicación de Entornos Virtuales para la Educación Superior (PIDA EVES-Q), dirigido por Federico Gobato y un equipo de experimentados docentes del programa, como Walter Campi, Noemí Tessio, Susana López, Pablo Baumann, que tuvieron como objetivo analizar diferentes plataformas tecnológicas de educación virtual (*e-learning*) y posteriormente realizar experiencias piloto en cursos de carreras de grado junto a docentes que tuvieran amplias capacidades cognitivas sobre manejo de tecnologías. Para ello, se trabajó sobre tecnologías de código abierto (Moodle, por ejemplo), así como también de código cerrado (donde la plataforma e-educativa fue una de los campus de código cerrado más analizado).

Asimismo, se conformó un equipo de expertos en sistemas, a cargo de Pablo Galicchio, responsable de la Dirección de Planificación y Desarrollo Tecnológico, y en pedagogía, a cargo de Pablo Baumann, responsable de la Coordinación Académica de la Administración Funcional del Campus, que se integran a la estructura del Programa UVQ y que pasa a depender directamente de la Dirección Académica del programa, con autonomía decisoria y económica en relación a los años previos en que las decisiones de desarrollo e innovación vinculadas al Campus Virtual dependía directamente de la Secretaría de Comunicación y Tecnologías

de la Información. Este desarrollo implicó un año y medio de investigación, pruebas y adaptaciones al tipo de modelo pedagógico del Programa UVQ. Es así que en octubre de 2008 se pone en funcionamiento el nuevo Campus Qoodle con un importante número de alumnos ingresantes a las carreras virtuales de grado del programa y al mismo tiempo se lo implementa en la especialización en Docencia en entornos virtuales de aprendizaje, con un grado mayor de complejidad que en el grado. Mientras tanto, subsistían y continúan subsistiendo dos campus virtuales diferentes, en cuanto a la tecnología y el modelo pedagógico que lo sustenta. Resumidamente –dado que este no es un tema que desarrollaremos en este ensayo–, hacia fines de marzo del 2009 se decide migrar en forma completa todas las carreras de grado al nuevo Campus Qoodle, dejando únicamente el Campus anterior para los cursos y carreras de posgrado, con excepción de la especialización recientemente mencionada.

Cabe destacar que el equipo de profesionales y académicos expertos en la enseñanza en entornos virtuales que dan cuerpo y forma al Programa UVQ no solo se encuentra conformado por profesionales de la educación, sino también, por profesionales de las ciencias sociales y humanidades, de las ciencias económicas y las ciencias exactas e informáticas; lo cual contribuye al pluralismo de opiniones, de formas de pensar, de planificar, en base a un equipo multidisciplinario que percibe e interpreta la acción docente desde sus diferentes concepciones y visiones y con un amplio grado de consenso entre sus actores principales.

### *Acerca del contexto en el que se circunscribe el Programa*

Como mencionábamos precedentemente, y en coincidencia con lo planteado por Flores, podemos agregar que la concepción del programa no puede ser pensada sin considerar el contexto político-institucional que se percibía hacia fines de la década de 1990, en el cual el Programa UVQ resultó ser la consecuencia de una política de innovación (tecnológica) alineada a los cambios que se estaban originando en un contexto internacional el cual comenzaba a dar indicios de un cambio de viraje hacia la sociedad del conocimiento. En efecto, lo político toma un carácter central y predominante en la vida institucional de la Universidad con objeto de conseguir las metas deseadas, frente a otras posiciones y argumentaciones más conservadoras.

El Programa Universidad Virtual entendido como acto consciente de acción institucional, elevado al rango de política de innovación, tuvo lugar en el marco de un esquema relativamente integrado de procesos cuyo ciclo completo de gestión es susceptible de ser abordado desde el ámbito del análisis político: la aparición de la cuestión como tal, la definición de la misma, las discusiones en torno a los cursos posibles de acción, el significado atribuido por los actores predominantes y la posición que optan por adoptar frente al tema, la referencia social donde tiene lugar la cuestión, y finalmente la evaluación de la política (Flores, 2005, p. 21).

Es en este contexto que la Universidad Nacional de Quilmes se enmarca y logra buscar su identidad en un período de amplias transformaciones sociales, culturales y económicas, como fueron los noventa. Contexto en el que lo social y cultural, por momentos, queda relegado a lo económico y lo económico a lo político. Mientras tanto, la idea de la gestación de una propuesta de enseñanza basada en tecnologías de las comunicaciones y del conocimiento encontraba por un lado sus detractores y, por el otro, quienes sostenían y apoyaban el proceso de construcción política que permitiera sentar las bases de una nueva propuesta tecnológico-pedagógica, la cual debía sostenerse sobre una estructura *ad hoc*, con un equipo disciplinar propio y con cierta autonomía que le permitiera convivir, al menos en sus primeros años de vida, con un escenario político que no lo favorecía del todo. Al margen de esta cuestión, el programa tenía en claro que la misión histórica de la Universidad Pública se actualiza en forma permanente, a la vez que presenta nuevos desafíos en el escenario global y de constante cambio.

### LA INVESTIGACIÓN Y SU “EFECTO DERRAME” HACIA LA TRANSFERENCIA Y LA VINCULACIÓN CON EL MEDIO

La investigación sobre alternativas didácticas, pedagógicas y tecnológicas ha sido una tarea constante del Programa UVQ, cuyos orígenes se remontan a sus primeros días de existencia. Son fruto de años de trabajo intenso en materia de investigación dos libros publicados por la Universidad Nacional de Quilmes en materia de educación virtual. El primer libro fue publicado en el año 2002, resultando ser un libro singular para la Universidad y para la especialidad, al menos en Argentina, dado que eran con-

tados los casos exitosos de implementación de tecnologías educativas en entornos virtuales de aprendizaje. Adicionalmente a este hecho, se sumaba que sus autores eran en gran parte integrantes del mismo Programa de Educación no Presencial Universidad Virtual de Quilmes, con lo que ello acarrearía. La coordinación de los entonces director y vicedirector Académico, Jorge Flores y Martín Becerra, respectivamente, resuelve emprender un interesante desafío de documentar “el caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes”. Participaron de esta empresa como compiladores Flores y Becerra, y como autores de diferentes artículos, Jorge Flores y Martín Becerra, Federico Gobato, Fernanda Juarros, Débora Schneider, Gysela Schwartzman, Josep M. Duarte y María José Martínez (de la UOC), Ana Lilian Knez, Alejandra Santo Souza, Elisa Pérez, Pablo Baumann, Silvina Feeney, Nancy Ganz, Susana López, Roque Dabat, Alejandro Alfonso (UNLP), Cristina Carballo, María Teresa Lugo, Mariana Vera Rossi, Ricardo Carballo, María Eugenia Collebecchi, Marina Gergich, Adriana Imperatore y Hernán Pajoni. Posteriormente, y en coincidencia con el I Foro Internacional en Educación Superior en Entornos Virtual, de noviembre de 2005, se presenta la segunda edición del mismo libro corregida y actualizada con fecha de edición de octubre del mismo año.

Mientras tanto, como emergente de años de investigación y desarrollo en el año 2004 el equipo estable de docentes e investigadores del Programa UVQ presentan su primer proyecto de investigación dirigido por el profesor Leonardo S. Vaccarezza y codirigido por el vicedirector Académico del programa (en aquel entonces), Darío Codner. Este proyecto tenía como objetivo, en general, indagar el campo disciplinar de la educación virtual en la Argentina; y en particular, las universidades públicas que ofrecen carreras reconocidas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en modalidad a distancia, y dentro de ellas exclusivamente las que las ofrecen en forma virtual. De esta manera se crea el proyecto de I+D, en abril del 2004, titulado “Tecnología, innovación y educación superior: la educación virtual en las universidades argentinas”. Entre los resultados esperados de este proyecto pueden citarse: a) generar información empírica acerca de los modelos institucionales y pedagógicos y del modo en que se articulan las prácticas de gestión y la toma de decisiones de la institución; b) contribución al avance de los conocimientos; c) contribución a la reflexión sobre políticas; d) contribución al desarrollo de elementos para el diagnóstico, la evaluación y la gestión: insumos para la optimización de las políticas de educación universitaria e instrumentos

de promoción acordes a la racionalidad de los actores implicados (Vaccarezza y Codner, 2004, p. 2).

En efecto, la realización del proyecto de investigación tenía como objetivo de carácter político-institucional consolidar las líneas de trabajo que tiene antecedentes en el Programa de investigación de la UVQ (Vaccarezza y Codner, 2004, p. 1).

Años más tarde, en el 2007, el Programa UVQ nuevamente se presenta a la convocatoria de proyectos de I+D de la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional de Quilmes, en el cual a diferencia del proyecto presentado en el año 2004, este tenía la particularidad de que sería dirigido por la propia directora Académica del programa, Sara Pérez, en donde, además, el equipo de investigación se conformaría por casi la totalidad de los directores de estudio y coordinadores de diferentes áreas del Programa UVQ. El tema a abordar para este proyecto tuvo más que ver con una segunda etapa de investigación en donde el epicentro de la cuestión estaría focalizado en “delimitar las líneas problemáticas que dan lugar a la discusión teórica y metodológica para el abordaje de los procesos comunicacionales, de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales de aprendizaje, identificando los ejes conceptuales que articulan esa discusión [...] y diseñar una estrategia de integración de herramientas teóricas y metodológicas para el estudio de los procesos comunicacionales, de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales” (Pérez, 2007, p. 2). El proyecto se tituló “Educación y comunicación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas”.

En la actualidad, los esfuerzos por continuar con esta línea de trabajo se mantienen intactos, así como también el espíritu de sus integrantes en continuar reforzando la metodología de trabajo y adecuar el modelo pedagógico del Programa UVQ a las mejores prácticas en materia de educación no presencial. El principal desafío en materia de investigación está orientado a alcanzar un nivel de excelencia académica, tanto en sus carreras de grado y posgrado, como en sus procesos de gestión y de servicios que presta a la comunidad universitaria bajo un entorno educativo dinámico y competitivo.

De acuerdo con el modelo pedagógico de educación no presencial de la Universidad Virtual de Quilmes,

[...] el desarrollo de investigación dentro del programa se realiza a través de líneas de indagación ligadas a los procesos eje de gestión académica: desde el año 2000 el programa de investigación de la UVQ cuenta con

evaluación y financiamiento de la Universidad Nacional de Quilmes y produce investigación en cinco áreas:

- a. Aplicación y uso de nuevas tecnologías en la enseñanza virtual.
- b. Diseño, producción y evaluación de materiales didácticos para la enseñanza virtual.
- c. Diseño de estrategias de enseñanza y promoción de procesos de aprendizaje en el entorno virtual.
- d. Diseño de estrategias de evaluación para la enseñanza virtual, y
- e. Procesos de socialización y comunicación en comunidades virtuales (Informe de gestión, 2003).

#### TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD PROVINCIAL DEL SUDOESTE

##### *Antecedentes del proyecto*

El caso de la Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO) es el fruto de aprendizajes colectivos en el marco de un programa pionero en educación virtual en una universidad pública en Argentina y América Latina, en el cual el compromiso social que emana de la universidad pública en asistir a otra universidad pública resulta un desafío aun mayor. En efecto, las primeras reuniones realizadas con las autoridades de esa casa de altos estudios dejaban entrever que la transferencia debía realizarse en forma gradual y en el mediano y largo plazo. En donde el vínculo entre ambas instituciones no se agotaría en un número determinado de consultas, en una prueba piloto y en el traspaso de un manual de procedimientos para el usuario, sino por el contrario, priorizaba el deseo de alcanzar una alianza estratégica entre ambas casas, en donde las particularidades del modelo pedagógico de la UPSO, en cuanto a su dimensión y alcance territorial no tenía un antecedente concreto en la Argentina, lo cual, para la gestión política de la UNQ-UVQ de aquel entonces y para los investigadores involucrados en este proyecto de transferencia implicaba replicar la experiencia iniciada en los años previos del surgimiento del Programa UVQ, con las particularidades del caso.

##### *Sus integrantes*

Para la realización de este proyecto de transferencia la Universidad designó a dos integrantes del Programa UVQ que contaban con una destacada

trayectoria en gestión, planificación e investigación sobre educación virtual y aplicación de tecnologías educativas. Uno de los docentes convocados fue Federico Gobato, quien en el momento de su designación tenía bajo su responsabilidad la dirección y definición de estrategias comunicacionales del Campus Virtual que se utilizaba para el dictado de los cursos del Programa UVQ y contaba con una importante experiencia en dirección de equipos de trabajo, tanto en comunicación, como en desarrollo tecnológico. Por otro lado, quien suscribe, fue incorporado a este proyecto al tomar la iniciativa de vincular ambas instituciones, a partir de contactos individuales que se habían iniciado meses antes con autoridades de la UPSO en vistas de analizar la viabilidad de implementar un Campus Virtual en sus cursos de tecnicatura. Al margen de esta situación, el autor de este trabajo venía desempeñándose desde el año 2003 como director de Estudios de la Licenciatura en Comercio internacional y coordinador Académico de la carrera de Contador Público, ambas en su modalidad virtual, en el Programa UVQ; y contaba con experiencia en gestión y consultoría de proyectos de *e-learning* en el campo profesional. En ambos casos, los convocados integraban desde el año 2004 el equipo de investigación del Proyecto dirigido por el doctor Leonardo Vacarezza.

##### *Primeros pasos hacia el Programa Piloto de Educación Semipresencial (PPES)*

Las primeras reuniones con las autoridades de la UPSO se llevaron a cabo en el mes de agosto de 2005, en estas reuniones se trabajó sobre la necesidad de llevar adelante un diagnóstico sobre el estado actual de la infraestructura tecnológica-informática, sobre los saberes relacionados con el uso de Internet por parte de los estudiantes y sobre las capacidades cognitivas del personal de la UPSO para vincularse con el proyecto que se estaba por poner en marcha. El primer informe presentado, con fecha 24 de agosto de 2005, describe de algún modo el resultado del análisis realizado a partir de documentación proporcionada y de viajes realizados a la sede administrativa de la UPSO, en la ciudad de Bahía Blanca, como así también en las sedes ubicadas en la localidad de Punta Alta y Pigüé, ambas en la provincia de Buenos Aires. De este modo, se logró conocer las características y alcance del modelo institucional de la UPSO, el cual tenía un fuerte lazo con la Universidad Nacional del Sur (UNS), mediante su Programa de Estudios Universitarios en la Zona (PEUZO), en donde, desde sus oríge-

nes y durante el período de análisis, los docentes viajaban hacia diferentes localidades (en un radio no mayor a los 500 km de la ciudad de Bahía Blanca) con una frecuencia semanal para dictar en forma presencial sus cursos pertenecientes a la oferta de tecnicaturas de la UPSO. A esta complejidad administrativa y de corte logístico, se sumaba que, en su mayoría, el personal docente pertenecía a la UNS, lo cual incorporaba un elemento a tener en cuenta para la futura elaboración de estrategias de enseñanza-aprendizaje bajo un modelo pedagógico *ad hoc* mediado por tecnologías basadas en entornos virtuales de aprendizaje, que de algún modo se complementarían con el actual modelo en curso.

Durante esta primera etapa de diagnóstico se tuvo en cuenta los siguientes componentes a analizar:

–*Relevamiento tecnológico: recursos técnicos y operativos*; como se mencionó oportunamente, se realizaron diferentes reuniones y viajes para conocer la UPSO y el PEUZO en su lugar de origen, relevando así la infraestructura tecnológica, informática, edilicia, así como también la disponibilidad de recursos humanos.

–*Características del modelo pedagógico actual y posibles alternativas*: se mantuvieron reuniones con docentes del PEUZO y autoridades de la UPSO para conocer el nivel de conocimiento sobre entornos virtuales de aprendizaje y sobre el grado de alfabetización digital del personal administrativo, de los docentes y de los estudiantes en especial. En relación al grado de conocimiento de tecnologías y su aplicación entre los estudiantes se puede resumir que los resultados fueron muy disímiles entre las distintas localidades. En este sentido, y atendiendo a estas particularidades se presentaron diferentes alternativas de enseñanza-aprendizaje mediadas por entornos virtuales de aprendizaje.

–*Dimensión geográfica*: la implementación de un proyecto de estas características, considerando la dimensión geográfica y la complejidad logística, se vio más como una oportunidad para iniciar una experiencia piloto de implementación de un campus virtual.

–*Características de las carreras, tipos y número de carreras*: las características de las carreras fueron un factor elemental a considerar dado que las mismas tienen un alto sesgo hacia proyectos de microemprendimiento locales, en donde el tipo de carrera guarda una correlación directa con las aptitudes técnicas y tecnológicas de docentes y alumnos.

–*Cantidad de alumnos*: el número de alumnos no fue, en principio, un impedimento o factor relevante a considerar, dado que la experiencia en

la implementación de proyectos de esta naturaleza en universidades con un gran número de alumnos ha sido positiva. En el caso de la UPSO, por el contrario, el número de alumnos en cada sede tendía a variar en función de la localidad y del tipo de carrera que se ofertaba. En ese caso resultaba difícil prever los resultados con anticipación de la implementación de una prueba piloto de enseñanza basada en EVA.

–*Saberes previos de los alumnos*: mediante encuestas se realizó un relevamiento sobre los conocimientos previos que tenían los estudiantes. En términos generales se pudo observar que el nivel y uso de estas tecnologías se encontraba por debajo de la media de ciudades como Bahía Blanca. Este pronóstico presentaba un escollo a superar.

–*Aspectos organizacionales*: la UPSO contaba con un equipo de personal estable altamente calificado y propenso a la innovación. La estructura organizacional de la UPSO, por ser una universidad joven, resultaba ser muy adaptable a las particularidades que demandara la incorporación de un área destinada a la administración y desarrollo de un proyecto de esta envergadura.

–*Aspectos políticos*: a diferencia de otras instituciones universitarias, el aspecto político era el que más favorecía la implementación de tecnologías educativas bajo EVA. Este fue y continúa siendo el aspecto que le ha dado vigor en todo momento al Programa Piloto de Educación Semi-presencial (PPES) (denominación que se le dio al proyecto de transferencia tecnológica hacia el interior de la UPSO), en el cual la figura del rector de la UPSO, ingeniero José A. Porras, es crucial en toda la existencia del PPES.

–*Fortalezas y debilidades de la organización actual de la UPSO*: entre las fortalezas podemos mencionar: una Universidad joven y con una dinámica propia de trabajo y de reclutamiento de recursos humanos que le permitiría superar los escollos tecnológicos y cognitivos sin mayores dificultades; una marcada decisión política para llevar adelante una modalidad alternativa a la tradicional, sin importar el costo político que esta tuviera; el hecho de contar con 14 sedes propias en diferentes localidades del sur de la provincia de Buenos Aires le adjudicaba un potencial aún mayor a las alternativas posibles de acercar la UPSO a otras regiones del sur de la provincia mediante prácticas tradicionales; en donde la incorporación de una propuesta mixta basada en el modelo tradicional de enseñanza, en convivencia con un modelo de educación basado en EVA afianzaba y robustecía la posición de la UPSO en la región; las autoridades reconocían la importancia de asignar el tiempo necesario para llevar adelante estas

prácticas en forma gradual, para lanzar la primer carrera totalmente a distancia luego de tres años de trabajo.

Por otra parte, entre las debilidades tenemos: un desconocimiento pleno de las prácticas más comunes basadas en EVA; limitados recursos económicos para afrontar tal cambio tecnológico y conceptual que implica un Programa basado en EVA; público heterogéneo de estudiantes y docentes; docentes que no forman parte del plantel docente de la UPSO, lo cual dificulta el trabajo colaborativo y coordinado.

En cuanto a los objetivos planteados para este proyecto el documento presentado proponía los siguientes: primero, implementar en la UPSO una solución de educación mediada por TIC a los fines de ofertar una propuesta de formación multimedial que combine la modalidad presencial y no presencial. A dicha oferta –traducida en una nueva carrera de grado, cursos universitarios o instancias de las tecnicaturas ya existentes– se accedería desde el sitio web de la Universidad y de los recursos informáticos dispuestos en cada sede local.

Segundo, incorporar a la comunidad educativa de la UPSO experiencias y prácticas pedagógicas acordes a la propuesta didáctica y al modelo tecnológico que se adopten a los fines de generar propuestas de formación de calidad y de lograr los objetivos de capacitación pretendidos por los destinatarios finales: los alumnos.

En tercer lugar, generar un mayor valor agregado a la oferta educativa de la UPSO, logrando una nueva ventaja competitiva y un nuevo campo de especificidad: la incorporación de TIC en la enseñanza de nivel superior. Y por último, promover la constitución de una comunidad educativa de referencia.

Para ello, se tenía pautado el armado de un Programa de Capacitación Docente a fin de garantizar ciertas capacidades y conocimientos básicos en el uso de un entorno de educación virtual, enfocando las peculiaridades del desempeño de la guía académica que el docente desarrolla en su tarea (Gobato y Scatizza, 2005).

### ***Las etapas del Programa Piloto de Educación Semipresencial***

A continuación se presenta la secuencia lógica que se siguió para la implementación del PPES.

*Etapa 1: Diagnóstico de situación.* En esta fase se desarrollará una evaluación de las posibilidades actuales de la UPSO y se diseñarán una serie de propuestas técnicas que se amolden a la realidad, potencialidad y aspiraciones de la Universidad

*Etapa 2: Planeamiento y diseño de programa.* En esta etapa se procede a definir y diseñar el modelo pedagógico y tecnológico a utilizar por la institución.

*Etapa 3: Desarrollo y ejecución del programa.* En esta fase se realiza el relevamiento del tipo de material utilizado, el tipo de evaluación a realizarse, sean estas durante la cursada o una vez finalizado el curso y se realizan las adaptaciones en concordancia con el modelo pedagógico definido. Asimismo, se definen los procedimientos y responsables que se ocuparán de gestionar el Campus Virtual.

Desarrollo de *Contenidos*.

Desarrollo de herramientas de *Evaluación* de los cursos.

Desarrollo del modelo de *Administración* de los cursos.

*Etapa 4: Prueba piloto.* En esta etapa se procede a la capacitación del/los docente/s que estarán a cargo de la prueba piloto y se mantendrán contacto permanente con los docentes para conocer los pormenores de la presente etapa. Se notificará a los alumnos que se está ante una prueba piloto y se les solicitará la mayor colaboración.

*Etapa 5: Lanzamiento y difusión.* Una vez superada la etapa piloto y realizado los ajustes necesarios, sea en el modelo pedagógico definido, como en sus instancias de desarrollo de material didáctico o evaluación, se procederá a comunicar a los alumnos y docentes y personal administrativo y de gestión académica el lanzamiento del PPES. Previo a ello, se pondrá en marcha el Programa de Capacitación Docente para asegurar un nivel adecuado del uso de la herramienta y para concientizar al conjunto sobre la nueva modalidad.

*Etapa 6: Gestión y seguimiento.* Esta fase tiene la particularidad de monitorear el normal desempeño de la plataforma y de la acción docente dentro de la misma. A su vez, quienes tienen a su cargo esta responsabilidad, en caso de ser necesario recomendarán a la Secretaría Académica adaptaciones sobre el modelo pedagógico y sobre el uso de la herramienta.



### ***Estrategias de interacción: posibilidades en el marco de un modelo pedagógico de modalidades mixtas***

Las estrategias analizadas de acuerdo con las características del PEUZO y de las tecnologías disponibles permitían recomendar tres alternativas posibles de ser implementadas. Sin embargo, debía tenerse en cuenta que cada una de ellas implicaba un grado de desarrollo tecnológico diferente, con un costo económico muy disímil y con un período de adaptación e implementación prolongado entre el más simple (alternativa 3) y el más complejo (alternativa 1). A continuación se presentan las diferentes opciones analizadas para el PEUZO (Gobato, Scatizza y Pérez, 2005).

*Alternativa uno:* Entornos Virtuales de Aprendizaje + Sistema de WebConference + Tutores-facilitadores en sedes.

Implica la utilización de una plataforma tecnológica como medio y ambiente el agenciamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de la comunicación institucional y la distribución de materiales didácticos. La interacción docente-alumno en la plataforma se reduce a consultas, actividades y todas las cuestiones de construcción del saber. El Sistema de WebConference es el núcleo duro de la transmisión de conocimientos, con clases en frecuencias determinadas

*Alternativa dos:* Entornos Virtuales de Aprendizaje + Clases intensivas presenciales + Tutores-facilitadores en sedes.

Implica la utilización de una plataforma tecnológica como medio y ambiente el agenciamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de la comunicación institucional y la distribución de materiales didácticos. Aquí la interacción docente-alumno en la plataforma implica consultas, actividades y todas las cuestiones de construcción del saber, pero también la formulación de alguna clase de modelo más transmisor para acoplar a las presenciales. Aquello que en la alternativa uno se hacía en WebConference, se hace ahora presencialmente y con apoyo también de la plataforma.

*Alternativa tres:* Entornos Virtuales de Aprendizaje + Tutores-facilitadores en sedes (“no dan clases”).

Es casi un modelo de virtualidad “puro” (seguramente el más barato de todos). Un campus virtual lo suficientemente potente más tutores-facilitadores muy activos en las sedes. Para estos casos, se recomienda profundizar (“subir”) el perfil profesional de los tutores.

Para cualquiera de las estrategias anteriores, es necesario diseñar la propuesta de enseñanza (modelo pedagógico), en la que se deberá tener en cuenta la función docente, el tipo de material didáctico, el formato y alcance de la “clase virtual”, la modalidad de evaluación y las alternativas didácticas, así como también el equipo de gestión de acuerdo a la alternativa que se defina.

Finalmente, la opción para el PEUZO que se implementó fue la “Alternativa dos” y a partir de ella se delinearón las estrategias a seguir de acuerdo a la planificación propuesta.

### ***Alternativas de plataformas tecnológicas***

Como parte de las tareas realizadas, se analizaron una serie de proveedores de soluciones tecnológicas. Asimismo, se realizaron algunos relevamientos sobre el funcionamiento, accesibilidad y definición de los diferentes espacios de interacción, así como el relevamiento de la calidad del funcionamiento “real” de cada sistema. El análisis incluyó tanto el testeado de soluciones de código propietario como de código abierto (*open source*). No obstante, fue necesario comenzar a conocer algunas alternativas tecnológicas aun cuando no podía evaluarse cabalmente su adecuación al proyecto de UPSO. En ese sentido, como mejor opción se seleccionó a la empresa E-ducativa por varias razones: en principio, porque es proveedora de una serie de universidades reconocidas y cuyos programas educativos en entornos virtuales funcionan aceptablemente; en segundo lugar, se trata de una plataforma sencilla de operar y lo suficientemente versátil en sus recursos; por último, es una de las ofertas más moderadas en lo que refiere a su costo de implementación y uso. Sumado a esto último, contempla algunas modalidades de contratación acordes con los objetivos de realizar una primera etapa de prueba piloto. (Gobato y Scatizza, 2005).

Atento a estas recomendaciones y a la alternativa pedagógica seleccionada por las autoridades de la UPSO se decidió optar por la plataforma tecnológica sugerida, E-ducativa, luego de presentarse y describirse los alcances de otros competidores del mercado local, que si bien proveían prestaciones y funciones semejantes existía un costo inicial (de configuración) y mensual importante entre las diferentes propuestas en comparación con E-ducativa.

## CONCLUSIONES

Resuelta gratificante y apasionante a la vez ver con el correr del tiempo que proyectos de transferencia del tipo de los que abordamos en este trabajo se mantienen en el tiempo y se retroalimentan con nuevas experiencias de transferencia, que confluyen en nuevas y mejores prácticas docentes, así como también en la mayoría de los casos representan tecnologías más amigables para la enseñanza a distancia que contribuyen a jerarquizar la docencia bajo entornos virtuales de aprendizaje.

Estas experiencias de alguna manera reflejan los resultados esperados por toda la sociedad, en general, y de la comunidad universitaria, en particular, al ver materializado en experiencias concretas el esfuerzo de años de investigación, transferencia y desarrollo, y que las mismas consiguen un “efecto derrame” sobre la sociedad. A su vez, no puede dejar de mencionarse el esfuerzo individual que cada integrante del programa viene realizando en sus años de permanencia dentro del Programa, que además de tener asignadas funciones de gestión académica y administrativas, según sea el caso, parte de su dedicación la distribuye entre investigación y docencia. En efecto, son estos *profesionales de la educación* que, independientemente de su formación de grado, han demostrado un entusiasmo por la enseñanza bajo entornos virtuales de aprendizaje, innovando en forma permanente sobre diferentes alternativas posibles de enseñanza y aprendizaje, sean estas sincrónicas o asincrónicas o, cuando no, en fórmulas híbridas (*blended learning*, como suele conocerse en inglés) que se adapten al modelo pedagógico y de gestión de la entidad que se trate.

## REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- Bates, T. (2001), *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Duart, J. y A. Sangrà (comps.) (2000), *Aprender en la virtualidad*, Barcelona, Editorial EDUOC, Gedisa.
- Flores, J. (2002), “Universidad Virtual: del estadio fundacional al estadio de la maduración”, en Flores, J. y M. Becerra, *La Educación Superior en entornos virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- (2005), “La Universidad Nacional de Quilmes y el programa de educación no presencial Universidad Virtual de Quilmes: una retrospectiva para una nueva agenda de investigación”, en Flores, J. y M. Becerra, *La Educación*

*Superior en entornos virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

- Gobato, F. y A. Scatizza (2005), “Informe interno N° 1: Proyecto para la Implementación de Modalidades Educativas Mixtas en el marco del Programa de Estudios Universitarios en La Zona (Peuzo)”, Buenos Aires.
- Gobato, F., A. Scatizza y E. Pérez (2005), “Documento de Trabajo Interno N° 2b: Proyecto UPSO – Alternativas de modelo”, Buenos Aires.
- Informe de gestión (2003), “Modelo Pedagógico del Programa de educación no presencial Universidad Virtual de Quilmes (UNQ)”, Bernal, documento de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Gergich, M., A. Imperatore y H. Pajoni (2005), “Entre la letra y la pantalla: la trama y el lugar de los materiales didácticos en el Programa UVQ”, en Flores, J. y M. Becerra, *La Educación Superior en entornos virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Pérez, S. (2007), “Educación y comunicación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas”, Proyecto I+D año 2007, Resolución (CS) N° 000/07.
- Silvio, J. (2000), *La virtualización de la universidad*, Caracas, IESALC-UNESCO.
- Vacarezza, L. y D. Codner (2004), “Tecnología, innovación y Educación Superior: la Educación Virtual en las universidades argentinas”, Proyecto I+D año 2004. Resolución (CS) N° 249/04.

## COMENTARIO DEL FORO

POR ELIANA BUSTAMANTE\*

## INTRODUCCIÓN

El viernes 7 de noviembre de 2008, en el marco del Segundo Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales, se llevó a cabo el foro temático “Los entornos tecnológicos: adaptación de entornos para la formación profesional”.

\* Eliana Bustamante es licenciada en Comercio Internacional (UNQ). Cursa el posgrado de Negociación de la Universidad Católica Argentina. Dirige el área de Tutorías del Programa Universidad Virtual de la UNQ. Es profesora de la materia Nuevas tecnologías (UVQ). Ha dictado clases de Política económica y comercial argentina, en la licenciatura Comercio Internacional de la UNQ y de Introducción al comercio internacional para la Federación Argentina de Municipios y el Consejo Federal de Inversiones.

Este panel contó con la presencia del Edmundo Gabriel Szterenlicht por el Consejo Federal de Inversiones (CFI), Gabriela Sacco por la Asociación de Entidades de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas de la República Argentina (EDUTIC); Gonzalo Semilla por la Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO) y Alfredo Scatizza por el Programa Universidad Virtual Quilmes (UVQ).

Este foro se planteó como un espacio de exposición de experiencias y de reflexión sobre la implementación de soluciones tecnológicas para la formación de profesionales.

En el caso de Edmundo Szterenlicht, puntualizó cómo el Consejo Federal de Inversiones incorporó distintas soluciones de formación a distancia en los últimos años, atendiendo la necesidad de capacitación y formación de las pymes y microemprendedores que requieren la asistencia del Consejo, como parte de su estrategia de promoción de desarrollo regional a través de la creación de redes locales de cooperación público-privadas. Para ello, diseñan y administran cursos de capacitación como resultado de la detección de las necesidades que reconocen en los centros regionales que forman parte del Consejo Federal de Inversiones. La implementación de los cursos se realiza en conjunto con universidades que son las que generan los contenidos y llevan adelante las clases presenciales por videoconferencia y tecnología ISDN y en plataformas virtuales de código abierto.

Por su parte, Gabriela Sacco, como representante de la cámara empresaria, brindó a los asistentes la posibilidad de comprender la visión que tienen las empresas del sector al momento de definir los contenidos de futuros desarrollos e implementaciones. Destaca la importancia de aplicar las herramientas tecnológicas desarrolladas para la web 2.0, utilizadas en forma extendida para la comunicación diaria, como recursos tecnológicos en las plataformas de gestión del aprendizaje. La necesidad de incorporar estas herramientas que dinamizan y hacen familiar los entornos virtuales deben considerarse al momento de definir cuál es el mejor entorno virtual que dé respuesta a las necesidades de capacitación, para lo cual será importante dejar de pensar la tecnología como un elemento extraño dentro de las plataformas de gestión del aprendizaje y considerarla parte necesaria como medio para alcanzar el objetivo de formación.

Gonzalo Semilla y Alfredo Scatizza detallan la experiencia de creación de UVQ y UPSO, respectivamente, y destacan el proceso de transferencia realizado por la universidad nacional a la primera universidad provincial

del país a fin de implementar asignaturas semipresenciales, así como los desafíos que debieron sortearse para llevar adelante el proyecto. Ambos remarcaron la importancia de devolver a la sociedad el conocimiento que se genera en la Universidad Pública como parte fundamental de su filosofía.

#### LA EXPERIENCIA DEL CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES

En primer lugar hizo uso de la palabra Edmundo Szterenlicht por el Consejo Federal de Inversiones (CFI) quien comenzó su exposición aclarando que la institución que representa no es una entidad de formación ni educación sino se trata de un organismo con características de banco mayorista que nació con la idea de promoción de desarrollo desde el Estado, en el año 1959.

El objetivo del Consejo Federal de Inversiones, señaló, es promover el desarrollo armónico de todas las provincias y regiones que componen el país y basa su accionar en los principios del federalismo, ya que no se trata de un organismo nacional sino que es el resultado de la asociación entre las provincias.

El Consejo durante los últimos 50 años se dedicó a la investigación, coordinación y financiamiento de estudios y proyectos.

Manifiesta que a través de los años, la estrategia de promoción de desarrollo regional de la institución se ha visto condicionada por los cambios en los paradigmas reinantes, ya que no se pensaba lo mismo sobre el desarrollo durante el Consenso de Washington o en la década de 1970 que en la actualidad.

El CFI basa su estrategia en la construcción de redes de cooperación, que vinculan la actividad pública y privada. Si las redes están basadas en el vínculo empresario dentro de una misma cadena de valor las denomina Redes de Producción, en tanto que si se trata de redes promovidas en un mismo ámbito geográfico las denomina Regiones Concertadas.

Sobre la capacitación y formación, detalla que el proyecto en vigencia más importante es un curso orientado a formar "Agentes de transformación de la realidad productiva" en la cual se desarrollan, en este caso, orientados al sector público municipal.

Menciona que a lo largo de los años realizaron capacitaciones con diferentes características, no obstante las ventajas que brindan las TIC permiten alcanzar un ámbito geográfico más amplio, en forma simultánea y asincrónica.

Un antecedente de estos cursos es el que llevaron adelante con la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), institución con la que diseñaron e implementaron un curso de comercio exterior en el año 2002.

Recuerda que la idea del curso se originó en el año 1998 cuando luego de la visita de una misión canadiense tuvieron la oportunidad de viajar a ese país. Allí observaron el impactante desarrollo en materia de implementación de tecnologías de la información y comunicación en el ámbito de asistencia al ciudadano, así como importantes programas en materia social, educativa y cultural. De allí surgió la idea de hacer algo similar en Argentina. A diferencia de los países desarrollados, señala que en el año 1999 en Argentina internet era incipiente y básicamente por *dial up*. Se decidió entonces, comenzar a promocionar el uso de internet. Establecieron para ello centros de Acceso en todas las provincias del país, aulas equipadas además con videoconferencia, cuya instalación requirió arduas negociaciones con las telefónicas para articular el servicio entre los centros. Analiza estos inicios y reflexiona sobre la experiencia concluyendo que no era educación, sino sensibilización en el uso de internet. Consistían en encuentros virtuales entre empresarios de diferentes lugares del país con el fin de concientizarlos sobre las posibilidades de hacer negocios de una manera distinta, en la que no hace falta que el empresario se desplace físicamente.

Como resultado de la evaluación de los créditos otorgados a las pequeñas y medianas empresas a través de los bancos provinciales, con dinero aportado por el CFI, se detectó que faltaba capacitación en comercio exterior, con lo cual se vieron en la necesidad de dictar un curso sobre la temática. Así es como se organizó un curso donde se realizaban dos videoconferencias, una de apertura y una de cierre, mientras que las clases se dictaban en el Campus Virtual de la UNQ. Destacó lo aprendido por los concurrentes señalando que hubo un alto grado de satisfacción.

Los microemprendedores continuaron demandando capacitación al CFI. Existía la necesidad de establecer relaciones entre ellos, de crear redes. Para dar respuesta fue fundamental la formación de líderes que los motivase y liderara en la conformación de esas redes y que además les acercara temas de calidad, diseño, planeamiento estratégico, comercio exterior y financiamiento, se los denominó “gestores tecnológicos”. A estos gestores se los formó a través de un acuerdo con la Universidad Tecnológica Nacional, sede Santa Fe, utilizando la plataforma de *e-learning* de Moodle, porque el Consejo solo tenía una plataforma de videoconferencia

por ISDN con la que podían transmitir hasta un máximo de tres lugares al mismo tiempo.

Posteriormente, dictaron un curso para el que se amplió el potencial del sistema de videoconferencia pasando a transmitir a once lugares por vez. Si bien, no se podían hacer en forma simultánea para todo el ámbito geográfico, se hacía en once provincias por vez y se mantenía la plataforma de *e-learning*.

Szterenlicht destaca la filosofía constructivista de Moodle en materia de educación y que explica que comparte la misma porque “es la forma de constituir redes que colaboren activamente y promocionen la actividad, lo cual requiere de un ideario próximo al constructivismo social”.

Comenta que de 725 inscriptos, fueron formados 450 gestores tecnológicos entre gestores y tutores. Al finalizar los cursos se presentaron 50 proyectos como trabajo final del Taller de Asociatividad de empresas pymes para exportar, proyectos que eran factibles de ser financiados por el CFI.

Menciona que si bien no se cobran los cursos, la realidad indica que originan potenciales demandantes de crédito del Consejo.

A lo largo del tiempo los destinatarios de los cursos fueron cambiando, pasando de jóvenes profesionales a cursos para agentes de la producción de los municipios, empresarios, organizaciones empresarias, cooperativas, etcétera. La idea era mantener el criterio de conformar redes público-privadas en las que las pymes de una provincia pueden vincularse a pymes de otra provincia; y todos los actores, sean tutores o gestores de una provincia formen parte de la red. El curso proporcionó más de 80 tutores que surgieron de curso del año 2007.

Las clases presenciales están vinculadas con las universidades, son dictadas por docentes universitarios que otorgan respetabilidad y prestigio al curso. La principal debilidad que descubrieron al realizar el análisis FODA, fue el reclamo de los alumnos en cuanto a la acreditación debido a que el CFI no otorga diplomas, sino certificaciones de asistencia.

Destaca que va cambiando la cantidad de alumnos y el perfil de los destinatarios de los cursos pero que los objetivos se mantienen.

Una parte importante de los costos, amplía, está soportada por la infraestructura del organismo, básicamente es el valor de lo que se paga a docentes y tutores

A continuación menciona que están utilizando la plataforma Moodle con la UTN, pero ya no las facilidades de la UTN para la videoconferencia.

Para ello han adquirido la plataforma Adobe Connect Pro que facilita realizar videoconferencias sobre el soporte IP para llegar no solo a los centros de acceso sino a cualquier parte que llegue internet y no tener que dividir el curso primero en 11 provincias y luego en las demás. El propio sistema de videoconferencias tradicional ISDN se comporta como un *back up* por si falla internet.

Edmundo Szterenlicht finaliza su presentación citando a un sociólogo francés que días atrás se había presentado en una conferencia en el CFI: “transmitir saber es generar esperanza”.

### ***Tendencias en la integración de herramientas de comunicación en plataformas de aprendizaje***

Gabriela Sacco anticipó que su participación se enfocaría desde las experiencias, la información y los trabajos de las empresas e instituciones que conforman la Asociación de Entidades de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas de la República Argentina (EDUTIC). Esta asociación, describe, surgió como una Cámara que agrupa a empresas y ONG en el año 2001, momento en que los sistemas que se proveían y las soluciones tecnológicas que se utilizaban en la formación tenían características muy diferentes a las actuales. Las personas que forman parte de la Cámara trabajan no solamente en desarrollos e implementaciones, sino además realizan un análisis y monitoreo permanente del sector, de empresas locales y del exterior, para conocer “hacia dónde vamos” en cuanto a las tecnologías aplicadas a la formación.

Recuerda que en ese momento, para implementar un campus virtual se pensaba en términos de LMS (*learning management systems*), en el auge de plataformas como WebCT y Blackboard, que resultaban aplicaciones y desarrollos gigantes y de alto costo. En la actualidad, agrega, existe la posibilidad de utilizar Moodle y otro tipo de sistemas que no son *open source*, pero con costos mucho más accesibles.

Señala que la tecnología sigue siendo una herramienta para la formación y que sobre este punto no ha cambiado el análisis. Ahora la cuestión clave es analizar cómo esa herramienta se va integrando. Observa que las herramientas que las personas utilizan para comunicarse con sus colegas, con sus familiares, paulatinamente se van integrando a las plataformas de gestión del aprendizaje y de esta forma van quedando difusas las líneas que dividen dentro de lo que es ámbito organizacional la gestión

del conocimiento, comunicaciones internas, comunicaciones externas y aprendizaje.

Para comprender mejor esto, indica que deben considerarse dos aspectos. Por un lado el de la evolución tecnológica, y por otro cual es la implementación, la utilización que se va dando a esas herramientas tecnológicas y cómo se concibe el aprendizaje. Cuando en una organización se implementa un sistema de formación o un sistema que promueve la comunicación, indica que es determinante la concepción del aprendizaje de quien trabaja en su implementación. Advierte que a veces se tiende a revisar las mismas teorías bajo condiciones cambiantes y cuando esas condiciones subyacentes cambian sustancialmente, se requiere una reformulación radical. Entonces, al momento de comenzar a trabajar, se debe estar de acuerdo que el aprendizaje es un proceso social y que la comprensión que se logra de los contenidos se construye socialmente a través de la interacción con el otro.

Enfatiza que partiendo de la definición y concepción básica de que nos estamos moviendo hacia el “aprendizaje social”, se pasa de plataformas de gestión de contenidos, de individuos y de grupos hacia plataformas que ahora gestionan comunidades y espacios de conocimientos, marcando una clara diferencia ya que trabajan bajo el concepto de comunidad.

Gabriela Sacco menciona que herramientas tradicionales como foros de discusión o salas de chat, que antes representaban la noción del trabajo colaborativo, van dejando lugar a otro tipo de instrumentos que son utilizados en espacios que permiten una mayor sociabilización, que posibilitan la generación de una comunidad que acompañe el aprendizaje formal y promueva el aprendizaje informal.

Destaca que el enfoque de la exposición fue pensado a nivel de las organizaciones y de las empresas, pero que existen cuestiones a tener en cuenta que son propias del aprendizaje. Hace mención al profesor Richard Light de la Universidad de Harvard quien hizo un estudio que confirma cuestiones que se ya se intuían, y es que los alumnos aprenden más de sus pares en situaciones de aprendizaje no formal, donde sociabilizan y comparten. Pero que si bien se conoce esta realidad, cuando se piensa en la implementación de un sistema de formación virtual habitualmente se centra el foco en desarrollar un entorno similar a un aula, donde todo se puede controlar. La tendencia es incorporar estas herramientas que permiten sociabilizar, crear grupos, inclusive autoconformados. Define el concepto de comunidad como un “grupo de personas que tiene un

tema de interés común sobre el que debate, sobre el que va construyendo nuevo conocimiento”.

Desde las empresas, explica, reviste interés porque retoma un planteo de gestión del conocimiento, que es la conversión del conocimiento implícito (existente en los individuos que conforman la organización) en conocimiento explícito. Las experiencias, problemas y situaciones que las personas viven y van aprendiendo como resultado de los procesos dentro de las organizaciones; al discutir e interactuar en internet quedan registradas. Este registro de lo realizado genera que ese conocimiento implícito se transforme en explícito y permite hacer un mejor monitoreo, incluso, agrega, hasta de los mismos procesos de aprendizaje.

Para pensar qué es una comunidad y cómo trabaja, cómo se piensa en esta autorregulación, reflexiona, puede mirarse cómo se desarrollan los sistemas de código abierto, los sistemas *open source*. Conforman comunidades de desarrolladores que incluso van subiendo de nivel dentro de la comunidad en función de su grado de *expertise*. Esto permite ir construyendo un espacio en el que hay conocimiento. Si alguien tiene un problema, tiene alguna situación que no sabe cómo solucionar, siempre encuentra a alguien que le da la respuesta o está teniendo el mismo problema. Estos conceptos son los que se están integrando a los sistemas de gestión del aprendizaje dentro de las organizaciones, utilizando las mismas herramientas como wikis y blogs, incluyendo la posibilidad de que los mismos participantes puedan votar, valorar y clasificar determinados contenidos.

Resalta que una cuestión es la incorporación de las nuevas herramientas que pasan a incluirse en las plataformas de gestión del aprendizaje y otra es cómo funcionan dentro de cada organización. Esto depende de la gestión que de esa herramienta hacen las personas que están a cargo y son las responsables de su implementación. Si se dispone de un instrumento que permite la sociabilización y la generación de comunidades, pero al aplicarla su uso se restringe únicamente a montar cursos tal como se hacía años atrás, donde se cuelgan una serie de contenidos y el canal de comunicación solo está abierto vía foro y chat, entonces se vuelven a subutilizar las herramientas disponibles.

En términos de empresas, señala, los proveedores se van moviendo gradualmente hacia herramientas como Moodle. Utilizar estas herramientas en las que hay una gran comunidad de desarrolladores provoca movimientos más rápidos que en los desarrollos que pueden hacer otras empresas que trabajan con equipos propios. Entonces, observa que hay

algunas empresas pertenecientes a EDUTIC, como es el caso de IATE, que trabajan desde hace mucho tiempo en la generación de sistemas colaborativos de aprendizaje mientras otras empresas como ABC, trabajan con la adaptación de Moodle y de otros sistemas a entornos corporativos, o empresas como Tecnonexo que vienen trabajando e incorporando estas herramientas.

Sintetiza el caso de Netex que, apunta, debe ser la empresa española más avanzada en la implementación de la propuesta de una plataforma de aprendizaje social en un entorno virtual, en donde se permite por ejemplo que los usuarios construyan su propio entorno de aprendizaje.

Si por un lado, enfatiza, cada individuo tiene mayor acceso a la información, más acceso a personalizar prácticamente todo lo que quiere, pero por otro lado está tan restringido en la situación de aprendizaje, la persona no se va a sentir cómoda.

Las nuevas plataformas, continúa en su exposición Sacco, permiten que cada persona construya su propio entorno de aprendizaje e inclusive vaya participando de aquellas comunidades con las que tiene intereses en común dentro de la empresa. Asimismo, brindan a nivel organizacional oportunidades para diseñar programas de desarrollo, de recursos humanos, en los que es necesario dar espacio al individuo para que se desarrolle, investigue y tenga algún grado de libertad en la elección de cual sería el recorrido profesional que desea dentro de la organización. Se crea una comunidad en la que comparte intereses comunes con otros miembros de la organización, con espacios para sociabilizar y donde se pueden crear y dar de alta contenidos propios. Esto último aparece como una diferencia relevante entre web 1.0 y la web 2.0. Como ejemplo, cita los blogs creados y utilizados por los alumnos presenciales que son visitados y consultados por sus compañeros. Y se pregunta por qué no integrar todas esas herramientas a la plataforma de gestión del aprendizaje. A modo de respuesta sostiene que promueven un aprendizaje más creativo, promueven la innovación y un flujo bidireccional entre lo explícito y lo implícito. Se pasa a utilizar también aquello que la persona aprende y el conocimiento que va construyendo, ahora al revés, para generar conocimiento explícito. Afirma que es muy importante dentro de esas plataformas de gestión del aprendizaje la posibilidad de que los participantes puedan crear y dar de alta sus propios contenidos porque esto aumenta su sensación de pertenencia y traslada esta práctica común que la gente tiene al utilizar sitios como Myspace o Facebook.

Destaca el acompañamiento que están haciendo las herramientas disponibles de gestión del aprendizaje integradas, acompañando la evolución y el desarrollo que han tenido las herramientas de la web 2.0, porque si no, se trabaja como en “mundos paralelos” y parece que siempre las herramientas para aprendizaje fueran distintas de las que se utilizan para comunicarse en otros momentos. Pero para que esa integración sea completa, hay que prestar mucha atención y trabajar desde la implementación efectiva en las organizaciones.

Finaliza su exposición con una serie de preguntas desde la práctica diaria: ¿hacia dónde nos estamos moviendo?, ¿estamos preparados?, ¿estamos notando que realmente existe esta integración o seguimos hablando de: “Vamos a enseñar con nuevas tecnologías y con TIC” como si de pronto pensáramos en: “Vamos a utilizar algo externo”? Para los participantes, esa tecnología se utiliza en la vida cotidiana, en el día a día. Pensarlo de manera integrada en situación de aprendizaje es el desafío.

#### LA EXPERIENCIA UVQ-UPSO

Alfredo Scatizza comienza describiendo los orígenes de la Universidad Nacional de Quilmes en el año 1989, en un contexto histórico-político en el que la idea de la sociedad del conocimiento comenzaba a extenderse. Recuerda que diez años después y a partir de diferentes prácticas que se fueron generando en el seno de la UNQ, particularmente en la Licenciatura en Educación, se empieza a avizorar la posibilidad de diseñar la propuesta en educación virtual. La democratización del conocimiento junto a la reducción de la brecha tecnológica se constituía en temas centrales.

Para llevar a cabo el proyecto, establecen en el año 1998 vínculos con la Universidad Oberta de Catalunya y a partir de allí comienza el proceso de transferencia y cooperación entre ambas instituciones académicas. Afirma que “de la generación de un vínculo con otras instituciones se generan conocimientos y estos conocimientos generan una circulación entre quienes integran estas instituciones lo cual permite con el tiempo ir también transfiriendo hacia los demás sectores estas capacidades adquiridas”.

Señala que las plataformas virtuales de entonces eran bastante rudimentarias comparadas con las actuales. La relación se establecía casi docente-alumno, el desarrollo de los contenidos era bastante limitado y la conectividad estaba restringida.

Sostiene que la Universidad Virtual de Quilmes se constituyó en referente en muy corto tiempo, en parte gracias al apoyo político que tuvo desde los diferentes actores de la Universidad. El reto consistía en no quedar fuera del “tren de oportunidades” que proponen y ofrecen las tecnologías y a la vez enfrentar los desafíos cognitivos, tecnológicos y pedagógicos que encierra una propuesta de esta naturaleza. En este caso el proceso de transferencia desde la UOC jugó un papel de acompañamiento decisivo en los primeros años de la UVQ.

En el año 2002 tiene lugar el primer acuerdo de transferencia desde la UVQ a través de un convenio marco con el CFI (las capacitaciones en comercio exterior a las que se refirió Edmundo Szterenlicht).

Scatizza resalta que la posibilidad de hacer crecer estos proyectos y propuestas de educación está dada en parte por programas de investigación que se gestaron en la Universidad y permitieron retroalimentar al propio programa UVQ. En el año 2004 se constituyó el primer proyecto de investigación entre varios docentes con dedicación *full-time* del programa UVQ. Formalmente, aclara, después de dos años se logró establecer el Programa de Educación en Tecnología, Innovación y Educación Superior: “Educación virtual en universidades argentinas convocatoria 2007”.

Desde inicios de 2006 a través del Programa de Investigación, Desarrollo y Aplicación de Entornos Virtuales para la Educación Superior (PIDA EVES-Q), la universidad comenzó a trabajar en la implementación de una nueva plataforma educativa. Se probaron y analizaron distintas propuestas como E-ducativa, Dokeos y Moodle, para conocer las opciones hacia dónde ir, cuáles eran las mejores prácticas, cuáles los mejores entornos colaborativos. Destaca que esa es la nueva concepción de hacia donde ir luego de haber pasado por dos experiencias; en primera instancia la plataforma de la UOC hasta el año 2004 y luego en una plataforma propia desarrollada junto con Netizen. Menciona que simultáneamente se fue incorporando esta nueva filosofía de entornos colaborativos con vistas a generar diferentes módulos para foros, debates, wikis, audio, video, y paralelamente adaptar estas herramientas a las mejores prácticas de acuerdo con las especificidades de cada una de las carreras, y hacia adentro de cada una de las materias. Se decidió entonces, que era conveniente avanzar y seguir investigando en Moodle, tecnología *open source* que permite ir creciendo junto a la comunidad internacional de desarrolladores y sobre la cual quienes forman parte del proyecto de investigación han trabajado fuertemente.

Señala que a través de los años, las experiencias, las diferentes opciones que fueron investigando, analizando, practicando, aplicando, permitieron constituir al programa UVQ en proveedor de instituciones, organismos, provincias y municipios.

De estas experiencias destaca que la realizada con la Universidad Provincial del Sudoeste marcó un hito como transferencia por el grado de vinculación que generó entre ambas instituciones.

Esta relación comenzó en el año 2005 cuando la Universidad Provincial del Sudoeste solicitó a la UNQ el desarrollo de una propuesta de formación de alcance provincial. Para ello, señala, la UNQ comenzó con la elaboración del proyecto, como parte del compromiso social de transferir y devolver a la comunidad el conocimiento adquirido. Se analizó qué propuesta era más recomendable para la UPSO, para lo cual realizaron un relevamiento de los recursos técnicos, operativos y de recursos humanos disponibles. Viajaron a las distintas sedes donde el proyecto se iba a implementar, analizaron qué tipo de carreras eran las más convenientes para comenzar a dictar.

La dispersión geográfica de las sedes resultó un elemento no menor que moldearía la propuesta final.

Los objetivos establecidos, recuerda, tenían que ver con implementar una solución tecnológica de educación virtual que posibilitase una oferta académica multimedial y combinase de esta forma la virtualidad con la presencialidad. Asimismo incorporar experiencias, prácticas pedagógicas y didácticas de acuerdo al modelo tecnológico educativo; generar un mayor valor agregado a la oferta educativa de la UPSO y construir una comunidad de referencia educativa. Tenían definidas otras cuestiones como que no querían que sus estudiantes se radicaran en otras regiones, que dejaran de ir a un lugar en común donde existía el debate, la discusión, la identidad, la identificación con la carrera, con el lugar físico, con los docentes y con la propia institución. Tampoco se proponían ser el referente tecnológico en cuanto al desarrollo de tecnologías educativas ni entornos virtuales de aprendizaje.

Scatizza menciona que una de las cuestiones centrales fue el tiempo que UPSO se trazó para llevar adelante el proyecto. Asumían que un modelo educativo basado en entornos virtuales de aprendizaje no era posible de llevar adelante con éxito en el corto plazo. Se requería de al menos tres años para socializar las prácticas que incorpora un modelo de enseñanza a distancia, interiorizar a todos sus alumnos y ver la respuesta. También,

agrega, tenían claro que el cambio sería una constante y que en el mediano plazo era posible que se modificase la propuesta.

Otra cuestión eran los limitados recursos económicos, esto constituía un desafío a sortear a fin de afrontar los cambios conceptuales y tecnológicos. No existía la posibilidad de incorporar más pedagogos o especialistas, así como tampoco la posibilidad de implementación o desarrollo de un entorno virtual propio. Esto requirió entonces un trabajo intenso por parte de los investigadores de la UNQ y la UPSO que los condujo a buscar distintas opciones de plataformas tecnológicas. El recorrido ya realizado por los investigadores del PIDA EVES-Q facilitó esa búsqueda.

Luego de una etapa de reuniones permanentes con el Rector y las sedes fueron surgiendo diferentes propuestas, donde finalmente se optó por la semipresencialidad, potenciando el rol de las sedes y se optó por la plataforma E-ducative. Posteriormente se comenzó con el proceso de capacitación de los docentes, los tutores y los facilitadores en las sedes. Se capacitaron alrededor de cien docentes en el uso de la herramienta y la modalidad a distancia. Posteriormente se puso en marcha la prueba piloto que aún continúa.

El docente se encuentra entonces constantemente participando del entorno virtual, los tutores que antes viajaban desde Bahía Blanca, ahora pertenecen a la región y se los encuentra en las sedes. Al finalizar, Scatizza subraya que esto ha sido parte del éxito del modelo que resultó ser bastante diferente al que proponía la UNQ cuando se sentaron a discutir con los representantes de UPSO en las primeras reuniones.

Seguidamente para dar a conocer la experiencia de la Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO), Gonzalo Semilla relata que la idea de creación de la universidad data de 1998. Surgió de quien era entonces el secretario de extensión de la Universidad Nacional del Sur (UNS), reparando en que los alumnos de la región tenían inconvenientes para trasladarse a la ciudad de Bahía Blanca. En el año 2000 inicia el dictado de materias de carreras en las que el docente viajaba a las sedes.

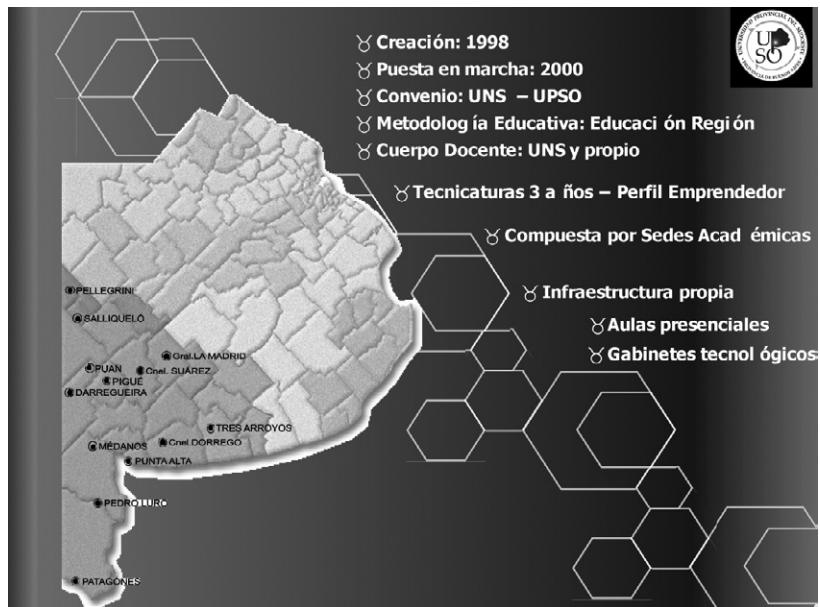
Es en este marco que la UNS y la UPSO acuerdan dictar diferentes carreras, en las que la primera ofrecería licenciaturas y la segunda, tecnicaturas universitarias de tres años, con el fin de no competir en la región. Los docentes, en este último caso, provenían de la universidad nacional, en tanto los títulos también eran otorgados por la Universidad Nacional del Sur. En la UPSO no contaban con infraestructura para crear carreras propias.



Destaca la no existencia de lineamientos ni planificación de hacia dónde dirigirse, no obstante es claro el perfil de las carreras ya que todas las tecnicaturas tienen un perfil emprendedor. A lo largo de la carrera los alumnos cursan materias como Desarrollo de actitudes emprendedoras, luego el Taller de transferencia de emprendimientos y finalmente deben recibirse con un Proyecto final de carrera. Esto se hace con el objetivo de que ese emprendimiento se pueda aplicar en la región donde vive el alumno y sea él mismo su propio generador de empleo sin abandonar su ciudad.

A continuación detalla la ubicación de las distintas sedes académicas y explica que la apertura de cada una de ellas no fue masiva sino secuencial; Pigue, sede del rectorado, fue la primera en abrirse.

Gráfico 1. Distribución de sedes de la Universidad Provincial del Sudoeste



Fuente: presentación de Gonzalo Semilla.

La UPSO está constituida por un Consejo Social, integrado por los intendentes de los municipios involucrados y son ellos quienes junto con el

Rector eligen las carreras a dictarse. En la actualidad, existen nueve carreras que van rotando en todas las sedes con el fin de no generar un exceso de oferta local con el mismo perfil profesional. Para llevar esto a cabo, explica, tienen desarrollada una logística importante ya que los profesores viajan todas las semanas pero no podrían dictar clases en distintas sedes a la misma vez. A mitad de año se junta el Consejo Social, evalúa los resultados y se discute la propuesta.

Resalta que es una Universidad presencial que a partir de 2006 tiene cierto carácter semipresencial. Si bien para ello cuentan en cada sede con instalaciones propias, no han podido ingresar en la virtualidad por no tener la infraestructura requerida. Si comenzaron a dotar a cada sede de gabinetes tecnológicos dependiendo de la matrícula de cada una de ellas.

Enumera luego, las carreras que están impartiendo: Emprendimientos audiovisuales, Emprendimientos informáticos, Emprendimientos agropecuarios, Asuntos municipales, Emprendimientos agroalimentarios, Emprendimientos turísticos, Creación y gestión de pymes, Martillero y corredor público, y Gestión cultural y emprendimientos culturales. En el caso de la Licenciatura en Desarrollo local y regional, informa, se dictará en tres sedes y no va a ser completamente virtual porque quieren seguir utilizando las aulas de las sedes y además porque utilizan la conectividad de la red que les ofrece el gobierno de la Provincia de Buenos Aires y esta suele presentar inconvenientes. El modelo semipresencial, reflexiona, está muy bien pensado pero a veces no funciona por problemas de conectividad y termina perjudicándose la idea cuando no es un problema del modelo sino de la conectividad.

Seguidamente, realiza una descripción de la estructura de la UPSO en la que el área semipresencial, la cual depende de la Secretaría Académica, se conforma con un Coordinador (Gonzalo Semilla), Especialistas (docentes de UVQ que desde mediados de 2005 a la fecha han realizado toda la transferencia y elaborado el modelo), tutores, docentes, y personal técnico-administrador.

La plataforma utilizada es E-educativa, no realizaron un desarrollo propio pues requería destinar muchos recursos. Dentro del modelo diseñado para UPSO, el tutor es el encargado de gestionar el aula, colgar y subir materiales y publicar las novedades. En tanto el docente es designado por la UNS y en la plataforma no tiene responsabilidad, a diferencia de UVQ, de gestionar toda su aula. Señala que fue difícil el proceso de adaptación, ya

que al inicio la única experiencia que ellos tenían era presencial. El profesor es el encargado de escribir las guías de estudio y además modera el foro, acción que cuesta hacer efectiva.

Al inicio de cada cuatrimestre, señala, deben quedar sentados los “pilares fundamentales” que son: las guías de estudio, bibliografía, presentación de la materia y el cronograma. Todos ellos componentes básicos para dictar la materia semipresencial.<sup>1</sup>

Semilla explica luego cómo se logró formar los recursos humanos. Se hizo a través de la capacitación y transferencia realizada en forma presencial y virtual, de los docentes, personal interno y alumnos. Especialistas del programa UVQ capacitaron primero a personal interno y docentes y ellos después viajaban a las sedes donde se abría la materia para capacitar a los alumnos. La capacitación se estructuró sobre dos ejes, la parte teórica, sobre fundamentos de las nuevas tecnologías y la educación a distancia, dictado por UVQ, y la parte práctica acerca de cómo se utiliza el campus, dictada por técnicos de UPSO.

Destaca que la “prueba piloto” ya lleva tres años, en los que se abrieron más de 60 aulas de 25 o 30 materias. A modo de ejemplo, indica que si se dicta Introducción a la Economía, en dos sedes se consideran dos aulas distintas, no importa la cantidad de alumnos que se haya anotado en cada una. Aclara que la universidad no tiene una matrícula grande y realizan una amplia difusión en la zona de influencia.

Manifiesta que hasta el momento no se revisaron ni introdujeron modificaciones en el contenido por parte de los responsables del proyecto

<sup>1</sup> Guía de estudio: en ella el docente incluye objetivos, temática, orientación para la lectura. Por ejemplo, sugiere que vaya a tal página y tengan en cuenta dos o tres estos conceptos, una especie de ejercitación y un glosario.

Señala que a diferencia de por ejemplo UVQ en la que desarrollan el material realizado por un autor como referencia y después el docente lo reelabora en la clase en 15 páginas word, en el caso de UPSO no tenían esa opción por lo que el docente tenía que ponerse a escribir y costaba que aprenda estas cuestiones, con lo cual se descartó esta opción y se decidió comprar la bibliografía.

Bibliografía: la universidad compra la bibliografía, dependiendo de la cantidad de alumnos que se inscriben y el día que comienzan las clases tiene que estar en la sede. El alumno no puede empezar a cursar sin el libro. Cuando rota la sede, la biblioteca se muda.

Presentación de la materia: es generar un espacio virtual dentro del Campus que tenga una foto vinculada a lo que se está dando. Una presentación mínima con el programa de estudio digitalizado para que el alumno tenga esa información el primer día.

Cronograma: es el plan de trabajo de lo que se va a ver en la cursada.

sino que centraron su accionar en cómo transmitir ese contenido. Evalúa que ese ha sido un aprendizaje logrado. Sin embargo, ahora quieren transformarse y seguir avanzando ya que para el lanzamiento de la Licenciatura en Desarrollo local esperan trabajar con material multimedia y con la generación de contenidos. Para ello van a capacitarse con especialistas de procesamiento didáctico de UVQ. Finalmente, adelanta la intención de UPSO de formalizar una tecnicatura completamente virtual.

## CONSIDERACIONES FINALES

La formación como eje central del foro proporcionó a los expertos invitados un hilo conductor sobre el cual presentar sus experiencias de implementación de soluciones tecnológicas. Describieron sus experiencias y resaltaron los desafíos que imponen las nuevas tecnologías aplicadas a la formación.

El carácter dinámico de la situación de aprendizaje, generación y transmisión de conocimiento aparece como un actor importante en este encuentro. No solo asociado a las situaciones que involucran a los alumnos sino al aprendizaje de las instituciones. Los procesos de transferencia de UOC a UVQ, de UVQ a UPSO y CFI, de UTN a CFI dan cuenta de ese dinamismo, pues no solo algunos de quienes recibieron la transferencia se convirtieron en proveedores, como el caso de UVQ, sino que cada uno de ellos avanzó hacia propuestas singulares de formación a distancia, incluso utilizando las mismas herramientas.

La importancia de la asociatividad y la cooperación, sea en la gestión e implementación de la plataforma tecnológica que soporte la propuesta, sea desde la construcción de conocimiento en entornos colaborativos, todo conlleva a las nociones de comunidad y generación de redes de cooperación y complementación y quizás sea este el desafío que depara a quienes tienen la misión de marcar el rumbo de hacia dónde dirigir los esfuerzos tecnológicos, políticos y académicos en las futuras plataformas de formación.

## FORO TEMÁTICO: ENTORNOS ORIGINALES PRODUCIDOS POR UNIVERSIDADES

EL DISEÑO DE ENTORNOS DIGITALES  
EDUCATIVOS Y LA PRODUCCIÓN COLABORATIVA  
DE OBRAS INTELECTUALES<sup>1</sup>  
POR ARIEL VERCELLI\*\*

### INTRODUCCIÓN

Durante la última década se ha escrito mucho sobre qué aplicaciones (programas, *software*) se pueden usar para crear plataformas, campus virtuales o entornos digitales en la educación superior. Sin embargo, la mayoría de estos desarrollos se han enfocado más en la parte tecnológico-artefactual que en los procesos políticos codificados a través del diseño y construcción de estos entornos. El objetivo de esta presentación es describir y discutir con los presentes un conjunto de principios, relaciones e intereses a tener en cuenta al momento de diseñar los entornos digitales educativos de las facultades y universidades en el plano local / regional. Para ello, se presentan los conceptos de diseño de entornos digitales, de producción colaborativa de obras intelectuales y de licencias abiertas

<sup>1</sup> La ponencia forma parte de los trabajos preliminares realizados como becario doctoral de CONICET bajo la dirección del doctor Hernán Thomas en el Instituto de Estudios Sociales sobre la Ciencia y la Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes. Esta presentación ha sido posible gracias al apoyo recibido por parte de Bienes Comunes Asociación Civil (<<http://www.bienescomunes.org/>>).

Esta versión 1.0 es Derecho de Autor © 2009 Ariel Vercelli, Algunos Derechos Reservados. Obra liberada bajo licencia Creative Commons Atribución - Compartir Derivadas Igual 2.5 de Argentina. Más información sobre la licencia en <<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5/ar/>>.

\*\* Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y candidato a doctorado por la Universidad Nacional de Quilmes. Presidente de Bienes Comunes Asociación Civil, y líder de Creative Commons Argentina. Magister en Ciencia Política y Sociología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Posgraduado en Informatización Nacional de la Agencia Coreana para las Oportunidades y la Promoción Digital; en Derecho de Autor y Derechos Conexos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Más información en <<http://www.arielvercelli.org/>>.

/ libres que favorecen estas nuevas formas de colaboración. Esta presentación es parte de un análisis mayor sobre las relaciones que se producen entre las regulaciones y las tecnologías digitales.

### EL DISEÑO DE ENTORNOS DIGITALES

Esta presentación comienza con el análisis del “diseño de entornos digitales”. Para ello, se definen sus tres conceptos constitutivos. El “diseño” se basa en la creación, invención y proyección (más o menos original, más o menos estandarizada) de una obra de la inteligencia humana. El concepto de “entorno” indica el ambiente, es decir, aquello que permite definir las circunstancias (“materiales / físicas”, económicas, intelectuales o históricas) de las diferentes relaciones sociales dentro de un espacio-tiempo determinados. El diseño de un entorno es, por tanto, una creación del intelecto humano orientada a producir determinadas formas de relacionamiento social. El “diseño de entornos digitales” puede definirse así como una forma compleja de regulación de espacios y conductas en la era digital (Vercelli, 2004; 2006; 2009). Es decir, a través de las tecnologías digitales e internet se establecen y configuran las bases para las diferentes formas de relacionamiento social, económico, político o tecnológico (Lessig, 2006; Benkler, 2006).

El diseño de entornos digitales está directamente condicionado por las tecnologías digitales disponibles y por la arquitectura de las redes electrónicas que componen internet. Por ejemplo, la arquitectura política original de internet favoreció el surgimiento de una red distribuida, abierta y de producción colaborativa entre pares (Lessig, 2001; Vercelli, 2004; Benkler, 2006; Boyle, 2008). Como muestra la historia de internet, el diseño de las redes electrónicas y de las tecnologías digitales puede establecer condiciones sobre qué se puede o no se puede hacer en los diferentes entornos. Es decir, entre las regulaciones y las tecnologías digitales se produce una relación de co-construcción (Oudshoorn y Pinch, 2005; Vercelli y Thomas, 2008; Vercelli, 2009). Esta co-construcción puede observarse claramente en la relación que se presenta entre las regulaciones de derechos de autor y derecho de copia y las tecnologías digitales orientadas a la gestión de estos derechos (Vercelli, 2009). Ambas instancias se construyen simultáneamente, son parte de un mismo y único proceso.

## LA PRODUCCIÓN COLABORATIVA DEL VALOR

Las tecnologías digitales y la arquitectura política de las redes electrónicas que conforman internet han favorecido el surgimiento de una nueva dinámica de producción y distribución de valor a través bienes y obras intelectuales. El modo de producción de bienes intelectuales en internet no difiere del modo de producción del mismo entorno internet. Es decir, ambos son parte del mismo proceso de producción colaborativa. La colaboración se define como el acto a través del cual se hace, produce, crea, trabaja en conjunto con otros, con el otro, con aquello que está fuera de la esfera individual o de un determinado grupo. Específicamente, el concepto define aquella situación donde una obra del intelecto humano es producida por el trabajo creativo de una pluralidad de individuos. La producción colaborativa logra aquello que es imposible alcanzar individualmente (Stallman, 2002; Vercelli, 2006; Benkler, 2006).

El modo de producción de bienes y obras intelectuales en internet se caracteriza por estar basado en una relación de paridad, por ser continuo, distribuido y voluntario. En las redes distribuidas como internet, son los usuarios-finales lo que producen obras y bienes intelectuales y, de esta forma, construyen los mismos entornos digitales donde se producen las relaciones sociales, económicas, educativas. Algunos aspectos de estas relaciones simplemente ocurren, son un emergente. Sin embargo, aspectos centrales de estas relaciones pueden ser diseñados, promovidos, favorecidos o inhibidos. En este mismo sentido, el valor producido colaborativamente dentro de estos entornos puede mantenerse como un valor común, bajo formas abiertas y libres, o bien, también puede ser acumulado y apropiado por parte de corporaciones comerciales de las diferentes industrias culturales o por diferentes instituciones con o sin fines de lucro a nivel nacional, regional o global (Vercelli, 2009). Estas tensiones están siempre presentes al momento de diseñar los diferentes entornos digitales.

## LAS LICENCIAS ABIERTAS / LIBRES

Una de las formas de favorecer la producción colaborativa de obras intelectuales es la utilización de licencia abiertas / libres a través de las cuales se establecen sus condiciones de uso, copia y derivación. Una licencia es un instrumento jurídico de carácter privado (declaración, acuerdo, con-

trato) que permite expresar los derechos de autor y los derechos de copia sobre una obra intelectual. Es decir, las licencias indican qué se puede y qué no se puede hacer con una obra intelectual. Las licencias abiertas / libres se basan en las expresiones legales de derecho de autor y derecho de copia vigentes a nivel internacional. Estas le permiten a los autores / creadores de obras intelectuales establecer una reserva selectiva de derechos (“algunos derechos reservados”). Por ejemplo, le permiten a los autores seleccionar qué derechos se reservan y qué derechos liberan para compartir sus obras intelectuales en los entornos digitales (Vercelli y Matos, 2007).

La reinterpretación del derecho de autor y derecho de copia para dejar abiertas, liberar y compartir las obras intelectuales surgió con fuerza en la década de 1980 a través del movimiento del *software* libre (Stallman, 2002; Lessig, 2004). Su antecedente histórico más directo es la General Public License (GPL o, Licencia Pública General)<sup>1</sup> de la Fundación para el *Software* Libre<sup>2</sup> de mediados de esa misma década (Stallman, 2002; Boyle, 2008; Vercelli, 2009). La GPL es una solución proveniente de una licencia privada que interpreta las expresiones legales de carácter público para significar positivamente las relaciones que se presentan entre autores y usuarios de las obras intelectuales. Las licencias abiertas del proyecto Creative Commons<sup>4</sup> intentan hacer lo mismo que hizo la GPL en el mundo del *software* (Lessig, 2004; Boyle, 2008; Bollier, 2009; Vercelli, 2009). Es decir, Creative Commons también pretende producir una adecuación y ajuste al sistema de derecho de autor y derecho de copia a nivel global.

El proyecto Creative Commons diseñó un sistema modular de licencias abiertas de reserva selectiva de derechos de autor. El sistema funciona mediante cuatro módulos combinables (Atribución, No-Comercial, Compartir-Derivadas-Igual, Sin-Derivadas). Este diseño invita a los creadores de obras intelectuales a que, de forma voluntaria, puedan decidir si quieren reservarse “todos”, “algunos” o “ninguno” de los derechos sobre una obra intelectual. Estas licencias establecen un estándar mínimo de copia sobre las obras intelectuales en formato digital. Permiten codificar las formas en

<sup>2</sup> Página web de la GPL: <<http://www.fsf.org/licensing/licenses/gpl.html>>. Última visita en febrero de 2009.

<sup>3</sup> Página web de la Fundación para el *Software* Libre (Free Software Foundation): <<http://www.fsf.org/>>. Última visita en febrero de 2009.

<sup>4</sup> Página web de Creative Commons (Bienes Comunes Creativos): <<http://creativecommons.org/>>. Última visita en febrero de 2009.

que se pueden usar las obras intelectuales, producir nuevas obras, colaborar o gestionar las mismas. Estas licencias abiertas crearon un nuevo lenguaje para la gestión de derechos que, de forma directa, también afecta la producción colaborativa del valor dentro de los entornos digitales educativos.

#### EL DISEÑO DE ENTORNOS DIGITALES EDUCATIVOS

El diseño y producción de plataformas educativas, campus, aulas virtuales, mundos virtuales o entornos digitales para el ejercicio de la práctica educativa está atravesada por la necesidad de producir colaborativamente los mismos entornos. Las formas de colaborar, las licencias abiertas que se utilizan, las diferentes plataformas y los diseños de los entornos codifican diferentes formas políticas. Estos entornos están atravesados por las tensiones entre la liberación o la apropiación del valor intelectual. Es decir, a través del diseño y producción de las tecnologías se traducen los valores e intereses de los grupos sociales que producen estos entornos. Por ello, lejos de la adopción acrítica de plataformas, campus o licencias abiertas, es necesario que el diseño de estos entornos sea producido localmente, que esté basado en conocimiento local y que incluya los intereses de las facultades y universidades que los producen.

Cualquier política educativa abierta en las diferentes facultades / universidades debería al menos atender y discutir estos principios descritos. Para ello, sería conveniente que estos desarrollos locales sean abiertos, experimentales, sean diseñados en fases y puedan ser estandarizados a nivel nacional, regional y global. Una de las ideas a discutir es cómo diseñar los entornos educativos para favorecer las formas locales de producción colaborativa y cómo aprovechar las obras y bienes intelectuales comunes (abiertos y libres) para el desarrollo de las prácticas educativas que no permitan la acumulación y apropiación de un capital intelectual que es común. Sobre todo, es necesario analizar y discutir el proceso de co-construcción que se produce entre las regulaciones de espacios y conductas y tecnologías digitales a través de las que se producen y se gestionan estos entornos educativos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benkler, Y. (2006), *The wealth of the networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*, Yale University Press.

- Bollier, D. (2009), *Viral Spiral: How the Commoners Built a Digital Republic of Their Own*, New Press.
- Boyle, J. (2008), *The Public Domain: Enclosing the Commons of the Mind*, Carabon Books.
- Lessig, L. (2001), *The future of the ideas: the fate of the commons in a connected world*, Nueva York, Random House.
- Lessig, L. (2004), *Free Culture: How Big Media Uses Technology and the Law to Lock Down Culture and Control Creativity*, Nueva York, Penguin Press.
- Lessig, L. (2006), *Code: Version 2.0*, Nueva York, Basic Books.
- Oudshoorn, N. y T. Pinch (2005), *How Users Matters: the co-construction of users and technology*, Cambridge, MIT Press.
- Stallman, R. M. (2002), *Free Software, Free Society: Selected Essays of Richard M. Stallman*. Boston, GNU Press.
- Thomas, H. (2008), “Estructuras cerradas vs. procesos dinámicos: trayectorias y estilos de innovación y cambio tecnológico”, en Hernán Thomas y Alfonso Buch (comps.), *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 217-262.
- Vercelli, A. (2004), “La conquista silenciosa del ciberespacio: Creative Commons y el diseño de entornos digitales como nuevo arte regulativo en internet”. Disponible en <<http://www.arielvercelli.org/lcsdc.pdf>>.
- (2006), “Aprender la Libertad: el diseño del entorno educativa y la producción colaborativa de los contenidos básicos comunes”. Disponible en <[http://www.aprenderlalibertad.org/aprender\\_lalibertad.pdf](http://www.aprenderlalibertad.org/aprender_lalibertad.pdf)>.
- (2009), “Repensando los bienes intelectuales comunes: análisis socio-técnico sobre el proceso de co-construcción entre las regulaciones de derecho de autor y derecho de copia y las tecnologías digitales para su gestión”, tesis de doctorado, Universidad Nacional de Quilmes.
- y A. Marotias (2007), “Guía de licencias Creative Commons”, Versión 1.0, 20 de diciembre. Disponible en <<http://www.arielvercelli.org/gdlcc1-0.pdf>>.
- y H. Thomas (2008), “Repensando los bienes comunes: análisis socio-técnico sobre la construcción y regulación de los bienes comunes”, Versión 1.1., 3 de abril. Disponible en <<http://www.bienescomunes.org/archivo/rlbc-1-1.pdf>>.

## COMENTARIO DEL FORO

POR GRACIELA LECCHI\*

El “Foro de entornos originales producidos por universidades” contó con la participación de la magíster Alejandra Zangara, quien presentó la experiencia del desarrollo de un entorno educativo propio, como es el caso de la Universidad Nacional de La Plata; el arquitecto Juan María Palmieri, representante de la Universidad Tecnológica Nacional, quien presentó la experiencia de la UTN referida a la adopción de Moodle; y, en tercer lugar, la presencia de Ariel Vercelli, miembro de la organización no gubernamental Bienes Comunes.

ENTORNO WEBUNLP, DESARROLLADO EN LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Alejandra Zangara es profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) y magíster en Política y gestión de la ciencia y la tecnología” (CEA, Centro de Estudios Avanzados, de la Universidad de Buenos Aires). Se desempeña como docente de la Universidad Nacional de La Plata, en la carrera de Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, cátedra de Tecnología educativa y también como docente adjunta e investigadora, en la Facultad de Informática, en la Maestría sobre Tecnologías informáticas aplicadas a la educación. Además, realiza tareas asociadas a la formación de investigadores y tesistas. Es integrante de la Dirección de Educación a Distancia de en el cargo de

\* Graciela Lecchi es Calculista Científica, egresada de la Universidad Nacional de La Plata; cursa actualmente la Maestría Informática Aplicada a la Educación, en la misma Universidad. Docente de la Universidad Tecnológica de La Plata, Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad Virtual de Quilmes. Directora de Sistemas en la Universidad Nacional de Quilmes desde 1994, entre los desarrollos realizados se encuentran los sistemas de gestión de la Universidad Virtual desde sus comienzos. Ponente en los congresos: Encuentro Internacional de Educación Superior UNAM-Virtual Educa 2005, como autora de “Sistema de Información para el proceso de Educación Virtual Universidad Nacional de Quilmes”, ciudad de México, julio 2005, y en IV Seminario Internacional y II Encuentro Nacional de Educación a Distancia de RUEDA Red Universitaria de Educación a Distancia, como coautora de “La gestión de la EaD: una visión integral del proceso”, Córdoba, Argentina, mayo del 2006.

Coordinadora del componente de capacitación docente de la misma universidad.

Se desempeña como docente de otras universidades en áreas de Posgrado: Universidad del Salvador (Maestría en Educación a Distancia) y Universidad Tecnológica Nacional. Su exposición se centró en los siguientes aspectos: 1) ¿por qué las universidades diseñan/ desarrollan/ “customizan” un entorno virtual de enseñanza?; 2) entorno virtual de la UNLP: historia de un desarrollo propio; 3) la situación actual: la Dirección de Educación a Distancia de la Universidad; 4) nuevos desafíos: de la linealidad a la colaboración y las redes *Primer punto*: cada proyecto de Educación Superior en Entornos Virtuales enfrenta el dilema ¿qué plataforma utilizar?, ¿cuál responde al objetivo del proyecto?

El proyecto educativo es el que marca y define qué tecnología es necesaria para cumplir con los objetivos, plan y alcances del mismo. Es decir, el proyecto define el uso de la tecnología, el alcance de la propuesta en función del área, los roles, las actividades cognitivas y metacognitivas, la evaluación, etcétera. Desde una visión cultural existe la necesidad de posicionar a la Universidad en el ciberespacio cuando se plantea concretar un proyecto de educación virtual, entendiendo que: un entorno virtual representa a la Universidad en la web, y genera una identidad en la virtualidad.

Un proyecto de educación deben tener los siguientes componentes: propuesta comunicacional, propuesta didáctica, propuesta tecnológica, propuesta gráfica.

Requiere además de la necesidad de un análisis y deconstrucción de las prácticas presenciales.

Esto implica: reflexionar sobre las prácticas educativas presenciales en todas las carreras; indagar acerca de la comunicación docente-alumno, alumnos y docentes entre sí; observar los tipos de materiales que usan los docentes y analizar el grado de virtualización; crear diferentes escenarios en función de diferentes prácticas.

*Segundo punto*, entorno virtual de la UNLP: historia de un desarrollo propio. Para entender los motivos del desarrollo propio que tiene la UNLP es necesario arrancar en el contexto donde nace.

En el año 1999/2000, en el seno de la maestría en Tecnología aplicada a la educación, y frente a la necesidad de utilizar un entorno educativo se realiza una evolución de los ya existentes y se decide utilizar WEBCT,

herramienta propietaria, muy completa con herramientas de soporte para todo el proceso educativo.

En el año 2000-2002 y en el marco de la Facultad de Informática se plantea el desafío de realizar un desarrollo propio a través de los laboratorios de la propia facultad. Este es el caso del LIDI (Laboratorio de Investigaciones de Informática) para ser utilizado en dicho ámbito y en particular en la Maestría en Tecnología informática aplicada a la educación. En el 2003 comienza el uso de WebLidi utilizado por la Facultad de Informática en el curso de Preingreso a distancia. En el 2004 por la buena recepción y dado que se empieza a utilizar en otras facultades se cambia el logo, el nombre por WebINFO y se le agregan más funcionalidades. En este mismo año se crea el programa de Educación a Distancia en la Universidad Nacional de La Plata que posiciona el uso del entorno a nivel de la Universidad y entonces comienza a llamarse WebUNLP.

En el transcurso de estos años en los escenarios de los entornos virtuales aparecieron muchísimas aplicaciones para estos fines ya sea desarrollos propietarios o de *software* libre: Moodle, Claroline, E-ducativa, Dokeos, FirstClass.

*Tercer punto:* la situación actual: la Dirección de Educación a Distancia de la Universidad. Actualmente existen distintas unidades académicas autónomas de la Universidad que utilizan esta plataforma. En algunos casos además utilizan otras como, por ejemplo, Moodle. Este crecimiento exponencial pone en una situación complicada a la Dirección debido a la necesidad respuesta a las distintas problemáticas.

*Cuarto punto:* nuevos desafío: de la linealidad a la colaboración y las redes. En el transcurso de estos años y frente a la creciente complejidad la alternativa de solución está de la mano de proyectos abiertos y colaborativos, utilizando y explotando como sustento las redes.

La WebUNLP no queda exenta de esta cuestión y la velocidad de los avances indica también la velocidad de las transformaciones necesarias.

Características de la WebUNLP en el inicio: estructura para la presentación de información en árbol; buenos espacios de comunicación (mensajería, cartelera, foro); evaluación cuantitativa, *on line*, seguimiento de *performance* con información individual; buenos espacios de comunicación (mensajería, cartelera); evaluación cuantitativa *on line*, seguimiento de *performance* con información individual; repositorio de archivos.

Hoy se plantean nuevos requerimientos: 1) otras estructuras: redes, espiral, etc.; 2) espacios de colaboración, creación de redes; 3) evaluación

de proceso: portafolios, diarios; 4) seguimiento de performance individual y recorridos colectivos; 5) repositorio cooperativo y colaborativo. Construcción de espacios de información compartidos.

#### CAMPUS VIRTUAL GLOBAL: TECNOLOGÍA Y GESTIÓN DE UN PROYECTO INTEGRADOR

El arquitecto Juan María Palmieri es Coordinador de Informática de la Secretaría de Tecnología de la Información, Universidad Tecnológica Nacional.

La presentación trató acerca de la descripción del proyecto Campus Virtual Global de la UTN. En principio abordó la descripción del marco institucional en el que fue desarrollado el proyecto.

Antecedentes: de 1998 en adelante: experiencias de utilización de campus virtuales en algunas sedes de la UTN; en todos los casos son iniciativas locales y no coordinadas; están limitadas a las sedes que cuentan con los recursos técnicos, económicos y humanos necesarios. De 2005 en adelante: proceso de acreditación de las carreras de Ingeniería; equipar a sedes con menores recursos.

#### *Características de la UTN, marco institucional*

La UTN está compuesta por 31 sedes dispersas por el país. Cada sede tiene autonomía tecnológica y puede decidir los recursos informáticos a utilizar. En alguna de ellas se ponen en funcionamiento distintos campus virtuales pero en general existe escasa experiencia en iniciativas. En este marco es importante: aprovechar la experiencia de la Secretaría de Tecnología de la Información y Comunicación en el desarrollo e implementación de campus virtuales; tener 31 sedes conectadas entre sí por redes de datos (internet y redes de avanzada) y videoconferencia; aplicar el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería (PROMEI); resolver el problema concreto de varias sedes en cuanto al proceso de acreditación de carreras de ingeniería.

Por lo tanto se concluye que se trata de un escenario oportuno desde el punto de vista tecnológico y de gestión para elaborar un plan integral de educación virtual. Así, se toman las siguientes decisiones: 1) desarrollar una solución que complemente los servicios disponibles en la UTN (red de datos y video conferencia) y permita a cada sede de la Universidad utilizar el Campus Virtual Global adaptado a sus necesidades particulares;

2) utilizar *software open source* adaptable a los usos previstos en la UTN; 3) brindar un marco institucional al proyecto coordinado con la Secretaría Académica de la Universidad.

La solución tecnológica adoptada fue Moodle, implementando un modelo de uso descentralizado, donde cada sede dispone de un campus virtual con absoluta autonomía respecto a formas de uso y contenidos, tiene su responsable técnico, realiza la gestión de actividades académicas y la capacitación y atención a docentes, tutores, alumnos.

En el nodo central existe el *hardware* y comunicaciones, instalación y actualización del Campus, el mantenimiento de servidor web y base de datos y los contactos con el responsable técnico de cada sede.

Esta solución académicamente permite una actividad presencial extendida y semipresencial.

Las herramientas más utilizadas son: calendarios, foros de debate, accesos a documentos, sitios web, enlaces a video y audio, chat, mensajería interna, evaluaciones, autoevaluaciones, cuestionarios, encuestas.

En la actualidad el Campus Virtual Global es utilizado por 25 sedes de la Universidad, incluso por las que poseen otros campus virtuales en funcionamiento, permite la interacción de más de 5.000 docentes y alumnos en más de 200 cursos y materias. En algunas sedes se ha convertido en una herramienta de uso intensivo para docentes y alumnos.

Se realizan las actividades de gestión que a continuación enlistamos.

–Inclusión en el proyecto PROMEI (COBA).

–Formación de grupos de trabajo técnico y pedagógico en las ocho sedes que la UTN posee en la provincia de Buenos Aires. Consensuar en cada grupo estrategias de uso, mejoras, documentación. Facilitar las primeras acciones de utilización del Campus en las sedes.

–Inclusión del uso del Campus Virtual Global dentro de la Normativa de Educación a Distancia de la Universidad.

–Estandarización del uso en las sedes que deseen incluir propuestas de educación a distancia o semipresencial.

–Posgrado en Didáctica de la Universidad, dictado a docentes de 10 sedes de la Universidad. Replicado en cada sede utilizando el cvg.

Como conclusiones de la solución tecnológica a la que se llegó, se puede plantear lo siguiente: Moodle demostró ser una herramienta estable, robusta y dúctil para adecuarse a ambientes complejos y usos diversos; la utilización de Moodle permitió el diseño, implementación y

mantenimiento de una solución económica (*hardware*, personal); una adecuada relación entre tecnología, gestión y oportunidad resultó esencial en el desarrollo del proyecto.

Lo que aún resta por hacer como proyecciones a futuro son las siguientes acciones: brindar herramientas de administración adicionales a los administradores locales (base de datos, servidor web, configuración); proveer mayor escalabilidad de almacenamiento y comunicaciones; elaborar un proyecto de creación de una red social, dentro de la UTN, integrada al Campus.

#### EL DISEÑO DE ENTORNOS EDUCATIVOS Y LA PRODUCCIÓN COLABORATIVA

Ariel Vercelli es presidente de la ONG Bienes Comunes, líder de Creative Commons, Argentina, y Embajador de Tecnologías de Información Coreanas, además de Becario CONICET/UNQ.

La exposición se centró en los siguientes aspectos: el diseño de entornos digitales; la producción colaborativa; las licencias abiertas / libres; el diseño de entornos educativos

*Primer punto: el diseño de entornos digitales.* Los entornos digitales son obras intelectuales y esto las diferencia de las obras materiales. Se trata de diseños proactivos, donde se refleja el aporte de muchos actores. Tienen características experimentales y además tienen la particularidad de ser abiertos, interviene una comunidad con diferentes roles para la creación de dichos espacios, debe ser estandarizado y su producción se desarrolla en laboratorios.

Estas características implican un desafío pues se trata de elaboración intelectual en un contexto respetuoso y prudente, solo posible en un marco de libertad.

*Segundo punto: los entornos son una producción colaborativa.* Este concepto implica que todos aportan a un objetivo común compartiendo responsabilidad, esfuerzo, ideas, creatividad, con el fin de obtener un producto más acabado, más rico en posibilidades, es decir, con mucho mayor valor. El trabajo se realiza mediante redes distribuidas con producción de pares en forma colaborativa y voluntaria que además sigue incorporando aportes de manera continua, interesada y direccionada hacia un objetivo en común. Todo esto abre el debate sobre el tipo de licencia que deben tener dichos productos pues se trata de un bien común que debe permitir *equidad en el acceso y uso y control radicalmente democrático.*



*Tercer punto.* Dentro del criterio de licencias existen conceptualmente distintas alternativas como: todos los derechos reservados, algunos derechos reservados; ser de dominio público.

En el caso de los productos desarrollados bajo licencias abiertas que existen actualmente en el mercado los más conocidos como: Linux, OpenOffice, Moodle, Firefox, etc., implica disponer del código fuente, no pagar licencia por el uso del *software* y tener un compromiso de su uso.

Teniendo en cuenta todos los aspectos mencionados, se refuerza la idea de que los entornos educativos son un bien común, lo que conlleva al uso de licencia libre o abierta, esto implica definir el uso de la obra y la derivación de las mismas. Se imponen la necesidad de establecer reglas comunes para: codificar; para compartir las formas de producir y las formas de colaborar, al mismo tiempo que homologar las formas de administrar.

*Cuarto punto:* el diseño de entornos de educación implica práctica y uso situado además de conocimiento local. En el pasado se evidenciaron los problemas y las necesidades; para el futuro existe una prospectiva y soluciones; el presente implica el desafío de una acción directa.

Para encarar el diseño hace falta contemplar los intereses locales e institucionales: hacer un diseño en fases; experimentación y adecuación, para ello se propone tener en cuenta: una capa de bienes materiales: infraestructura; una capa lógica: licencias, formatos estándares; los contenidos: lo que se quiere expresar; la etapa de co-construcción.

#### EL DEBATE

Se centró especialmente en la posibilidad de revertir la dificultad de generar un nivel de colaboración en el ámbito educativo. Se evidenció la característica de compartimentos estancos, sin intercambio ni interrelación que se produce en la docencia y el desafío que significa la disponibilidad y la exposición de trabajar en ambientes colaborativos.

En este sentido, dado el nivel de avance de las comunicaciones, la tecnología y las posibilidades actuales de trabajo asincrónico y espacial, se expresó la necesidad de vencer estos aspectos para potenciar el trabajo y provocar un cambio cultural que permita la puesta en práctica de metodologías más participativas y democráticas.

## FORO TEMÁTICO 3: ALTERNATIVAS PARA EL DIÁLOGO Y LA RELACIÓN DIDÁCTICA

### FORO TEMÁTICO: PROBLEMÁTICAS Y PERSPECTIVAS TEÓRICO METODOLÓGICAS EN TORNO A LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

EL ESPACIO COMO CONSTRUCCIÓN SEMIÓTICA.  
ANÁLISIS DE MATERIALES MULTIMEDIA  
DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIMODAL  
POR MARIANA LANDAU\*

Particularmente, me interesa exponer un tema en el que vengo trabajando hace algún tiempo y que tiene que ver con la vinculación de los casos, la semiótica y la educación y aquello que los une con el análisis del discurso y a la semiótica multimodal.

En esta presentación, lo que quiero trabajar es el tema del espacio y para eso cabe citar a Merleau-Ponty: “El espacio no es el medio contextual (real o lógico) dentro del cual las cosas están dispuestas, sino el medio gracias al cual es posible la disposición de las cosas” (Merleau-Ponty, 1985, p. 258).

Más allá de que Merleau-Ponty no esté vinculado a la semiótica multimodal, me parece que la cita da cuenta de lo que quiero trabajar, de que el espacio no es, solamente, un escenario, sino que hace a la significación del texto, entendiendo por texto y hablando desde una perspectiva de

\* Mariana Landau es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora Adjunta de Tecnologías educativas, carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Profesora adjunta de la Maestría en Educación, lenguajes y medios, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Participa en proyectos de investigación acreditados sobre educación y tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de San Martín. Miembro permanente del Área de Investigaciones Educativas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), Ministerio de Educación de la Nación.

semiótica multimodal, no solamente al lenguaje escrito u oral sino también a los otros recursos semióticos como la imagen o el sonido.

Es difícil la presentación porque no sé con quién estoy hablando o qué saben. Por supuesto que estoy abierta a las preguntas que quieran lanzar.

Algunos ejes de la semiótica multimodal que trabajaré en la presentación tienen que ver con que la semiótica multimodal, más allá de tener fundamento en la lingüística y básicamente en la gramática de tipo funcional, intenta construir una teoría que articula los recursos semióticos, es decir, ya no trabaja el lenguaje verbal y la imagen cada uno por su lado, sino el texto multimodal en sus múltiples articulaciones.

Estudia, simultáneamente, las prácticas textuales, discursivas y sociales. Por ejemplo, el cibertexto no es un elemento aislado. Yo les digo a los alumnos que en los textos hay instalado un sentido común que dice que los programas, los enunciados de las políticas, no dicen lo que realmente es, hay un desfasaje entre lo que se dice y lo que se hace realmente. Les digo que hay un sentido común instalado que es lo que se dice, que es en algún punto y entre comillas, una mentira, entendiendo, desde esta perspectiva, que lo que se dice es parte de una práctica discursiva que, a su vez, tiene que ver con una práctica social. Entonces, estudiamos, no solo lo que dice el texto, el contenido, sino que entramos a lo que se dice a través de las formas textuales que asume ese texto.

En el análisis multimodal, no solo vamos a analizar el discurso, el contenido, el tema y demás, sino que hay un fuerte énfasis en el análisis de diseño y en una categoría muy interesante que es la distribución, que después les voy a contar cómo se aplica al material que voy a analizar. Esto es un texto comunicativo, decimos cosas para comunicarle a otro algo. Por tanto, ese texto no está en el aire, sino que nos interesa analizarlo en un contexto comunitario.

Sobre materiales multimedia y multimodalidad seleccioné tres textos bibliográficos para quien le interese profundizar. El de T. van Leeuwen, “Heteroglosia programada: análisis crítico de un interfaz de ordenador”, está más vinculado al análisis crítico. Es un trabajo que analiza la interfaz de un material didáctico y, en algún punto, se opone, o pone algunos reparos, a la idea de hipertextualidad como polifonía. De hecho, lo que va a exponer son algunas dudas sobre este tema viniendo a decir que las prácticas textuales están vinculadas a las prácticas sociales. Tenemos en el caso de este *software* un enunciador, un autor, que es la empresa que diseña el *soft* y que va a asumir en esa misma empresa diferentes cosas.

El trabajo de M. Kaltenbacher, “Multimodality in language teaching CD-ROMS”, lo que hace es analizar un programa de enseñanza del idioma inglés donde analiza la relación texto/imagen. Lo que va a decir es que hay una presión muy fuerte de las empresas por incluir imágenes en el *soft* educativo pero que, no necesariamente, responde a las necesidades de aprendizaje. Va ejemplificando, en cada una de las secuencias de las pantallas, cómo las imágenes transmiten cosas distintas justamente de lo que es el texto y cómo no están claramente articuladas.

Después, está el trabajo de C. Jewitt “Multimodality, ‘reading’, and ‘writing’ for the 21st Century”, donde se analizan materiales educativos en los cuales el modo semiótico privilegiado no es la palabra, discutiendo de algún modo con la lingüística.

Si analizamos los materiales educativos multimedia, hay un nuevo desafío que tiene que ver con reconfiguración de la unidad de análisis. Si lo contrastamos con métodos escolares, trabajamos sobre la página o la doble página pero, en la actualidad, nuestra unidad de análisis es la pantalla, que cada vez más adquiere mayor preponderancia en la representación y comunicación de la vida social.

En los estudios sobre la forma de organización de la información y el espacio uno podría decir que hay dos modelos, según Manovich (2006). Por un lado, en la década de 1990 donde se da el auge de los estudios sobre la pantalla, con los inicios de la realidad virtual, los navegadores con interfaces gráficas, y la aparición de las *point and click* que dieron el ingreso al *e-commerce*. Por otro, en la actualidad, los estudios sobre la forma de organización de la información en el espacio se basan más en la idea del sujeto en espacios en los cuales hay información multimedia que cambia constantemente.

La diferencia la van a marcar las áreas de entretenimiento, los *shoppings*, áreas en las cuales hay un sujeto que deambula, donde tiene su celular, donde hay fabricación de información, etc. A mi modo de ver, todavía en el ámbito educativo, las escuelas afortunadamente no son iguales a los *shoppings*, porque no se rigen por las reglas de mercado, aunque están atravesadas, quedan aún por hacer bastantes estudios sobre la pantalla. Y, creo, que todavía más allá de que haya algún trabajo hecho sobre los materiales educativos digitales, es donde tenemos mucho conocimiento por construir. En relación con los estudios sobre la pantalla, hay un trabajo muy interesante de Scolarì donde analiza este espacio según las metáforas. Defiende que hay cuatro metáforas básicas para analizar las interfaces de la computadora: la *metáfora conversacional*, la idea del diálogo entre la persona y

la computadora; la *metáfora instrumental*, que son los inicios y que implica, por ejemplo, el acto de introducir la información en la computadora y sacarla a través de la impresora. Esta es la idea básica que relacionó con el paradigma de inteligencia artificial. La metáfora instrumental es la idea de la máquina como prótesis o extensión del cuerpo del usuario, por ejemplo, el *mouse* como algo que me permite clicar o acceder a otros lugares y la *metáfora superficial*, que a mi juicio está menos explicada, y es la que marca el pasaje a la *metáfora espacial* con la arquitectura de la información.

#### LOS ESTUDIOS SOBRE LA PANTALLA

Scolari (2004) al analizar las interfaces de computadoras distingue las siguientes metáforas:

- conversacional: diálogo entre la persona y la computadora
- instrumental: prótesis o extensión del cuerpo del usuario
- superficial: posibilidades en el intercambio entre usuario y máquina
- espacial: la interfaz pensada como entorno

Básicamente, en la actualidad, entendemos la *interface* como un entorno, trabajamos con metáforas espaciales: navegamos por internet, hablamos del ciberespacio, es decir, todo remite a un entorno espacial. Entonces, para analizar esta idea de la organización del espacio como una construcción semiótica basándome en algunos de los principios de los estudios de la percepción multimodal los voy a relacionar con uno o dos programas que ahora vamos a ver.

Un programa que es muy conocido: “Berni para niños”, parte de la campaña de colección digital de EDUCAR. Este es “Berni para niños y para docentes”. “Berni para niños” es parte de una exposición itinerante que organizó la Municipalidad de Rosario, particularmente, la isla de los inventos; es un *soft* destinado para ser utilizado después de la muestra. Vieron que en la campaña hay materiales propios y hay materiales que EDUCAR recupera y transforma para distribuirlos en el sistema educativo. Entonces, aquí tenemos “Berni para niños y docentes”, que es el de la campaña de alfabetización digital. Básicamente, y por esto la pregunta, es si se trata de un material o dos materiales, porque recupera este mismo trabajo pero con una serie de modificaciones. En algún punto, recontextualiza para transformar ese material, que es propio de una muestra, en un material didáctico. Esta es la primera pantalla de “Berni para niños” y aquí está la primera pantalla de “Berni para niños y docentes”.

#### LA RECONTEXTUALIZACIÓN

##### BERNI PARA NIÑOS MUNICIPALIDAD DE ROSARIO



##### BERNI PARA NIÑOS Y DOCENTES EDUCAR



Esta recontextualización que realiza EDUCAR para transformarlo en un discurso pedagógico se realiza a través del lenguaje verbal y escrito, pero también, a través de otros recursos semióticos, como la imagen y el uso del color.

La primera operación es esta del cambio de destinatario de “Berni para niños” y “Berni para niños y docentes”. Habría dos destinatarios pero, cuando agrego otro destinatario, modificamos el destinatario original porque los niños se transforman en alumnos y utilizan el modelo pedagógico del aprender y del enseñar. Aquí tenemos una primera recontextualización a través del lenguaje verbal. Pero, además, uno puede decir que hay otras modificaciones y, básicamente, voy a señalar dos, que tienen que ver con el uso del color de fondo y con la imagen.

En relación al color de fondo, por un lado, tenemos el negro en el original y, en el otro, tenemos el rojo y, básicamente, el blanco. La idea del negro del fondo remite más a la experiencia del cine o a la del museo, luz tenue que lo que ilumina es la obra de arte. El fondo blanco remite a la página, a la página donde escribo, al texto verbal escrito y, además, hay un cambio en la imagen.

Esa primera pantalla de “Berni para niños” primero es un *collage* y cuando uno va pasando el *mouse* aparecen recién ahí las palabras como juegos, galería, etc. No hay una secuencia de lectura, la idea de la lectura es la del cuadro. Uno cuando mira un cuadro puede mirar un detalle que está en el margen izquierdo o puede empezar por la derecha. La secuencialidad en el “Berni para niños y docentes” es la propia de la escritura, de izquierda a derecha.

Y, en verdad, aquí podríamos recuperar a Gunther Kress, que es uno de los padres de la multimodalidad y que viene a decir que estamos en la cultura de la imagen, pero no tiene que ver con la sobreabundancia de imágenes, no es un problema de cantidad, sino de cómo leemos el mundo, cómo leemos los textos y pasamos de una linealidad propia de la escritura a un modelo más espacial, más allá de que dentro pueda haber textos, palabras o imágenes.

CAMBIOS A TRAVÉS DEL COLOR Y DE LA IMAGEN	
BERNI PARA NIÑOS	BERNI PARA NIÑOS Y DOCENTES
<b>Color de fondo</b> Negro → Cine	<b>Color de fondo</b> Blanco → Escritura
<b>Imagen</b> Collage → Espacialidad	<b>Imagen</b> Secuencia de izquierda a derecha → Linealidad

Lo mismo sucede con una parte que se llama galería, el contenido, entre comillas, el contenido es el mismo, los mismos cuadros, etc., pero la operatoria y la recontextualización que hace EDUCAR tiene que ver con la lectura. Digamos que el índice de lectura de “Berni para niños” es la pantalla. Ahí tenemos galería uno, galería dos, si uno posiciona el *mouse* en galería uno aparecen colores. Uno selecciona espacialmente según el cuadro que a uno le guste. No hay jerarquización de orden, la idea es la de tener libertad para ir de izquierda a derecha y de arriba y abajo.

LOS MODOS PRIVILEGIADOS DE LA LECTURA	
BERNI PARA NIÑOS	BERNI PARA NIÑOS Y DOCENTES
	

Alguno podría comentar que este cambio podría ser tecnológico, y eso la gente que diseña materiales desde el punto de vista tecnológico lo puede decir. Para mí hay algo más que una operación técnica: hay una operación de recontextualización que tiene que ver con la construcción del espacio, propia del sistema educativo.

Para construir un discurso pedagógico recuperé el concepto de distribución que no tiene que ver con una cuestión técnica, sino con una reconstrucción del destinatario y de la construcción que se realiza, a través de distintos recursos semióticos, como son lo verbal, las imágenes, y el uso de la organización espacial. Básicamente, estos CD son dos materiales distintos porque conforman dos experiencias espaciales distintas: una es la del museo, experiencia museística, y la otra es la experiencia de la lectura, más propia de un sistema educativo. Concluyo, entendiendo que el espacio es constructor de significados, ya que están queriendo comunicar cosas distintas.

EL ESPACIO COMO CONSTRUCTOR DE SIGNIFICADO	
BERNI PARA NIÑOS	BERNI PARA NIÑOS Y DOCENTES
Metáfora espacial ↓ Museo	Metáfora espacial ↓ Impreso

Por último, quería traer una categoría del análisis multimodal que tiene que ver con la recepción. Este análisis comenzó en un curso de posgrado, en una unidad de materiales, donde expuse este material, entre otros, y un maestro me cuestionó fuertemente que esto no se trataba de un material didáctico. Ahí empecé a pensar por qué esta persona podría pensar esto. Estas reflexiones que hoy compartí con ustedes, empezaron ahí. Muchas gracias.

BIBLIOGRAFÍA

Bernstein, Basil (1988), *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Ediciones Morata.  
 Jewitt, C. (2005), “Multimodality, ‘reading’, and ‘writing’ for the 21st century”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 26, N° 3, septiembre, pp. 315-331.

- Kaltenbacher, M. (2004), "Multimodality in language teaching CD-ROMs", en Ventola, Charles y Kaltenbacher, *Perspectives on multimodality*, Amsterdam, John Benjamins, capítulo 6.
- Manovich, L. (2006), "The poetics of augmented space", *Visual Communication*; vol. 5 (2), pp. 219-240.
- Merleau-Ponty, M. (1985) [1945], *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Editorial Planeta.
- Scolari, C. (2004), *Hacer clic*, Barcelona, Gedisa.
- Van Leeuwen, T. (1998), "Heteroglosia programada: análisis crítico de un interfaz de ordenador", en Martín Rojo, Luisa y Rachel Whittaker (eds.), *Poder-decir o el poder de los discursos*, Madrid, Arrecife.

### MATERIALES EDUCATIVOS QUE RECUPEREN EL HACER Y EL PENSAR DEL PROFESOR POR GABRIELA SABULSKY\*

#### ¿POR QUÉ PREOCUPARNOS HOY POR LOS MATERIALES EDUCATIVOS?

La enseñanza no es posible de ser pensada sin materiales educativos. El diálogo didáctico se lleva a cabo a partir del docente, los materiales didácticos, el ambiente de aprendizaje, y los alumnos, a través de los procesos cognitivos individuales que se deriven de todas estas interacciones. En este proceso, los materiales cobran especial importancia. Se podrá discutir su formato y estilos de uso, pero no la inevitabilidad de recurrir a ellos como modo de acercar y recortar el mundo, transformando la información en contenido para ser enseñado.

\* Gabriela Sabulsky es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba) y master en Multimedia Educativo de la Universidad de Barcelona. Profesora de la cátedra Tecnología Educativa de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba y en la Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía, Universidad Católica de Córdoba. Actualmente se desempeña como asesora pedagógica del Programa de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Córdoba, teniendo a su cargo la producción de contenidos, la organización y gestión de cursos virtuales y el desarrollo de programas de innovación con nuevas tecnologías. Ha publicado en colaboración el libro *Procesos educativos y tecnologías* (2007).

De modo que podemos decir que los materiales tienen efectos estructurantes porque en su dimensión comunicativa organizan las acciones mediadas entre personas y grupos. Pero que, a su vez, en su dimensión tecnológica determinan y "encorsetan" las interacciones de acuerdo a una funcionalidad técnica preestablecida. Y desde una dimensión pedagógica ofrecen un modo de acceso a la información para transformarla en conocimiento.

#### ¿A QUÉ NOS REFERIMOS CUANDO HABLAMOS DE MATERIALES EDUCATIVOS?

Entramos en un terreno ambiguo de definiciones. Medios de enseñanza, recursos didácticos, medios instructivos, materiales didácticos, materiales educativos, objetos de aprendizaje. Todas reflejan distintas perspectivas conceptuales. Empecemos por diferenciar los conceptos *medio de enseñanza* y *recurso educativo*. El primero refiere a materiales elaborados con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo un libro de texto o un programa multimedia. El concepto recursos educativos es más amplio e incluye a cualquier material que, en un contexto educativo determinado, puede ser utilizado con una finalidad didáctica.

En principio vamos a pensar entonces el material educativo como un medio de enseñanza, con estas particularidades: es *portador de un mensaje*, de una información que se transforma en *contenido* en función de un tratamiento, recorte y modificación que realiza el docente para su enseñanza.

Para su transmisión *recurre a un soporte material o digital y utiliza uno o varios sistemas de símbolos* que se consideran pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La forma de organización de la información *trae implícita una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje* del contenido.

Estamos pensando por ejemplo, en un manual impreso, un video educativo, una propuesta multimedia, un programa radial, una página web, entre otros.

Y por último diferenciaremos también el concepto de *material educativo* del de *entornos* o *ambientes de aprendizaje*. En sentido amplio, un aula virtual puede ser entendida como un material educativo, no obstante, en el sentido que le otorgaremos aquí, el aula virtual, al igual que el aula de cuatro paredes, será el entorno de aprendizaje a través del cual podrán

vehiculizarse distintos recursos y materiales educativos: videos, impresos, multimedia, foros, etcétera.

### ¿CÓMO EMPEZAR A MIRARLOS?

Podemos decir que los materiales educativos reflejan improntas epistemológicas, y al mismo tiempo se conciben como resultado de prácticas sociales. No obstante, en este sentido, entendemos que no existe una traducción directa ni lineal de la teoría a la práctica, entendida como proceso de producción.

En una mirada de síntesis, podemos reconocer en la actualidad, distintas maneras de entender y pensar la producción de materiales educativos. Algunas instituciones educativas proponen un modelo, el cual debe ajustarse a todas las disciplinas e intenciones educativas, que se caracterizan además por la producción en cadena, a través de procedimientos claramente diferenciados entre los miembros del equipo. El resultado son materiales homogéneos para prácticas y disciplinas diversas. Otras, no se ajustan a un modelo, sino más bien definen, discuten, negocian el tipo de material en función del contenido, de la visión sobre la forma de ser enseñado, de las condiciones institucionales, etc. El resultado son materiales “a medida” con un alto costo de producción y mucho tiempo de trabajo por parte del equipo interdisciplinario.

Dos grandes visiones, y en el medio una multiplicidad de variantes: creación de materiales como una actividad estandarizable o, por el contrario, como una actividad creativa y completamente personal.

Si miramos rápidamente algunas marcas epistemológicas y hacemos un viaje por el pasado, podemos reconocer algunas diferencias importantes. Desde el enfoque instrumentalista, anclado en una perspectiva técnico-empírica, los materiales educativos debían reflejar la realidad de la forma más perfecta posible, respondían a un modelo estándar de alumno y a una cultura escolar homogénea. Se consideraban por sí mismos instrumentos generadores de aprendizajes. La impronta de la psicología cognitiva nos ayudó a pensar los materiales desde concepciones más subjetivas y comprensivas, centradas en las características cognitivas de los alumnos, en sus procesos internos y en el contexto en el que se desarrollan las actividades educativas. Los materiales se empezaban a pensar en el marco del diseño de situaciones “educativas” como elementos que debían adaptarse a las características cognitivas de los estudiantes. Consecuentemente, se

comienza a pensar que el diseño de los materiales educativos puede ser enriquecido con el dominio de otros sistemas de representación, como por ejemplo el visual, esta visión supera la perspectiva instrumental puesto que los medios no se conciben solamente como soportes de información, sino como sistemas simbólicos de representación de la realidad. Y un paso más permitió pensar el material en el marco de una acción educativa planificada en función de contextos particulares, inserto en procesos de mediación dentro del aula (De Pablos Pons, 1996).

En síntesis, los materiales, de ser pensados como meros soportes de información, pasan a ser parte de un contexto, donde el interés por lo tecnológico entra en tensión con otros factores que definen la práctica educativa. La perspectiva sociocultural nos permitió *pasar de los medios a las mediaciones* advirtiéndonos que estos forman parte de una complejidad que involucra una variedad de aspectos (Barbero, 1987). Esta mediación refiere a un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, institucionales, disciplinares, discursivos, materiales y cognitivos.

De este modo, los tipos de materiales educativos son convenciones posibles en un entorno que reúne códigos, valores, redes semánticas, lenguajes, normas de textualidad, procesos de escritura, entre otros tantos aspectos.

### ¿QUÉ NUEVAS PREOCUPACIONES NOS SURGEN EN EL ACTUAL CONTEXTO EDUCATIVO?

En lo relativo a la producción de materiales, las tecnologías de la información y comunicación ofrecen un sinnúmero de alternativas que, si bien abren múltiples posibilidades para la comunicación y expresión creativa del conocimiento, también pueden propiciar la reaparición de enfoques instrumentales y tecnocráticos. El diseño y producción de contenidos para la red es uno de los aspectos que más interés ha generado en estos últimos tiempos. Nos preocupa la creciente idea sobre objetos de aprendizaje (OA) que actualmente se difunde y analiza en instancias académicas.

Los OA se definen como unidades digitales de información, contenidos autónomos, con ciertas características: completud, interactividad, adaptabilidad a los usuarios, independencia y recombinabilidad en unidades u objetos de mayor tamaño, con la capacidad de ser utilizables en contextos de enseñanza-aprendizaje variados (reusabilidad) (Prendes Espinosa, Martínez Sánchez y Gutiérrez Porlán, 2007).

Las ideas que animan estos emprendimientos son más que interesantes, puesto que se sostienen en la premisa de compartir y participar, de trabajar colaborativamente, de facilitar el acceso, de diversificar la oferta, etc. Sin embargo, también es cierto que de avanzar en esta tendencia, una consecuencia en las prácticas docentes podría ser la disminución en la creación de materiales propios, recurriendo a *repositorios*, que a la manera de un gran “almacén” guardan los objetos que pueden ser reutilizables en nuevos contextos educativos, es decir, el docente, en esta situación, le dedicará más tiempo a la búsqueda que a la producción. Esto no sería de por sí preocupante si no cuestionáramos en el fondo si realmente se trata de objetos de aprendizaje.

ALGUNAS PARADOJAS, ENTENDIDAS COMO LO  
OPUESTO A LO QUE UNO CONSIDERA CIERTO

En principio podemos cuestionar la forma en cómo son llamados (objetos de aprendizaje). Si se los denominara *recursos (digitales) para la enseñanza (y el aprendizaje)* sería una denominación más ajustada aunque menos llamativa (Rodríguez Illera, 2005). En el comienzo de esta exposición diferenciábamos recursos de medio de enseñanza, definiendo a los primeros como cualquier material que en un contexto educativo puede ser utilizado con una finalidad didáctica.

*Primera paradoja: el concepto OA en realidad viene a llamar de otra manera a lo que designamos comúnmente como recurso creado con intenciones educativas o simplemente utilizado en un contexto que lo hace educativo, por tanto no refiere necesariamente a una nueva invención.*

Siguiendo con esta línea de análisis la denominación de objetos enfatiza su carácter individual, autónomo e indivisible. Nos preguntamos si esto es realmente posible, si es realmente factible pensar al recurso como si fueran piezas del juego Lego. En realidad esta perspectiva contradice los enfoques más críticos respecto al método, quienes postulan justamente que los recursos solo pueden ser pensados en el marco de las decisiones de orden metodológicas, con la estructura conceptual y de actividad que en cada caso se definen y planifican. Cada situación de enseñanza es asumida como única y es a través del proceso de construcción metodológica donde se van perfilando qué recursos se utilizarán en función de un con-

junto de variables: objetivos, contenidos, tiempo, condiciones materiales, tipo de alumnos, etcétera.

*Paradoja: en principio no todo es combinable con todo y aquello que se presenta como autónomo en realidad lleva implícito un proceso de fragmentación y recontextualización.*

No obstante, aun aceptando la idea de que es posible utilizar unidades de contenido diseñadas por otros, en otros contextos, su capacidad de reutilización en más amplia cuanto menor es su nivel de desarrollo, pues es mayor la posibilidad de ser combinada con otros recursos de manera coherente en unidades mayores. En este sentido será más reutilizable una fotografía que el diseño de un módulo que incluya actividades y evaluaciones. El primer OA, la fotografía, es una unidad de contenido de menor nivel de desarrollo, en tanto el módulo tiene un desarrollo mucho más complejo. Podríamos decir que la fotografía es un recurso que será educativo en función de su contexto de uso; el módulo, contrariamente, seguramente ha sido pensado como material educativo desde su origen.

*Paradoja: cuanto menor nivel de desarrollo tiene el OA más reutilizable resulta. Contrariamente, dicha unidad de contenido se aleja de la posibilidad de propiciar en sí mismo el aprendizaje, de allí la falacia de pensar que el OA es portador en sí mismo de aprendizajes.*

Con el fin de que sean reutilizables los OA se debe garantizar que sea relativamente sencilla su búsqueda, esto supone un proceso de catalogación. Para ello se procede a: fragmentar la información: se despoja al OA de su contexto y de las diferentes dimensiones educativas que componen la situación de enseñanza; y luego, a almacenar: para ello previamente hay que etiquetar al OA y crear las categorías que los organizarán en un sistema clasificatorio.

Nos encontramos aquí con algunas dificultades. La fragmentación implica en parte la pérdida del sentido originalmente otorgado por el creador del OA; por otro lado la adjudicación de etiquetas nos plantea problemas de orden semánticos irresolubles hasta el momento. Y por último, nos preguntamos si realmente podemos crear categorías, en el sentido de clases excluyentes para organizar unidades de contenido.

*Paradoja: aquellos que parece simple en realidad es complejo y está lejos de ser transparente, en tanto que la forma de organización no es neutral, supone criterios para valorar, criterios epistemológicos e ideológicos que ordenan la información, en este caso los OA, en función de ciertas perspectivas.*

Los OA se asocian en el discurso a unidades de información de diferente nivel de desarrollo. Por último, queremos marcar justamente la diferencia entre unidades de información y unidades de contenido. Estas últimas suponen un proceso de apropiación, de modificación, recorte, organización en función de determinadas intenciones educativas. Lo que se combina y comparte son unidades de contenido de allí algunos recaudos necesarios. ¿Cómo ha sido ese proceso de adaptación al dejar de ser unidad de información para transformarse en una unidad de contenido?, ¿cómo se ha modificado la información?, ¿qué quedó afuera del recorte?

*Entonces, otra paradoja: los OA no nos introducen en el mundo de la información sino que nos ofrecen visiones mejoradas, empobrecidas, recortadas, transformadas de dicha información.*

A MODO DE CIERRE, ¿QUÉ POSTULAMOS?

En primera instancia revalorizar el concepto de *recurso educativo* en sentido amplio. Esto significa pensar la enseñanza enriquecida por la multiplicidad de recursos que, cada vez de manera más accesible, se ofrecen en múltiples lenguajes. Recursos no específicamente diseñados para la enseñanza, recursos que forman parte del entorno cultural y científico, recursos que deben ser recontextualizados en función de las intenciones pedagógicas. Podríamos, en ese sentido, apoyar las iniciativas que ayuden a que dichos recursos se encuentre cada vez más disponibles para el conjunto de la comunidad educativa.

Siguiendo con esta idea, creemos que es necesario revisar la vieja concepción de materiales educativos pensados para la educación a distancia. Cuando las iniciativas de educación a distancia empezaron a tomar cuerpo en nuestras instituciones nos preocupábamos por su completud, en el sentido de que incluyeran *todo* lo que el alumno debía utilizar en su proceso de aprendizaje, en el sentido de proveerle *todas* las ayudas que como docentes, al estilo de formas de andamiaje, podíamos reconocer como necesarias para que nuestro alumno aprendiera. ¿Qué se mantiene?, ¿qué

cambió?: se mantiene, quizás, nuestra preocupación por generar aprendizajes genuinos y buenas ayudas para la comprensión. Cambiaron los contextos tecnológicos que hoy enmarcan nuestras propuestas. El uso de entornos virtuales y de múltiples formas de intercambio, sincrónicas y asincrónicas, sin duda nos habilita a romper con este concepto de completud al que hacíamos referencia previamente. Podemos pensar que nuestros materiales educativos se integran a unidades didácticas más amplias que incluyen un conjunto de estrategias para el aprendizaje.

Ahora bien, ¿qué aspectos no pueden estar ausentes de nuestros materiales educativos?

La mirada, el enfoque que sobre el tema hace el docente. Es decir, la explicitación de los modos de entender el objeto de conocimiento. La preocupación por los temas de difícil enseñanza, la anticipación a los errores frecuentes, las preguntas que abren a nuevas preguntas, las formas de construcción de ese conocimiento, la interrelación con otros campos, con otras problemáticas...

La posibilidad de pensar el tema desde múltiples lenguajes, tratando de promover el acceso a la información desde diversas puertas de entrada, haciendo visible la complementariedad y potencialidad de cada lenguaje en el abordaje de problemas y temáticas de difícil comprensión.

Justamente, estamos planteando un conjunto de aspectos que permiten transformar una unidad de información en una unidad de contenido. Ahora bien, esta transformación solo puede ser pensada y elaborada por el docente, de allí su carácter único y personal, difícil de ser compartido y de ser adoptado por otros que, aun compartiendo la misma información, guardan diferencias respecto a los modos de pensar la enseñanza.

En síntesis, apostemos a una educación que pueda verse enriquecida por la multiplicidad de recursos multimedia que nos ofrece el entorno cultural, que aproveche los avances de la tecnología para ampliar las formas de intercambio que son la base del diálogo didáctico y que incluya materiales educativos que nos acerquen el pensamiento de nuestro profesor.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barberá, E. y A. Badia (2004), *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, Madrid, Edit. Machado, cap. 5 De los materiales didácticos a las unidades temáticas virtuales, pp. 123-160.



De Pablos Pons, J. (1996), *Los medios como objeto de estudio preferente para la tecnología educativa*, Universidad de Sevilla, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar.

Konikicki, B. A. (s/f), “Los objetos de aprendizaje como potencial herramienta para un desarrollo docente intelectual. Dinámica intercultural en el espacio”, III Congreso on-line. Observatorio para la Cibersociedad. En línea. Disponible en <<http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=371&llengua=es>>, consultado el 10 de febrero de 2009.

Martín Barbero, Jesús (1987), *De los medios a las mediaciones*, Barcelona, Editorial Gustavo Gilli.

Prendes Espinosa, M. P., F. Martínez Sánchez e I. Gutiérrez Porlán (2008), “Producción de material didáctico: los objetos de aprendizaje”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, RIED*, vol. 11, N° 1, pp. 81-10. Disponible en: <[http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com\\_content&task=view&id=465&Itemid=152](http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=465&Itemid=152)>, consultado el 10 de febrero de 2009.

Rodríguez Illera, J. L., A. Escofet y M. Azzato (2004), “Un sistema abierto para la creación de contenidos educativos digitales”, *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico IV. Disponible en <<http://www.um.es/ead/red/M4/>>, consultado el 10 de febrero de 2009.

## CAMBIOS DE CONCEPCIÓN Y USOS ACERCA DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ENTORNOS VIRTUALES

POR ADRIANA IMPERATORE\*

Podríamos decir que Joyce en el *Finnegans Wake* fue el primero que intentó modificar el modo y la velocidad de la lectura, a partir de la acumulación delirante de sentidos múltiples en cada palabra. El *Finnegans* es el intento de lograr la simultaneidad absoluta. Cada frase del libro remite a todas las lenguas y a todas las referencias y abre todos los sentidos posibles. El lector de ese libro enfrenta la dispersión y la simultaneidad en

\* Profesora y licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Materiales Didácticos Multimedia (UOC). Magister en Estudios Latinoamericanos (orientación Literatura y Educación) por la Universidad de Salamanca y doctoranda en Letras por la UBA. Profesora Adjunta en el Programa UVQ-UNQ y docente de Teoría literaria en FFL-UBA. Desde los inicios del Programa UVQ se ha desempeñado como Coordinadora de la Unidad de Procesamiento de Materiales Didácticos.

cada página. Implica una suerte de lector futuro que debe ser políglota [...] Por eso siempre me pareció extraordinario que el primer libro que se compró en Amazon, fuera el *Finnegans Wake*. [...] El *Finnegans* es el libro de esta era, parece hecho para este escenario de lectura.

R. PIGLIA (en González y Scolnik, 2007).

Esta exposición se propone vincular algunos dilemas y controversias que atraviesan las decisiones en torno al diseño e implementación de materiales didácticos en el Programa UVQ con planteos teóricos provenientes de la educación a distancia y la comunicación, estableciendo un ida y vuelta entre prácticas institucionales y concepciones teóricas. Dos preguntas genéricas, mutuamente imbricadas, podrían servir de guía para esta exposición: 1. Cómo se piensan y definen los materiales didácticos para una propuesta de educación superior en entornos virtuales y 2. Cómo inciden y se superponen valores y prácticas de la cultura institucional y académica, la cultura del libro y la cultura mediática en la definición de contenidos, formatos y soportes de dichos materiales.

## TRANSFORMACIONES EN LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES

En la historia del Programa UVQ hay una pregunta que formulamos toda vez que comienza una nueva carrera: “¿requiere ‘materiales didácticos’?, ¿qué tipo de materiales?” En esa pregunta aparece expresada, de alguna manera, la tensión entre la cultura académica propia del nivel universitario y el rol central que tradicionalmente juegan los materiales didácticos en una propuesta de educación a distancia. En la cultura universitaria el saber disciplinar ocupa la totalidad de la escena, el ideal requiere que la disciplina hable por sí misma haciendo invisibles o tornando irreconocibles las mediaciones didácticas que, de hecho, existen. Por eso, es habitual que se manifieste cierta resistencia para implementar materiales didácticos o para renovar las estrategias didácticas, más allá de la bibliografía. Este ideal de la cultura académica presencial se enfrenta con las necesidades que exige la educación a distancia o el entorno virtual, donde los materiales y recursos didácticos resultan fundamentales en una comunicación mediada, donde las estrategias de enseñanza se vinculan con los contenidos a través de materiales y herramientas con el objeto de propiciar la construcción del aprendizaje. Este choque de prácticas de ambas modalidades se ha resuelto históricamente de diversas maneras confor-

me han avanzado las posibilidades tecnológicas y también según la legitimidad y aceptación alcanzadas por la modalidad virtual en el ámbito universitario.

El modelo implementado en el escenario inaugural del Programa UVQ respondió a las necesidades de legitimación de propuestas universitarias de grado que por primera vez ingresaban a un entorno virtual. A fin de asegurar la calidad académica, el rol docente ocupó un papel central, a tal punto que surgió desdoblado y multiplicado en el *profesor a cargo del curso* y en la figura de un *tutor* que facilitaba la conexión con el entorno virtual y que guiaba al estudiante en las elecciones curriculares a lo largo de toda la carrera. Acompañando este dispositivo, la bibliografía diversa y actualizada junto con materiales didácticos especialmente diseñados para cada asignatura le aportaban seriedad, presencia y tangibilidad a la propuesta académica. La figura que jugó un rol central en el diseño de cada material didáctico fue la del *autor*, que luego podía o no desempeñarse como docente de la asignatura, pero lo fundamental era que se trataba de una autoridad reconocida dentro del campo disciplinar: así el reconocimiento y la legitimidad obtenidos dentro de un área de conocimiento se trasponía, en virtud de ese nombre propio, a la propuesta académica y la novel virtualidad. El material didáctico prototípico se trató de un material en soporte papel denominado carpeta de trabajo. El desafío conseguido estuvo dado por lograr que autores reconocidos y acostumbrados a escribir libros, informes de investigación, ensayos y *papers* pensarán un texto abierto y dialógico,<sup>1</sup> con recursos didácticos especialmente diseñados para el estudiante de la modalidad virtual: enlaces permanentes a la bibliografía, otros textos y posiciones convergentes o divergentes con la visión del autor, glosarios, links extratextuales y, sobre todo, actividades sugeridas para que el docente y los estudiantes continuaran el diálogo disciplinar en el campus virtual.

El autor trabajaba durante un lapso de tres a cinco meses con el equipo interdisciplinario de la Unidad de Procesamiento Didáctico que asistía y aportaba ideas y soluciones para que cada asignatura hiciera su entrada en el campus virtual estructurada a partir de la carpeta de trabajo.

<sup>1</sup> El concepto de “dialógico” tiene su sede en los textos de Mijail Bajtín, quien acuña ese término para indicar que todo enunciado o todo texto está en diálogo con textos precedentes o prevé sus posibles respuestas. Esta categoría se opone a un texto monológico o cerrado.

También hubo desde el comienzo materiales didácticos multimedia que, por lo general, se almacenaban en un CD por la escasa disponibilidad de banda ancha en todo el país para todos los estudiantes. Los materiales multimedia, no obstante, aportaban nuevos recursos interactivos, con imágenes, películas o animaciones, pero en tanto unidad siempre constituían un material complementario a la carpeta de trabajo. El campus de ese momento no admitía una integración adecuada de estos materiales multimedia a la plataforma, sí podían incluirse la carpeta de trabajo en formato pdf y parte de la bibliografía, con lo cual había, de hecho, una separación y un cambio de soporte entre un material y otro: la articulación era realizada por el estudiante que manejaba libros, artículos digitalizados, la carpeta de trabajo y, eventualmente, un material didáctico multimedia en CD. Por todo lo dicho, no resulta arriesgado afirmar que en este modelo inaugural las categorías de “autor” y “obra” fueron los pasaportes que transmitieron el prestigio procedente de la cultura letrada y la tradición académica a un entorno universitario virtual que, de manera incipiente, brindaba la posibilidad de que el saber disciplinar fuera reconstruido en foros, a través de actividades donde no solamente tenía la palabra el profesor sino también los estudiantes, reinventando, en nuevos términos, lo mejor de las prácticas académicas presenciales.

A fines de 2008 nos encontramos a diez años de este primer momento con nuevas posibilidades tecnológicas y una situación de mayor legitimación de la modalidad, con lo cual aparecen nuevas posibilidades de experimentación y proliferación del modelo para habilitar distintas propuestas formativas y diferentes materiales didácticos prototípicos. Cabe destacar que el uso generalizado de herramientas de la web 2.0 –aproximadamente a partir del año 2004– acompaña la experimentación que deriva en la adopción de la plataforma Moodle de código abierto y que termina en el diseño del campus Qoodle, implementado en el último trimestre de 2008. Los nuevos recursos de la web 2.0 ofrecen posibilidades de difusión inéditas a los grupos de investigación, así como sus herramientas se prestan de manera específica para desarrollar actividades innovadoras de enseñanza y aprendizaje. En palabras de Jaime Rodríguez Ruiz (2008):

La web 2.0 ofrece nuevas funcionalidades que permiten hablar de internet no solo como gran fuente de recursos, lo que le da un potencial educativo muy grande. Así, por ejemplo, teniendo en cuenta que una de las características propias de la web es la facilidad de compartir informa-

ción, esta característica se ha reforzado con la aparición de herramientas de gestión de contenidos como blogs y wikis, cuyo uso creativo incrementa la eficacia de la actividad de enseñanza-aprendizaje, pues aportan sencillez de uso y muchas posibilidades de comunicación (p. 29).

El campus Qoodle incorpora todas estas posibilidades, de modo que se invierte el sentido de los cambios respecto del modelo inaugural, ya que las innovaciones de la cibercultura replantean prácticas académicas en la modalidad virtual, que también repercuten en la universidad presencial (la discusión y el intercambio de información a través de foros permean ambas modalidades). Asimismo, la legitimidad de la educación superior en entornos virtuales se extiende en la mayor parte de universidades públicas y privadas con propuestas curriculares que incorporan el uso de campus virtuales en propuestas semipresenciales o a distancia. Este escenario que renueva las plataformas virtuales y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje también favorece la innovación en el diseño de materiales didácticos.

Los primeros materiales didácticos multimedia producidos para el campus Qoodle han sido integrados en la plataforma, de manera tal que reenvían a foros y actividades que están presentes en el mismo contexto. Presentan, además, una estructura modular que admite fácilmente más de un autor o equipos autorales más amplios con una enunciación más plural, donde la articulación de los temas resulta prioritaria. Asimismo, el soporte digital facilita que los links a otras páginas o sitios web puedan ejecutarse cuando el lector lo requiera, de modo que la vinculación hipertextual a otras fuentes de información puede realizarse en un mismo acto de lectura. La incorporación de recursos hipermediales como animaciones, fotos, videos, entre otros, forman parte del flujo hipertextual, de modo que la comprensión lectora se encuentra interpelada por múltiples lenguajes que, si están bien articulados, favorecen el acceso y la apropiación de la disciplina en cuestión.

Si bien la implementación de estos materiales sumados a la novedad del entorno todavía se encuentra en una fase experimental y sus efectos y cambios en la recepción aún no se pueden dimensionar, sí se pueden prever algunos desplazamientos de sentido que vale la pena registrar para seguir su rastro. Herramientas como los foros de Moodle y las wikis permiten poner en circulación tanto el texto como su proceso de producción, así como la posibilidad de que otros respondan y completen el texto inicial, de manera que se puede comprender cómo la capacidad dialógica se desenvuelve en una disciplina determinada. De manera análoga, la lectura del material

didáctico multimedia en el aula virtual inaugura un modo de lectura inédito que combina lo individual y lo colectivo: no se trata de la lectura compartida en voz alta ni de la lectura silenciosa puramente individual, sino que se comparte un texto en línea para ser consultado o debatido en el foro por escrito. Así, el momento de la lectura compartida ya no es oral, sino que se comparte por escrito, esto inaugura un modo de circulación y reinterpretación de los textos que es totalmente diferente: quedan documentadas versiones de lo leído que pueden patentizar los modos de pensar de una disciplina. Al mismo tiempo, la escritura digital es mucho más dinámica y quedan registrados momentos del intercambio de ideas y de cómo la comprensión se realiza interactuando con otros como ningún otro medio permitió captar con anterioridad. La facilidad para contrastar con otras fuentes de referencia en el mismo momento en que se está leyendo ofrece posibilidades de poner a prueba la información o despejar dudas. En suma, con estrategias didácticas adecuadas resulta muy cercana la posibilidad de tornar activa la lectura de modo tal de que sea productiva para el estudiante, tanto para la comprensión como para la producción de un nuevo texto. La figura 1 muestra una de las pantallas del MDM con los distintos recursos.

Figura 1

The screenshot shows a web browser interface for a virtual learning environment. The header includes the logo of 'Universidad Virtual de Quilmes' and the course title 'TIC y Enseñanza'. The main content area is titled 'Web 2.0 y trabajo colaborativo' and shows a section '6.1. ¿Qué es la Web 2.0?'. The text explains that Web 2.0 is a concept that emerged in 2004, coined by Tim O'Reilly, and is based on user communities and information exchange. A 'Para ampliar' section lists resources for further study, including a book by O'Reilly and a video. A quote at the bottom defines Web 2.0 as a technical perspective where content is user-generated and dynamic.

## TRANSFORMACIONES EN LAS CONCEPCIONES Y MODOS DE CLASIFICAR LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Tradicionalmente los medios y materiales didácticos han sido pensados como meros transmisores de contenidos que debían recibir y adquirir los alumnos. Es habitual que un libro de texto, una película en DVD o textos e imágenes digitales –apelando a la gran capacidad para guardar contenidos– sean todavía hoy concebidos como depósitos o almacenes de información. En esta concepción subyacen supuestos de corte cibernético informacional o de asociacionismo conductista, ya que al presentarse el estímulo (los contenidos inscritos en el material), esta información llegaría sin ruidos a los estudiantes que la adquieren. En oposición a estos supuestos, cabe considerar que los medios, tecnologías y materiales pueden pensarse como herramientas estructuradoras de la actividad del alumno y de la construcción del conocimiento por parte de este. Tanto desde el constructivismo como desde la teoría sociocultural se señala que el proceso de aprendizaje se apoya en la actividad que el estudiante desarrolla en torno a los materiales y herramientas culturales incluidas en las estrategias de enseñanza que implementa, en tanto docente, un sujeto experto en la materia. Este cambio conceptual en torno a los materiales didácticos pasa por reemplazar la idea de artefacto o soporte que vehiculiza la transmisión de contenidos por la de un medio que además, su parte física codifica un sistema de símbolos que estructura mensajes con significado y que lleva inscritas las huellas de las mediaciones culturales y didácticas que se activarán con las estrategias de enseñanza.

De una concepción artefactual autosuficiente y cerrada se pasa a una idea donde los materiales, si bien presentan una entidad concreta, están inscritos en un circuito comunicacional abierto a las múltiples mediaciones culturales y didácticas que permitirán que el estudiante, poniendo a prueba sus esquemas previos, pueda construir sentido. Este cambio de concepción también puede leerse en la flexibilidad y múltiples perspectivas que adquieren las nuevas definiciones de qué es un material didáctico, las distintas maneras de clasificarlos y la vinculación cada vez más estrecha entre materiales y estrategias didácticas. Manuel Área Moreira (2004, pp. 79-81) muestra cómo definiciones precisas y estrechas se han ampliado, en virtud de la riqueza y variantes de las prácticas pedagógicas concretas. Una definición restringida consideraría que un material didáctico es un recurso tecnológico que comunica mensajes codificados

en un sistema de símbolos y que ha sido elaborado con fines didácticos, la intención formativa es fundamental, ya que una película o un artículo periodístico no se consideran materiales didácticos en virtud de que no fueron pensados con la intención de enseñar. No obstante, en situaciones de enseñanza concretas se utilizan objetos que prescinden de portar un mensaje codificado en un sistema de símbolos como piedras, animales o plantas, por ejemplo, pero en virtud de que son utilizados intencionadamente para enseñar entrarían dentro de la categoría de materiales didácticos. Del mismo modo, se extiende el uso didáctico hacia la multiplicidad de textos y mensajes mediáticos y digitales que son recontextualizados por el docente en una situación de enseñanza y que forman parte de la interacción con los estudiantes. De modo que los materiales didácticos ya no pueden definirse por su naturaleza o de un modo esencial, sino en virtud de su uso, por las prácticas e intenciones didácticas que los transforman en soportes que permiten estructurar el aprendizaje de los estudiantes. La significatividad de los materiales didácticos –como la de cualquier texto– no solo deriva de los contenidos que proponen, sino también del modo y el ámbito en el que son leídos. Es decir que la recepción, lo que el usuario de ese material comprende del tema, así como la situación, las normas del contexto institucional y la “comunidad interpretativa” (Stanley Fish, 1998) a la que el usuario pertenece aportan gran parte de la construcción del sentido del material didáctico puesto en juego.

Área Moreira propone una clasificación de materiales didácticos que participa de esta visión ampliada, por eso a la tradicional naturaleza tecnológica le agrega las características simbólicas y el destinatario al que está dirigido el material (estudiantes o profesores). Esta clasificación es genérica y está pensada sin focalizar en ningún nivel educativo en especial. Por un lado, tiene la virtud de organizar toda la variedad de materiales de lo que tradicionalmente se entiende por materiales didácticos; por otro, presenta como problemas: la confusión entre el artefacto (pizarrón, retroproyector, computadora) con los materiales didácticos específicos (libro de texto, material didáctico multimedia, web educativa) y no advierte que con los medios digitales se reconfigura toda la clasificación, ya que estos medios pueden incluir, integrar e interrelacionar los códigos simbólicos de los demás medios: un MDM combina el código verbal con imágenes, sonidos, etc., entonces deja de tener sentido esa correspondencia uno a uno que vincula un tipo de medio tecnológico con una sola modalidad simbólica.

*Tipos de medios y materiales de enseñanza (Área Moreira, 2004, p. 82)*

Tipos de medios y materiales	Modalidad simbólica	Medios y materiales incluidos
<b>Medios manipulativos</b>	Estos medios serían el conjunto de recursos y materiales que se caracterizarían por ofrecer a los sujetos un modo de representación del conocimiento de naturaleza enactiva. Es decir, la modalidad de experiencia de aprendizaje que posibilitan estos medios es contingente. Para ser pedagógicamente útil la misma debe desarrollarse intencionalmente bajo un contexto de enseñanza.	<p><i>Objetos y recursos reales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los materiales del entorno (minerales, animales, plantas, etc.)</li> <li>• Materiales para la psicomotricidad (aros, pelotas, cuerdas...).</li> <li>• Materiales de desecho.</li> </ul> <p><i>Medios manipulativos simbólicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los bloques lógicos, regletas, figuras geométricas y demás material lógico-matemático.</li> <li>• Los juegos y juguetes.</li> </ul>
<b>Medios impresos</b>	Esta categoría incluye todos los recursos que emplean principalmente los códigos verbales como sistema simbólico predominante apoyados en representaciones icónicas. En su mayor parte son los materiales que están producidos por algún tipo de mecanismo de impresión.	<p><i>Material orientado al profesor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guías del profesor o didácticas.</li> <li>• Guías curriculares.</li> <li>• Otros materiales de apoyo curricular.</li> </ul> <p><i>Material orientado al alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Libros de texto.</li> <li>• Material de lecto-escritura.</li> <li>• El cartel, el cómic...</li> <li>• Otros materiales textuales.</li> </ul>
<b>Medios audiovisuales</b>	Son todo ese conjunto de recursos que predominantemente codifican sus mensajes a través de representaciones icónicas. La imagen es la principal modalidad simbólica a través de la cual presentan el conocimiento combinada con el sonido.	<p><i>Medios de imagen fija:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroproyector de transparencias.</li> <li>• Proyector de diapositivas.</li> <li>• Episcopio.</li> </ul> <p><i>Medios de imagen en movimiento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El proyector de películas.</li> <li>• Televisión.</li> <li>• Vídeo.</li> </ul>
<b>Medios auditivos</b>	Emplean el sonido como la modalidad de codificación exclusiva. La música, la palabra oral, los sonidos reales... representan los códigos más habituales de estos medios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El casete.</li> <li>• El tocadiscos.</li> <li>• La radio.</li> </ul>
<b>Medios digitales</b>	Se caracterizan porque posibilitan desarrollar, utilizar y combinar indistintamente cualquier modalidad de codificación simbólica de la información. Los códigos verbales, icónicos fijos o en movimiento, el sonido... son susceptibles de ser empleados en cualquier medio informático.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenador personal.</li> <li>• Discos ópticos: CD-ROM y DVD.</li> <li>• Telemática, Internet e Intranets.</li> <li>• Servicios de comunicación interactiva.</li> </ul>

Desde el ámbito de la educación virtual, Elena Barberá y Antoni Badia (2004) desarrollan también una concepción amplia de materiales didácticos que incluye tanto materiales educativos o recursos existentes en diversos soportes y formatos, como los especialmente diseñados para la enseñanza virtual. La diferencia es que el acento está puesto en el uso, por eso se oponen al predominio de criterios estrictamente tecnológicos para clasificar los materiales didácticos, y proponen, en cambio, una clasificación a partir de una perspectiva eminentemente educativa basada en principios constructivistas. Los dividen en tres grupos: 1. Materiales que facilitan el acceso a una gama extensa de documentación, fuentes y recursos; 2. Materiales de contenido, cuyo objetivo es ser el soporte de los principales contenidos: pueden ser libros de texto, materiales didácticos escritos, audiovisuales o multimedia y 3. Materiales que soportan el proceso de construcción del conocimiento en las actividades de aprendizaje, pueden ser mapas concep-

tuales, cuadros, procesadores de texto, hojas de cálculo, etc. Cabe destacar que los usos de materiales que se enfatizan le otorgan un papel fundamental a la figura del docente, que lejos de ser un diseñador de materiales y un observador del proceso de aprendizaje, adquiere un papel sumamente activo en las estrategias de enseñanza orientando las búsquedas, formando los criterios de análisis y selección y, sobre todo, propiciando la formación de estudiantes críticos respecto de la sobreabundancia de fuentes de información y documentación existentes.

*Tipos de materiales que intervienen en un proceso educativo (Barberá y Badia, 2004)*

Tipos de materiales	Definición y funciones educativas	Ejemplos
1. <i>Material para acceder al contenido</i>	Se trata de un tipo de material, a veces denominado recurso educativo, que permite al estudiante, siguiendo un proceso determinado, el acceso a algunos materiales de contenido.	Un índice, un fichero de datos, una base de datos documental, un buscador en internet. Por ejemplo: <www.google.com>
2. <i>Materiales de contenido</i>	Se trata de un tipo de materiales que tienen como objetivo ser el soporte de los principales contenidos que conforman una determinada unidad didáctica	Libros de texto, materiales didácticos escritos, materiales audiovisuales, materiales multimedia. Por ejemplo: cualquier CD con contenido sobre un área específica de conocimiento
3. <i>Material que proporciona soporte al proceso de construcción de conocimiento</i>	Se trata de materiales que, sin ser estrictamente contenidos, tienen la función de ayudar al estudiante en su proceso de construcción de conocimiento, siendo muchas veces soportes instrumentales cuando el estudiante realiza una actividad de enseñanza y aprendizaje	Documentos elaborados con aplicaciones informáticas (procesadores de texto, hojas de cálculo, bases de datos, programas de autoría, programas de aprendizaje con ayuda del ordenador). Por ejemplo: un mapa de conceptos o un cuadro de doble entrada vacíos que el estudiante debe completar

Este tipo de clasificación podría ser muy útil para pensar la ubicación e interrelación de los diversos materiales didácticos con las herramientas que proporciona una plataforma como Qoodle, puesto que contempla las etapas de búsqueda y contrastación con los conocimientos previos, de estructuración del aprendizaje con los materiales de contenido (ahí se ubicaría lo que tradicionalmente se elabora como materiales didácticos para una asignatura) y por último, otros materiales involucrados en la respuesta activa del estudiante para la resolución de actividades. Una virtud de esta clasificación es que la naturaleza tecnológica de los materiales didácticos no es un factor determinante, sino que lo importante son los procesos educativos que los materiales habilitan, al punto tal que un índice o catálogo y un buscador de internet pueden compartir la misma categoría.

#### EN BUSCA DE CATEGORÍAS MEDIADORAS

En el apartado precedente hemos visto la importancia de los conceptos y mediaciones didácticas en la clasificación de materiales didácticos, en lugar de supeditarse únicamente a categorías de naturaleza tecnológica. Pero tal como quedó expuesto en el primer apartado donde contrastamos el modelo fundacional de UVQ y el modelo actual que se está gestando a partir de Qoodle, existen mediaciones institucionales, otras dadas por la cultura académica, apropiaciones de la cibercultura y también determinaciones tecnológicas y económicas que marcan posibilidades y límites en cada modelo. Cada uno de estos ámbitos culturales se rige por tiempos y legalidades diferentes, de tal modo que alrededor de las decisiones acerca de los medios y materiales didácticos, son habituales los desencuentros y las cegueras, antes que la invención de categorías mediadoras que permitan recuperar las mejores tradiciones de la cultura letrada y articularlas con las nuevas posibilidades de lectura, escritura, registro y circulación de los saberes que ofrecen los entornos virtuales de educación superior.

Así, la legitimidad que el libro y el texto impreso revisten para la cultura académica torna invisibles las nuevas posibilidades de construir sentidos, de intercambio y de aprendizaje colaborativo que abren los recursos y herramientas de la web 2.0. Esta resistencia impide también reconocer la riqueza semiótica de las imágenes en muchos procesos cognitivos relacionados con disciplinas científicas. Justamente, Gunther Kress desde la semiótica multimodal, considera que actualmente la pantalla es el lugar

dominante donde aparecen los textos y, por ende, la escritura está cada vez más subordinada a la lógica de lo visual. En contra de lo que Barthes, como semiólogo estructuralista, postulaba acerca de que la imagen necesitaba la precisión de la palabra para darle “anclaje”, Kress demuestra que “las imágenes exigen un compromiso epistemológico, una precisión que las palabras no piden” (Kress, 2005, p. 221). El ejemplo utilizado es el siguiente: como respuesta en un examen de biología, se puede definir que “cada célula tiene un núcleo”, pero si se pidiera hacer un dibujo de la célula, automáticamente hay un “compromiso” mayor al dibujar la célula con alguna forma y situar el núcleo en alguna parte. Por eso, para el lector algo que está abierto en el lenguaje, no está abierto en la imagen. El texto escrito “exige” llenar un léxico abierto con los significados del lector, en cambio el “léxico” de lo visual no permite realizar esta tarea (de ahí la decepción al ver la película de la novela). En cambio, la imagen permite clases de imaginación que no están facilitadas por la palabra. En relación con la distribución del texto en la página o con el diseño de las pantallas, la imagen ofrece posibilidades de sintaxis, de caminos de lectura y navegación más libres, que en la sintaxis verbal están plenamente determinados. La lógica de la imagen que, hoy por hoy domina el texto, contrariamente a muchas visiones pesimistas, no empobrece las potencialidades de la lectura, sino que abre nuevas posibilidades porque, en un texto multimodal, la imagen que se crea es siempre compleja.

De manera concomitante, desde la cibercultura, algunas generalizaciones apresuradas han tendido a jerarquizar, por ejemplo, al hipertexto electrónico por sobre el texto tradicional, sin considerar que los primeros ejemplos de lo que más tarde se bautizaría con el nombre de hipertexto se hallan en la literatura: el *Tristram Shandy* de Sterne, los textos de Joyce, *Rayuela* de Cortázar y varios de los cuentos de Borges representan o realizan en sus ficciones derivas hipertextuales, que ofrecen al lector caminos simultáneos quebrando la linealidad del texto corriente. También en la prehistoria del hipertexto electrónico se encuentran los referentes provenientes de la teoría literaria: las lexias barthesianas que hacen trizas el *Sarrasine* de Balzac, el rizoma deleuziano y la diseminación de Derrida exceden epistémica y simbólicamente al mejor hipertexto electrónico. La euforia inicial que proclamaba la libertad de elección del lector hasta convertirse en co-autor del texto y que prefiguraba en la arquitectura rizomática del hipertexto un espejo de cómo la mente construye las asociaciones, dejó paso a agudas críticas que recondujeron la investigación por otros

camino. Alejandro Piscitelli (2004) critica así estos supuestos iniciales: “Pero en realidad aquí hay mucho más deseo que realidad. Una cosa es poder elegir en qué dirección navegar, saltar o saltar, y otra muy diferente es ser el autor del texto. El principal error de estos hipertextualistas libertarios fue haber confundido la epistemología de la recepción estética con la materialidad de un tipo de estructura organizativa del hipertexto.” En el mismo sentido que Piscitelli, un autor como Christian Vanderdorpe (2003), en *Del papiro al hipertexto*, trama una red conceptual que hace foco más en las continuidades que en las rupturas entre texto e hipertexto, así las sucesivas “mutaciones del texto” trazan una suerte de cadena evolutiva que no se interrumpe. Por ejemplo, los conceptos de “linealidad” y “tabularidad” están presentes tanto en textos como en hipertextos, así un diccionario sería un texto tabular, en tanto que hay hipertextos que podrían estar estructurados de manera mucho más lineal que algunos libros. Este tipo de oposiciones conceptuales se basa en las configuraciones de sentido más que en el hipertexto como artefacto.

En otros casos como el de Burbules y Callister (1995), el rumbo de la investigación deja atrás la teoría literaria y trata de avanzar hacia una retórica del hipertexto focalizando un aspecto poco estudiado, el de los enlaces, no como mera conexión, sino como elemento con valor sémico, que al yuxtaponer bloques de texto y vincularlos de distintas maneras implican relaciones de sentido con carga axiológica e ideológica. Ambos autores definen esta suerte de unidad mínima del hipertexto de la siguiente manera: “el enlace es la estructura elemental que presenta al hipertexto como un tejido sémico de relaciones dotadas de significado” (p. 141). Así como la retórica estudia los efectos de sentido sobre el receptor, del mismo modo, los enlaces se piensan desde la órbita de la hiperlectura y el usuario crítico. La repetición vuelve metonímico cualquier link y así como varios rectángulos entrelazados se leen como “mapa del sitio”, de igual forma los *banners* y avisos comerciales se naturalizan junto con la información. La preocupación por formar usuarios críticos demuestra la pretensión educativa de esta propuesta.

Estas perspectivas señalan que se pueden establecer continuidades entre ambas culturas y también rupturas o especificidades que necesitarán de nuevas mediaciones, a ser construidas –como hemos visto– desde perspectivas didácticas y también desde cada ámbito disciplinar. En esa interfaz se puede pensar el lugar de los materiales didácticos frente a una realidad tecnológica que acelera las transformaciones de los medios,

sin que desde la cultura académica podamos reflexionar, experimentar y teorizar acerca de las mediaciones que nos permitan realizar las mejores apropiaciones y articulaciones entre las viejas y las nuevas prácticas disciplinares y de enseñanza.

Tal y como señala Jesús Martín Barbero (2003), el dilema no se resuelve trazando una disyuntiva entre la cultura del libro y la cibercultura, sino a través de una nueva concepción amplia, compleja e interconectada de lectura:

En los inicios del siglo XXI aprender a leer los textos audiovisuales y los hipertextos es condición indispensable de la vigencia y el futuro de los libros –sólo si los libros nos ayudan a orientarnos en el mundo de las imágenes, el tráfico de imágenes nos hará sentir la necesidad de leer libros– y parte de un derecho ciudadano fundamental, el derecho a participar crítica y creativamente de la comunicación ciudadana.

Las incipientes transformaciones institucionales y conceptuales aquí apuntadas permiten vislumbrar que en los entornos virtuales de educación superior y concretamente alrededor de los materiales didácticos pueden estar gestándose nuevas prácticas de enseñanza, aprendizaje, lectura y escritura que interrogan y mueven los cimientos de la cultura del libro, la cibercultura y las prácticas académicas que legitiman los saberes.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Área Moreira, Manuel (2004), *Los medios y las tecnologías en la educación*, Madrid, Ediciones Pirámide, “Los medios de enseñanza o materiales didácticos. Conceptualizaciones y tipos”.
- Barberá, Elena y Antoni Badia (2004), *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, Madrid, Machado Libros.
- Barbero, Jesús Martín (1993), *De los medios a las mediaciones*, México, Gustavo Gilli.
- (2003), *La educación desde la comunicación*, Bogotá, Norma.
- Barthes, Roland (1986), *S/Z*, México Siglo XXI Editores.
- Burbules, Nicholas y Thomas Callister (2006), *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Buenos Aires, Granica.
- Fish, Stanley (1998) [1987], “¿Hay un texto en esta clase?”, en Palti, Elías José, *Giro lingüístico e historia intelectual*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

- González, Horacio y Sebastián Scolnik (2007), “Entrevista a Ricardo Piglia: Las bibliotecas no solo acumulan libros, modifican el modo de leer”, *La Biblioteca*, N° 6, “Lectura y Tecnología”, Buenos Aires, primavera.
- Kress, Gunther (2005), *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Málaga, Ed. Aljibe.
- Piscitelli; Alejandro (2004), “Escritura no secuencial. Ejemplos. Teoría”, Buenos Aires, en línea. Disponible en: <<http://www.ilhn.com/datos/teoricos/archivos/001809.php>>.
- Rodríguez Ruiz, Jaime (2008), “Más allá del hipertexto: la cibercultura y los nuevos retos educativos”, *Revista Apertura*, N° 9, Universidad de Guadalajara, diciembre de 2008.
- Vanderdorpe, Christian (2003), *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

## COMENTARIO DEL FORO

POR MARINA GERGICH\*

El foro temático “Problemáticas y perspectivas teórico metodológicas en torno a los materiales didácticos” se desarrolló con el objetivo de debatir con las especialistas convocadas acerca de algunos aspectos de la elaboración de materiales didácticos. Cada una de las expositoras incursionó en una problemática específica o en la descripción de determinados elementos que hacen a la concepción y confección de un material didáctico. Si bien se trata de diferentes perspectivas de análisis, hay algunas concepciones similares que subyacen a las tres ponencias y que se analizarán más adelante.

Mariana Landau abordó el análisis teórico de un material didáctico –*Berni para niños y docentes*– desde la relación entre semiótica multimodal y educación. Trabajó especialmente el tema del espacio y su implicancia en la significación de los textos.

Gabriela Sabulsky introdujo la problemática de las definiciones de material didáctico y su diferencia con las unidades de información

\* Marina Gergich es licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Ha realizado estudios de posgrado en Diseño de Materiales Didácticos Multimedia para Entornos Virtuales de Aprendizaje (Universitat Oberta de Catalunya) y se desempeña actualmente como Directora de Materiales Didácticos del Programa Universidad Virtual de Quilmes. Es docente e investigadora en la asignatura Cine y literatura en la Universidad Nacional de Quilmes.

contenidas en los objetos de aprendizaje y se preguntó específicamente acerca de las operaciones que los docentes realizan en la utilización de éstos últimos en los contextos de enseñanza y aprendizaje.

Adriana Imperatore se refirió a los dilemas a los que se enfrentan las instituciones educativas, a la hora de decidir qué tipo de materiales didácticos se adecuan a cada situación de enseñanza y aprendizaje, especialmente, las que optan por la modalidad a distancia en entornos virtuales de aprendizaje.

Lo que subyace a todas las exposiciones son las preguntas básicas que se hace un autor o un docente, cuando se enfrentan a la tarea de producir materiales didácticos: ¿qué es un material didáctico? ¿Cuáles son las características de un material que se considera didáctico? ¿Qué materiales producir para qué situaciones? ¿Cuáles son las tendencias en estos últimos años? ¿Qué derrotero han seguido diferentes instituciones para responder a las necesidades específicas de sus estudiantes?

De la exposición de Mariana Landau, cabe destacar la claridad de la hipótesis y su comprobación. Apoyada en diferentes perspectivas teóricas que se ocupan de las relaciones entre texto, imagen y significación, plantea la importancia que adquiere la representación del espacio, no solamente como un escenario sino como una de las variables que da significación al texto, “entendiendo por texto [...] no solo al lenguaje escrito u oral, sino también a los otros recursos semióticos como la imagen y el sonido”.

Landau se detiene, entonces, en la descripción del espacio como uno de los factores que intervienen en la recontextualización de un material base (en este caso el cd *Berni para niños* en su versión “museística”) para transformarlo en un discurso pedagógico: *Berni para niños y docentes*. Su argumentación respecto de los cambios realizados en la elección de colores y en la distribución de elementos textuales e icónicos demuestra que detrás del producto final existe una serie de operaciones que tienen que ver con lo que podríamos denominar el procesamiento didáctico de ese material original, según su adecuación a un nuevo contexto en el que cambian los destinatarios. Estas operaciones son las que recontextualizan el contenido de origen y esta “recontextualización [...] tiene que ver con la construcción del espacio propia del sistema educativo”.

En síntesis, el aporte de Landau a la teorización sobre la elaboración de materiales didácticos es una reflexión que contribuye a desmontar un objeto para entender los mecanismos a través de los cuales este se resignifica, se reformula, para convertirse en otra cosa, a partir de la redefinición



del contexto de recepción y los modos de lectura. Esta reflexión contribuye a descubrir estrategias para la elaboración de materiales didácticos de calidad.

La mirada de Gabriela Sabulsky sobre los objetos de aprendizaje (OA) aporta reflexiones acerca de la importancia del rol del docente en la manipulación de una unidad de información hasta convertirla en un material educativo.

La preocupación principal reside en las consecuencias que podría acarrear el uso de repositorios en los que se almacenan los OA, por parte de los docentes: la dedicación a la búsqueda más que a la producción de materiales didácticos.

Una vez planteada esta problemática, Sabulsky va más allá, al cuestionar la denominación misma de OA. A partir de este cuestionamiento, postula cinco paradojas a través de las cuales recorre las problemáticas que introducen la definición y la utilización de los OA.

Este recorrido da como resultado una serie de postulados que aportan una mirada interesante a partir de la cual se delinearán reflexiones acerca de las ventajas y desventajas de la utilización de los OA:

- Enriquecimiento por la “multiplicidad de recursos en múltiples lenguajes”.
- Facilidad de acceso.
- Rompimiento del concepto de completud del material educativo.
- Dificultad de “ser compartido” debido a los diferentes modos de enseñar.
- Riesgos o beneficios que aportan la fragmentación y la recontextualización producto de la manipulación de estas unidades de información.
- Riesgos de devaluación de la tarea docente si éste actúa como mero consumidor de un objeto acabado y no como productor.

Sabulsky concluye con una proposición que aporta una visión optimista y positiva respecto de la utilización de los OA: apuesta a “una educación que pueda verse enriquecida por la multiplicidad de recursos multimedia que nos ofrece el entorno cultural”.

Adriana Imperatore aporta un análisis con sólida base teórica, a partir de la experiencia de diez años de implementación de materiales didácticos en el seno del Programa Universidad Virtual de Quilmes.

Su exposición plantea una interesante hipótesis acerca de los cambios experimentados en la concepción de un material didáctico a partir

de las nuevas posibilidades de interacción que ofrece la web 2.0 y de la innovación tecnológica en materia de construcción de materiales hipertextuales y multimediales. En este sentido, analiza las consecuencias de estos cambios en los modos de lectura y de construcción del conocimiento por parte del estudiante.

En este nuevo escenario, Imperatore propone una serie de dilemas que articulan las problemáticas actuales a la hora de elegir, pensar, elaborar y evaluar los materiales didácticos concebidos para facilitar el aprendizaje en los entornos virtuales. En la respuesta a estos dilemas, subyace la concepción de que los materiales didácticos “no son meros depositarios de información, son también estructuradores del proceso y la actividad de aprendizaje”. De ahí la importancia que estos adquieren para lograr un aprendizaje de calidad y valedero a través de una comunicación mediada.

El mayor aporte de la ponencia de Adriana Imperatore es la articulación que propone entre la teoría y la práctica: una reflexión teórica fundamentada en un lúcido análisis del recorrido y la evolución en la producción de materiales didácticos para la educación superior en entornos virtuales.

El análisis global de las exposiciones da como resultado un supuesto teórico que homologa el punto de partida de las mismas: el de la importancia que adquieren el contexto y la recepción de los destinatarios del material didáctico, es decir, los estudiantes. Desde diferentes perspectivas, y haciendo diferentes recortes de su objeto de análisis, cada especialista apuntó, en última instancia, a una de las problemáticas más importantes a la hora de tomar decisiones acerca de lo que un material didáctico debe proveer a los estudiantes: una respuesta a sus necesidades específicas, de acuerdo con el contexto educativo en el que la interacción material-docente-estudiante se lleva a cabo. Esta problemática, que podría resumirse como la cuestión del contexto y la recepción, puede recorrerse en las afirmaciones, hipótesis, paradojas y dilemas que se presentan en los tres análisis, a través de un ejemplo de cómo cada uno la aborda. Si se toma como punto de partida la problemática de la información y el contenido, podría decirse que las tres especialistas coinciden en el siguiente postulado: tanto las informaciones como los contenidos, cuando se presentan en una situación de aprendizaje, son manipulados, readecuados y transformados de acuerdo con las necesidades de cada situación educativa concreta. Landau

analiza, por ejemplo, cómo un contenido como los cuadros de Berni es reutilizado y diseñado de diferente manera, según pertenezca a la formulación que hace un museo o la que hace una institución educativa (Educar); Sabulsky plantea cómo una información perteneciente a un objeto de aprendizaje (equiparado por la autora a recurso y no a material didáctico) se convierte en un material didáctico cuando es repensada para ser utilizada en un contexto educativo; Imperatore considera cómo unos contenidos disciplinares son procesados didácticamente para formar parte de un proyecto educativo institucional y piden un tratamiento diferente dependiendo del espacio en el que van a ser utilizados (EVA, presencialidad, etcétera).

El debate que se desarrolló a continuación de las ponencias tuvo como eje dos problemáticas: la relación entre las características de un material didáctico y el aprendizaje colaborativo y la definición controvertida de objeto de aprendizaje.

Una participante preguntó cuál era el rol del material en el trabajo colaborativo y cómo era posible producir conocimiento con trabajo colaborativo. Sabulsky respondió tomando como parámetro el trabajo de los docentes:

[...] lo puedo contestar en términos de producción de contenidos por parte del docente experto o de aquel que está pensando en la propuesta, más allá de que la misma pueda incluir trabajo colaborativo de los alumnos. Se me ocurre pensar en algunos de los dilemas que pueden surgir. Si uno apuesta al trabajo colaborativo de los alumnos debería ser capaz de la producción colaborativa. Algunas veces los profesores proponen cosas a los alumnos que no son capaces de hacer ellos, entonces me parece que sería un desafío muy interesante trabajar en producciones colaborativas.

Por su parte, Mariana Landau se refirió a la necesidad de dar respuestas específicas y diferentes según el “contexto de uso y de recepción” de cada material: “A la pregunta qué pasa con el rol del material y el trabajo colaborativo [se puede responder que] en cada práctica pedagógica, en cada contexto institucional, las respuestas van a ser diferentes. No hay una respuesta general.”

A continuación se desarrolló un debate acerca de la definición de objeto de aprendizaje. Pablo Etcheverry cuestionó la definición de Sabulsky,

que entiende que los objetos de aprendizaje “pueden asimilarse [al concepto de] recurso, pero no al de material didáctico”. Sabulsky define los objetos de aprendizaje –siguiendo a Prendes Espinosa, Martínez Sánchez y Gutiérrez Porlán, 2007–, como

[...] unidades digitales de información, contenidos autónomos, con ciertas características: completud, interactividad, adaptabilidad a los usuarios, independencia y recombinabilidad en unidades u objetos de mayor tamaño, con la capacidad de ser utilizables en contextos de enseñanza-aprendizaje variados (reusabilidad).

Echeverry manifestó su desacuerdo con esta definición, haciendo referencia a que según su opinión,

[...] un objeto de aprendizaje no es solamente un recurso sino que es un recurso sumado a metadatos, asociado a etiquetas que dicen cosas sobre el objeto [...]. La palabra objeto para mí viene del mundo de la informática. Objeto es una instancia de una determinada categoría o una determinada plantilla que tiene cosas. Entonces un objeto de aprendizaje contiene cosas como recursos, como metadatos, que lo conforman como objeto.

Sabulsky remarcó que su preocupación respecto del uso de los objetos de aprendizaje no implica que los considere como algo malo en sí mismo, sino que “la tarea del docente tenga que ver más con la búsqueda de estos objetos que con la propia producción”. Alertó, entonces sobre los riesgos de la descontextualización y la reutilización en casos en los que el docente se convierte más en un reproductor que en un creador.

Etcheverry minimizó los riesgos de que el profesor se convierta en un mero reproductor, apuntando que el valor agregado se encuentra en las estrategias didácticas de los docentes y no tanto en el material en sí: “Yo creo que hay un lugar de producción del docente en la estrategia didáctica. Creo que ahí hay un lugar de producción importante.”

Sabulsky acordó, en parte, con esta aseveración, pero haciendo hincapié en los riesgos que conlleva el corrimiento del docente como productor del material didáctico al docente como reproductor que puede llegar a descontextualizar el objeto:

Sí, lo que ocurre es que también existirían algunos riesgos, por ejemplo de pensar que la enseñanza se me resuelve en cuanto yo encuentro los recursos óptimos, entonces el docente ahí se corre un poco de ir pensando la estrategia y va adoptando cosas que incluso a veces lo seducen por la forma, por lo estético y no logra reconocer realmente cuál es la visión respecto al objeto que está enseñando.

Graciela Carbone señaló las similitudes de fondo entre las exposiciones de Adriana Imperatore y Gabriela Sabulsky. Consideró que ambas posturas apuntan a la recuperación de la pluralidad y la identidad y concluyó que es importante seguir teniendo estas inquietudes, mientras parte de la labor de quienes se dedican a la producción de materiales didácticos es estandarizada:

Las intervenciones de Gabriela y Adriana tienen una similitud de fondo. Yo la remitiría a las conclusiones sobre el currículum. La incertidumbre acerca del concepto de objeto, sobre todo de este proceso de recontextualización, tiene que ver con la modelización del currículum, vinculada a instancias de internacionalización que buscan criterios de estándares. Yo comparto esa insatisfacción y lo que están proponiendo Adriana y Gabriela es recuperar la pluralidad y la identidad de los materiales didácticos. Se plantean el desafío de preservar la identidad en medio de un proceso de estandarización.

Cabe destacar que el desarrollo de este foro temático aportó importantes e interesantes preguntas, dilemas, paradojas y reflexiones en torno a la conceptualización de los materiales didácticos por parte tanto de las expositoras como de los participantes.

## FORO TEMÁTICO: LA CLASE, EL FORO, EL *CHAT*. MEDIOS Y MODOS DE INTERACCIÓN EN EL AULA

REPENSANDO LAS TUTORÍAS: LA COMUNICACIÓN MEDIADA TECNOLÓGICAMENTE EN LA CONVERGENCIA  
POR ANAHÍ MANSUR\*

Cada vez más los desarrollos tecnológicos desafían nuestra capacidad de anticipación e impactan en las prácticas más allá de nuestra conciencia. La convergencia tecnológica actual que caracteriza nuestro contexto monta un escenario en el que se destaca el borramiento de límites. Las formas y prácticas culturales que antes eran independientes tanto en la producción como en la recepción hoy convergen en un mismo punto. Sin duda, esto se produce como resultado de los cambios operados en el terreno de la tecnología. La posibilidad de acceder a diferentes formas de comunicación transforma la computadora en un espacio de confluencia de lo lúdico (el entretenimiento), lo social (lo comunicacional) y lo informativo. Las formas de organización de la producción cultural muestran una tendencia a la convergencia de los viejos y nuevos medios con sus respectivas lógicas de funcionamiento.

La incorporación de las nuevas tecnologías en las prácticas educativas instala nuevas preocupaciones en relación con aquellas cuestiones que internet define, redefine o crea. Modos de leer, modos de escribir, criterios de legitimidad de la información, modos de comunicación y de producción se “reinventan e impulsan al mismo tiempo, [generando] nuevos avances en nuestra posibilidad de imaginar las capacidades y las metas” (Burbules y Callister, 2001, p. 33).

Para Roger Chartier, un estudioso de las prácticas de la lectura a través del tiempo, estas nuevas tecnologías permiten concretar uno de los

\* Doctora en Educación y Magíster en Didáctica por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Gerente de Formación y Capacitación del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria. Cargo obtenido por concurso nacional de antecedentes y oposición). Es docente e investigadora en el Área de Tecnología Educativa en la Carrera de Ciencias de la Educación, en la UBA. Ha sido vicedirectora a cargo del Programa de Educación a Distancia UBA XXI. Ha publicado diversos trabajos relacionados con las nuevas tecnologías en la Educación.

sueños de la Ilustración porque quizá, con la técnica electrónica, exista la posibilidad de hacer realidad aquello que anhelaba Kant, es decir, cada uno puede como escritor, pero también como lector, participar de un diálogo extendido en la dimensión de un espacio público universal, en la crítica de las instituciones y en la propuesta de transformaciones.

Esta misma idea de espacio público universal es el que nos abre un escenario inimaginado, tiempo atrás, desde la perspectiva de los usuarios, ahora también devenidos en autores, participantes necesarios o voluntarios de las producciones desafiando y compitiendo entre sí.

Este borramiento de límites, como vemos, está constituyéndose en una característica de la época y atraviesa, tornándose fundante, nuestras prácticas culturales. Es lógico reconocer entonces las dificultades para delimitar algunos espacios públicos de los privados. El ejemplo más sobresaliente de esto último son los Talk shows, pero también los videos caseros subidos a YouTube, las herramientas comunicacionales que hacen públicas experiencias y sentimientos en forma instantánea, inmediata, que hasta hace poco solo eran posibles de ser pensadas privadamente.

Borramiento de límites entre el autor y el lector, entre el artista y el espectador, entre los espacios de las muestras de los museos y sus visitantes, entre la educación tradicional y la educación a distancia o virtual, situaciones todas que nos desafían a repensar prácticas culturales estructuradas en años de historia.

Uno de los estudios actuales sobre el chat social caracteriza la presencia de los usuarios como de carácter interrumpido, disperso, múltiple, realizando una analogía con la cultura al definirla como procesual, impredecible, plural, textual, heterogénea, inabarcable, contradictoria, dramática, dinámica, perecedera, heterodoxa, expresiva y con una estructura efímera y gaseosa (Mayans i Planeés, 2002, pp. 32-37).

Por ejemplo, en relación con las particularidades del texto electrónico Michel Joyce (1998, pp. 280 y ss.) afirma: “Lo que ha cambiado no es la cosa sino su desplazamiento.” ¿Qué significa esto? Los textos siguen siendo textos. La imprenta sigue siendo ella misma, el texto electrónico se sustituye a sí mismo. El texto electrónico pareciera estar en perpetua liquidez. “Antes de que se forme como para disolverse, antes de que termine”, afirma el autor. En la pantalla, necesitamos toda nuestra constante y atenta interacción para mantener incluso el simulacro de un texto estático.

Esto es así porque todas las intervenciones se materializan, son visibles o se transparentan a través de los textos electrónicos, que son

producciones culturales. Nos referimos con textos electrónicos a páginas web, blogs, wikis, pero también los campus virtuales, los portales y todos aquellos intercambios o interacciones comunicacionales (*e-mails*, foros y chat) que se realizan por escrito y cuya característica es ser un texto electrónico que hoy también nos permiten repensar el espacio de la tutoría.

Estas características están presentes en los nuevos entornos: qué se ve a continuación, qué se dice a continuación. Quién escriba deberá recordar lo que ha escrito el anterior de forma que el siguiente, un tercer sujeto, que escriba después del primero, pueda encontrar a uno encontrando primero al otro. De lo contrario, lo escrito por cualquiera de los dos se perderá.

Esta sensación de cambios rápidos, que nos exceden, de tiempos efímeros, es la contracara de los tiempos que lleva el pensar, el profundizar en el conocimiento, el apropiárselo para enriquecerse.

Las nuevas tecnologías de la comunicación suponen el acceso a una cantidad abrumadora de información, pero sabemos que la sola exposición, que la “navegación” por sí misma no genera comprensión o construcción de conocimiento. La posibilidad de construcción conjunta de conocimiento solo es posible, en interacción con la información, en su selección, discusión y reelaboración. Como sostiene Edward Mercer, “cada nuevo descubrimiento solo llega a existir cuando es comunicado” (1997).

Sobre esto último es importante destacar, aun a riesgo que parezca una contradicción, que así como una de las finalidades de la educación es la apropiación con sentido de la información, también lo es el poder “mostrar”, el “poner afuera”. Y para esto cumplen un papel fundamental las tecnologías. Tanto en el ámbito de la ciencia como en de las artes, el proceso de transformar las concepciones privadas en algo público se torna fundamental. Al decir de Elliot Eisner (2004): “es mediante la ‘inscripción’ como la imagen o la idea se conservan; nunca en la forma exacta en la que se ha experimentado originariamente, pero sí en la forma perdurable [...] Mediante esta misma concreción, la representación hace posible otro proceso, esta vez de revisión y corrección, que también tiene una importancia fundamental. La revisión es el proceso de trabajar con las inscripciones para que alcancen la calidad, la precisión y el poder que su creador desea”.

La inscripción y la revisión que nos trae Eisner se relacionan directamente con otra función cognitiva de la representación que solemos dar por descontada: la comunicación. La transformación de la conciencia en

una forma pública, que es el objetivo de la representación, es una condición necesaria para la comunicación.

Lo que está claro es que la cultura depende de estas formas de comunicación porque las pautas de comunicación ofrecen a los miembros de una cultura oportunidades de crecer. La inscripción, la revisión y la comunicación son tres procesos cognitivos que se usan en el acto de representación.

Los desarrollos tecnológicos comunicacionales brindan oportunidades para la externalización del pensamiento al requerir que a través de la escritura “el pensamiento y la memoria se pongan ahí afuera”. Esto supone, siguiendo el pensamiento de Jerome Bruner, que estos desarrollos pueden significar un paso adelante en términos de la necesidad de “objetivar” la actividad cognitiva al hacerla “pública, negociable y solidaria. Al mismo tiempo, la hace más accesible a la subsiguiente reflexión y metacognición. El mayor hito en la historia de la externalización fue probablemente la escritura, poniendo el pensamiento y la memoria ‘ahí afuera’ en tablillas o en papel. Los ordenadores y el correo electrónico pueden representar otro paso adelante. Pero sin duda hay una miríada de formas en las que el pensamiento conjuntamente negociado puede ser comunalmente externalizado como ‘*oeuvres*’ (obras)” (Bruner, 1997, p. 43).

#### ALGUNAS PREGUNTAS

¿Qué pasa con estas características estudiadas en intercambios sociales cuando la comunicación tiene lugar en el ámbito de la educación superior y forma parte de una propuesta pedagógica?

Los modelos preocupados por la comprensión han dado origen a la idea de enseñanza como andamiaje. Nuestro trabajo con los estudiantes consiste en edificar nuevos niveles de comprensión desde sus conocimientos previos, y cada vez que se presenta una información nueva, en no dejar de llamarles la atención sobre los procesos explícitos que nos llevan a relacionar unas ideas con otras. Esos “andamios” permiten que el alumno tome parte, desde el principio mismo, en la tarea, y para ello ofrecen sustentos a la vez regulables y temporarios.

¿Cómo son los andamios que se ofrecen en un diálogo mediado tecnológicamente? ¿Qué características asumen? ¿Cómo estos entornos obligan a repensar las tutorías?

En el caso de la comunicación *on-line* se produce un fenómeno paradójico, pues por un lado se trata de una comunicación en tiempo real que

imita al habla, a lo “oral”, en términos de los estudios antropológicos, pero que solo se manifiesta a través de la escritura.

¿Qué prevalece?, ¿la oralidad?, ¿la cultura escrita? ¿Un género diferente?, “confuso”, dice Mayans i Planells.

Escribir resulta un proceso más consciente que hablar. El habla no involucra, por su misma naturaleza, supervisión alguna, mientras que la escritura involucra necesariamente la revisión.

Burbules, en relación al diálogo en la enseñanza, sostiene: “Aunque se suele llamar diálogo a cualquier especie de conversación, limitaré aquí la aplicación del término y lo emplearé para designar una particular comunicación pedagógica: una interacción conversacional deliberadamente dirigida a la enseñanza y al aprendizaje” (2001, p. 12).

Estos aportes resultan relevantes ya que definido como “relación comunicativa pedagógica”, este diálogo nos brinda elementos para analizar las secuencias discursivas escritas que se entablan, por ejemplo, en los chats.

Sostenemos con el autor en que el diálogo que aquí se produce no es igual a cualquier otra conversación. En términos pedagógicos esta concepción de diálogo nos permite entender las intervenciones del docente dirigidas a provocar comprensiones que mejoren el conocimiento.

#### INTERVENCIONES DOCENTES Y DIÁLOGO

##### *Es disciplinar y segmentado*

Secuencia IRE (preguntas y respuestas y explicación) con siete tipos de intervenciones docentes en términos de preguntas y/o respuestas.

El docente:

- a. Pregunta y espera respuesta por parte de algún participante.
- b. Realiza preguntas diferentes a cada uno u algunos de los participantes.
- c. Responde devolviendo preguntas e instando a la participación de otros alumnos en la construcción de una respuesta posible.
- d. Responde retomando lo dicho por otros estudiantes.
- e. Responde mediante largas exposiciones va que fragmentando con el propósito de indicar presencia y acompañar la lectura en la pantalla.
- f. Responde haciendo referencia a la bibliografía y a los autores.
- g. Responde haciendo referencia al lugar en el que encontrar la respuesta en la bibliografía.

Entendemos que las intervenciones de los docentes, en términos de preguntas, proponen a los estudiantes diferentes niveles de profundización y problematización del conocimiento. En todos los casos, los docentes han desarrollado alguna forma de secuencia de pregunta-respuesta, que promueven a modo de andamios estos diferentes niveles. Lo que parece reconocerse es los docentes se proponen ir más allá de la información y ofrecer categorías, conceptos, referencias a textos y autores, ejemplificaciones o relaciones que retoman lo expuesto por algún participante con el propósito de brindar otras oportunidades de comprensión.

### *Se fragmenta virtuosamente*

Se ha observado que los docentes en momentos de desarrollo de un tema fraccionan sus intervenciones con el propósito de que los alumnos esperen el fin de la secuencia y no re-pregunten o abandonen el chat en el supuesto que nadie “dice” nada.

¿Cómo saben los docentes que deben fragmentar el discurso? Este es un conocimiento que han construido en su interacción con la tecnología y en el uso cotidiano que hacen de ella. El mensaje que se va escribiendo en el chat no es visible en las pantallas de los que participan hasta que es enviado, mediante la operación correspondiente. Si el docente esperara a terminar todo el párrafo para enviarlo, los alumnos estarían con la pantalla en blanco (con los trazos de lo acontecido hasta el momento) hasta que el docente u otro alumno enviaran su intervención.

En algún caso el docente fragmenta su explicación en seis partes, para permitir a sus alumnos una lectura que acompaña la aparición del texto en la pantalla.

Pudimos observar que “la página se convierte en pantalla, la pantalla sustituye a la página [...] Los textos electrónicos se presentan a sí mismos en el medio de su disolución: se leen donde se escriben. Se escriben mientras se leen” (Joyce, 1998, p. 280), ya que el tiempo empuja a la continuidad de la comunicación. Al fragmentar sus intervenciones el docente torna una debilidad del soporte en una fortaleza. Garantiza la continuidad de la comunicación y da más tiempo para la lectura. Los seis fragmentos tampoco son aleatorios, y es que esa es la cantidad de trozos que permanecen visibles en el espacio de una pantalla.

La negociación *on line* imprime entonces un rasgo diferente, en la que

el docente debe estar atento al texto completo que se va conformando, más allá de lo que se ve en pantalla, para poder ir recuperando las preocupaciones, las interpretaciones divergentes, los obstáculos y encontrar intervenciones, como en el caso en el que a través de la narración de una película brinda oportunidades para un nuevo análisis desde el relato y la conformación de una nueva negociación.

### *Es atravesado por el tiempo para pensar como obstáculo y como buena resolución*

En los casos estudiados, tanto docentes como estudiantes han encontrado formas de incluir en el “diálogo” alguna reflexión en este sentido. Los docentes ejemplifican con la situación de virtualidad y en el caso de los alumnos, encontramos uno que escribe explícitamente “estoy pensando” al intuir que se espera de él una intervención sin reconocer ese tiempo de espera que él necesita.

Tiempos de reflexión en soportes caracterizados por la inmediatez de respuesta, complejidad en los discursos de los casos estudiados en relación con los usos habituales de los mismos, son algunos de los problemas que merecen una ampliación y profundización de las indagaciones.

Es claro que la “virtualidad” necesita de la “realidad” de las intervenciones por escrito de docentes y estudiantes. En este caso es un alumno el que explicita que “está pensando” al intuir que se espera de él una intervención sin reconocer ese tiempo de espera que él necesita.

### ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Finalmente, y para seguir compartiendo reflexiones, creemos que el borramiento de los límites se transparenta en diversas dimensiones, siendo significativas entre ellas las relaciones que se establecen entre autor y espectador, entre escritor y lector y especialmente, en nuestro caso, entre docentes y estudiantes, tanto en lo que se refiere a la producción como a la intervención textual pública en los entornos comunicacionales, pues son ellos quienes nos empujan a repensar la intervención docente, en definitiva, las tutorías, un tema que parecía agotado en términos de reflexión teórica en el campo de la educación a distancia.

Los tiempos rápidos que instalan las nuevas tecnologías frente a los tiempos propios del pensar y la construcción del conocimiento también

integran esta perspectiva, junto a los grandes conglomerados de información disponibles para todo aquel que maneje criterios de accesibilidad que le permitan traducirla, interpretarla, comprenderla y comunicarla.

La externalización, el “mostrar” la obra, la propia producción, aparece como una de las formas preferidas de intervención en los entornos virtuales. Todas estas dimensiones parecerían construir una convergencia que amplía el horizonte de los soportes tecnológicos hacia una perspectiva cultural donde lo que confluye son modelos y lógicas de funcionamiento que generan espacios participativos, que buscan explorar lo incierto, que pactan con lo ambiguo, relativamente libres de procedimientos y reglas, al complejizar la relación de las sociedades con todos los medios de comunicación mediada tecnológicamente de los que hoy disponen y que hoy las definen.

### *Marcas de una época*

Propongo un ejemplo a mi juicio contundente: hace pocos días fui invitada a compartir una cena de “comida molecular”. La cocina es ahora un laboratorio, el aceite de oliva convive con el nitrógeno comprimido, el tomate se hace espuma blanca y etérea, la carne se desgrana en la cuchara, las papas fritas son un jugo que se sirve en copa, el *maître* es un doctorando en Física y la carta bordea (y a veces incursiona) el formulismo químico y las alusiones a temperaturas subcero.

Nada es como entonces, todo tiene la marca de la época: explorar lo incierto, pactar con lo ambiguo, asumir los desdibujamientos y la fluidez gaseosa. Una marca que nos interpela en nuestras más ancestrales creencias y saberes (mucho más aun que los pedagógicos: porque se mete con las recetas de nuestras abuelas) y además porque el menú resultó tan post-moderno como sabroso.

Este es el escenario de nuestra época: nada queda a salvo del desdibujamiento entre campos, fenómenos y realidades, que se mezclan, se superponen, se recrean, se sostienen, se impactan y se reconfiguran. Y todo, además, velozmente.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burbules y Callister (2001), *La educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*, Buenos Aires, Granica.

- Bruner, J. (1997), *La educación puerta de la cultura*, Madrid, Visor.  
 Eisner, E. (2004), *El arte y la creación de la mente*, Barcelona, Paidós.  
 Joyce, Michel (1998), “Sustituyendo al autor: ‘Un libro en ruinas’”, en Nunnberg, Geoffrey (comp.), *El futuro del libro ¿esto matará a aquello?*, Barcelona, Paidós.  
 Mayans i Planeés, Joan (2002) *Género Chat o cómo las Etnografía puso pie en el ciberespacio*. Gedisa. Barcelona. Pág. 33-37.  
 Mercer, E. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*, Paidós, Madrid.

### DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA VIRTUAL A LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA A DISTANCIA POR CLAUDIA FLORIS\*

#### INTRODUCCIÓN

En la especificación del abordaje del tema de este foro “Alternativas para el diálogo y la relación didáctica”, se plantea que: “El diseño y la programación de la docencia en los entornos virtuales exigen la búsqueda constante de nuevas estrategias de intervención e interacción. Los espacios de este foro temático estarán destinados a debatir sobre las mejores prácticas, las investigaciones y la prospectiva teórica sobre los ámbitos de diálogo y cooperación en el aula virtual.”

Las estrategias de intervención y de interacción, el diálogo y la cooperación en el aula virtual ¿tienen sentido en sí mismas? ¿Son medios para qué finalidad? Evidentemente la preocupación por los modos y medios de interacción es un tema central a la hora de reflexionar y desarrollar

\* Claudia Floris es profesora en Ciencias de la Educación, está realizando la maestría en Procesos educativos mediados por tecnologías (CEA-PROED-UNC). Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) en temas de educación, comunicación y tecnologías. Coordinadora de EAD de la Secretaría Académica UNCPBA. Docente de Comunicación educativa y de Educación y TIC, en la misma Facultad. Coautora de los libros: *Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI* (NEES, UNICEN, 2005) y *Nuevas Tecnologías de la información, la comunicación y entretenimiento. Estudio sobre la disponibilidad, uso y conocimiento de las NTICyE en alumnos y docentes de las escuelas urbanas de la ciudad de Tandil* (NEES, UNICEN, 2007).

procesos de enseñanza-aprendizaje, presenciales o a distancia. Pero no es tan habitual pensar en su sentido educativo y comunicativo. Y menos aun visualizarla y vincularla con la dinámica institucional y las formas de organización que la promueven y que ella promueve. Interacción, diálogo, cooperación ¿para qué? ¿Para qué tipo de enseñanza? ¿Para qué tipo de formación social?

En este sentido, el objetivo del presente trabajo es proponer una mirada más amplia sobre la interacción como base de los procesos comunicacionales-educacionales, partiendo de la pregunta sobre el para qué de esa interacción. Para ello, se presentan unas breves referencias conceptuales a los efectos de mostrar cómo los modos y medios de interacción pueden conducir a visualizar qué formación se brinda. Se propone, entonces, un recorrido desde la interacción en el aula virtual a las finalidades de la educación universitaria a distancia, pasando por las formas de organización. Dichas referencias conceptuales encuadran los trabajos exploratorios y las actividades y acciones emprendidos desde el área central de educación a distancia de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA).

#### REFERENCIAS CONCEPTUALES

Un entorno/campus virtual es una tecnología creada y pensada para resolver problemas prácticos educativos como por ejemplo hacer fluido el intercambio entre alumnos y docentes, fundamentalmente cuando no se comparte el mismo espacio y/o el mismo tiempo. Desde la perspectiva educativa-comunicativa, estos entornos deben permitir por ejemplo que el docente pueda responder casi inmediatamente, repreguntar, orientar y reorientar en forma permanente, desestructurar al alumno en función de un aprendizaje significativo, reflexivo, etc. Evidentemente los entornos virtuales proporcionan un recurso excelente para ello. En rigor, todas las aplicaciones y sistemas informáticos, como tecnologías esencialmente interactivas dentro de las tecnologías de información y comunicación (TIC), amplían enormemente las posibilidades comunicativas abarcando desde la posibilidad de crear realidades virtuales e inteligencia artificial hasta simples intercambios de información, pasando por la posibilidad de crear colaborativamente documentos (como son las wiki, los blogs, grupos de trabajo, etcétera).

La educación a distancia (EAD) a través de entornos virtuales posee múltiples ventajas, ampliando y redimensionando las que ya posee esta

modalidad en sí misma: flexibilidad en espacio y tiempo, en organización personal, reducción de costos para el alumno, familiarización con nuevas tecnologías, disponibilidad rápida de múltiples fuentes de información y materiales de estudio, intercambio fluido/continuo con compañeros (posibilidad de trabajos grupales/colaborativos), con profesores y administradores, posibilidad de evaluación y retroalimentación académica continua/permanente. Estas ventajas posibilitan (*no aseguran*) el logro de distintos aprendizajes: de contenidos conceptuales, teóricos, de procedimientos, de actitudes; el desarrollo de capacidades y competencias, que resultan complejas de promover y enseñar cuando alumnos y docentes no se encuentran cara a cara.

Las herramientas y aplicaciones informáticas son medios/canales de comunicación que utilizan lenguajes variados. De este modo ofrecen posibilidades de lectura y expresión nuevas y/o distintas, retoman habilidades ya adquiridas a través de otros medios pero que se redefinen, se amplían y hasta modifican. De este modo, se modifican, también, las formas de comunicación y de interacción, y por ende se modifica lo concerniente a la construcción social de conocimiento.

Utilizar un entorno virtual para brindar EAD no es un simple cambio de medios o tecnologías. Para muchos, la educación virtual (EV) se asimila prácticamente a la educación presencial puesto que las tecnologías disponibles permiten intercambios sincrónicos similares a la comunicación cara a cara de la modalidad educativa presencial. Pero el solo hecho de poder intercambiar en tiempo real y poder verse mutuamente –a través de webcams o de videoconferencia– no hace reproducible las características de la comunicación presencial. En su conjunto, el entorno virtual tiene implicaciones que es necesario atender. Implicaciones que surgen a partir de los lenguajes utilizados, de las formas de codificación de esos lenguajes, de las formas de organización que se generan a partir de dicho entorno.

Cuando se utilizan tecnologías, nuestro medio y nuestras prácticas cambian; los sujetos se modifican, se reforman y/o transforman cultural y psicológicamente. Como afirman Burbules y Callister (2006, p. 21) “la relación de las personas con las tecnologías no es instrumental y unilateral, sino bilateral, por eso la hemos llamado ‘relacional’”. La tecnificación de lo tecnológico confunde interacción con comunicación y reduce tecnologías a herramientas (Burbules y Callister, 2001, citado por Lion, 2005, p. 206). “La tecnología no es la cosa, sino la cosa y las pautas de uso con que se la aplica, la forma en que la gente piensa y



habla sobre ella, así como los problemas y expectativas cambiantes que genera” (Burbules y Callister; 2006, p. 23). En este sentido, los modos de interacción son constitutivos de las formas de comunicación, pero no las agotan, no son sinónimos. Retomando esto en el ámbito de la educación institucionalizada, la mirada sobre lo que potencian y generan las TIC en los sujetos permite pensar en rupturas con formas de comunicación establecidas en la educación presencial y a través de otras tecnologías anteriores a la informática, a internet. Y si las formas de comunicación se modifican, se van originando, en gran medida, nuevas prácticas sociales. Cuando se dice que las TIC posibilitan una mayor comunicación entre las personas, en esencia se habla de la posibilidad de intercambio pero no de los valores y actitudes en que este se sustenta (o debería sustentarse), así como tampoco del sentido hacia el que debería orientarse. La comunicación es un proceso que media y permite la transmisión y resignificación de mensajes (información) y por ello no solo tiene un aspecto procedimental, sino fundamentalmente un aspecto ético. A través de los procesos comunicacionales se generan formas de interacción con determinado sentido social.

Burbules y Callister afirman que el entorno o espacio que brinda internet es capaz “de reunir a personas que jamás podrían interactuar cara a cara o hacerlo de un modo distinto” (2006, p. 19). Pero estos espacios “pueden ser incompletos, tergiversadores o excluyentes” (2006, p. 20) y por lo tanto no son similares a otros espacios. Específicamente internet y sus aplicaciones contribuyen a muchos cambios comunicacionales y dentro de ellos, a cambios del lenguaje oral y escrito.

Según Flores (2006), “el trabajo del profesor ‘virtual’ es muy diferente al de un profesor ‘real’” y señala al menos dos cuestiones que hacen a esa diferencia. Una se refiere a que la comunicación con los alumnos es uno-a-uno y por escrito (que denomina comunicación epistolar), lo que insume una cantidad de tiempo mayor que la habitual para la comunicación cara a cara. Y otra es el trabajo en equipo docente, donde todos sus integrantes deben desempeñarse de manera similar para atender al grupo de alumnos (enseñanza holográfica). “En un curso en línea, cada alumno tiene acceso a cualquiera de los profesores que participan en el curso e incluso acceder a todos simultáneamente, esperando que cualquiera responda en los mismos términos que lo haría otro” (Flores, 2006, p. 116). Es decir, esto va más allá del trabajo en equipo de los docentes donde obviamente se acuerdan pautas de trabajo, de enseñanza, de evaluación, tanto

en lo presencial como en la distancia. Se refiere a la necesidad de idénticas respuestas y orientaciones a los alumnos.

Lion (2005) muestra una serie de rupturas espaciales, temporales y de concepción del sujeto. Señala que la comunicación tiene una estética. “Las prácticas de apertura de muchas ventanas y canales de diálogo a través del chat, de los foros, implican descentrar un yo que existe en múltiples mundos y que puede potenciarse en forma simultánea” (p. 184). Respecto del hipertexto, la misma autora afirma que forma parte del pensamiento reflexivo del alumno y que el hecho de ir elaborando diferentes versiones de un mismo documento hace dar cuenta de la distribución del conocimiento en un soporte físico que simula una conversación didáctica. Burbules y Callister (2006, capítulo 3) afirman respecto del hipertexto:

[...] en la medida que los sistemas hipertextuales incorporan la posibilidad de imponer modelos organizadores para la información existente, así como la de fomentar la capacidad del usuario para imaginar y crear nuevos modelos, el hipertexto pone en tela de juicio las distinciones absolutas entre acceder al conocimiento y generarlo (p. 80).

[...] un hipertexto es, al mismo tiempo, un modo de composición o diseño y un proceso de escritura (p. 81).

El hipertexto concreta la idea de una lectura interactiva (p. 86).

También producen el efecto de fragmentar y descontextualizar al liberarlo de su posición en alguna narración o línea argumentativa originaria (p. 88).

Resumiendo, el mero intercambio o la interacción sin sentido social no es verdadera comunicación, en el sentido dialógico y productor de sentido y significaciones en común. La mediación de las tecnologías agrega otro elemento, no menor, a la relación educativa. Es un instrumento mediador además de un tipo de auxiliar del pensamiento que produce determinados sentidos en el aprendizaje. Este último se articula en procesos cognitivos, afectivos y éticos. Y si bien es un proceso interno de cada sujeto, es también un proceso social. Se aprende con y de otros, a través de otros. Se aprende de lo explícito y de lo implícito, de lo que transmiten otros lenguajes o códigos, además del lingüístico (verbal o escrito). Si en la relación cara a cara se aprende de los gestos, de las formas de vestir, de los tonos de voz, de los silencios y pausas, de los límites o no que pone o no el docente, de la organización del tiempo escolar, de las normas escolares,

etc., en el aprendizaje a distancia a través de tecnologías informáticas son importantes las formas de redacción de los mensajes, los “espacios” que se proponen para el intercambio, los intercambios formales e informales que se promueven, los tipos, tiempos y cantidades de intervenciones del docente/tutor (sus modos de intervenir, qué dice respecto de las interacciones entre los alumnos, del contenido a estudiar, las devoluciones de los trabajos, a qué se refiere en ellas), las intervenciones entre compañeros, la organización de los tiempos del curso o materia, etc. Los alumnos aprenden del docente, de sus compañeros, de los vínculos específicos que establece el grupo y que, a su vez, lo caracterizan como tal. Aprenden del contexto institucional, del contexto tecnológico en el que se dan las interacciones, que a su vez crean formas organizacionales.

Estas “formas de organización” que se generan a partir de un entorno virtual –concebidas como formas de distribución de los espacios y los tiempos, que a su vez suponen distribución del conocimiento, del poder en las interacciones en los vínculos entre los actores de una institución–, son esenciales para profundizar el conocimiento del sentido social de la educación virtual. Toda organización tiene normas, reglas, formas de procedimiento, roles, funciones y responsabilidades. Tiene una meta, objetivos y propósitos. Las formas de organización caracterizan un modelo institucional. Y a su vez las maneras de resolver distintas cuestiones y situaciones (modos de hablar, de solicitar, de conseguir, etc.) ponen la cultura institucional en acción: manifiestan un estilo institucional. Como afirma Lidia Fernández (2007), desde la perspectiva del análisis institucional, “la organización se mimetiza con la institución” pero no son lo mismo. La institución educativa es el lugar social de la acción de educar. En este sentido, la institución educativa posee una finalidad que trasciende las meras formas de organización, aunque ellas operativizan dicha finalidad. “La institución como principio instituyente de reglas de convivencia y de símbolos identificantes, no nace, se hace” (Cullen, 2004, p. 47). De este modo la educación no solo es institución y la institución no es solo la forma de su organización. Pensar en la finalidad de la educación supone, en parte, repensar la finalidad de su institucionalización. La educación tiene sentido en, con y para la sociedad. Por lo tanto, no es menor preocuparse por sus aspectos interaccionales e intersubjetivos, que son la esencia de las prácticas sociales.

El significado y sentido de las tecnologías es otorgado en contextos políticos, sociales, culturales, comunicacionales y pedagógicos. Si esto no

se tiene en cuenta, “se desdibujan el papel del hombre y de las relaciones de poder implicadas en ese proceso de producción” (Lion, 2005, p. 204).

El sentido político pedagógico de la educación hace referencia al rumbo de la educación como práctica social, ética-política. Es necesario no perder esto de vista para comprender la relevancia de los aspectos interaccionales: ellos son la esencia de dicha práctica. Planteo que significa recuperar la dimensión subjetiva e intersubjetiva de la sociedad para la cual la educación forma.

En síntesis, se considera que hay vínculos estrechos entre la interacción en las aulas virtuales y la finalidad de la educación universitaria a distancia.

A continuación se presentan algunos datos con el fin de provocar e iniciar la reflexión y análisis sobre este tema.

#### CONTEXTO INSTITUCIONAL E INTERACCIÓN EN LAS AULAS VIRTUALES

La EAD a través de entornos virtuales en la UNCPBA se ofrece en seis de las diez unidades académicas (ocho facultades y dos escuelas superiores): cuatro poseen carreras a distancia. Tres de ellas brindan ciclos de complementación curricular (licenciaturas de articulación)<sup>1</sup> y la restante un postítulo (esta es una carrera corta para ingenieros); las dos restantes ofrecen cursos de ingreso y de educación continua.

De las seis unidades académicas, tres trabajan con sistemas informáticos propios, dos alquilan y la restante utiliza un software libre (Moodle).

Desde la coordinación de EAD de la Secretaría Académica de la UNCPBA, se efectuó un estudio exploratorio a los efectos de ir obteniendo datos y de sistematizar lo realizado en esta Universidad en la modalidad. Cuando se indagó qué aplicaciones informáticas se utilizaban, la mayoría (coordinadores y responsables de EAD) indicó que se usaban las herramientas habituales de un entorno virtual: foro, correo electrónico y los diferentes *espacios* para intercambio de documentos (llámese *clase*, *explicación*, *apuntes*, *actividad*, según el entorno que se utiliza). Por lo

<sup>1</sup> Los ciclos de complementación curricular corresponden a carreras de licenciaturas para aquellos que poseen un título anterior de grado otorgado por Institutos Superiores o un título universitario previo. En cada carrera se exige que el título inicial del aspirante esté vinculado al campo disciplinar en cuestión y asegure un nivel de conocimientos mínimos para el cursado de la Licenciatura.

tanto, la mayoría utiliza fundamentalmente las herramientas asincrónicas, siendo el correo electrónico el más empleado. Ninguno de los entrevistados mencionó otro tipo de aplicación como wiki, blog o chat. Estos datos no brindan información acerca de los *modos de interacción* que se promueven a través de las herramientas asincrónicas. Sin embargo, a través de las entrevistas realizadas se mencionaron algunas cuestiones que hacen suponer que el intercambio que se establece a través de las aulas está más relacionado con la reproducción de información/conocimientos que a la significación social de conocimiento; y que dicho intercambio se establece sobre todo con los administrativos y responsables de las ofertas a distancia que con los docentes y tutores. Por ejemplo, tres de los responsables entrevistados comentan: “nos vuelven locos con las preguntas por mail y la mayoría de las veces las consultas son sobre contenidos”; “hay docentes que nos preguntan cómo calificar, cómo hacer con exámenes que parecen copiados como si no resolvieran los mismos problemas en la educación presencial”, etcétera.

Esto puede indicar que la organización de la educación a distancia no contempla las características específicas de la modalidad como por ejemplo tener tutores que acompañen de manera continua todo el proceso de aprendizaje del alumno o que los mismos no ejercen su rol como es deseable en esta modalidad; o que este tipo de educación es vivenciada por los docentes de manera diferente en cuanto al ejercicio del rol. Es decir, los actores parecen no tener muy en claro las especificidades de la educación a distancia (lo diferente) y lo que tienen en común con la educación presencial.

En algunas cuestiones, se actúa y se esperan actitudes y aprendizajes similares que de por sí son problemáticos en la educación presencial tales como la reproducción de contenido, el manejo de un gran cúmulo de información, la poca participación de los alumnos en discusiones, etc. En otras cuestiones actúan diferente, siendo que son similares que en la educación presencial (como el ejemplo de “qué hacer ante una copia de examen”). Y en otras no perciben las diferencias fundamentales que tienen que ver con la especificidad de la EAD y el uso de TIC: modos de escritura y expresión, uso de variados lenguajes (icónico, audiovisual, gráfico, etc.). Aún cuando las propuestas de EAD se centran en las TIC, estas son poco utilizadas o subutilizadas, por ejemplo aplicaciones tales como wiki, blog, foros, chat, videoconferencias, audioconferencia. Pareciera que la mayoría las utiliza como canales de transmisión y no como vehículos para promover procesos

comunicacionales dialógicos, empáticos, asertivos, de entendimiento. Es más, casi no se utilizan aplicaciones y herramientas que facilitarían el trabajo colaborativo y los procesos comunicacionales a los que aquí se hace referencia. Pareciera, entonces, que la interacción a través de los medios virtuales está más vinculada a un mero intercambio en pos del aprendizaje de contenidos y competencias específicamente profesionales y no en relación con la construcción social de conocimientos (trabajos colaborativos, discusiones grupales, exposición de argumentos en posiciones diferentes).

En síntesis, en la UNCPBA, la similitud con lo presencial puede visualizarse en el tipo de aprendizaje promovido. En la educación presencial se observa la prevalencia de enfoques de enseñanza donde predomina el aprendizaje centrado en el procesamiento individual del contenido que, a su vez, se encuentra sostenido en el manejo de una amplia bibliografía. En educación a distancia pareciera que predomina lo mismo, lo cual puede ser un indicador de continuidad en las finalidades de la educación universitaria entre ambas modalidades.

Además, se visualiza también en el vínculo y la interacción docente-alumno. En la educación presencial se observa un énfasis en la transmisión de los contenidos de cada materia y que el alumno asimile una gran cantidad de información. En las propuestas a distancia pareciera que esa transmisión está mediada por los intercambios en los foros o en el correo electrónico. Desde la perspectiva pedagógica, ello puede ser un indicador de continuidad en las finalidades de la educación universitaria entre ambas modalidades. Desde la perspectiva comunicacional, puede ser analizado como una subutilización del potencial de las TIC.

Otra similitud es que los docentes son los mismos que en las carreras presenciales y la mayoría no tienen capacitación en educación a distancia. Esto sería un indicador del desconocimiento de la especificidad de la modalidad al igual que en el siguiente punto.

Las reglamentaciones son también similares. En general toman los reglamentos de las mismas facultades y el Estatuto de la Universidad. Solo en algunos casos se establecen reglamentos especiales para los alumnos a distancia.

#### CONTEXTO INSTITUCIONAL Y LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN

A partir de este estudio previo, de la relectura de actas de diversas reuniones, de observaciones realizadas en diferentes propuestas de educación a

distancia de la UNCPBA, se sintetizaron algunas problemáticas y se intentaron plantear algunas respuestas que eran visualizadas por el equipo de gestión de la Secretaría Académica.

1) La organización de la educación a distancia acude a reglas, esquemas, vínculos establecidos en la educación presencial, que es lo que tiene a disposición. Entonces, las formas de organización de este tipo de educación, se gestan a partir de las formas conocidas (entiéndase reglas, pautas, esquemas) porque estas ofrecen cierta certidumbre, se dan por garantizadas ciertas cuestiones. Las formas de organización conocidas permiten desempeñar determinados roles, esperar ciertas actitudes y comportamientos, etc. Por lo tanto la EAD tiende hacia los siguientes extremos: a) o se mimetiza o es fagocitada por la organización presencial de modo tal que pierde su especificidad; b) o se aísla y se separa de tal manera que adquiere características propias que se alejan de las finalidades de la institución educativa que le dan origen y sentido.

En la tabla 1 se puede observar lo anterior, analizando cuántas facultades con carreras a distancia en entornos virtuales poseen recursos humanos específicos para el desarrollo de la modalidad y cuántos son compartidos con la educación presencial.

Tabla 1

Integrantes equipos de gestión	Ciencias Humanas	Ciencias Exactas	Ciencias Económicas	Ingeniería
Con coordinador de modalidad designado mediante resolución	x	x	x	
Personal administrativo exclusivo de la modalidad	x			
Personal pedagógico exclusivo de la modalidad (didáctica, comunicación, tecnología educativa)	x			x
Personal técnico exclusivo de la modalidad (ingeniero en sistemas o similar)	x		x	

La profundización del análisis de estos datos permitirá detectar, en parte, las formas de organización que promueven determinada dinámica institucional y, a su vez, las promovidas por esa dinámica.

2) Otra problemática –que a su vez es un ejemplo del punto b del ítem anterior– es que la organización, en la mayoría de los casos, se gestó en torno a las TIC utilizadas, de manera tal que la tecnología termina condicionando no solo la organización, sino también el sentido de la oferta educativa. Pareciera que depende de la plataforma o entorno digital que se utilice, serán los recursos humanos que se requieran para las áreas de administración: gestión académica, administración contable, asistentes técnicos (expertos en *software*), casi todos vinculados más al manejo de la tecnología que al sentido educativo de las ofertas. De este modo, todo el equipo de administración y gestión atiende las problemáticas urgentes de desarrollo de las ofertas y no del sentido educativo de las mismas.

Revisando y reflexionando sobre estos datos y problemáticas delineadas surgieron una serie de preguntas: si se utilizan entornos virtuales y sus herramientas básicas, hay interacción... pero ¿se trata de una interacción para una comunicación orientada al entendimiento?, ¿o qué tipo de interacción?

¿Qué formación se brinda?, ¿se trata de un profesional crítico y comprometido socialmente?, ¿de un profesional preparado solo para la competencia en el mercado laboral?... ¿Qué tipo de profesional se forma?

Entonces, ¿qué finalidad/función está cumpliendo la Universidad?, ¿qué sentido se está otorgando a la educación universitaria virtual?

A los efectos de indagar y poder definir cuál es la perspectiva desde la cual se trabaja en esta institución, se decidió recurrir a las autoridades y responsables de las ofertas a distancia. Puesto que las finalidades educativas, y específicamente las de la educación a distancia, son producto de una construcción social, que se van definiendo como resultado de la lucha por el reconocimiento de diferentes sectores sociales y las exigencias económicas sociales globalizantes, conocer y comprender el sentido de las ofertas a distancia no puede realizarse sin los propios actores responsables de sus desarrollos.

PARA COMENZAR A TRABAJAR SOBRE EL SENTIDO:  
TALLER SOBRE FORMAS DE ORGANIZACIÓN

Con este diagnóstico inicial, se decidió organizar un Taller con los secretarios académicos de la UNCPBA y los responsables y coordinadores de las propuestas de EAD de todas las unidades académicas. El objetivo fue establecer algunos criterios y pautas generales sobre la organización de la modalidad en la UNCPBA que orienten la revisión, mejora o inicio de carreras a distancia.

Se elaboró un documento-base para la discusión y se plantearon como problemáticas la articulación entre la organización de la educación presencial y de la organización de la educación a distancia; el reconocimiento de las especificidades de la organización de la EAD y de sus formas comunicacionales, etcétera.

Al respecto se planteó que: 1. Desde la perspectiva de una institución universitaria, las formas organizacionales deben operativizar las mismas finalidades de forma presencial o a distancia: a) la producción, sistematización y transferencia de conocimientos y saberes de diferentes campos y/o disciplinas; b) formar ciudadanos comprometidos y respetuosos de las diferencias, capaces de actuar y resolver situaciones de manera creativa, transformadora y crítica socialmente; c) y promover la apropiación social de las TIC, facilitando el acceso y el conocimiento de sus posibilidades y limitaciones desde una perspectiva social crítica respecto de la sociedad de la información y del conocimiento.

En rigor, entonces, es central la formación profesional, política y ética.

2. Desde las características de cada modalidad, no pueden ser idénticas porque sus actores, principalmente los destinatarios de la educación a distancia, no comparten los mismos tiempos ni los mismos espacios. Por ende esencialmente *los procesos comunicacionales pasan a ser centrales y articuladores* en el caso de la modalidad a distancia. Y con procesos comunicacionales no se hace solo referencia a la eficiencia de la comunicación: que los mensajes lleguen sin interferencias al receptor. Sin desconocer la importancia de esto, los procesos comunicacionales en la modalidad a distancia reclaman mayor atención a qué se dice, cómo se dice, para qué se dice. Es decir, al sentido y significado de la comunicación.

Desde esta segunda perspectiva, la organización no es similar a la de la educación presencial, puesto que supone establecer reglas diferentes para

el intercambio y la interacción entre docentes, alumnos y quienes gestionan, consecuencia del no compartir los mismos espacios y tiempos. Es decir, que al implementar ofertas de educación a distancia, inmediatamente se comienzan a gestar distintas formas de organización para su desarrollo y realización (sea cual sea el medio y recurso utilizado en la mediatización del proceso de enseñanza-aprendizaje).

En este sentido es que existen continuidades y rupturas entre la organización de la educación presencial y la organización de la educación a distancia: 1) continuidades que tienen que ver con las finalidades de la institución universitaria; 2) rupturas que tienen que ver con la especificidad del desarrollo de la educación a distancia.

### *Respecto del desarrollo del Taller*

La realización del taller cumplió parcialmente con los objetivos. Por un lado, fue un éxito en tanto fue la primera vez en que compartieron un ámbito de discusión los secretarios académicos y los responsables de las carreras a distancia. Se pudieron intercambiar experiencias, problemáticas, dudas respecto de la implementación y sustentabilidad de las ofertas. Hubo un fructífero intercambio en donde se evidencia la disparidad de propuestas a distancia, aunque los que más aprovecharon el intercambio fueron los participantes de unidades académicas sin ofertas a distancia.

Por otro lado, no se pudo avanzar en el análisis institucional de las formas de organización, ni en el rol de las TIC. Fundamentalmente el interés de los asistentes pasó por la cuestión docente y presupuestaria general y el inicio de propuestas a distancia.

En términos generales, el taller fue el primer encuentro a partir del cual se continuarán los intercambios, discusiones y consensos para proseguir, mejorar y modificar el sentido político educativo de las ofertas de educación universitaria a distancia. El taller es una herramienta destinada a ir explicitando y estableciendo lineamientos y fines de estas ofertas.

### A MODO DE CIERRE

A lo largo de estas líneas se ha intentado proponer una reflexión diferente sobre los modos y medios de interacción; puesto que generalmente los estudios sobre educación a distancia parecen dividirse entre quienes se preocupan por las cuestiones didácticas, comunicacionales, psicológicas

y quienes se preocupan por la gestión, la administración y la organización de ofertas. Si bien son perspectivas de estudio específicas, no se puede desconocer la relación entre ellas, lo cual en rigor supone pensar la EAD desde una perspectiva estrictamente pedagógica. Porque como se dijo anteriormente, la educación es práctica social (política y ética) y la interacción es constitutiva de ella. Los modos de interacción generan tipos de prácticas y estas, a su vez, generan relaciones sociales. La institución educativa es el lugar social de la acción de educar y posee una finalidad que trasciende las meras formas de organización. “La institución como principio instituyente de reglas de convivencia y de símbolos identificantes, no nace, se hace” (Cullen, 2004, p. 47). De este modo la educación no solo es institución y la institución no es solo la forma de su organización. Pensar en la finalidad de la educación supone, en parte, repensar la finalidad de su institucionalización.

La preocupación por la calidad de la educación a distancia no solo tiene que ver con sus especificidades sino también con las finalidades educativas que atiende. Se adhiere, entonces, a la necesidad de velar por la calidad de la educación a distancia pero no para comparar instituciones o para controlarlas. Como afirma Corraggio (2001, p. 4): “[...] las propuestas de evaluación de las universidades por sus resultados (número relativo y aprendizaje de sus graduados) aparecen más vinculadas a la eficiencia económica y como criterio para definir quien debe ganar en la competencia por recursos escasos en un cuasi-mercado educativo”.

Se requiere evaluar la educación respecto de los fines sociales, políticos y educativos de cada institución, evaluar qué se está haciendo y para qué en función de un proyecto de sociedad; repensar la especificidad de la educación, en general, y de la educación universitaria y la educación a distancia, en particular, en una sociedad tecno-comunicacional, en un mundo que aunque “pueda ser concebido como un único sistema, todavía no existe una sociedad mundial y el conflicto y la fragmentación son más evidentes que la integración y la gobernabilidad global”.

La educación es un bien público y la medida de su calidad se refiere, desde la perspectiva que en este trabajo se presenta, a cuánto aporta a una sociedad equitativa y más justa, a la formación de profesionales/ciudadanos comprometidos y críticos, lo cual no es cuantificable ni graduable. Por ello la pregunta sobre el sujeto que se forma a distancia: ¿qué habilidades, actitudes, competencias sociales y profesionales adquiere? Identificando los modos de interacción, interpretando las formas de organización en

que se generan y que a su vez, suscitan, y comprendiendo qué finalidades institucionales se operativizan a través de dichas formas de organización, se conocerá en gran medida, el sentido social de la formación universitaria a distancia que se brinda.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burbules, Nicholas C. y Callister, Thomas A. (h) (2006), *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Buenos Aires, Granica.
- Carbone, Graciela (2008), “Los paradigmas de la evaluación de la calidad”, Módulo de Evaluación y calidad, Maestría en PEMPT, PROED, CEA, UNC.
- Corraggio, José Luis (coord.) (2001), *Contribución al estudio del Sistema Argentino de Educación Superior Universitaria*, Buenos Aires, Consejo Interuniversitario Nacional.
- Cullen, Carlos (2004), *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- Fernández, Lidia (2007), Seminario interno realizado en el Encuentro de la Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina (RUEDA), realizado en la sede del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), marzo, 2007.
- Flores, Eduardo (2006), “Encontrando al profesor virtual. Resultados de un proyecto de investigación-acción”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, N° 28.
- Habermas, J. (2003), *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Landívar, T. y C. Floris (2004), *Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI*, Buenos Aires, NEES, UNCPBA.
- Lion, Carina (2005), “Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos”, en Litwin, Edith (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de internet*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Litwin, Edith, (2005), “La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo”, en Litwin, Edith (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de internet*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Mansur, Anahí (2005), “Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clases”, en Litwin, Edith (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de internet*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Vessuri, Hebe. (2003), “La ciencia y la educación superior en el proceso de internacionalización. Elementos de un marco conceptual para América Latina”.
- Wolton, Dominique (2000), *Internet, ¿y después?*, Barcelona, Gedisa.

LEER Y ESCRIBIR A TRAVÉS DE LAS TECNOLOGÍAS  
DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.  
ALGUNOS INTERROGANTES SOBRE LOS MODOS  
Y LOS MEDIOS EN LOS ENTORNOS VIRTUALES

Por MARÍA EUGENIA COLLEBECHI\*

El sentido de este Foro y en especial en estas mesas temáticas es el de la invitación al diálogo y la reflexión. De allí que compartiré con ustedes algunas ideas y reflexiones para luego poder iniciar el intercambio. Abordaré la temática desde algunas preguntas que me vengo haciendo desde mi participación en situaciones prácticas relacionadas con la enseñanza en la modalidad virtual desde hace unos años y especialmente en relación con la lectura y escritura y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Me interesa considerar los entornos virtuales como ámbitos en los que los procesos educativos se dan de manera predominante mediante la lectura y escritura con las nuevas tecnologías, ámbitos en que estudiantes, tutores y profesores leen y escriben en entornos singulares.

Desde el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación diversos trabajos plantean la aparición de nuevas formas de leer y escribir. La comprensión, necesariamente incipiente, de los cambios vinculados con las nuevas tecnologías es tratada desde diferentes marcos teóricos y disciplinas y aborda distintos aspectos de la lectura y escritura con tecnologías electrónicas. Los cambios en los modos de leer y escribir, la lectura y la escritura en papel y en pantalla, los soportes materiales, los instrumentos y el texto, la lectura y escritura de hipertextos e hipermedia y las prácticas sociales, constituyen solo algunos de los ejemplos tratados por la literatura reciente. Sin ninguna pretensión de exhaustividad, señalaré a continuación algunas cuestiones.

1. Varios autores centran la novedad de los cambios en las nuevas estrategias y disposiciones requeridas por internet (Leu *et al.*, 2004). Si bien no se puede predecir cuál será la naturaleza de la lectura y la escritura que tenemos por delante, señalan ciertas ideas generales: la lectura y la escritura serán probablemente cada vez más necesarias; la necesidad

\* María Eugenia Collebechi es magíster en Educación (Universidad de Harvard). Profesora adjunta, UNQ. Directora de Estudios de la Licenciatura en Educación, Programa Universidad Virtual de Quilmes. Investigadora del proyecto Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas para su abordaje.

de mayor atención a la variedad de significados representados en múltiples modos o formas simbólicas, que puede problematizar o apoyar la construcción del significado de los textos, y que a la vez puede requerir de nuevas o más complejas habilidades de comunicación. Otro aspecto es la posibilidad de que ciertas estrategias sean cada vez más necesarias en la lectura de hipertextos y en la búsqueda de información en internet, como consecuencia, entre otros factores, de la utilización de buscadores y metabuscadores y del seguimiento de hipervínculos, así como en la localización de información confiable, debido a la ausencia, en muchos de los materiales que hay internet, de las tradicionales garantías de confiabilidad, atención y limitación editorial. La lectura con otras tecnologías y aplicaciones, tales como la mensajería instantánea, el correo electrónico y weblogs, plantearía, en cambio, cuestiones diferentes.

2. Distintos “espacios de escritura”, como procesadores de texto, chat, correo electrónico y teléfono móvil, imponen condiciones específicas de producción (Ferreiro, 2007). Con el procesador de palabras, por ejemplo, el cambio en la actividad de revisión del texto, se sostiene, es indudable. La posición frente a lo que se escribe cambia por la ampliación de las posibilidades de manipulación del texto, de mover párrafos y de traer e insertar textos.

Leer y escribir remite a construcciones sociales, son actividades relacionadas con un momento social e histórico específico (Ferreiro, 2001). En un interesante trabajo Ferreiro (2007) plantea que es pronto aún para saber de qué manera las actuales tecnologías de la información y la comunicación afectarán las prácticas sociales vinculadas con lo escrito, pero es seguro que ya se están creando nuevas formas de escribir. Uno de los fenómenos singulares del presente es que cambian al mismo tiempo y de manera significativa los modos de producción de los textos, los modos de circulación de los textos y la materialidad de los objetos portadores de las marcas escritas. El autor de un texto puede ahora editar su texto, darle formato gráfico y tipográfico, diagramarlo, y distribuirlo en la red.

Chartier (1999; 2000) señala que la transformación a la que asistimos comprende la producción de los textos; las formas y estructuras del soporte de lo escrito y las maneras de leer. Este cambio parece modificar la relación física con el libro, los posibles usos de lo escrito y las categorías intelectuales que aseguran su comprensión, esto es, con los nuevos soportes de lo escrito estaríamos frente a una nueva relación física, intelectual y estética con los textos:

La originalidad –y quizás lo más inquietante– de nuestro presente estriba en que las diferentes revoluciones de la cultura escrita, que en el pasado habían estado separadas, se presentan simultáneamente. En efecto, la revolución del texto electrónico es al mismo tiempo una revolución de la técnica de producción y de reproducción de textos, una revolución del soporte de lo escrito y una revolución de las prácticas de lectura (Chartier, 2000, p. 110).

El uso de imágenes junto al texto es anterior a la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación basadas en la computadora y tiene antecedentes históricos lejanos, pero las posibilidades técnicas de las tecnologías actuales permiten la inserción de imágenes con extrema facilidad: la escritura en un nuevo tipo de interacción escritura/imagen. La posibilidad de fragmentación y de superposición de texto e imagen que es posible con las tecnologías de la información y la comunicación constituye otro aspecto que merece atención (Ferreiro, 2007).

3. Algunos estudiosos plantean que el procesador de textos constituye la quintaesencia de la composición escrita (Kamil *et al.*, 2000). Las posibilidades que brinda para la revisión, formateo, edición y publicación lo convierte en una herramienta que pareciera estar dedicada especialmente para la dimensión compositiva de la escritura (Kamil *et al.*, 2000). El procesador de textos puede constituir un simple reemplazo de otro recurso, tal como el lápiz y el papel, pero puede también aumentar prácticas o habilidades de escritura ya existentes (por ejemplo, posibilidades ampliadas de centrarse en los aspectos gráficos del texto o ganar en conciencia textual con la inserción de títulos, diferentes tipografías y recursos de formateado y compaginación), o puede dar lugar a nuevas capacidades de escritura (Teberosky, 2003; Kamil *et al.*, 2000).

4. Otros autores se centran en los contextos semióticos que son posibles con las tecnologías de la información y la comunicación (Kress y Jewitt, 2003). Las relaciones texto/imagen contribuyen a las nuevas formas de representación de significados en múltiples modalidades, que también incluyen efectos de sonido, música, movimiento. Las tecnologías de la información y la comunicación reúnen diferentes modos de representación –escritura, imagen (fija y en movimiento), color, sonido, habla y música. Las “facilidades” de los nuevos medios, por su parte, cambiarían las posibilidades de la acción representacional o comunicacional por parte de los usuarios toda vez que la utilización de una multiplicidad de

modos en la creación de textos resulta hoy sumamente fácil con las nuevas tecnologías digitales. Los potenciales para la acción se modificarían toda vez que, con los nuevos medios, el lector puede modificar los textos y contestar un texto con un grado de facilidad impensable con los medios impresos. La multimedialidad y la multimodalidad plantean interrogantes acerca de la lectura y de diseño en la escritura.

Estas nuevas tecnologías no solamente integran múltiples modos de representación, sino también múltiples aparatos de generación de textos (*scanners*, *software* de autoría multimedia) y múltiples formatos de comunicación (la pantalla de la computadora, teléfonos celulares) (Unsworth, 2008). Estas ideas están presentes en aquellos que plantean la urgencia de estudiar la variedad de géneros discursivos y formas textuales vinculadas con las nuevas tecnologías y las prácticas emergentes.

Si pensamos en los modos y los medios de la interacción en el aula desde esta mirada, surgen algunos temas y discusiones que dejo abiertos para el intercambio. En primer lugar, pensar en las interacciones en los espacios virtuales considerando la relación con las tecnologías actuales de los sujetos ya letrados y la de las generaciones que han nacido con las tecnologías ya presentes en la sociedad.

Otro aspecto es cómo consideramos el aula virtual. Una manera de entenderla es como Elena Barberà y Antoni Badia (2004) consideran este espacio: “un aula virtual no es un entorno virtual en el sentido estricto porque el entorno en cuanto almacén electrónico es inerte y el aula no debería serlo; en todo caso, tiene un nivel de concreción e individualización que le dan vida y entidad propias” (p. 91). El aula virtual combina documentos-guía y otros materiales necesarios para desarrollar la actividad virtual y la selección y organización personalizada de las tecnologías que, a nuestro juicio, pueden considerarse, desde la mirada que estamos planteando, distintos espacios de escritura y lectura.

La incipiente comprensión de las continuidades y los cambios en los textos, en las actividades de leer y escribir, se da en un momento en que, como sabemos, existe un crecimiento significativo de propuestas de formación que utilizan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La comprensión de estos fenómenos puede contribuir a las discusiones en el campo de la educación virtual en torno a qué significa enseñar y aprender a la luz de estas realidades, la intervención docente en los nuevos entornos comunicacionales (Mansur, 2005) y las posibilidades educativas de los materiales de enseñanza y “ambientes de estudio”



hipertextuales y multimediales, el *software* educativo y las plataformas. En un trabajo anterior (Collebechi e Imperatore, 2008) planteábamos algunos interrogantes respecto de la intervención docente en los foros de discusión de un aula virtual y destacábamos un aspecto que nos parece importante considerar, el de la conjunción del entorno electrónico, la comunicación y el intercambio por medio de la lectura y escritura entre estudiantes y profesores y estudiantes entre sí y los principios de una propuesta de enseñanza.

En los entornos virtuales profesores, tutores y estudiantes están comprometidos con diferentes medios y con diferentes modos de representación. El entorno virtual en que ocurren los procesos educativos constituye un espacio en que pueden reunirse diferentes formas simbólicas que ofrecen distintas posibilidades de interacción y comunicación por medio de la lectura y la escritura.

Finalmente, se escribe en diferentes espacios de escritura y con diferentes tecnologías. A su vez, la configuración del entorno virtual determina quiénes participan en los distintos espacios de comunicación: por ejemplo, en la comunicación “uno a uno” a través del correo electrónico; en la comunicación “uno a todos” y en la comunicación “todos a todos” en los foros de discusión, en que todos (profesores y estudiantes) pueden leer y escribir. En un mundo de cambios tecnológicos y sociales es de esperar que los géneros pongan de manifiesto estas nuevas prácticas que surgen de las nuevas posibilidades, así como la tensión con los marcos institucionales y con las prácticas educativas tradicionales que configuran todas las interacciones que tienen lugar en los entornos generados por las nuevas tecnologías.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barberà, E. y Badia, A. (2004), *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, Madrid, Machado.
- Collebechi, M. E. y A. Imperatore (2008), “Modos de intervención docente en relación con las prácticas de lectura y escritura en entornos virtuales de educación superior”, ponencia presentada en el XVII Encuentro de Educación A Distancia “Virtualizar para educar”, Universidad de Guadalajara, México, 1 al 5 de diciembre de 2008.
- Chartier, R. (2000), *Las revoluciones de la cultura escrita*, Barcelona, Gedisa.
- (2000), *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*, México, Instituto Mora.

- Ferreiro, E. (2001), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2007), *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*, México, CEFRAL, Paideia Latinoamérica 1.
- Kamil, M. S. Intrator y H. Kim (2000), “The Effects of Other Technologies on Literacy and Literacy Learning”, en Kamil, M. *et al.* (eds.), *Handbook of Reading Research, Vol. III*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Kress, G. y C. Jewitt (2003), *Multimodal Literacy*, Nueva York, Meter Lang.
- Leu, D. *et al.* (2004), “Toward a Theory of New Literacies Emerging from the internet and Other Information and Communication Technologies”, en Ruddell, R. y N. Unran (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, International Reading Association. Disponible en <<http://www.reading.org/downloads/publications/books/bk502-54-Leu.pdf>>.
- Mansur, A. (2005), “Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clase”, en Litwin, E. (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de internet*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Teberosky, A. (2003), “Alfabetización y tecnología de la información y la comunicación (TIC)”, en Teberosky, A. y M. Soler Gallart (comps.), *Contextos de alfabetización inicial*, Barcelona, ICE-Horsori.
- Unsworth, L. (2008), “Multiliteracies and Metalanguage: Describing Image/Text Relations as a Resource for Negotiating Multimodal Texts”, en Coiro, J. *et al.* (eds.) (2008), *Handbook of Research on New Literacies*, Nueva York, Lawrence Erlbaum Associates.

#### RESEÑA DEL FORO

POR ROXANA YBAÑES\*

El presente foro temático tiene como objetivo central la reflexión y el debate sobre los diferentes *espacios de diálogo en el seno del aula virtual*, abordando las *múltiples modalidades y los diversos medios* involucrados en las prácticas de interacción en los entornos virtuales de educación universitaria. Para este encuentro contamos con la participación de las siguientes

\* Roxana Ybañes es licenciada en Comunicación Social (UNQ). Cursa actualmente el doctorado en Letras en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, y se encuentra en la etapa final de la maestría en Análisis del discurso en la misma casa de altos estudios.

Agradecemos la colaboración de la licenciada Marisol Godoy del Programa Universidad Virtual de Quilmes, la cual ha sido de fundamental importancia para el desarrollo de este Foro.

tes expositoras: Anahí Mansur, magíster en Didáctica por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, docente e investigadora en el área de Tecnología Educativa en la carrera de Ciencias de la Educación; Claudia Floris, profesora en Ciencias de la Educación, investigadora en temas de educación, comunicación y tecnologías, docente y coordinadora de Educación a Distancia de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional del Centro, y María Eugenia Collebechi, magíster en Educación, docente investigadora de la Universidad Nacional de Quilmes y directora de estudios de la Licenciatura en Educación del Programa de Educación no Presencial Universidad Virtual de Quilmes. A continuación se presenta una reseña de las tres intervenciones junto a los comentarios, inquietudes y reflexiones que surgieron en el marco del foro y una conclusión final.

Anahí Mansur comienza su exposición señalando que el actual desarrollo tecnológico nos involucra de manera permanente e incide en nuestras prácticas sociales. Estamos inmersos en un escenario de *convergencia tecnológica* en el cual coexisten antiguos y nuevos modos de comunicación con sus respectivos patrones de funcionamiento. A partir de estos cambios tecnológicos, las esferas de producción y recepción de las prácticas culturales, que tiempo atrás se pensaban separadamente, hoy confluyen en puntos comunes. En la computadora se dan cita, de manera conjunta, el aspecto social, el espacio del juego, la impronta de la comunicación y el caudal de información.

En este contexto de convergencia se subraya *el borramiento de límites*, característica que además atraviesa nuestras prácticas culturales en conjunto. Las nuevas tecnologías nos acercan a un mundo en el cual los lectores devienen autores y nuevos formatos, géneros y discursos ponen en juego una permanente tensión entre lo que consideramos privado y público. Es decir, las zonas de demarcación de las categorías de lector y autor o las instancias de producción y recepción de los textos se tornan difusas. A partir de lo señalado, la utilización de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo trae aparejada un nuevo conjunto de interrogantes en relación con los espacios de lectura y escritura, los modos de comprensión y los criterios de legitimidad de la información. El texto electrónico, por ejemplo, se presenta en constante mutación, construyéndose y reconstruyéndose de manera permanente (Joyce) y nos conduce a repensar los espacios de la tutoría.

Asimismo, la expositora destaca que si bien las nuevas tecnologías permiten el acceso a un caudal de información, tal situación no implica

por sí misma la posibilidad de construir conocimiento. Para ello será condición necesaria la interacción con la información, la posibilidad de llevar a cabo procesos de selección, elaboración y reelaboración, así como también un posterior momento de comunicación de los mismos. De este modo, Mansur subraya la importancia de los procesos de *inscripción*, *revisión* y *comunicación* (Eisner) sin perder de vista que el actual desarrollo tecnológico facilita la externalización del conocimiento y que, a su vez, tal proceso propicia que el pensamiento se torne *público y negociable* (Bruner).

A partir de lo expresado, la panelista se pregunta por estas particularidades reseñadas pero en la esfera de la comunicación en los ámbitos de la educación superior y en el marco de una propuesta de enseñanza-aprendizaje particular. Propone, entonces, utilizar el concepto de *andamiaje* entendiendo que los alumnos modelan, arman y rearman permanentemente diferentes niveles de comprensión a partir de los conocimientos previos y nuevos. Al mismo tiempo, focaliza la atención en estos aspectos: las *características* y *especificidades* de estos *andamios* en el marco de una comunicación educativa que está atravesada por la tecnología y las *nuevas perspectivas* que asumen los *espacios* de las *tutorías* y nos conducen a repensar sobre las mismas, revelando por tanto que el tema no está agotado.

En primer término, la expositora recuerda que en la comunicación *on line*, el intercambio acontece en un tiempo real con elementos de la oralidad pero que se plasma por la escritura e involucra, además, los tiempos y particularidades de cada una de ellas. Situación que conduce a preguntar si, finalmente, prima lo oral, lo escrito o bien es un texto híbrido en permanente variación y conformación. Pero además Mansur puntualiza estos dos aspectos: por un lado, el discurso académico se conecta directamente con el universo de lo escrito y, por otro, el diálogo en el proceso de enseñanza aprendizaje, asume características distintivas, vale decir, persigue un intercambio que tiene como objetivo la comunicación orientada al conocimiento (Burbules). De esto se desprende la particularidad del diálogo en la enseñanza que incluye los aspectos antes destacados y asume una deliberada orientación hacia la comprensión y el conocimiento que construyen los docentes en sus intervenciones. Con respecto a este punto y, a partir de estudios realizados, afirma que el espacio del diálogo tiene características específicas de cada esfera de conocimiento, al mismo tiempo que evidencian algunos rasgos en común. Los intercambios presentan

una secuencia, una organización en preguntas y respuestas e incluyen un tramo explicativo que adquiere relevancia.

Con relación al tipo de intervenciones docentes que acontecen en el diálogo, Mansur detalla estas posibilidades: preguntas acompañadas con tiempo de espera, preguntas diferenciadas para los distintos participantes, respuestas que instalan una nueva pregunta o bien recogen aportes realizados, respuestas que presentan el desarrollo de una exposición en sucesivas partes y también respuestas que marcan una referencia a materiales bibliográficos o bien indican donde encontrar posibles resoluciones. En primera instancia, estos aspectos no tendrían mayores diferencias con un contexto de educación presencial. No obstante, si tales intercambios se consideran desde la perspectiva de la pantalla de una computadora, la dinámica de las intervenciones, los tiempos que se ponen en juego, es posible enriquecer el enfoque, abordar y reflexionar sobre algunas cuestiones.

De este modo, la investigadora observa la variable temporal, vale decir, la intervención docente en tiempo real que persiste en respetar el itinerario que plantea el alumno. Esto a su vez, pone en juego la construcción de diferentes modos de secuenciación de los contenidos y, por lo tanto, la creación de diversos andamiajes. Las intervenciones docentes buscan atravesar los límites de la mera transmisión de información, esto es, persiguen ofrecer otros ejemplos, conceptos, datos que activen la dinámica de enseñanza aprendizaje.

Otro aspecto relevante que introduce la expositora es el fraccionamiento de las intervenciones docentes en el marco de la pantalla con la finalidad de que el estudiante siga la secuencia completa sin caer en el abandono o repreguntas. Esta dinámica se aprende en la interacción misma con la tecnología y los estudiantes, y se ajusta a los límites de la pantalla, lo cual implica que en toda partición del contenido desaparece la primera intervención pero permanece la explicación fragmentada para que el lector pueda seguir la secuencia. De esta manera, Mansur subraya que la estrategia docente pone en evidencia que una debilidad del soporte se trastoca y convierte en una ganancia. La dinámica de este diálogo asume que los textos electrónicos se recrean permanentemente en su propia matriz, en el mismo seno en el cual se escribe mientras se lee (Joyce) y el intercambio áulico aprovecha esta condición para la construcción del conocimiento.

En este contexto se trasluce además que el intercambio virtual requiere de la realidad de las intervenciones. Así, tanto docentes como estudiantes

generan espacios para la reflexión en el seno de las comunicaciones. Si la pantalla en blanco del monitor pulsa por una respuesta, tal acción no está escindida de los tiempos del pensamiento y la reflexión. El tiempo rápido y vertiginoso del intercambio, el tiempo más lento del pensamiento y en el corazón de tal tensión acontecen las marcas concretas como, por ejemplo, el uso de puntos suspensivos, signos de pregunta o también la formulación explícita de estar pensando o elaborando la respuesta.

A modo de reflexión final, Mansur sostiene que este borramiento de límites característico de nuestros tiempos se entreteje en múltiples dimensiones de lo social y, en el caso que nos convoca, es decir en la relación entre docentes y estudiantes, en la trama del diálogo que surge en los contextos de enseñanza aprendizaje, mediado por las nuevas tecnologías, nos conduce a repensar el espacio de las tutorías.

La segunda exposición está a cargo de la profesora Claudia Floris, quien propone, en el marco de este foro, compartir una experiencia de trabajo realizada desde el área de Coordinación de Educación a Distancia en la cual se desempeña. El aporte asume las características de una problemática y, lejos de presentarse como un tema resuelto, pretende instalar en el seno de este encuentro algunos resultados provisorios y aspectos sobre los cuales pensar y reflexionar.

En el tramo inicial, la expositora brinda algunos datos contextuales que adquieren relevancia. Comienza destacando que distintas unidades académicas de la Universidad Nacional del Centro ofrecen alternativas de educación a distancia en entornos virtuales, las cuales revisten características disímiles entre sí, ya sea por las especificidades del tipo de entorno o bien por la conformación de sus áreas de gestión. Tal situación ha generado la necesidad de consensuar criterios compartidos que aglutinen a tales propuestas, en el contexto de una misma institución. Floris puntualiza, a partir de aquí, que las acciones implementadas desde su equipo de trabajo tienen como objetivo la construcción de tales pautas y criterios a partir del consenso y acuerdo.

En una primera etapa de este trabajo y desde la Coordinación de Educación a Distancia se llevó a cabo un estudio exploratorio en las cuatro facultades que ofrecen carreras de distancia, tendiente a recolectar datos, acceder a documentos, leer actas y realizar entrevistas. De los resultados obtenidos, la investigadora, presenta estas dos dimensiones centrales: *la interacción en el espacio del aula virtual y la organización que asume la educación a distancia.*

Con referencia al primer aspecto, es decir la interacción áulica, Floris puntualiza que las diferentes carreras a distancia ofrecen disímiles entornos virtuales, favorecen antes que el uso de herramientas colaborativas y sincrónicas, aquellas otras centradas en el intercambio asincrónico (correo electrónico y foros) y tienden a una interacción centrada en la mera transmisión de contenidos. En lo que concierne al aspecto organizacional, cada facultad cuenta con unidades de gestión relacionadas con el entorno y, a excepción de una de ellas, las restantes comparten tal equipo con la educación presencial. Otra característica es la falta de reglamentación propia, lo cual implica la sujeción a la normativa vigente en la modalidad presencial y marca distinciones al momento de pensar los derechos de alumnos y docentes virtuales, con respecto a sus pares en la modalidad presencial.

A partir de este estado de situación y en el marco del trabajo iniciado, la docente se interroga por los vínculos entre estas dos dimensiones. De esta manera, los diferentes modos de interacción contribuyen a un tipo de formación de los sujetos y, a su vez, tales modos se ponen en marcha desde una unidad de gestión. Vale decir que una estructura burocrática rígida, por ejemplo, genera roles de gestión bien delimitados y trasluce una concepción de la educación. Floris comenta el caso de una de las facultades, en la cual el equipo de gestión estuvo conformado inicialmente por personal técnico y administrativo pero, posteriormente, se incorporaron pedagogos y asesores de comunicación. Estas modificaciones permitieron abordar nuevos aspectos de los procesos educativos, por ejemplo, el uso de los medios de comunicación en el aula y trajo aparejados cambios en las propuestas didácticas concretas. A partir de esto, la especialista sostiene que las formas organizacionales del equipo de gestión son, por lo menos, uno de los elementos que incide en las formas de interacción que se suscitan, propician y emprenden en el contexto áulico.

Por otra parte, la tarea emprendida por el equipo de Coordinación de Educación a Distancia considera estos aspectos centrales. En primer lugar, se hace referencia a *educación a distancia en entornos virtuales*, lo cual implica asumir todas las especificidades que esto acarrea y en segundo término, no olvida que se trata de *educación universitaria a distancia*. Sin perder de vista estas puntualizaciones y realizado el análisis de las diferentes propuestas, Floris señala una tendencia a la profesionalización que ahonda en los aspectos disciplinares y deja pendientes otros propósitos que la universidad formaliza en sus discursos como finalidades de la

educación pero que no se correlacionan con las prácticas institucionales concretas. Situación que conduce a interrogarse por los propósitos, objetivos y metas que pone en juego la institución universitaria en sus propuestas de educación a distancia en entornos virtuales.

La propuesta de la expositora es considerar “los medios y modos de y para la comunicación” como un elemento central de las prácticas en entornos virtuales de la educación universitaria a distancia, que involucra el aspecto intersubjetivo y también el sentido social. Esto es solidario con una determinada forma de considerar las tecnologías de la información y comunicación y es que las mismas no solo posibilitan la transmisión de información sino que además, propician la comunicación y la construcción socializada del conocimiento. Por ello, los modos de interacción y de comunicación de una institución se relacionan con sus modos de organización.

En el tramo final de su presentación, Floris presenta las acciones llevadas a cabo en el marco de su institución y a partir del diagnóstico presentado. Comenta que se invitó a los distintos actores implicados en la educación a distancia en entornos virtuales a participar de un taller con los propósitos de aunar pautas y criterios comunes en vistas del mejoramiento, proyección o reorientación de sus carreras. Se plantearon dos ejes para el intercambio: la articulación entre la educación presencial y virtual y las particularidades que asume la modalidad virtual en la actual coyuntura, es decir, un abanico de temas que abarca no solo las continuidades sino también las diferencias. La propuesta marca el inicio de una tarea que no ha culminado sino que recién se ha iniciado y abre el espacio para la discusión y búsqueda de consensos.

A continuación, la profesora María Eugenia Collebechi inicia su exposición refiriéndose a los *entornos virtuales* como aquellos espacios en los cuales los procesos de enseñanza aprendizaje se construyen fundamentalmente a partir de la *lectura y escritura* con y a través de las nuevas tecnologías. De este modo, el trayecto propuesto por la investigadora recoge aportes teóricos y resultados de estudios procedentes tanto del campo de la lecto-escritura como de la alfabetización.

La llegada de las nuevas tecnologías de la información y comunicación trajo aparejado cambios en las formas de leer y escribir, como así también la emergencia de diversas perspectivas de análisis de tales procesos. En este sentido, una importante cantidad de estudios sobre la temática focaliza la atención en las nuevas destrezas y habilidades requeridas en estos tiempos

de la web y, a pesar de la imposibilidad de prever los cambios que nos esperan, es pertinente esbozar algunos puntos para la reflexión. La expositora destaca, por un lado, el papel privilegiado que asumiría la lectura y la escritura en estos nuevos escenarios, así como también los interrogantes que plantea la lectura y la búsqueda de información en el medio informático debido al uso de motores de búsqueda, los hipervínculos, y la caducidad de los criterios de confiabilidad de una importante cantidad de los caudales de información que circulan en la red, entre otros aspectos. Por otra parte, la multiplicidad de modos posibles de representación que son posibles con las tecnologías digitales plantea interrogantes acerca de sus relaciones y de su abordaje por parte de los lectores.

En consonancia con lo anterior, Collebechi señala la posibilidad de pensar las diversas condiciones de producción de escritura en relación con los diversos espacios en los que acontece al acto de escribir. Refiere a ejemplos tales como la producción escrita en el chat, el mail o el procesador de textos (Ferreiro). Con respecto a este último, si bien es viable pensarlo como un pasaje de la escritura manual sobre el soporte papel a la escritura en la máquina, cabe considerar también las nuevas perspectivas que se vislumbran a partir del procesador de textos, tales como la exploración de la dimensión gráfica del texto, el uso de diversos formatos de letras, la presentación, la inserción de títulos; siendo estos aspectos una posibilidad de aumento de habilidades o capacidades de escritura ya existentes (Teberosky).

La expositora recuerda que la lectura y la escritura se imbrican con la esfera de lo social y lo histórico y sostiene, a partir de los aportes esbozados por Ferreiro, que las nuevas tecnologías ya han generado nuevas maneras de leer y escribir así como también nuevas manifestaciones de la oralidad. Tal como lo expresa Ferreiro, los cambios se suscitan de manera simultánea. Así, con respecto a los modos de producción textuales, las esferas de producción y difusión que antes estaban separadas, confluyen en un mismo vértice. Si pensamos en los modos de circulación, la red posibilita la difusión de las propias producciones y, por otra parte, la materialidad de aquellos objetos sobre los cuales se plasma la escritura se transforma permanentemente. La autora sostiene que las computadoras marcaron el regreso del poder de la escritura, pero este retorno viene estrechamente ligado al poder de la imagen.

A partir de todos los aspectos abordados y en relación con los modos y medios de interacción en el aula, Collebechi propone focalizar

la atención en los siguientes puntos con el propósito de reflexionar y favorecer el intercambio.

En primer lugar, la posibilidad de abordar los intercambios en los espacios virtuales considerando las múltiples modificaciones que acontecen a la luz de los cambios tecnológicos y, en estrecha relación con este primer aspecto, cabe pensar sobre los modos de considerar el aula virtual.

Asimismo, la comprensión del abanico de continuidades, rupturas, variaciones de los textos como así también las formas posibles de leer y escribir, es contemporánea al florecimiento de ofertas de formación en entornos virtuales. En este punto, la especialista sostiene que este acercamiento y conocimiento de los procesos actuales puede resultar un aporte significativo al momento de pensar estrictamente sobre los contextos de enseñanza y aprendizaje en estos tiempos.

Por otra parte, en estos entornos virtuales los diferentes actores están involucrados con diversos medios y modos de representación. Sería interesante acercarnos a la característica multimodal que presentan tales entornos y preguntarnos, a partir de allí, por las posibilidades de interacción mediadas por las acciones de leer y escribir.

Finalmente, como último aspecto a destacar, la investigadora recuerda que la escritura en el contexto del aula tiene lugar en diversos espacios para escribir y está mediada por diversas tecnologías. Al mismo tiempo, tales características que definen cada entorno virtual inciden en las formas de comunicación, las condiciones de accesibilidad, los marcos de intercambio, la determinación de los roles y tareas posibles para cada participante. Esto implica que los aspectos distintivos de cada espacio, plantean los horizontes de posibilidad de las prácticas comunicativas y también inciden en la producción de múltiples formatos textuales con sus posibles variaciones y rupturas. En este sentido, el mundo actual en permanente modificación, pone en cuestión a las tradicionales fronteras genéricas y cabe considerar que las nuevas producciones pueden propiciar nuevos géneros, texturas y mixturas. Tales procesos implican además la necesidad de repensar los marcos institucionales y las prácticas educativas tradicionales que operan en los intercambios en un entorno virtual de aprendizaje.

Finalizadas las exposiciones se abre el espacio para consultas, aportes y reflexiones de los participantes del foro.

Una de las temáticas emergentes con relación al uso del chat en el contexto de un aula virtual señala los preconceptos que, a veces, operan

con respecto a su carácter “poco académico”. Un participante consulta sobre el porcentaje de uso de esta herramienta tecnológica. Al respecto, Mansur sostiene que el uso del chat no es extendido y esto obedece a varios motivos: la omnipresencia de la tecnología en el acontecer del mismo intercambio comunicacional y esto involucra las destrezas adquiridas para manejar la computadora, la discusión en tiempo real a través de la escritura pero con marcas de la oralidad que trae aparejado, entre otras cosas, los errores de ortografía. En los estudios realizados por esta investigadora se revela que los docentes prestan particular atención a aquellos errores que atañen a la especificidad de su campo disciplinar como, por ejemplo, los nombres de los autores.

A partir de este tema, otra participante destaca que la escritura debe ser lo suficientemente clara en un tiempo veloz y, en este sentido, corre en desventaja con la oralidad. Retomando esta intervención, Mansur destaca la importancia del espacio de las tutorías en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, se resalta que el uso de herramientas tecnológicas para la comunicación sincrónica guarda una estrecha relación con las características de la institución, el alumnado y los objetivos propuestos. En este sentido, uno de los participantes refiere a la experiencia de su propia institución, un colegio universitario en la ciudad de Córdoba con un alumnado compuesto mayormente por gente adulta, en edad laboral y con poca experiencia en el uso de este tipo de herramientas, que prefirieron la comunicación asincrónica. En este punto, Mansur aclara que en las investigaciones realizadas sobre el chat, los intercambios fueron con la modalidad de un foro de discusión. El docente problematizaba el tema con anterioridad y agrega que la incorporación y el uso de diferentes herramientas pedagógicas requiere evaluar los tiempos y los modos en los cuales se implementará, siempre en función de los objetivos y características de los grupos.

Otro tema que surge en el debate apunta a los problemas del alumnado con relación a los contenidos disciplinares y a las destrezas en el manejo de las tecnologías. Con referencia a esta intervención, Floris aporta datos sobre su institución. Explica que las carreras de la Universidad Nacional del Centro son ciclos de articulación con carreras terciarias, lo cual determina un alumnado que trae consigo determinadas pautas de trabajo que, a veces, no están a tono con la demanda universitaria y que, además, se trata de gente mayor con un manejo, a veces, rudimentario de

las herramientas tecnológicas. En este punto, otra compañera de su equipo de trabajo comenta un caso de una de las facultades de UNICEN. En el marco de una propuesta de trabajo que implicaba el uso de herramientas de trabajo colaborativo, uno de los estudiantes reveló destreza y conocimiento de su uso y ofreció su capital acumulado para el grupo de trabajo, tanto para sus pares como para el docente a cargo del grupo. Esto pone de relieve, que en estos contextos los profesores pueden favorecer el intercambio de estos aportes enriquecedores para la experiencia educativa.

En este punto del intercambio, se reflexionó también sobre el marco normativo que a veces se requiere al momento de la implementación del chat en el contexto aúlico. Una de las participantes comentó una experiencia en el campo de la salud, a partir el uso del chat y que trajo aparejado la necesidad de marcar por ejemplo las características de las intervenciones y los horarios previstos. Mansur aporta el registro del siguiente caso: un alumno realiza su intervención con tipografía y color inadecuado, frente a tal situación el docente no intervino de manera inmediata y esto permitió que los propios compañeros señalaran al estudiante que debía respetar ciertas pautas de interacción.

Otra inquietud que se formuló en este intercambio se conecta con la dedicación al estudio de alumnos de la modalidad presencial y virtual. Al respecto, Collebechi afirma que cada modalidad de aprendizaje pone en juego diferentes estrategias por parte de los alumnos y los docentes, así como también destrezas y aptitudes que pueden ser comunes. Quizás uno de los aspectos a indagar se relaciona con el abanico de situaciones de escritura que se le ofrecen al estudiante virtual quienes exploran, ejercitan, experimentan un ejercicio de su escritura, tal vez, más extensivo que aquellos que estudian presencialmente.

A modo de cierre, podemos señalar que el encuentro permitió no solo el recorrido por el estado de situación de las investigaciones en torno a los medios y modos de comunicación e interacción en los espacios del aula virtual, sino también la apropiación de tales aportes a la luz de las propias experiencias de diversas instituciones académicas, cada una de ellas con sus características propias y comunes a todo ámbito universitario. Por otra parte, todas las contribuciones marcan que estos temas asumen una relevancia actual y genuina que conduce al intercambio de las ideas y experiencias en un contexto atravesado por el cambio vertiginoso.

## FORO TEMÁTICO: OPCIONES Y DILEMAS DE LAS ESTRATEGIAS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

### EL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN LÍNEA: ¿JUNTOS O AMONTONADOS?

POR GISELA SCHWARTZMAN\*

La historia de las ideas muestra que el descubrimiento, el aprendizaje y la solución creativa de problemas son raramente, o casi nunca, verdaderas actividades individuales. Todos los pensadores creativos, incluso los que son famosos por sí mismos en todo el mundo han trabajado con otras personas y con las ideas de otros además de las suyas. [...] El conocimiento es también una posesión conjunta, porque se puede compartir de forma muy efectiva. Lo que un ser humano descubre –cómo llegar de la ciudad A a la B, a qué velocidad viaja la luz a través del espacio, qué se siente enamorarse– puede ser aprovechado por otros (como muestra el éxito evidente y continuado de la cartografía, la física, y la música popular). Nadie tiene que reinventar la rueda.

MERCER (1997, p. 11).

Cuando pensamos en el aprendizaje colaborativo nos referimos a las posibilidades que brindan las propuestas de enseñanza para aprender con otros, de los otros, junto con otros.

En esta presentación nos interesa centrarnos en la reflexión sobre las propuestas de educación en línea que contemplan el aprender con otros

\* Es licenciada en Ciencias de la Educación. (UBA, 1994), master en Enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. (UNED, España, 2002). Actualmente se desempeña como Coordinadora Pedagógica del Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO, Argentina). Es asesora pedagógica del Instituto Universitario del Hospital Italiano; coordinadora de Tutorías del Campus Virtual del Hospital Italiano de Buenos Aires. Su experiencia en el área de educación a distancia y educación y nuevas tecnologías se inicia en el año 1997, realizando a partir de ese momento tareas de tutoría, coordinación y asesoramiento de proyectos, formación de tutores, elaboración y procesamiento didáctico de materiales. Desde el año 1999 es docente en distintas instituciones universitarias, tanto en la formación de grado como de posgrado. Actualmente es Subdirectora del Programa de Formación en Docencia Universitaria del Instituto Universitario del Hospital Italiano.

y algunas líneas generales desde donde imaginar posibles diseños didácticos. Antes de adentrarnos en esa dirección plantearemos sintéticamente algunos conceptos e ideas que conforman un marco general.

En primer lugar, unas breves precisiones terminológicas. En la actualidad, referirse al aprendizaje colaborativo, la posibilidad de interactuar, aprender con otros, a través de las distancias, se vuelve realidad al mismo tiempo que se banaliza pedagógicamente.<sup>1</sup> Por ello, nos interesa rescatar los fundamentos teóricos y una serie de experiencias que dan un amplio sustento a esta perspectiva. Asimismo, preferimos utilizar un concepto más abarcativo que incluye al de aprendizaje colaborativo: aprendizaje entre pares.<sup>2</sup>

Nos interesa el aprendizaje entre pares no tanto en términos de las “ventajas” de aprender con otros en comparación con otras *perspectivas solistas de aprendizaje* (Perkins 1993; 1997), sino como explicaciones acerca de la esencia de los procesos de aprendizaje y desarrollo humanos.

Dan sustento a esta perspectiva las teorías constructivistas, referidas a los procesos de construcción de conocimientos, y la teoría socio-histórica del desarrollo y aprendizaje cuyo pionero fue Lev Vygotsky. Asimismo, diversos constructos teóricos provenientes de la Escuela de Harvard aportan ideas potentes como las de cognición distribuida, aprendizaje reflexivo, enseñanza para la comprensión. A estos conceptos del campo educativo y psicológico se agregan los aportes que desde otras áreas, como las de gestión del conocimiento y la formación de las comunidades de práctica entre otras, dan cuenta de la circulación de la información y la construcción del conocimiento al interior de las organizaciones y comunidades.

En una muy apretada síntesis, podemos señalar que el aprendizaje entre pares, o su relevancia pedagógica, reconocen que el conocimiento es un proceso y el resultado de una construcción social. Hemos planteado

<sup>1</sup> Por ejemplo, diversas propuestas lo utilizan como argumento de venta de cursos y carreras virtuales, así como de características inherentes a plataformas tecnológicas por el hecho de contar con herramientas que posibilitarían la comunicación entre múltiples actores.

<sup>2</sup> El aprendizaje colaborativo remite a un modo específico de entender el aprendizaje entre pares. En anteriores presentaciones hemos planteado ciertos tipos de aprendizaje que pueden incluirse dentro del concepto más abarcativo de aprendizaje entre pares – aprendizaje cooperativo, colaborativo, tutoría entre pares–, así como sus características principales. Véanse Juarros y otros (2002), Schwartzman (2002a).

en otras oportunidades (Schwartzman 2002b) que esto se apoya en, al menos, tres ideas centrales vinculadas: la creación de nuevos saberes sociales es una actividad colectiva; la socialización y el desarrollo de las personas supone aproximarse a los conocimientos históricamente acumulados (“nadie tiene que reinventar la rueda”); el aprendizaje, la construcción o reconstrucción de conocimientos que las personas realizan para conocer el mundo, se apoyan en un esfuerzo conjunto y en la interacción con otros.

Probablemente, es sencillo acordar que el descubrimiento de nuevos saberes relevantes para la sociedad resulta de un proceso de creación colectiva. El conocimiento se construye socialmente, tal como plantea Neil Mercer en la cita con que iniciamos este artículo, por medio de los esfuerzos conjuntos de las personas, tanto a través de las metas compartidas como de los cuestionamientos que nacen de las diferencias entre las mismas. Esta dimensión colectiva también caracteriza los procesos de aprendizaje y reconstrucción de los conocimientos de cada sujeto. Esto implica, a la vez, el carácter distribuido de dichos procesos (Pea, 1993; Perkins, 1997), enfatizándose no solo la relevancia de relaciones docente/alumno, sino también aprendiz/ objetos o símbolos que lo rodean y, por supuesto, de las interacciones entre pares que se producen en las situaciones educativas.

#### EL APRENDIZAJE ENTRE PARES EN LA EDUCACIÓN EN LÍNEA

Dado que nos proponemos, de aquí en adelante, atender cuestiones estrechamente vinculadas con la educación en línea y su puesta en práctica, iniciamos este apartado destacando una idea clave que no siempre resulta evidente. Referirnos al aprendizaje entre pares en la educación en línea, supone reconocer que nos encontramos ante una propuesta de enseñanza que intenta promoverlo. Es decir que se diseñan y ponen en juego experiencias que propician la construcción social de conocimientos mediada por redes electrónicas, y para ello se precisa de distintas estrategias didácticas que orienten las interacciones.

No es suficiente reunir –¿amontonar?– a 2, 3, 20, 50 alumnos para que eso suponga, automáticamente, interacciones que generen más y mejores aprendizajes. Y esto es válido para la educación presencial como para las intervenciones en línea. Por el contrario, se requiere de un diseño didáctico que permita pasar del amontonamiento al “estar juntos para aprender”, de intervenciones docentes que orienten el aprendizaje

entre pares, de determinadas posibilidades tecnológicas y del rol que asume el alumno.

Es de destacar que los aspectos enumerados, si bien son parte esencial de cualquier propuesta educativa, adquieren rasgos propios en la educación en línea. Esta especificidad implica diferencias no solo respecto de la educación presencial, sino también de las propuestas de educación a distancia de “viejas generaciones” de la modalidad aún vigentes en muchos casos.<sup>3</sup> Las condiciones en que se llevaban adelante los procesos de aprendizaje y de enseñanza en la educación a distancia, previamente a la irrupción masiva de las TIC, no era promisorias para el aprendizaje entre pares. Este estaba reservado a encuentros tutoriales presenciales que eran complementarios del trabajo más autónomo de los estudiantes acompañados por su tutor (véase Schwartzman, 2002a). Pues bien, las TIC introducen un cambio fundamental en los sistemas de educación a distancia, no solo en cuanto al modo de distribuir los contenidos, de propiciar la vinculación del tutor con sus alumnos, sino facilitando el diálogo entre pares (principalmente asincrónico).

Ahora bien, que estén dadas las condiciones de posibilidad, en este caso a través de la mediación de las redes electrónicas, no resulta suficiente para que se promueva el aprendizaje entre pares. Por ello, nos adentraremos en lo que resta del presente artículo, en los cuatro aspectos enumerados previamente –diseño general, posibilidades tecnológicas, rol de los alumnos, intervenciones docentes– intentando plantear algunas conceptualizaciones generales, lineamientos que nos ayuden a imaginar propuestas posibles y nuevos interrogantes para seguir reflexionando.

#### EL DISEÑO DIDÁCTICO: ANTICIPAR LAS INTERACCIONES POSIBLES

Diseñar y organizar una propuesta educativa otorgando un lugar central al aprendizaje entre pares implica cierta ruptura respecto de lo que

<sup>3</sup> Diversos autores han analizado la “evolución” tecnológica de la educación a distancia. La primera generación es la denominada enseñanza por correspondencia, la segunda es la de la enseñanza multimedia o telecomunicación y la tercera la enseñanza telemática. Dentro de esta última, la tendencia hacia la virtualización o la inscripción dentro del Campus virtual, determinó que algunos teóricos del campo se refirieran a una segunda etapa de la tercera generación (véanse Garrison, 1989, y García Aretio, 1999). Este planteo no pretende restar valor a dichas propuestas de educación a distancia pero sí señalar las dificultades para pensar en términos de aprendizaje entre pares en el marco de las mismas.



podría considerarse un modelo basado principalmente en la transmisión de conocimientos.

Un diseño que se proponga aventurarse en este tipo de experiencias parte del supuesto de que el aprendizaje es promovido no solo a través de la lectura de unos materiales y por las tareas de aprendizaje que en forma individual puede realizar cada estudiante, sino también por la participación en unas actividades con un alto componente de interacción necesaria para resolverlas.

Pensamos en un modelo educativo que valora la necesidad de dar tiempo a que se desarrolle el proceso de construcción que supone aprender; y que reconoce que al tratarse de una práctica social y humana, no todo podrá preverse, aunque se conozca el grupo de alumnos, el contenido a enseñar y la estrategia a desarrollar.

Como plantea Perrenoud, al referirse a la formación de docentes:

Ceder la palabra a los enseñantes en formación continua es una empresa de alto riesgo en otro sentido: estos muestran los estados de ánimo y los sufrimientos con los que el formador no sabe qué hacer; critican el sistema, los programas, la jerarquía, sus condiciones de trabajo y obligan así al formador a defender el sistema o a ser cómplice de la crítica; plantean problemas éticos e ideológicos insolubles; establecen relaciones sistemáticas con otras dimensiones de su práctica que llevan al formador a los límites de lo que conoce (Perrenoud, 2004, p. 22).

Por lo tanto, y en consonancia con las propuestas teóricas mencionadas al inicio de este desarrollo, la actividad del alumno cobra un lugar central en el proceso de aprendizaje. En este sentido, desde el momento de la concepción de una propuesta de educación en línea deberá otorgarse un espacio central al diseño de las tareas a realizar por los futuros estudiantes.

Como se desprende de lo anterior, el diseño deberá anticipar tiempos, espacios, modos y motivos que permitan las interacciones tendientes a la construcción social de conocimientos. Al mismo tiempo, y atendiendo al mencionado carácter imprevisible de toda propuesta educativa, dicho diseño no podrá consistir en una planificación totalmente predefinida, ya que a medida que se avance en el desarrollo de la cursada y de acuerdo con las características de los diferentes grupos, la propuesta de las actividades se deberá ir adaptando con el fin de lograr experiencias relevantes de aprendizaje.

Asimismo, y dado el carácter central que ocupa el diseño de tareas valiosas, dedicaremos un apartado posterior al planteo de algunos ejes a considerar para definir las actividades dentro de una secuencia determinada de aprendizaje. Pero antes de ello, nos centraremos en los tres ejes restantes.

#### LAS TIC, MÁS QUE RECURSOS NOVEDOSOS

Como señalábamos previamente, cuando la “vieja” educación a distancia dominaba la escena, las posibilidades de interacción entre pares eran escasas y el aprendizaje con compañeros estaba principalmente circunscrito al desarrollo de encuentros cara-a-cara.

El desarrollo de las tecnologías actualmente disponibles y la ampliación (aún insuficiente) del acceso a las mismas ha posibilitado el surgimiento de propuestas educativas mediadas por las redes electrónicas, principalmente a través de internet, que en nuestro caso optamos por denominar *educación en línea*.

¿Pero a qué nos referimos por educación en línea? Hay quienes sostienen que esta es la manifestación más renovada de la educación a distancia (suponiendo entonces un nuevo salto generacional de la misma). Sin embargo, otros plantean que el entrecruzamiento de la educación con estos desarrollos tecnológicos supone el surgimiento (aún emergente) de una nueva modalidad educativa diferente tanto de aquella como de la educación presencial.

Desde esta última postura se plantea que en la educación a distancia el énfasis está puesto en la “distancia” que separa al alumno del centro formador, del docente, y de sus compañeros de estudio. Así, esta modalidad se plantea una búsqueda permanente de nuevos recursos tecnológicos que emulen las condiciones de las situaciones de enseñanza presenciales “acortando” las distancias. Al respecto, Tarasow (2008) señala que la distancia se entiende como un aspecto negativo “un espacio vacío” que debe ser llenado por el uso de las tecnologías que, históricamente, se fueron incorporando en la educación a distancia hasta la inclusión más reciente de las TIC. En relación a estas últimas afirma:

[...] Durante la “primera burbuja” de internet (1998-2001), la incorporación de las tecnologías de red movilizó una parte importante de la industria educativa, tras conceptos como *e-learning*, y educación virtual, que

se ofrecían como la nueva etapa superadora de la educación a distancia utilizando los servicios disponibles en la web, dejando traslucir un marcado optimismo del potencial que brindaban las nuevas tecnologías. Sin embargo, diferentes estudios revelan que a pesar del entusiasmo con que se expandieron estos conceptos pocos fueron los cambios producidos, instalándose una etapa de desconfianza hacia la aplicación de las nuevas tecnologías, acentuada a su vez, por la retracción del mercado y la escasez de capital para iniciar nuevos emprendimientos, como consecuencia del fin de la primera burbuja de internet en el año 2001.

Según Sherry (1996), estos fracasos pueden explicarse cuando se reconoce el modelo pedagógico que subyace al diseño de proyectos de educación a distancia. En las diversas propuestas se reproduce un modelo en el cual el conocimiento radica en el profesor, y es transferido a las locaciones remotas para ser incorporado por el alumno. Es aquí donde se destaca “la distancia” de la educación a distancia, y el papel que se le asigna a la tecnología (Tarasow, 2008).

Por lo tanto, y tal como venimos señalando, no serían las tecnologías en sí mismas las portadoras de una “revolución” que obedece en realidad a profundas concepciones didácticas, psicológicas, filosóficas y políticas. Sin embargo, sí debemos notar que el cambio pedagógico que supone la educación en línea se entrecruza con las posibilidades tecnológicas asociadas al desarrollo de la denominada web 2.0, la cual ha facilitado un modelo de producción y circulación del conocimiento de “muchos a muchos”, la construcción colaborativa, las interacciones más horizontales, la conformación de redes sociales, entre otros rasgos distintivos asociadas a la misma.

De este modo, el valor de estas tecnologías no se reduce ya a su capacidad para disminuir la distancia para que “el profesor llegue con sus conocimientos al alumno”, sino que nos propone la posibilidad de generar nuevos entornos educativos donde desarrollar los procesos de construcción del conocimiento.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> En el artículo citado, Tarasow señala que esto permite comprender, en parte, por qué se trata de una modalidad educativa diferente a la educación a distancia y a la educación presencial. En este sentido, plantea: “La construcción de los entornos en línea se proponen como espacios alternativos para la construcción del conocimiento, que pueden ser utilizados tanto para concebir procesos de educación a distancia, como también para emplearse en procesos presenciales. Se rompe de esta manera la dicotomía educación presencial/educación a distancia, ya que los entornos en línea se ofrecen como espacios paralelos a ambas modalidades.”

Por lo tanto, al referirnos a la educación en línea, nos interesa el énfasis puesto en el *encuentro* en la línea, en la red; esta posibilidad de *juntarse* con otros. Este enfoque supone una jerarquización del aprendizaje entre pares que solo es posible a partir de la aparición (y el uso inteligente) de las redes electrónicas como soporte material de estas propuestas.

Veamos qué supone esto para los profesores y alumnos, ¿desempeñan roles diferentes a los tradicionalmente asignados?

#### EL OFICIO DEL ALUMNO EN LÍNEA

Las cuestiones señaladas hasta aquí, nos plantean, desde nuestro punto de vista, la necesidad de pensar (y re-pensar) algunas cuestiones vinculadas con los alumnos en la educación en línea (tal como la hemos caracterizado en el apartado anterior) en general y, más específicamente, respecto del aprendizaje entre pares. Intentaremos recorrer algunos puntos centrales, aunque no es nuestra intención abordar este tema en forma exhaustiva.

A la hora de implementar una propuesta de educación en línea, se nos plantea la necesidad de prever estrategias de socialización de los alumnos en el nuevo entorno atendiendo al hecho de que, si bien esta modalidad educativa está en clara expansión, la mayoría de los participantes de la misma aún son “novatos”. Quienes se acercan por primera a un “curso virtual”, suelen hacerlo con una conjunción de incertidumbres, dudas, temores, expectativas.

Si bien esto puede ser parte de las vivencias del inicio de todo nuevo proyecto, en este caso, se ponen en juegos aun otras cuestiones. Cuando comenzamos un nuevo curso presencial, al ingresar al aula por primera vez, ya conocemos algunas reglas básicas que rigen ese espacio así como cuáles son las decisiones posibles de tomar (dónde me siento, hablo o no hablo, tomo notas, etcétera).

Esos saberes han sido construidos a lo largo de nuestras experiencias previas de formación y suelen estar implícitas. Sin embargo, son el resultado de procesos de aprendizaje, quizás invisibles, quizás en respuesta a intenciones educativas claramente definidas y otros por el interjuego y la participación en la cultura escolar dominante. Este conjunto de saberes forma parte de lo que Perrenoud (1990) ha caracterizado como *oficio del alumno* que se aprende a través del curriculum oculto:

La noción de *curriculum oculto*, en sentido estricto, se refiere a las *condiciones y rutinas* de la vida escolar *que originan regularmente aprendizajes ignotos, ajenos a los que la escuela conoce y declara querer favorecer.*

En los espacios de educación en línea también hay condiciones, rutinas y reglas, no siempre manifiestas, y tal como planteáramos en otras oportunidades (Schwartzman, 2007; 2008), muchas de ellas están aún en construcción y son diversas según el modelo pedagógico por detrás, pero ¿habrá ciertas condiciones transversales a las diferentes propuestas que permitan configurar un *oficio del alumno de la educación en línea*?

No tenemos una respuesta a este interrogante, el cual podría dar origen a un proyecto de investigación de gran envergadura. Sin embargo, y a falta del mismo, podemos atrevernos a afirmar que hay algo nuevo que debemos aprender cuando empezamos a transitar el camino de ser estudiante en línea, y que no basta con que el primer día encontremos una *guía general* con un texto donde le digan qué está permitido y qué no o dónde encontrar los materiales necesarios para su estudio. Aparentemente, hay “algo” que debe aprenderse y que solo es posible hacerlo en la medida en que uno ejerce este rol específico de alumno.

Seguramente los documentos presentados en los que se cristalice parte del diseño didáctico junto con la configuración del entorno, las propuestas para el aprendizaje y para la evaluación y, principalmente, las intervenciones de los profesores (o tutores según el modelo), serán, en gran medida (aunque no en forma exclusiva) los que definan las reglas de juego de este ambiente de enseñanza y aprendizaje. El alumno aprenderá qué es *posible* y qué *debe* hacer para transitar exitosamente por este tipo de propuestas, no solo de lo que se establezca formal y explícitamente en el programa y documentos, sino, principalmente, por lo que suceda con el devenir del curso: si el tutor interviene o no, si atiende en forma personalizada a sus alumnos, si se interesa por sus procesos y vivencias, si colabora o no en la solución de las dificultades (tecnológicas, de socialización, de abordaje de los contenidos, etc.), si estimula el intercambio entre los pares, si está pendiente del cumplimiento de las pautas (frecuencia de participación, resolución de actividades, modalidades de comunicación, entre otras), si se establece que se evalúa la “participación”, si... El impacto de estas acciones “escapa” a la voluntad de los participantes, es decir, de un modo u otro, los alumnos irán construyendo una imagen de lo que se espera de ellos, en un curso en

particular, y luego –de continuar su historia de formación– del *oficio del alumno en línea*.

Vinculado con lo anterior (pero en un menor nivel de generalidad y complejidad) se presenta otro aspecto a considerar respecto del rol del alumno y cómo este se pone en juego para facilitar u obstaculizar los procesos de interacción necesarios para el aprendizaje entre pares. Los alumnos inmersos en propuestas que requieren en forma necesaria el diálogo con otros deben desarrollar habilidades para la comunicación por medio de la escritura, el medio dominante en las propuestas de educación en línea en la actualidad. El intercambio a través de la palabra escrita tiene códigos propios. En el caso de propuestas de carácter asincrónico, estos intercambios, además, son diferidos en el tiempo. Surgen preguntas muy concretas pero que tienen un alto impacto si queremos que aprender con otros sea posible: ¿cómo se escribe claramente lo que se quiere decir?, ¿cómo se recupera lo dicho por otros para construir sobre eso?, ¿cómo se ponen en juego sensaciones, sentimientos, valores a través de este modo de comunicación?, ¿cómo poner en juego los aspectos metacomunicacionales?, ¿cómo lograr que la construcción conjunta de conocimientos llegue a buen término y no naufrage en el proceso de intercambio?<sup>5</sup>

Estas preguntas, entre muchas posibles nos interrogan al punto de plantearnos cómo formar a los estudiantes (y, por supuesto, a los docentes) para utilizar la palabra escrita de modo que comunique lo que queremos comunicar, que “abra el juego”, que posibilite la construcción, que no suponga el amontonamiento de mensajes (uno pegado debajo del otro en el mismo foro pero sin dialogar entre sí).

Para concluir este apartado, introduciremos una última cuestión referida a las características propias de los alumnos y cómo estas se ponen en juego para facilitar el aprendizaje entre pares. Los alumnos que se acercan a una propuesta determinada son portadores de diversos perfiles

<sup>5</sup> Tan solo a modo de ejemplo, en el Primer Encuentro de Estudiantes de Posgrado en Educación Virtual –en el marco del Segundo Foro Internacional Educación Superior en Entornos Virtuales organizado por la Universidad Nacional de Quilmes– una asistente relataba su experiencia en relación a un compañero con quien solo había tenido contacto a través del Campus Virtual y señalaba: “se lo leía muy angustiado”. Esto supuso una serie de preguntas de difícil respuesta (en gran parte por la aún incipiente reflexión sobre estas cuestiones): ¿cómo supiste que estaba angustiado?, ¿qué de sus textos transmitían esa sensación?, ¿cómo planteamos cuestiones controversiales respecto del otro sin tener oportunidad de vernos cara a cara?

personales y disciplinares que propician mayor o menor afinidad respecto de propuestas que supongan que aprender no solo es escuchar o leer sino que implica realizar ciertas actividades como escribir, comparar, analizar, resolver un problema, etc. Los matices se amplían si además incluimos la importancia de los otros (el docente y los pares) como actores centrales en los procesos de construcción de conocimientos. Más concretamente, podemos identificar campos disciplinares con menor tradición en estos enfoques cuyos profesionales en formación pueden manifestar una actitud más resistente a propuestas de aprendizaje entre pares.<sup>6</sup> Pues bien, no es posible llevar adelante estrategias docentes que incluyan el aprendizaje entre pares si no se cuenta con un fuerte compromiso por parte de los alumnos. Esto supone que en estos casos habrá que buscar estrategias que sensibilicen y muestren el valor de este enfoque o que faciliten una aproximación progresiva.

#### “EXPERTOS-NOVATOS”, DOCENTES EN LOS NUEVOS ENTORNOS

Al mirar la educación en línea desde la perspectiva de los enseñantes<sup>7</sup> nos encontramos con un punto clave: la mayoría de los docentes (incluso aquellos expertos en su campo), por muchos años seguiremos siendo novatos en estos entornos. Del mismo modo que el oficio del alumno en línea está en construcción, el rol docente se reconfigura. Esto supone un reto para los profesores quienes al mismo tiempo que aprenden las particularidades de su rol deben acompañar a los estudiantes en la construcción del suyo.

Hay quienes discuten lo novedoso o distintivo de la enseñanza en línea, señalando que las cualidades resaltadas como propias son en realidad características que deben estar presentes en toda situación educativa. No nos detendremos en esta discusión pero queremos señalar que, incluso

<sup>6</sup> A modo de ejemplo, podemos mencionar el campo de las ciencias de la salud, especialmente la Medicina, con un perfil que tradicionalmente valora propuestas de corte transmisivo. En una publicación anterior (Schwartzman, 2008) planteábamos algunos ejes que nos permitían realizar algunas aproximaciones tentativas a las dificultades que dicho perfil supone para el aprendizaje entre pares.

<sup>7</sup> En el presente artículo no nos proponemos analizar los distintos docentes y las diversas denominaciones con que se alude a los mismos en la educación a distancia o en la educación en línea. Por lo tanto no distinguiremos entre profesor, autor, tutor, etc., refiriéndonos a todos ellos en general.

cuando sean comunes a otros entornos, las propuestas de educación en línea han visibilizado aspectos que solo (pre)ocupaban a pedagogos, y nos han devuelto a pensar sobre algunas cuestiones como las planteadas en el presente artículo, que en el nivel superior no estaban suficientemente discutidas.

En este nivel educativo los docentes acceden a sus cargos, mayormente, basados en su dominio conceptual de los contenidos de las asignaturas y/o por su experiencia profesional vinculada a la misma. Por lo tanto, “saben del tema” y pareciera considerárselo como “automáticamente” habilitados para poder enseñar. Si bien no pretendemos generalizar esta afirmación a todos los docentes, sí es cierto que un amplio porcentaje no cuenta con formación pedagógica que facilite su tarea y que profundice su reflexión acerca de las problemáticas vinculadas con cuestiones didácticas o relativas a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Resulta evidente que la necesidad de formación de los profesores trasciende la modalidad educativa que aquí nos ocupa. Pero las particularidades de la educación en línea en tanto propuesta que encarna un modelo educativo diferente del construido por la mayor parte de los docentes a través de su propia biografía escolar, la novatez de los mismos en esta modalidad, la necesidad de acompañar, simultáneamente, a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y en la socialización en su rol, nos hacen pensar en una complejidad creciente que debemos atender para desarrollar buenas propuestas de enseñanza.

Sin embargo, o justamente por ello, es indispensable que los profesores asuman una actitud reflexiva ante sus prácticas docentes, analizando sus diseños, las consecuencias de sus intervenciones y silencios, los vínculos que establecen a fin de poder trabajar sobre estos aspectos y revisarlos a la luz de lo que se define como buena enseñanza, al decir de Gary Fenstermacher, quien plantea:

Aquí, el uso del adjetivo “buena” no es simplemente un sinónimo de “con éxito”, de modo que buena enseñanza quiera decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario, en este contexto, la palabra *buena* tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es

preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989).

Y, podría enfatizar entonces que pensar la educación siempre supone pensar-se como docente y tener una actitud reflexiva respecto de sus propuestas. Se desprende de lo planteado que se requieren procesos de capacitación docente y, por sobre todo, de docentes interesados en explorar alternativas, probar nuevas estrategias, revisar sus propias modalidades de interacción (tanto en la comunicación uno a uno como en los espacios grupales donde deberá asumir el rol de moderador de los intercambios) y estar dispuestos a reflexionar permanentemente sobre su propia práctica.

Como planteáramos en otro lugar, la formación docente de quienes ya están desarrollando la tarea de enseñar supone la reflexión sobre la propia práctica para enriquecerla, comprenderla, modificarla. Como todo proceso formativo es necesario que sus protagonistas se involucren en el proceso, reconozcan la complejidad del mismo, su necesidad, que enfrenten los “miedos” y la comodidad que supone “lo conocido y probado” de la experiencia acumulada, que construyan instrumentos de análisis que permitan problematizar la práctica, que sean capaces de “soportar” la incertidumbre que esto genera y desarrollen propuestas de acción que puedan sostenerse a pesar de las posibles (y casi seguras) frustraciones que implica una nueva estrategia de enseñanza, con alumnos que tampoco suelen conocerla y aceptarla... Encarar la tarea de ayudar a los docentes a iniciar este proceso, es sin dudas un desafío también para los formadores que, en el nivel universitario, trabajamos con profesionales para quienes la docencia es un “agregado” a sus tareas (Eder y Schwartzman, 2008).

#### ACTIVIDADES ENTRE PARES

Una propuesta de educación en línea interesada en promover el aprendizaje entre pares necesariamente deberá dedicarse con intensidad al diseño de las actividades que realizan los estudiantes. Estas orientan a los participantes, indican el recorrido a realizar a lo largo de un período determinado, facilitan la relación estudiante-contenido y, si este es el caso, propician el intercambio con los pares y la construcción conjunta de conocimientos.

Pues bien, el proceso de diseño supone imaginar buenas actividades, anticipar los derroteros que estas propondrán a los estudiantes, configurarlas y ponerlas en marcha y, por último, acompañar a los alumnos en su desarrollo. Nos encontramos ante un aspecto complejo de la práctica docente que debe atender a múltiples aspectos y el cual no es fácil de desarrollar a través de la lectura de unos cuantos lineamientos generales. Por el contrario, se requiere de un fuerte sustento teórico y, como señalamos en el apartado anterior, de una actitud de búsqueda y reflexión constantes. Por lo tanto, nuestra intención es tan solo iniciar un diálogo sobre algunas de las cuestiones que se ponen en juego en este proceso de creación didáctica. Esperamos que los ejes y preguntas que se enumeran a continuación sirvan de punto de partida para quienes se están iniciando en esta tarea, y de espacio para la discusión y el intercambio con aquellos que llevan ya tiempo en este campo.

Presentamos entonces algunas cuestiones sumamente concretas que deberían considerarse en el diseño didáctico de las propuestas de trabajo para los alumnos (actividades). Por supuesto, las mismas no pueden pensarse al margen de la secuencia didáctica general, de la vinculación con el campo disciplinar en cuestión y del enfoque educativo que sustenta el proyecto.

#### *“Algunas cuestiones prácticas y muy concretas...”*

En primer lugar queremos compartir algunos criterios para el diseño de actividades que hemos desarrollado con el equipo de diseño de una propuesta de educación en línea.<sup>8</sup> Si bien estos han sido publicados con anterioridad (véase Schwartzman y Trech, 2006) consideramos oportuno incluirlos aquí. En función de dichos criterios, las propuestas de actividades tienen que cumplir, según el momento y el caso, con los siguientes requisitos.

Considerar el contexto de desempeño de los participantes, utilizando los conceptos para mirar sus prácticas profesionales.

Usar las herramientas tecnológicas disponibles en el campus (o incluso externas al mismo) en forma integrada y con sentido, dentro del curso.

<sup>8</sup> Estos criterios han sido construidos en el marco del Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías, FLACSO-Argentina (<<http://www.flacso.org.ar/educant/especializacion.php>>, <<http://pent.flacso.org.ar/>>).

Permitir la auto y coevaluación, con un enfoque de mejoramiento permanente.

Tener impacto personal, partir de sus expectativas y sentimientos, considerar los conocimientos o experiencias previas.

Reflexionar sobre los resultados obtenidos y fundamentalmente, sobre el proceso desarrollado, en un ambiente promotor de participación.

Ser lúdicas, permitir el error, la exploración, el cambio de roles.

Plantear retos y generar en muchos casos, incertidumbre, duda.

Permitir el intercambio.

Ser un espacio de participación activa y democrática.

Invitar a la reflexión alrededor de la práctica.

Recoger el conocimiento del grupo.

Asimismo, la creación de cada una de las propuestas concretas de actividad que se acercará a los participantes supone la respuesta a muchas –si no a todas– de las siguientes preguntas.

¿Por qué determinada tarea es valiosa para realizarse entre pares? Existen innumerables respuestas a esta pregunta, pero sea cual sea, explicitárnosla nos permitirá evaluar si las consignas con que comunicamos la propuesta a los estudiantes reflejan lo que pretendíamos de la misma. Así, puede ser que consideremos que el sentido de la misma se basa en que se requieren distintos puntos de vista que enriquecen las posibles perspectivas de análisis, o porque la complejidad del producto esperado supone la participación distribuida o integrada de varias personas, o porque la interacción con otros permite reconocer aspectos no previstos por cada uno en forma independiente, o porque se espera un proceso de creación original que es más factible a partir de múltiples miradas e ideas, o...

¿Qué esperamos que los alumnos hagan en forma individual y qué en colaboración con otros?

¿Cómo se vincula con el resto de la secuencia didáctica? La actividad entre pares es la única que se desarrolla en un período determinado o respecto de cierto contenido, o es una etapa (inicial, intermedia, final) en un proceso más amplio?

¿Cómo guiamos ese trabajo entre pares? ¿Les indicamos a dónde llegar, el producto final a alcanzar y que resuelvan los pasos o etapas para ello o establecemos consignas de trabajo paso a paso?

En relación a lo anterior, ¿proponemos un cronograma único para todos o recorridos alternativos?, ¿los tiempos están preestablecidos o son

flexibles? En este sentido es fundamental la claridad con que comuniquemos este aspecto que permitirá a los participantes organizar sus propios tiempos. Desde nuestra perspectiva, las propuestas de aprendizaje entre pares requieren un cronograma con tiempos fijados previamente de modo de facilitar la coexistencia (aún asincrónica) en unos mismos plazos para que los estudiantes puedan comunicarse periódicamente. No hay posibilidad de que se “encuentren” si un estudiante realiza una actividad en un determinado momento y el otro un largo tiempo después cuando el primero ya terminó el curso. Para poder dialogar y construir algo juntos se requiere un tiempo en común.

¿Con quiénes (y cuántos) esperamos que interactúen? Según las otras decisiones que tomamos, ¿esperamos un trabajo en dúos, en tríos, en pequeños grupos?, ¿esperamos un debate con todo un grupo (aula / comisión / etcétera)?

¿Cómo organizamos los grupos, los divide el docente o se organizan solos? Si se organizan por sí mismos será indispensable prever un tiempo específicamente destinado a esto. Muchas veces se necesitan hasta dos semanas para que puedan acordar con quién quieren trabajar y cómo. En este sentido, lo que cara a cara se resuelve en unos instantes, mediante la asincronía y la escritura en línea requiere más tiempo. ¿Y sugerimos algún criterio de agrupamiento (afinidad, complementariedad, perfiles, compatibilidad de horarios para comunicarse, etcétera)?

¿Qué recursos tecnológicos se pondrán a disposición para dar soporte a los procesos de producción colectiva?

¿Qué espacios se brindarán para que la comunicación? y esos espacios (foros, wikis, blogs, documentos compartidos, etc.) ¿son privados o públicos? Este aspecto supone decidir qué cosas son interesantes de ser vistas por otros compañeros y cuáles requieren de mayor privacidad, especialmente en lo que al proceso de trabajo (y no tanto al resultado o producto final) se refiere.

¿Qué rol debe asumir el docente en estos espacios? Las decisiones en este sentido también son múltiples, ya que incluye cuestiones tales como si debe (o no) tener acceso a los mismos durante el proceso de trabajo, si al hacerlo lo hace en calidad de observador o con un rol de intervención activo, si solo debe ocuparse de cuestiones vinculadas a la comprensión de los contenidos o debe intervenir para resolver cuestiones de organización grupal, entre otras.

Seguramente podrán incluirse otra serie de preguntas igual de interesantes y que guíen el diseño. Estas son las que tomamos como referencia, cotidianamente, para imaginar y organizar nuestras actividades, especialmente, las que son pensadas como propuestas de aprendizaje entre pares.

#### NUEVOS PROBLEMAS, NUEVAS PREGUNTAS

Hemos recorrido hasta aquí algunas cuestiones que consideramos claves en relación al aprendizaje entre pares en la educación en línea, tanto de carácter más teórico y que apuntan a revisar los nudos problemáticos que consideramos centrales para nuestro análisis, como también aspectos vinculados a la tarea didáctica de imaginar propuestas concretas que promuevan este tipo de aprendizajes

Para concluir este artículo, queremos señalar algunos puntos, quizás problemáticos, sobre los que deberíamos continuar reflexionando e intercambiando para encontrar nuevas respuestas y nuevas preguntas sobre el aprendizaje entre pares en línea. Los ponemos entonces a consideración como una puerta para continuar el debate...

Las propuestas de educación en línea que incluyen actividades que requieren del aprendizaje entre pares implican mayor carga de trabajo para el docente y para los alumnos. La interacción con otros supone destinar más tiempo. Si yo solo leo, hago una monografía o un ensayo o respondo unas preguntas el tiempo destinado es menor que el necesario para el encuentro, para sincronizar en la asincronía, leer la palabra del otro, pensar en la escritura propia, publicar algo para que lo vean los otros, en un foro, en un wiki, en un post de un blog, en...

Otra cuestión central es que la producción colectiva, requiere, justamente, de la presencia de los otros (aun cuando se trate de una presencia mediada por tecnologías) y del compromiso de los compañeros (¡y de uno!). Es frecuente escuchar “lo terminé haciendo solo”, “nunca me contesta”, son parte de los conflictos (que al igual que en la educación cara a cara) requieren de su resolución, ya sea con o sin intervención del docente. Pero aquí los alumnos, incluso adultos responsables en sus ámbitos de desarrollo personal y profesional, están aprendiendo su nuevo rol, los modos de comunicación particulares, etcétera.

Planteamos previamente la necesidad de establecer cierta periodicidad que permita el encuentro (sincrónico o asincrónico) en línea para producir

juntos. Pues bien este rasgo aporta fluidez y brinda condiciones de posibilidad para aprender con otros, pero al mismo tiempo “rompe” con la idea de flexibilidad en el uso del tiempo, rasgo propio de la educación no presencial. Por lo tanto, estas propuestas de educación en línea, mantienen algunas líneas de continuidad con la tradición de los supuestos que guían la educación a distancia, pero al mismo tiempo, rompen con otras condiciones que caracterizaron la modalidad. Es claro que amplían el acceso a ofertas de formación, eliminando ciertas barreras como las de aquellas personas que no podrían asistir a un curso presencial por estar distantes geográficamente o de quienes por sus obligaciones laborales y familiares no podrían “ir a clase” en un horario determinado. Sin embargo, y si bien los participantes pueden elegir en qué momento del día o de la semana estudiar y dónde hacerlo, no es posible dedicarse “a saltos”, o al cierre de los módulos mediante una entrega puntual... ni mucho menos al final de un curso.

La organización de una intervención educativa en línea en una secuencia con una periodicidad definida, impacta sobre las demandas a los estudiantes que eligen participar. Las clases o sesiones<sup>9</sup> suponen que para seguir la propuesta los alumnos deben disponer de una considerable cantidad de tiempo para dedicarse todas las semanas a leer el material y a la resolución de actividades que establecen unas pautas determinadas respecto de los plazos. Esto se debe a que el tiempo no es el único eje que las organiza ya que la participación y el intercambio con los otros resulta otro gran eje organizador de este diseño. De este modo, no mantenerse “al día”, en muchos casos, supone no poder realizar las actividades (véase Schwartzman y Trech, 2006).

Esta demanda de participación y de continuidad debe estar claramente explicitada en el contrato didáctico que se establece inicialmente con los estudiantes. De otro modo, estos no saben qué se espera de ellos o acceden a una propuesta que les resulta imposible sostener.

Y en este mismo sentido, ¿en qué medida podemos pensar en propuestas con itinerarios más personalizados al tiempo que queremos que se lleven adelante espacios y propuestas de construcción entre alumnos? Cómo jugar con estos dos criterios valiosos para desarrollar buenas propuestas pero que tensionan el diseño hacia distintos lugares, ¿o no lo hacen?

<sup>9</sup> En gran parte de las propuestas que son referencia de las reflexiones aquí compartidas, se establece una frecuencia semanal de publicación de clases, sesiones, lecciones.

Del mismo modo, y como ya señalamos previamente, los docentes se encuentran con que estas propuestas requieren otros tiempos y compromisos. Las tareas que deben realizar requieren una importante dedicación. Por una parte, supone un alto compromiso requerido para establecer con ellos vínculos que posibiliten el reconocimiento mutuo (¿de qué otro modo es posible si no la construcción colectiva de conocimientos?). Por otra parte, para poder realizar un seguimiento e intervenciones a tono con el nivel de producción demandado a los estudiantes y que acompañe los procesos de construcción, cuestionando, organizando, sintetizando, aclarando, acompañando.<sup>10</sup> Creemos que esto es posible solo si pensamos, en espejo con las propuestas de los estudiantes, en una modalidad de organización docente que permita el trabajo colaborativo entre los mismos. Una tarea con los niveles de complejidad como los planteados requiere de equipos docentes o de redes de colegas que se acompañen en la misma y en la reflexión sobre esta tarea.

Para finalizar podríamos señalar que es necesario tener cuidado con la tiranía del aprendizaje con los pares. Es decir, no todas las actividades deben ser resueltas “en grupo”. Por supuesto que aquí también se ponen en juego opciones metodológicas, ideológicas y pedagógicas de los docentes y diseñadores de un programa. En todos los casos, será una función indelegable de los docentes o del equipo diseñador ponderar los beneficios de la promoción o indispensabilidad de interactuar con pares a fin de resolver las diversas instancias académicas por las que atraviesan los alumnos, en equilibrio con un respeto por la autonomía, flexibilidad y posibilidades de los alumnos.

<sup>10</sup> En el diseño del mencionado Proyecto en Educación y Nuevas Tecnologías se establece que los tutores (docentes) del mismo realizan un acompañamiento permanente de los participantes, en un rol “desde al lado” que supone que el tutor no es el protagonista de la experiencia, sino los alumnos. Sin embargo en su tarea de enseñar el tutor asume un lugar clave ya que acompaña, facilita, atiende y resuelve, interviene, por ejemplo en los foros, a través de estrategias de enfoque/profundización/redireccionamiento del diálogo, etc. El tutor trata de ir ubicando lo específico dentro de contextos más amplios, trabajando diferentes puntos de vista, proponiendo la colaboración entre estudiantes a la hora de sintetizar, cambiando de rol, promoviendo que los estudiantes trabajen sobre problemas reales y busquen soluciones en equipo, diversificar los tópicos de discusión; proporcionar retroalimentación entre los estudiantes así como por parte de los expertos; apoyar la construcción colectiva del conocimiento; proporcionar instrucción y apoyo en momentos críticos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Eder, M. L. y G. Schwartzman (2007), “Formación docente en el nivel superior: formar o recetar”, II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria “Enseñar y aprender en la Universidad. Culturas y educación en la Universidad: problemas y perspectivas”.
- Fenstermacher, G. (1989), “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, M. (comp.), *La investigación de la enseñanza*, t. 1, Barcelona, Paidós.
- García Aretio, L. (1999), “Origen y evolución de los sistemas de educación a distancia”, en García Aretio, L. (ed.), *Fundamentos de la educación a distancia*, Madrid, UNED.
- Garrison, D. R. (1989), *Understanding distance education: A framework for the future*, Londres, Routledge.
- Juarros, F., D. Schneider y G. Schwartzman (2002), “La producción social de conocimiento en la Universidad Virtual: las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnologías”, en Flores, J. y M. Becerra (comps.), *La educación superior en entornos virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Mercer, N. (1997), *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.
- Pea, R. (1993), “Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación”, en Salomon, G. (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Perkins, D. (1993), “La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje”, en Salomon, G. (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- (1997), *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Perrenoud, P. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.
- Schwartzman, G. (2002a), “El aprendizaje entre pares. Aplicaciones a la educación a distancia”, en García Aretio, L. (ed.), *El aprendizaje a distancia*, Madrid, UNED.
- (2002b), “El aprendizaje colaborativo en Educación a Distancia. Qué aportan las nuevas tecnologías en la tercera generación de EAD”, tesis de Maestría, Máster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia, UNED, España.
- (2003) “El aprendizaje en colaboración en la era de la educación virtual”, *Boletín de Educación a Distancia*, Cátedra Unesco de Educación a Distancia. Publicación electrónica en <[http://www.uned.es/catedraunesco-ead/publicued/pbc07/art\\_bened.htm](http://www.uned.es/catedraunesco-ead/publicued/pbc07/art_bened.htm)>.



- (2007), “En busca del eslabón perdido. ¿Son los tutores en línea descendientes de los tutores de educación a distancia?”, en “Moderación de ambientes en línea”, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías, FLACSO, Argentina, publicación electrónica.
- (2008), “Posibilidades, tensiones y experiencias en educación virtual y salud”, en Pérez, S. y A. Imperatore (comps.), *Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en entornos virtuales*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- y M. Trech (2006), “La construcción social de conocimientos: periodicidad, interacción y participación”, en Actas del IV Seminario Internacional y II Encuentro Nacional de Educación a Distancia (RUEDA), Córdoba, Argentina.
- Tarasow, F. (2008), “¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o nuevo comienzo?”, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías, FLACSO-Argentina.

#### EL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA RED, DESAFÍO PARA TUTORES Y POTENCIADOR DE LOS APRENDIZAJES POR ANA MARÍA EHULETCHE\*

##### ANTECEDENTES

Moscovici opinaba que la influencia social se encuentra presente en todas las esferas de nuestras vidas (citado en Mugny y Pérez, 1988, pp. 21-22). El cómo, el porqué y el para qué de este fenómeno forman parte de la psicología social y sin duda constituye su enigma estelar. Vygotsky planteó la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de “desarrollo potencial y tal como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales más capaces”. Para Vygotsky (Wertsch, 1988) era tan importante la medición del desarrollo potencial, como del efectivo. Esta noción está sustentada en la perspectiva socio-

\* Licenciada en Ciencias de la Educación, licenciada en Psicología y magíster en Psicología Social, orientación Organizacional (Universidad Nacional de Mar del Plata). Es especialista en psicología educacional, orientación proceso de aprendizaje.

cultural y remite a la importancia de los procesos de interacción social, y además a los procesos de ayuda y soporte en el marco de esa interacción para el progreso en el aprendizaje individual. Los neovygotskianos denominan a este espacio de interacciones zona de construcción del conocimiento. Hirokawa y Poole (1996) opinan que hay un mundo de diferencia entre la toma de decisión individual y en grupo y que la interacción social produce en los individuos una reacción química capaz de destilar lo mejor de cada uno. Pero también dicen que el catalizador es la comunicación. En este caso lo vinculamos con la calidad y la presencia social que puede definir distintas reacciones y esto lo vincula al tema de los grupos en situaciones presenciales o en la red.

##### EL APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

Esta aproximación permite observar la construcción conjunta de significados compartidos. El proceso implica el aporte de cada miembro desde sus conocimientos previos y la argumentación para conseguir el consenso del grupo. Se da un proceso de intercambios e interacciones entre los miembros a través de los cuales se producen descentraciones y nuevas centraciones, desequilibrios como consecuencia de conflictos cognitivos y sociocognitivos, y reestructuraciones. Los intercambios tienen como objetivo entonces el logro de consensos. Se relaciona con la teoría de la disonancia cognitiva en tanto para un individuo, dos conocimientos o cogniciones son incompatibles entre sí. Moscovici y Zavalloni (1966, en Morales, 1994) hablan de la polarización que se produce en la toma de decisión colectiva. Esta depende claramente de la existencia de las divergencias iniciales. Hall y Watson (1970) vinieron a mostrar que los grupos que afrontan abiertamente el conflicto que resulta de sus divergencias interindividuales tienden a producir soluciones cualitativamente superiores, proponen más soluciones nuevas y van más allá del miembro más capacitado del grupo. Se toma también como indicador de la construcción alcanzada por los sujetos los aportes de Vygotsky de la “zona de desarrollo próximo”. Es decir, el nivel potencial de construcción alcanzado interpsicológicamente (con la colaboración de los otros) o sea un producto colaborativo. En esta instancia cada sujeto confronta la construcción individual realizada a partir de sus conocimientos previos con la realizada por los otros miembros del grupo. La interacción produce nue-

vas coordinaciones cognoscitivas. Es precisamente mediante este proceso que el sujeto construye nuevas coordinaciones de sus acciones y llega después a reproducirlas por sí mismo (intrapsicológico) y que además, los grupos proponen soluciones cuyo nivel cognoscitivo es más avanzado que en las soluciones individuales (Mugny y Doise, 1983, en Mugny y Pérez, 1988). El producto de este proceso se toma como construcción social del conocimiento o colaborativa.

En la investigación se manejaron principios del enfoque socioconstructivista con relación a la construcción colaborativa de un producto grupal.

El comportamiento de los conocimientos previos.

Los niveles de logro en las construcciones individuales y grupales.

La construcción de conocimientos en la zona de desarrollo próximo.

La producción del conflicto sociocognitivo, la gestión positiva del conflicto o la posibilidad de llegar a construcciones conjuntas de conocimiento.

Las formas de mediación semiótica.

#### LA EXPERIENCIA

Se toma parte de una experiencia más amplia realizada con un diseño cuasi experimental donde se exploró la influencia del medio CAC (cara a cara) y CMC (comunicación mediada por computadora) en las interacciones grupales y en la elaboración de un producto. Se asignaron sujetos a grupos que fueron sometidos a las siguientes situaciones experimentales: a) 1° individual, 2° colaborativa, 3° individual en CAC. b) 1° Individual, 2° colaborativa, 3° individual en CMC (correo electrónico). c) 1° Individual, 2° colaborativa, 3° individual en CMC (chat).

La tarea experimental fue la misma para todos los grupos a fin de comparar la influencia de las interacciones sociales en cada una de las condiciones de resolución de la tarea.

Consistió en un problema de decisión múltiple de ordenación de rangos, denominado “Supervivencia en la Luna” (“Moon Survival”) de Hall y Watson (1970).

Esta tarea presenta la situación imaginaria de un accidente durante el alunizaje.

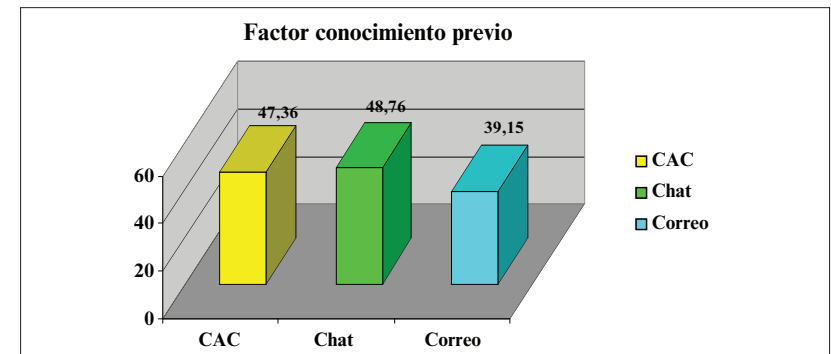
Tiene una solución óptima definida por un panel de expertos de la Nasa y corresponde a las tareas intelectivas de McLaughlin o a las que

McGrath (1984) denomina “tareas intelectivas de solución de problemas con respuesta correcta”.

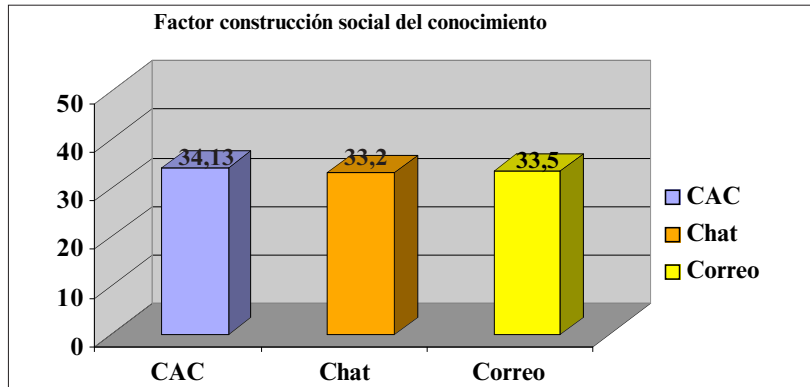
#### LOS RESULTADOS

La construcción colaborativa se tomó operativamente de las notas obtenidas en la fase grupal del ejercicio para cada medio. Las mismas surgen de confrontar la respuesta dada por cada grupo con respecto al orden de cada elemento para la supervivencia en la Luna contra las claves de corrección elaboradas por expertos de la Nasa. El resultado es un  $\delta$  o divergencia entre la respuesta dada por el grupo y la clave, expresado en valores absolutos. Los valores más bajos son indicadores de mejor performance del grupo (menor diferencia con la clave) y los valores más altos marcan una mayor divergencia indicando una más baja performance para la resolución exitosa de la tarea. Estos resultados fueron consignados en columnas especiales que nominaban las posiciones que los sujetos consignaban en cada fase (individual 1, grupal colaborativa, individual 2) y las notas productos de relaciones planteadas para evaluar el comportamiento de las variables estudiadas.

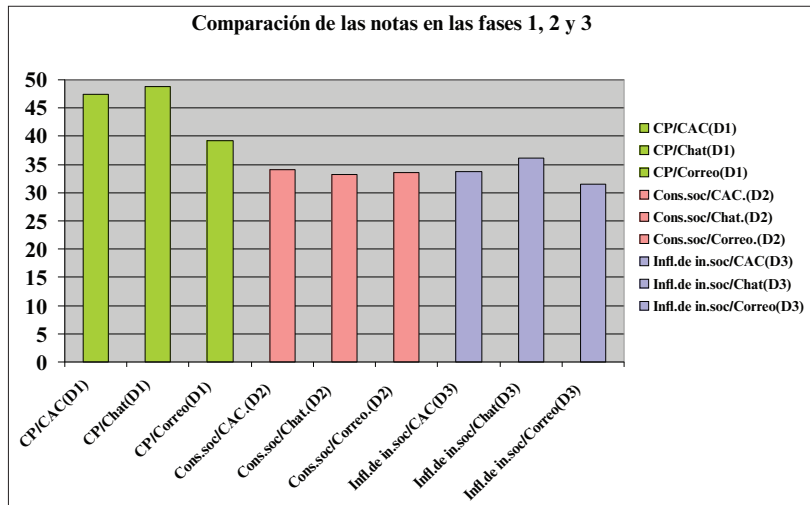
#### IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES



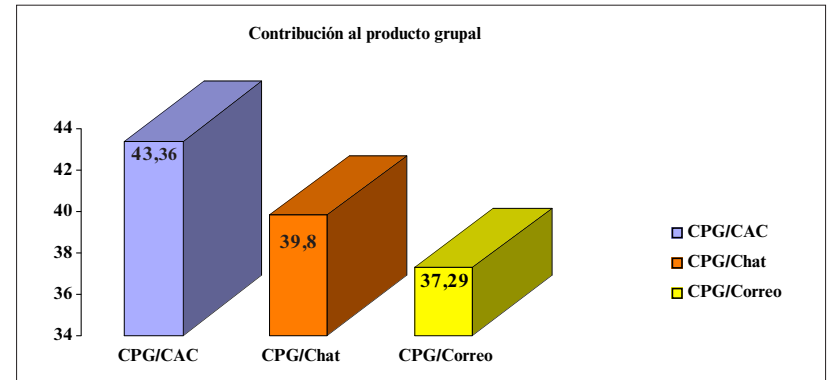
Muestra las medias aritméticas del conocimiento previo (D1) de los tres grupos. Los puntajes más *bajos* implican *alta performance* del sujeto para la tarea y los más *altos*, *baja performance* para la tarea.



A través del gráfico se muestra como pese a partir de condiciones diferentes con relación al conocimiento previo, *el proceso de construcción grupal empareja los resultados* de los tres productos grupales.

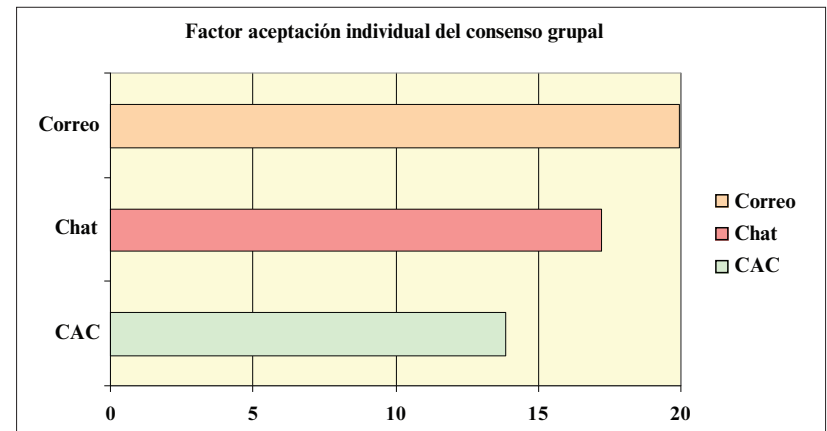


El gráfico compara las medias aritméticas de las notas obtenidas en cada fase del ejercicio (D1/D2/D3) y para cada medio.



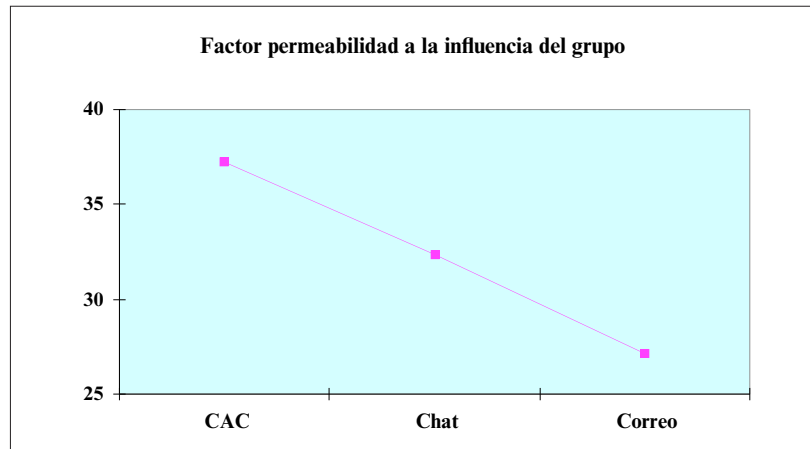
El gráfico muestra a partir de las medias aritméticas para D4 (diferencia entre el lugar que el sujeto le da a cada elemento en su primer respuesta y el dado por el grupo) la contribución a la elaboración del producto grupal para cada medio.

Debe entenderse que, a más bajos puntajes más contribución, pues es menor la divergencia entre la propia respuesta y la del grupo.



El gráfico muestra la relación entre la aceptación individual de los consensos grupales (D2/D3) para los tres medios. A más altos puntajes menor

aceptación del consenso del grupo en la instancia del conocimiento final o sea que el sujeto tiende a volver a sus ideas previas.



El gráfico muestra cuánto un sujeto cambia entre su respuesta inicial y su respuesta final. Los datos surgen del lugar otorgado a cada elemento en la primera respuesta individual y el lugar que le da a cada uno de esos mismos elementos en la segunda respuesta individual luego de la interacción grupal. A mayor asincronía del medio el sujeto se comporta como menos permeable a la influencia social del grupo y en cuanto a las mejoras producidas en las respuestas del grupo se observa una mayor tendencia individual a recuperar su posición inicial.

#### CUESTIONES A CONSIDERAR A PARTIR DE LOS RESULTADOS...

Los resultados mostraron que para los tres medios, la fase de construcción grupal colaborativa (interpsicológica) mejoró significativamente la performance individual. En cuanto a las potencialidades de la construcción en la zona de desarrollo próximo al pasar a la fase individual (intrapicológica) luego de interacción social se observaron diferencias entre los medios. Mientras que para la experiencia CAC (interacciones presenciales) la tercera fase individual conservó los resultados mayorantes de la fase colaborativa, la CMC mostró una tendencia a volver a los resultados individuales iniciales.

Se podría inferir que lo dicho está relacionado con la mayor o menor asincronía del medio y con la falta de presencia social. Esto nos lleva a pensar que la falta de presencia social influye en los logros en la fase individual luego de la interacción social y con una tendencia más acentuada en medios asincrónicos como el correo electrónico en el caso de nuestra experiencia.

Dadas las características observadas y con una intención de mejorar los logros académicos en procesos a distancia en entornos de *e-learning*, luego de observar la mejoría en lo individual en los procesos grupales colaborativos, queda el desafío de potenciar a través de poner el énfasis en los diseños pedagógicos para mejorar la construcción de la presencia social focalizando en los componentes interacción y tutorías. Sobre todo desde los aportes que sostienen la necesidad de incluir la textualización de la presencia social en las comunicaciones escritas, tutores con alta frecuencia de participación en la red, con habilidad para gestionar el *feedback* que posibilita las construcciones colaborativas. En general, hábiles en el manejo de los recursos tecnológicos y del tiempo, ya que los procesos en las interacciones mediadas por ordenador son lentos.

Entonces decimos que el debate del aprendizaje colaborativo en la red nos lleva a plantearnos una serie de interrogantes relacionados entre otros con: la educación a distancia en entornos virtuales; las características que adquieren los procesos interaccionales; los diseños y modelos pedagógicos; las competencias del tutor; las características de los soportes tecnológicos; el perfil del aprendiz “nativo digital”.

Los aportes de esta experiencia ayudan a revisar los diseños pedagógicos y específicamente los componentes de interacción y tutorías para generar ayudas pedagógicas ajustadas al rumbo que los procesos de enseñanza aprendizaje van tomando en estos entornos, tanto por el desarrollo abundante de soportes para la construcción de redes sociales como del perfil que va adquiriendo nuestro aprendiz influido por la interacción con una amplia variedad de dispositivos digitales. Situaciones estas y otras que deben ser comprendidas para generar las ayudas pedagógicas necesarias en la implementación de los aprendizajes colaborativos que potencien los logros académicos y la calidad educativa.

#### BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Ausubel, D, J. Novak y H. Hanesian (1983), *Psicología educacional. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, cap. 5.

- Carugati, F. y G. Mugny (1988), “La teoría del conflicto sociocognitivo”, en Mugny y Pérez, *Psicología social del desarrollo cognitivo*, Barcelona, Anthropos, cap. 3.
- Coll, C. *et al.* (1992), “Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa”, *Infancia y aprendizaje. Journal for the education and development*, Board.
- Dillenbourg, P. *et al.* (1996), “La evolución de la investigación sobre aprendizaje colaborativo”, en E. Spada y P. Reiman (eds.), *Learning in Humans and Machines: Hacia una ciencia interdisciplinaria del aprendizaje*, Oxford, Elsevier, pp. 189-211. Disponible en <<http://tecfa.unige.ch/tecfa-people/dillenbourg.html>>.
- Ehuleche, Ana (2001), “Influencia de la interacción grupal presencial y mediada electrónicamente en la toma de decisión. Fundamentos para el diseño de propuestas de mediación pedagógicas desde el enfoque constructivista en entornos de nuevas tecnologías de la comunicación e información”, tesis de Maestría en Psicología social, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- (2001), “La construcción de conocimiento en la Zona de Desarrollo Próximo en entornos de mediación electrónica”, XXVIII Congreso Interamericano de Psicología, Santiago de Chile, julio 29-agosto 3, 2001.
- (2001), “El texto como herramienta de mediación semiótica en un curso con soporte de Nuevas Tecnologías y Redes de Comunicación”, XXVIII Congreso Interamericano de Psicología, Santiago de Chile, julio 29-agosto 3, 2001. Ponencia libre.
- Hall, J. y W. B. Watson (1970), “The effects of a normativa intervención on Group Decision Making Performance”, *Human Relations*, 23, 4, pp. 299-317.
- Hirokawa, R. y M. Poole (1996), *Communication and group decision making*, Los Angeles, Sage Publications.
- Morales, F. (1994), *Psicología social*, Madrid, Mac Graw Hill.
- Moscovici (1976), citado en Mugny y Pérez (1988), *Psicología social del desarrollo cognitivo*, Introducción, pp. 21-22.
- (1985), citado en Morales (1994), *Psicología social*.
- Mugny, G. y J. Pérez (eds.) (1988), *Psicología social del desarrollo cognitivo*, Barcelona, Anthropos.
- Tiffin, J. y L. Rajasingham (1997), *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*, Barcelona, Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.

## APRENDIZAJE COLABORATIVO EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: UN DESAFÍO PARA LA ACCIÓN DOCENTE

POR NOEMÍ TESSIO

### INTRODUCCIÓN

Al pensar la docencia en espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje, una de las decisiones a tomar se refiere a las estrategias de enseñanza que deberán utilizarse para garantizar la interactividad en estos procesos. Es evidente que estos entornos, mediados tecnológicamente, facilitan en cierta manera situaciones particulares de interacción, como también determinan nuevos roles para profesores y alumnos.

El concepto de *universidad virtual* en el que se sustenta la Universidad Virtual de Quilmes y con mayor énfasis en su carrera de Especialización en docencia en entornos virtuales supone, siguiendo a Juarros, Schneider y Schwartzman (2005), un cambio de paradigma, por un lado en el uso de la herramientas tecnológicas de las que disponen los docentes y por el otro en la propuesta didáctica que se enraza firmemente en una propuesta pedagógica cuya estrategia central es el aprendizaje colaborativo, que estamos convencidos favorece el aprendizaje asincrónico. No hay duda que esta propuesta conlleva en sí misma grandes desafíos y plantea de por sí un concepto innovador para la educación superior en entornos virtuales y de aprendizaje.

### ESPACIOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE, UNA NUEVA PROPUESTA PEDAGÓGICA

En las sociedades del siglo XXI es evidente que las TIC tienen un significado preponderante en todos los ámbitos y modifican profundamente el ámbito educativo. Uno de los fenómenos de gran impacto ha sido la transformación de la educación a distancia al tal punto que, y en este sentido, Edith Litwin (2000) sostiene que “quizá tengamos que llamar de otra forma a la educación a distancia, dado que hoy la distancia ya no la define” (p. 13). La aparición de plataformas virtuales que sostienen tecnológicamente el funcionamiento de estos espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje, donde ocurren todas las mediaciones didácticas, forman-

do en la mayoría de los casos comunidades educativas de características particulares y de inmenso potencial.

La educación no queda al margen de estos cambios y nuevas necesidades sociales, pero es evidente que este fenómeno tecnológico y comunicacional modifica de manera absoluta los roles de docentes y alumnos, los modos de la comunicación, los materiales para la enseñanza y fundamentalmente el tipo de trabajo pedagógico y las estrategias que de él se desprenden.

Estos espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje sostenidos por TIC pueden ser analizados desde variadas dimensiones y desde diferentes concepciones filosóficas; sin embargo, en el contexto que nos ocupa es posible remarcar su capacidad de posibilitar la autonomía de los actores comprometidos, gracias a lo cual los individuos gestionan su propio proceso educativo en ambientes sincrónicos o asincrónicos con la orientación de un profesor o tutor que cumple funciones inherentes a un facilitador del aprendizaje.

Es desde esta perspectiva que el docente supera el modelo de simple ejecutor y se convierte en un profesional que tiene un rol decisivamente activo en el diseño y construcción de situaciones de aprendizaje, al tiempo que el alumno deja de ser un receptor pasivo de información y deviene en individuo responsable de su propio aprendizaje. Pero cabe preguntarse si contar con una plataforma adecuada, con materiales específicamente desarrollados, donde convivan alumnos y docentes con las intenciones planteadas garantiza de por sí la obtención de resultados. Creemos que esto no basta por sí mismo y que es necesario pensar en nuevas propuestas pedagógicas.

**Las propuestas de enseñanza, origen e influencias**

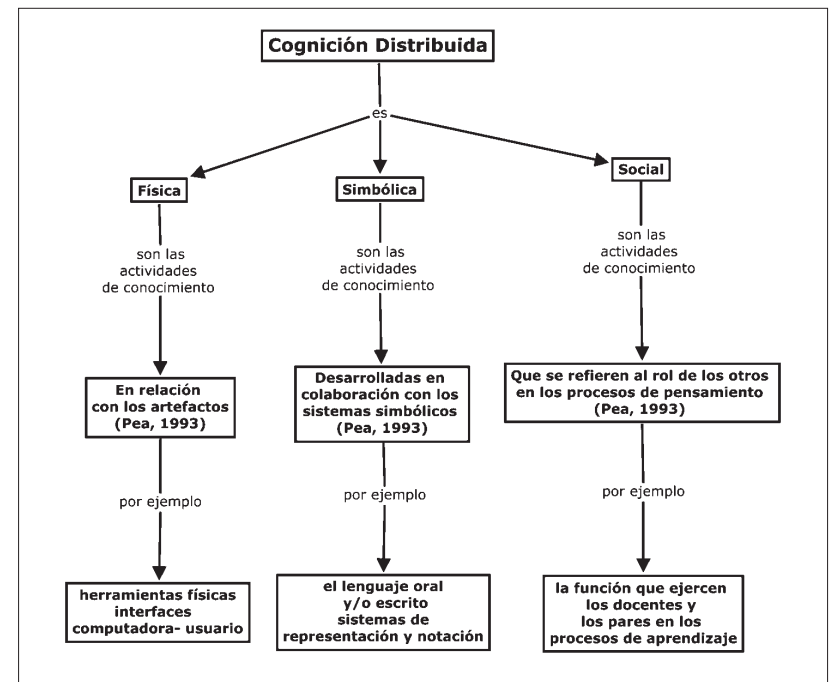
Para hablar de propuestas pedagógicas diferentes para la enseñanza en espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje, haremos un pequeño recorrido por las vertientes en que sustenta el aprendizaje colaborativo. Partiendo desde la psicología educacional podemos decir que en ella conviven diferentes posturas, y que algunas de ellas son interesantes repensarlas para el conocimiento acerca de las relaciones entre aprendizajes y TIC.

La visión constructivista del aprendizaje, que se fundamenta principalmente en las teorías de Piaget y de Vigotsky, considera, con sus diferencias, que el desarrollo cognitivo se fundamenta principalmente en el contexto social para la construcción del conocimiento. Para Vigotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el

plano social y después en el nivel individual, pues otorga prioridad en sus análisis al funcionamiento intersubjetivo sobre el funcionamiento psicológico individual. Este constructivismo social explica cómo el aprendizaje se va dando con los otros, por lo tanto dicho aprendizaje será siempre una actividad social y colaborativa.

A partir de esta teoría surgen en los años subsiguientes nuevos conceptos que es necesario tener en cuenta a la luz de la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por un lado el concepto de “persona más el entorno” (Pea, 1993; Perkins, 2001). Esto quiere decir en otras palabras que “la mente no trabaja sola” y que considerar a la persona más el entorno supone referirse al concepto de cognición distribuida, que no es otro que considerar que la forma de conocer se distribuye física, social y simbólicamente.

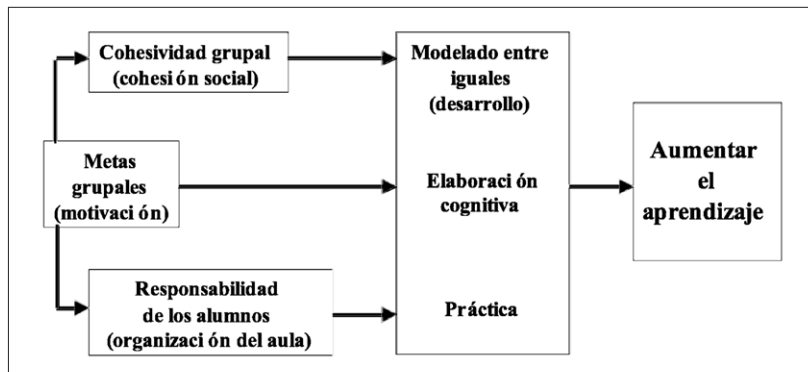
Figura 1. Síntesis sobre cognición distribuida (adaptado de Baumann, López y Tessio, 2008)



Desde las nociones de persona más y de cognición distribuida se plantea claramente la inconveniencia del uso de propuestas de aprendizaje individualista en distintos niveles y entornos educativos, sería en las propuestas de carácter colaborativo o cooperativo donde los estudiantes alcanzan mejor sus objetivos de aprendizaje y esto está fuertemente ligado al aprender con los demás y cuando estos también lo hacen, generando así un beneficio mutuo con los intercambios. En primer lugar, esta corriente no contempla al estudiante como una persona aislada, sino interactuando con los demás, partiendo de la comprensión de que el compartir objetivos y distribuir responsabilidades es una forma deseable de aprendizaje.

Por otra parte diferentes autores como Johnson, Johnson y Holubec (1999) y Prendes Espinoza (2003) plantean que el trabajo colaborativo implica un alto grado de compromiso con la tarea y una actitud favorable al intercambio de ideas. Prendes Espinoza (2003), siguiendo a Slavin (1993), plantea que este autor esquematiza lo que ocurre en el desarrollo de una tarea de tipo colaborativo donde toma determinadas pautas que se reflejan en el esquema de la figura 2, en la que partiendo de la cohesión del grupo (compromiso en los términos de Johnson) se observa una mejora de los aprendizajes.

Figura 2. Efectos del trabajo colaborativo (Slavin, 1993)



Otros autores, como por ejemplo Díaz Barriga (1999) afirman que el aprendizaje colaborativo se caracteriza por dos variables principales, por un lado la igualdad en que deben estar todos los miembros durante el

proceso de aprendizaje y otro la interdependencia que pueda alcanzar la experiencia; para el autor, con el que coincidimos, esta última variable está en directa relación con el grado de competitividad existente en el grupo, de la planificación que el docente y los grupos realicen, del intercambio de roles que cumplan los miembros del grupo y de la distribución de las responsabilidades.

Es evidente que en mayor o menor medida existen coincidencias al hablar del tipo de aprendizaje colaborativo. Aunque debemos pensar que para que este tipo de aprendizaje ocurra, los estudiantes deben ser conscientes que la construcción del conocimiento deriva fundamentalmente del razonamiento y cuestionamiento sobre las informaciones recibidas y los aportes que se vayan sumando al grupo, que es necesario una permanente comunicación y reflexión que apunte a una participación activa en sus aprendizajes.

Es por esto que una propuesta de enseñanza basada en el trabajo colaborativo implica un cambio radical en la organización de las actividades educativas, en donde el diseño de los materiales deberá ser diferente y los roles de docentes y de alumnos deberán cambiar. Es claro que un proyecto colaborativo necesita una transformación en el modelo didáctico-pedagógico-comunicativo que de ser unidireccional pasa a ser multidireccional.

Algunos autores mencionan que para que un grupo trabaje colaborativamente con éxito es necesario que se den ciertas condiciones básicas, algunas de las cuales son de orden cognitivo, social, personal y otras de organización, sin embargo tenemos en claro que no hay recetas para llevar a cabo estos procesos de aprendizaje y que pueden funcionar muy bien en muchos casos pero en otros el componente subjetivo puede hacer fracasar la propuesta. Una enumeración posible pensada en espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje sería la siguiente.

- Los integrantes deben tener más o menos en un nivel similar de habilidad cognitiva-intelectual y también de manejo y aprovechamiento de las herramientas que brinda un entorno virtual.
- Metas compartidas por los integrantes en igualdad de importancia a pesar de las diferencias de pensamientos sobre la misma.
- El trabajo debe realizarse entre todos, sin compartimentar la tarea.
- Elaborar un cronograma o un plan de acción con monitoreo periódico para evaluar el proceso y reorientarlo si fuese necesario.

- Mantener niveles de respeto y de solidaridad que estimule las relaciones reflexivas.
- Los roles dentro del grupo deben ser intercambiables.
- Debe existir un monitoreo entre los integrantes de manera de apoyar a quién lo necesite.

El docente debe realizar un seguimiento constante del funcionamiento de los grupos, estimulando la interacción sincrónica y asincrónica utilizando para ello todas las herramientas tecnológicas disponibles.

Es evidente que es necesario:

[...] un entorno que propicie las acciones específicas, roles docentes orientados a desarrollar un enfoque crítico-reflexivo, estrategias de enseñanza que propicien la participación de los alumnos, la individualización de objetivos concretos de aprendizaje y el consenso grupal sobre propósitos reales en la tarea propuesta (Baumann, López y Tessio, 2008).

Hoy el aprendizaje no se centra en la presentación de contenidos de manera estática, sino que es posible la construcción colectiva del conocimiento a partir de los intercambios que se producen dentro de la comunidad de aprendizaje. Es claro que desde el punto de vista pedagógico, las TIC presentan muchas ventajas pensando en un proceso de aprendizaje colaborativo, ya sea desde la facilidad de la comunicación entre los estudiantes y profesores, como permitir el seguimiento del trabajo en el aula.

#### PLANEANDO LAS ESTRATEGIAS DE TRABAJO EN EVA

En los espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje es necesario planificar cuidadosamente las estrategias a utilizar, sobre todo teniendo en cuenta que los integrantes de estos espacios, los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje se comunican mediante mensajes escritos que en su mayoría son leídos e interpretados en soledad, y es posible que se puedan originar malos entendidos que no tendrán una respuesta rápida. Es frecuente el tráfico de mensajes de los alumnos hacia el docente pidiendo clarificaciones que parecen obvias en relación a fechas, formatos de entrega, o a la consigna en sí misma, que la mayoría de las veces están explicitadas claramente en el espacio virtual, al menos desde la visión del docente. Por lo anterior, este debe desplegar grandes dosis de claridad y

responsabilidad en la construcción de las consignas, y una mayor dosis de paciencia para explicar cuantas veces resulte necesario. No podemos pensar que la función comunicacional se dará simplemente por el uso de las herramientas que se dispongan en un entorno virtual, ni mucho menos que todos los estudiantes tienen la misma facilidad para moverse en él. Al diseñar ambientes colaborativos, estamos convencidos que para que se dé un buen resultado en el aprendizaje de los estudiantes, ha de ser la acción docente con sus estrategias de enseñanza y comunicacionales junto a las herramientas disponibles en la plataforma o en la web las que disminuirán el espacio de separación real entre los miembros del aula.

Es necesario plantear aquí, que la tarea docente medida en tiempos de atención a las aulas, es mayor y que se debe estar muy atento a dar una respuesta lo más rápidamente posible a las dudas de los estudiantes, esto significa un seguimiento diario de las actividades que se van realizando. La demora en las respuestas, confunde y dificulta el buen desempeño de los grupos colaborativos.

#### *Las herramientas tecnológicas en el trabajo colaborativo*

Una pregunta que ronda en relación a una determinada propuesta de enseñanza en espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje, en este caso centrada en estrategias de trabajo colaborativo, es la siguiente: ¿son estos espacios colaborativos en sí mismos? De allí es lógico plantearse que si esto es así entonces ¿por qué la necesidad de plantear actividades en grupos colaborativos en la virtualidad?

Creemos que la constitución de ese entorno aula es un espacio en donde si utilizamos ciertas y determinadas estrategias, como por ejemplo un trabajo en foros, estaremos consolidando un espacio de construcción colectiva de conocimiento, sin embargo con esa sola acción no basta, qué garantía tenemos, por más clara que planteemos una consigna, que todos los alumnos tomarán en cuenta las intervenciones de sus compañeros con acotaciones, mejoras, aclaraciones, etcétera. En todo caso el trabajo con los foros es sumamente interesante en tanto construcción colectiva de conocimiento, pero por sí mismo no constituye al grupo aula como *comunidad de aprendizaje*.

La estrategia de trabajo colaborativo en estos entornos, a nuestro entender, se constituye como un sistema de estrategias que engloban muchos procesos, todos ellos intencionales, didácticos y comunicacionales



en la intención de alcanzar determinados objetivos, en los cuales será necesario aplicar numerosas estrategias cognitivas, comunicacionales, grupales y fundamentalmente una efectiva retroalimentación que permita los procesos de evaluación por parte del docente y los pares, como la autoevaluación de cada uno de los estudiantes.

Es indudable que en estos entornos de aprendizaje las herramientas tecnológicas disponibles en el espacio virtual darán el soporte necesario y, siempre que se usen con discrecionalidad pedagógica, facilitarán el proceso comunicativo entre los estudiantes, entre estos y el profesor, ayudando en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Existen diferentes tipos de plataformas ya sean estas comerciales u *open source*, por ejemplo, WebCT, Blackboard, E-ducativa, Moodle, etcétera, todas ellas presentan espacios para la comunicación asincrónica, algunas poseen herramientas sincrónicas tipo chat, otras son óptimas para el desarrollo de distintos tipos de foros y muchas son excelentes para el trabajo colaborativo en grupos. Nos centraremos en las que se utilizan en UVQ. La plataforma Campus Nuevo 1.0, en donde se encuentra corriendo nuestro campus virtual actual, es una consola en donde existen espacios de intercambio, una zona de aulas con dos foros y los avisos del profesor, lugar en donde se suben las clases, es posible el trabajo colaborativo, aunque requiere de estrategias innovadoras en su planificación. Actualmente estamos migrando hacia una plataforma en el momento de escribir este artículo, ya se encuentran cursando en ella los alumnos que ingresaron en el cuarto período y para el inicio del ciclo 2009, se prevé la migración definitiva a la que llamamos Qoodle, acrónimo de Moodle y la inicial de nuestra universidad, mientras que posgrado corre sobre Moodle. Es nuestro deseo e intención que esta nueva plataforma contribuya, con sus múltiples canales de comunicación y trabajo en grupos, así como también su sistema de foros, a una mayor efectividad en la implementación de estrategias grupales de trabajo colaborativo. Indudablemente la capacitación de nuestros docentes en tanto adaptación a la nueva herramienta como a las estrategias didácticas necesarias para su utilización, está en curso.

### ***Sobre los grupos colaborativos***

Una estrategia pertinente en espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje es la utilización de grupos de aprendizaje colaborativos, sin embar-

go vale aclarar que un grupo no funciona automáticamente de manera colaborativa sino que es necesario pensar una serie de eventos didácticos para que ello ocurra, antes de seguir avanzando en este punto creemos que es necesario repasar algunas cuestiones respecto de los grupos de aprendizaje, haciendo la salvedad que casi todo el material disponible se refiere específicamente a grupos colaborativos o cooperativos, en ámbitos presenciales, con algunas indicaciones respecto de los espacios virtuales, en donde como recordamos nuestra comunicación es por excelencia escrita.

Los estudiantes pueden, siguiendo a Johnson, Johnson y Holubec (1999), facilitar sus aprendizajes al conformar grupos de trabajo cooperativo, estos ejercerán la función de apuntalamiento entre ellos facilitando de esta manera el trabajo en común. Es indudable que esto puede inscribirse, como ya mencionamos anteriormente, dentro de la corriente del aprendizaje sociocultural, desde las definiciones de Vigotsky, sobre lo que el llama *zona de desarrollo próximo*. Corresponde preguntarse en el caso particular de un espacio virtual de enseñanza y de aprendizaje, ¿cómo es posible, si lo es, constituir esta zona? La sola división del aula en grupos o equipos para resolver las tareas que propone el docente, más allá de la correcta aplicación de todos los pasos que proponen estos autores para la conformación de los grupos, las consignas y los mecanismos de retroalimentación del proceso, no garantizan que nuestros grupos se constituyan como grupos colaborativos, ni siquiera cooperativos.

Al respecto, los autores mencionados plantean que hay cuatro tipos de grupos posibles de comportamiento de los estudiantes al conformar grupos y que son interesantes de tener en cuenta para observar las conductas de los estudiantes, sobre todo en espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje.

1. *El grupo de pseudoaprendizaje*: en este tipo de grupo priman las actitudes individuales competitivas y seguramente el resultado será una sumatoria de partes que de ninguna manera refleja el verdadero rendimiento intelectual de los estudiantes.

Generalmente este tipo de comportamiento se obtiene cuando no logramos transmitir correctamente lo que se espera de ellos y el sentido profundo de la actividad colaborativa propuesta.

2. *El grupo de aprendizaje tradicional*: en este tipo de grupo, la colaboración es mínima, también aquí el producto es una sumatoria de partes realizadas por cada uno de los alumnos, en donde es posible diferenciar el

trabajo de los más aplicados que tal vez hubieran trabajado mejor solos.

En este caso seguramente la consigna planteada por el docente no está correctamente formulada y no es necesario para su realización que existan interrelaciones en el trabajo realizado. Un ejemplo de este tipo de grupo puede darse en un foro de discusión, si bien dijimos que los foros son espacios de construcción de conocimiento, no siempre los son de conocimiento en tanto construcción colaborativa del mismo.

3. *El grupo de aprendizaje cooperativo*: aquí los estudiantes responden a una consigna clara de parte del docente, que estimula la cooperación, se hacen conscientes de que el rendimiento del trabajo depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo. Siguiendo a los autores, estos grupos tienen cinco características: a) el objetivo grupal es maximizar el aprendizaje de todos y esto motiva a estudiantes a esforzarse para obtener un resultado mejor al obtenido de haber trabajado solos; b) cada uno de los integrantes del grupo asume su responsabilidad y hace responsables a los demás para la realización de un buen trabajo; c) los integrantes del grupo trabajan en igualdad de condiciones, tiempos de dedicación, aportes, aliento a los compañeros, etcétera, para producir buenos resultados conjuntos; d) a los miembros del grupo se les enseñan ciertas formas de relación interpersonal y se espera que las empleen para coordinar su trabajo y alcanzar sus metas; e) los grupos realizan periódicos resúmenes de las tareas realizadas y la eficacia con que van logrando sus objetivos. “Como consecuencia, el grupo es más que la suma de sus partes, y todos los alumnos tienen un mejor desempeño que si hubieran trabajado solos” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 19).

Dejando de lado la claridad de la consigna para el trabajo que deberá plantear el docente, es evidente que aquí estamos hablando además de la motivación intrínseca que tengan los alumnos en sus estudios y por ende en la tarea propuesta por el docente.

Si bien hablamos de estudiantes de grado y posgrado en donde es posible que exista una fuerte motivación intrínseca es claro que estamos hablando claramente de subjetividades que indudablemente no serán fáciles de medir y más difícil todavía en espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje. Las estrategias comunicacionales que deberá desplegar el docente en estos casos, serán determinantes en el rendimiento de los grupos.

4. *El grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento*: cumple con todos los requisitos del grupo cooperativo, pero obtiene resultados más

allá de una “expectativa razonable” debido al alto compromiso y afectividad que tienen los integrantes del grupo.

Nuevamente aquí se hace énfasis en subjetividades que no son fáciles de lograr en espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje, de todas maneras este tipo de actitudes son posibles de observar en los mensajes que los integrantes de los grupos intercambian entre sí, pero nuevamente aquí se hace indispensable la mirada atenta del docente sobre el trabajo que se está realizando, tratando de generar un entorno amigable para la tarea de los estudiantes.

### *Cooperando o colaborando*

La clasificación anterior nos lleva a través de los distintos tipos de comportamiento que podemos encontrar en los estudiantes frente a la conformación de grupos de trabajo, en todas ellas hemos hablado de cooperación, entonces ¿cuáles son las diferencias entre aprendizaje colaborativo y cooperativo?

María Paz Prendes Espinoza sostiene que si bien la etimología<sup>1</sup> de la palabra tiene diferentes niveles, es común ver su utilización indistinta, y sostiene que

[...] hilando más fino es posible distinguir entre aprendizaje colaborativo y cooperativo. [...] El trabajo colaborativo difiere del cooperativo en que en este primer caso todo el conocimiento es construido conjuntamente y se negocia. Además, en la colaboración hay un flujo de comunicación bidireccional continuo, mientras que en la cooperación es en ocasiones *unidireccional* (cuando algún alumno asume un rol de experto explicando determinadas ideas del grupo) y en otras multidireccional (cuando los miembros del grupo valoran alternativas y toman decisiones). En la cooperación se producen consultas sobre lo hecho por cada uno, mientras que en la colaboración se va haciendo conjuntamente (2003, pp. 109-112; énfasis en el original).

<sup>1</sup> Cooperar: “Obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin”. Colaborar: “Trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra”. Sin embargo esta última presenta la siguiente acepción que es muy ilustrativa: “Ayudar y concurrir con otros al logro de algún fin”. Diccionario de la Real Academia Española, en línea: <<http://www.rae.es/rae.html>>.

Siguiendo a la autora podemos decir que el último tipo analizado, el de cooperación de alto rendimiento sería equivalente a un grupo de trabajo colaborativo.

Otros autores, entre ellos Daniel Gentile y D. Stigliano (2006), sugieren que esta diferencia parte de dos enfoques de la enseñanza diferentes, si bien se inscriben ambos dentro del paradigma constructivista, la diferencia estaría dada por las acciones que implican en su desarrollo, por un lado el aprendizaje colaborativo responde a la vertiente sociocultural de Lev Vigotsky, como dijimos anteriormente, y el aprendizaje cooperativo a la vertiente piagetiana del constructivismo. Las características de esos enfoques están claramente diferenciadas, por lo que se puede decir que cada postura se constituye en un extremo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo necesita de una división de tareas entre los componentes del grupo, de manera que la misma tenga distintas miradas, de allí los informes de avance del estado del trabajo que mencionamos anteriormente. En cierta forma, en un grupo cooperativo, cada alumno se hará cargo de una parte para luego al final hacer una puesta en común de los resultados. Además en este tipo de enfoques la postura del docente es más estructurada que en un grupo de aprendizaje colaborativo donde lo central es la responsabilidad del alumno y el autocontrol sobre sus procesos cognitivos. Un grupo colaborativo trabaja en forma activa e independiente, y el docente solo orienta a través de premisas iniciales básicas dejando al grupo la responsabilidad de la tarea convirtiéndose así en un verdadero proceso de autoaprendizaje.

En el caso particular del trabajo de grupos de aprendizaje colaborativo en espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje, requiere del docente una mayor experiencia académica, mayores habilidades comunicativas, mayor manejo de las herramientas informáticas de que dispone en la plataforma o que se encuentran disponibles en la web. En el caso de los estudiantes esto puede ser un problema a resolver antes y durante la tarea por el docente. Pero en definitiva es posible lograr que los alumnos colaboren entre ellos y con el docente en la construcción del conocimiento.

Por todas estas razones afirmamos que en un grupo colaborativo de aprendizaje se perfila un cambio de paradigma, en donde docentes y alumnos aprenden, y nadie es el depositario definitivo del conocimiento.

Pensando en espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje es posible, sobre todo en estudios de grado, que los alumnos tengan menores conocimientos instrumentales para desarrollar tareas colaborativas y la

figura del docente sea más central en el proceso de acompañamiento, sobre todo como guía para el aprendizaje.

Nos parece interesante pensar, coincidiendo con Prendes Espinoza, Gentile y Stigliano, que la cooperación y la colaboración si bien están en los extremos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje es posible pensarlas como un continuo, sobre todo al planificar una seguidilla de actividades colaborativas dentro de un período, en un principio estarán más cercanas al aprendizaje cooperativo y sus grupos actuarán de esa manera, con el transcurso del tiempo y el afianzamiento dentro del espacio virtual, sobre todo si permitimos la continuidad de los mismos grupos, se irán paulatinamente transformando en verdaderos grupos de aprendizaje colaborativo.

Una pregunta que corresponde plantearse es si ¿existe la posibilidad de que de un principio se establezcan grupos colaborativos sin pasar por la cooperación? Creemos que dependerá del factor subjetivo en la conformación de los grupos, por lo tanto, como ya dijimos, no es fácil de medir. Es posible que algunos estudiantes desde un primer momento muestren esa predisposición a la colaboración, también es posible que posean previamente el manejo de la herramientas necesarias para el trabajo y que el deseo de aprender sea similar y los conocimientos previos también. Si se dan todas estas cuestiones juntas es posible, si no es así será parte del proceso continuo cooperativo-colaborativo.

En los siguientes ejemplos de aplicación y resultado, podremos observar las apreciaciones realizadas anteriormente.

### *Ejemplo de aplicación en los estudios de grado en UVQ*

Nuevas tecnologías es la materia de inicio de todas las carreras en el Programa de la Universidad Virtual de Quilmes. Su carácter propedéutico hace que su propuesta pedagógica se desarrolle a partir de tres ejes: el eje teórico donde se abordan cuestiones vinculadas a abordar y profundizar la reflexión y análisis de las relaciones entre las tecnologías y la sociedad como también con una serie de campos de actividad específicos como la educación, la economía, la política, etcétera; un eje metodológico que tiene que ver con la socialización e integración de los estudiantes en el entorno virtual, y un eje procedimental en donde se trabajan herramientas informáticas básicas, como forma de nivelar conocimientos en nuestros estudiantes virtuales.

Las estrategias didácticas que se utilizan son específicamente de aprendizaje colaborativo a través de foros específicos para cada temática que se aborda, como de trabajo en grupos colaborativos, ya sea que esto se realice dentro de la plataforma o recurriendo a herramientas web 2.0 como pueden ser Cmap o Google Docs. Vale aclarar que es la única materia que tiene promoción directa, es decir que los alumnos deberán cumplir tres instancias de evaluación, tanto individuales como en grupos colaborativos. Una de ellas es el segundo TP, que se realiza desde hace un año utilizando la herramienta de Google, pues la misma permite seguir la evolución de la tarea de cada alumno a través de su “historial de revisiones”. Previa a la misma, se suele hacer una actividad de trabajo grupal de síntesis de los debates a modo de ensayo previo, esta estrategia apunta a una mejor socialización del grupo y a que paulatinamente se acostumbren a la forma de trabajo. En este momento los grupos de entre seis y ocho alumnos, los arman los profesores, con directivas precisas para el desempeño y logro de la actividad propuesta. Podemos decir que en esta instancia estaríamos en la etapa de *grupos cooperativos*.

Al terminar la instancia de ensayo se les pide a los alumnos que elijan la futura conformación de los grupos para la realización del segundo trabajo, esta vez en grupos de entre tres y cuatro estudiantes. Podría esperarse que los grupos se dividieran directamente, pero esto generalmente no ocurre, es posible ver cómo se van entremezclando los estudiantes para agruparse en esta tarea que, salvo la consigna de trabajo elaborada por el docente, no tiene otra directiva sobre la formación de los grupos. En líneas generales el resultado de esta etapa de evaluación es mejor que en el caso del ensayo previo, aunque es posible ver algunos conflictos en los grupos, por ejemplo alguno de los alumnos toma la dirección del trabajo y el resto se subordina, en otras ocasiones es posible ver cómo algunos estudiantes descansan sobre el resto de los integrantes. Aquí podríamos decir que nuestro continuo va algunas veces de lo cooperativo a lo colaborativo y hasta en algún caso encontramos algunos vestigios de grupos de pseudoaprendizaje, o grupos tradicionales.

Es interesante pensar la razón que provoca esta dispersión, nos animamos a decir que en cierta manera aquí la acción del docente es similar para todo el grupo del aula, sin embargo lo que no parece similar es la motivación intrínseca de los estudiantes, el tiempo del que disponen cada uno de ellos, sobre todo si pensamos que una gran mayoría de nuestros alumnos de UVQ oscila entre los 30 y 45 años, evidentemente son personas

adultas, que deciden terminar sus estudios universitarios, pero además poseen una carga laboral y familiar que muchas veces atenta contra este tipo de actividades. Aquí, claramente, en un espacio virtual de enseñanza y de aprendizaje se nos presentan otras variables no contempladas en la teoría desarrollada específicamente para espacios presenciales que tienen que ver con la heterogeneidad del grupo, aunque todos sigan la misma carrera, con los tiempos que disponen los estudiantes, con los diferentes estilos de aprendizaje que estas situaciones conllevan. El docente evidentemente deberá desplegar estrategias diferentes que permitan el mantenimiento de una propuesta pedagógica colaborativa, muchas veces deberá proponer algún tipo de instancia sincrónica de manera de ayudar a los estudiantes con mayores dificultades de desempeño, por eso afirmamos anteriormente, que su acción en el aula será central, que deberá contar con una formación y experiencia adecuada y un muy buen manejo de las herramientas que sostienen dicha propuesta.

#### ***Ejemplo de aplicación en los estudios de posgrado, el caso del seminario TIC y enseñanza en la Especialización en docencia en entornos virtuales***

El seminario TIC y enseñanza es parte de la carrera de Especialización en docencia en entornos virtuales, que se desarrolla completamente dentro de un entorno tecnológico sustentado en Moodle, en este tipo de entornos es posible una fluida interacción entre docentes y estudiantes de forma simple y permanente, tanto de manera asincrónica como sincrónica, siendo su propuesta pedagógica la introducción a los marcos conceptuales que se abordan a lo largo de la carrera de especialización en su conjunto, a la vez que desarrolla en los participantes un conjunto de saberes y competencias que les permitan evaluar, seleccionar y aplicar las herramientas, los recursos y las aplicaciones tecnológicas más adecuadas a sus objetivos y estrategias de enseñanza en espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje. En el citado seminario se trabajan herramientas tecnológicas basadas en internet haciendo énfasis en el trabajo colaborativo.

Es indudable que en este caso algunas de las variables mencionadas anteriormente cobran una dimensión diferente. Por un lado la motivación intrínseca es mayor que en los estudiantes de grado, también es mayor el compromiso con su aprendizaje personal, como con el grupo con el que han de trabajar. La variable tiempos, cargas familiares y compromisos laborales se mantiene constante en relación a la experiencia de grado. Los

conocimientos previos que poseen son de un grado más parejo, pero los conocimientos y desenvolvimientos con las herramientas tecnológicas o web 2.0 no son parejos y es una dificultad a vencer a la hora de planificar la estrategia de trabajo. Una variable que se presenta con más asiduidad que en el grado, es la aparición de líderes grupales, que de no contenerlos adecuadamente atentan contra el trabajo colaborativo propuesto.

Observar la composición de las aulas por procedencia nos ayuda a graficar de manera más clara lo que estamos diciendo.

Procedencia	Porcentaje
Profesores de la Universidad Nacional de Quilmes	4,4
Profesores del Programa Virtual de la UNQ	14,4
Profesores de otras universidades nacionales	25,6
Egresados del Programa Virtual de la UNQ	28,9
Egresados de otras universidades	26,7

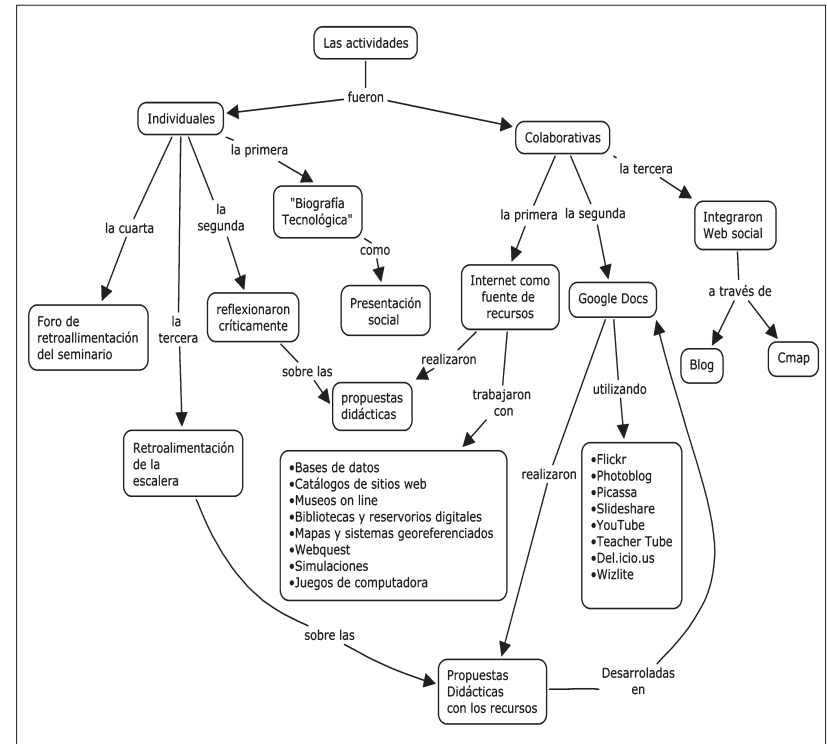
Las actividades propuestas durante el seminario, fueron de trabajo en grupos colaborativos, intercalando actividades individuales de retroalimentación sobre los trabajos producidos en los distintos grupos, esto facilitó la construcción colaborativa de conocimientos.

El desempeño e integración de los grupos fue permanente a lo largo de toda la cursada, la conformación de los mismos fue absolutamente libre y se armaron por afinidad en el recurso elegido, o por afinidad de carreras de origen, así tuvimos “el grupo de los ingenieros” o el “grupo de los egresados de UVQ”, y otros fueron absolutamente heterogéneos.

Fue necesario un seguimiento personalizado de los grupos, utilizando discrecionalmente algunas herramientas sincrónicas adicionales, ya sean estas integradas en la plataforma como el chat o el mensajero, o por fuera del tipo Messenger o Google Talk. Todo este seguimiento demanda una carga horaria mayor de lo habitual para un docente de posgrado, sin embargo los resultados de la tarea y las evaluaciones que realizaron los estudiantes sobre sus aprendizajes, hicieron que el esfuerzo valiera la pena.

Nos parece que lo que reflejó esta seguidilla de aprendizajes puede ubicarse perfectamente en un continuo entre el aprendizaje cooperativo, con un claro sesgo volcado hacia el aprendizaje colaborativo, en el sentido de los mencionado hasta aquí sobre los tipos posibles de grupos.

Figura 3. Esquema del diseño de las actividades seminario TIC y enseñanza



SOBRE LA FORMACIÓN DE GRUPOS COLABORATIVOS EN ESPACIOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE, DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS

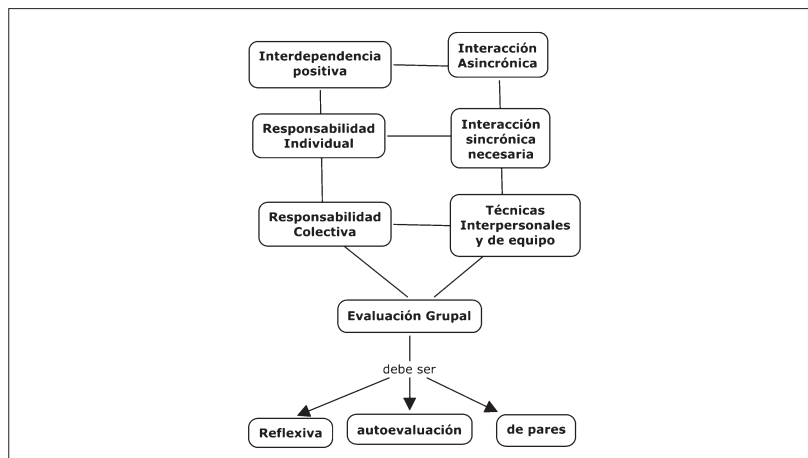
Johnson, Johnson y Holubec (1999) plantean una serie de pautas para que la cooperación funcione bien, mencionando cinco elementos esenciales que no deberían faltar en una clase, claramente se refieren al trabajo en un aula presencial. Ellos son: interdependencia positiva; responsabilidad individual y grupal; interacción estimuladora; prácticas interpersonales y grupales imprescindibles; evaluación grupal.

Con interdependencia positiva se refiere a que el docente proponga con claridad la tarea y los objetivos de la misma, mientras que los

estudiantes deben comprender que los esfuerzos individuales benefician al grupo en su conjunto. Con respecto a la interacción estimuladora hace clara referencia a una situación “cara a cara”, lo que obviamente en un espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje, es imposible de aplicar, sin embargo es posible integrar encuentros sincrónicos que ayuden a la integración de los grupos. Coincidimos con el autor que estos encuentros, sincrónicos para nosotros, entre los estudiantes o entre los estudiantes y el docente, ayudan a una mejor integración y comprensión de la tarea. Es evidente que trabajar en grupos colaborativos no es sencillo, que es necesario manejar algunas técnicas grupales que permitan el necesario cambio de roles constantes, la toma de decisiones, el esperar al otro o el de apuntalarlo. Seguramente se entrará muchas veces en zonas conflictivas de las que deberán salir por sí mismos o con la ayuda del docente.

Los autores plantean como quinto elemento una evaluación grupal, nosotros entendemos este momento del proceso como un continuo que va desde la autoevaluación individual y la evaluación grupal reflexiva, pero también creemos necesario que una contribución mayor a un proceso de aprendizaje colaborativo será *a posteriori* de terminar la tarea que no solo sea evaluada por el docente a cargo, sino también por el resto de

Figura 4. Algunos componentes necesarios para la colaboración (adaptado de Johnson, Johnson y Holubec, 1999)



los estudiantes del aula virtual, esto en líneas generales lleva a una mayor comprensión de lo realizado a la luz de la mirada de los pares.

Desde ya que estamos hablando de aprendizaje colaborativo. En este sentido entendemos que la acción del docente debe ser constante en el relevamiento de las tareas que van cumplimentando los estudiantes y en el facilitarles las herramientas tecnológicas que ayuden a una mejor intercomunicación entre ellos.

#### ALGUNAS REFLEXIONES

A lo largo de este trabajo hemos mencionado en varias oportunidades cuestiones teóricas acerca del rol que debe tener en estos procesos, sin embargo a la luz de la práctica pueden aparecer algunas dificultades. Veamos cuáles son esos supuestos del deber ser del profesor.

*Debe cambiar su rol de acuerdo con la nueva propuesta pedagógica.*

- Este debe ser de orientador de la tarea, para ello debe planificar adecuadamente la misma.
- Manejar adecuadamente las herramientas tecnológicas necesarias y facilitadoras para llevar adelante la tarea y poder de esta manera ayudar a los estudiantes.
- Moverse cómodamente con estrategias comunicacionales adecuadas.
- Realizar un seguimiento constante del funcionamiento de los grupos, estimulando la interacción sincrónica y asincrónica utilizando para ello todas las herramientas tecnológicas disponibles.
- Evaluar de manera reflexiva y permitir la retroalimentación necesaria de la evaluación.
- Poseer mayor experiencia académica que le permita un rol decisivamente activo en el diseño y construcción de situaciones de aprendizaje.

El primer punto indudablemente no tiene mayores discusiones, consideramos que todo docente sabe planificar su tarea, salvo que en el caso de un entorno virtual, es deseable pensarla muy detenidamente dado que, a diferencia de una clase presencial donde es posible rectificar rumbos fácilmente al detectar alguna dificultad, aquí puede acarrear tiempo detectar cuál es la dificultad y rectificarla, por lo que seguramente atenta con el trabajo colaborativo propuesto.

El segundo punto creemos que es crucial si pretendemos que nuestro proyecto sea un proyecto colaborativo y no un simple repositorio de adjuntos. ¿Qué queremos decir con esto?, pues simplemente que es necesario conocer y dominar todos los recursos que nos brinda un espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje. Pues ¿es necesario que sean programadores avezados en la tarea?, creemos que no es así, pero estamos seguros que deben proponerse ser usuarios avanzados de la tecnología que utilicen. No todas las plataformas son iguales, no todas brindan las herramientas necesarias para el trabajo, pero las que lo hacen como por ejemplo Moodle y todas sus variantes requieren de una mayor predisposición para conocerla y experimentarla. También requiere no abrumarse por la hiperconectividad que esta permite, todos y cada uno de sus recursos tienen una lógica que es necesario comprender para dominar.

Lo anterior nos lleva directamente a los siguientes puntos, en primer lugar sobre el desenvolvimiento comunicacional, es importante saber que ocurre en el aula, al interior de los grupos para poder orientarlos, una palabra a tiempo del docente resuelve los problemas más rápidamente. La pregunta que es posible realizar aquí es sobre el control de los trabajos grupales o foros y es ¿cómo se hace, cuando se hace, cuántas veces debemos chequear el trabajo?

Aquí lo interesante es pensar esta situación como parte de la planificación sabiendo con anterioridad el tipo de dificultades que se pueden presentar de manera de tener una solución posible a la mano y de manera rápida. Algunos de los problemas que se nos pueden presentar pueden ser los siguientes:

–Dificultades de comprensión de la consigna. Si las consultas son generales deberemos revisarla para ver qué es exactamente lo que están entendiendo los estudiantes, recuerden que el lenguaje escrito a veces nos traiciona, o porque explicamos demasiado, o porque dimos por sentado algunas cuestiones. Deberemos adecuar rápidamente y en forma general para toda el aula.

–Grupos que a pesar de todo no logran encontrarse adecuadamente. Aquí deberemos estar muy atentos a los intercambios que ocurran. Siempre en nuestra consigna debe estar la recomendación, por ejemplo si trabajan fuera de la plataforma, nos incluyan en el trabajo, única forma de ver qué está ocurriendo, antes de que nos llegue el mensaje: “profesora, fulanito no nos contesta” o “menganito no está”. En las plataformas que permiten la visualización del proceso es más fácil hacer el seguimiento,

pero por ejemplo en Moodle no hay que caer en la tentación de configurar para no recibir avisos, esta acción llevará a que todo el trabajo se remita a los tiempos que impone el docente y los estudiantes estarán demorados ante las dudas. Además que obligará al docente entrar al aula más veces de lo necesario para observar qué está ocurriendo. A propósito de esto es deseable que el docente ingrese al aula virtual como mínimo cada 24 horas; si ha dejado una actividad para realizar es común observar cómo se malogran excelentes propuestas de aprendizaje colaborativo cuando esto no ocurre.

A propósito de esto Barberá dice que unos de los puntos fuertes de la enseñanza virtual es “la flexibilidad horaria y espacial que asume el tópico de 24x7x365 (24 horas al día, por siete días de la semana, por 365 días del año) de atención al alumno. Esta flexibilidad horaria queda en principio asegurada cuando la comunicación es asincrónica” para luego agregar como una desventaja:

[...] la docencia se convierte en un cúmulo de tareas con fechas de finalización e inicio. Es decir, la posibilidad de acceso y consulta es abierta pero al final el proceso instruccional se resume en una serie de trabajos parcelados y con pocas relaciones internas entre ellos disminuyendo una consecución más dúctil y adaptada desde la perspectiva del aprendiz y del propio aprendizaje. [...] Este aspecto, aunque muestra mucho potencial de cambio, es un punto de los más débiles que hay junto con el desarrollo de trabajo en entornos colaborativos. [...] asimismo la interacción del profesor y el alumno que tienen sobre el contenido es otro aspecto que muestra una alta fragilidad en los contextos virtuales. ¿Qué sucede en los contextos virtuales asincrónicos de enseñanza-aprendizaje que se escribe mucho, profesores y alumnos, sobre la manera de proceder –dónde enviar una tarea, qué formato utilizar, cómo realizar el debate, etc.– pero no tanto sobre el contenido específico del área y el ámbito de conocimiento que es lo que al final interesa más? (Barberá y Badia, 2005).

Es por esto que creemos que en todo momento debe mejorarse la capacidad comunicacional y de diálogo del docente y los estudiantes, en ocasiones será necesario acompañar el procesos con herramientas sincrónicas que permitan un contacto fluido entre los estudiantes y con el profesor, al respecto de esto es posible pactar horarios para un chat con gru-

pos pequeños, o un horario determinado para consultas, en general estas acciones llevan a un mejor resultado del trabajo colaborativo. En el caso de las plataformas basadas en Moodle, es posible agregar módulos de chat, generales o para cada grupo, también la posibilidad de trabajar en grupos cerrados en los foros de manera de perturbar la tarea general de todos los estudiantes, con réplicas de mensajes que no correspondan a sus intereses.

—Un punto importante en este tipo de estrategias es indudablemente la evaluación, creemos que si logramos cumplir los anteriores y nos damos las estrategias adecuadas para una evaluación de los procesos, permitiendo la reflexión y la retroalimentación del mismo, dejaremos de ser correctores a término de la actividades de los estudiantes para convertirnos en parte del proceso de su proceso de aprendizaje. Para todo esto es indudable la necesidad de mantener un rol activo en la enseñanza.

Este punteo nos lleva necesariamente a una cuestión también mencionada con anterioridad: ¿cuál es la carga horaria de trabajo que esto acarrea al docente?

Es interesante preguntarse cuál es la carga horaria que le insumiría a un docente llevar adelante un aula presencial, y la respuesta será seguramente “menos tiempo”, si sumamos como carga para el trabajo docente, las horas frente a un aula, más el tiempo que insume en preparar sus clases, lectura de materiales, preparación de actividades y exámenes, nos encontraremos que también es superior a lo que se indica al decir que un docente tiene seis horas de dedicación presencial. Si bien no existen estudios terminados al respecto es un tema que merece discusión. La docencia virtual lleva más tiempo, medirlo no es sencillo, la atención de un aula virtual lleva más tiempo real que la de un aula presencial, también es importante pensar que desde algún punto de vista genera algunas dificultades tener “el trabajo en casa” y que merecen revisarse.

La no obligatoriedad temporal de decir “doy clases de 17 a 19 horas” hace que el horario de clases irrumpa en nuestras vidas con la peligrosidad de caer en algunos extremos que nos ocasionarán dificultades en el proceso de enseñanza y en nuestras vidas particulares.

Resulta muy peligrosa la “intemporalidad”, no ver el reloj de entrar a clases, lo que para nosotros es poner la clase y las indicaciones dentro de un margen de 24 horas, para el alumno es la incertidumbre de entrar repetidas veces a ver si el profesor colgó o no la clase. Es conveniente

encontrar un horario que nos resulte cómodo y mantenerlo a lo largo de todo el curso, si se presenta algún inconveniente es necesario avisar a los estudiantes que la clase estará disponible con posterioridad. Es parte del contrato didáctico entre el profesor y sus alumnos que estos tengan claras referencias para moverse en el aula virtual.

La no regularidad de chequeo del correo o de los foros es otro problema. Resulta muy tedioso leer mail acumulados o foros inacabables, es preferible dedicarle diariamente un tiempo menor a esta tarea, nos dará menos trabajo y a la vez nos permitirá estar rápidamente al tanto de las consultas que recibimos. Si bien en general se dice que un alumno puede esperar la respuesta del profesor dentro de las 48 horas, muchas veces la consulta demora el trabajo del alumno o de los alumnos, pues su consulta es de contenidos y no puede resolverla con sus pares. Si retomamos la idea que la mayoría de los alumnos son adultos con carga laboral y familiar, este tipo de demoras atenta directamente contra sus tiempos de estudios, provocando muchas veces sentimientos de abandono y soledad en el medio que resultan muchas veces en el abandono de sus estudios. Creemos firmemente que la prontitud de las respuestas contribuye a crear un medio menos frío y convertirse más apropiadamente en una comunidad que aprende.

La otra cuestión que provoca lo planteado hasta aquí, es que en general el no marcarse tiempos propios para la tarea docente, atenta en definitiva contra la calidad de vida en el sentido que invasión del espacio laboral en nuestro espacio de vida particular. Es muy posible que de no ordenar nuestros tiempos de conexión terminemos trabajando en horarios que son propios del descanso, de la vida en pareja y de los hijos.

Así como muchas veces le acercamos a nuestros estudiantes normas de *netiquette* para que rijan de alguna manera las comunicaciones dentro del aula, nosotros como docentes, también debemos establecer ciertas normas de conducta en la tarea, en las formas de comunicación, en las formas que responderemos en los foros, cómo le contestaremos a nuestros alumnos, con qué frecuencia, etcétera.

Queda pendiente indudablemente una cuestión a discutir y que tiene que ver con la realidad de los docentes universitarios y su polifunción entre otras cosas, como investigadores, como gestores de procesos de conducción, como “profesores taxis” de la virtualidad y que no es otra que discutir las condiciones laborales en que se presentan este tipo de tareas, sus remuneraciones y su reconocimiento a nivel institucional.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barberá, E. y A. Badía (2005), “El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 2, Nº 2, noviembre.
- Baumann, P., S. López y N. Tessio (2008), “Material didáctico multimedia”, Universidad Nacional de Quilmes.
- Díaz Barriga, J. (1999), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, Mcgraw-Hill.
- Diccionario de la Real Academia Española, en línea. Disponible en <<http://www.rae.es/rae.html>>, consultado el 30/10/2008.
- Gentile Daniel y Daniel Stigliano (2006), “Aspectos relativos a la cooperación, el diálogo y el encuentro”, presentación del libro *Enseñar y aprender en grupos cooperativos*, Novedades Educativas, Biblioteca Didáctica. Disponible en: <[http://www.noveduc.com/contenidos/presentacion\\_ensenyaprender.htm](http://www.noveduc.com/contenidos/presentacion_ensenyaprender.htm)>, consultado el 31/ 10/ 2008.
- Johnson, D., R. Johnson y E. Holubec (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- Juarros, F., D. Schneider y G. Schwartzman (2002), “La producción social de conocimiento en la Universidad Virtual: las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnologías”, en Flores, J. y M. Becerra, *La educación superior en entornos virtuales: el caso de la Universidad Virtual de Quilmes*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Litwin, E. (comp.) (2000), *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Pea, R. (1993), “Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación”, en Salomon, G. (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Perkins, D. (2001), “La persona más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje”, en Salomon, G. (comp.), *Cogniciones distribuidas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Prendes Espinoza, M. P. (2003), “Aprendemos... ¿cooperando o colaborando? Las claves del método”, en Martínez Sánchez, Francisco (comp.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo cooperativo*, Barcelona, Paidós.
- Rodríguez Illera, J. (2004), *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*, Rosario, Homo Sapiens.
- Salomon, G. y T. Almog (1998), “Psicología educativa y tecnología: una cuestión de relaciones recíprocas”, *Teachers College Record*, 100 (2), pp. 222-241.
- Salomon, G., D. Perkins y T. Bloberson (1992), “Coparticipando en el conoci-

miento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes”, *CL&E, Comunicación, lenguaje y educación*, Nº 13.

## COMENTARIO DEL FORO

POR PATRICIA SEPÚLVEDA\*

Dado mi desempeño como moderadora de la mesa he de hacer una síntesis de las tres interesantes ponencias de las especialistas y el posterior intercambio que permitió completar los planteos y reflexionar de modo conjunto con los participantes del encuentro.<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

El II Foro Internacional aspira a constituirse en un espacio de interacción plural y su aspecto más interesante es que por un lado pretende promover el debate sobre distintos enfoques y perspectivas teóricas sobre la educación en entornos virtuales y por otro transformarse en un espacio para el análisis de las experiencias efectivas.

Específicamente este foro temático se puede relacionar con las búsquedas que plantea la enseñanza a nivel superior en entornos virtuales de nuevas estrategias de intervención e interacción. Entra en la idea de poner

\* Patricia Graciela Sepúlveda estudió la especialidad en Ciencias Sociales con mención en Historia; es maestranda en Ciencias Sociales, licenciada en Educación egresada del Programa Universidad Virtual de Quilmes, diplomada Superior en Prácticas escolares y currículo en contexto. Profesora de Historia de la Educación en la Licenciatura en Educación y en Ciencias Sociales y Humanidades, desde agosto de 2005 y tutora de la carrera de Educación desde 2004 en el Programa Universidad Virtual de Quilmes. Profesora de Práctica de la enseñanza en los profesorados de Comunicación Social, Educación y Ciencias Sociales UNQ desde 2008.

<sup>1</sup> Es necesario hacer una declaración respecto del lugar desde el cual organizaré este relato. He sido alumna de la primera cohorte de la Licenciatura en Educación del Programa Virtual de la UNQ. Actualmente me desempeño como tutora y como profesora de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de dicha carrera. Mi experiencia en campus virtuales no se limita al campus de la UNQ, también he realizado un postgrado virtual en FLACSO. Por otra parte he participado como tutora en el proyecto de investigación Pida Eves que dio lugar al campus Qoodle que reemplazará al actual llamado “campus nuevo” del programa virtual de la UNQ.

en relación las reflexiones sobre las características deben asumir las prácticas concretas, las investigaciones y las perspectivas teóricas en torno a ámbitos de diálogo y aprendizaje colaborativo en aulas virtuales.

Las expositoras en este foro fueron Gisela Schwartzman, Ana María Euleche y Noemí Tessio.

La primera expositora, la magíster Gisela Schwartzman, en su presentación se refirió a las discusiones teóricas que atraviesan los enfoques sobre el valor del aprendizaje colaborativo y prefirió utilizar el término aprendizaje entre pares, señalando que el aprendizaje colaborativo desde algunas tradiciones responde a un modo de organizar el aprendizaje entre pares. Esta propuesta de enseñanza tiene su sustentación teórica, en las teorías de Vigotsky, la escuela de Harvard y la escuela inglesa de Neil Mercer.

Destaca que no alcanza con poner a varios estudiantes juntos para que esta situación por sí sola genere más y mejores aprendizajes. Los ejes fundamentales están puestos en: el diseño didáctico, las intervenciones docentes, las posibilidades tecnológicas y el rol que asume el alumno. Otro eje podría encontrarse en la ruptura entre una concepción más transmisiva y unidireccional del conocimiento, a otra que supone una posición respecto de ciertos procesos de construcción colectiva del conocimiento, de interacción y diálogo.

Sostiene que la idea de aprendizaje entre pares en entornos virtuales no debe ser puesta en relación con la educación Presencial, sino con la educación a distancia, ya que desde allí impacta como algo más novedoso, a partir de la fuerte irrupción de las nuevas tecnologías es posible pensar en propuestas que promuevan el aprendizaje entre pares.

Señala cuatro puntos sobre los que le interesa pensar: las TIC y la configuración que se decide incluir o considerar; el rol de los alumnos; el rol del docente; la propuesta didáctica que organiza la experiencia respecto del entorno virtual.

El primer punto se refiere a educación en línea, como el encuentro en línea, más que a educación a distancia.<sup>2</sup> Prefiere por ello no poner el énfasis en donde está cada uno, sino en el encuentro en línea posibilitado por las TIC. Aclara que la plataforma a partir de la que se corren las propuestas

<sup>2</sup> Haciendo referencias a la discusión respecto de si la educación en línea es o no heredera de la educación a distancia o si es un modelo diferente de la educación a distancia y la educación presencial.

no garantiza el aprendizaje colaborativo, sino que lo posibilita. Para que este exista debe haber una propuesta didáctica que lo promueva.

Respecto de los alumnos hay cuestiones a pensar, si es que se pretende llevar adelante propuestas que promuevan el intercambio. Distintos perfiles disciplinares, o personales más afines que estén dispuestos a ir más allá de la tradicional propuesta didáctica transmisiva. Esta modalidad requiere de ciertas habilidades para la comunicación por medio de la escritura, que permita la construcción compartida y no sea simplemente un montón de mensajes pegados uno tras otro, “amontonados”. Gisela Schwartzman recupera la idea de oficio del alumno, lo que se espera que un alumno haga como tal y define reglas sociales, de poder, del uso del tiempo, etc., en ese espacio, que a lo largo de nuestra vida hemos incorporado. Los espacios de educación en línea tienen sus propias reglas que deben aprenderse, no alcanza con que el primer día aparezca una guía de lo que se puede o no. Que solo se aprende a través del ejercicio del rol de alumno en línea.

El docente debe tener habilidades de escritura, para utilizar la palabra escrita que posibilite la comunicación y el conocimiento. Se necesita establecer claramente un contrato didáctico, y pensar cómo hacer para establecerlo. Señala la particularidad de ser docentes “novatos”, ya que se trata a veces de especialistas en un campo disciplinar, pero novatos en el medio. Necesita de aprender a moderar el trabajo en pequeños grupos, organizarlos o bien dejar que se organicen solos, lo que implica tomar continuamente decisiones respecto de la propuesta, cuándo acompañar, cuándo hacer “silencio”, cuándo estimular, etcétera.

Cuestiones prácticas que supone pensar si quiere generar propuestas de aprendizaje entre pares, por ejemplo un cronograma claro. Necesidad de comunicación periódica, más allá de que sea asincrónico. Retoma ideas relacionadas con el ítem anterior: ¿qué entendemos por interacción, cuánto, cuando? ¿Interviene el docente o no? ¿Organizamos nosotros los grupos o los dejamos que se organicen? ¿Por afinidad, por perfil, por complementariedad, al azar? Son muchas decisiones a tomar para organizar una propuesta didáctica.

Algunos conflictos que presenta esta propuesta didáctica: mayor tiempo de parte del docente y del alumno para llevar adelante propuestas de interacción con otros, aun cuando pensemos en comunicación asincrónica; dependencia de los otros, el trabajo colaborativo requiere del compromiso del otro.

Para finalizar presentó el video “Stomp” y dejó planteadas algunas preguntas para reflexionar: ¿en que medida es posible personalizar propuestas, en tanto que queremos desarrollar propuestas de interacción con otros?, ¿qué aporta cada uno, que se lleva cada uno, como habrán tenido que trabajar juntos los integrantes de un grupo de aprendizaje colaborativo?

Por su parte, la magíster Ana María Ehuleche, en su ponencia se refirió inicialmente a las dificultades que plantea la construcción del conocimiento a través de la interacción social aun de modo presencial con referencia a la creación de situaciones educativas que permitan mejorar los aprendizajes o aumentarlos, considerando que dicha dificultad se incrementa con la incorporación de las TIC, que agrega a la tradicional relación entre docente/alumno/conocimiento las particulares condiciones que establece el entorno virtual.

Le interesa destacar en relación al aprendizaje colaborativo que sigue sobre el tapete la controversia entre lo individual y lo grupal, situaciones que han estado enfrentadas y han sido defendidas cada una por diferentes autores. Esta controversia se actualiza a partir de la incorporación de las TIC. Manifiesta como propia la posición a favor del aprendizaje desde la socioconstrucción.

Señala el papel de catalizador central que cumple la comunicación: como medio para la coordinación y control de las actividades grupales, para la socialización de los miembros, integración del grupo, la gestión de conflictos entre otras. Importa señalar cuáles son las situaciones que se deben plantear para que esta utilización de la comunicación permita un mejor desarrollo cuando se da en la red y de modo asincrónico.

Para destacar la importancia que tiene en la construcción social de conocimiento de las interacciones, refiere a la zona de desarrollo próximo (ZDP) vigotskyana<sup>3</sup> y la necesidad de procurar andamiajes en las relaciones, poder elegir el momento de trasvasar el control del aprendizaje, especialmente en entornos virtuales, donde se dan determinadas circunstancias: conductas desinhibidas, tendencia al abandono por la ausencia de “otro visible”. Las situaciones de aprendizaje tienen que estar muy en consonancia con estos entornos.

<sup>3</sup> La zona de desarrollo próximo refiere a la distancia entre el nivel actual de desarrollo en el que se encuentra el aprendiz, el que estaría determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, marcado por la posibilidad de resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 1998).

Refiere a un trabajo de investigación más extenso que llevó a cabo para ejemplificar cuanti y cualitativamente aquellos elementos que pueden dar cuenta de lo que está presentando, la intención de dicha investigación es poder diseñar situaciones de aprendizaje ajustados a las características específicas del aprendizaje en entornos virtuales.

La investigación se basó en un enfoque constructivista orientada a la elaboración colaborativa de un producto grupal. El interés estuvo en identificar si el rendimiento era mejor desde lo individual o desde lo grupal colaborativo. Incluyó tres etapas: individual, colaborativa y nuevamente individual. El estudio se hizo teniendo en cuenta los conocimientos previos, la construcción en la ZDP, producción del conflicto sociocognitivo, y la gestión positiva (en relación a si podían llevar adelante la tarea o si las condiciones los llevaban a abandonarla).

Trabajó con un diseño cuasi experimental para explorar la influencia de las interacciones cara a cara y la comunicación mediada por computadora en la resolución de una tarea. Para ello se formaron tres grupos que pasaron por las mismas tres fases: individual, colaborativa y nuevamente individual.

La tarea fue la misma para los tres grupos, un problema de decisión múltiple, con ordenamiento por rangos de 15 elementos, “el ascenso a la luna” (una tarea imaginaria de un accidente durante el alunizaje, que tiene una solución óptima, provista por un panel de expertos de la Nasa). Se realizaron distintas mediciones.

1. A nivel individual: a partir de una primera fase, analizando las notas de los individuos, sus conocimientos previos, se midió respecto a la clave de corrección provista por la Nasa.

2. Grupal: Medidas de influencia referida a las interacciones. Aceptación individual y la permeabilidad respecto de la influencia social. En el momento de la interacción grupal, cada individuo lleva las decisiones tomadas individualmente y ahí negocia con el grupo, hasta obtener una respuesta única entre los integrantes del grupo.

En los tres grupos sucedió que la interacción colaborativa los emparejó y mejoró. Se veía además, que en los grupos en los que se encontraban los sujetos con mejores notas individuales, se obtenían mejores resultados. Aquellos que tenían mayor conocimiento previo son los que más contribuyeron a formar el producto. Ehuleche marcó que el conocimiento previo es muy fuerte en la red cuando las cuestiones emocionales o de liderazgo no están presentes.

3. Individual nuevamente. Esta tercera etapa individual tenía la finalidad de indagar la etapa intrapsicológica en la que luego de la interacción social el sujeto se apropia de lo construido socialmente. Las preguntas apuntaban a ver cuánto se hace propio, cuánto se abandona y si de alguna manera el medio influía, así como la sincronía o asincronía en las comunicaciones. Se trataba de ver si los sujetos mejoraban, empeoraban o quedaban igual después de este tipo de tareas.

Plantea que a partir de la investigación se debe considerar de qué manera la interacción se debe dar para que el sujeto se pueda apropiarse en la etapa individual de lo que se desarrolló en la etapa de interacción social.

Las notas de los grupos resultaron en relación con el grado de interacción. Lo que se vio es que los que tuvieron mayor regreso a su estado inicial fueron los que realizaron la construcción colaborativa más asincrónica o sea a través de correo electrónico. Y la mayor conservación se daba en los grupos cara a cara. Señala la necesidad de incluir algunos elementos para hacer lo colaborativo de construcción social mucho más enriquecido, con más participación del tutor, más frecuencias de participación, una comunicación que tenga incluida la presencia social, textualizando la misma para enriquecer la comunicación escrita.

La licenciada Noemí Tessio en su ponencia comienza señalando las diferencias entre los roles del tutor y el profesor en el campus UVQ. Refiere a sus acuerdos con las ideas planteadas hasta el momento por las otras dos panelistas y señala que la propuesta de la UVQ y más aún la de la Especialización en Enseñanza superior en entornos virtuales enraíza en la idea de cognición distribuida y trabajo colaborativo.

Se centrará en el rol del docente en el entorno virtual, a su criterio, las propuestas didácticas sobre trabajo grupal están centradas en la presencialidad. La virtualidad en cambio plantea particularidades a la hora de organizar grupos, dado que se supone que los alumnos integrantes deberán tener habilidades cognitivas y conocimientos sobre el medio en el que se desarrollarán los aprendizajes similares. El docente debe plantear un cronograma estricto claro y realizar monitoreo periódico, para poder monitorear el proceso que se desarrolla.

En los grupos se supone que debe haber metas compartidas por los integrantes, el trabajo debe ser entre todos, y no compartimentar la tarea. Debe quedar claro a los alumnos que los roles son intercambiables, es cierto que a veces en un grupo hay gente que tiene mucha más afinidad por el

manejo de herramientas informáticas, otros tienen otro tipo de habilidades y los roles deben rotar dentro del grupo, y para que esto pueda ocurrir el rol del docente debe promoverlo.

Profundiza en la experiencia de la materia Nuevas tecnologías, una materia propedéutica común a todas las carreras de grado de UVQ y se desliza sobre tres ejes: uno que intenta socializar al alumno en el campus virtual; un segundo eje que pretende dotarlo de herramientas informáticas básicas, y el tercero introducirlos a la sociedad de la información.

Dado que el campus virtual llamado “Campus nuevo”, pero ya “viejo” y a punto de ser reemplazado por el campus Qoodle, no provee herramientas para el aprendizaje colaborativo, los docentes de Nuevas tecnologías han experimentado por fuera del mismo con herramientas de la web 2.0, como Cmap, y últimamente con Google Docs.

Los grupos son armados por el docente en una primera oportunidad, se les pide que realicen un trabajo colaborativo. Google Docs es como un panóptico que permite observar al docente como son las participaciones de los alumnos. Los grupos, en el planteo inicial, los arma el docente; son grupos de siete u ocho alumnos pensando en la posterior organización en grupos de tres integrantes para el trabajo final, aquí la organización del grupo corresponde a los alumnos.

Es curioso ver, señala Tessio, que los grupos iniciales de ocho no se dividen automáticamente en dos de cuatro, los estudiantes empiezan a agruparse más por cuestiones de afinidad, a través de lo que han leído o la forma en la que han trabajado y el resultado en general es bastante bueno. Reflexiona si estos grupos son colaborativos o cooperativos y concluye que no siempre, que a veces son solo grupos de pseudoaprendizaje, otras veces grupos tradicionales, otras cooperativos con tendencia a ser colaborativos.

Es decir que no es fácil lograr el trabajo colaborativo. Señala algunas variables que intervienen: la motivación, sobre todo en los estudios de grado, no es igual para todos. La edad de los individuos<sup>4</sup> es muy importante y presenta bastante heterogeneidad, se da la presencia de personas con una vida hecha, que tienen cargas laborales y familiares muy fuertes

<sup>4</sup> Vale aclarar aquí que en UVQ existen carreras de complementación de grado cuyos alumnos deben acreditar determinada formación previa y alumnos de la tecnicatura en Ciencias Sociales y Educación cuyo requisito de base es tener estudios secundarios solamente.

y otras mucho más jóvenes. Dentro de la heterogeneidad en los grupos, señala que parece existir distintos códigos para interpretar la tarea, para escribir en un foro, para relacionarse con los compañeros, para participar de la tarea y para ponerse de acuerdo con los demás miembros. También hay diferentes estilos de aprendizaje, hay diferencias en el rol del alumno interiorizado y diferencias en la alfabetización tecnológica.

En el posgrado, estas variables juegan de modo diferente. La motivación es mucho más fuerte, los grupos son mucho más homogéneos, la variable edad no es significativa, tampoco importa la cantidad de tiempo, y los estilos de aprendizaje, si bien son diferentes se trata de gente que ya está acostumbrada a estudiar. También señala que una diferencia está en que en el posgrado la comunicación es mucho más fluida, parecen existir estrategias comunicacionales más desarrolladas.

Lo central de la tarea de un docente que pretende utilizar estrategias de aprendizaje colaborativo, es mantener una comunicación totalmente fluida con los estudiantes. Llega a la conclusión de que lo positivo de la incorporación de un chat con los alumnos, los resultados obtenidos fueron mucho mejores. Permite trabajar también en el apuntalamiento de aquellos alumnos que tienen mayores dificultades y que de pronto a través de la asincronía era más difícil orientarlos, inclusive chats grupales para hacer consultas. En la especialización, experimentado a partir de la propia práctica, incorporó un chat dentro de la plataforma, que resulta muy útil.

Otra cosa que quiere resaltar es lo que entiende de qué espera un alumno virtual de un docente, lo que es parte del rol del docente: una cierta periodicidad respecto de las indicaciones de lo que constituirá la tarea; una respuesta casi inmediata, con cierta impaciencia de parte del alumno. El alumno siempre espera una respuesta del docente, quizá parezca algo obvio, pero a su criterio es la tarea central de un docente virtual, dar respuesta a las demandas de los alumnos, sobre todo si pretende trabajar con estrategias de aprendizaje colaborativo. El *feedback* debe ser lo más inmediato posible, no se puede demorar una respuesta 48 horas.

Para finalizar destaca la carga que significa para un docente llevar adelante una propuesta de estas características, con el peligro de que lo laboral invada lo personal. Se necesita un equilibrio muy profundo. La tarea del docente virtual no está reconocida en cuanto al trabajo que conlleva ni institucional ni económicamente.

## LAS PREGUNTAS DEL PÚBLICO

Una docente de campus virtual comenta su experiencia, o su falta de experiencia en relación con la periodicidad de las comunicaciones, demasiado espaciadas y la ansiedad que sentían los alumnos. Luego señala que la incorporación de un chat para la materia resultó muy enriquecedora de la experiencia. Que incursionar en lo virtual tiene una especificidad en la que los docentes tradicionales no tienen experiencias, dado que porque uno sea especialista de un tema no significa que esté preparado para los desafíos que plantea la virtualidad. Quiere saber cuáles son las diferencias de la educación en línea respecto de a distancia. Pide que le aclaren las diferencias entre cooperativo y colaborativo.

La respuesta estuvo a cargo primero de Gisela Schwartzman, y luego las otras dos panelistas hicieron aportes.

En primer lugar Schwartzman se refirió a educación a distancia y en línea. Tiene que ver con tradiciones distintas de pensar cómo y cuándo se produce el aprendizaje a partir de la interacción con otros. El aprendizaje se produce en el encuentro con el otro, en los objetos, en los símbolos, se hacen referencias y se discute la idea de cognición distribuida. Con referencia a la educación a distancia o en línea, se señala que hay una diferencia de denominación pero también de enfoque, en el primer caso responde a la idea de individuos distantes y la propuesta de democratizar el acceso a propuestas educativas que de otro modo no podrían acceder, con una alta preocupación por considerar en qué medida la soledad y la distancia incidían en las situaciones de aprendizaje o abandono. Esto revisado, se acompañó con materiales pensados con la intención de establecer un diálogo simulado entre los materiales y el alumno, junto con una fuerte presencia del tutor con cada uno de los estudiantes.

Por otra parte, cooperativo tiene que ver con la idea de una misma tarea y cada uno hace una parte y luego se integra, la idea del “rompeca-bezas”. Mientras que en el colaborativo se va gestionando la construcción del conocimiento, es un proceso en el que los roles no están asignados, se produce una evolución y evaluación del conocimiento, lo central es que la construcción del conocimiento se va produciendo en forma conjunta. Se hacen referencias a situaciones de aprendizaje que incluyen estrategias combinadas pasando de cooperación a colaboración. Discusiones teóricas sobre el valor de uno y otro. El aprendizaje en línea, más allá de los distintos tiempos y lugares ofrece posibilidades, ya sea a través de un

enfoque grupal, múltiple o uno a uno según sea la estrategia planteada, permite ofrecer un diseño donde el encuentro y el diálogo colectivo toman un lugar más importante en los procesos educativos.

Otra participante concluye que no trabajó en su experiencia en forma colaborativa, sino cooperativa, porque en los grupos se dio la división de tareas según las habilidades de cada miembro, ¿nunca se puede llegar a un aprendizaje colaborativo? ¿Cómo se maneja esto?

La respuesta fue iniciada por Noemí Tessio y luego participaron las demás panelistas. Los problemas que se presentan en grupos virtuales no difieren de los que se presentan en los grupos presenciales. Se plantea la idea de que no es uno mejor que el otro, sino que constituyen una especie de continuo, y se adaptan a cada situación de aprendizaje, y a distintos intereses o al tipo de tareas. Lo fundamental es pensar cuál es el objeto de la tarea, qué es lo que el docente quería enseñar con ese tipo de actividad. Hay diferenciación entre cooperación y colaboración, ¿cuál es el objeto de aprendizaje, qué es lo que quería enseñar?

Si lo que se quería era lograr la apropiación de tecnología y unos trabajaron con tecnología y otros no, ahí no se cumplió el objetivo. Si lo que había que entender era un tema en el que algunos trabajaron tecnológicamente, otros trabajaron con texto o diseñando una actividad, el tema se apropió colaborativamente aunque la tarea se haya desempeñado de manera cooperativa. Pero el resultado es colaborativo si es lo que hubo apropiación en ese sentido, si hubo revisiones, retroalimentación, aportes.

Básicamente la cuestión es pensar cuándo los procesos de intercambio con otros van a enriquecer el aprendizaje y cuándo no, y qué del aprendizaje con otros puede servir.

Lo central es preguntarnos: ¿qué queremos que aprendan?, ¿cómo podemos vehiculizarlo?, ¿cuáles son las propuestas y las condiciones que van a permitir que las personas aprendan?, desnaturalizar que aprender sea llevar información.

Otra participante señala que dadas las ideas planteadas por las panelistas y sobre todo las conclusiones de Ana María Ehuleche, la fase de trabajo colaborativo enriqueció los resultados de trabajo de los grupos, por lo tanto todas las instancias deberían pasar por ese tipo de propuestas. Pero para ello el campus UVQ no se presenta como una plataforma que permita vehiculizarlo más allá de la participación en los foros y pretender que exista interacción entre los alumnos. Otra pregunta que se hace es si

hay que evaluar y como evaluar, o si hay forma de evaluar en que medida el trabajo es colaborativo.

Las respuestas tienen que ver con la capacidad de formular propuestas de trabajo para los alumnos que los obliguen a ir más allá de la sumatoria de respuestas individuales y debe ser planteado claramente por el docente. Tal vez la idea no sea atribuir una nota a la colaboración, sino poder identificar determinadas condiciones iniciales de los alumnos y situaciones posteriores a etapas de intercambio social.

Otra cosa a introducir es el rol moderador del docente en los trabajos colaborativos, manejar los silencios, momentos para estimular la participación, esperar que aparezca alguna masa crítica de ideas y luego ir devolviendo pequeñas ideas y frases, para impulsar y complejizar las elaboraciones. Gisela Schwartzman señala que hay que pensar estratégicamente el proceso didáctico, porque nuestras acciones tienen consecuencia en lo que viene después, “hay historia en la educación en línea”, hay sentimientos, hay enojos y hay una historia. Otro factor a considerar tiene que ver con el tiempo dedicado a la tarea, pensar por ejemplo en la construcción colaborativa en entornos virtuales en una semana no es realista, es muy poco tiempo. Saber lo que está pasando en el foro es fundamental, luego manejar la difícil tarea de ceder el lugar de “la autoridad” en la construcción social del grupo colaborativo.

## CONCLUSIONES

A partir de todo lo sintetizado podemos hacer algunos señalamientos respecto de las diferencias y acuerdos entre los trabajos hasta aquí reseñados.

El trabajo de Ana María Ehuleche, si bien contribuye a profundizar la mirada sobre el aprendizaje en línea, plantea significativas diferencias con las otras dos presentaciones, dado que es un estudio cuasi experimental, basado en una actividad puntual, con estándares de rendimiento establecidos externamente por expertos. En tanto las experiencias de Gisela Schwartzman y Noemí Tessio se refieren a situaciones concretas de aprendizaje, que se manejan íntegramente en plataformas virtuales que no incluyen la interacción cara a cara para la construcción social de conocimiento.

En los casos referidos por estas dos especialistas existe una plataforma que posibilita comunicaciones mucho más complejas que el chat

o el correo electrónico. Los alumnos desarrollan actividades de aprendizaje colaborativo e individual en las aulas en las que cursan. Vale aclarar que la presencia o no de aprendizajes colaborativos se da a través de una propuesta didáctica que lo promueva, como refirió Gisela Schwartzman, poner a los alumnos juntos no basta como para que se produzca el aprendizaje colaborativo.

En estos campus virtuales aparecen más actores con los que los alumnos intercambian, y el aprendizaje del oficio de alumno se plantea como una tarea más compleja que en la investigación presentada por la Ana María Ehuleche. La interacción se torna más compleja, porque existen roles diferenciados entre profesores, alumnos, tutores y personal administrativo.

Por lo menos en lo que respecta a la experiencia del Campus Virtual UVQ, los alumnos intercambian en espacios más controlados como las aulas de diferentes materias, donde se pueden plantear situaciones de aprendizaje ya sea individual o colaborativo y en espacios más informales de intercambio, además de foros temáticos. Por otra parte las actividades que desarrollan los alumnos en las diferentes materias aspiran a ser bastante más complejas que una tarea de ordenamiento por rangos. De ahí los señalamientos de complejidad del aprendizaje con otros en línea o colaborativo, a los que refieren Tessio y Schwartzman, dado que a la multiplicidad de puntos de partida, se suman evoluciones y trayectorias muy diferentes, que por otra parte son posibilitadas por la modalidad de cursada en línea y asincrónica.

Destacamos por último los *acuerdos* entre las panelistas: necesidad de un cronograma, claro y recordable; necesidad de acciones de andamiaje: reflexiones sobre cuando soltar, cuando ayudar, cuando ceder cuando traspasar. Facilitar espacios de interacción social. Facilitar espacios de sustentación respecto del manejo de las TIC

Otro acuerdo es el entorno virtual como propiciador o posibilitador del aprendizaje colaborativo, pero que por sí solo no lo garantiza. También la idea de que no es la única forma, no como una receta que todos debemos aplicar a partir de ahora, sino como parte de una estrategia didáctica, que puede resultar sumamente productiva de acuerdo a los momentos, las características del grupo o el tipo de aprendizaje que se quiere promover.

Socialización, desarrollo de prácticas específicas en los entornos virtuales respecto de los roles u oficios: del alumno y del docente. Las

obligaciones, la demanda de tiempo, las necesidades de respuesta, las ansiedades y angustias que hay que aprender a procesar. Las específicas características de la comunicación escrita.

El aprendizaje colaborativo como un espacio donde los roles sean intercambiables y como diferente de la tradicional unilateralidad de la transmisión docente alumno.

Finalmente, las tres panelistas encaran sus experiencias (ya sea de clase o de investigación) como un espacio que retroalimenta las prácticas. Refiriendo a las modificaciones, aciertos y reorientaciones que hicieron y hacen en el curso de acción. Por último, se señala la importancia que tiene para el aprendizaje colaborativo encontrarse con docentes que trabajen también colaborativamente, con quienes procesar estas experiencias sobre las prácticas, en ese sentido sostenemos que la experiencia de este foro temático ha permitido a los participantes intercambiar ensayos, ideas y dudas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Salomon, G., D. Perkins y T. Bloberon (1992), "Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes", *CL&E, Comunicación, lenguaje y educación*, N° 13.
- Vygotski, L. S. (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.

## EPÍLOGO



## IDENTIDAD, CUERPOS Y MUNDOS VIRTUALES

LUIS ALBERTO QUEVEDO\*

Buenas tardes, a todas y todos. En primer lugar, aunque sea un lugar común, no es una formalidad agradecerle muchísimo a la UNQ y, en particular, a Martín Becerra, a quien conozco hace muchos años, esta invitación. Quiero decirles que cuando leí la planificación de este segundo foro, pensé en dos cosas. Primero, qué otra universidad podría hacer una cosa así, con tanta continuidad como Quilmes, que fue absolutamente pionera en materia de creación de entornos virtuales en educación, y en educación superior sobre todo. Segundo, la extraordinaria variedad de investigadores y de gente que trabajan en ese campo que han convocado para este segundo foro internacional. Aprovecho para felicitar a Martín y a todo el equipo de la Universidad por esta iniciativa y me siento sinceramente honrado con la invitación para cerrar este evento.

Yo soy sociólogo y hace mucho tiempo trabajo sobre temas de medios de comunicación, cultura y tecnologías. Lo que quería presentarles hoy, justamente, va en este sentido: pensar algunos de los cambios e impactos culturales que se producen a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías, para mostrar o presentar después algunos de los problemas que se avecinan en estos diagnósticos que solemos hacer en el complejo campo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación aplicados al campo de la educación. Pero, sobre todo, pensar estas tecnologías en su impacto social, tanto en la vida cotidiana como en los procesos de personalización en estas sociedades de modernidad tardía en las cuales vivimos. Pensar en la construcción de subjetividades e identidades y los problemas que traen para la reflexión de aquellos que pertenecemos, más bien, al mundo de la modernidad.

Me considero un sujeto formado en la galaxia Gutenberg y tengo profunda añoranza de la galaxia que nos está abandonando. Amo el olor de los libros, pero, desde hace tiempo, lo que está ocurriendo con las nuevas

\* Luis Alberto Quevedo es director del Proyecto Comunicación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede argentina, director del posgrado de Gestión Política en Cultura y Comunicación de la misma facultad. Fue director de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA e integra el directorio del portal Educ.ar del Ministerio de Educación de la Nación.

tecnologías trasciende cualquier preferencia o decisión individual. Hay una mutación en las estructuras productivas de esta sociedad, en sus formas políticas, en sus maneras de articular las identidades. Hay una revolución en el mundo del trabajo y de las instituciones educativas donde transita nuestra vida. Todo eso se ha vuelto insoslayable a la hora de pensar la sociedad en la que hoy estamos.

Esta sociedad también alberga un importante espacio de su cultura para su nostalgia. Tenemos canales de televisión que se llaman Retro o Volver, que representan variaciones de cómo no perder eso que fuimos anteaer y que hace a nuestra identidad y a nuestra forma de percibir el mundo. Los que estamos metidos en este mundo de la educación y las nuevas tecnologías y que, además, tenemos la pretensión de hincar el diente en estos cambios culturales, no podemos reducir todo esto a la edad de nuestros prejuicios, sino ver bien qué está pasado en este territorio.

Motivado por la lectura del excelente programa y trabajo que ustedes tuvieron en estos días, elegí un camino que me motivó para pensar, partiendo de algunas palabras clave que tiene la sociedad contemporánea.

Una de ellas es la desterritorialización, que ustedes conocen, y que forma parte de los debates actuales: sociedades desterritorializadas. Una segunda palabra clave es la desideologización. Estas sociedades, que se construyeron a partir de las ideologías fuertes que formaron el acervo cultural de la modernidad, como dice Gianni Vattimo, no desaparecieron, pero están en crisis. Y una tercera palabra, que anda por las polémicas donde ingresamos, es la descorporización. Para nosotros, en las instituciones educativas y en este foro, el tema de la descorporización es estratégico. La idea de que ya no es necesario ir a estudiar para estudiar, de que ya no es necesario el cuerpo para tener una experiencia educativa. Esto, pensado desde los valores de la modernidad o de lo que la modernidad construyó como el ámbito educativo, es casi impensable y, sin embargo, es la experiencia que tenemos y estamos viendo hoy. Esto, que ustedes conocen y que yo simplemente enumero, es para decir que hay una crisis de los territorios que construyeron la modernidad.

También, hemos percibido el nacimiento de la dinámica de lo “glocal”, de esto que Manuel Castells combina entre la globalización, la localización y la desterritorialización como un fenómeno muy clásico de esta época, es decir, los territorios que se construyeron en la modernidad están todos en crisis: los territorios del Estado-nación, de las instituciones, las fábricas, la escuela, los territorios del hospital, del hogar burgués

moderno también. Y esto, ha impactado mucho en esta desarticulación que vive hoy el mundo del trabajo y la serialización que creó la modernidad, bastante jaqueada por las sociedades postindustriales.

En medio de esto, hay algo de la descorporización que tiene que ver con que vivimos en un nuevo paradigma del cuerpo. Algunos autores han denominado a este cambio o mutación cultural como la aparición de un cuerpo postorgánico. Pero también, inestabilidad y fragmentación de lo que fueron las grandes identidades de la modernidad. El Estado-nación está en crisis y, al igual que muchas instituciones que dotaron de identidad al mundo contemporáneo, tienen grandes dificultades para hacerlo. Por ejemplo, los partidos políticos e instituciones del mundo del trabajo. La Universidad de Quilmes está sobre una fábrica. La fábrica se desterritorializó, pero con ella los imaginarios que construyó la industria. Ser empleado de Alpargatas no era solo ser empleado de una fábrica, sino tener una identidad, una historia, un trayecto laboral, una familia, un lugar de vacaciones. El sentido de la vida tenía que ver con pertenecer a este lugar.

Hoy vivimos una fragmentación de ese mundo, motivo por el cual todos los que estudian temas de las identidades están trabajando sobre los nichos o refugios de la identidad. La identidad es un bien escaso, debilitado y fragmentado. Todos nosotros construimos identidades a partir de *collages* o *puzzles*, de armados de identidades. Este es un tema cultural totalmente estratégico, por ejemplo, que nos da la experiencia nuestra del pluriempleo o de la cantidad de “sombrosos” que tenemos que tener en la vida para poder ganárnosla. Esta es una cuestión que, insisto, pertenece a los cambios más estructurales del capitalismo, pero que hace a esta segunda familia de temas que les quería presentar: la construcción de subjetividad e individuación que, a su vez, es parte de los temas que entraron en crisis a finales del siglo xx.

Y, por último, una de las cuestiones de la que no voy a hablar hoy, es la de los lenguajes, su crisis y la aparición de la tecnología como creadora de territorios de recreación de lenguajes, de escrituras, de hablas y formas de comunicación iconográficas desconocidas hace quince o veinte años. Todo ello, construidas a partir de nichos fragmentarios.

A mí me gusta ver los blogs y los facebooks y los sitios de chat de mi hija de catorce años, como todo padre que no quiere que su hija ande por cualquier barrio de internet. Pero tengo una frustración inmensa porque no entiendo nada, no sé quienes son los sujetos que le escriben.

Construyen sus nicks con extraños caracteres, con dibujos, con pedazos de canciones que yo desconozco porque son de Oasis, The Kooks, etc. Yo llegué hasta Zitarrosa, Jaime Ross, soy uruguayo. No entiendo la escritura, el sistema de signos para construir sentidos de jóvenes que los están mutando continuamente. Si yo pudiera tomarlos y sacar una fotografía de eso y volverme un decodificador de signos lo haría, pero lo que ocurre es que son lenguajes en mutación, son de nicho, de tribu. Cambian permanentemente haciendo imposible cualquier intento. Estas experiencias nuevas de escritura para nosotros, que estamos en el mundo de la enseñanza, son un enigma y una preocupación muy grande. Sin embargo, no es mi tema de hoy.

Lo que quería traer hoy es el tema del cuerpo como signo de época. En primer lugar, porque me parece que el cuerpo ha sido siempre el lugar y el territorio de la construcción estratégica de las subjetividades y hoy está en primer plano. Pero el cuerpo también es un complejo territorio donde se instaló el derecho, los derechos del uso del cuerpo de la mujer, de la salud reproductiva, los derechos que tienen que ver con la protección del niño. El cuerpo está cada vez más sometido por el derecho y asediado como sustancia de lo jurídico. Además, nos encontramos con la dificultad de definir los cuerpos contemporáneos que se basan en las mutaciones, en las transmigraciones. Alguien que quiere adquirir otra identidad opera sobre su cuerpo. Estamos en medio de marcos legales que no conocemos. Como siempre, la ley tiene una velocidad diferente a los cambios culturales y tecnológicos de la sociedad y no sabemos con qué marcos regulatorios se mueve hoy el hombre en el territorio del cuerpo.

Otra cuestión es que el cuerpo también es un campo de operaciones. En el sentido de operarse. El cuerpo está permanentemente seducido por ser cambiado. Hay muchos autores que han escrito sobre esto. Algunos dicen que la frase de Freud: *el cuerpo es un destino* ha cambiado totalmente. El cuerpo es, en realidad, un territorio de construcción y operaciones simbólicas, no solamente materiales y físicas, es un lugar donde se expresa la subjetividad. Es un cuerpo en el que se escribe, se lo marca, se lo perfora, se lo cambia. Es un cuerpo que nos está preguntando, desde la cultura, *cómo quieres ser tú*. Hannah Arendt traía esa pregunta al espacio público moderno. Decía que, cada individuo que viene al mundo trae la pregunta *quién eres tú*. Esta es una pregunta política y decisiva para la acción y para la aparición del individuo en el espacio público. Yo diría que hoy esa pregunta está presente, no como fotografía, sino como película.

Quién eres tú hoy, quién quieres ser mañana, quién serás dentro de diez años, cuál será tu destino en cuanto a formas de aparición.

Asistimos al fin de una fisiología natural, el fin de la clásica distinción que hizo la modernidad entre artificial y natural. Si hay un lugar donde se está construyendo artificialidad es el cuerpo, que además, en el espacio público, se transformó en un sitio de culto. Si ustedes conocen los trabajos de Richard Sennet sobre el espacio público y la construcción del cuerpo en él, habrán escuchado sobre lo que llamó el *cuerpo maniquí*, o sea, el cuerpo que, a través del modo en que se vestía, caminaba, etc., se constituía como una estructura, como una personalidad de aparición. Yo diría que el cuerpo, que en los siglos XVIII y XIX se instaure como una dinámica de las sociedades modernas, en el siglo XXI, es uno de los lugares de culto más grandes que existen. Además, es un cuerpo *frezado*, que no envejece, un cuerpo congelado y al cual no le podemos detectar el paso del tiempo, o al menos no es siempre fácil. Es un cuerpo al que se le subvierte la naturalidad del proceso biológico, un cuerpo fetichizado, al que se lo hace retroceder. Esto nos lleva a encontrarnos con gente que, por obra de las intervenciones, es más joven que hace diez años, madres que son más jóvenes que sus hijas.

El cuerpo aparece como sede de las nuevas tecnologías. Dentro de los múltiples debates que ha habido sobre este tema, yo quiero al menos dejar sentado alguno: el del destino de las nuevas tecnologías en relación con el cuerpo. Las nuevas tecnologías han tenido un recorrido cultural, tecnológico, industrial pero, también, podríamos realizar un recorrido por cómo se nos aproximan y llegan a nuestro cuerpo.

Las nuevas tecnologías son tecnologías que ya conocíamos en muchos casos y que, en un determinado momento, decidieron tener movilidad, portabilidad, y se nos pegaron al cuerpo. El teléfono nació fijo y hoy está pegado a nuestro cuerpo, nos hace vibrar. Yo les puedo pedir que apaguen su celular porque están en una conferencia, pero alguno de ustedes va a vibrar, a salir eyectado, porque no soporta no saber quién lo está llamando, para decir: “estoy en una actividad en Quilmes, te llamo cuando termine”, cosa que los contestadores pueden hacer. No lo soportamos porque el aparato me habla al cuerpo directamente y me conmueve. Paul Virilio, que es un gran investigador a quien yo le robo muchas ideas, decía que, además, hay una intrusión intraorgánica de las tecnologías. Él trabaja con algunas tecnologías, entre ellas, el marcapasos. Dice que el marcapasos es una tecnología que ingresa el cuerpo, se instala para marcar

el ritmo de la vida. Si hay que desnaturalizar el cuerpo, la existencia de una máquina que le marca el ritmo de la vida y tiene capacidad de comunicarse con el exterior, independientemente del individuo, es uno de los casos más paradigmáticos.

En la Argentina, se colocan marcapasos que son capaces de dar señales al centro de salud donde fueron puestos si funciona mal, permiten hacer un diagnóstico a través de un celular poniéndolo contra el cuerpo. Hace mucho tiempo en Japón se viene trabajando con la idea de que el teléfono celular ingrese al cuerpo. Yo espero que no. Me deprime la idea. Pero lo cierto es que, si abrimos los ojos a este presente de las tecnologías, la superficie de la piel se está borrando. Los límites entre el afuera y el adentro se difuminan, por ejemplo, en la utilización del uso del chip. Podemos preguntarnos, ¿cuál es la mutación?

El capitalismo industrial que se desarrolló en los siglos XVIII, XIX, y XX tuvo también un modelo corporal. En cierto modo, parte de lo que vivimos es la desarticulación de ese modelo cultural. Esto es lo que desarrolló sobre todo Michel Foucault: la idea de que el capitalismo creó un cuerpo útil basado en un disciplinamiento y una forma de trabajar que lo tenía que volver dócil para la actividad civil, ciudadana, familiar, económica. Ese cuerpo, construido por el capitalismo, es el que llevó a Foucault a hablar en base a una concepción de biopoder de la cual la escuela es hereditaria. El aparato escolar es un aparato de la modernidad que se creó a semejanza de otros aparatos como la fábrica, la industria o el hospital. Ese biopoder también tenía incrustado sobre sí sentidos e identidades. Foucault se da cuenta de que, en realidad, el panóptico que él estudió, el de J. Bentham y todos los modernos que crearon estas arquitecturas, implicaba que la mejor forma de vigilancia es la incorporación de la mirada en el cuerpo del sujeto y no la vigilancia del cuerpo del sujeto. Lo que Foucault está diciendo es que había un biopoder que moldeaba un cuerpo, que lo estructuraba imaginariamente y que ese es el cuerpo del capitalismo. Cuando nosotros empezamos a leer hoy, desde el mundo del trabajo o desde la crisis del Estado-nación, desde el mundo de la educación, empezamos a notar que esto está en crisis.

Vuelvo a Gianni Vattimo, que dice que nadie sabe lo que es la posmodernidad, pero todos saben que hay algo de la modernidad que ha caducado y está en crisis. El cuerpo es una de las claves que está en el centro de la escena. Por tanto, hay un cuerpo que se creó en la modernidad, al que se le otorgó un lugar simbólico. Descartes, por ejemplo, lo planteó como

dicotómico frente a la mente. Además, esta dicotomía entre el cuerpo/máquina y la mente, como aquello que es lo esencialmente humano, produjo en las sociedades modernas efectos culturales, sociales y cognitivos y, en definitiva, un modelo de individuo, de subjetividad y buena parte de lo que fue el pensamiento científico moderno. Hoy varios autores hablan de los cuerpos postorgánicos. Hay una investigadora argentina, Paula Sibilía, que defiende que, en realidad, esta modernidad fue la que creó a los primeros anatomistas, a los que pensaron que, además de separarlo del alma, había que estudiar y trabajar ese cuerpo orgánicamente para entender sus funciones y poder construir una sociedad, lo que fue, *a posteriori*, la base de la sociedad moderna. Los anatomistas son modernos: un conjunto de personas que estudian el cuerpo como máquina, como flujo, como órganos que funcionan como motores.

Traje acá una pintura de Rembrandt que se llama *La lección de anatomía del doctor Tulp*. Lo que cuenta Rembrandt en este cuadro es la modernidad pura. Foucault y otros muchos toman este cuadro. ¿Por qué? El cuadro muestra a un grupo de científicos que están estudiando un cuerpo, al que quieren entender desde la ciencia de ese momento. Ese cuerpo es el cuerpo de un ladrón. Le están haciendo una anatomía de su brazo porque quieren establecer una relación entre el brazo y la mano del ladrón, la que arrebató, y una conducta, que es la de robar, asociada a una tradición a la que a los ladrones se les cortaba la mano. Estudian el cuerpo, su fisiología, estudian la máquina para dar cuenta de un proceso social, de conductas humanas, de un robo. Pero, además hay un libro en la parte delantera del cuadro. Se estudia en base al libro de anatomía del doctor Tulp, que es el que está dando la lección. Si ustedes observan la mirada de todos los médicos, ninguno mira al cuerpo sino al libro. Foucault dice que la mirada del conocimiento está mediada por la escritura del saber, de los sabios, del doctor que está dando la lección y de las instituciones del saber. Se mira al cuerpo en un espejo, que es la descripción de la anatomía que hace la ciencia para entender, no lo fenoménico del cuerpo sino las conductas, subjetividades, sensibilidades, etcétera.

Cuando se desarma la modernidad, se desarmen esta miradas del cuerpo. Hoy, tenemos una manera de conceptualizar el cuerpo a partir del desarrollo de un conocimiento que nace hace muy poco, hace cincuenta años: el desarrollo del ADN, del genoma humano. El proyecto del genoma humano aspira a decodificar los pares de cromosomas de todo el cuerpo, pero, en realidad, el ADN es una descripción que hace la ciencia en la

década de 1950, que intenta mostrar un paradigma del cuerpo no como máquina orgánica, sino como una superficie de información. El paradigma del genoma humano consiste en decirnos a todos que como seres únicos tenemos una estructura de información única. La decodificación del ADN es un modo de conocimiento, o sea, es el libro, y es el modo de intervención, porque lo que está en juego, es cuánto podemos operar sobre el cuerpo. Ahora ya no como lo hizo el doctor Tulp con un bisturí o con un corte, sino operar genéticamente en base a la información, a la informática. Ver el cuerpo como una masa de información al que el conocimiento es capaz de decodificar, tiene anexa la promesa de intervención sobre él. Esta es una de las múltiples cosas que están pasando en los últimos quince o veinte años, sobre las que se estructuran nuestras miradas sobre el cuerpo, sobre la biología y sobre lo humano de la carne.

Todas las metáforas que se usan hoy en este terreno tienen que ver con las mismas metáforas que utilizamos cuando estudiamos informática o cuando nos manejamos en los cursos virtuales. Hay algo que son los fierros, el *hard*, que tiene una lógica determinada de comportamiento y hay algo que es el *soft*, el *software*. De esas dos cosas nos gusta el *software*. Somos pacientes con las máquinas que se apagan, que se cuelgan, pero les echamos la culpa a pedazos de fierro. Vienen los informáticos y nos cambian pedazos de máquina sobre los cuales tenemos bastante desprecio. Deseamos que ojalá algún día se simplifique. Parte de la ideología actual dice que hay que volver a las máquinas más sencillas, más transparentes, menos opacas. A las máquinas se les desprecia la carne y nos gusta la mente. La misma dicotomía entre el cuerpo y la mente está presente en los diagnósticos que hacemos sobre las máquinas. En realidad, al desarrollo al que aspiramos es a *software* inteligentes que sean capaces de darnos accesibilidad a los otros, más transparencia con los otros, más información ordenada, a pedir y enviar las cosas como queremos.

El *software*, lo que pensamos como parte inteligente, está contrapuesto al *hard*. Ahora bien, el *hard* forma parte de esto y parte de los modos en los cuales miramos instituciones, cuerpos, personas. Las sociedades contemporáneas tienen un problema: la desnaturalización del cuerpo. El volverlo un lugar artificial nos ha dejado bastantes huérfanos. Qué sentidos y qué identidades tienen los cuerpos respecto de aquellos que nosotros creíamos en otra época, en los que adquirimos un sentido o una identidad de la vida, en cuerpos disciplinados por aulas, por fábricas. Ahora están todas en crisis. Los cuerpos de los alumnos en las aulas no son solamente

*software* que es el conocimiento, son cuerpos a los que se los disciplina, se los trabaja, se los educa, se los ordena, se los formatea para que el proyecto escolar, que nunca fue formativo sino un proyecto de ciudadanía, tenga, además de la capacidad de transmitir conocimientos y producirlos, la capacidad de crear personas en el sentido más integro. Ahora, nuestra escuela virtual ha perdido al cuerpo y tenemos, además, intercambios puramente de información. El cuerpo quedó no en manos de la escuela, sino en manos de otras ciencias y de sus propietarios, que viven dándole sentidos. Este el cuerpo que juega con las imágenes contemporáneas es el cuerpo donde la ciencia tiene una promesa de autoproducción. ¿Vieron ustedes alguna vez Nip/Tuck?, es una serie en la que dos médicos viven discutiendo con los pacientes sobre qué cuerpo quieren y cuánto intervenir en ellos.

El sistema educativo virtual tiene esta contrariedad, que es la ausencia de los cuerpos, que es la descorporarización de la educación. El mundo del trabajo también lo tiene, pero es otra cosa. En el mundo de la educación hemos perdido al cuerpo. Tenemos, del otro lado, un sujeto con un perfil al que tenemos alguna capacidad de detectar y autenticar. Pero, como ustedes saben, en las redes, autenticar es una de las cosas más difíciles que existen. Dudamos mucho del perfil, hasta tal punto, que internet es un mundo donde existe muchísima desconfianza sobre los perfiles. Y, sobre todo, entre los jóvenes que han decidido tener múltiples perfiles: perfiles de relaciones afectivas, familiares. A nuestros alumnos, les exigimos perfiles y comportamientos.

Yo les quiero contar algo que no sé si se discutió acá. Flacso tiene campus virtual. Un detalle que me ha llamado mucho la atención en los foros de discusión de cursos de posgrado y maestría es que los alumnos se insultan o maltratan mucho entre sí, hasta tal punto, que hemos creado *ad hoc*, códigos de ética horizontal para detener esta conducta. Ahora bien, la pregunta es por qué existe este fenómeno, que se constata bastante en muchos cursos con composiciones muy diferentes. No lo sabemos. Todo esto, en realidad, empezó anteayer. No tenemos todavía diagnóstico, ni tenemos una casuística suficiente –como diría un científico duro–, para analizar una serie que nos permita establecer un diagnóstico. Pero, seguramente, algo tiene que ver con la no presencia, con que no está el cuerpo de la persona, sino que hay algo que dice que yo me llamo tal y que vivo en Bogotá o en Catamarca o en algún lugar del mundo. Lo que tengo frente a eso es una construcción de la personalidad diferente a la

que construyo si viajo hasta el aula y tengo que trabajar con un profesor y estar con mis compañeros de carne y hueso. En realidad, nadie en el foro se trata como compañero, sino más bien se establece una tendencia a la crítica dura sobre el otro. Nuestra experiencia es que hay que esperar para ver cómo madura todo esto. ¿Es la ausencia del cuerpo la que produce este cambio en las conductas? No lo sabemos.

El cuerpo para el capitalismo postindustrial contemporáneo es un objeto muy importante sobre el cual se trabaja, al que se lo seduce, se lo viste, se lo calza, se hacen modelos corporales desde el perfil del consumidor, no del ciudadano. El capitalismo trabaja mucho con hacerse cargo del cuerpo de las persona. Eso nos lo dice Norbert Boltz en uno de sus artículos: ya que tenemos tantas dificultades de tener identidad en el Estado-nación, en los partidos políticos, en el trabajo, en todo aquello nos dio identidad, venite al mundo de las marcas, que las marcas te dan identidad. Los cuerpos comienzan a estar sobreimpresos de marcas, marcas comerciales o tecnológicas. Los usuarios de Mac que tienen alguna manzanita puesta en su auto o en su casa miran con desprecio a los viles mortales de PC, somos una raza inferior. Ellos, cuando se encuentran y cuando cruzan miradas Mac, reconocen que tienen una relación diferente con el mundo de las tecnologías, y algo así como piedad con los que ya van a llegar. Y, además, ponen esas manzanas en algunos lugares porque forman parte de esas marcas y, algunos de esos lugares son el cuerpo. Hay muchos tatuajes de Mac en el cuerpo, no tanto de Bill Gates o Microsoft que gozan de la peor prensa del mundo. Los Mac son como los usuarios de Harley Davison que dicen: yo tengo una *Harley*, ¿vos en qué andás, en un *Fiat Duna*? Además, yo llevo una campera que dice *Harley* y si me saco la campera, tengo un tatuaje que dice *Harley*. Insisto, identidades, cuerpos a los que se les pegan identidades. Las marcas tienen interés en esto y lo trabajan mucho. En la publicidad de una marca argentina, Ona Saez, encontramos a un doctor, ya sea Tulp o Dr. House, o alguno de la televisión, que le está operando a una chica de una marca, probablemente para darle otra marca, una marca real de identidad y no esa marca fea que lleva. Opera sobre un cuerpo para darle una identidad comercial.

El problema de las marcas hoy es que están muy pegadas a nuestro cuerpo, es que no solo tienen un fin comercial sino también un fin identitario. Compiten con la formación de identidades y subjetividades de las comunidades virtuales, de los grupos de encuentro e intereses comunes y no solo en internet, que van, desde cosas sofisticadísimas, como pueden

ser los juegos virtuales, hasta los que tienen el Fiat 600 y se juntan en la Panamericana para mostrárselo, como los autos tuneados, reciclados. Dicen: nosotros somos de esta comunidad y estamos relacionados con aquellos que tienen *Fiat 600* en todo el mundo. Esa es nuestra identidad. Estas marcas marcan los cuerpos, las subjetividades, marcan las conductas, las prácticas culturales y tienen una eficacia en el mundo de la cultura muy superior a otras subjetividades, que en otros tiempos fueron muy poderosas, como las que vienen de la política o del sindicalismo. Por eso, una de las marcas más fuertes que existen hoy en el mundo son los clubes de fútbol. Los chicos no están dispuestos a ponerse un tatuaje de un político, pero están dispuestos a ponerse un tatuaje de San Lorenzo, de Quilmes, etc. Están dispuestos a encontrar un refugio de identidades en instituciones que les prestan una identidad. En el caso del fútbol, y en algunos casos de forma casi total, mi vida es eso.

Ahora bien, los ámbitos educativos también han sido dotadores de identidad. Los que fueron al Colegio “Mariano Acosta” sienten algo distinto. Allí fue donde estudió Cortázar, basan su identidad en esto, aunque yo no encuentre la relación entre esto y vos. Los que fueron al “Buenos Aires”, no fueron al “Colegio Nacional de Buenos Aires”, fueron *al Colegio*, son otros *Mac*, son otros distintos. Cuando se encuentran tienen algo de qué hablar: “de qué promoción sos”, los profesores, etc., son muy identitarios. Las instituciones, las universidades también han dado mucha identidad, pero qué nos pasa cuando perdemos esos cuerpos, qué nos pasa cuando la virtualización descorporaliza relaciones, qué nos pasa con la otra parte de la educación, qué es de la socialización, qué es del encuentro, de lo que ocurre fuera de las clases que son las reuniones en el café, las salidas, el fin de un curso, etcétera.

Recién le contaba a Martín, que hay un curso enteramente virtual que tenemos en Flasco con los que nos encontraremos la semana que viene en la sede. Los alumnos hicieron una enorme presión para conseguir esta reunión, ya que no estaba planificado que nos encontráramos físicamente. Es decir, hicieron una demanda del siglo XIX, porque dicen que no soportan el vacío y que los ceros y los unos los tengan atados, que lo digital sea el lazo. Necesitan saber quién es el profesor tal, quién es el alumno con el que me peleé, que es FLACSO, no tienen idea ni dónde es el edificio. Los vamos a recibir, nos vamos a abrazar, a comer empanadas, tomar vino y nos vamos a ir. Y sentirán que se habrán ido de un curso, porque irse de un curso de manera virtual es muy desagradable. Nuestras instituciones,

creo, tienen estos problemas. Preocuparnos, no solo de cómo construimos buenas plataformas educativas y cómo las volvemos más eficientes, sino cómo nos hacemos cargo de la educación, de algo de lo que la educación siempre se hizo cargo, que tiene que ver con identidades, con socialización, con formas de ciudadanía y con maneras con las cuales a nosotros, los humanos, nos gusta interactuar, que es bastante físicamente. Es más lindo tener una novia en la universidad que un amor virtual. Muchas gracias.

#### DIÁLOGO

**MODERADOR:** Muy bien. Agradecemos la palabra de Beto Quevedo y abrimos una ronda de preguntas e intervenciones.

**PÚBLICO:** Bueno, por supuesto, cada una de las sentencias que planteaba la exposición nos disparaba ejemplos y conexiones con situaciones cotidianas. Para afirmar el sentido de las palabras de la intervención o, a veces, para preguntarnos si es tan así pensaba, por ejemplo, en esta idea de la agresión y el insulto y la no literalidad de las relaciones virtuales. Uno la encuentra no solamente en los foros, sino que es también preocupación de los medios de comunicación que abren a sus lectores la participación y que se encuentran con multitud de insultos. Y este aspecto puntualmente me hace preguntar si acaso es tan sincera la comunicación que tenemos cara a cara. Esta presencia de insultos que vertimos cuando no estamos cara a cara sino escudados detrás de un *nickname*, me hace preguntar sobre la sinceridad, sobre la cordialidad de la situación del cara a cara. Es una pregunta sobre la sinceridad, sobre los procesos de comunicación, sobre si es más sincero el insulto de los entornos virtuales o la falta de sinceridad de la relación cara a cara. Creo que, efectivamente, hay una desconfianza sobre lo no presencial, sobre lo virtual. Si hubiéramos tratado este tema hace ocho años, yo hubiera dicho que es una especie enfermedad juvenil, que tarde o temprano, esto iba a ser resuelto. Esta idea de que lo virtual no es lo verdadero motiva la necesidad del encontrarnos. Es paradójico, pero muchas comunidades y grupos virtuales existen para encontrarse, se forman con el objetivo de encontrarse cara a cara: los amantes del Fiat 600 o los alumnos del curso “x”. Uno se mete a Facebook para verse con los amigos de la escuela primaria o los colegas de la universidad. Aquí, hay una relación en donde aparece una funcionalidad de lo virtual que es

muy interesante y que interviene sobre la presencia. A veces, la reemplaza pero, también a veces, es la excusa para buscar la presencia, un grito desesperado para encontrarse físicamente. La pregunta, en realidad, tiene que ver con esta idea de lo sincero y lo falso, en qué medida nuestros procesos de comunicación personal, atravesados por instancias que no son presenciales, son efectivamente una exacerbación de características negativas. Tal vez, si uno invirtiera el espejo, descubriría que lo que no es cierto son las relaciones protocolares que tenemos cara a cara.

**LUIS ALBERTO QUEVEDO:** Muy interesantes las tres cosas que dijiste. La primera que trajiste, por ejemplo, la de los foros de los diarios, ha llevado a los diarios a obligar a que la intervención en los foros no sea anónima y se rija por reglas. Te piden muchos datos. El otro día, me comentaba uno de los dueños del sitio sobre restaurantes que se llama *Guía Óleo*, muy conocido, que al poco tiempo de crear la guía tuvieron que crear un código de ética para los que ingresen, además de solicitar sus datos y de aceptar las condiciones de un código. La gente refería la crítica al restaurante, no como la hace Miguel Brascó, sino como la hacen después de esperar veinte minutos a que les traigan una pata de pollo, que además está fría y quemada. Lo que vos decís, ¿es más sincero esto o la falsa cordialidad? Te diría que uno puede tener una hipótesis: que somos unos monstruos hipócritas y que personalmente no somos capaces de sacar nuestra verdad que virtualmente aparece. Yo, que pertenezco al siglo XIX, voy a tener una visión un poco más humanista. Es cierto que en las relaciones cara a cara pueden haber ciertas verdades que no aparecen. Estoy de acuerdo, pero la relación que yo tengo con el otro cara a cara nunca es igual a la que tengo con el otro que opina o interviene en un foro o discusión. Virtualmente, yo tengo una información incompleta sobre el otro. En cambio, personalmente, tengo mucha información sobre el otro, cómo es, cómo se comporta.

Yo estoy convencido de que la mejor manera de conocer a alguien es jugar con él, jugar al truco, al fútbol, etc., a lo que sea. Cuando vos jugás con alguien, sabes cómo es. La educación siempre incorporó los juegos: el otro te da mucha información ahí. Y, en una de esas, es muy malo por lo que opina en el foro, pero es un buen tipo, solidario, etc. En definitiva, componés al otro con un cúmulo de información que la virtualidad no te lo da. Y, el perfil, menos. Del perfil desconfiás y, a veces, se construye con datos de biografía muy escolares, dónde estudió, qué hizo, etc. Me parece que el otro me da poca información en el mundo virtual.

Otra cosa para destacar de lo que dijiste, es que lo virtual promueve la presencia, que también lo virtual forma parte de los mecanismos del encuentro. Yo dije que es mejor tener una novia en la universidad y no una relación virtual, pero ahora, cada vez más, hay relaciones reales materiales, físicas, que comienzan en lo virtual y, probablemente, esto se profundice. Por tanto, lo virtual puede ser más un disparador que un entorpecedor de otras relaciones, que yo, hombre de Cromagnon, siento que son inauténticas. Si no hay un cuerpo en juego, no es del todo auténtica pero, la verdad, es que puede haber gran autenticidad.

PÚBLICO: Yo quería preguntar si la descorporización es sinónimo de ausencia del cuerpo en la educación virtual. A mí me parece que no, porque, en realidad, no hay ausencia en la educación virtual del cuerpo porque está de alguna forma. Desde el sentido común, cuando uno habla de descorporización, enseguida sale el tema de la ausencia. A mí me parece que es otro tipo de presencia, no una ausencia. Quería saber si se usa descorporización como ausencia o es algo más complejo.

LUIS ALBERTO QUEVEDO: El concepto de descorporización no pertenece al mundo de la educación en particular. Yo lo estoy usando acá, pero tiene que ver con otros procesos más complejos de la sociedad contemporánea, relacionados con el mundo del trabajo, con la ciudadanía. Lo aplico, con el sentido que se construyó en otro lugar, a la educación. Pero, me gustaría preguntarte, ¿cómo está el cuerpo en la educación virtual?

PÚBLICO: Bueno, cuando accede, cuando se conecta a internet y entra, es una acción que tiene una base material, no solo en la tecnología, sino una base material, de mi acción, de que entro. Yo, cuando aplicaba la distinción entre el *software* y el *hardware*, me acordaba de la distinción platónica de la división entre el cuerpo y el alma. A mí me parece que esta es una cuestión más dialéctica. Pero, quizás es una cuestión más filosófica y me alejo del tema.

LUIS ALBERTO QUEVEDO: Sabemos poco sobre esto y estoy tratando de pensar con vos, escuchándote. Hay algo que tiene que ver con el mundo virtual, que es cómo se autentifica en ese mundo y cómo está el otro en el mundo virtual, sobre el que se tiene un halo de desconfianza muy grande. Hay una variable de la desconfianza y una variable de las rupturas de las

temporalidades porque, en realidad, cuando algo interviene en un foro, vos suponés que hubo una persona que encendió una computadora, que ingresó, que escribió algo, etc. Pero hay dos temas ahí: si lo hizo él, ese perfil, y cuándo lo hizo. La ruptura de lo temporal también hace que el cuerpo al que vos remitís y, que yo creo que efectivamente en algún lugar existe, por lo menos está deslocalizado y destemporalizado y resulta difícil confiar en él. Lo dejo planteado como problema. Yo no estoy resolviendo este tema. Descorporización más bien remite a este conjunto de temas de los cuales sabemos poco y que no son las únicas experiencias; también hay experiencias educativas sincrónicas y diacrónicas, hay una complejidad que no agota este tema.

PÚBLICO: Yo soy de la Universidad de Buenos Aires, algo identitario. Yo pensaba en tu primera pregunta y en tu intervención y en algo que el profesor Quevedo dijo en relación a los perfiles. Pensaba si estas intervenciones de mala educación no responden a todos los perfiles de los que somos propietarios. Es verdad que la tecnología hace un *zoom* y lo amplifica, pero no es la que los crea. Yo recordaba la película *Zelig*, de Woody Allen, donde el protagonista se mimetiza y recrea identidades sin necesitar de la tecnología. Una cosa que me preocupa de esto es que yo, que estoy analizando foros en programas de educación, me encuentro con que no puedo diferenciar, desde el punto de vista discursivo, a los docentes de los estudiantes. Me preocupa más esto de la mala educación o falta de respeto que indagar en el trabajo de campo y descubrir quién es el docente, que es el que, en muchos casos, el que abrevió o hizo relaciones menos académicas. Recordaba mi propio trabajo como consejera y las discusiones en los claustros como un nivel que no corresponde al claustro donde se está. También, hay como una marca de la época que, no sé, uno tiene por dónde entrarle. Lo entiendo como preocupación, como algo dilemático, porque no le veo una salida. Pero, me parece, que es de todos los estamentos, no solo de los estudiantes. Me pasó lo mismo con un posgrado donde no pusimos las reglas de que tuvieran que viajar, pero por sí mismos, se gestionaron para estar con su tutor y venir a Buenos Aires para estar con él. Esto me preocupa en el marco de una sociedad que también esta en la misma dirección.

LUIS ALBERTO QUEVEDO: Tu intervención es una intervención con mucha sustancia. No es una pregunta y me gustó la cantidad de problemas que



planteaste. Voy a tomar algunos de los problemas. La primera es *Zelig*. En realidad, en la película de Woody Allen no es que el personaje tenga múltiples perfiles sino que se mimetiza con la identidad de otro. Tiene una especie de identidad anulada, que está teñida con el otro. El otro le da la identidad. Es un mecanismo interesante porque muestra la inestabilidad identitaria, que la identidad siempre se construye en relación con el otro. Lo que pasa con *Zelig* es que es un balde vacío que se llena. No tiene conflictos, no tiene tensión, se entrega absolutamente.

Es interesante traer a *Zelig* porque los jóvenes hoy no son estas identidades construidas por otros, por instituciones que caracterizaron a la modernidad, y que uno podría definir como identidades llenas, ni las vacías de *Zelig* que no tiene contenido y se mimetizan. Voy a usar una frase que dice Zygmunt Bauman: en la época actual la identidad es una exploración, no es que hay una identidad, sino que las personas, por ejemplo, que tienen múltiples perfiles en sus relaciones, exploran su identidad de distintas maneras, no sólo en el campo virtual sino en la vida. Y la pregunta que trae Hannah Arendt, *quién eres tú*, sería la pregunta que un sujeto se hace y que podría ser, *quién puedo ser yo*. Cada uno de nosotros se contesta lo que quiere y explora todas esas zonas de la subjetividad, hasta dónde quiero y puedo, con distintas herramientas. Ahora, en esta exploración de la identidad, el campo de la escuela compitió mucho con eso. Cuando recién dijiste UBA, una marca, egresar, estar estudiando, ser profesor de la UBA, daba una marca identitaria. Las educaciones educativas daban mucho eso. Yo no sé qué va a pasar en el futuro cuando hablemos de identidades, no de los certificados o diplomas. Cuando alguien haga un curso de posgrado en la UBA y diga: yo hice un curso en la UBA, no sé si se referirá a una credencial educativa o si esa persona tiene ahí un plus identitario.

PÚBLICO: Gracias. Mi nombre es Alejandro Villar, docente aquí, hincha de Racing y egresado de FLACSO. Me gustó cómo cerraste porque me hizo relacionar. Ayer, estuvo Mariano Palamidessi, que decía que era muy difícil salir de levante en el campus. Aquí, estuvo presente la novia virtual. Me llegó un poco la cuestión presencial o virtual en este mundo de universidad virtual donde buscamos espacios y armamos lo más parecido y, sin embargo, sigue faltando. Ligado con esto hablaba de la identidad. Yo pienso en los egresados de la Universidad Virtual. Uno los cruza y te comentan: yo soy egresado de la Universidad de Quilmes, muy agradeci-

do porque pude estudiar. Ahora, hasta dónde van a tener la misma identidad que los alumnos que vienen acá cinco años, seis años, que viven cómo anda la universidad. Digamos, hay un tema. Incluso, hoy a la mañana se planteaba cierta reticencia de los egresados virtuales a manifestar que son de un programa a distancia o virtual cuando están buscando trabajo. A mí me parece que hay preguntas, en el esfuerzo que hacemos para que la universidad virtual se parezca lo más posible a la universidad presencial, pero hasta dónde vamos a alcanzar.

LUIS ALBERTO QUEVEDO: Me gusta mucho el ejemplo que pusiste para traer problemas acá. Nosotros, lo que hemos hecho, como casi todo lo que se hizo en la web, es poner lo real en el mundo virtual. Lo primero que pensamos es poner el aula virtual. Yo he dado clase en aulas virtuales donde del otro lado había alumnos sentados en aulas. Tenía hasta un pizarrón. Pero, yo a esto lo llamaría el grado cero de la educación virtual, que es cuando agarramos la universidad física y la tratamos de poner en la web, como muchas cosas que están en la red que nacieron por traslado y después desarrollaron una dinámica propia.

En algún momento, discutimos con Martín el caso de los diarios. La primera experiencia de un diario en internet era agarrar un diario de papel y ponerlo, leerlo y pegarlo en la web. Hoy, los diarios virtuales tienen una lógica que no tiene nada que ver con el diario en papel, no solo la lógica de presentación, sino también, la lógica de relación con el lector: son completamente distintas. Hay otro medio de comunicación que no tiene que ver con eso, por más que sea *La Nación* o *Clarín on line*. Ahora, eso pasó en pocos años. Pero en el origen, nadie lo previó, ni nadie se imaginó que fuera así. ¿Qué va a pasarnos a nosotros?, ¿cuándo va a ser el momento en que decidamos y podamos no imaginar el campus replicando la misma estructura de la universidad, sino con otras cosas, quizás más interesante? De hecho, yo creo, desde mi experiencia en Flacso con la educación virtual, que es muy interesante y muy propia, es decir, con personalidad propia. No tiene nada que ver cómo se dicta una clase, cómo intervienen los alumnos y los profesores. Un día, nos daremos cuenta de eso y no replicaremos.

PÚBLICO: Tomando lo que decías, recién el año pasado vino un profesor español, Ramón Sallo, que hablaba sobre la industrias culturales y hacía una especie de revisión. Decía que muchos de los contenidos de la red habían sido pensados de forma analógica y lo único que se había hecho

era el traslado a la forma virtual, que todavía hay mucho que pensar en esto de la digitalización. Me llama la atención que todavía en la educación virtual se siguen notando las personalidades de los docentes con los mismos medios y con los mismos recursos. Las personalidades siguen marcando la línea por dónde se va a transitar el proceso educativo. Me parece que eso tiene que ver con la identidad, con cómo uno cree, con cómo debe usar las cosas. No hay un determinismo. Creo que el pensar las cuestiones analógicas, incluso en la personalidad, también están experimentando un cambio en la subida a la web.

LUIS ALBERTO QUEVEDO: Sí, creo que efectivamente es así. Nosotros en el campo educativo tenemos muy clara una experiencia que todos conocemos. Una cosa es que una persona escriba muy bien un libro y otra cosa es que sea un buen profesor. Hay algunas personas que son capaces de escribir un buen libro y pésimos dando una clase y muy buenos profesores que son muy malos escribiendo. Esto nos ha hecho reconocer que son dos ámbitos distintos. Vos trajiste el tema de la personalidad del docente. Lo que yo podría decirte, en estos pocos años de experiencia virtual, es que ser un buen docente analógico no te garantiza ser un buen docente virtual. Hemos visto buenos docentes virtuales con mucha personalidad y capacidad de interactuar con los alumnos con un tipo de trabajo que no tiene nada que ver con el buen docente del aula. Es otro. Esto que llamamos la personalidad del docente, que todos los que estudiamos siempre recordamos diciendo que hemos tenido treinta docentes pero dos buenos profesores, esa personalidad que te deja una marca, ¿cómo será en el mundo virtual? Mi hipótesis es que los talentos del mundo analógico no necesariamente pueden extrapolarse al mundo virtual y que, tal vez, haya talento para el mundo virtual que tenga su especificidad y que, probablemente, allí aparezcan otros buenos docentes.

PÚBLICO: En relación a lo que mencionabas con respecto a la vinculación estrecha entre un proyecto escolar y el de ciudadanía en este contexto de virtualidad, relacionándolo con el concepto de posmodernidad, de Estado-nación, quería saber cómo estimás este proyecto escolar de educaciones virtuales en relación al proyecto de ciudadanía.

LUIS ALBERTO QUEVEDO: Creo que cuando se pensó el proyecto escolar moderno en los siglos XVIII y XIX, los teóricos, ya fueran de la Ilustración

europea o de nuestros padres fundadores de la escuela, esta siempre fue pensada como formadora de ciudadanos, como institución que moldeaba al individuo que se incorporaba a una sociedad en todos los planos. Por eso la educación física, cívica y el disciplinamiento del cuerpo que siempre tuvo que ver con el proyecto moderno escolar. Sobre todo eso, también estaban los conocimientos, las profesiones, la ética. Yo digo: este paquete complejo que montó la modernidad y que dio lugar a instituciones, que nos formó a nosotros, ¿cómo se traslada al mundo virtual? Por eso, me preguntaba dónde quedan las otras partes del proyecto escolar. Si uno dice que estudia en la UVQ, también tiene una relación con una institución, con sus códigos, éticas. Bien, eso con respecto a lo que le da solidez, a la institución que me forma, pero mi relación con la institución no es lo que llamamos los sociólogos, de institución total, no es esa. Fíjense que el modelo anglosajón de campus, es el de hacer educación “agarrando” a las personas, es el internado, la idea de tomar a una persona en todas sus dimensiones y aristas. Nosotros lo tomamos en una de sus aristas. El interrogante es dónde queda todo lo otro y qué quedará del proyecto de educación de formación de ciudadanía. Puede ser que todas estas preguntas sean marcas de la nostalgia que yo puedo tener. La pregunta es, ¿cuánto hace que el proyecto de educación está pensado como proyecto de ciudadanía? Muy poco tiempo, doscientos años. ¿Por qué habría de resistir toda la vida? Si la forma de Estado-nación y de educación les son contemporáneas, y están en absoluta crisis. Puede ser idealización, nostalgia. Si tomo distancia, debería decir que educar como temática formal, la *paideia*, no es propia de la modernidad. Hay muchos siglos de educación, de transmisión y generación de conocimiento que no tienen estas estructuras. Tal vez, y solo tal vez, está muriendo un modo de construir ciudadanía.

PREGUNTA: Quería preguntarte o hacer una reflexión acerca de ciertas cosas que se dijeron hace un rato sobre que ser buen profesor virtual no implica ser buen profesor presencial. Pero las instituciones siguen utilizando la misma vara para medir las actividades de ambos. Quiero marcar con esto que, de alguna manera, nuestros marcos educativos son del siglo XIX y que forzosamente están siendo o se están viendo obligados a trasladarse al siglo XXI. Es como si tuviéramos una sociedad que funciona a dos ritmos diferentes. Hay un desacople y en el momento que tratan de acoplarse, resulta violento. Creo que muchas de las preguntas que nos estamos haciendo a lo largo de este foro tienen que ver con esto, qué

pasa con el trabajo colaborativo dentro de las aulas, respecto a la planificación y a los planes de trabajo. A veces, un debate lleva más tiempo que lo que duraría una clase virtual, las metodologías de trabajo en un entorno virtual son unas y seguimos aplicando criterios de diseños curriculares y diseños pedagógicos que son del siglo XIX.

**LUIS ALBERTO QUEVEDO:** Esta pregunta que vos dejás es muy interesante para pensar. Voy a sumar dos cosas que dijiste que me han movido a discutir algunas cuestiones dentro de los que planeamos actividades en la educación virtual de Flacso. Una más conceptual, que es cómo se están subvirtiendo los planos disciplinares. No solo esa universidad analógica que llevamos a lo virtual tiene que ver con las aulas y los bares y todas esas metáforas que utilizamos. El mundo virtual empezó así. Nosotros tenemos archivos y carpetas, con dibujitos de carpetas, habría que cambiar la iconografía, pero el orden del mundo analógico nos lleva a certezas en el mundo virtual. Entonces, los campos disciplinarios y el modo en que se trabaja en lo analógico, lo llevamos y reproducimos en lo virtual. Voy a poner un interrogante: ¿de quién es la clase en el mundo virtual? Yo podría decir del profesor que escribió el texto pero, ¿qué es una clase en un campus virtual? Es un conjunto de personas que trabaja en red y conjuntamente. Partiendo de un texto que facilita un profesor empiezan a operar sobre esa clase y la editan, la hipervinculan, la ilustran, la relacionan con imágenes, comienzan a fragmentarla ¿De quién es la clase? Les voy a confesar algo. La chica que hace la edición gráfica y visual de mis clases virtuales vive en Londres. Yo la quiero conocer, cómo puede ser eso. Tiene que venir a Flacso, aunque no tiene mucho interés por ahora. Pero esa chica, es artífice de las clases tanto como yo. Trabaja sobre ese texto que yo trabajo como Word y lo vuelve hipertexto. Debería tener la autoría de mucha gente. ¿De quién es la clase? Estamos en el inicio de este Big Bang, en el inicio de la explosión, tratando de entender.

## PALABRAS DE CIERRE

*POR SARA PÉREZ*

Les voy a pedir cinco minutos de paciencia y resistencia para terminar con el rito formal del cierre del foro. Simplemente, para agradecerles a todos, a todos los resistentes que están aquí, a los que vinieron ayer y a los que se fueron, a los especialistas y a las especialistas que generosamente han venido a dialogar con nosotros, en particular hoy a Luis Alberto Quevedo y a Martín, que nos acompaña y nos ayuda, que está con nosotros desde los inicios; al comité organizador, a todo el equipo, a todo el programa que ha acompañado este proceso, a la Universidad. Hace tres años, cuando se despedía el profesor Moreno, fue el que nos dio la apertura del primer foro, pedía a las autoridades, al Rector que, por favor, que hubiera un segundo foro. Yo, que soy muy pesimista, no lo creí, pero aquí estamos y ustedes están. Muchísimas gracias por haber compartido este espacio y seguir creciendo.

Como última reflexión, creo que todos estamos aquí porque creemos que la universidad, en particular la Universidad Pública, ha decidido afrontar el desafío de la enseñanza en entornos virtuales y que tenemos la obligación y el compromiso social de reflexionar críticamente, de investigar y producir conocimiento sobre esto que estamos afrontando. Simplemente muchísimas gracias a todos y damos por clausurado este Segundo Foro de Educación Superior en entornos virtuales.

Esta edición de 500 ejemplares  
se terminó de imprimir en agosto de 2009  
en Altuna Impresores S.R.L., Doblas 1968, Buenos Aires, Argentina.