



Universidad Nacional de Córdoba

Maestría en
Procesos Educativos
Mediados por
Tecnologías

Tesis de Maestría:

Las características de la comunicación didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. Dos propuestas educativas virtuales en el marco de la Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías-UNC.

Alumna: Lic. Prof. Débora Brocca

Directora: Mgter. Rosanna Forestello



Las características de la comunicación didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. Dos propuestas educativas virtuales en el marco de la Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías-UNC by Debora Brocca is licensed under a [Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual 4.0 Internacional License](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

Año 2013

Agradecimientos

La presente investigación no hubiera sido posible sin el apoyo, contención, paciencia y ánimo de personas que me rodean. Por tal razón, quisiera agradecer a Mariela Clapés, mi amiga, colega y compañera, con quien compartí muchísimas horas de tertulias que ayudaron a enfocarme y seguir avanzando, pero, sobre todo, a seguir aprendiendo.

A Mónica Gallino, quien demuestra día a día su grandeza como persona y profesional, brindándome siempre de su tiempo y saber, en el espacio de cátedra que compartimos, y que se constituye en mi “guía” en el campo de la pedagogía.

A mi directora, Rosanna Forestello: gracias por compartir tu tiempo y conocimientos desinteresadamente; me ayudaste a remontar cuando ya no tenía vientos de ánimo.

A María de los Reyes Constela y Silvia Scarafia, quienes semana a semana brindan su experiencia y formación, logrando resignificar lo que implica un trabajo interdisciplinario y un encuentro humano.

En especial, quiero dar las gracias a las personas que me brindaron lo más importante, y que siempre están a mi lado para escucharme, contenerme y acompañarme, mis padres: Mary y Rodolfo. Gracias por todo lo que me dan día a día...

Índice

Presentación	pág. 5
Capítulo 1. El Problema de Investigación	pág. 9
1.1. Contextualización y formulación del problema	pág. 9
1.2. Preguntas de la investigación	pág.11
1.3. Propósitos de la investigación.....	pág.11
1.4. Algunos pasos en cuanto a líneas de investigación / antecedentes	pág.12
1.4.1. Práctica docente virtual e innovación educativa	pág.13
1.4.2. Análisis y evaluación de entornos virtuales de aprendizajes	pág.14
1.4.3. Comunicación educativa - interacción	pág.17
1.4.4. Investigaciones en la Universidad Nacional de Córdoba	pág. 20
Capítulo 2. Perspectiva Teórica	pág. 23
2.1. Sociedad de la información y el nacimiento de la llamada Web 2.0	pág. 23
2.2. La comunicación	pág. 29
2.2.1. Comunicación y concepto de mediación	pág. 33
2.2.2. Wertsch y la teoría de la acción mediada	pág. 36
2.3. La educación a distancia.....	pág. 40
2.3.1. Educación a distancia. Su historia.....	pág. 44
2.3.2. Educación a distancia en América Latina	pág. 46
2.3.3. Entornos virtuales de aprendizaje y aulas virtuales	pág. 49
2.3.4 Perspectiva didáctica en propuestas educativas a distancia virtual....	pág. 52
2.4. La comunicación y la educación a distancia virtual	pág. 59
Capítulo 3. La maestría en procesos educativos mediados por tecnologías.	
Contexto de nacimiento y particularidades	pág. 66

3.1. La educación a distancia en la Universidad Nacional de Córdoba	pág. 66
3.2. La maestría en procesos educativos mediados por tecnologías. Contexto de gestión y desarrollo.....	pág. 71
3.2.1. Opción por un modelo pedagógico.....	pág. 72
3.2.2. Estructura Curricular de la Maestría	pág. 75
Capítulo 4. Aspectos metodológicos.	pág. 81
4.1. Investigación cualitativa	pág. 81
4.2. Estudio de casos.....	pág. 84
4.2.1. Casos seleccionados.....	pág. 84
Capítulo 5. Análisis de las propuestas educativas de los módulos “Educación a distancia” y “Epistemología y tecnología”	pág. 91
5.1. Descripción general de las aulas virtuales en Moodle	pág. 91
5.2 Módulo “Epistemología y tecnología” (2ª y 4ª edición)	pág. 94
5.3. Módulo “Educación a distancia” (1ª y 5ª edición)	pág. 118
5.4. Una mirada comparativa	pág. 149
Capítulo 6. Conclusiones	pág. 155
6. 1. Algunas conclusiones	pág. 156
Bibliografía.....	pág. 165
Anexo 1. Descripción Densa.....	pág. 172
Anexo 2. Capturas de pantallas.....	pág. 200

Presentación

Desde que decidí llevar adelante esta investigación sabía que estaba frente a un gran desafío, el de abordar la comunicación didáctica en un entorno tan singular y complejo como son los entornos virtuales. El tema de la comunicación didáctica en algunos momentos se lo distorsionó u olvidó en el ámbito educativo y, en particular, en la agenda de la didáctica, pero posee antecedentes de investigación en el marco de la Tecnología Educativa y la Educación a Distancia en los últimos veinte años.

La elaboración de la presente tesis estuvo cargada de momentos desafiantes, desconcertantes, fascinantes, momentos de incertidumbres, momentos de bifurcaciones, de anhelos, de desaciertos, de desánimos y de satisfacciones. Momentos propios de procesos de producción como son los trabajos finales. Los mismos se desarrollaron en varias etapas, viviéndose como conflictivos, dialécticos y de aprendizaje constante de nuevos conocimientos y consolidación de los ya construidos, con relación a un tema que cobra cada vez más protagonismo en los escenarios educativos actuales.

La presente investigación, se inscribe dentro del campo de preocupación de la Educación a Distancia, y toma aportes de campos como la Tecnología Educativa y la Comunicación Educativa. El tema central de este trabajo es poder dar cuenta de las características que asume la comunicación didáctica en propuestas virtuales de enseñanza- aprendizaje, tanto en la comunicación escrita unidireccional como en la comunicación gráfica.

El analizar las características de la comunicación didáctica permitirá reconocer las competencias comunicacionales y didácticas que ponen en marcha los docentes para el desarrollo de propuestas educativas a distancia en entornos virtuales de aprendizaje.

No podemos ignorar que las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) en educación a distancia, permiten el desarrollo de propuestas educativas innovadoras que admiten la exploración de nuevas estrategias didácticas y de mediación pedagógica que propician el aprendizaje de los alumnos. Cobran mayor protagonismo en entornos como las plataformas educativas, en este caso Moodle, que permiten el desarrollo y construcción de distinto tipo de propuestas de enseñanza y diferentes actividades, que determinarán las interacciones en el espacio del aula

virtual, considerándolo como un espacio comunicativo con reglas específicas en las que el docente interactúa con el alumno en torno a un conocimiento y mediado por una herramienta donde el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje suponen la puesta en acción de distintas habilidades y competencias que permiten la resolución exitosa de situaciones que van surgiendo.

La Universidad Nacional de Córdoba no sólo no es ajena a los cambios generados en este nuevo contexto, social, cultural y científico-tecnológico, sino que se constituye en una pionera al diseñar la primera carrera de posgrado a distancia virtual: la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (en adelante MPEMPT). Dicha carrera tiene la particularidad de que su objeto de estudio es, en parte, su misma herramienta de comunicación.

Las TIC y, en especial, el aula virtual son herramientas con un gran potencial para el diseño de propuestas educativas que traspasan las fronteras del aula física y que integren el contexto social de los alumnos, donde las actividades se inician en un espacio virtual, prosigue en el hogar del alumno, en su vida diaria (la cual puede estar a muchos kilómetros de la institución formadora) y concluye nuevamente en el aula virtual donde se inició. Un ejemplo de ello son el uso de espacios virtuales como foros, mensajería interna, wikis donde se pueda compartir saberes, sacarse dudas, realizar actividades conjuntas, etc. El uso de la tecnología supone posibilidades que sin ella sería imposible ser llevadas a cabo.

Pero pensar en propuestas educativas a distancia virtual supone la puesta en juego de aspectos didácticos, técnicos, comunicacionales y de diseño gráfico. Esta investigación implicó llevar adelante una construcción teórica – metodológica que enriqueció mi bagaje de conocimiento, con miras siempre a analizar y descubrir algo que servirá también a la puesta en marcha de propuestas educativas a distancia virtuales innovadoras y creativas.

A continuación se presenta un trabajo que está estructurado en seis capítulos. En el primer capítulo se explicita el problema de investigación, brindando un marco conceptual al mismo. Se da cuenta de las preguntas y los propósitos que guiaron la misma. Acto seguido se desarrolla el estado de arte de este estudio, centrado en cuatro grandes ejes: *Práctica docente virtual e innovación educativa; Análisis y evaluación de entornos virtuales de aprendizajes; Comunicación educativa- interacción e Investigaciones en la Universidad Nacional de Córdoba.*

El segundo capítulo da cuenta del marco teórico, que brinda las bases conceptuales a la investigación. Allí se desarrolla lo propio del contexto en el que hoy vivimos, la llamada “sociedad de la información”, el desarrollo de la web 2.0 y su influencia en la educación; el concepto de comunicación abordado desde una perspectiva histórica de los modelos comunicacionales y su relación con las propuestas educativas a distancia, que deriva en profundizar sobre los conceptos de mediación y la acción mediada. Se contempla el análisis de las características de la educación a distancia, lo que implica esta modalidad educativa y se presenta un breve recorrido histórico de la misma tanto mundial, como en América Latina y en particular en nuestro país. Dicho recorrido permite comprender cómo es concebida hoy la educación a distancia virtual. Se finaliza este capítulo dando cuenta de la estrecha relación existente entre la comunicación y las propuestas educativas a distancia virtuales.

En el tercer capítulo se presenta la historia del desarrollo de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, su modelo pedagógico, su estructura curricular y el contexto que le dio origen.

El cuarto capítulo aborda lo propio de los aspectos metodológicos que conjuntamente con el marco teórico trazaron los pasos para el análisis y conclusión de la investigación. Allí se presenta las características de la investigación educativa, las particularidades del estudio de caso (en el cual se inscribe la presente investigación). Se da cuenta de las etapas que implicó la investigación desde las primeras aproximaciones teóricas al tema hasta la escritura de las conclusiones de la misma, las variables puestas en juego y los indicadores que permitieron el análisis en profundidad.

El quinto capítulo avanza en lo propio del eje fundamental de la presente investigación, el análisis de dos ediciones de los módulos: Módulo *Epistemología y Tecnología*, tanto la segunda edición desarrollada en 2008 y cuarta edición desplegada en 2011; y Módulo *Educación a Distancia* su primera edición realizada en 2008 y su quinta edición desarrollada en 2011. El análisis tiene como base una mirada desde la didáctica y la comunicación educativa. Desde allí se analiza cada componente del aula virtual y de las propuestas en general. Es por ello que se toma como eje de presentación el diseño didáctico de las dos ediciones mostrando sus similitudes y diferencias. Los componentes propios del diseño didáctico (estructura general de la propuesta, planificación de la misma, desarrollo de los contenidos,

concepción de alumno y docente, evaluación, materiales y herramientas utilizadas para la presentación de contenidos, las estrategias educativas puestas en marcha, las actividades propuestas, interacción, concepción de enseñar y de aprender y entorno donde dicha propuesta se pone en marcha) , son abordados y analizados tomando en cuenta las variables e indicadores presentados en el capítulo cuatro. La base de todo el análisis está en la descripción densa realizada por cada aula virtual de cada edición y en el marco teórico que respalda la presente investigación. También se realiza una breve presentación de la estructura de las aulas virtuales de la plataforma Moodle en la cual está soportada la propuesta de la Maestría.

El sexto capítulo da cuenta de las conclusiones a las que se arriban luego del análisis realizado en el capítulo quinto. Las mismas se basan en aspectos puntuales que deben tenerse en cuenta al momento de diseñar propuestas educativas bajo la modalidad de educación a distancia virtual. Al mismo tiempo se presentan interrogantes que abren a posibles temas de futuras investigaciones.

Capítulo 1. El problema de investigación

“La tecnología es una condición que hace posible la educación a distancia tal y como la conocemos, pero no es el contexto de enseñanza

y aprendizaje. Igualar las 'nuevas' tecnologías a la noción de contexto virtual- como se viene haciendo- es alterar y reducir la complejidad de la propia educación y muy posiblemente de sus consecuencias. (...) El acento del contexto no está puesto en la tecnología concreta sino en el conjunto de relaciones mutuas que se establecen entre todos los componentes expuestos formando una constelación de elementos educativas que al ponerse en marcha son únicos en cada clase virtual que de tender a homogeneizarse perderían gran parte de su valor en términos de desarrollo educativo.” (Barberá E. 2001)

1.1 Contextualización y formulación del problema

La presente investigación se inscribe dentro del campo de preocupación de la educación a distancia y toma –esencialmente- aportes de campos de la tecnología educativa y la comunicación educativa. El tema central de este trabajo es dar cuenta de las características que asume la comunicación didáctica en propuestas virtuales de enseñanza y de aprendizaje en el marco de dos módulos de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), tanto en la comunicación escrita unidireccional (a través de la cual los docentes realizan el desarrollo de los contenidos), como gráfica, que se plasma en el diseño, presentación y distribución visual de los diversos recursos y gráficos (banners, logos, iconos, etc.)

Las transformaciones que en el campo de la enseñanza se van produciendo como efecto de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el marco educativo, constituyen un reto pedagógico, ya que su uso nos ofrece una amplitud de posibilidades y, al mismo tiempo, exigen una mayor flexibilización de las estructuras docentes. Este es uno de los principales aportes que las TIC brindan al campo educativo que pudieran situarse en el ámbito de la educación a distancia. Para el diseño y desarrollo de entornos educativos basados en estas tecnologías habrá que tener presente esta circunstancia, y plantear escenarios que se adapten a una diversidad de situaciones (tanto por parte del alumno como del profesor, de la institución, entre otros). Conocer las características y las posibilidades de las distintas aplicaciones y entornos susceptibles de ser usados, es crucial para sacar el máximo partido a estas tecnologías.

En este sentido, Barberá (2011) destaca el carácter mediacional de la tecnología, en cuanto a recurso y canal educativo al servicio de los profesores y alumnos se refiere. La autora muestra que la tecnología no es un fin en sí mismo, sino

que debe ser considerada un medio para el aprendizaje. Tanto el docente como el soporte tecnológico son mediadores de distinta naturaleza, que potencian la construcción de conocimientos en el alumno y que favorecen la autonomía en sus procesos de aprendizaje.

Donde se produce actualmente un mayor número de experiencias exitosas de uso de las redes es en el nivel superior, con mayor énfasis en el ámbito universitario, en el cual se comienza a perfilar el desarrollo de ofertas educativas con modalidades a distancia, semipresenciales o simplemente el uso de espacios virtuales como apoyo a la presencialidad.

En el caso de la educación a distancia o semipresencial, el diseño de propuesta educativas supone la incorporación de materiales creados para aquellos estudiantes que no pueden estar físicamente presentes, y que acceden al aprendizaje a través de una variedad de medios y con la posibilidad de espacios tutoriales. Esto último también se está utilizando en las propuestas presenciales que toman la virtualidad como un espacio más del desarrollo de los contenidos. Sea cual sea el caso, en el diseño de ambientes o entornos virtuales lo fundamental no es sólo la disponibilidad tecnológica, sino también tener en cuenta las características de los diversos elementos del proceso educativo y, en especial, de los alumnos.

El bosquejo de un entorno virtual de aprendizaje, se basa en decisiones relacionadas con la enseñanza (desde el punto de vista de la institución, de los docentes y del propio alumno) y en decisiones que tienen que ver con la tecnología en sí misma y la selección de las herramientas de comunicación más adecuadas. En definitiva, implica tener presente un conjunto de decisiones que deben equilibrarse entre el modelo pedagógico, los usuarios -según el rol de profesores o alumnos- y las posibilidades de la tecnología. Las plataformas virtuales configuran uno de los soportes tecnológicos más utilizados para el desarrollo de estos entornos.

La necesidad de abordar la temática de la comunicación en la educación es planteada fuertemente a partir de 1980, desde el campo de la comunicación. Si bien en décadas anteriores (1960/70) Paulo Freire planteaba el desarrollo de la educación desde una estructura dialógica, no fue hasta mediados de la década de 1980 en que se comenzó a hablar de comunicación educativa, para luego avanzar en una propuesta alternativa y más profunda como lo es la comunicación didáctica.

Autores de la talla de Daniel Prieto Castillo (1970) y Jesús Martín-Barbero (1987), padres de la Escuela Latinoamericana de Comunicación, plantean históricamente que la educación es un acto de comunicación, ya que ninguna otra profesión se ve tan impregnada por la comunicación como la educativa.

1.2. Preguntas de la investigación

De lo desarrollado hasta aquí surgen algunas interrogantes que se tomaron como ejes guía del proceso de la presente investigación: ¿cómo se desarrolla la comunicación docente-alumno o alumno-alumno en entornos virtuales de aprendizajes?; ¿qué tipo de interacción se genera en estos entornos?; ¿qué rol desempeña la comunicación y la interacción en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos en entornos virtuales? Ya particularizando las interrogantes: ¿de qué forma es presentado el contenido?; ¿qué relación hay entre los materiales educativos y las actividades de foro?; ¿de qué forma son planteadas las actividades de foro?, ¿qué relación existe entre la forma en que son presentadas las consignas de actividades y el desarrollo del intercambio en los foros?; ¿qué rol juega el docente/tutor en propiciar o no la interacción y la construcción de conocimientos en ellos?; ¿qué lugar ocupa el diseño gráfico en dicha propuesta?; ¿los colores, la distribución y presentación de los recursos, las imágenes seleccionadas, inciden en la propuesta educativa o se constituyen en meros adornos?

1.3. Propósitos de la investigación

Teniendo en cuenta las interrogantes anteriores, se constituye como propósito general el indagar sobre los rasgos más significativos de la comunicación didáctica, específicamente en el caso de dos módulos de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías. Los módulos seleccionados son:

- Epistemología y tecnología (2ª y 4ª edición),
- Educación a distancia (1ª y 5ª edición).

Para abordar dicha temática se toma como eje de análisis los objetivos que se presentan a continuación.

Objetivos generales de la investigación

- Dar cuenta de la singularidad que adquiere la comunicación en entornos virtuales de aprendizaje en los módulos de posgrado Educación a Distancia y

Epistemología y Tecnología de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías.

- Reconocer las competencias comunicacionales y didácticas en los docentes para el desarrollo de propuestas educativas a distancia en entornos virtuales de aprendizaje.

Objetivos específicos

- Indagar, sistematizar y analizar bibliografía específica, referida a la comunicación, enseñanza y aprendizaje en propuestas educativas virtuales y cómo se propicia la interacción en las mismas.

- Elaborar categorías de análisis sobre de la comunicación didáctica en entornos virtuales de aprendizaje.

- Caracterizar la manera en que es presentado y desarrollado el contenido en los módulos de posgrado Educación a distancia y Epistemología y tecnología de la Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías.

- Dar cuenta de las particularidades de la relación entre la comunicación didáctica y el rol que asume el docente/tutor.

1.4. Algunos pasos en cuanto a líneas de investigación/antecedentes

A continuación, y con el objetivo de contextualizar la presente investigación, se desarrolla un breve recorrido -tanto en España como en América Latina- de temáticas tales como la calidad de las propuestas educativas que se desarrollan a través de plataformas educativas, la evaluación pedagógica y técnica de la utilización de plataformas educativas, los usos didácticos de las mismas, la interacción, la comunicación educativa, entre otras.

Con el fin de organizar los antecedentes encontrados se toman cuatro grandes ejes:

- Práctica docente virtual e innovación educativa;
- Análisis y evaluación de entornos virtuales de aprendizajes;
- Comunicación educativa-interacción;
- Investigaciones en la Universidad Nacional de Córdoba.

1.4.1. Práctica docente virtual e innovación educativa

Desde el campo de la tecnología educativa se brindan grandes aportes al desarrollo de la educación a distancia. Siguiendo esta perspectiva -y de manera general aunque sumamente importante, como punto de partida-, Manuel Área Moreira y Carina S. González González (2003), presentan algunas líneas y

programas de investigación, desarrollados en España, que permiten una mirada global sobre el campo de la tecnología educativa; entre ellas encontramos:

- Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación escolar;
- Las TIC en la docencia universitaria;
- Las TIC en la educación no formal; diseño, desarrollo y evaluación de materiales didácticos.

La segunda línea de investigación presentada es la que más interesa particularmente, ya que la misma implica estudios relacionados al desarrollo, diseño y evaluación de campus virtuales, el uso de Internet (tanto para la educación a distancia como presencial) en la docencia universitaria y su posibilidad de proyección hacia los ámbitos que configuran las otras dos líneas mencionadas.

En este sentido, Begoña Gros Salvat y Pablo Lara Navarra, en la investigación titulada “Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya”, realizada en el año 2009, analizan el concepto de innovación en la educación superior, tomando como eje de análisis el caso de la Universitat Oberta de Catalunya, cuyo modelo tiene como objetivo principal una apertura a la colaboración y al conocimiento generado en el ámbito de la formación a través de entornos virtuales de aprendizaje. Los autores plantean que el concepto de innovación abarca tanto la creación de un producto como los servicios que la institución brinda, los procesos que se desarrollan dentro de la misma y su gestión organizativa. Por ello proponen una visión sistémica del concepto, que no tome como punto de partida los modelos de enseñanza tradicional, sino que se plantee desde un espacio donde confluyan tres elementos básicos: el modelo docente, el modelo tecnológico y el modelo organizativo.

En México, María Esmeralda Correa Cortez, Patricia Rosas Chávez y Mario Cervantes Medina, en la investigación “Las prácticas docentes de los cursos en línea”, llevada adelante durante el año 2009, realizan un análisis de las prácticas de los facilitadores de cursos en línea. Dan cuenta de los paradigmas donde se considera al alumno el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tanto el asesor como los contenidos y los medios son considerados elementos de apoyo a dichos procesos. En este contexto, el rol que debe cumplir el facilitador/docente/tutor es de suma importancia, e implica que domine tanto los contenidos como las particularidades propias de los medios utilizados y de la práctica docente en propuestas no presenciales. Muestran que los retos a los que

deben enfrentarse los facilitadores en un curso en línea implican el uso de la comunicación mediada por tecnología; construir un ambiente de trabajo en grupo; modalidades de comunicación sincrónica y asincrónica; solvencia en el manejo de tecnologías; diferentes avances en relación al programa por parte de los alumnos y manejo de las herramientas para la interacción y debates, como los foros.

1.4.2. Análisis y evaluación de entornos virtuales de aprendizajes

Manuel Área Moreira (2008) realiza, por un lado, un análisis de cómo las redes de ordenadores, y especialmente Internet pueden jugar un importante papel en el proceso de innovación y transformación del actual modelo de enseñanza implementado en las instituciones universitarias. Por otro lado, lleva adelante el desarrollo y diseño de un portal web, a modo de catálogo, que describe y enlaza el conjunto de campus virtuales de las universidades españolas. Estas investigaciones ayudan a tener en cuenta el importante rol que juegan las TIC en la educación superior universitaria –específicamente las aulas virtuales y plataformas-. Además, muestra diversos campus virtuales de diferentes unidades académicas, lo que permite ver las características propias en su formato y las herramientas que presentan.

Más adelante en la investigación “La evaluación del campus virtual de la Universidad de La Laguna. Análisis de las aulas virtuales periodo 2005-2007” (2008) pone un mayor énfasis en el diseño y utilización de las aulas virtuales de diversas asignaturas, generando un instrumento que permite abarcar dimensiones tales como contenidos y recursos de información ofrecidos, actividades planteadas al alumnado, recursos de comunicación incorporados, organización didáctica y estructura del aula virtual, evaluación del aprendizaje, aspectos de diseño gráfico y el modelo pedagógico implícito. Entre las conclusiones a las que arriba, se observa que, en su gran mayoría, las aulas están organizadas en función de temas o contenidos de asignaturas, lo que denota un predominio logocéntrico en detrimento de uno paidocéntrico, donde se primaría la actividad realizada por el alumno. Pone énfasis en el hecho de que el incremento de la interacción y la comunicación dentro de las aulas virtuales se constituye en un elemento clave para la calidad de los modelos de enseñanza, posibilitando una labor tutorial que va más allá del espacio físico y, al mismo tiempo, propicia en los alumnos competencias para el trabajo colaborativo y en equipo.

Elena Barberá, como directora del equipo de investigación EDUS/UOC & GRINTIE/UB¹, en el proyecto “Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación”, desarrollado entre 2002 y 2004, apunta al análisis de la intervención en entornos virtuales de aprendizaje. La investigación se centra en la interactividad y, de acuerdo con las conclusiones obtenidas, plantea que la elaboración de procedimientos e instrumentos dirigidos a analizar, evaluar y valorar los procesos de construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en el uso de las TIC deberían contemplar los siguientes planos o niveles:

a) la interactividad tecnológica potencial. Se trata de indicadores relevantes que dan cuenta de las posibilidades y limitaciones que ofrecen los entornos de enseñanza y aprendizaje para llevar a cabo actividades por parte de docentes y alumnos en torno a un contenido.

b) la interactividad pedagógica potencial. Hace referencia a los indicadores sobre la manera y forma de organizar la interacción docente, alumno, conocimiento en relación a la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

c) la interactividad tecnopedagógica real. Es el resultado de la interacción profesor-alumnos-contenidos.

“Interactividad tecnológica entendida como la organización y estructura de este intercambio procurado por el entorno tecnológico. Interactividad pedagógica relacionada con el diseño instruccional en cuanto es guía del proceso de enseñanza y aprendizaje y que incluiría las decisiones más psicopedagógicas relativas a la educación en línea en este caso. Ambas se distinguen a su vez entre potenciales y reales y configurarían así el mapa global del diseño y uso tecno-pedagógico, potencial y real.” (Barberá 2002:13)

Presenta, además, la revisión de una serie de estudios y experiencias, organizada en tres grandes apartados, relacionadas con la evaluación de la calidad de entornos virtuales de aprendizaje.

- Proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Este tipo de investigaciones dan cuenta, por un lado, de los efectos de la utilización de las tecnologías sobre los procesos de aprendizaje desarrollados por los alumnos, mostrando la necesidad de centrarse en el análisis de las relaciones entre docentes y alumnos, y el mismo proceso de construcción conjunta, afirmando la necesidad de diseñar entornos virtuales susceptibles de promover y facilitar procesos de comunicación y de ciertas estrategias cognitivas. En segundo lugar, abordan el tema

¹ Grupo de investigación EDUS de la Universitat Oberta de Catalunya; Grupo de investigación sobre interacción e influencia educativa. Universidad de Barcelona.

de la capacitación y formación docente, donde se encuentran tres grandes líneas: las que se centran en relatar la forma de implementación de propuestas, explicitando las dificultades de las mismas y los éxitos logrados; las que abordan la participación realizadas en dichas capacitaciones, tanto de carácter individual como grupales, ya sea de docentes o de alumnos; y aquellas que examinan la incorporación de las tecnologías en escenarios sociales y el cambio o modificación en el discurso que las mismas producen. De ellas se desprende la importancia de que los alumnos cuenten con apoyo tecnológico durante la formación, contar con encuentros presenciales con los docentes y compañeros, al mismo tiempo que se explicita el papel del modo de mediación que las TIC deben tener en la construcción conjunta de conocimiento. De ello depende fuertemente el diseño de las propuestas, sus objetivos y actividades. Al mismo tiempo se pone de relieve la necesidad de realizar investigaciones en las cuales se aborden el hecho de cómo las TIC facilitan y promueven la relación entre el conocimiento académico y los conocimientos prácticos profesionales.

▪ Evaluación y calidad de la práctica educativa desarrollada en entornos virtuales de aprendizaje. Aquí podemos encontrar cuatro grandes ejes:

- La evaluación de la educación con ordenadores, donde se brindan dimensiones de análisis y se concluye que, en su mayoría, se basan en propuestas pedagógicas tradicionales donde la innovación sólo se observa en la utilización de un nuevo recurso;

- La evaluación de los sistemas educativos electrónicos, apuntando a evaluar la efectividad y calidad de propuestas educativas virtuales, donde se coloca el acento en lo pedagógico o en lo tecnológico pero se observa una falta de investigaciones donde se articulen ambos aspectos;

- La evaluación de los cursos a distancia, que colocan el acento en la interacción como factor esencial para las propuestas educativas. Desde estas investigaciones se desprende la necesidad de diferenciar entre los conceptos de interacción, aludiendo al intercambio entre los sujetos -entre sí y con los objetos de aprendizaje- e interactividad, haciendo referencia a las posibilidades y potencialidades tecnológicas para lograr establecer la interacción, marcando la necesidad del desarrollo de investigaciones más complejas, en las cuales se aborden conjuntamente los aspectos sociales, pedagógicos y tecnológicos; y

- La evaluación de la docencia virtual, en las cuales se plantea que las TIC son simples medios para el desarrollo de propuestas educativas, y que las actividades que realiza el alumno, así como la relación que establece con sus compañeros y docentes, son el eje a través del cual se pueden identificar buenas prácticas de enseñanza. Sin embargo, en dichas investigaciones se vuelve a caer

en el error de abordarlas desde una sola dimensión, ya sea tecnológica, social o pedagógica.

- Aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías. Las investigaciones aquí abordadas dan cuenta que las actividades en una comunidad virtual de aprendizaje contienen cinco fases básicas: apertura del círculo, planificación del proyecto (definición de roles), intercambio, organización de los trabajos y cierre. Se concluye que, pese al dinamismo que las TIC introducen en las actividades de aprendizaje en ambientes virtuales, es imprescindible tener en cuenta los tipos de actividades propuestas, las ayudas brindadas a los alumnos y la interacción que los alumnos establecen con el contenido, sus compañeros y los docentes.

María Elena Chan Núñez, en su tesis doctoral para la Universidad de Guadalajara, “Propuesta metodológica para el análisis de las competencias mediacionales en procesos educativos en entornos digitales” (2004), aborda las competencias mediacionales que deben desarrollar los sujetos que forman comunidades de aprendizajes en entornos virtuales. Plantea la necesidad de abordar esta temática desde cuatro dimensiones: epistemológica, pedagógica, tecnológica y comunicacional. La autora propone una resignificación del espacio, las herramientas de trabajo y la actividad misma para una comprensión de lo virtual como construcción cognitiva y la acción operada en la información como insumo o materia de trabajo en los entornos virtuales. “En la educación en entornos digitales, lo que se pretende es la apropiación y producción de conocimiento, y las tareas comunicativas, semióticas, de representación e interpretación son instrumentales para esa finalidad, por eso se consideran mediacionales.” (Chan Núñez, M. E 376:2004). El desarrollo de estas competencias no se logra a través de la repetición de actividades de lectura, síntesis, producción de trabajos apegados a los contenidos desarrollados y el intercambio de ideas, sino más bien a través de una valoración del soporte, es decir del espacio virtual, prestando una gran atención a pensar la interfaz como un lugar amigable donde se ponen en juego programas, apartados y lenguajes para que luego sean utilizados por los sujetos.

1.4.3. Comunicación educativa- interacción

En España, Ramón Tirado Morueta, José Ignacio Aguaded Gómez y Juan Manuel Méndez Garrido, en la investigación “Interacción en grupos de aprendizajes *on line*”, desarrollada en el año 2009, realizan un análisis de la interacción del aprendizaje on line a través de los registros de participación en foros de discusión. Los autores identifican cuatro procesos de evolución en los procesos de interacción, a saber: a)

crecimiento agudo final; b) crecimiento discreto y progresivo; c) estable con compensación afectiva; y d) decrecimiento progresivo. Se plantea que el progreso de la frecuencia y de los tipos de intervenciones es un factor esencial para definir con mayor rigor modelos de interacción en el aprendizaje en grupo, a través de plataformas formativas, lo que ayudará a comprender los procesos comunicativos que se producen en estos grupos y que ayudan a su consolidación y avanzar hacia la identificación de modelos de aprendizaje cooperativo, sostenidos a través de Internet.

Dicen los autores: “queda por aclarar que desde este estudio entenderemos la interacción como la totalidad de mensajes interconectados y respondidos, en consonancia con una visión holística de la comunicación en la que el conjunto del acto comunicativo (contenido y estructura) es superior a la suma de las aportaciones individuales. Por lo tanto, el núcleo de nuestro análisis será el conjunto de las intervenciones de los sujetos que componen cada uno de los grupos de trabajo o comunidades virtuales de práctica.”(Tirado Morueta, R et. al 3:2009)

Finalmente, plantean que es necesario tener en cuenta que la constitución de grupos virtuales de aprendizaje, al igual que los grupos en lo presencial, necesitan de tiempo para que sus miembros se conozcan, establezcan sus propias normas, se resuelvan los conflictos y se constituyan de manera emocional como tales.

En América Latina, en la Universidad de La Habana, el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, en su publicación “Comunicación Educativa” (2007) plantea un análisis de la comunicación educativa. Se muestra que para cada modelo educativo se corresponde un modelo de comunicación y, por ende, práctico de la misma. Se distinguen tres tipos de modelos:

a) Modelo educativo centrado en los contenidos. Muy ligado a la educación tradicional. La comunicación está centrada en el profesor y en el texto promoviendo procesos de memorización.

b) Modelo centrado en los efectos. Aquí se puede ver el desarrollo de la tecnología educativa, donde, en una primera instancia, el centro se da en los medios, y al cual le corresponde un modelo de comunicación persuasiva, en el que el docente sigue siendo el protagonista de la comunicación. Este modelo se enriqueció con los aportes de la psicología cognitiva.

c) Modelo centrado en el proceso. La propuesta de Paulo Freire (1971) de una educación liberadora es un claro ejemplo de este modelo. El modelo comunicativo que le corresponde es democrático, centrado en la participación dialógica, en el

intercambio y la interacción entre docente y alumno. Implica, por parte del docente, no sólo destrezas orales y escritas, sino también de escucha y de promoción de la participación en el proceso comunicativo.

Los autores plantean que el tercer modelo es, por excelencia, el que mejor se adecua a una educación universitaria de calidad.

En México, Rocío Ledesma Saucedo, en la investigación “El proceso de comunicación en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Los puntos sobre las íes: interacción e interactividad”, desarrollada en 2003, realiza una reflexión sobre la comunicación en los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA). Para ello toma el “modelo de comunicación intermedia” de Daniel Prieto Castillo, en el cual la comunicación es entendida de una manera horizontal, donde todos participan de la toma de decisiones y comparten experiencias concretas de la vida real. La autora plantea que en un AVA la comunicación contiene dos grandes ejes: la interacción y la interactividad. La primera entendida desde las relaciones humanas (alumnos y docente, alumnos y alumnos), permitiendo niveles de cooperación que llevan al desarrollo de comunidades de aprendizaje. Al mismo tiempo, los miembros de éstas utilizan recursos y mensajes (sonoros, visuales, escritos) para la construcción conjunta de conocimiento. Sin embargo, estos mensajes precisan, en estos entornos, de un tratamiento especial para hacerlos más interactivos entre sí.

Se identifican cinco tipos de entornos presentes en un AVA: de conocimiento (basado en la currícula), de colaboración (donde se produce la interacción y retroalimentación entre los alumnos y los docentes), de asesoría (donde la comunicación es más personalizada entre el docente o tutor y el alumno), de experimentación (laboratorios virtuales y simuladores) y de gestión y organización.

Siguiendo con este eje de análisis, en la Universidad de Guadalajara, Marco Antonio Pereida Alfaro y Aurelio Sandoval Romo en su tesis de maestría “Las interacciones en la educación a distancia. Análisis en dos cursos de la Licenciatura en Educación” (2005), dan cuenta de la interacción en educación a distancia, tomando como eje de análisis dos asignaturas de la Licenciatura en educación de la Universidad de Guadalajara. Parten del hecho de que cualquier modalidad educativa contempla de manera integrada tres aspectos: lo pedagógico, lo tecnológico y lo comunicativo. Tomando los aportes de Garcia Aretio (2001) plantean la existencia de un diálogo simulado y un diálogo real. Los autores dan cuenta de que la institución

educativa es la que se ocupa de diseñar, producir, desarrollar y tutelar los procesos de aprendizaje de los alumnos a través de un "diálogo simulado asincrónico", por medio del cual se generan relaciones de comunicación en ambos sentidos, entre la institución -que enseña utilizando materiales diseñados para educación a distancia- y el estudiante que busca aprender. El diálogo simulado debe complementarse con un "diálogo real", llevado adelante a través de canales de comunicación, que facilitan la interacción y permiten que el tutor esté a disposición de los alumnos. Este tipo de diálogo se concretiza a través de la interacción tutor-alumno, propia de los sistemas a distancia. Así, los autores definen la interactividad como una propiedad que tienen los diferentes procesos y materiales educativos de lograr que quien los utiliza aprenda algo como resultado de un diálogo establecido entre ellos. Concluyendo su análisis, proponen una tipología de la interacción de acuerdo al emisor y a los destinatarios y las definen como: asesor-grupo; asesor-estudiante; estudiante-asesor, estudiante-estudiante y estudiante-grupo.

1.4.4. Investigaciones en la Universidad Nacional de Córdoba

En este apartado se muestra de manera breve la trayectoria en investigación que se viene desarrollando en la UNC, y que conforman de manera indirecta un marco en las líneas de investigación que se están llevando a cabo en cuanto al campo de la tecnología educativa y la educación a distancia.

Sobre temas referidos a la tecnología educativa, Hada Graziela Juárez Jerez de Perona dirigió el equipo de investigación en el proyecto denominado "Proyectos educativos mediados por tecnologías en la Universidad Nacional de Córdoba - estudios de casos", desarrollado en 2004. Se analizaron propuestas educativas mediadas por tecnologías en diversas disciplinas científicas, niveles de enseñanza y modalidades llevadas a cabo en el ámbito de la UNC. La interrogante central que guio la investigación fue: ¿qué criterios prevalecen en las decisiones de los equipos docentes cuando incorporan tecnologías? Para dar respuesta a la misma, se seleccionaron propuestas educativas que incorporaran sitios web, aula virtual, multimedia en soporte disco compacto (CD). Los criterios con los que se evaluaron los proyectos fueron:

- Dimensión técnico-estética. Hace referencia a la forma de presentación que asume el recurso en la propuesta educativa, el mapa de navegación, los criterios de presentación y secuenciación de la información y las opciones de interactividad que ofrece el recurso.

- Dimensión pedagógica. Da cuenta de los elementos que integran los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto y que le otorgan determinados significados. Hacen referencia también a la interacción docente-alumno-conocimiento.

Si bien sólo se seleccionaron cuatro casos, el análisis a la luz de las dimensiones mostró que las características propias de los recursos seleccionados condicionan la forma de presentar la información y los contenidos. Este condicionamiento juega un papel importante en la diferencia entre los casos, pero no es el único; también entran en juego la perspectiva sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la lógica de la disciplina y la concepción en cuanto al rol docente y alumno.

Sobre la temática propia de la educación a distancia, la Dra. Mónica Gallino, como directora del equipo de investigación, coordinó el proyecto bianual “Evolución de la modalidad de educación a distancia en la educación superior en la ciudad de Córdoba”, llevado a cabo en los años 2006 y 2007. La investigación avanzó con un análisis histórico de la modalidad en un contexto particular, que permitió mostrar el estado de desarrollo de la misma en la ciudad de Córdoba. Para ello se seleccionaron instituciones que dieron cuenta de momentos históricos relevantes. Los datos obtenidos fueron procesados en relación a los siguientes criterios:

- necesidades educativas que atendieron,
- las estructuras organizativas que usaron,
- formación previa que tenían los distintos actores: planificadores, directores, coordinadores, productores de materiales educativos, tutores, evaluadores,
- los medios de comunicación utilizados y su impacto,
- relaciones establecidas entre la educación a distancia y la educación presencial, enfoques didácticos, comunicativos, y
- enfoques de organización y gestión académica subyacentes.

El análisis mostró que el desarrollo de la educación a distancia en la ciudad de Córdoba atravesó dos grandes etapas. La primera de ellas se vio fuertemente marcada por el modelo academicista, que propiciaba la reproducción masiva de cursos y ofertas educativas, basado en una concepción de alumno que aprende en soledad, promovido por un “aprendizaje autónomo”.

Cuando dicho modelo comenzó a ser criticado, se inició un proceso de incorporación de medios tecnológicos que, dadas sus características, permitían ampliar los canales de comunicación. El aporte de la teoría de sistemas se hace sentir en las

propuestas de educación a distancia, las cuales comienzan a organizarse por medio de sistemas y subsistemas interdependientes. Así, se desarrollan modelos humanistas, personalistas, socio-cognitivos, que recuperan la idea de proceso, de producción con parámetros “artesanales” (en función de las necesidades específicas de cada grupo, de sus contenidos y objetivos, de quienes intervienen), que reposicionan la relación pedagógica centrada en la comunicación e interacción en nuevos entornos, recreando la esencia del proceso educativo: aprendizaje-enseñanza-comunicación. Ese es el modelo que predomina y que aún sigue en construcción y desarrollo.

Mónica Gallino y Gertrudis Campaner, en la investigación “Análisis de los procesos de interacción en una propuesta virtual de formación docente”, desarrollada en el año 2007, analizan los procesos de interacción en una propuesta virtual de formación docente. Toman como eje de análisis los recursos foro, diario, correo electrónico y textos en líneas. Conciben a la enseñanza como práctica compleja que se pone en marcha en escenarios singulares. Uno de estos escenarios son los entornos virtuales de aprendizaje. Allí, el docente/tutor desarrolla un rol que toma como fundamento el acompañamiento cognitivo. Las autoras muestran que el papel de las formas que adquiere la comunicación se convierte en un eje relevante, para los fines de poder seguir las variaciones y cambios que los procesos de construcción de conocimientos conjuntos generan, y a la vez se convierten en un elemento a través del cual dar cuenta de dicha construcción.

Las investigaciones presentadas hasta aquí dan cuenta de la importancia y relevancia que los entornos virtuales de aprendizaje están tomando en la comunidad académica, en especial en la educación superior. La sistematización presentada muestra claramente que existen muy pocos avances en cuanto a la comunicación didáctica en entornos virtuales. Al mismo tiempo, se percibe cómo, en su gran mayoría, al hacer referencia a la comunicación en estos entornos, en realidad se coloca el acento en la interactividad y las interacciones docente-alumno y alumno-alumno, ya sea a través de foros o de correos electrónicos. Al mismo tiempo, se observa que las evaluaciones sobre estos entornos apuntan a mejorar la calidad de las propuestas educativas y a la innovación educativa. La importancia de la presente investigación se basa en un aporte innovador a la investigación en la comunicación didáctica en propuestas educativas a distancia virtual.

Capítulo 2. Perspectiva teórica

El presente capítulo tiene por objetivo el dar cuenta de la perspectiva teórica que se toma como base para la realización de la presente investigación. Dada la complejidad que implica abordar la comunicación didáctica en propuestas educativas a distancia virtuales y a fin de realizar un orden en la presentación, se subdivide el mismo en cuatro grandes áreas. La primera corresponde a lo propio del contexto en el que hoy vivimos, la llamada “sociedad de la información”, el desarrollo de la web 2.0 y su influencia en la educación permitiendo presentar el contexto socio-cultural-tecnológico actual que enmarca nuestro trabajo.

En un segundo momento, se aborda el concepto de comunicación y desde una perspectiva histórica los modelos comunicacionales y su relación con las propuestas educativas a distancia, esto conlleva plantear los conceptos de mediación y acción mediada.

En un tercer momento, se da cuenta de lo propio de la educación a distancia y sus implicancias, asimismo se realiza un breve recorrido histórico tanto mundial, como en América Latina y, en particular, en nuestro país en torno al surgimiento de esta modalidad.

Dicho recorrido permitirá comprender cómo es concebida hoy la educación a distancia virtual para luego finalizar, en un cuarto momento, dando cuenta de la estrecha relación existente entre la comunicación y estas propuestas educativas.

2.1. Sociedad de la Información y el nacimiento de la llamada Web 2.0.

Nadie pone en duda el hecho de que, desde hace aproximadamente tres décadas, asistimos a profundas transformaciones en cuanto a los paradigmas políticos, sociales, culturales y científicos-tecnológicos. Estos cambios fueron la base del nacimiento de la llamada globalización, la cual es un eje transversal en la vida social contemporánea, que invade formas de trabajo y de vida, modos de ser y de pensar, producciones culturales y trasciende las representaciones y prácticas de los sujetos.

Los cambios a niveles económicos y políticos produjeron un nuevo orden social, caracterizado por la homogenización de las políticas y prácticas sociales. En

este contexto, es natural que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), llegaran a tener el auge actual, debido que, a través de las mismas se establecieron nuevas formas de comunicación, acceso a la información y a la producción de conocimientos.

No se debe olvidar que las TIC son el cimiento de “las relaciones en red”, ya que permiten múltiples opciones de comunicación cada vez más flexibles. Específicamente, Internet ha propiciado la conformación de redes de información y comunicación que, de a poco, han ido logrando borrar la división y organización del trabajo, propias de la sociedad industrial, para dar paso a nuevas formas de organización y división del trabajo cuyo impacto está transformando todas las instituciones simbólicas que nos rodean (la familia, la escuela, la universidad, el trabajo, etc.) dando así lugar al nacimiento de lo que hoy se denomina “sociedad de la información”. De esta manera, Internet deja de ser sólo una herramienta más, para convertirse en un complejo espacio mundial donde se desarrollan las actividades sociales y, en consecuencia, las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Coll y Monereo (2008) plantean algunos de los rasgos que caracterizan a la sociedad de la información y que por ende afectan el desarrollo de la educación. Vale la pena retomar aquí algunos de esos rasgos:

- Las relaciones que entablan individuos, grupos, instituciones y países se caracterizan por ser complejas, interdependientes e imprevisibles. De esta manera, “el contexto de las actividades humanas, que las condiciona y es a su vez condicionado por ellas, ya no es el contexto físico inmediato en que surgen y se desarrollan, sino un contexto mucho más amplio sujeto a una tupida red de interrelaciones, de implicaciones y de influencias mutuas” (Coll y Monereo 2008: 27).

- La materia prima de esta nueva sociedad es la información. Hoy se vive rodeado de “sobreinformación”, se atestigua el incremento espectacular de la misma que, no sólo hizo posible un mayor acceso a la información, sino que ha permitido asistir a un crecimiento considerable del volumen de la misma, lo cual no garantiza que los sujetos estén más y mejor informados.

- La rapidez con que todo comienza y acaba. Existe rapidez en la aparición y caducidad de la información, rapidez en la creación y caducidad de hardware y software, rapidez en acceder a los nuevos dispositivos tecnológicos, rapidez en las tendencias económicas, culturales, sociales, éticas y morales. La sociedad se encuentra ante un proceso de constante cambio y modificación, lo cual afecta la capacidad de abstracción y reflexión.

- La preferencia de la cultura de la imagen y el espectáculo. Hoy existe una supremacía de lo sensorial, de lo concreto, de lo dinámico, de lo emocional.

- La ruptura de las barreras de tiempo y espacio. “El ciberespacio, el espacio virtual en el que tiene lugar la comunicación por redes, es en realidad un “no lugar”, un “espacio no físico” distinto a los espacios personales en los que se encuentran físicamente los interlocutores. En cuanto al tiempo, hay que considerar por una parte, que la velocidad de la transmisión de la información por redes lo anula prácticamente como condicionante a efectos comunicativos; y por otra, que se produce una disociación entre el tiempo personal o “tiempo vivido” de los interlocutores y el tiempo en que se accede a la información comunicada” (Coll y Monereo, 2008: 28).

Desde una perspectiva crítica, Dominique Wolton (2007) plantea que en menos de veinte años el tema de la sociedad de la información se fue imponiendo con una gran fuerza y éxito. El autor muestra que esto se debe en parte, a que coexisten cinco razones de diferente naturaleza que se complementan y que permiten explicar el movimiento actual, estas son:

- *La ruptura con los medios masivos; la red de internet permite tener la sensación de que el usuario se torna activo, ya no solo recibe y recepta, sino que toma la iniciativa. “(...) las nuevas técnicas satisfacen una formidable necesidad de comunicación inmediata. Internet es lo opuesto de la televisión, el intercambio prevalece sobre la imagen. El contenido es, en el límite, menos importante que el dispositivo, y la instantaneidad parece más satisfactoria que el contenido del mensaje recibido. Iniciar uno mismo la comunicación crea una sensación de igualdad.” (2007:255)*

- *La aventura de una generación; existe toda una generación que se apropia de las tecnologías de la información, creando así un universo poco comprensible para los adultos. Allí los jóvenes manifiestan y crean un vocabulario, añaden códigos, gestan una subcultura marcando el hecho de que se trata de “otra época”. Así esta “generación de Internet” no se siente atropellada por los avances tecnológicos, la información y los nuevos canales y formas de comunicación, al contrario se siente pionera en tener la oportunidad de crear en la sociedad de la información. “Asistimos -plantea el autor- a dos fenómenos contradictorios. La instalación de una cultura del instante, del tiempo indefinido, donde todo es posible, simultáneamente con la sensación de aportar una nueva piedra a la larga historia del progreso”. (2007: 257).*

- *Un símbolo de modernidad*; esto es así ya que se plantea y se vivencia que todo lo referente a la técnica de comunicación es limpio, no contamina, es instantánea, inmaterial, genera realidades virtuales. Se genera una sensación de que todos los individuos pueden acceder a la gran red de Internet, desapareciendo de este modo las desigualdades económicas tradicionales, las fronteras territoriales, allí se administra conocimiento al alcance de todos. *“Lo que es mágico de las técnicas de comunicación, y enlaza con la modernidad, es el hecho de que se trata de herramientas que no exigen ningún esfuerzo y liberan al hombre de cualquier trabajo, para hacerle navegar en un universo silencioso.”* (2007: 258).

- *Una respuesta a una cierta angustia antropológica*; los servicios interactivos *“resuelven simultáneamente dos problemas existenciales de la modernidad: la soledad y la necesidad de solidaridad. (...) La comunicación virtual constituye también una especie de sustituto parcial de las desastrosas ideologías del siglo XX. La Internet como primera superación de la torre de Babel, sin las ilusiones de la revolución social, como búsqueda de una nueva solidaridad basada en la comunión a distancia y sin la proximidad física.”*(2007:261).

- *El sueño de un “atajo” en el desarrollo de los países pobres*; “las nuevas técnicas” permiten construir la imagen de que la comunicación instantánea de un extremo del mundo a otro deja construir la posibilidad de “saltar etapas” en el desarrollo de los países. Así se puede ver como ejemplo la enorme inversión que los países de Europa del este y Rusia realizan desde la década de 1990, una manifestación de *“las esperanzas que esos nuevos países y sus economías invierten en éstas industrias de un nuevo género”* (262:2007). Sin ir más lejos la inversión en el modelo 1 a 1 que nuestro país y la región vienen desarrollando desde 2010 da cuenta de este fenómeno.

De esta manera podemos observar cómo la comunicación va ocupando un lugar estratégico en el desarrollo de la sociedad. Siguiendo esta línea de análisis J. Martín Barbero advierte sobre el hecho de que la llamada revolución tecnológica que pregona la sociedad de la información no es tanto la cantidad de nuevas máquinas, sino que hace referencia a *“un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural- y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios: un nuevo modo de producir, inextricablemente asociado a un nuevo modo de comunicar, convierte al conocimiento en una fuerza productiva directa”*. (2002:11) El autor avanza

mostrando que la tecnología no hace referencia a los aparatos en sí mismos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, de sensibilidades y escrituras. Se deslocalizan los saberes, produciendo una entremezcla de múltiples saberes y formas de aprender que se encuentran corridos del centro del sistema educativo - organizado éste en función de la escuela y el libro-.

“Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo” (J. M. Barbero 2002:12). Al mismo tiempo la tecnología a través de la red de Internet genera nuevos entornos que permiten a los sujetos pensar nuevas formas de representar el mundo, su cultura, sus saberes, etc; en especial, con el desarrollo y transición de las tecnologías Web 1.0 a 2.0.

Ahora bien, hacer referencia a la Web 2.0² no equivale a hablar de una “cosa” sino de una nueva concepción de la relación entre los usuarios y las herramientas. Es el paso de un usuario como mero consumidor o “internauta” a uno que es productor, un “webactor” (Pisan, F y Piotet D., 2008) que genera contenidos, interactúa con otros webactores alrededor del mundo utilizando diversas herramientas y aplicaciones (mensajería instantánea, foros, blogs, wikis, redes sociales, portales de videos como Youtube, Vimeo, etc.). Así comienza a funcionar otra lógica, un *“nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos”* (J. M Barbero 2002) donde una publicación en un blog o red social genera comentarios, permite relacionarse con miles de personas e intercambiar constantemente, compartir videos, imágenes que a su vez generan nuevos comentarios y publicaciones, desarrollándose así una “alquimia de las multitudes” (Pisan, F y Piotet D. 2008).

Teniendo esto presente C. Cobo Romani (2007:44) plantea que *“...en este contexto, agregar valor al intercambio de información ha pasado a ser un objetivo fundamental para el desarrollo y la expansión del conocimiento”*. Para comprender mejor este fenómeno, basado en la generación e intercambio libre de saberes tanto colectivos como individuales, veremos brevemente algunos conceptos:

- Pierre Lévy (2004) habla de *“inteligencia colectiva”*. El autor plantea la existencia de un saber colectivo, es decir la capacidad que un grupo de personas tiene de lograr en forma colectiva decidir sobre su futuro y alcanzar metas. Es así como define la cibercultura como la tercera era de

² “El concepto de Web 2.0 debe su origen a una tormenta de ideas entre los equipos de O’Reilly Media y Media Live Internacional a mediados de 2004, fortalecido por la primera Web 2.0 Conference en octubre de ese mismo año.” (H. Pardo Kuklinski 2007:27)

la comunicación, en la que se habría configurado un lenguaje todavía más universal que el alfabeto: el lenguaje digital, una era que habría seguido a las de la oralidad y la escritura. *“Desde esta perspectiva la sociedad puede entenderse como un sistema que alcanza un nivel superior de inteligencia colectiva que trasciende en tiempo y espacio a las inteligencias individuales que la conforman”*. (Cobos Romani, C, 2007: 46).

- Berners-Lee (1996) plantea el concepto de *“intercreatividad”*, siendo el mismo la suma de dos palabras que se asocian a la evolución de Internet, interactividad y creatividad. El autor muestra que los usuarios de la red deberían ser capaces de encontrar cualquier tipo de documento en la web y al mismo tiempo interactuar, crear y resolver problemas con otras personas. Hace hincapié en el valor estratégico que implica la construcción colectiva del saber.

- Rheingold (2002) denominó *“multitudes inteligentes”* al hecho de que las comunidades virtuales se parecen a ecosistemas de subculturas y a grupos que se constituyen de manera espontánea. Un reflejo de esto lo podemos ver a grandes rasgos con Facebook la red social más grande conocida hasta hoy. De esta manera, para el autor, la base de estas multitudes inteligentes está en las plataformas tecnológicas que permiten el intercambio a distancia y la conectividad e interactividad ubicua, generando así constantemente nuevos formatos para el intercambio y la cooperación.

- O’Reilly (2005) nos habla de la *“arquitectura de la participación”*, sobre la base de la cual los desarrollos de Internet y en particular la Web 2.0 propician la conformación de redes de colaboración entre los sujetos. Así el cambio tecnológico genera un cambio social donde las comunidades cuentan con nuevas herramientas para generar y distribuir el conocimiento.

Estos autores nos ayudan a comprender que la Web 2.0 no se trata sólo de avances o desarrollos de orden tecnológico, sino que abarca lo social -propiciando y generando intercambios y colaboración entre las personas-, ofreciendo una plataforma llena de posibilidades para que la cooperación se produzca. Es en estos espacios, entonces, donde se abre la posibilidad a nuevas formas de comunicación y educación. Es decir que, en los procesos de comunicación y en los procesos de interacción se encuentran unos de los ejes centrales para la construcción de conocimientos en propuestas educativas a distancia virtuales. A continuación se avanza en torno a

marcos conceptuales que cimientan los conceptos comunicación y educación a distancia, para finalmente identificar cómo ambos se entrelazan.

2.2. La Comunicación

Hablar de comunicación es un tema complejo. Podemos decir que se trata de un campo de estudio dentro de las ciencias sociales que investiga el conjunto de principios, conceptos y regularidades que permiten el estudio de la comunicación como proceso social. En este apartado se realiza un breve desarrollo histórico sobre los estudios comunicativos, y se vincula con los desarrollos producidos, desde esas perspectivas, en la educación a distancia.

Un eje importante en el desarrollo de las teorías de la comunicación es la fórmula planteada por Lasswell a mediados del siglo XX: "*quién dice qué a quién, en qué medio y con qué efecto*", como maneras de brindar un marco conceptual³. Según el autor la comunicación como proceso cumple tres funciones básicas: "*a) la vigilancia del entorno, revelando todo lo que podría amenazar o afectar al sistema de valores de una comunidad o de las partes que la componen; b) la puesta en relación de los componentes de la sociedad para producir una respuesta al entorno; c) la transmisión de la herencia social*" (Lasswell citado en Armand y Michèle Mattelart. 1997: 31)

De esta manera el autor avanza sobre el modelo simple de estímulo-respuesta. En su fórmula da cuenta de los cinco puntos fundamentales del proceso de comunicación⁴. Asimismo, propone el estudio de la comunicación de masas desde dos marcos de referencia: su estructura y sus funciones.

Paralelamente al planteo de Lasswell y desde las teorías matemáticas de la comunicación, en 1948, el ingeniero norteamericano Claude Elwood Shannon plantea un esquema de lo que él denominó "sistema general de comunicación". Este sistema parte del hecho de considerar que la comunicación es un esquema lineal donde "la fuente" produce un mensaje, el cual es transformado en signos por el "emisor" a fin de hacerlo transmisible por medio de "un canal" a un "receptor", quien lo descodifica y lo reconstruye. Toda presencia perturbadora e indeseable es denominada "ruido".

³ Dicha Fórmula "traducido en sectores de investigación, da respectivamente: "análisis del control", "análisis de contenido", "análisis de los medios de comunicación o soportes", "análisis de la audiencia" y "análisis de los efectos". (Armand Mattelart, Michèle Mattelart. 1997. Historia de las teorías de la comunicación. Paidós, pag 30)

⁴ Ibid

De esta forma reduce la tecnología al grado de mero instrumento y muestra una neutralidad del proceso, no se contempla ni el significado de los signos, ni las intenciones del emisor, ni las del receptor. Con el aporte de este modelo en el vocabulario de la comunicación comenzaron a aparecer conceptos como entropía, freed-back, ruido, etc.; los cuales devienen de las ingenierías y se basan en las funciones cibernéticas. Por tal razón para Shannon la información se trata de una unidad cuantificable y nada tiene que ver con el contenido que se trasmite.

Es un modelo comunicativo que se manifiesta en las primeras propuestas educativas a distancia -propias de un modelo industrial-. En ellas el acento está fuertemente puesto en el contenido, dándose poca relevancia al diálogo o a la interacción entre docentes y estudiantes. Esto trajo como consecuencia un énfasis en la creación de materiales de estudio autocontenidos que propiciaran un aprendizaje en solitario. Se entendía que si los materiales educativos reunían ciertas características el mensaje sería leído y apropiado por los alumnos sin ningún estorbo.

Inspirado en el marxismo, los filósofos de la Escuela de Frankfurt, exiliados en Estados Unidos, van a romper con ese pensamiento neutro sobre los medios de producción y transmisión cultural. Así se pone bajo sospecha a los medios de comunicación, y se inicia un proceso de desarrollo de investigación sobre la industria cultural, en el que se comienza a pensar la recepción de una manera totalmente diferente rompiendo con la perspectiva funcionalista que hasta entonces predominaba.

Múltiples miradas enriquecieron esta línea teórica, una de ellas es el *interaccionismo social* de la Escuela de Chicago, donde se recuperan las preocupaciones por “*trabajar en una dimensión etnográfica y analizar los valores y las significaciones vividas, las formas en que las culturas de los distintos grupos se comportan frente a la cultura dominante, las “definiciones” propias que se dan los actores sociales de su “situación”, de las condiciones en las que se viven.*” (Armand y Michèle Mattelart. 1997: 72).

Durante este período, en el cual confluye un auge de los medios masivos de comunicación, se puede observar el desarrollo de propuestas educativas a distancia donde el alumno sigue estudiando en solitario, pero ahora utilizando nuevos medios: radio, videos, programas de TV, etc. Sin embargo, todo estaba ya pautado -tal como sucede en la industria cultural-, todos los pasos de la enseñanza están programados convirtiéndose en técnicas para el aprendizaje. No se propician espacios para la

reflexión crítica, sino que lo importante es que el alumno aprenda a *hacer*, generando hábitos y prácticas de comportamiento.

Las investigaciones sobre la industria cultural comienzan a tener un fuerte ímpetu desde mediados de 1970, donde la gestión de la economía política permite abandonar una visión muy general sobre los sistemas de comunicación y dar paso a análisis más detallados sobre la complejidad de las diversas industrias de la actividad cultural. Así en un escenario mundial marcado por las luchas de Estados Unidos con el sudoeste de Asia y las luchas contra los movimientos “insurrectos” en varios países del llamado Tercer Mundo, se prepara el terreno para el desarrollo de investigaciones que dan cuenta del intercambio desigual de los diferentes productos culturales.

En América Latina se impulsa el nacimiento y crecimiento de la “teoría de la dependencia”. No sólo es un espacio de crítica extrema hacia las teorías de la modernización, sino que se producen iniciativas que rompen con el modelo vertical de transmisión de los ideales de desarrollo. La obra de Paulo Freire “Pedagogía del Oprimido” (1970) es un testimonio de esto, marcando una profunda influencia en lo que respecta a la comunicación y educación popular, desarrollando fuertemente el vínculo entre comunicación y organización popular.

En este mismo contexto es cuando Marshall Mc Luhan (1988) realiza su análisis sobre el efecto televisivo de la guerra de Vietnam, e introduce el concepto de Aldea Global. Plantea que el propio medio determina el carácter de lo que se comunica tratando de revertir así el postulado de la prioridad del contenido sobre la forma, lo que conduce a un nuevo tipo de civilización mostrando que *“el interpretativo técnico ordena el cambio social. La ‘revolución de las comunicaciones’ (...), se encarga de socavar las últimas utopías de revolución política”*. (Armand y Michèle Mattelart. 1997: 86).

Como reacción a los estudios estructurales en los cuales se colocó el acento en las coacciones sociales exteriores al individuo, de la sociedad sobre el individuo, surgen en los teóricos anglosajones, un interés sobre los microprocedimientos. Dichas investigaciones se agrupan bajo la denominación de sociología interpretativa la cual abarca, entre otros, estudios relacionados al interaccionismo simbólico, la etnometodología y la fenomenología social.

El interaccionismo simbólico destaca la naturaleza simbólica de la vida social; por ende su objetivo de investigación tiene que ver con la interpretación por parte de los actores de los símbolos que se generan a partir de sus “actividades interactivas”. Blumer (1969) resume las tres premisas principales: “*la primera premisa es que los demás humanos actúan respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que estas cosas tienen para ellos... La segunda es que la significación de estas cosas deriva o surge, de la interacción social que un individuo tiene con los demás actores. La tercera es que estas significaciones se utilizan con un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que encuentra, y se modifican a través de dichos procesos.*” (Blumer: 1969 citado por Armand y Michèle Mattelart. 1997: 93)

En cuanto a la *etnometodología* toma como objetivo de estudio el razonamiento práctico del sentido común que ponen en marcha los actores en situaciones corrientes de la vida, a fin de dar cuenta y darse cuenta de lo que es y de lo que hace en distintos contextos cotidianos. A su vez el contexto influye al sentido de la acción, la cual contribuye al sentido del contexto y de la situación.

Desde la fenomenología social A Shutz en 1973 plantea el análisis del “mundo de la vida”, el cual se basa en una “actitud natural” es decir, una actitud ante el mundo que lo ve como familiar y libre de problematización o duda. “*Los actores sociales construyen la realidad social dando significado y sentido a sus experiencias en las interacciones de la vida diaria (...)* La fenomenología social, supone que las relaciones temporales y espaciales son también relaciones sociales y que éstos son componentes estructurales del mundo de la vida” (T. Rodríguez, 1996: 202). Así el mundo de la vida implica tres elementos importantes: es un mundo problematizado; es un mundo que posee un carácter local y es un mundo intersubjetivamente construido.

Un párrafo aparte nos merece *la teoría de la acción comunicativa* construida por J Habermas (1981), dada la extensión y complejidad de la misma -que excede los fines de este escrito- sólo veremos a grandes rasgos su aporte. Habermas desarrolla esta teoría partiendo de una crítica al concepto fenomenológico de “mundo de la vida”, dándole un nuevo significado el cual fue elaborado por medio del concepto de “acción comunicativa”, esto es la acción orientada al entendimiento posibilitando el dominio de situaciones y la ejecución de planes de acción. “*El mundo de la vida es el horizonte en que los agentes comunicativos se mueven; es el contexto de la acción comunicativa y de la conformación de lo que Durkheim llama la conciencia colectiva. El lenguaje y la*

cultura son aspectos constitutivos del mundo de la vida misma” (T. Rodríguez, 1996: 205). En el marco de ésta teoría, la comunicación es vista como proceso por medio del cual los actores llegan a acuerdos, dominan situaciones, generan y transforman las concepciones de la realidad. Pero eso es posible porque la comunicación se produce en el contexto de un lenguaje, una cultura y una sociedad en la cual las expresiones de los actores tienen sentido y son comprensibles intersubjetivamente.

Desde la segunda mitad de los años '70 (1970), en América Latina sobre todo, se comienzan a realizar análisis sobre la relación entre la producción industrial de la cultura y las culturas populares. Estos estudios se constituyen en la base para la construcción de nuevos modelos pedagógicos que, desde una perspectiva crítica, abordan los programas de televisión y radio como espacios donde se brinda conocimiento. Dentro de los grandes teóricos encontramos a Jesús Martín Barbero, Orozco Gómez, Daniel Prieto Castillo, cuyas reflexiones y análisis sobre la relación comunicación-cultura-educación, dieron cuenta de grandes aportes dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

2.2.1. La comunicación y concepto de mediación

En el marco de la presente investigación se toma como base, para abordar la comunicación didáctica, los aportes de la Escuela Latinoamericana de comunicación, la cual da cuenta de la necesidad de educar a los receptores en el análisis crítico de los mensajes para evitar el monopolio o dominación de los países centrales, considerando al receptor como un sujeto activo.

Desde ésta perspectiva se propuso el desarrollo de una comunicación alternativa, entendiendo como alternativa todo aquello que entra en tensión con la estructura dominante, ejemplo de ello lo encontramos en el concepto de “educación dialógica” desarrollado por Paulo Freire (1970), la cual es retomada y analizada por Jesús Martín Barbero (2003) al abordar la educación desde la comunicación.

Así las prácticas comunicativas son consideradas como espacios de interacción entre sujetos en los que se verifican procesos de comunicación de sentido. De ésta manera Comunicar significa *poner en común* e implica compartir.

Siguiendo ésta línea de análisis D Wolton (2006, 2007) plantea que *“comunicar es ser, es decir, buscar la propia identidad y la autonomía. También es hacer, es decir*

reconocer la importancia del otro, ir hacia él. Comunicar es, asimismo, actuar. Pero también es admitir la importancia del otro, por ende, reconocer nuestra dependencia de él y la incertidumbre de ser comprendido por él." (D. Wolton, 2006:14).

Como vemos el autor da cuenta del carácter antropológico de la comunicación, ya que nos invita a entenderla en el marco de una cultura que permite tener una representación del otro y del mundo. Implica interactuar con el otro- y con el mundo- viéndolo como igual, aceptarlo y al mismo tiempo defender la propia identidad. Comunicar, entonces, es expresarse, decir algo pero siendo conscientes de si realmente el otro escucha, le interesa lo que digo y si él tiene algo que decir. Entonces podemos indicar que existe comunicación cuando en el acto de hablar se da cuenta de la dificultosa experiencia de convivir y que *"hablar no es sólo servirse de una lengua sino poner un mundo en común, hacerlo lugar de encuentro"* (J. M Barbero 2003:11), es "intersubjetividad" (Wertsch 1999), una "acción comunicativa" (Habermas 2002).

Al pensar la comunicación así, el lenguaje se constituye en un puente, en una mediación. Para J. M. Barbero (1986) la mediación es *"el lugar desde donde se otorga el sentido a la comunicación"*, lo que indica pensar en mediaciones en plural, ya que al realizar su análisis de la comunicación desde la cultura como la gran mediadora, muestra que el mundo del trabajo, de la política, de la producción, la etnia, el género, las instituciones sociales y los productos culturales son mediaciones que van creando maneras de relacionarse con los medios; los cuales, a través de sus propias lógicas, también se constituyen en mediaciones y a su vez los sujetos o audiencia situados en un contexto cultural con intereses determinados, también llegan a ser mediaciones. Por lo tanto, *"la mediación constituye un entramado simbólico, una red de sentido, un espacio de significación cultural construido comunicativamente en interacción con los medios"*. (Barbero, 1986) Como vemos ubica a la mediación entre la cultura, los sujetos y los medios.⁵

Para el autor las mediaciones se concretan en tres prácticas particulares: la sociedad, la ritualidad y la tecnicidad. Esto implica que las mediaciones tienen relación con lo cotidiano, con las prácticas de negociación de los unos con los otros, al mismo tiempo la rutina de los sujetos da cuenta de la influencia cultural, de lo que se piensa, cree, de una producción de sentido y por ende una práctica de concreción de las

⁵ El autor hace referencia a "receptores" ya que su análisis se basa principalmente en la recepción por parte de las culturas populares hacia los mensajes emitidos por los medios de comunicación, principalmente la radio, la televisión y el cine.

mediaciones; por último la misma tecnología es un ámbito de manifestación de la mediación y por ende de la cultura misma.

Guillermo Orozco Gomez (1997) toma lo propuesto por Barbero y plantea lo que llama “mediación múltiple” con lo que intenta “*bajar la teorización al nivel empírico para poder hacer investigación*” (1997: 116). Las mediaciones que identifica el autor son:

- *Mediaciones individuales.* Son las que provienen de cada uno como individuo comunicativo y cognoscente, pues percibimos y damos sentido a las cosas y a la información a través de repertorios o esquemas mentales de significados.
- *Mediaciones institucionales.* Se generan en el seno de instituciones como la familia, la escuela, la religión, el trabajo, etc. Dado que cada sujeto participa en diferentes instituciones a la vez, en cada una de ellas se interactúa, se negocia, se produce sentido y significado, se comunica, en definitiva se produce cultura.
- *Mediaciones massmediáticas.* Las tecnologías en sí misma ejercen una mediación, pues distintas tecnologías utilizan diversos lenguajes y formas de presentar la información, lo cual influye en la percepción y la interacción con esa información.
- *Mediaciones situacionales.* Esta se subdivide en dos aspectos, por un lado se encuentra el ánimo de los sujetos al recibir la información; y por otro lado la situación en la cual se hallan esos sujetos.
- *Mediaciones referenciales.* Todas las características del contexto en el cual se encuentra el sujeto, predispone determinada manera de recepción de la información. O sea, la situación socioeconómica, cultural, étnica, sexual, el lugar donde vive, etc., colocan a los sujetos en determinada posición para interactuar con la información.

En el juego de estas múltiples mediaciones se desarrollan procesos que inciden y brindan un contexto a la interacción comunicativa de los sujetos.

Desde este modelo de múltiples mediaciones, Orozco Gomez desarrolla diversos “ámbitos cognoscitivos”, propone, a fines analíticos, cuatro ámbitos. El primero tiene que ver con las nociones, con el *saber qué*; el segundo responde al *saber cómo*; el tercero se relaciona con el *creer algo* y el cuarto está ligado a lo *emocional y a lo afectivo*. Estos ámbitos se entrecruzan en el juego de las múltiples

mediaciones y en los procesos de interacción comunicativa de los sujetos. El inconveniente que hasta ahora se plantea -muestra el autor- es que en las investigaciones y propuestas educativas se toma sólo el ámbito cognoscitivo del “saber qué” y “saber cómo”, dejando a un lado el ámbito de lo afectivo y las emociones.

Hay que tener presente que las múltiples mediaciones condicionan los procesos de interacción y eso da por resultado un determinado sentido de la interacción. Esto es posible dado que la interacción contiene dos aspectos los cuales están en constante tensión: un aspecto de materialidad -lo que se vé y observa, está estrechamente relacionado a las Formas de Representación que plantea Elliot Eisner, (1998) como dispositivos que los seres humanos utilizan para hacer públicas las concepciones que tienen privadas, sin olvidar que la elección de una forma de representación corresponde a elegir la manera de concebir el mundo y también la forma en que se lo representara públicamente-, y un aspecto simbólico lo que lleva a los sujetos a producir un sentido y significado a partir de la interacción.

Continuando esta línea de análisis, J Wertsch (1999) brinda un gran aporte a este tema al explicar las características de la actividad cognitiva entendida como “acción mediada”.

2.2.2. Wertsch y la teoría de la acción mediada

Tomando principalmente los aportes de Burk y Vygostky, Wertsch (1999) desarrolla su planteo en torno al concepto de acción mediada, lo que equivale a concentrarse en los agentes y las herramientas culturales que son las mediadoras de la acción. Parte de la premisa de que “*casí toda acción humana es una acción mediada*”; y a fin de dar cuenta de ello, el autor brinda una serie de afirmaciones básicas que nos permiten comprender mejor lo que implica la acción mediada a través de herramientas culturales:

1.- “*La acción mediada se caracteriza por una tensión irreductible entre el agente y los modos de mediación*” (Wertsch, 1999). Aquí el autor muestra dos elementos básicos y la interacción entre ambos es lo que constituye el análisis de la acción mediada. Por ello la tensión irreductible a la que hace referencia, da cuenta de que la línea divisoria entre agente y herramienta cultural comienza a borrarse al punto de poder definir al agente como “*el individuo que opera con modos de mediación*”. Es

decir que las herramientas culturales simplemente cobran sentido en función del uso que el agente hace de las mismas.

2.- *“Los modos de mediación son materiales”*. Todo modo de mediación conlleva una materialidad (hasta el propio lenguaje hablado) y el uso de esa materialidad, es decir de las herramientas culturales, produce cambios en el agente.

3.- *“La acción mediada suele tener múltiples objetivos simultáneos”*. Toda acción mediada suele estar motivada por diversos objetivos que no siempre están en armonía, sino que hasta entran en conflicto. Por ello el autor advierte que sólo se podrá realizar una adecuada interpretación de la acción mediada si se parte de la base de que dicha acción está organizada por diferentes propósitos -ya sea que estén en interacción o en conflicto- y que no son siempre fáciles de identificar.

4.- *“La acción mediada se sitúa en uno o más caminos evolutivos”*. Esta afirmación deviene de pensar a la acción como históricamente situada. Es decir tiene un pasado, un presente y se encuentra en constante desarrollo que hacen al objetivo final que se busca. El hacer una reflexión de la acción mediada, las herramientas culturales y los agentes, conlleva entender qué herramientas utilizar y de qué forma, de acuerdo al momento histórico y al contexto en el que la acción es ejecutada.

5.- *“Los modos de mediación restringen y, al mismo tiempo, posibilitan la acción.”* Las herramientas culturales pueden librarnos de ciertas limitaciones, pero al mismo tiempo imponen otras que les son intrínsecas. Si bien el desarrollo tecnológico va creando herramientas culturales más avanzadas y sofisticadas, esto no quiere decir de que el hecho de que se utilice cierta herramienta está ligado únicamente a su superioridad, sino más bien, tal como lo muestra el punto 4, su selección se encuentra condicionada por el contexto histórico, político, cultural y social en el que se desarrolla la acción.

6.- *“Los nuevos modos de mediación transforman la acción mediada”*. Nuevas herramientas culturales repercuten y transforman la acción de los agentes, al igual que los niveles de habilidades (un agente puede tener mayor habilidad con algunas herramientas que con otras). Suele suceder que cuando se introduce una nueva herramienta, la misma genera una acción totalmente diferente. Es conveniente aquí rescatar la mirada de J. M Barbero (2002) cuando nos muestra la necesidad de recuperar la competencia histórica, el cómo y para qué se utilizaron los artefactos y

desde allí poder ver como todos los descubrimientos actuaron como mediadores. Debemos ser conscientes que las herramientas tecnológicas no son ingenuas ni neutras, son parte de una reconstrucción humana, son parte de lo que J. Barbero (2002) llama lógica simbólica, es decir la relación entre crear un programa “para” que responde (nos guste o no) a ciertas lógicas de mercado y las habilidades que como usuarios se debe desarrollar para poder no solo utilizar ese programa sino sacarle el mayor beneficio.

7.- *“La relación de los agentes con los modos de mediación puede caracterizarse desde el punto de vista del dominio”*. El autor muestra que en éste punto se podría caer en la tentación de utilizar el concepto de internalización, sin embargo dicho concepto sufre el problema de que al estar tan generalizado no existe una definición clara y precisa de él; sino que la misma siempre depende desde el lugar que el teórico la utilice. Por esta razón, Wertsch (1999) prefiere hablar de dominio en relación a un ámbito cognoscitivo referente a nociones sobre un “saber cómo” se realiza un modo de mediación. Es decir, el dominio que los agentes ejercen sobre los instrumentos culturales en diversos escenarios, el cual se logra con la práctica de uso de esos instrumentos en distintos contextos.

8.- *“La relación de los agentes con los modos de mediación puede caracterizarse desde el punto de vista de la apropiación”*. Si bien esta afirmación está estrechamente vinculada a la anterior, ambos procesos -el de “dominar” y el de “apropiarse”- son analíticamente diferentes. El autor define el concepto de apropiación como “un proceso de tomar algo y hacerlo propio”. Tomando como ejemplo el lenguaje, Wertsch (1999) muestra que en el acto de hablar un agente se apropia de las palabras del otro para, al menos en parte, hacerlas propias. Justamente Martín Barbero denomina -tomando como referencia la obra de Paulo Freire-, a este proceso “estructura dialógica” de la comunicación, pues *“hay comunicación cuando se construye en horizonte de reciprocidad de cada hombre con los otros en el mundo. (...) Hablar no es sólo servirse de una lengua sino poner un mundo en común, hacerlo lugar de encuentro”* (Barbero 2001:30, 31); implica al mismo tiempo crear un contexto mental que contribuye a la comprensión de la conversación; involucra lo que se ha dicho, lo que se quería decir y lo que se percibe como relevante. Lo cual constituyen contextos mentales compartidos, de comprensión conjunta que permite *“convertir el pensamiento individual en pensamientos y acciones colectivas”* (Mercer N 2000:25). Llevando este planteamiento a un nivel más general de las herramientas culturales, pudiera suceder que existiera resistencia a utilizar una herramienta cultural por no

sentirla propia, pero si el individuo se ve obligado a tener que usarla, este uso conlleva una manifestación de resistencia que es la simulación.

9.-“*Los modos de mediación suelen producirse por razones ajenas a la facilidad de la acción mediada*”. Es más una regla que una excepción ya que la forma en que se produce una herramienta cultural no esta relacionada o no fue desarrollada para los propósitos para las cuales las utilizamos. Es frecuente encontrar herramientas culturales que fueron creadas en contextos socioculturales totalmente diferentes al que se desarrollan cierto modo de mediación.

10.- “*Los modos de mediación se asocian con el poder y la autoridad*”. Los modos de mediación no son instrumentos neutros, más bien en ellos están involucradas cuestiones tales como la autoridad y el poder. Cabe destacar que al hablar de autoridad y poder no se los puede abordar solo desde la figura del agente, o solo desde la acción mediada, sino la combinación de un modo de mediación de determinada herramienta, por determinado agente en un contexto particular.

Las diez afirmaciones hasta aquí desarrolladas permiten comprender que toda acción mediada siempre se encuentra socio-culturalmente situada, pues los modos de mediación son siempre parte de un ámbito histórico, social, cultural e institucional.

La educación como práctica mediada no es ajena a esto, y por ende es menester comprender la complejidad del escenario en el cual se desarrollan las prácticas educativas, los modos de enseñar y de aprender. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) interpelan a la educación ofreciendo un reto en lo pedagógico y una gran gama de posibilidades exigiendo una mayor flexibilización de las estructuras docentes.

Ante esta realidad muchas universidades están comenzando a utilizarlas como herramientas didácticas para la flexibilización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mostrándose, al mismo tiempo, como una oportunidad con nuevos retos y nuevos problemas. En la educación superior universitaria de Argentina, la integración de las tecnologías estuvo vinculada con la incorporación de la educación a distancia en las universidades públicas pues, tal cómo plantea Silvia Coicaud (2000), las propuestas educativas desarrolladas en modalidad a distancia se constituyen en una valiosa oportunidad de estudio para muchas personas, dado que la flexibilidad es una

de sus principales características. Esta modalidad tuvo su mayor esplendor con la recuperación de la democracia en 1984, pero se avanzará sobre este tema más adelante, cabe ahora indagar sobre lo que significa la educación a distancia.

2.3. La Educación a Distancia

Ya desde sus orígenes la Educación a Distancia prometía una flexibilización en las propuestas educativas a los fines de llegar a personas que quedaban excluidas de los circuitos convencionales del sistema educativo, actualmente es una modalidad que responde de manera más eficaz a las demandas de la sociedad. La modalidad porta, desde sus inicios, una función social relacionada a la posibilidad de democratizar el acceso a la educación al ampliar y diversificar la oferta a fin de llegar a poblaciones que por diversas razones se encuentran limitadas en su acceso al sistema presencial de formación. No olvidemos que en América Latina el desarrollo de la educación a distancia estuvo fuertemente ligado a la educación popular y/o a la alfabetización de adultos. Dan testimonio de ello las propuestas y proyectos desarrollados, ya a sea a través de Estados o de organizaciones sociales, en países como Costa Rica, Bolivia, Colombia, Brasil y Argentina entre otros.

Es importante en este punto subrayar, tal como lo muestra E. Litwin (2000), que, muchas veces, se confunde a la distancia con el 'autodidactismo' o el aislamiento. No es ni una cosa ni la otra, pues la modalidad a distancia propone estrategias y materiales preparados para mediar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no delega esa responsabilidad al alumno. Además, la ausencia de presencialidad no implica en ningún momento la escasez de intercambios ya sean entre alumnos, con el docente y con el contenido. Cabe señalar en este punto que actualmente existen maneras de entender la educación a distancia que parten de diversos supuestos en relación a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, etc.

Marta Mena define a la educación a distancia como "*modalidad educativa que, mediatizando la mayor parte del tiempo la relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden a través de distintos medios y estrategias, permite establecer una particular forma de presencia institucional más allá de su tradicional cobertura geográfica y poblacional, ayudando a superar problemas de tiempo y espacio*". (Mena, Rodríguez y Diez, 2005:19). En esta definición la autora engloba todos los aspectos de la modalidad:

- Flexibilidad en cuanto a tiempo y espacio

- Proceso de mediatización de la relación pedagógica
- Selección y utilización de distintos medios y herramientas tecnológicas.
- Utilización de diversas estrategias pedagógicas, didácticas, comunicacionales, de aprendizaje.
- Característica institucional

De esta manera podemos ver que la educación a distancia permite la creación de diversos tipos de aperturas: en el espacio (abarca una mayor amplitud geográfica); en el tiempo (se flexibiliza adaptándose al ritmo de los alumnos); en la población (abarca a una mayor cantidad de alumnos) y en los medios (ya que se utiliza una mayor cantidad de medios combinándolos e integrándolos de forma armónica).

Por sus características la educación a distancia siempre mantuvo una estrecha relación con las tecnologías y sus avances. En función de ellas, varios autores realizaron una división de la modalidad en generaciones. Por ejemplo, desde esta mirada, en un primer momento de análisis, Garrison (1985) plantea que existen tres generaciones, a saber:

Correspondencia, se centra casi exclusivamente en materiales impresos enviados por correo postal constituyéndose así en la única vía de comunicación con el alumno;

Telecomunicación, si bien los materiales impresos no son dejados de lado, la presencia de la TV y la radio permiten ver a éstos como medios a través de los cuales se masificaría la educación. Se adopta un modelo cercano al industrial;

Telemática, comienza la incorporación de la informática a la educación a distancia.

Taylor J. (2001) retoma estas generaciones propuestas por Garrison y las divide en cinco, a saber:

- Correspondencia-Impreso;
- Audio-Video;
- Tecnología satelital e informática;
- Multimedia-interactivo;
- Sistema de representación automática.

Como vemos la propuesta de Taylor consiste en subdividir la última generación de Garrison, “Telecomunicación”, en tres instancias que sólo dan cuenta de las

características de la evolución de ésta generación y no a cambios tecnológicos propiamente dichos.

En un segundo momento Garrison y Anderson (2005:63) reestructuran la propuesta y plantean cuatro generaciones en torno al desarrollo de la EaD, tomando como eje para su construcción que “...*el tipo, alcance e integración de varias clases y modos de interacción son el componente definitorio de cada generación*” (2005: 59)., así dan cuenta de las generaciones, a saber:

- Primera generación: está caracterizada por un modelo industrial u organización fordista. Se destaca la tecnología del material impreso, el cual es cuidadosamente diseñado a fin de “*transmitir un enfoque conversacional entre el profesor ausente y el estudiante autónomo*” (2005: 59). Aquí se maximiza el estudio independiente.

- Segunda generación: tiene una fuerte impronta de las teorías cognitivas. Surge durante la época de las tecnologías de masas. Al igual que en la generación anterior se mantiene el acento en los estudios independientes. “*Los avances en las teorías cognitivas del aprendizaje llevaron al uso de organizadores avanzados, modelos de rol y simulaciones que introducían al usuario en un sofisticado mundo de medios*” (2005: 60).

- Tercera generación: se observa una fuerte resonancia de las teorías constructivistas, lo cual deriva en ir más allá del estudio independiente y proponer instancias de trabajo grupal que impliquen construcciones conjuntas, negociaciones de contenido, etc. Estas propuestas de trabajo potenciaron la utilización de las posibilidades de interacción sincrónica y asincrónica que ofrecen las diversas tecnologías.

- Cuarta generación: “*combina los tres grandes atributos de la Red: la extracciones de grandes volúmenes de contenido; la capacidad interactiva de la comunicación; y el poder del procesamiento distribuido localmente a través de la programación asistida por ordenador.*” (2005:62).

Podemos decir, entonces que actualmente vivimos un proceso de evolución constante de la generación telecomunicacional la cual le ha dado a la educación a distancia un fuerte impulso en los últimos años.

Hay que tener en cuenta que el impacto tecnológico no tiene un desarrollo homogéneo en todos los países de América Latina ni al interior de cada país. Además la clasificación en generaciones no implica un proceso lineal. Esto produce que hoy

tengamos un panorama donde existe una convivencia de generaciones, donde se observan propuestas que transitan por la primera, segunda y tercera generación, y donde aspectos de la primera y segunda generación se encuentran presentes en propuestas virtuales.

Otro aspecto importante a tener presente son las diversas configuraciones que la modalidad fue adoptando en las instituciones o programas que la desarrollaron. Desde un marco general se pueden observar diversas configuraciones sobre modelos institucionales en relación a educación a distancia. A este respecto Martín Rodríguez (1999) afirma que desde la década de 1970, la modalidad se fue insertando de dos maneras, a través de programas y proyectos en una institución ya existente, o por medio de la creación de instituciones educativas específicas. Fue durante esa década que el mundo asiste a un gran crecimiento de la misma, sin embargo la realidad de América Latina es diferente y heterogénea.

Por un lado, presenciamos la aparición de propuestas universitarias tales como la Universidad Abierta de Venezuela y la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica las cuales toman como base el modelo de la Open University del Reino Unido. Pero este modelo no tiene desarrollo en el Cono Sur, principalmente porque en ese momento los países de la región se encuentran bajo regímenes militares que no priorizaban este tipo de educación, “*una prueba clara de ello en Argentina es el cierre de la Universidad Nacional de Luján decretado por el gobierno militar. Ésta iba a ser la Universidad Abierta Argentina*”. (Mena, M, 2004)

Siguiendo esta línea de análisis Mena, Rodríguez y Diez (2005) –poniendo la atención en el nivel superior- proponen retomar los cuatro modelos institucionales clásicos en relación a educación a distancia:

- *Instituciones autónomas*: son aquellas instituciones creadas para la enseñanza a distancia.
- *Instituciones bimodales*: son aquellas propuestas o departamentos de educación a distancia que se generan en el seno de instituciones con una tradición en la enseñanza presencial.
- *Consortios*: se trata de la colaboración de diversas instituciones de educación superior que articulan esfuerzos para el desarrollo de propuestas conjuntas en modalidad a distancia.

- *Centros Nacionales*⁶: son centros nacionales centralizados que promueven la educación a distancia en los distintos niveles educativos.

Ya en la década de los 1980 la educación a distancia comienza a consolidarse a nivel mundial, lo que permite su introducción a universidades convencionales dando inicio a la evolución de un modelo bimodal. Esto trajo aparejado cambios y modificaciones en su desarrollo, pues se comienza a dejar de lado el modelo de industrialización propia de las décadas anteriores y se empieza a pensar un modelo basado en un paradigma que resignifica lo contextual, la participación de un alumno activo en la construcción y desarrollo de su aprendizaje, así como también una comunicación multidireccional que permite la interacción entre los distintos componentes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (alumnos, docente, materiales, contenidos, contexto, institución, cultura, etc.)

El nuevo modelo bimodal domina el panorama de la educación a distancia hasta finales del siglo XX y aún se siente su presencia. Sin embargo, en estos últimos años, comenzamos a presenciar una tendencia hacia la virtualización de la educación a distancia, signada fuertemente por la incorporación de las Nuevas Tecnologías e Internet.

Pero para comprender mejor lo que implica la educación a distancia es menester que nos detengamos en cuanto al desarrollo histórico de la misma, no sólo a nivel mundial, sino más precisamente al contexto latinoamericano y, en especial, su historia en Argentina.

2.3.1. Educación a Distancia. Su historia

La historia de la educación a distancia se remonta hacia finales del siglo XIX, principalmente en Europa y Estados Unidos con el desarrollo de cursos por correspondencia. Litwin (2000) muestra que ya para 1892 la Universidad de Chicago comienza a ofrecer cursos por correspondencia que se suman a la modalidad presencial de dicha institución. Para 1930, en Estados Unidos se puede encontrar 39 universidades ofreciendo cursos vía correo postal.

Watson (2006) en su recorrido histórico explicita que en Europa la oferta educativa por correspondencia se remonta a 1858 cuando la Universidad de Londres titula a los

⁶ Para un análisis más exhaustivo de estos modelos puede verse Mena M. Rodríguez, L y Diez, M. (2005) *El Diseño de Proyectos de Educación a Distancia*. Buenos Aires: La Crujía

alumnos que han estudiado por esta modalidad. En Suecia la educación por correspondencia comienza ligada a la enseñanza de idiomas y temas comerciales.

Por otro lado Francia opta por la modalidad a distancia a fin de dar respuestas educativas a aquellas personas que por razones de la I Guerra Mundial habían perdido la oportunidad de seguir sus estudios. En éste país la modalidad tuvo un desarrollo particular ya que fue el mismo estado por medio del Ministerio de Educación, el que adopta la modalidad educativa por correspondencia.

“Entre 1940-1980, muchos países tales como China, Mongolia, Japón, Malasia, India y otros, crearon sus programas de educación por correspondencia para todos los niveles de la educación.” (Watson 2006:11)

Como vimos anteriormente la educación a distancia está siempre ligada a los avances tecnológicos. Así, y dentro de lo que Garrison y Anderson denominan “segunda generación” encontramos desarrollos de propuestas que utilizan la radio y la televisión. *“La radio fue inventada en 1895 y al año siguiente Marconi obtiene la patente. La primera licencia de radio otorgada en EEUU fue a la Universidad del St. José en Philadelphia en 1912. La Universidad de Wisconsin comienza a utilizarla para sus programas de extensión en 1916. (MacKenzie y Christensen, 1971, p. 53). Hacia 1930, 176 estaciones de radio fueron construidas en las instituciones educativas. (...)Turquía, Canadá, Mongolia, la India, África, Colombia y otros incorporaron este desarrollo tecnológico en su sistema educativo. Por ejemplo, Canadá comenzó a usar la radio en la educación por correspondencia en 1930.(...) En Japón, en 1961, la televisión fue utilizada para los estudiantes de carreras universitarias que estudiaban por correspondencia.” (Watson 2006: 12)*

“En Europa, la creación de la Fer Universitât, en Alemania, o la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España, generó propuestas atractivas para una gran cantidad de estudiantes del mundo, tanto de carreras de grado como de posgrado.” (Litwin 2000: 18)

Pese a estos desarrollos no podemos negar que un hito importante en la historia de la educación a distancia fue la creación en 1969 de la Open University de Londres, la cual se constituyó en un modelo de la educación abierta y a distancia con un complejo diseño en el cual se incorporaron el uso de materiales impresos y la televisión.

2.3.2. Educación a Distancia en América Latina

Fue en la década de 1970 que América Latina presencia la creación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Costa Rica, la cual sigue el modelo generado por la Open University. En la misma década surgen la Universidad Abierta de Venezuela, la Universidad Experimental Simón Rodríguez en Caracas y la Universidad Desescolarizada de Antioquia en Colombia.

Ya para la década de 1980 comienzan a surgir varias Instituciones con característica bimodal. *“Es el caso de la Universidad Autónoma de México, el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad de Brasilia, el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad de Honduras, el Pedagógico Nacional del mismo país y los Programas de Educación a Distancia de la Universidad de Buenos Aires”* (Litwin 2000:19)

Cabe destacar que el desarrollo de la educación a distancia en América Latina tiene dos grandes diferencias con el proceso histórico en Europa: primero, no debemos olvidar que en muchos de los países latinoamericanos se vivieron procesos militares que obstruyeron el desarrollo de la modalidad; y en segundo lugar, la educación a distancia tuvo un fuerte papel, no sólo en la educación superior, sino también en programas de educación de adultos y educación popular.

De esta manera encontramos propuestas educativas desarrolladas en Brasil, como Rádio Sociedade do Río de Janeiro en 1923, el Movimiento de Educação de Base en 1950 un programa destinado a la educación de adultos, el cual culmina en 1964 debido a la dictadura militar. Sin embargo en 1969 surgen en este país propuestas educativas donde se utiliza la televisión. Dan testimonio de ello el sistema de Televisão Educativa de Maranhão, el de Ceará, el Centro Brasileiro de Televisão Educativa Gilson Amado, entre otros que se abocan a la educación básica de jóvenes y adultos.

En Colombia encontramos propuestas de alfabetización popular campesina como las desarrolladas por Radio Sutatenza, creada en 1947 y que marca un modelo para propuestas en diversos países. En Argentina, el programa radial “Nunca es Tarde” que se emite por Radio Nacional. *“La Secretaría de Estado de Comunicaciones y el Servicio Oficial de Radiodifusión crearon el Plan Radiofónico Argentino. Este incluyó varios programas premiados en Japón y España como “Pasaporte al futuro”, dedicado a la enseñanza secundaria a distancia; “La salud es lo primero” incluido en el*

ciclo “El mundo y Ud” ambos programas fueron subvencionados por la UNESCO” (Watson 2006:14). El contexto histórico configura una estrecha relación entre propuestas de educación a distancia, educación popular y medios de comunicación de masas, en especial la radio.

En cuanto a la educación superior universitaria podemos encontrar un panorama más que heterogéneo en el continente. En Brasil se da el trabajo del Centro de Educação a Distância de la Universidade de Brasília que comienza en la década de 1970, ya en 1995 la Universidade Federal de Mato Grosso lanza los primeros cursos de grado a distancia. Hoy Brasil presenta, tal como su geografía, una pluralidad de propuestas y modelos en educación a distancia que incluyen el uso de materiales impresos, radio, videos y entornos virtuales.

En Chile “la Educación a Distancia se impartió desde las universidades bajo la política de extensión para la población general adulta o focalizada hacia el perfeccionamiento docente” (Rayén 2004: 69). Hoy la principal agrupación que existe en ese país es el del consorcio Reuna-Universidad Virtual, cuya misión consiste en la elaboración de prácticas educativas cimentadas en una red académica de excelencia. Las instituciones que componen dicho consorcio agrupan a la Corporación Red Universitaria Nacional, Universidad Arturo Prat, Universidad Austral de Chile, Universidad de Atacama, Universidad de Chile, Universidad de Concepción, Universidad de La Serena, Universidad de Los Lagos, Universidad de Bío Bío, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica Metropolitana.

Desde 1998 Colombia también prueba un crecimiento en lo que respecta a la educación a distancia virtual, el cual comienza con los programas ofrecidos por la Universidad Militar Nueva Granada y la Universidad Católica del Norte creada como universidad totalmente virtual. En esta misma expansión hacia lo virtual podemos ver a instituciones de países como Ecuador, Cuba, Perú, Costa Rica, Puerto Rico, etc.

En Argentina, la Universidad Nacional de Lujan creada en 1972 fue pionera en ofrecer cursos a distancia. Durante el período de 1972 a 1980 se llevan a cabo tres grandes proyectos: Formación Agropecuaria a Distancia, curso Producción Porcina y el curso Inglés por Radio. Si embargo este desarrollo lamentablemente se ve interrumpido por el gobierno militar que cierra la institución en 1980. (Watson 2006). La vuelta de la democracia permite que se forjen propuestas bimodales, tal el caso de la

Universidad de Mar del Plata la cual funda en 1987 el Programa de Universidad Abierta destinado a la creación y desarrollo de propuestas en esta modalidad. Para la misma fecha la Universidad de Buenos Aires desarrolla la propuesta “UBA XXI” y ya a finales de la década de 1980 y principio de los '90 muchas universidades argentinas se encuentran desarrollando en su interior programas, áreas y proyectos destinados a la implementación de propuestas educativas a distancia.

“En esos años, en Argentina fueron diversas las universidades públicas que iniciaron cursos a distancia para la articulación con la escuela media, como la Universidad Nacional del Litoral y la Universidad Nacional de Salta; para la orientación vocacional, como la Universidad Nacional de San Juan y la de La Plata; para el dictado de cursos de extensión, entre otras la Universidad Nacional de Entre Ríos y la de la Patagonia San Juan Bosco; o para carreras de grado tales como la Universidad Nacional de Centro y la del Comahue. En los últimos años algunas carreras como las de Bibliotecología, Enfermería, Veterinaria o Trabajo Social, fueron desarrolladas por otras universidades a través de programas a distancia que pusieron énfasis en la producción de materiales y los vínculos tutoriales.”⁷ (Litwin: 2001)

Otro caso emblemático, en la ciudad de Córdoba, es el Instituto Universitario Aeronáutico (IUA), el cual podemos identificar como institución bimodal ya que ofrece tanto la modalidad presencial como educación a distancia. Los inicios de la modalidad en el IUA responden a la necesidad de formación universitaria en carreras de grado para oficiales de la Fuerza Aérea Argentina, quienes debido a sus permanentes cambios de destino no pueden asistir a instituciones con modalidad presencial.

Existen dos momentos en cuanto al desarrollo de la modalidad educativa a distancia. El primero surge en 1990 donde se puede observar un crecimiento muy marcado a partir de su apertura progresiva, en cuanto a la población estudiantil, ya que desde esa fecha se incorporan alumnos civiles en las ofertas educativas, al igual que docentes civiles en funciones de autoría y tutorías, así como en servicios, infraestructura y equipamiento.

Resulta oportuno destacar que en los comienzos de la experiencia con carreras a distancia se debía justificar y validar permanentemente la propuesta educativa, ya que se trata de una modalidad nueva y desconocida. Este desafío de construcción permanente

7

Litwin, Edith (2001) “La enseñanza superior y las nuevas tecnologías: la experiencia argentina”. Ponencia presentada en la Reunión técnica internacional sobre el uso de tecnologías de la información en el nivel de formación superior avanzada. Sevilla, Junio de 2001

del modelo propuesto, hizo que se pusiera en marcha un programa de investigación evaluativa como seguimiento y análisis del sistema para recabar información que permitiera la retroalimentación de la propuesta. Es así como a mediados de la década de los noventa, integra a su oferta educativa la modalidad semipresencial que se explicita como apertura no ya bimodal, sino multimodal abarcando propuestas de carreras presenciales (Facultad de Ingeniería), a distancia y a distancia con encuentros presenciales (Ex - Facultad de Educación a Distancia, hoy Facultad de Administración).

Acercándonos al año 2000, comienza la segunda etapa, donde se observa una mirada más crítica. En función de los avances de las TIC, se hace consciente de la necesidad de acelerar un proceso de cambio desde la misma concepción de tecnología educativa y su explicitación en un modelo didáctico basado en la conformación de aulas virtuales. Esto conlleva una revisión de las prácticas en educación a distancia desde la perspectiva de los medios, los diferentes formatos, el rol tutorial y el uso de diferentes softwares y plataformas aplicadas a la formación superior universitaria. Tarea que reconoce aún en proceso.

La Universidad Nacional de Córdoba también se integra en este proceso, descripción que se realiza en el capítulo 3 a los fines de detenernos específicamente en el contexto en el que se inserta la investigación que nos ocupa.

Asimismo en 1996, y gracias a un convenio con la Universidad Oberta de Catalunya (UOC) de transferencia tecnológica y cooperación académica, la Universidad Nacional de Quilmes comienza a brindar ofertas de carreras completas desarrolladas bajo la modalidad a distancia, las mismas fueron y son dictadas por medio de un "Campus Virtual".

Así comienza a perfilarse en las universidades de todo el país -como del mundo en general-, un proceso de incorporación de entornos virtuales para el dictado de propuestas educativas a distancia. Cabe preguntarnos en este punto qué implican realmente los entornos virtuales en éstas propuestas educativas.

2.3.3 Entornos Virtuales de Aprendizaje y Aulas Virtuales

La virtualización de la educación a distancia consiste en un sistema que *"se apoya en las nuevas tecnologías de la comunicación e información (tecnologías, redes de telecomunicación, videoconferencias, TV digital, materiales multimedia, etc.), que*

combina distintos elementos pedagógicos en un dispositivo que contiene: instancias presenciales, las prácticas, los contactos en tiempo real sincrónicos (presenciales, videoconferencias o chats) y los contactos diferidos o asincrónicos (tutores, foros de debate, correo electrónico). Esta nueva concepción formativa utiliza la computadora personal como principal recurso tecnológico, que emplea hipertexto, así como la comunicación digital. Es a partir de estos recursos que la Educación Virtual permite configurar diferentes escenarios formativos que combinados pueden proporcionar un aprendizaje más significativo.” (Lugo M. T, 2003:21).

Teniendo esto presente y tal como afirman E. Miguell y J. Ferrés Font (2001:343) las nuevas tecnologías y, en especial la virtualización, sitúan al sujeto en tres espacios diferentes: el físico, el virtual y el personal. *“El espacio físico es el espacio en el que el sujeto experimenta de manera real y al cual se suele hacer referencia en los procesos de virtualización. El espacio virtual es aquel que intenta simular los procesos que se producen en la vida real o que intentan crear espacios totalmente ficticios. El espacio personal es el espacio interpersonal en el cual el sujeto interioriza todo lo que recibe de los otros dos espacios lo analiza, lo contrasta con lo que previamente había adquirido y, si es oportuno, lo asimila.”* En la educación a distancia virtual los tres espacios se entremezclan y entrecruzan constantemente condicionando el desarrollo de las propuestas, pues, estos espacios conllevan múltiples mediaciones.

Así -y tal como se mostró al inicio de éste escrito- la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen un reto educativo. Para el diseño y desarrollo de entornos de enseñanza virtuales habrá que tener presente circunstancias relacionadas a la organización y gestión, al docente- tutor, a los alumnos, los materiales, etc; y plantear escenarios que se adapten a una diversidad de situaciones (tanto por parte del alumno, como del profesor y de la institución, entre otros). Conocer las características y las posibilidades de las distintas aplicaciones y entornos susceptibles de ser usados, es crucial para sacar el máximo partido a estas tecnologías. Pues *“la digitalización de la información y de las redes de comunicaciones han creado un entorno que amplía los métodos utilizados anteriormente puesto que supera algunas de las limitaciones de espacio y tiempo que presentaban los antiguos medios y, además, cambian por completo la manera de representar dicha información.”* (Minguell, M y Ferrés Font, J, 2001: 343)

Sabemos que las propuestas educativas en esta modalidad suponen la incorporación de materiales diseñados para aquellos estudiantes que no pueden estar físicamente presentes, y que acceden al aprendizaje a través de una variedad de medios y con la posibilidad de espacios tutoriales. Entonces, en el diseño de ambientes o entornos virtuales de aprendizaje, lo fundamental no es solo la disponibilidad tecnológica, sino también tener en cuenta las características de los diversos elementos del proceso educativo y en especial del usuario, pues no pretenden los mismos aprendizajes aquellos que estudian desde el hogar, que los que lo hacen desde el puesto de trabajo o en un centro educativo tradicional. Tal como lo expone Elena Barberá *“la tecnología es una condición que hace posible la educación a distancia tal y como la conocemos, pero no es el contexto de enseñanza y aprendizaje. Igualar las “nuevas” tecnologías a la noción de contexto virtual- como se viene haciendo- es alterar y reducir la complejidad de la propia educación y muy posiblemente de sus consecuciones”*. (Barberá, 2001: 71).

Un entorno de formación a distancia virtual, basado en las TIC, implica decisiones relacionadas con el diseño de la enseñanza -desde el punto de vista de la institución, de los docentes y del propio alumno- y en decisiones que tienen que ver con la tecnología en sí misma y la selección de las herramientas de comunicación más adecuadas.

Sin embargo al elaborar programas y propuestas a distancia virtual, nos encontramos con conceptos que muchas veces son utilizados como sinónimos y que no siempre lo son, como es el caso de los conceptos de Entorno Virtual de Aprendizaje y Aula Virtual. ¿Cuál es la diferencia, si es que existe, entre ambos?.

Comencemos con el concepto de Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Si bien son varios los escritos donde encontramos que dicho concepto es asociado casi como sinónimo de aula virtual, podemos decir que en realidad hace referencia al soporte que da vida al aula virtual. A este respecto Barberá y Badia (2004) nos dicen: *“Un entorno virtual de aprendizaje lo entendemos como una plataforma tecnológica que nos facilita el aprendizaje, pero no es más que la ordenación siguiendo algún criterio conocido o, lo que es lo mismo, el software que se utiliza para enseñar”*. Entonces, teniendo en cuenta esta definición podemos decir que una Plataforma Virtual es un Entorno Virtual de Aprendizaje -pero no el único ya que podríamos incluir blog, web, etc.- en el cual encontramos numerosos y variados recursos, diseños, formas de accesibilidad, etc.

Por otro lado un aula virtual se diferencia del concepto de entorno virtual en dos grandes aspectos que confluyen en el mismo. Coincidiendo con el planteo de Barberá y Badia (2004) un aula virtual se caracteriza: por un lado, por la selección y organización de la tecnología, es decir, una vez que se selecciona el entorno virtual de aprendizaje que se utilizará, los docentes deciden qué herramientas ofrecen dichos entornos, cuáles utilizarán en su propuesta de enseñanza, en qué orden las presentarán y a qué fines las pondrán en marcha.

Por otro lado, el aula virtual implica la elaboración de materiales de estudios que guían el aprendizaje de los alumnos y que se confeccionan para una propuesta virtual particular. En dicha confección participan, no sólo docentes contenidistas o especialistas de la disciplina, sino también, asesores pedagógicos, diseñadores, comunicadores, etc. La interrelación articulada de ambos aspectos es lo que hace que un aula virtual sea un espacio único y complejo.

Ambos, tanto el entorno virtual de aprendizaje como el aula virtual, son componentes de lo que se caracteriza como contexto virtual de enseñanza y de aprendizaje. Un contexto virtual implica la selección de un entorno virtual, una personalización del mismo que deviene en la creación de un aula virtual y las relaciones que se establecen entre los diferentes agentes (docentes, alumnos, cultura, etc.), factores (materiales de estudio, medios tecnológicos, metodología, criterios de evaluación, etc.) y condiciones (institucionales, sociales, económicas, etc.) que conforman una propuesta virtual de enseñanza. Pero para comprender mejor éste punto es necesario que recorramos brevemente lo propio de la Didáctica en entornos virtuales de aprendizaje.

2.3.4 Perspectiva didáctica en propuestas educativas a distancia virtuales

Hoy cuando se hace referencia a la Didáctica se lo hace desde lo que E. Litwin (1996) denomina “Nueva Agenda Didáctica”, la cual se constituye en la perspectiva por la que se opta en la presente investigación. Pero antes de analizar que implica esta nueva agenda es bueno que veamos que sucedió previo a ella que propició su creación. Remontémonos a su matriz de origen, que data del siglo XVII con la obra de Juan Amós Comenio “Didáctica Magna”, en ella su autor da cuenta de su rechazo por la enseñanza o el método de enseñanza que él había vivido, que lo llevó a interesarse en la educación. Sin embargo la importancia de esta obra, que hoy es ampliamente

reconocida, no es solamente por el método que proponía, sino que va más allá al mostrar que la educación era el derecho de todo ser humano y que el único modo de que la educación surtiera efecto adecuado era teniendo en cuenta la naturaleza del educando, cuestiones ausentes en la época que se escribieron. Pero Comenio, al realizar su obra, se basa y toma aportes de la Filosofía, sabemos que ésta fue por un gran período histórico la ciencia madre. Esto muestra claramente que desde sus inicios la Didáctica se alimentó del aporte de otras ciencias. Esta perspectiva que dio origen a la Didáctica es denominada perspectiva clásica la cual se traduce en un modelo didáctico tradicional en el cual el centro de interés está puesto en los contenidos, entendiéndolos desde una mirada enciclopedista y acumulativa, *“la lógica interna de este pensamiento está circunscripta a problemas de determinación del orden del contenido: todo contenido debe ser estudiado desde una secuencia lógica, en que los temas precedentes permitan la comprensión de los temas subsiguientes”* (Díaz Barriga, 2009: 26), los principios metodológicos se basaban en el hecho de que, con que el docente tenga un buen dominio de los conocimientos disciplinarios y que su exposición sea lo más clara y ordenada posible, ya alcanzaba.

En relación al método la tesis que se sostuvo durante mucho tiempo fue la de la universalidad del mismo, entendido básicamente como una serie de pasos rígidos, secuenciados, reglas fijas, sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto. Es decir que el método era presentado como una receta de distintos pasos que debían seguirse con el mayor rigor posible a los fines de lograr una enseñanza exitosa. De esta manera el docente era visto como “un ingeniero conductual” del cual se demandaba dominio del modelo más que del campo de conocimiento, lo importante era que supiera manejar de forma correcta el método. Durante éste período se fueron consolidando algunas dimensiones de análisis de la Didáctica, como son: contenido, curriculum, evaluación, actividad y objetivos; que constituyen lo que E. Litwin (1996) denomina “la Agenda Clásica de la Didáctica”.

Con el transcurso del tiempo esta corriente tecnocrática comenzó a ser revisada, en gran parte, debido a la “revolución” teórica de la Escuela Crítica. Los desarrollos teóricos que esta Escuela produjo durante la década de los '80 (1980) y los '90 (1990), dieron comienzo a la gestación de la ‘Nueva Agenda Didáctica’, su diferencia principal con la agenda Clásica radica en que recupera la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas. Lo

cual permitió desde una visión más integrada una modificación en los tratamientos de los constructos centrales de la Didáctica.

Esta Nueva Agenda concibe a la misma como teoría acerca de las prácticas de enseñanza, lo que presupone que los docentes estructuran la enseñanza en función de una identificación ideológica y que además, la selección y recortes que realizan en los contenidos de la disciplina tienen que ver con sus historias, perspectivas y limitaciones. Además debemos tener presente que los docentes realizan sus prácticas en contextos determinados que las significan y en donde se pone de manifiesto una planificación y actividades que dan cuenta de la complejidad de las prácticas de enseñanza.

Pero al hablar de prácticas de enseñanza no podemos dejar de lado el aludir a la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva, las cuales guardan una estrecha relación. Pero ¿qué denotan ambos conceptos presentes en la Nueva Agenda?

Es Fenstermacher (1989) quien comienza a hablar de “buena enseñanza”. La palabra “buena”, como adjetivo calificativo, en la Agenda Clásica hacía alusión a una enseñanza exitosa, o sea, los resultados obtenidos eran acordes a los objetivos que se habían planteado. *”Por el contrario- dice Fenstermacher- , en éste 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 que 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. Cita extraída de Camillioni, A y otros, 1996: 95). El autor es claro, la práctica de enseñanza debe recuperar dos dimensiones, por un lado la ética y los valores y por el otro, a los contenidos de la enseñanza. El primer caso, implica tal como lo muestra Domingo Contreras (1990), ver a la enseñanza como práctica humana donde una persona ejerce influencia en otra, lo cual es posible por que hay una relación de asimetría entre docentes y alumnos. Además la enseñanza responde a una intencionalidad, o sea se llevan a cabo actividades, las cuales se justifican en relación a fines deseados. Por ello es que la enseñanza compromete moralmente al que la realiza. En el segundo caso, la buena enseñanza hace referencia a qué se enseña, a los contenidos que se desarrollan en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y al mismo tiempo al cómo, es decir al método.

Parte de pensar el método implica referenciar a la 'enseñanza comprensiva' la cual favorece el desarrollo de procesos reflexivos por parte del docente y el alumno, es decir el reconocimiento de contradicciones y analogías y un recurrir permanente a un nivel de análisis epistemológico. Pero hay que tener presente que la cuestión de la comprensión es un tema de la Psicología, lo cual no significa que ella deba hacerse cargo de la compleja relación entre contenidos disciplinares, curriculum escolar y enseñanza, no, sino que mas bien la Psicología nos ofrece aportes que generan derivaciones, las cuales deben ser asociadas a hipótesis que son construidas y desarrolladas por investigaciones en el ámbito de la Didáctica lo que favorece una mejor comprensión de la práctica de enseñanza.

La preocupación por la comprensividad da cuenta de que es frecuente que el conocimiento se genere de manera superficial, o se olvide y se ritualice, es decir, se llega a la apropiación de conocimientos ritualizados, tales como pedir y seguir pistas, adivinar qué se pretende de los alumnos, simular que se sabe algo, etc.; en vez de lograr comprender por qué son necesarias o válidas ciertas conclusiones, procedimientos y procesos. Por ello, una buena propuesta de enseñanza hace referencia a una metodología que va más allá del marco propio de la disciplina, lo cual permite superar las malas comprensiones de los estudiantes. Esta metodología implica encontrar para cada contenido la mejor manera de enseñar donde se entreteje la relación entre la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva.

Es necesario, para una buena propuesta de enseñanza recuperar la disciplina, esto es, abarcar no sólo las ideas o conceptos fundamentales de la disciplina, sino que también se debe abordar su relación con otras disciplinas, sus objetivos de estudio o temas de investigación, sus límites, los criterios con los que sostiene que es un descubrimiento y la calidad de sus datos. Es la elaboración de lo que E Remedi (1989), denomina 'Estructura Conceptual', es decir la construcción, por parte del docente, a nivel de secuencia, profundidad y amplitud, las ideas y actitudes del conocimiento científico. Esta Estructura es el paso previo a la construcción metodológica.

Furlán (1989), denomina "construcción metodológica", al proceso de construcción que realiza el docente a partir de la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva de los alumnos. Se trata de la reorganización de las estructuras conceptuales de las disciplinas a enseñar -que demanda del docente un conocimiento profundo de la misma- reflexionando desde qué óptica epistemológica será planteada y los objetivos de su abordaje tomando como base de dicho proceso los sujetos que aprenden; es decir, debe pensar de qué manera o a través de qué

propuestas puede desarrollar el contenido que ha seleccionado, permitiendo que el alumno logre actuar sobre la información, trabajar sobre ella y así lograr una verdadera apropiación de la misma llegando a construir conocimiento.

Parte de las derivaciones que la Didáctica recupera de la Psicología, en torno al tema de la comprensión, implica comprender que el aprendizaje es una actividad social y culturalmente distribuida que puede interpretarse desde la propia cognición y el intercambio con los otros sujetos sociales. Pero además debemos considerar los procesos psicológicos que operan en una cultura, en una comunidad concreta. Es decir que las personas piensan de manera compartida y asociada con otros, y con la ayuda de herramientas y medios que la cultura les proporciona, este planteo está estrechamente relacionado al desarrollo de las diez afirmaciones propuestas por Wertsch (1998) de que toda acción humana se constituye en una acción mediada.

El aprendizaje situado es un enfoque socio-cultural, en el cual la construcción de conocimiento se realiza desde actividades con el otro, en un contexto y una cultura determinada. Por lo tanto si el aprendizaje es un proceso compartido y situado, el conocimiento se construye socialmente con los esfuerzos en colaboración para lograr los objetivos planteados. Podemos decir que la información se procesa a través de los individuos, los instrumentos y artefactos proporcionados por la cultura.

Para poder comprender este proceso, tomaremos el planteo de J. Bruner (1988), quien entiende que el aprendizaje implica un diálogo entre los aspectos psicológicos y los aspectos culturales. El autor expone dos aspectos claves en este diálogo: el primero implica que la cultura da forma a la mente, y esto es así pues la cultura nos brinda herramientas que son imprescindibles para construir nuestra concepción del mundo y de nosotros mismos. Es decir, cuando aprendemos creamos significados que logramos gracias a nuestras experiencias con lo social. En este punto Vigotsky nos ayuda a comprender este proceso al desglosarlo en dos momentos, el autor nos dice que el aprendizaje tiene lugar primero en un momento interpersonal y luego de forma intrapersonal.

El autor afirma que el desarrollo cognitivo se construye en una relación dialéctica entre sujeto y medio. Para esta línea teórica los procesos de aprendizaje se producen en y para la cultura y cuando el individuo aprende crea significados en su mente, que sólo son posible en virtud de su experiencia con lo social. Así el aprendizaje es el proceso de internalización de la cultura, y cada individuo da significado a lo que percibe en función de su propia posibilidad de significación y a la

vez, incorpora nuevas significaciones. Esta internalización se produce a través de una actividad que implica la reconstrucción y resignificación del universo cultural, dentro de un proceso interactivo, en el que la acción parte del sujeto, pero a la vez, está determinada por el mundo exterior y su interacción con las herramientas culturales y lo social.

En el segundo aspecto J. Bruner plantea el carácter culturalmente situado de toda la actividad mental. Es impensable poder llegar a entender la actividad mental si esta no la 'situamos' en un contexto cultural. Sin embargo este planteo lejos está de ver el aprendizaje como una mera representación lineal de la cultura, si bien la construcción de significados se efectúa en un contexto cultural particular, esto se entremezcla con la singularidad de cada sujeto, con su biografía, sus estilos de aprendizaje, sus ideas previas.... en definitiva con su subjetividad. A la vez durante este proceso de construcción de significados, nos encontramos constantemente interactuando con herramientas y medios que la cultura nos proporciona.

Justamente, siguiendo esta línea de análisis, encontramos lo planteado por G. Salomón; D. Pekins y R. D. Pea (1992) quienes, partiendo del hecho de considerar que el desarrollo de la cognición se encuentra situado en una sociedad y cultura, analizan cómo algunas características intrínsecas de los medios inciden en los procesos de aprendizaje llegando a considerar lo que denominan "cognición distribuida", es decir "*reconsiderar la cognición humana concibiéndola como distribuida más allá del ámbito del organismo propio, y ello en distintos sentidos: abarcando a otras personas, apoyándose en medios simbólicos y aprovechándose del entorno y los artefactos*". (Perkins, 1993: 127)

Ya desde una mirada más cercana a la educación podemos relacionar este planteo con los aportes que nos brinda Área Moreira (2002) quien nos muestra que los medios contienen un "sistema simbólico". Esto da cuenta de que la adquisición de conocimientos, a través de los medios, se verá modificada "*por el tipo de representaciones simbólicas a través del cual se codifica el conocimiento en el medio*" (Área Moreira: 2002), sean éstas imágenes, textos, sonidos, etc.; lo que provoca que la manera en la que un sujeto interactúa con las tecnologías y adquiere conocimientos, estará sistematizado por la forma en que el medio codifica el conocimiento. Debido a esto los sujetos tienen que poner en marcha determinadas habilidades cognitivas para llevar a cabo la decodificación, lo cual a su vez va a afectar en "*la cantidad de actividad y esfuerzo mental requerido para su decodificación*" (Área Moreira: 2002).

Ante esto último es importante citar los aportes de Pea (1993), quien sostiene que en el proceso de aprendizaje no solo interfieren los factores del entorno social y cultural, sino también, los entornos artificiales [o herramientas tecnológicas] que se constituyen en vehículos del pensamiento. Siguiendo ésta línea de análisis Salomón (1993) sostiene que el ordenamiento, las funciones y las estructuras de esos entornos cambian durante el proceso para convertirse en verdaderas partes del aprendizaje, producto de una asociación cognitiva entre elementos culturales, sociales, situacionales y tecnológicos, integrados estrechamente entre sí y que interactúan al interior de cada uno de los individuos inmersos en el proceso de aprendizaje.

Como vemos el conocimiento y el aprendizaje son procesos situados. El conocimiento esta socialmente situado por el hecho de que se ejerce siempre en relación con las situaciones en las que se encuentra el sujeto, entonces conocer se convierte en una relación entre el sujeto, su contexto material y social que definen las circunstancias de la acción del mismo.

La concepción de que el contexto social y sus herramientas materiales son vehículos del pensamiento, nos permite ampliar nuestra visión sobre nuevas estrategias de aprendizaje en contextos virtuales. En este punto Valenzuela (2000) plantea la importancia de desarrollar un aprendizaje estratégico, pues este implica procesos internos (o en palabras de Vigostky un proceso intrapersonal) no solo a nivel cognitivos sino también emocionales y motivacionales que nos llevan a desarrollar conductas necesarias para lograr un aprendizaje efectivo y significativo. Pues una persona que se siente, entre otras cosas, contenida, escuchada, incitada a desarrollar determinadas tareas, que puede compartir sus pensamientos, opiniones y conocimientos, es una persona que no solo se encuentra en condiciones de lograr alcanzar un objetivo, sino que pone en marcha estrategias (de uso del tiempo, esfuerzos y recursos) que le ayudan a llegar a dichos objetivos.

Esta necesidad de poner en marcha un aprendizaje estratégico, tiene su fundamento en el hecho de que cuando se hace referencia a la educación a distancia virtual, se habla de una mayor autonomía del alumno con respecto a su propio proceso de aprendizaje, lo que implica una mayor capacidad para seleccionar y organizar la información, que conlleva un aprendizaje más flexible y adecuado a sus intereses y necesidades. Por otro lado, se espera que los docentes se conviertan en facilitadores del aprendizaje, puesto que el docente ya no es la única fuente de información y conocimiento. Por ello parte de su tarea es trabajar con los nuevos entornos tecnológicos como guía, facilitador o mediador de fuentes de información adecuadas y

al mismo tiempo generar en sus alumnos estrategias, destrezas y hábitos en la búsqueda, selección y tratamiento de la información.

Uno de los rasgos más distintivos de la modalidad educativa a distancia virtual es la mediatización de las relaciones entre docentes y alumnos, pues ya no se encuentran en un tiempo y espacio físico determinado, sino que ahora cuentan con un entorno virtual que les permite acceder en diferentes tiempos y en diversos lugares.

En éste punto, y a los fines de completar el marco conceptual de la presente investigación, es menester abordar la relación entre comunicación y educación en propuestas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en contextos virtuales.

2.4. La comunicación y la educación a distancia virtual

Uno de los rasgos más distintivos de la educación a distancia virtual es la mediatización de las relaciones entre docentes y alumnos, pues ya no se encuentran en un tiempo físico determinado, sino que ahora cuentan con un entorno virtual que les permite acceder en diferentes tiempos y en diversos lugares. Por ello es importante crear una base de conocimiento compartido que se convierte en el fundamento del desarrollo de la propuesta a distancia, pues, tal como plantea Neil Mercer, el uso eficaz de los entornos virtuales de aprendizaje *“para la resolución conjunta de problemas dependerá de la medida en que los participantes desarrollen unas bases sólidas de comprensión común compartiendo sus recursos individuales de conocimiento y es probable que el éxito de sus actividades conjuntas dependa de lo bien que establezcan unas reglas básicas compartidas para trabajar conjuntamente”*. (Mercer N, 2001:163).

Además existe una variada gama de herramientas (foro, chat, correo electrónico, etc.) que posibilitan el encuentro comunicacional entre docentes y alumnos y de alumnos entre si. Aquí uno de los medios más importantes dentro de la comunicación es el lenguaje escrito, no solo el que está presente en los materiales de enseñanza, sino el que se utiliza para la comunicación interpersonal. Este lenguaje escrito se desarrolla y modifica a lo largo de la propuesta logrando crear lo que Edwards y Mercer (1987) denominan “contexto de conocimiento”, es decir permite crear una base de conocimiento compartido que se convierte en el fundamento del desarrollo de la propuesta a distancia.

Pero como vemos este contexto de conocimientos compartidos se va creando no solo por las acciones de los docentes y/o tutores, sino que los alumnos cobran un lugar privilegiado en el proceso. Por ello *“no importa que tan buen diseño instruccional tenga un curso o que tan sofisticadas sean las tecnologías que se empleen, el aprendizaje de un cierto contenidos tiene al participante (y a sus estrategias para aprender) como el responsable final del logro de las metas educativas.”* (Prieto Castillo, D. 2004: 105).

Entonces es en la comunicación y en la interacción donde se encuentra uno de los ejes centrales para la construcción de conocimiento en propuestas educativas a distancia virtuales, un segundo eje son los procesos de mediación que atraviesan dichas propuestas. Ambos ejes se entrecruzan constantemente y es poco probable que se desarrollen de manera independiente.

Por ende, concebir a la educación a distancia como una situación comunicativa y mediacional particular, implica advertir la importancia de emplazarla en un determinado contexto social, cultural, histórico, tecnológico, institucional, económico y político. Situación que se encuentra deliberadamente condicionada por los entornos de diseño, producción, desarrollo, distribución, interacción y recepción concebidos para determinada propuesta educativa y sujetos de aprendizaje.

De esta manera colocar la atención en los procesos de interacción y las particularidades de la comunicación en la educación desarrollada en determinados entornos de aprendizaje, como lo son los virtuales, conlleva enfocarse en la contextualización de determinada producción educativa y su uso entendida como una acción comunicativa (Habermas: 1989), es decir, al desarrollo de determinadas competencias comunicacionales que se ponen en juego en cierta situación de comunicación, donde los sujetos que participan de la interacción intercambian saberes y significados sobre el mundo, pautando expectativas recíprocas de comportamiento que llegan a ser mutuamente reconocidas. Esto se logra a través de una mediación pedagógica, entendiendo la misma como *“el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad”* (Gutierrez Pérez, F y Prieto Castillo, D. 2007:14).

Los autores muestran que el objetivo de la mediación pedagógica es *“buscar abrir el camino a nuevas relaciones del estudiante: con los materiales, con el propio*

contexto, con otros textos, con sus compañeros de aprendizaje, incluido el docente, consigo mismo y con su futuro". (Gutierrez Pérez, F y Prieto Castillo, D. 2007:15). La comunicación juega un rol fundamental en el logro o la obstrucción de este objetivo. No olvidemos que en cada propuesta educativa subyace un modelo comunicativo, y dado que en la educación a distancia el texto escrito juega un rol importante, pudiera caerse en lo que J. Martín Barbero (1997) denomina *"el régimen de saber que instituyó la comunicación del texto impreso"*(11:1997), en el cual prevalece la linealidad, la memorización, el abandono comunicativo muy ligado a la concepción de autodidactismo que empapó por mucho tiempo las propuestas a distancia -aun cuando se utilizaron otros medios, como la radio, la TV y el vídeo-. Garrison y Anderson (2005) proponen, como alternativa, partir desde una perspectiva transaccional la cual *"implica avanzar más allá de la simple presentación de métodos facilitadores"* (Pág. 36), incorporando como elemento fundamental la interacción que *"tiene lugar cuando los estudiantes transforman la información inerte que se les trasmite en conocimiento con valor y aplicaciones personales"* (pág. 65).

Por ello es menester el desarrollo de propuestas a distancia embebidas de comunicabilidad, entendiéndola como *"la máxima intensidad de relación lograda en las instancias de aprendizaje: la institución con sus docentes, estudiantes y el contexto, los docentes entre sí y con los estudiantes, los estudiantes entre sí y con los medios, los materiales y el contexto; en fin, cada uno (docentes o estudiante, encargados de la gestión del establecimiento) consigo mismo"*. (Prieto Castillo, D. 2004: 61).

Esa comunicabilidad como bien lo expresa Freire (1970), implica un diálogo, un diálogo que va más allá del intercambio de palabras, involucra una concepción del mundo, del otro, de los medios, de la cultura y de la palabra misma. El autor nos muestra que ésta concepción del diálogo es la base de la educación libertadora, una educación ante todo problematizadora *"de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de desvelamiento de la realidad"*. (1970: 71). Esta problematización de la educación provoca en los alumnos nuevos desafíos, comprensiones y reflexión que se logran mediante el diálogo; *"sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación"* (1970: 85)

En la educación a distancia el diálogo se torna un dialogo didáctico que se desarrolla con los tutores, los docentes, los compañeros, los materiales, con el ambiente de aprendizaje, con el conocimiento, con la institución y consigo mismo. Así el dialogo didáctico da cuenta de una concepción de la enseñanza y del aprendizaje,

ya sea como autoritaria, depositaria o como libertadora en su más amplio sentido, que queda plasmada en cada una de las diádas de interacción posibles entre docentes-estudiantes y contenidos (Garrison y Anderson: 2005). Asimismo se desarrolla en un contexto sociocultural donde se utilizan determinadas herramientas culturales y artefactos que intervienen en los procesos de comunicación, propiciando el desarrollo de un espacio de intersubjetividad y comprensión mutua. Cabe aquí reconocer que, tal como nos plantea J. Martín Barbero, que *“siempre que un hombre habla utiliza un código que comparte con otros, pero ¿desde dónde habla, con quién y para qué?”* (2003:31)

Siguiendo con ésta perspectiva dialógica de la enseñanza, la cual se toma como base de la investigación, N. Burbules (1999) nos propone pensar el dialogo en la enseñanza, para ello el autor retoma tres aspectos importantes planteados por P. Freire (1970): el carácter relacional del diálogo, la visión constructivista del conocimiento y la concepción no autoritaria de la enseñanza. Para el autor, el diálogo es *“una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte en él”* (32:1999). Así se constituye en una relación, que dada las características es de tipo dialógica, entendiendo la misma como *“una relación entre personas, cuando son llevadas a la dinámica particular de hablar y escucharse entre ellas”* (48:1999), una dinámica que admite diferencias en cuanto al conocimiento, la comprensión de ambas partes sin llegar a cosificar en roles o papeles inflexibles. El autor muestra que una de las herramientas que los docentes utilizan para enseñar por el diálogo e incorporar a los alumnos al mismo es el uso de preguntas y de acuerdo a la característica de la pregunta es la orientación que va tomando el diálogo. Siguiendo con los aportes de P. Freire (1970), N. Burbules (1999) propone pensar el diálogo en la enseñanza con una actitud crítica cuestionadora que apunta a un desarrollo convergente. Así las preguntas que se usarán tendrán esa misma característica de ser crítica propiciando desarrollo y los procesos de aprendizaje de los alumnos, lo que en palabras de Vigosky (1988) se denomina zona de desarrollo próximo, es decir el desarrollo potencial del alumno.

Es justamente el comprender el diálogo en la educación desde ésta perspectiva, lo que permite avanzar al desarrollo del concepto de comunicabilidad, la misma es propiciada y desarrollada cuando, al momento de diseñar una propuesta educativa a distancia virtual, se ponen en marcha los tres aspectos fundamentales de la mediación pedagógica dados por Prieto Castillo y Gutierrez (2007):

- un tratamiento desde el tema, el cual implica no sólo la ubicación lógica de la temática, sus nudos y puntos clave, sino que al mismo tiempo debe conllevar un trabajo con el contenido, con su presentación, con su lenguaje. Es en este aspecto de la mediación donde se produce un dispositivo de enunciación el cual, tomando los aportes de Eliseo Verón (2004), “*corresponde no al orden de lo que se dice, sino al decir y sus modalidades, a la manera de decir. (...) En un discurso, las modalidades del decir, construyen, dan forma a lo que llamamos el dispositivo de enunciación.*”, el cual se encuentra constituido por tres elementos básicos, a saber:

“1.- *La imagen del que habla: (...) Se trata del lugar (o los lugares) que se atribuye a sí mismo quien habla. Esta imagen contiene pues la relación del que habla con lo que dice.*

2.- *La imagen de aquel a quien se dirige el discurso (...), define a su destinatario.*

3.- *La relación entre el enunciador y el destinatario que se propone en el discurso y a través del discurso.*” (E. Verón 2004: 173).

El dispositivo de enunciación marca una determinada posición entre quien enuncia y su destinatario. En el caso de la enunciación pedagógica define ambas posiciones como desiguales ya que el primero guía, jerarquiza, explica, muestra, aconseja, etc., y el segundo lo toma y lo elabora, procesa, comprende, saca provecho, lo incorpora. En el caso de textos escritos podemos hacer referencia a un “contrato de lectura” que implica ver al discurso como un escenario imaginario donde se proponen diversos caminos o recorridos de lecturas. “*Un discurso es un espacio habitado, rebotante de actores, de escenarios, de objetos, y leer es poner en movimiento ese universo, aceptando o rechazando, yendo más bien a la derecha o más bien a la izquierda, dedicando más o menos esfuerzo, escuchando con un oído o con los dos.*” (E. Verón. 2004:181)

- un tratamiento desde el aprendizaje que supone el desarrollo de un auto e inter aprendizaje donde el docente está presente y pone en marcha el *juego pedagógico*. Para ello debe ir más allá del trabajo con los contenidos -lo cual no deja de ser importante-, debe darle un sentido al texto que se relacione con experiencias, comprender los ritmos y las

diferencias de los alumnos, propiciar la creatividad, lo lúdico y tener presente que el aprendizaje implica lo imprevisible; retomando aquí los aportes del constructivismo el cual *“se fundamenta en la idea según la cual el individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una **construcción** del ser humano.”*(Carretero, M. 2009:22).

Esto implica que no basta simplemente con que el docente presente una información, sino que es necesario que el alumno la organice y construya a través de su propia experiencia (ya sea externa por medio de la interacción con sus pares o interna por medio de la reflexión y metacognición). Aquí entran en juego estrategias de enseñanza que propician actividades de reflexión, argumentación, análisis, resolución de problemas, resolución de casos, etc; así cuando el alumno logra utilizar y poner en acción en diversas situaciones reales la información que adquirió hablamos de que se logró la comprensión de los contenidos. De ésta manera el docente, a través de sus explicaciones, exposiciones, intervenciones y escritos se convierte en un acompañante cognitivo que permite potenciar procesos de aprendizajes significativos en los alumnos. Por otro lado, cuando los alumnos trabajan entre pares, se produce una distribución de la inteligencia necesaria para realizar una actividad (como por ejemplo comprensión e interpretación de un texto) en el grupo, y esto es así pues el aprendizaje es un fenómeno social (Vigotsky. 1979)

- en tercer lugar debe observarse un *tratamiento desde la forma*, pues *“la forma educa”* ya que cuanto más bella, expresiva, original y coherente es, más propiciará un acercamiento a los contenidos y una apropiación de éstos. Como vemos no se trata solo de un mero adorno- pues de ser así no aportaría mucho al proceso de aprendizaje -debe brindar al texto una narrativa particular. *“Esto es capital para entender el uso de la forma, no se trata sólo de retratar algún contenido sino de aportar una composición atractiva, sugerente, que oriente la percepción, lo haga más rica. La forma dice las cosas más profundamente y de*

manera bella" (Prieto Castillo y Gutierrez. 2007: 125). La forma marca un ritmo que debe estar en armonía con los distintos elementos de la propuesta. En entornos virtuales este tratamiento desde la forma es de fundamental importancia pues pone en juego el diseño mismo del contexto donde se desarrolla la propuesta educativa, donde deben interrelacionarse de manera armónica, imágenes, colores, variantes, tamaños, soportes, etc. Ante esto último es importante retomar los aportes de Pea (1993), quien sostiene que en el proceso de aprendizaje no solo interfieren los factores del entorno social y cultural, sino también, los entornos artificiales [o herramientas tecnológicas] que se constituyen en vehículos del pensamiento. Como sostiene Salomón (1993), el ordenamiento, las funciones y las estructuras de esos entornos cambian durante el proceso para convertirse en verdaderas partes del aprendizaje, producto de una asociación cognitiva entre elementos culturales, sociales, situacionales y tecnológicos, integrados estrechamente entre sí y que interactúan al interior de cada uno de los individuos inmersos en el proceso de aprendizaje.

Por lo desarrollado hasta aquí, podemos afirmar convincentemente que la comunicabilidad implica un modelo pedagógico-didáctico y comunicacional que entiende a la enseñanza y el aprendizaje como negociación, intercambio, interacción, reflexión, construcción. Diseñar materiales susceptibles de posibilitar la imaginación, la reflexión y la negociación; diseñar entornos de aprendizajes que potencien la comunicación, el diálogo, la interacción, la autonomía, la reflexión y la construcción de conocimiento. Significa un docente capaz de saber cuando hablar, cuando callar, cuando negociar, cuando guiar y cuando no estar. De esta manera estaremos pensando la comunicación en la educación en función del aprendizaje. "*Se aprende mejor en un ambiente rico en comunicación, en interacciones, en la relación con materiales bien mediados pedagógicamente, en la práctica de la expresión, en el encuentro cotidiano*". (Prieto Castillo, D. 2004: 60).

Capítulo 3. La Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías: contexto de nacimiento y particularidades.

El propósito de este capítulo es mostrar, a partir de un recorrido histórico, cómo se fueron gestando, organizando y administrando los proyectos de educación a distancia en la UNC, y las características que estos asumen, siendo a su vez la antesala de la gestión y desarrollo de la Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías. Para ello se divide el capítulo en dos grandes apartados; el primero presenta el desarrollo y análisis de lo que implica la gestión y desarrollo de la educación a distancia en la UNC, así como las reglamentaciones que impactan en dicho proceso. En el segundo se da cuenta de las singularidades que presenta la maestría en procesos educativos mediados por tecnologías, abarcando aspectos relacionados con la concepción de enseñanza, aprendizaje, educación a distancia, entre otros. Esto permite contextualizar y trabajar sobre los dos módulos que son objeto de análisis de la presente investigación.

3.1. La educación a distancia en la Universidad Nacional de Córdoba⁸

En el desarrollo histórico de la educación a distancia en la UNC se fueron dando cambios y mutaciones, desde la creación del Centro de Tecnología Educativa y Educación a Distancia (CTE y ED), en 1985, hasta la actualidad. Estos cambios se observan fuertemente en el paso de una propuesta central a propuestas “aisladas” en diferentes unidades académicas; y aún dentro de estas, las propuestas van conformándose de maneras diversas, dando lugar a la gestación de proyectos que tuvieron como base de surgimiento dos ámbitos:

- *desde la universidad*, generadas por las autoridades o por grupos de docentes; y
- *desde la sociedad*, por demanda de los alumnos, egresados y docentes de otros niveles del sistema educativo.

En una primera mirada global, todas las propuestas están, de una manera u otra, conectadas entre sí y con otras organizaciones. Cada proyecto tuvo su “momento de apogeo”, que luego dio lugar al desarrollo de otros proyectos.

⁸ El presente desarrollo fue extraído de: Brocca, D. (2007) El Proceso de institucionalización de la Educación a Distancia en la Educación Superior Universitaria de la Ciudad de Córdoba: una mirada histórica. En: Gallino, M y Sabulsky, G (2007), Evolución de la modalidad de educación a distancia en la educación superior en la ciudad de Córdoba. Investigación SeCyT- UNC Código 05/1558

Este recorrido histórico comienza en 1985, cuando nace el Centro de Educación a Distancia, a través de Resolución Rectoral y dependiendo de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la U.N.C. Su objetivo principal fue el de promover la incorporación de la modalidad para paliar las situaciones de masividad de aquel momento. En esa oportunidad, el director del Centro visitó Alemania y España con el fin de analizar los modelos allí existentes, sin embargo, su propuesta no se logró instituir. De esta manera, el Centro comienza a responder a las demandas de diseño de materiales educativos para las propuestas presenciales, dejando casi olvidado el trabajo en la modalidad a distancia.

Con el tiempo la comunidad universitaria no se apropia realmente de este centro, cerrándose en 1989, también por Resolución Rectoral.

Sin embargo, se siguieron organizando actividades y seminarios en los cuales participaron varias universidades del país. En uno de ellos se invitó al Dr. Wolfran Laaser, reconocido especialista alemán, quien luego se habría de interesar en un proyecto generado con la Facultad de Ciencias Económicas.

Es justamente en esa época cuando se comenzó a dar forma al programa de la Escuela de Enfermería, que contemplaba un primer ciclo de profesionalización –ya con salida laboral- y otro posterior de licenciatura. La propuesta respondía a las inquietudes de sus egresados, fundamentalmente porque era una escuela con proyección nacional, lo cual conllevaba a que los egresados de otras provincias desearan proseguir sus estudios para completar la licenciatura.

Sus autoridades tuvieron la convicción de que aquel era un proyecto viable, estratégico, fundamental para satisfacer las necesidades de los alumnos, y especialmente porque dicha escuela es considerada como líder en el país en su ámbito.

Se comenzó trabajando con material gráfico impreso como material central, utilizando en su confección fotografías, historietas y cintas de audio para posibilitar debates grupales. Hoy, Enfermería integra aulas virtuales soportadas por la plataforma Moodle.

En 1992 comenzó a concretarse el proyecto de educación a distancia de la Facultad de Ciencias Económicas. En esa oportunidad, su decano apoyó el proyecto

del curso de estadística aplicada de postgrado, con la conformación de un equipo interdisciplinario técnico-pedagógico, con la finalidad de llevar a cabo una experiencia piloto en la modalidad a distancia. Esta unidad académica fue la primera en poseer un edificio propio, que alberga al departamento de educación a distancia en todas sus funciones: docencia, investigación y extensión. Un hito importante es el lanzamiento a distancia del curso de ingreso (año 1994), que comenzó a funcionar con material impreso básicamente, y con 50 horas de producción televisiva. También se realizaron audios y, con el tiempo, esa producción televisiva se transformó en audiovisual (disco compacto).

Actualmente, no sólo existe este curso, sino todo el ciclo básico de su plan de estudios. Esto refiere el posicionamiento que ha tenido el departamento alrededor de la facultad. Además se realizan consultas para instituciones externas, y en esas demandas se puede observar la importancia que reviste.

En 1995 surgió un proyecto en la Escuela de Ciencias de la Información, con la finalidad de afrontar un incremento significativo de matrículas en la carrera de Comunicación Social, y su consiguiente falta de recursos físicos⁹. Para ello, se implementó durante dos años las asignaturas “Introducción a la carrera de Comunicación Social” y “Técnicas de estudio y comprensión de textos” (asignaturas del inicio de la carrera), con materiales impresos, acompañadas de dos tutorías presenciales obligatorias. El proyecto finalizó al realizarse el cambio de gestión de entonces.

Alrededor de los años 1999 a 2000, desde la Secretaría de Graduados de Ciencias de la Salud, se generaron casi en simultáneo dos proyectos de educación a distancia; uno de formación docente y otro que fue denominado “La salud de la madre y el niño”. Surgieron como consecuencia de creación en la Facultad de Medicina, un Departamento de Enseñanza Práctica, como exigencia de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Los profesionales –médicos, enfermeros o nutricionistas- que se integran para colaborar en las prácticas hospitalarias de apoyo a los estudiantes, muestran la necesidad, no solo de formación docente básica, sino también de hacer hincapié en enfoques acerca de la atención primaria de la salud. Como la mayoría de los participantes eran del interior de la

⁹ En aquel momento, durante los primeros 5 años desde 1990 el incremento de la matrícula pasó de 500 a 1500 alumnos y sin tener un edificio propio que permitiera contener semejante número de alumnos. (Gallino, M y Sabulsky, G 2007),

provincia de Córdoba, se comenzó a preparar módulos, con formato impreso y portable en un disco compacto.

Otro ejemplo se puede observar en la Facultad de Lenguas. Las primeras experiencias se implementaron en los ciclos de nivelación, donde se decidió proponer las carreras correspondientes a tres idiomas en la modalidad a distancia (Italiano, Francés y Portugués). Esto tenía lugar en el año 2000. Actualmente, en esta modalidad se dictan Italiano, francés, alemán y portugués.

A estos proyectos se sumaron, en el año 2006, dos curso de posgrado; uno en lecto comprensión de inglés y otro en técnicas cualitativas de investigación social.

A mediados de 2005, se creó el área de educación a distancia de dicha unidad académica, para sistematizar y ampliar las ofertas educativas.

Entre los años 2000 y 2001, la Escuela de Ciencias de la Información figura nuevamente en la adopción de esta propuesta con la creación de tecnicaturas bajo modalidad semipresencial.

Otra experiencia interesante fue la desarrollada por el equipo de capacitación de la cátedra Educación para la Salud, de la Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales. Este equipo está compuesto por profesores e investigadores en el área de la biología y las ciencias de la salud, e implementó tres proyectos de capacitación a distancia relacionados con las siguientes temáticas: educación en salud, educación para la prevención de adicciones y educación, ambiente y salud.

El Programa de promoción a la lectura y escritura (PROPALÉ) es un curso de extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades creado en el año 2000. Es un programa de la Escuela de Letras, y surge en respuesta a la creación de titulación intermedio. Paralelamente, se tuvo otra demanda de personas de diversas provincias y del interior de Córdoba, buscando una formación temática de promoción a la lectura y escritura (personal de bibliotecas populares, docentes, agentes culturales, alumnos de letras y/o profesorados relacionados que quieren trabajar con la lectura). Fue entonces que la Facultad de Filosofía y Humanidades, la Escuela de Letras, la Secretaría de extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades y el Área de Tecnología Educativa, trabajaron conjuntamente la puesta en marcha del curso.

El curso estaba compuesto por un disco interactivo y las aulas virtuales en la plataforma Moodle, como medio de encuentro entre docentes y alumnos.

En 2004 nació, en el ámbito de la Secretaría de asuntos académicos del Rectorado, el Programa de Educación a Distancia (PROED) (Res. 977/04). Con el objetivo de promover, apoyar y regular la educación a distancia en la UNC, se propone:

1. Promover la educación a distancia en la UNC.
2. Asesorar, incentivar y brindar apoyo a los proyectos educativos que adopten la modalidad a distancia.
3. Capacitar docentes en el uso de tecnologías educativas.
4. Llevar registro actualizado y difundir la oferta educativa de la Universidad en modalidad a distancia.
5. Contribuir con la elaboración de pautas criterios y procedimientos para garantizar la calidad de la educación a distancia en el ámbito de la UNC.
6. Colaborar en el diseño del Campus Virtual de la UNC.

El programa brinda asesoramiento a docentes y equipos de docentes, de las unidades académicas o dependencias de la UNC, que deseen desarrollar o proyectar carreras, cursos o materiales educativos para la modalidad a distancia en los niveles de pregrado, grado, postgrado y extensión.

Bajo la Ordenanza del Honorable Consejo Superior N° 01/05 se crea el Consejo Consultivo de Educación a Distancia, el cual está conformado por un representante titular y un suplente de las distintas unidades académicas. Durante el año 2005, en las diversas reuniones del Consejo Consultivo se trataron los borradores de la ordenanza que regularía la educación a distancia en la UNC. Dichos borradores tomaron cuerpo en la Ordenanza del Honorable Consejo Superior N° 01/06.

Desde sus inicios se realizaron las gestiones pertinentes para conformar un equipo interdisciplinario, en el que se cuenta con pedagogos, comunicadores sociales, diseñadores gráficos; web master, programador, editor de multimedia y administrador.

En el marco del trabajo del PROED, y en consonancia con su objetivo de capacitación docente, se comenzó a gestar, en 2006, la Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías, la cual tiene la característica de ser una carrera totalmente virtual.

3.2 La Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías¹⁰, contexto de gestión y desarrollo.

Tomando como base el hecho de que la integración de tecnologías en la enseñanza -como todo proceso de modificación de prácticas instaladas-, ha de ser gradual y paulatina, se piensa en implementar una maestría, con el fin de favorecer la profesionalidad docente y la calidad de la enseñanza, proceso que requiere de una mirada crítica hacia las concepciones y prácticas pedagógicas en su globalidad. A través del PROED, de la Secretaría de Asuntos Académicos, y en colaboración con la Secretaría de Posgrado, la UNC comenzó a avanzar en el diseño de una propuesta de posgrado, orientada a satisfacer las demandas de docentes y egresados en el campo de la tecnología educativa.

Con un abordaje crítico, la Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías se integra a la oferta en modalidad a distancia del Centro de Estudios Avanzados (CEA – UNC), brindando herramientas teóricas y una formación práctica que habilita al docente para intervenir de manera innovadora, con criterios propios y nuevas metodologías, implicando un replanteo, tanto de las mediaciones tecnológicas como del tratamiento de contenidos propios, de las distintas áreas disciplinares.

Los objetivos con los que se diseña y se desarrolla el proyecto buscan:

- proponer una concepción crítica de la tecnología educativa con fundamentos pedagógicos, psicológicos y epistemológicos.
- adquirir un perfil de innovación educativa aplicada al proceso de resolución de problemas de la práctica docente en las diferentes áreas del conocimiento.
- posibilitar un marco teórico metodológico para la toma de decisiones y la formulación de programas que integren tecnologías en los ámbitos académicos y de la gestión universitaria, sobre la base de criterios de calidad.
- habilitar a los docentes aspirantes para proyectar, diseñar y producir materiales educativos en función de situaciones de enseñanza específicas.

¹⁰ El desarrollo de este apartado se basa en el documento: Presentación ante el Ministerio de Educación de la Nación. Resolución Ministerial 1717/04, elaborado para presentar la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías para su aprobación tanto a la Comisión Nacional de Evaluación Universitaria y al Ministerio de Educación de la Nación.

3.2.1. Opción por un modelo pedagógico

El modelo pedagógico adoptado en la Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías, es el resultado de dos aspectos centrales: por un lado, la capitalización de las experiencias de las personas que conforman el equipo que diseña y da vida al proyecto y, por el otro, la adecuación a las tendencias que la modalidad de educación a distancia adopta en el mundo.

Se concibe un modelo didáctico entendiendo los procesos de enseñanza y de aprendizaje como la interacción entre la estructura psicológica del sujeto que aprende y la acción netamente didáctica de la enseñanza mediatizada y mediada, comprendiendo así que esta relación es un proceso dinámico de comunicación que se construye y reconstruye en un contexto socio cultural determinado.

El centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje está colocado en las actividades que el alumno debe realizar orientadas al logro de objetivos de aprendizaje, e interactúa con la acción de enseñanza.

Desde esta perspectiva se explicitan la concepción de los componentes del modelo pedagógico de la siguiente manera¹¹:

1. Diseño curricular: a partir del diagnóstico de las necesidades del contexto y los requerimientos de la sociedad se realiza el diseño curricular de las diferentes ofertas educativas, con la participación de equipos curriculares interdisciplinarios.

2. Materiales didácticos multimediales: mediatizan el proceso de enseñanza y aprendizaje, y conforman la cara visible del sistema, pero cabe advertir que representan una parte del todo de un sistema a distancia, ya que interactúan con las estrategias tutoriales y organizacionales del mismo. En este sentido se propicia la integración de diversos formatos y soportes en un total acuerdo a las posibilidades de acceso tecnológico de los usuarios de cada programa y propuesta, lo cual implica el uso de material impreso, CD o aulas virtuales, complementados con fuentes bibliográficas diversas y pertinentes a cada área de conocimiento.

¹¹ Extraído de la presentación al Ministerio de Educación de la Nación.

3. Tutorías - asesorías académicas: se organizan como servicios de apoyo al estudiante por asignaturas y en áreas que las integran según su afinidad brindando diversos estilos de servicio tutorial, individuales, grupales, presenciales o en línea.

4. Administración / gestión educativa: se planifica, organiza, coordina y controla la gestión educativa a distancia. La operativización de la misma queda a cargo de cada unidad académica en la cual se inserta el programa respectivo, siendo el PROED (Programa de Educación a Distancia dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC) quien asesora en los principios reguladores básicos que requiere esta modalidad.

5. Evaluación: contempla la evaluación de los aprendizajes y la evaluación del sistema. La primera, implica un modelo abierto y flexible, como un medio para comprender no sólo los resultados logrados por los alumnos, sino también, alcanzar la validación y análisis de estrategias metodológicas. El seguimiento y evaluación de los aprendizajes con sus diferentes momentos e instancias -a distancia-, por parte de los tutores. El examen final presencial constituye el momento de acreditación institucional.

El alumno ingresa al sistema a partir de la inscripción en la carrera, presentando la documentación requerida y completando los formularios correspondientes, integrándose al proceso de inducción del alumno en la modalidad. A partir de ese momento inicia el proceso de aprendizaje autónomo y cuenta con todos los servicios institucionales ofrecidos para el estudiante y especialmente las tutorías / asesorías académicas de aquellas asignaturas en las que está inscripto. Estas apoyan, orientan y evalúan el proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo se tiene previsto que el primer módulo cumpla una función propedéutica, tanto en relación a la temática, que es el eje central de la maestría, como a la modalidad de dictado de la misma.

En este proceso, el alumno mantiene una comunicación fluida y personalizada con la Institución y con los tutores de cada una de las asignaturas o módulos, a través de los recursos ofrecidos por las plataformas educativas que se utilizan (e-ducativa y Moodle).

- **De los alumnos**

En este caso, se construye el modelo didáctico teniendo como eje el trabajo autónomo de los alumnos, su protagonismo activo interactuando con el objeto de conocimiento (auto y co-aprendizaje), los grupos participantes y docentes, promovidos a través del estudio independiente y trabajo colaborativo, desarrollando así su capacidad de aprender.

El modelo de aprendizaje toma del enfoque cognitivo sus rasgos fundamentales, sin desconocer los aportes de otras teorías que complementan y enriquecen la visión de este proceso. De esta manera el aprendizaje es entendido como un proceso personal y social, interno, permanente, dinámico y activo que afecta al hombre integralmente modificándolo.

De acuerdo al nivel universitario en que se ubica la Maestría (nivel de posgrado), se propicia un aprendizaje significativo de recepción distinguiéndolo del aprendizaje memorístico, donde la nueva información cobra sentido por su "anclaje" en las estructuras ya existentes, en la relación con conocimientos y experiencias que ya posee el alumno. Este proceso de asimilación y acomodación le confiere gradualidad y continuidad al desarrollo intelectual y a su proceso de formación.

Amerita especial atención la motivación y la actitud -como factores determinantes del aprendizaje- que en el caso del adulto presenta particularidades importantes para el diseño didáctico.

En síntesis, los rasgos más destacables sobre el aprendizaje en el que se basa el modelo pedagógico de la Maestría son:

- es un proceso, más que un resultado,
- es significativo, ya que integra la estructura lógica de las disciplinas con la estructura psicológica del alumno capitalizando sus conocimientos y experiencias previas,
- parte de una síntesis organizativa hacia una síntesis integradora a través de la diferenciación progresiva,
- requiere la resolución de problemas y el estudio de casos como estrategias didácticas; construye contextualizadamente los conocimientos con una interacción entre teoría y práctica,
- involucra a la totalidad del ser humano,
- retroalimenta el proceso para su adecuación a las competencias requeridas.

3.2.2. Estructura curricular de la Maestría

La Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías nace como propuesta de capacitación orientada a docentes universitarios y de enseñanza superior con los siguientes propósitos:

- Contribuir a satisfacer la demanda de formación a nivel de posgrado en el campo de la Tecnología Educativa con una concepción crítica de la misma.
- Desarrollar en los aspirantes capacidad de investigación autónoma que contribuya al avance del campo de estudio correspondiente a través de aportes originales.
- Favorecer procesos de resolución de problemas de la práctica docente aplicando aportes de las diferentes áreas del conocimiento y utilizando tecnologías con fundamentos pedagógicos, psicológicos, epistemológicos, con un sentido de innovación educativa.
- Analizar criterios de calidad para la mejora educativa en las práctica mediadas por tecnologías.
- Diseñar y producir materiales educativos en función de los requerimientos de las situaciones de enseñanza específicas.
- Entender los procesos de aprendizaje en su vinculación con el entorno y las herramientas culturales, entre ellas las nuevas tecnologías, e identificar nuevas habilidades que demanda el contexto tecnológico actual.

La Maestría tiene una duración de dos años, con ocho módulos obligatorios, tres seminarios optativos y dos talleres (de apoyo a la elaboración del proyecto de tesis), más la realización de la tesis final. Se estructura en cuatro semestres, los cuales se organizan de la siguiente manera¹²:

Periodo	Contenido
Primer Semestre	I. Los procesos tecnológicos y el proceso educativo (50 hs.). II. Epistemología y tecnología (50 hs.). III. Comunicación y lenguaje (50 hs.). IV. La enseñanza y el aprendizaje (50 hs.).
Segundo Semestre	V. La mediación tecnológica (50 hs.) VI. Teoría y metodología de la investigación educativa (50 hs.).

¹²

Actualmente la currícula se encuentra en proceso de revisión y actualización.

	VII. La educación a distancia (50 hs.). VIII. Seminarios (1 optativo de 2 ofrecidos de 40 hs. cada uno)
Tercer Semestre	IX. Diseño y producción de materiales educativos (50 hs.). X. Integración de los medios en los campos de conocimiento (50 hs.). XI. Seminarios (1 optativo de 2 ofrecidos de 40 hs. cada uno). XII. Taller de Tesis I (40 hs.)
Cuarto Semestre	XIII. Evaluación y Calidad (50 hs.) XIV. Seminarios (1 optativo de 2 ofrecidos de 40 hs. cada uno) XV. Taller de Tesis II (40 hs.)

La maestría se desarrolla totalmente en línea, no prevé encuentros presenciales de carácter obligatorios.

La organización de la propuesta curricular responde a un carácter semiestructurado y flexible, con evaluación de proceso y contenido donde se tiene en cuenta la participación de los alumnos en las diversas instancias y actividades (foros, wikis, etc) así como también lo propio de la elaboración de trabajos individuales (ensayos, propuestas, análisis de casos, etc.). La participación en los foros está pautada en al menos dos participaciones por alumno, y cada módulo, seminario y taller contiene un foro, como mínimo, por unidad. De esta manera, se proponen y articulan actividades de estudio individual y actividades de intercambio grupal, que propician el desarrollo de aprendizaje colaborativo.

Un aspecto central está relacionado a las actividades que realizan los tutores virtuales, que en su mayoría son los mismos docentes responsables de cada módulo, seminario o taller cumplen quienes cumplen este rol, y sólo cuando el número de alumnos inscriptos supera los 25 se cuenta con otros docentes tutores, que en muchas ocasiones son propuestos por los mismos responsables.

Los objetivos específicos que cumplen los tutores en relación con el aprendizaje son:

- Orientar el proceso de estudio
- Facilitar la identificación y resolución de dificultades, tanto en la comprensión de conceptos como en su aplicación.

- Favorecer el intercambio entre los participantes a través de compartir reflexiones, modos de estudio o resolución de problemas.

Las instancias que componen esta tutoría y que se llevan a cabo desde el aula virtual son:

- comunicación por mensajería interna de la plataforma con el alumno,
- moderación de los foros de debate (son espacios públicos de encuentro entre el docente y los alumnos, los cuales conforman una invitación al debate, la opinión, la confrontación y, fundamentalmente, la construcción de nuevas ideas),
- corrección y devolución de actividades (cada módulo incorpora propuestas de actividades de carácter optativas y obligatorias las cuales permiten orientar el proceso de estudio).

En esta propuesta educativa el aula virtual es entendida como el desarrollo de “clases sin paredes, sin horario y docentes y alumnos en sus casas o en sus lugares de trabajo. Es un lugar de encuentro a través de la Internet.” Por tal razón los objetivos del diseño de la misma son:

- Acompañar en el proceso de estudio.
- Facilitar le la resolución de dificultades.
- Favorecer el intercambio entre los miembros del grupo, compartir reflexiones y modos de estudio.
- Promover la discusión de diferentes puntos de vista y de distintas perspectivas teórico-prácticas.
- Motivar la reflexión sobre los problemas de la práctica profesional.

Las Aulas virtuales se encuentran organizadas por tres grandes secciones, a saber:

1. Aspectos generales: se incorpora información general sobre la maestría, los tutores, la institución (Centro de Estudios Avanzados- Universidad Nacional de Córdoba), el programa y cronograma de trabajo.

2. Aspectos pedagógicos: se encuentran los contenidos, las actividades optativas y obligatorias, las evaluaciones y calificaciones de cada módulo. Así como también el espacio de intercambio a través del foro de discusión de temas académicos.

3. Aspectos comunicacionales: incluye las formas de contactarse con todos los miembros de la comunidad educativa (docentes y compañeros), noticias, anuncios, mensajería interna, foros, wikis, otros.

Cada módulo, seminario o taller contiene para el inicio de cada unidad un material de estudio llamado “clase”, en el cual los docentes responsables exponen la perspectiva teórica con la que será abordada la temática en cuestión, procurando plantear ejemplos, interrogantes, actividades y lecturas tanto obligatorias como ampliatorias. No se trata en ningún caso de un material único o auto-contenido, sino que más bien cumple la función de facilitador y contextualizador de los contenidos a ser abordados por los alumnos. A fin de que su lectura sea amena, ágil y atractiva cada material conlleva un trabajo desde lo pedagógico, lo comunicacional y lo propio del diseño gráfico. Estos materiales pueden implicar tanto producción de texto escrito como videos de presentación, por tal motivo la confección de cada uno de ellos implica un trabajo interdisciplinar con profesionales de la educación, la comunicación, el diseño gráfico, informáticos, editores de videos, etc.¹³

Como toda propuesta educativa, la Maestría prevé momentos de evaluación y seguimiento de la misma, tal como se expresa en el documento de presentación de la propuesta al Ministerio de Educación de la Nación:

“El seguimiento de la gestión académica de la Maestría es definido como estrategia de autoevaluación, de heteroevaluación y de evaluación institucional, como un proceso de estimación de la calidad de la enseñanza, asentado en evidencias y realizado para poder comprender y mejorar la práctica educativa.

Pensar en la evaluación de la gestión académica exige definir una perspectiva que considere:

- *En cuanto al ámbito de la evaluación. Todo y todos deben ser objeto de evaluación, porque todo y todos tienen incidencia en el proceso educativo.*

- *En cuanto al control democrático. Los protagonistas de la evaluación son todos los que intervienen en la actividad.*

¹³ El trabajo de diseño de aulas virtuales y materiales educativos es en un principio realizado en su mayoría por el equipo de profesionales del Programa de Educación a Distancia, luego la Maestría incorporó en su equipo de trabajo profesionales que llevaran a cabo dicha tarea.

- *En cuanto a la finalidad de la evaluación. El propósito fundamental es conseguir la mejora de la práctica y ayudar a las personas a realizarla.*

- *En cuanto al modo de realizarla. El proceso a de ser respetuoso de las personas y con las reglas del ideal democrático.*

La evaluación como mejora no se cierra en sí misma sino que pretende impactar no sólo en los resultados sino también en los procesos de las prácticas educativas en marcha y futuras. La evaluación facilita la mejora al preguntar por el valor educativo de la práctica docente, al facilitar la comprensión de lo que sucede en la misma, al provocar la reflexión y el debate de los implicados.

Objetivos de la evaluación de la gestión académica:

1) *Brindar información al docente que le permita identificar logros y dificultades, fortalezas y limitaciones. Convertirse en medio de perfeccionamiento y reflexión sobre la práctica*

2) *Ayudar al Director y Consejo Académico a proponer la incorporación de innovaciones que se consideren positivas para la calidad.*

3) *Permitir desarrollar adecuadamente estrategias de cambio a partir de permitir la toma de decisiones racionales.*

4) *Facilitar la coordinación vertical y horizontal, aumentar la participación de los diferentes estamentos y propiciar una mayor coherencia interna en los equipos docentes*

En tal sentido se han propuesto como instrumentos de evaluación:

1) *Análisis de documentos: programas y materiales educativos*

2) *Cuestionarios: encuesta a alumnos.*

3) *Informe docente*

4) *Registro de acceso al aula virtual*

5) *Informe sobre rendimiento de los alumnos*

Todos los actores del proceso (alumnos, docentes y equipo técnico) participan de la evaluación del programa.

Hasta aquí se ha visto, a grandes rasgos, las características y el contexto en los que nace y se desarrolla la Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías, así como el modelo pedagógico en el cual se articula toda la propuesta.

Capítulo 4. Aspectos metodológicos

“Terminar un estudio de casos es la consumación de una obra de arte”

(Stake, I:2007)

4.1. Investigación Cualitativa

Tal como se planteó en el capítulo uno, esta investigación tiene como objetivo analizar las características singulares de la comunicación educativa en propuestas de educación a distancia en entornos virtuales. La metodología elegida para dar respuesta a esta problemática es de tipo cualitativa, ya que la misma *“actúa sobre contextos “reales” y el observador procura acceder a las estructuras de significados propios de esos contextos (...)”* (Vasilachis de Gialdino, I; 1992:32), es decir, que permite interpretar los sentidos que las personas le otorgan a los fenómenos recuperando así el punto de vista y la percepción de los participantes. Asimismo es un enfoque flexible y sensible al contexto social, lo que permite abordar la complejidad, el detalle y el contexto del fenómeno social a investigar. Tal como lo muestra M. A. Gallart, el análisis cualitativo *“implica la acumulación de conceptos que se van creando en un continuo ir y venir de la información empírica a la construcción teórico”* (1994:190). Tiene sus bases en una perspectiva filosófica interpretativa ya que *“se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido”* (Vasilachis de Gialdino, I; 1996:86).

María Teresa Sirvent (notas preliminares 2006) entiende la investigación como una práctica social que tiene por objetivo la generación de *“conocimiento científico sobre la realidad en respuesta a problematizaciones sobre los hechos sociales que la componen”*. Como práctica social se caracteriza por poner en tensión la teoría y lo empírico. Al mismo tiempo cobra importancia el contexto de descubrimiento, es decir el contexto social, político, cultural, económico, histórico, científico- teórico donde la investigación es llevada a cabo. De ésta manera se evidencia la importancia del contexto de descubrimiento en una investigación Cualitativa.

La autora define a éste contexto como *“el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, teóricos, etc. que caracterizan a un contexto sociohistórico donde surge y tiene anclaje una investigación.”*(3:2006). De dicho contexto el investigador toma aquellos aspectos que más le impactan y le interesan desde su perspectiva teórica.

En el marco de la presente investigación podemos dar cuenta del contexto de descubrimiento al reconocer que desde hace algunas décadas el proceso de incorporación de las tecnologías en la educación genera nuevas miradas y perspectivas en la investigación educativa. Conceptos tales como “Educación Multimedia”, “Tecnología Educativa”, “Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación”, “E-Learning”, “Software educativo”, “Educación Virtual”, entre otros, son un claro ejemplo del interés por incorporar y utilizar las tecnologías digitales con fines educativos.

Este tipo de temáticas son investigadas desde lo que E. Litwin (2005) denomina didáctica tecnológica, la cual *“se conforma como un cuerpo de conocimientos referidos a las prácticas de la enseñanza configuradas en relación con los fines que le dan sentido al acto de enseñar. Ese cuerpo de conocimientos, construido a la luz de experiencias que significan buenas propuestas de enseñanza, reconoce la influencia de las nuevas tecnologías en aquella, y de las características de las estrategias docentes cuando son mediadas tecnológicamente”* (Litwin, E, 5:2005). Dicho cuerpo de conocimiento –nos muestra la autora- se constituye a raíz de que durante la década de 1990 las investigaciones en el campo de la tecnología educativa se iban acercando cada vez más a la didáctica generando que se dificulte cada vez más los límites o diferencias entre ambas. Esto implicó una redefinición de la tecnología educativa.

Desde sus orígenes la Tecnología Educativa es un campo de estudio que aglutina y atrae el interés de distintas disciplinas académicas lo que deriva en la existencia de *“una amplia diversidad y variedad de líneas y temáticas alrededor del eje u objeto de estudio representado por los medios y tecnologías de la información y comunicación en la educación”* (Área Moreira: 2003). No a modo de listado sino que contempla un modelo pedagógico en el cual se seleccionan contenidos y se modelan estrategias cognitivas, ejemplo claro de ello es la educación a distancia, la cual en tanto modalidad educativa, desde sus orígenes se vio influida por el desarrollo de las tecnologías, pero el uso de las mismas se redefine en función del proyecto educativo, los contenidos abordados y la propuesta comunicacional. Este tipo de investigaciones son abordadas como investigaciones educativas cualitativas.

Ahora bien, debemos tener presente que la investigación cualitativa implica una diversidad de tendencias con características particulares. Tal como lo plantean Denzin

y Lincoln *“la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar (...)”* (1994:572), y esto es así ya que no hay una sola disciplina que le da origen, sino que diversas disciplinas como la Antropología, Sociología, Filosofía, entre otras, contribuyen a su desarrollo.

Si bien la manera de abordar y entender la investigación cualitativa es heterogénea, hay una serie de aspectos comunes que hacen a sus características particulares. Este tipo de investigación, hunden sus raíces en la fenomenología y aborda la realidad como algo dinámico, como un proceso de construcción en interacción entre ésta y los sujetos. Al afrontarla lo hace desde la inducción partiendo siempre del contexto concreto, elaborando teorías y utilizando una serie de instrumentos para la recolección de la información que permiten una descripción detallada y densa de la realidad que es objeto de investigación. De esta manera logra comprenderla con el fin de transformarla.

Esta comprensión implica además de una mirada global de la realidad, llegar a entender su complejidad dado que el investigador llega a “ver” las cosas desde la visión del otro; el investigador *“...intenta establecer una comprensión empática para el lector, mediante la descripción, a veces la descripción densa, transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite”*. (Stake 2007:43). Asimismo, una de las características más elementales de la investigación cualitativa está relacionada con el tipo de conocimiento que se pretende, pues *“los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe”*. (Stake, 2007:42), buscando o dirigiendo sus preguntas a abordar casos o fenómenos en base a modalidades de relaciones ya sean inesperadas o previstas.

Stake (2007) da cuenta de que la investigación cualitativa se distingue por abordar los fenómenos desde un trato holístico (sistémica, amplia, integrada), permitiendo el análisis del caso desde *“una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales”* (2007:11) que permiten captar la complejidad del mismo. Por esta razón es de suma importancia la función interpretativa del investigador de forma constante.

Por estas razones el tipo de análisis que se lleva a cabo en esta investigación es de tipo interpretativo. La complejidad de la metodología cualitativa reside en plantear cómo captar la realidad del fenómeno que estudiamos y de qué manera el investigador le da un sentido, lo cual *“se vincula con las complejas interpretaciones de*

los datos efectuadas en el proceso de investigación, con el carácter conceptualmente denso que debe tener la teoría y con la necesidad de un examen detallado e intensivo de los datos para determinar la complejidad de las relaciones existentes entre ellos”. (Vasilachis. I. 1992: 39)

4.2 Estudio de casos

Si bien la presente investigación es de tipo cualitativa, es necesario indicar que la misma se encuadra dentro de lo denominado estudio de casos instrumentales, entendiendo que *“la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. Un caso no puede representar al mundo, pero sí un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados.”* (Stake, 2007:11). Debemos comprender que al realizar un estudio de caso estamos frente a una entidad, no se trata de un problema o relación en particular sino que se trata de algo especial que se estudia y que puede contener uno o varios problemas y/o relaciones. El estudio de caso implica abordar aquello que no comprendemos totalmente y que deseamos hacerlo.

Esta mirada permite a los lectores de la investigación poder generalizar sobre otros casos y así avanzar sobre otros aspectos. *“El lector tomará tanto nuestras (de los investigadores) descripciones narrativas como nuestros asertos: las primeras para adquirir una experiencia vicaria y elaborar unas generalizaciones naturalistas, y los segundos para trabajar con el conocimiento proposicional disponible para modificar las generalizaciones existentes.”* (Stake, I 2007:79).

El autor nos muestra que es útil lograr organizar el caso en torno a un tema. En este trabajo, el tema se enfoca en la comunicación didáctica en entornos virtuales de aprendizaje.

4.2.1. Casos seleccionados

A fin de dar cuenta de los objetivos de la presente investigación se toma como unidad de análisis dos módulos de posgrados de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías que se encuentran soportados en la Plataforma Moodle, ya que los mismos tienen un desarrollo totalmente virtual. Los módulos seleccionados para la indagación son “Educación a Distancia” y “Epistemología y Tecnología”.

La selección se basa principalmente en que se trata de dos módulos que componen el eje troncal de la Maestría y que abordan dos campos disciplinares diferentes que a su vez propician características singulares en su modelo didáctico, rol docente y alumno, procesos de interacción, propuesta educativa, relación docente-alumno y alumno- alumno.

Para llevar adelante la recolección y el análisis de datos se estructura el trabajo de campo en etapas. Las mismas no implican un orden cronológico tajante ya que la labor del investigador cualitativo implica ir elaborando análisis e interpretaciones a medida que avanza con las descripciones e indagaciones, es decir las etapas se entremezclan en el tiempo y en el espacio a lo largo del desarrollo de la investigación.

La *primera etapa* involucra el reconocimiento de las aulas virtuales de la plataforma Moodle como recurso educativo, sus características y sus recursos a los fines de guiar la descripción y posterior análisis de los módulos en tanto propuestas virtuales. Así, se toma como punto de partida conocer la estructura general de las mismas.

La *segunda etapa* avanza con el análisis más profundo de los espacios virtuales, de los dos casos seleccionados, enfocando en la comunicación didáctica desde dos ejes principales: la comunicación escrita unidireccional, y la comunicación gráfica.

Finalmente, la *tercera etapa*, realiza una triangulación de la información.

Primera etapa

Para llevar a cabo la descripción de los módulos Epistemología y Tecnología (2º y 4º edición) y Educación a Distancia (1º y 5º edición) se utiliza una plantilla elaborada por Manuel Area Moreira; Belén San Nicolás Santos y Elena Fariña Vargas, en su investigación “*Evaluación del campus virtual de la Universidad de la Laguna análisis de las aulas virtuales*”, Periodo 2005-07, en la cual se diferencian algunas categorías, a saber:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Nombre del módulo• Edición• Año de desarrollo |
|--|

- **Organización Didáctica:** • *División de Unidades/Módulos/ Temas; Presentación; Objetivos; Bienvenida a los alumnos; Calendario; Bibliografía; Agrupamiento de los alumnos por tutor*
- **"Aspectos Gráficos":** • *Diseño de la interface; Elementos gráficos (Iconos, Imagen Fija, Imagen en Movimiento, etc), Tipo de letra, Colores, Distribución de la información*
- **Recursos Utilizados:** • *Recursos para la comunicación, Recursos para la información, Se tomará en cuenta las características tecnológicas de **los recursos y la actividad que se pretende potenciar con los mismos.***
- **Material de Lectura:** • *Archivos (textuales, audiovisuales, sonoros, etc), Presentación multimedia, Esquemas, Gráficos, Mapas conceptuales, Link y enlaces*
- **Actividades:** • *Individuales, Grupales, De Búsqueda de información, De Colaboración, Planificación y desarrollo de proyectos, Ensayos, Otros*
- **Evaluación:** • *Tipo de evaluación, Recurso utilizado para la evaluación, De Aprendizaje o de la propuesta*
- **Modelo Pedagógico:** • *Rol docente, Rol alumno, Propuesta centrada en (docente, alumnos, contenido, proceso de aprendizaje, etc.)*
- **Observaciones**

Tabla nº 1 plantilla elaborada por Manuel Area Moreira; Belén San Nicolás Santos y Elena Fariña Vargas, en su investigación "Evaluación del campus virtual de la Universidad de la Laguna análisis de las aulas virtuales"

Estas descripciones se llevan a cabo a través de observaciones etnográficas de las aulas mencionadas, las cuales permiten "Documentar lo no documentado de lo cotidiano" (E. Rockwell, 1986:16).

La documentación se lleva a cabo a través de un proceso de descripción, es decir un texto producto de la interacción entre la observación, el análisis e interpretación de lo que se observa. Si bien la observación etnográfica es flexible y abierta procurando un "dejarse sorprender" por lo observado, no se la realiza desde el mero sentido común, sino desde una perspectiva teórica, en este caso desde el marco teórico que constituye la investigación. Como vemos "el investigador cualitativo en estudio de caso se mantiene centrado en las categorías o acontecimientos claves, atento a los antecedentes que pueden influir en el análisis posterior, pero centrado en lo que constituye un recuento." (Stake 2007:61). De esta manera procura plasmar una imagen que sea lo más precisa posible para ser utilizada en el análisis posterior y en la confección del informe final (Ver anexo nº 1). También se utilizó capturas de pantallas

de las aulas virtuales a los fines de comparar la presentación gráfica de cada una, lo que contribuyó al desarrollo de la descripción densa.

Segunda Etapa

Se avanza con el análisis más profundo de los espacios virtuales focalizándolo en la comunicación didáctica desde dos ejes principales:

- Comunicación escrita unidireccional, es la que por lo general desarrollan fuertemente los docentes/tutores al momento de presentar los contenidos a ser desarrollados, al proponer lecturas obligatorias y alternativas y, al plantear las actividades de aprendizaje.
- Comunicación gráfica, presente en el diseño desarrollado para la presentación de contenidos, los espacios de intercambio, las actividades. Es decir la forma gráfica que caracterizan la propuesta de enseñanza.

Estos dos ejes de análisis se plasman en las aulas virtuales en general, su diseño, los archivos a través de los cuales se presenta la propuesta, los archivos denominados “clases” o recursos utilizados para el desarrollo de los contenidos, la redacción de consignas de actividades, los herramientas utilizados para el desarrollo de las mismas, los espacios de foro para la interacción, el diseño gráfico utilizados en el aula virtual en general y de cada uno de los recursos que la componen y la singularizan.

A continuación se toman como punto de partida los objetivos a través de los cuales se crean variables de análisis de las cuales se desprenden indicadores como manifestaciones de las mismas y así avanzar la interpretación de los datos obtenidos en las descripciones. En la elaboración de las variables y los indicadores se toman como base los aportes de Prieto Castillo, D y Gutierrez. (2007); Prieto Castillo (2004) sobre los aspectos que constituyen la Medicación Pedagógica y Comunicabilidad, así como Eliseo Verón sobre Enunciación.

Dichas variables e indicadores son:

Variables	Indicadores	
Tratamiento desde el tema	Ubicación Temática	
	Tratamiento del contenido	<ul style="list-style-type: none"> • De entrada • De desarrollo • De cierre

	Estrategias del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo Coloquial • Relación dialógica • Personalización • Presencia del narrador • Claridad y sencillez • Belleza de la expresión 	
	Conceptos Básicos		
Tratamiento desde el aprendizaje	Sustentación Teórica	<ul style="list-style-type: none"> • El autoaprendizaje • El interlocutor presente • El juego pedagógico 	
	Procedimientos	Proceso de autoaprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación del texto. • Relación Texto-Contexto. • Aplicabilidad
		Proceso de interaprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Texto compartido. • Producciones grupales. • Redes e interacción.
		Construir el propio Texto	
Tratamiento desde la forma	Diagnóstico		
	Características		
	Un esquema de trabajo		
	Tratamiento de los personajes		
Dispositivos de enunciación (corresponde al orden del decir y su modalidades, a las maneras del decir)	La imagen del que habla	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar que se atribuye a sí mismo. • Relación del que habla con lo que dice 	
	La imagen a quién se dirige	Define destinatarios	
	Relación entre enunciados y destinatarios, Propuestas en el discurso y por el discurso.		
Análisis didáctico	Planificación, diseño y desarrollo	Toma de decisión sobre el diseño y desarrollo de la	

		experiencia.
	Actividades y estrategias metodológicas	Análisis de su concepción y desarrollo.
	Contenidos y materiales	Selección y tipos de materiales presentados.
	Procesos e instrumentos de evaluación.	Elementos evaluados e instrumentos empleados Concepción de evaluación.
	Profesorado	Ejercicio de la función docente y concepción de la profesión.
	Alumnado	Papel del alumno. Concepción del alumno.

Tabla Nº 2. Variables e indicadores diseñados y utilizados en la investigación, basados en los aportes de Prieto Castillo, D (2007, 2004); Gutierrez (2007) y Verón, E (2004).

Estas variables e indicadores se implementan para llevar a cabo el análisis de las siguientes unidades de análisis:

- Interfaz del aula virtual
- Diseño gráfico del aula virtual y los recursos de la misma.
- Recursos, actividades y bloques del aula virtual
- Archivos “Clase” y recursos “lección”

Finalmente, en una **tercera etapa**, se realiza la triangulación de la información, pues tal como plantea Stake *“necesitamos determinadas estrategias o procedimientos de triangulación que esperan tanto los investigadores como los lectores; esfuerzos que van más allá de la simple repetición de la recogida de datos, y que tratan de descubrir la validez de los datos observados”* (2007:95). Como vemos la triangulación permite un proceso de validación y rigurosidad al momento de presentar los resultados. En esta oportunidad se la realiza en base a las fuentes de datos, es decir, de la descripción y el análisis de los recursos virtuales, foros y de los documentos de clase. Esto permite consolidar el estudio en profundidad, fortaleciendo la interpretación, el análisis y las consideraciones finales, ya que la triangulación obliga al investigador a la revisión constante.

“Esta estrategia metodológica ubica al investigador en una posición que le permite observar su propio material críticamente, testearlo, identificar sus debilidades y establecer dónde hay que realizar un testeo adicional”. (Vasilachis, I. 1992:47).

En el capítulo cinco se explicita el análisis e interpretación de los datos obtenidos en el proceso de indagación en una constante interrelación y el entrecruzamiento de la descripción, el análisis de los documentos y la interpretación a fin de que obtener una visión más acabada y completa de los casos investigados.

Capítulo 5. Análisis de las propuestas educativas de los módulos “Educación a distancia” y “Epistemología y tecnología”

En este capítulo se avanza en lo propio del eje fundamental de la presente investigación, el análisis de dos ediciones de los siguientes módulos:

- Epistemología y tecnología, tanto la segunda edición, desarrollada en 2008, como la cuarta edición, desplegada en 2011; y
- Educación a distancia, su primera edición, realizada en 2008, y su quinta edición, desarrollada en 2011.

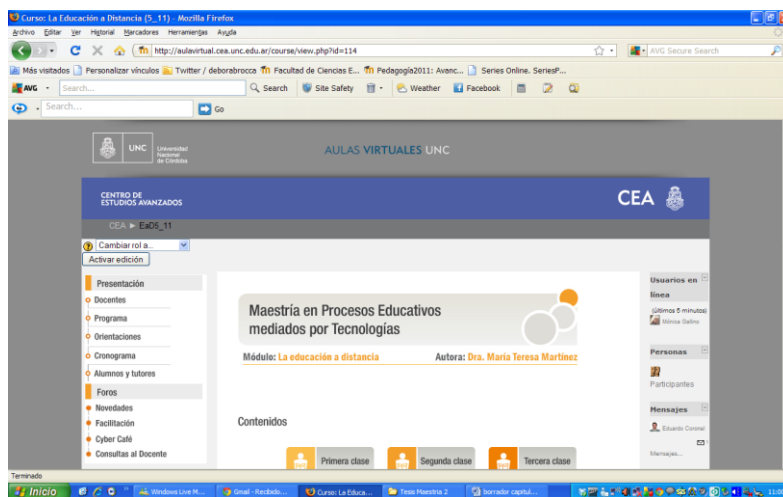
Las dos ediciones de cada módulo permiten observar los cambios y recurrencias en la presentación y desarrollo de cada propuesta. El análisis tiene como base una mirada desde la didáctica y la comunicación educativa. Desde allí se analiza cada componente del aula virtual y de las propuestas en general, es decir, se toma como eje de presentación el diseño didáctico de las dos ediciones, mostrando sus similitudes y diferencias.

Los componentes propios del diseño didáctico implican la estructura general de la propuesta, planificación de la misma, desarrollo de los contenidos, concepción de alumno y docente, evaluación, materiales y herramientas utilizadas para la presentación de contenidos; las estrategias educativas puestas en marcha, las actividades propuestas, la interacción, concepción de enseñar y de aprender y entorno donde dicha propuesta se pone en marcha (en esta oportunidad, las aulas virtuales de la plataforma educativa Moodle). Dichos componentes son abordados y analizados tomando en cuenta las variables e indicadores presentados en el capítulo 4. La base de todo el análisis está en la descripción densa realizada para cada aula virtual de las diferentes ediciones (anexo N° 1) y en el marco teórico que respalda la presente investigación. Al mismo tiempo, se retoman aportes de diversos autores referentes en aspectos didácticos, aprendizaje, comunicación educativa, mediación pedagógica, interacción y estructura metodológica.

5.1. Descripción general de las aulas virtuales en Moodle

El reconocimiento de la plataforma para el diseño del aula virtual se realiza de manera visual, y en su recorrido se constata –de manera sintética- su configuración en tres columnas. Las dos columnas laterales incluyen bloques con información diversa

(actividades, calendario, administración, participantes, mensajería, etc.) y el área central es donde se desarrolla principalmente la propuesta didáctica, es decir donde se pone en marcha la propuesta educativa propiamente dicha. Allí se pueden desarrollar las unidades, temas o módulos, se suben archivos, se diseñan las lecciones, se presenta el contenido y se proponen actividades como foros, wikis, cuestionarios, lecciones, etc.



Para diseñar un aula virtual en Moodle se cuenta con tres elementos principales¹⁴:

- **Recursos:** son herramientas que el profesor pone a disposición para orientar a sus alumnos y organizar así la información. Permiten el enlace a cualquier material digital que puede almacenarse en una computadora. De esta manera, se logra enlazar archivos (en diversos formatos: .mp3, .pdf, .doc, .xls, .ppt, etc.), insertar imágenes, publicar enlaces directos a otras páginas web, mostrar una carpeta con varios archivos dentro, etc. Las herramientas que pone a disposición el aula virtual Moodle son las siguientes: página web, etiquetas, libro, directorios, archivos, URL.
- **Actividades:** lista todas las categorías de actividades disponibles que el profesor puede introducir en su curso. Desde aquí se pueden diseñar foros, cuestionarios, tareas, Wikis, lección, taller, glosarios, chat, etc. Una vez adicionada la actividad a incluir, se pasa a la pantalla de configuración de la misma, en donde -dependiendo de la actividad en cuestión- se irán fijando los parámetros a seguir por los estudiantes, las pautas de realización, etc. A su vez, una actividad puede ser utilizada como un recurso; todo depende de la intención pedagógica del docente. En el marco de esta investigación se verá

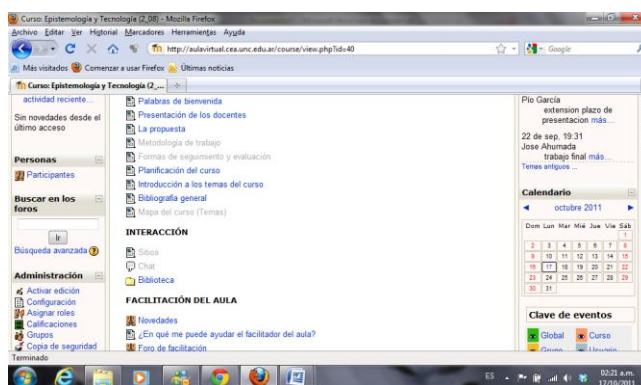
¹⁴ El presente desarrollo fue extraído de: **Clase 1 “Descubriendo Moodle: ¿Qué es un Aula Virtual?”** del curso de capacitación continua “Introducción al diseño del Aula Virtual en Moodle”. Programa de Educación a Distancia. Universidad Nacional de Córdoba.

cómo, por ejemplo, la actividad lección es utilizada en uno de los módulos como recurso para la presentación de contenidos.

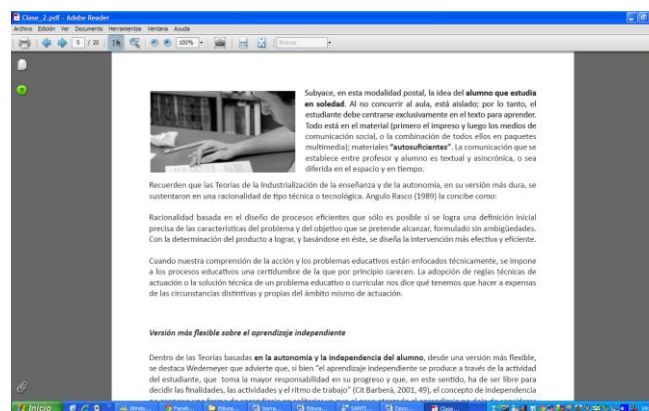
- **Bloques:** En las columnas izquierda y derecha de la página principal del aula virtual se presentan los bloques, que pueden ser agregados, eliminados y/o movidos (para habilitar su edición es necesario tener activada la edición). Hay diferentes tipos de bloques que pueden ser utilizados por un profesor, desde el menú desplegable "Agregar", que aparece cuando la edición está activa.

Al momento de llevar adelante la descripción se tiene en cuenta, no sólo el aula virtual como unidad de análisis global, sino también todos aquellos elementos que la conforman, a saber:

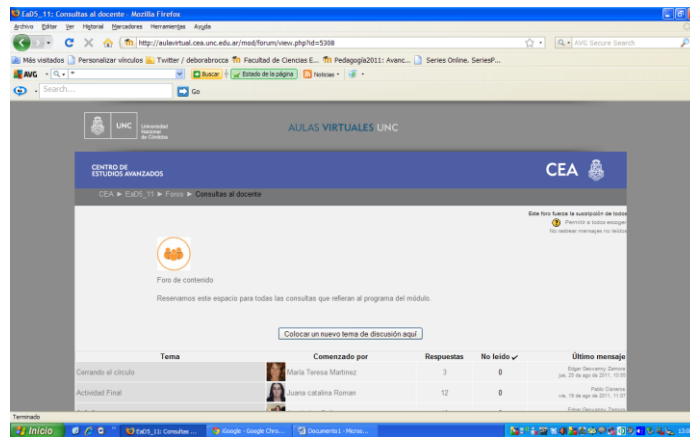
- **Recursos de presentación de la propuesta:** presentación general, palabras de bienvenida, presentación de los docentes tutores, programa, metodología de trabajo.



- **Recursos de presentación de contenidos:** etiquetas, libros, archivos (.pdf., Word, Power Point, etc.), videos, sonidos y enlaces web.



- **Recursos para actividades:** foros, wikis, tareas, glosarios, cuestionarios, etc.



5.2. Módulo “Epistemología y tecnología” (2ª y 4ª edición)

- **Edición:** segunda (2008) y cuarta (2011)
- **Organización didáctica y aspectos gráficos:** en ambas ediciones, el módulo se desarrolló en la plataforma virtual Moodle. Tuvo una duración de cinco semanas y estuvo dividido en tres unidades temáticas. Cada una de las unidades fue presentada en bloques diferentes, existiendo al mismo tiempo un primer bloque extra, utilizado para la presentación del módulo. En el caso de la cuarta edición se utilizó la columna de la izquierda para realizar la presentación del módulo y crear los espacios de interacción de uso general.

Banner de presentación del módulo.

Sección de presentación y textos planos con información que contextualiza al módulo.

Espacio de navegación e interacción y archivos de lecturas.

Figura Nº 1 Aula virtual de Epistemología y Tecnología, segunda edición. Bloque cero o de presentación

Segunda edición

Como se puede observar en la Figura N° 1, en la segunda edición el primer bloque contiene el banner de título del módulo, con el nombre de los docentes y con el logo de la maestría. Esto brinda un marco o contexto institucional al módulo. A continuación, se encuentra un recurso etiqueta¹⁵, denominado Presentación, en el cual, uno al lado del otro, se ven los siguientes ítems: la propuesta, metodología de trabajo, seguimiento y evaluación, bibliografía general, planificación del curso, introducción a los temas (ver Figura N° 2). Cada ítem está hipervinculado a los textos planos que se encuentran debajo. Esto propone dar un orden de lectura y, al mismo tiempo, contextualiza conceptualmente al módulo.

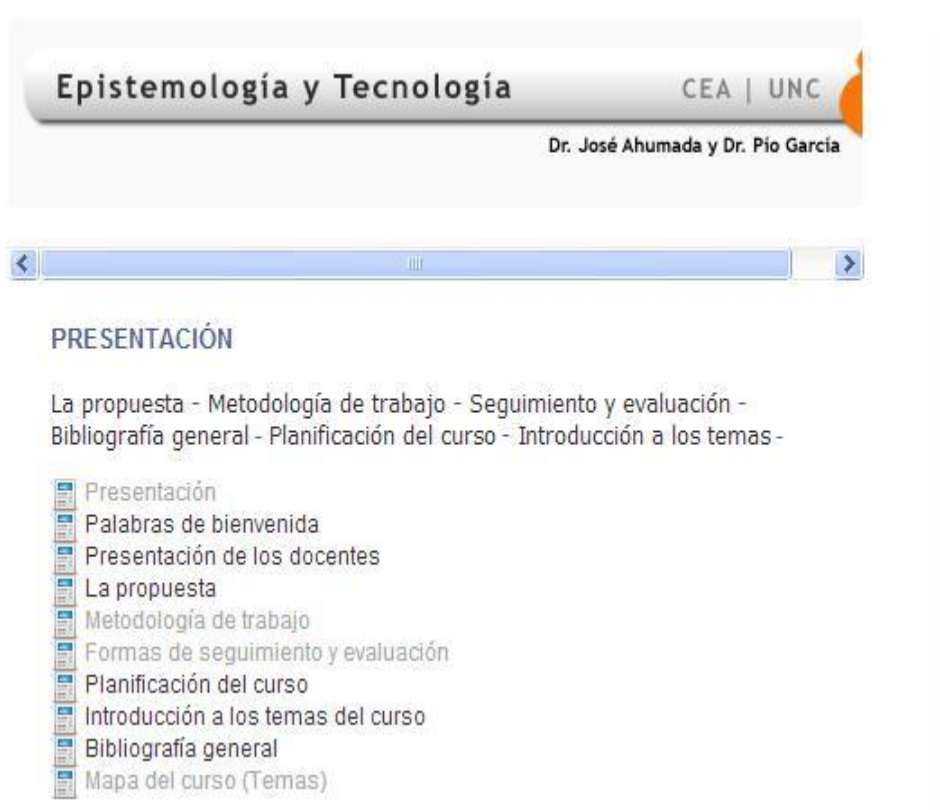


Figura N° 2 Espacio de presentación- Modulo Epistemología y Tecnología- segunda edición

Los textos planos se presentan a continuación.

- **La propuesta:** se exponen el objetivo general, las unidades, los contenidos de cada unidad, la bibliografía obligatoria y optativa. Este apartado no coincide con el desarrollo del módulo, ya que en él se habla de dos unidades, y el desarrollo de la propuesta es de tres unidades (ver anexo 2).

¹⁵

estos recursos son utilizados para dar un orden al Aula Virtual.

- **Metodología de trabajo:** en este apartado, los docentes justifican la elección de la plataforma al decir que “La plataforma moodle es un tipo de plataforma educativa que facilita la implementación de un aprendizaje colaborativo” (texto plano 2ª edición). Al mismo tiempo, dan cuenta de que “la metodología general de trabajo adoptada supone -necesita- una participación activa por parte de quienes realizan el curso”; y dan a conocer los tipos de actividades que los alumnos deberán desarrollar: “Entre las instancias individuales, además de la lectura de los textos propuestos por los docentes del curso y de la elaboración de ensayos, están las "lecciones" que intentan ser tanto una guía de lectura como una forma de contextualizar algunas discusiones (en este sentido, por la modalidad del curso, el uso que haremos del módulo lección será un poco distinto del habitual). Entre los recursos grupales, el principal es la participación en foros de discusión sobre los temas propuestos en cada unidad”. (texto plano 2ª edición) (ver anexo 2).
- **Seguimiento y evaluación:** se especifican los tipos de actividades propuestas en el módulo y los criterios generales de evaluación (ver anexo 2).
- **Bibliografía general:** aquí se encuentra el listado de la bibliografía del curso completa. Una de ellas cuenta con un link a una web (ver anexo 2).
- **Planificación del curso:** cronograma a través del cual se presentan las lecturas y análisis que se deberán realizar por cada semana del desarrollo del curso (ver anexo 2).
- **Introducción a los temas:** es un desarrollo teórico a través del cual los docentes presentan los temas del módulo, planteando la relación entre epistemología y tecnología, dando una pequeña introducción a la temática. Para ello se nombran a algunos autores, lo que permite a los alumnos poder ir dando cuenta de la postura de los docentes en relación al tema del módulo (ver anexo 2).

Dentro del listado de los textos planos, y fuera de la hipervinculación a la etiqueta se encuentran:

- **Palabras de bienvenida:** un texto firmado por los dos docentes a cargo del desarrollo del módulo, en el cual se da a conocer, en forma sintética, los objetivos del curso, los temas a ser desarrollados y la forma de evaluación de los mismos (ver anexo 2).
- **Presentación de los docentes:** ambas escritas en primera persona, en un lenguaje coloquial y amigable (ver anexo 2).

A continuación se encuentra una segunda etiqueta, denominada “Interacción”, debajo de la cual se observan los siguientes recursos:

- Texto plano, denominado "Sitios", donde se encuentra un link a una página web de un sitio educativo en inglés,
- Chat,
- Directorio denominado "Biblioteca", donde se encuentran los archivos de lectura propuestos para el módulo.

La tercera etiqueta del bloque se denomina “**Facilitación del aula**”, donde se encuentran los siguientes recursos:

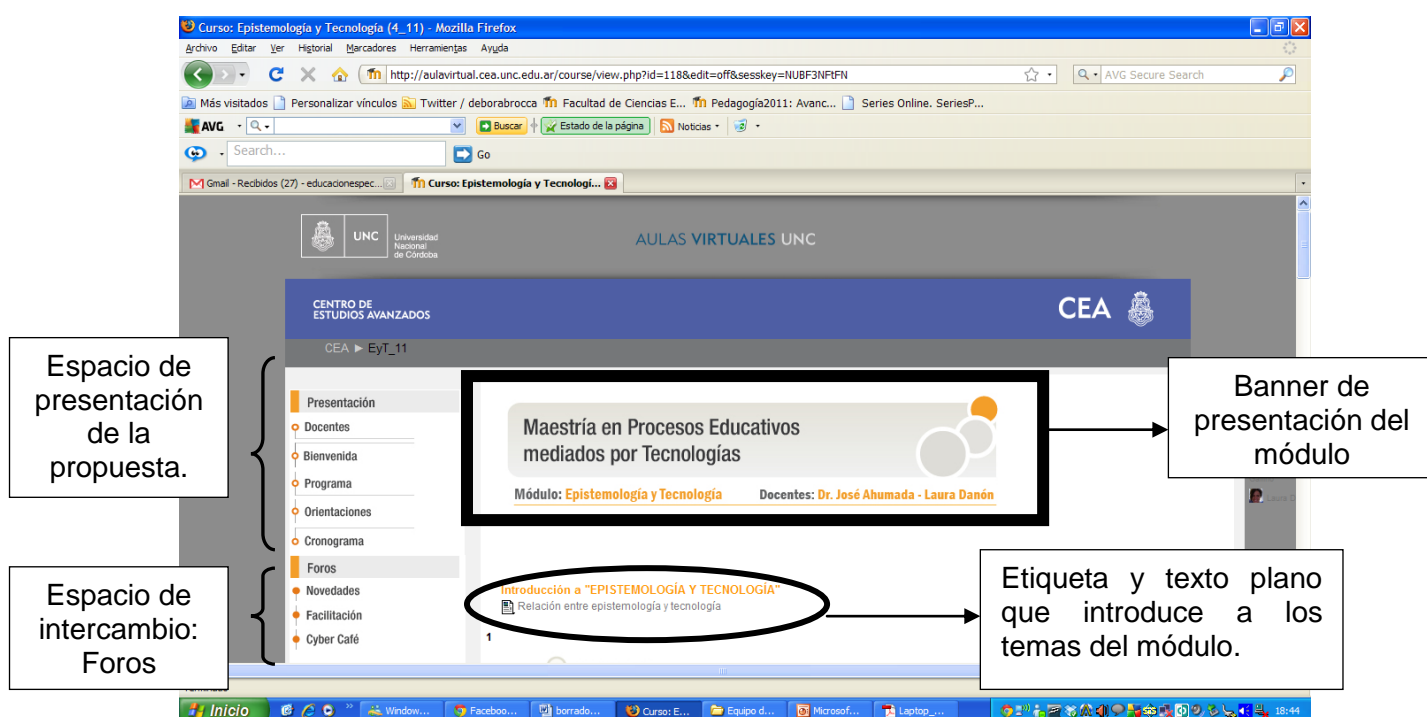
- Foro "Novedades",
- Texto plano "¿En qué me puede ayudar el facilitador del aula?",
- Foro "Foro de facilitación",
- Texto plano "Ayudas para navegar en el aula".

Cabe aclarar en este punto que el desarrollo del módulo, en ambas ediciones, implicaba la participación, no sólo de los docentes contenidistas y tutores, sino que también existía la figura de facilitador de aula, que “...*tendrá como funciones ayudarlos y acompañarlos en los siguientes aspectos:*

- *aspectos técnicos respecto de los recursos utilizados: por ejemplo dificultades o problemas en la visualización de archivos, funcionamiento de enlaces, accesibilidad de la información, etc.;*
- *aspectos organizativos acerca de la información del módulo: es decir fechas de inicio y cierre de tareas, modalidad de envío de los trabajos, períodos de participación en foros, entre otros;*
- *aspectos referidos a la navegación del entorno: particularmente nos referimos a dificultades para la ubicación de los archivos de trabajo y contenidos en el aula;*
- *aspectos vinculares: es decir, orientaciones sobre los modos de participación grupal en los foros, canales de comunicación entre compañeros y tutores, etc.*

Es decir, mi función es acompañarlos sostenida y particularmente a cada uno de ustedes durante este trayecto.” (Texto plano del facilitador, módulo Epistemología y tecnología, 2ª edición).

Información similar se presentó en la cuarta edición, sin embargo, tal como lo muestra la Figura N° 3, a diferencia de la segunda edición, se puede observar un cambio en la interfaz del aula virtual. En esta edición, el *primer bloque* del centro contiene: un banner -diferente al de la edición anterior- con el nombre de la maestría; debajo, en letras más pequeñas, el nombre del módulo y los docentes a cargo del mismo. También se observa una etiqueta rotulada como “Introducción a epistemología y tecnología”, debajo de la cual se encuentra un recurso de diseño de página web denominado “Relación entre epistemología y tecnología”. Se trata de un texto introductorio a las temáticas del módulo, en el cual, a fin de contextualizar la propuesta, los docentes van mostrando su postura frente a los temas del módulo y plantean las diversas miradas y teorías que se abordarán. Se comienza a presentar a algunos autores que se trabajarán en el módulo, así como preguntas disparadoras y algunos problemas principales de análisis. Cabe destacar que dicho texto es idéntico al presentado en la segunda edición.



(Figura N° 2. Aula virtual del Módulo Epistemología y Tecnología, cuarta edición. Bloque cero y presentación)

Como se puede observar, la sección denominada “Presentación”, se encuentra en la columna izquierda. Para la misma se utiliza un bloque HTML, dentro del cual se encuentran los siguientes ítems, los cuales están hipervinculados a diversos recursos de la plataforma Moodle.

- **Docentes:** presentación de los docentes, cada uno lo hace de manera personalizada en primera persona y se puede observar una foto al lado de cada presentación.
- **Bienvenida:** a modo de contrato pedagógico se establece el eje central de la propuesta, los objetivos a alcanzar, lo que se espera de los alumnos y la postura de los docentes.
- **Programa:** se expone el objetivo general de la propuesta, las unidades y sus temas, la bibliografía principal y complementaria, los criterios de evaluación y las características generales de las actividades propuestas
- **Orientaciones:** se presenta la metodología de trabajo, se especifica que encontrarán los alumnos en cada recurso y qué tipo de participación se espera de él a lo largo del desarrollo del módulo.
- **Cronograma:** con un párrafo introductorio se presenta un cuadro de doble entrada donde se pautan las actividades y sus fechas de finalización.

En ambas ediciones, todos los textos (excepto el de la presentación de los docentes) están escritos en la segunda persona del plural (ustedes).

Siguiendo en la misma columna, se encuentra un segundo bloque HTML, denominado "Foros", con los siguientes foros:

- **Novedades**, allí solo pueden iniciar un tema nuevo los docentes y funciona a modo de tablón de anuncios y como espacio general de comunicación con el grupo total de alumnos,
- **Facilitación**, es para el contacto con el facilitador del aula, y
- **Ciber Café**, tiene un propósito informal para el intercambio entre los alumnos sobre cualquier tema que ellos deseen, tiene una función recreativa

Como se puede observar, la descripción del bloque cero o de presentación (en el caso de la segunda edición) y del primer bloque, y los bloques de la columna izquierda (en la cuarta edición), dan cuenta de la introducción o presentación del módulo a los alumnos. De esta manera se contextualiza la propuesta, propiciando un diálogo con la institución. Allí se observa un predominio de la comunicación unidireccional, es decir los que toman la palabra, mayormente, son los docentes. Pero en esta toma de palabra la enunciación es didáctica, ya que los docentes adquieren un rol de guía o facilitador entre los contenidos a tratar y los alumnos. Los docentes tienen presente que el escrito no está destinado a colegas o revistas científicas, sino que es una

introducción al abordaje de una temática en un curso de posgrado, con alumnos de diversas profesiones, dando cuenta así la de la imagen que ellos tienen en relación a quién está dirigido el discurso, propiciando el desarrollo de un dispositivo de enunciación pedagógica, brindando así un “contrato de lectura” que al mismo tiempo se constituye en un “contrato pedagógico”. Esto se puede observar con mayor claridad cuando se presenta una introducción al tema, en el cual los docentes exponen su posición, pero al mismo tiempo realizan un contexto general de conocimiento compartido, que les permitirá a los alumnos poder comenzar a abordar las lecturas propuestas durante el desarrollo del módulo. Se trata de un tratamiento del tema de tipo de entrada, ya que brinda una visión global de los contenidos (ver anexo N° 2). Al mismo tiempo, el hecho de que en la cuarta edición las secciones “presentación” y “foro” se colocaran en el margen izquierdo del aula virtual permite generar una “tensión visual mínima” (Dondis, 2002), que le brinda dinamismo al diseño de la interfaz.

Los docentes utilizan un estilo dialogado de escritura, donde se puede casi “oír” al narrador, es decir, se siente a través de la misma la presencia de los docentes. Se ahondará en este aspecto más adelante, al abordar los recursos y formas de presentación de contenidos.

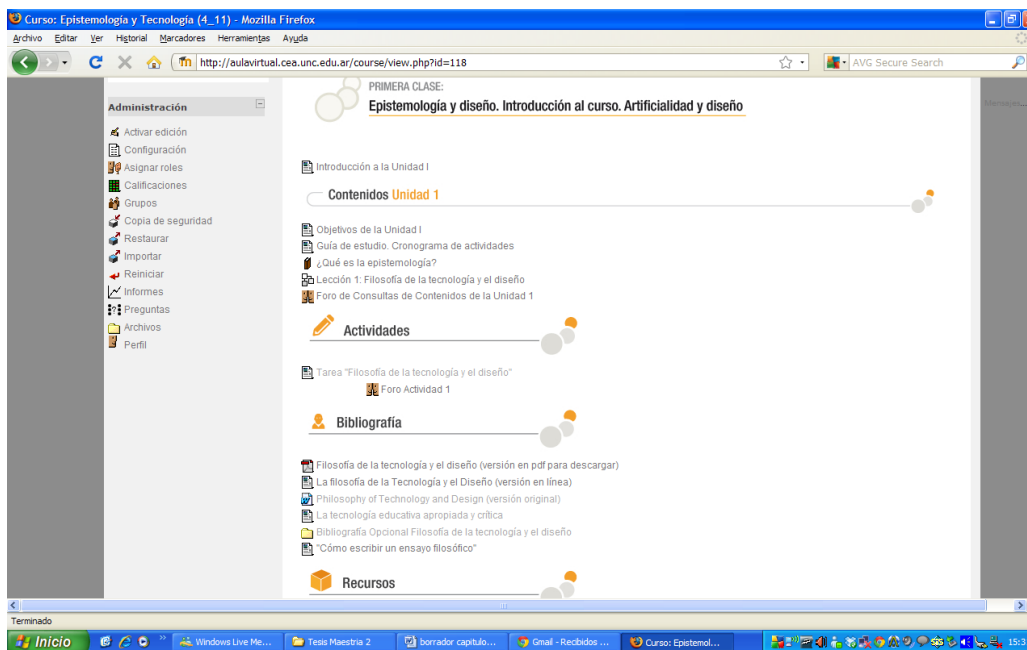
Continuando con la descripción de los siguientes bloques en la columna central (columna donde se produce el mayor grado de los procesos de enseñanza y aprendizaje del módulo), se observa una clara diferencia entre la segunda y la cuarta edición. La diferencia no se centra en el cambio o modificación de contenidos (aunque sí se puede observar una revisión de los mismos), sino más bien en lo propio de la comunicación gráfica, es decir, en la forma y distribución como se presenta la información, los contenidos y las actividades a los alumnos. También se observa un marcado cambio en la interfaz y la navegación del aula virtual.

Si bien en ambos casos se respetó la estructura general del aula virtual Moodle, en la cuarta edición se utilizó más el potencial de hipervinculación, al diseñar la columna izquierda, lo que conllevó a que se achicara la cantidad de información presente en el bloque cero de la columna central. También se modifica el uso de los colores, el diseño propio de los banners presentes en cada bloque y la forma de subdividirlos. En la segunda edición, a simple vista, los bloques dan una idea de saturación de información, y muchas veces se trata de la misma información, repetida. Por ejemplo, el bloque uno, correspondiente a la unidad uno, conlleva nueve subdivisiones generadas por etiquetas; y un promedio de seis o siete archivos por

bloque, además de los recursos “foros” y “lecciones”. No siempre el orden de presentación de las lecturas y recursos para actividad son los mismos que proponen los tutores para el desarrollo del módulo. (Ver Figuras N° 4 y N° 5).



(Figura N° 4 Bloque 1 de la columna central del Módulo Epistemología y Tecnología segunda edición)



(Figura N°5 Bloque 1 de la columna central del Módulo Epistemología y Tecnología cuarta edición)

Algo que cabe destacar aquí es el hecho de que en la segunda edición los bloques centrales no son homogéneos en la estructura gráfica, algo que si se observa fuertemente en la cuarta edición (ver anexo 2). Este aspecto hace a la forma en que es presentada la propuesta a los alumnos; no olvidemos que la misma, tal como lo plantean Prieto Castillo, D y Gutierrez Pérez, F (2007: 119) “es un momento clave de

la mediación, de ella depende la posibilidad del goce estético y la intensificación del significado para su apropiación por parte del interlocutor; todo dentro de la tarea de compartir y crear sentido. De ella depende la posibilidad de identificación del interlocutor con el producto pedagógico". Como vemos la forma propicia una manera particular de: acercar al alumno a la propuesta, apropiarse de los conocimientos, generar la interacción entre alumnos, docentes y contenidos. Plantea una manera de organizar, producir, circular y conservar información y conocimiento, esto es así ya que la forma en que el conocimiento es presentado es también contenido, pues le agrega a ese conocimiento significados especiales que dan como resultado un nuevo contenido.

Verónica Edwards (1997) nos dice que las formas de conocimiento también plantean la manera en que los alumnos se relacionan con el conocimiento, que pueden ser:

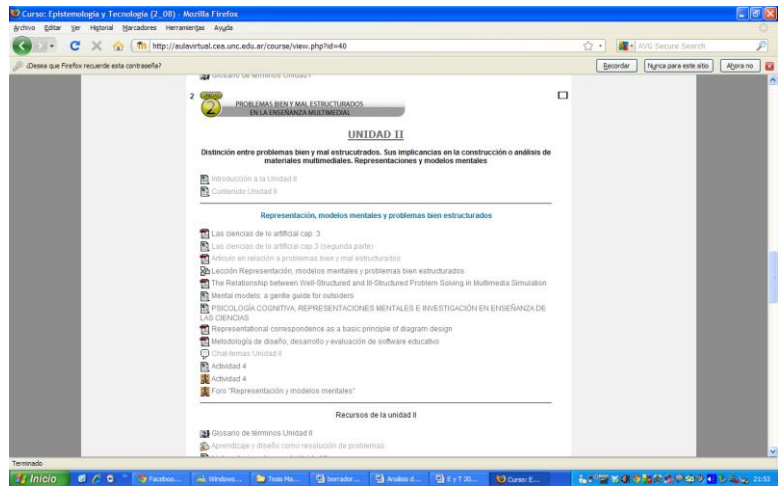
- ✓ **Interioridad**: cuando el sujeto logra apropiarse del conocimiento, pues la realidad es significada como parte integrante del mundo de los sujetos.
- ✓ **Exterioridad**: no hay una relación de apropiación del conocimiento, se apropia de una aplicación mecánica y simulada, el conocimiento es esquematizado en parte pequeñas cuyos vínculos son incomprensibles.

La manera como el docente presenta el conocimiento modela la forma en que ese conocimiento es apropiado por los alumnos, generando una mayor o menor interiorización del mismo

En síntesis en la primera edición se observa una gran cantidad de información que en algunas partes no lleva un orden lógico o común en todos los bloques, esto complica la ubicación de la misma, así como el navegar en el aula por parte del alumno para llevar con éxito y disfrute del aprendizaje de los contenidos propuestos en el Módulo. En la segunda edición hay claridad y simpleza para acceder a los conocimientos (aquí la iconografía ayuda en el ordenamiento de la presentación) pues se puede identificar a simple vista cada sección con la respectiva información y así llevar adelante las actividades propuestas (ver anexo N° 2); si bien en esta edición se observa mayor uso de hipervínculos, ello no conlleva el diseño de un hipertexto ya que sólo se realiza la asociación de información y espacios del aula virtual y no se avanza con dicho recurso para el desarrollo de los contenidos, perdiendo así su potencial de asociación de ideas brindando diversos caminos de acceso al contenidos y que por

ende repercute en el proceso de aprendizaje de los alumnos ya que “(...) *la estructura de los entonos hipertextuales es análoga a los modos en que aprendemos*” (Burbules, N y Callister, T, 2001). Sin embargo si se logra una mayor dinámica en la navegación del aula virtual.

Observamos cómo en la segunda edición la forma se subsume al contenidos, es decir, prima la presentación de información y contenidos por encima de lo estéticos y el diseño gráfico. De esta manera la forma pasa a ser un mero adorno que acompaña reduciendo lo icónico a lo meramente verbal. Sin embargo en la cuarta edición se observa cómo la forma es parte de la propuesta, se articula con el contenido y llega a presentar una relación de complemento entre el diseño gráfico y los contenidos. Aquí lo gráfico tiene una razón de ser didáctica pues permite mostrar una organización de la propuesta, de un recorrido para la navegación que es idéntico al recorrido para el aprendizaje propuesto por los docentes en la presentación del Módulo. Pero al mismo tiempo lo gráfico no tiene sentido sin el contenido que presenta. Existe un equilibrio entre lo icónico y lo verbal brindando una riqueza de expresión en la arquitectura general del aula virtual. (ver anexo nº 2)



PRIMERA CLASE:
Epistemología y diseño. Introducción al curso. Artificialidad y diseño

Introducción a la Unidad I

Contenidos Unidad 1

- Objetivos de la Unidad I
- Guía de estudio. Cronograma de actividades
- ¿Qué es la epistemología?
- Lección 1: Filosofía de la tecnología y el diseño
- Foro de Consultas de Contenidos de la Unidad 1

Actividades

- Tarea "Filosofía de la tecnología y el diseño"
- Foro Actividad 1

Bibliografía

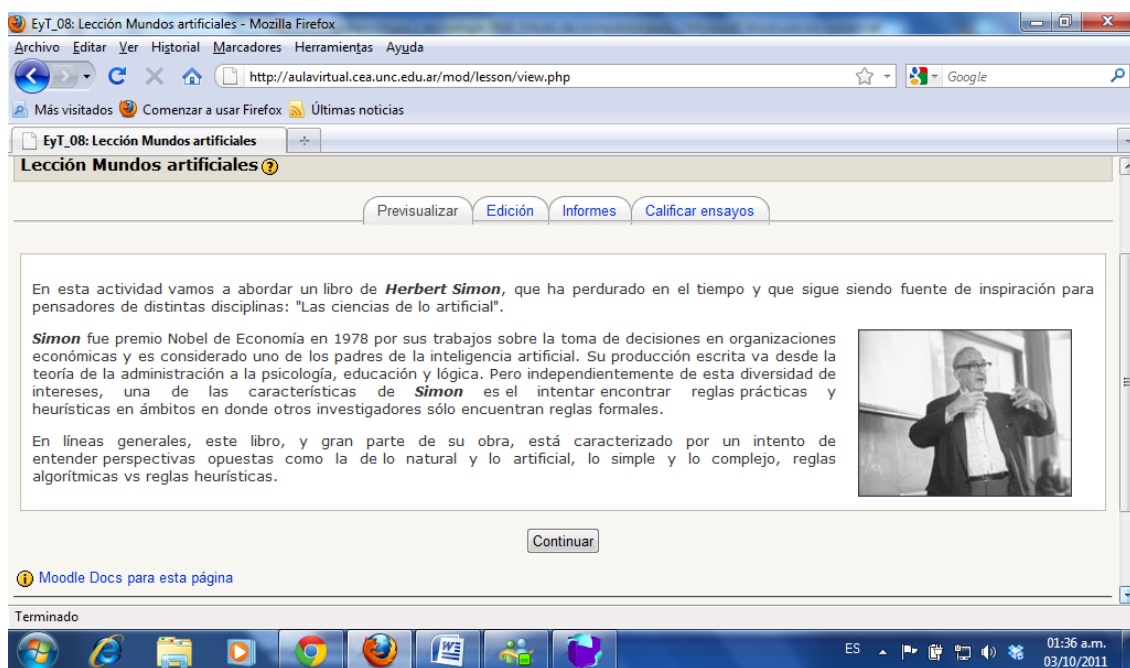
- Filosofía de la tecnología y el diseño (versión en pdf para descargar)
- La filosofía de la Tecnología y el Diseño (versión en línea)
- Philosophy of Technology and Design (versión original)

(Figura nº 6 Bloque 1 Epistemología y Tecnología cuarta edición- Relación de la imagen con el contenido)

- Recursos Utilizados y material de lectura:

Un aspecto interesante en cuanto al desarrollo de la propuesta de enseñanza en ambas ediciones, gira alrededor del uso de tres recursos principales, a saber: Lección; Foro; Archivos.

En cuanto a la **Lección**, es el recurso a través del cual los docentes presentan y desarrollan los temas. Es interesante comprender que el recurso se presenta como una sucesión de pantallas, que al diseñarlas el docente selecciona la cantidad de contenidos presente por cada una de las mismas (normalmente los textos no son muy extensos, contienen entre 3 o 4 párrafos lo cual favorece la lectura en pantalla) permitiendo así *marcar un ritmo* en el desarrollo de los contenidos. Así las lecciones se convierten en una herramienta para llevar adelante lo que J Lemke (1997) denomina “estrategias estructurales” que dan cuenta del control del docente sobre las estructuras de las actividades propuestas. El autor nos plantea que a través de estas estrategias se muestran límites entre una actividad y otra, cambiando, de ésta manera, la clase de un diálogo docente alumno a un monólogo y viceversa. Así controla el ritmo de la clase pues señala cuando se introduce el nuevo conocimiento, cuando empieza o termina una actividad, etc. (Ver Figura Nº 7)



(Figura Nº 7 Ejemplo de Lección del Módulo Epistemología y Tecnología)

En su mayoría las lecciones inician mostrando qué se desarrollará a continuación, poniendo en marcha de esta manera una estrategia de anticipación que permite ir reforzando un contexto compartido de conocimiento e invita a los alumnos/lectores a sentirse parte de una comunidad o grupo. Se lleva a cabo así un tratamiento desde el tema que permite la ubicación temática brindando una guía al mostrar a donde se pretende ir con el texto. Esta ubicación temática también se observa cuando se presentan ejemplificaciones relacionadas a la vida cotidiana de los alumnos/lectores.

“En esta lección vamos a comenzar a ver algunos de los problemas que Simon plantea a partir del capítulo 2 de su libro sobre las ciencias de lo artificial.

En esta lección:

- *Continuaremos con la discusión acerca de la relación entre el medio externo e interno en el contexto de una ciencia del diseño.*
- *Intentaremos darle una forma más estructurada a la noción de resolución de problemas especificando algunos de sus supuestos.*
- *En particular abordaremos la cuestión de si se puede entender la resolución de problemas como búsqueda - y en qué sentido-.*
- *Nos preguntaremos si la atribución de un mecanismo simple por parte de Simon es una buena hipótesis para explicar la conducta inteligente.*
- *Revisaremos algunos puntos de propuesta de Simon de construir una Ciencia del diseño.”*

(Lección Introducción Psicología del pensamiento y la lógica del diseño- Módulo Epistemología y Tecnología- segunda edición)

“En esta lección vamos a comenzar a analizar una de las características de los recursos tecnológicos computacionales que tiene importantes consecuencias para la educación: la virtualidad.

Una de las formas de entender la virtualidad, es a través de la noción de simulación. A partir de la página 31 del libro de Simon Las ciencias de lo artificial se comienza a desarrollar algunos de los supuestos de este concepto.

En esta lección vamos a abordar la noción de simulación destacando dos posibles sentidos.

- *El primer sentido es la simulación como "imitación" -en particular de los seres humanos, pero puede ser imitación de cualquier otro proceso u objeto-.*
- *El segundo sentido, es la simulación como "creación de un mundo o una realidad".*

Evidentemente la noción de "virtualidad" ha sido habitualmente asociada con el segundo sentido.

Nota: no tomaremos aquí el sentido de simulación usado habitualmente para hablar de "experimentos numéricos". “

(Lección Simulación- Modulo Epistemología y Tecnología – cuarta edición)

Como estrategia de entrada al tema se observa el uso de preguntas para la presentación del contenido. Las preguntas como recursos didácticos en algunos casos también sirven a los fines de proseguir con el desarrollo de los temas, presentándose como una estrategia motivadora y provocadora. Tal como lo plantea Burbules N. (1993) se tratan de “*movidas típicas*” que se ponen en marcha cuando se enseña y aprende a través del diálogo. El autor nos muestra que las preguntas son el núcleo de un diálogo, pues por medio de ellas se introduce a los alumnos al mismo pues contribuye a “*promover en nuestros interlocutores, y en nosotros, la capacidad de hacer preguntas genuinas y productivas*” (1993:145) además el tipo o elección de preguntas determina la forma y orientación del diálogo. Tal como se muestra en los siguientes ejemplos:

“Si “saber-que” tiene que ver con conocer verdades, ¿qué se entiende por “saber-como”? Veámoslo a continuación...” (Lección1- Unidad 1 Epistemología y Tecnología-cuarta edición)

“Pero ¿esto quiere decir que ser inteligente significa, después de todo, realizar una acción mientras se piensa?. Si esto fuese así, entonces esto hablaría en favor de la idea de que la inteligencia tiene que ver con “teorizar”. Pero, dice Ryle, hacer algo de manera inteligente no significa hacer algo mientras se piensa.” (Lección1- Unidad 1 Epistemología y Tecnología-cuarta edición)

“Una pregunta que podemos hacernos es ¿Cómo sabemos que en este momento no somos nosotros un “cerebro en una cubeta”? Una versión de tipo ética de este problema, sugerida por Nozick, la vimos en la lección anterior”

(Lección 3- Unidad 1 Epistemología y Tecnología-segunda edición)

El estilo de escritura utilizado es dialogal. Por medio de la Lección se presenta al autor de la lectura base del Módulo, su historia, su contexto socio-cultural, sus investigaciones, su mirada epistemológica lo cual permite una contextualización de la misma. Se observa un mayor predominio del texto y las imágenes presentes cumplen tres funciones: presentan a los autores; ejemplifican el desarrollo y una “función estética” (Santos Guerra, M. A: 1998). En algunas ocasiones se presentan enlaces a lecturas que el alumno puede optar para profundizar el tema. Se utilizan recuadros para marcar aspectos importantes de la temática desarrollada (definición de conceptos

y/o procesos) o aspectos interesantes sobre rasgos propios del contexto donde se construyeron los contenidos presentados y/o su relación con la realidad. El desarrollo se intercala con actividades de múltiple opción o verdadero y falso, las cuales ayudan a una mejor comprensión del tema ya que se detiene en aspectos centrales del desarrollo del contenido, propician una instancia de reflexión al lector/alumno pues a cada respuesta (sea correcta o no) los docentes desarrollaron un texto que complementa la optada permitiendo un diálogo entre docente y alumno, promoviendo así el “diálogo como enseñanza” que implica, como plantea Burbules N (1997), promover un diálogo crítico-convergente en el cual sus preguntas y enunciados tengan como propósito que las discusiones confluyan en una conclusión determinada. Nos dice el autor que *“el diálogo de este género es una forma marcadamente directiva de enseñanza, pero se desarrolla siguiendo procesos indirectos de instrucción que exigen que el alumno trabaje activamente para establecer relaciones conceptuales en sus respuestas a las preguntas del docente”* (1997:170) (Ver figura nº 8 y 9).

Introducción: Filosofía de la tecnología y el diseño ?

Previsualizar

Edición

Informes

Filosofía de la tecnología y el diseño (Introducción)

En el artículo "Filosofía de la tecnología y el diseño" de **de Vries** se abordan algunas de los problemas básicos de la filosofía de la tecnología y el diseño. Este área ha sido bastante descuidada por la filosofía. Veremos, a partir de la próxima actividad, que una de las excepciones a esta afirmación son los estudios de **Herb Simon** acerca de una ciencia del diseño.

Probablemente, una de las razones por las cuales el diseño y la tecnología no han sido parte de la reflexión central de la filosofía tenga que ver con la preocupación por los aspectos teóricos y más abstractos de la ciencia. La mayoría de los aspectos que no eran teóricos o abstractos eran vistos como límites más que como ayudas o "facilitadores" en el conocimiento. Desde esta perspectiva negativa eran vistos los aspectos materiales de la actividad científica y aquellos conocimientos que tenían que ver con cómo hacer algo bien o ser un experto en algún campo.

En este artículo se tratan problemas muy distintos, por lo tanto, en las próximas páginas al intentar contextualizarlos, deberemos hacerlo abordando de manera bastante breve y esquemática varias cuestiones importantes.



Herb Simon



Epistemología y Tecnología Lección: Filosofía de la tecnología y el diseño by José Ahumada is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivada 3.0 Unported License.

Creado a partir de la obra en aulavirtual.cea.unc.edu.ar.

(Figura nº 8. Epistemología y Tecnología- segunda edición- uso de imagen para presentar autores)

Introducción Lección 2

En esta lección vamos a continuar indagando en la posibilidad de una ciencia del diseño y sus consecuencias para la educación. El material supuesto para esta lección es el capítulo 1 del libro de Herbert Simon, "Las ciencias de lo artificial" desde la página 15 hasta la página 30.

El objetivo de esta lección es explicitar más claramente algunas de las clasificaciones y herramientas conceptuales que hemos introducido en la lección anterior a propósito del texto de de Vries.

Uno de los problemas implícitos en el texto de de Vries es si habría alguna especificidad en la educación tecnológica.

Si hubiese alguna especificidad aquí, entonces podría ser el caso que se necesiten algunas herramientas particulares para poder enseñarla. Pero estas herramientas quizás no sean necesariamente conceptuales - "saber-que" como decía Ryle- sino que posiblemente se requieran de ciertas habilidades. Y muchas habilidades no se aprenden leyendo un libro o estudiando un artículo sino realizando distintas actividades como "imitar", "adquirir hábitos", "corregir errores", "saber modificar la conducta práctica" etc.

De aquí la importancia de responder de manera adecuada la pregunta de si hay algo *particular* en la tecnología y en qué consistiría esa particularidad.

Continuar

(Figura nº 9. Epistemología y Tecnología – segunda edición-uso de recuadros)

Contienen al final un resumen marcando los puntos principales desarrollados y en una pantalla final se presenta la actividad a ser desarrollada por los alumnos. Se utilizan negritas para resaltar los conceptos importantes. (Ver anexo nº 2)

En el diseño de las lecciones se puede observar que la enunciación es pedagógica, los autores presentan el contenido a modo de guiar al alumno/lector en un recorrido determinado, donde se pone en marcha un proceso de *trasposición didáctica* (Chevallard, Y: 1998) que explicita una jerarquización de los diversos temas a desarrollar y propicia una "*diferenciación progresiva*" (Ausubel: 1983) en la adquisición de los mismos. Es decir, en el proceso de asimilación de los nuevos contenidos, las ideas previas se van modificando y adquieren nuevos significados; la presencia sucesiva de éste hecho produce una elaboración de jerarquización de los conceptos dando lugar a una diferenciación progresiva.

Tal como lo muestran algunos párrafos de la Lección 2 del módulo:

"Como vimos recién, a partir del abandono de la física aristotélica y de la biología pre-darwiniana parecía que no había ya lugar para los aspectos teleológicos. Pero la reflexión acerca de la tecnología permite volver a incluir los aspectos intencionales en la ciencia (no es la única fuente de este regreso de las causas finales, podrían citarse también como fuentes a la discusión acerca de cuestiones éticas en ciencia o el surgimiento de la psicología cognitiva, entre otras).

De aquí la importancia de que los artefactos tecnológicos sean descriptos en términos de funciones y se rescate la relevancia de las intenciones -en el diseño y en el uso- para la ciencia -no sólo para la reflexión acerca de la ciencia o sus consecuencias-.

Entonces, en principio, la noción de función sería importante en este contexto tecnológico por varias razones.

1. Para describir la relación del artefacto con el diseñador y el usuario.

2. Para poner de relieve un nivel de análisis en donde las máquinas pueden realizar una actividad adecuada -a veces sindicada como inteligente-.”

(Extracto Lección 2 – Unidad 2- Epistemología y Tecnología- cuarta edición)

En la escritura de la lección no se presenta un autor onnisapiente, sino que se observa constantemente la presencia del alumno/lector, ya sea a través del uso de la primera persona del plural (“nosotros”) como base del escrito y como en la presentación de actividades intercaladas que generan instancias de “diálogo” entre ambos sujetos y propician un autoaprendizaje.

Al mismo tiempo se observa una clara identificación de los destinatarios ya que el texto no está infantilizado, sino que se piensa en profesionales que cuentan con herramientas de lectura y análisis a quienes se les presenta una primeras aproximaciones a los textos que luego deberán leer, así como una diversidad de mirada sobre la temática, también se ofrecen lecturas alternativas que le permiten a los alumnos poder profundizar en los temas de su interés, se propicia un proceso de autoaprendizaje que conlleva una relación texto-contexto donde se pone de relieve que no existe un único texto con toda la verdad, sino que se trata de una construcción colectiva desde varias miradas y aportes.

Las lecciones dan cuenta de una puesta en juego de la mediación pedagógica donde se destacan cada uno de sus componentes:

- *“el tratamiento desde el tema”* (Gutierrez Perez, F; Prieto Castillo, D: 2007): donde el interlocutor siempre está presente y se lo concibe como un sujeto activo; el uso del lenguaje permite demostrar, explicar, relacionar e indicar, favoreciendo un diálogo con el contexto y la realidad, un dialogo consigo mismo; logrando así implicar al alumno/lector con los contenidos desarrollados.
- *“un tratamiento desde el aprendizaje”*: permite el desarrollo del autoaprendizaje permitiendo que cada alumno/lector maneje su propio ritmo de aprendizaje; se parte del otro, de lo que sabe y se lo relaciona con el contenido desarrollo logrando así un discurso pedagógico que toma como base la experiencia de su interlocutor y propicia momentos de interaprendizaje,

poniendo en marcha lo que Prieto Castillo, D y Gutierrez, F (2007) denominan “juego pedagógico”.

- “un tratamiento desde la forma”: permite al alumno/lector una identificación y apropiación de los contenidos desarrollados a través de una forma de escritura dialógica.

• **Actividades:**

Otro aspecto que denota la claridad en cuento al destinatario y el tratamiento desde el aprendizaje es en el uso de *Foros* y las actividades propuestas a través de ellos. Podemos observar distintos foros divididos en dos grandes grupos los *generales* y los de *aprendizaje*. (Ver Figura N° 10)



(Figura N° 10 Foro de actividad. Módulo Epistemología y Tecnología)

Dentro de los foros *generales* encontramos:

- Foro "Cyber café" el cual esta destinado a la interacción entre los alumnos sobre temática diversa, es un espacio para la distensión y el intercambio a nivel informal, cualquier participante puede ingresar y participar y al mismo tiempo puede abrir nuevos temas para el intercambio;

- Foro "Novedades" allí solo pueden participar los docentes brindando novedades e información importante relacionada al desarrollo del módulo;
- Foro "Facilitación" allí la interacción en primera instancia es con el facilitador de aula donde se podrán plantear interrogantes relacionados con la utilización de los bloques (o cajas) y recursos disponibles en el aula, cualquier participante puede abrir un nuevo tema de consulta y al mismo tiempo responder.

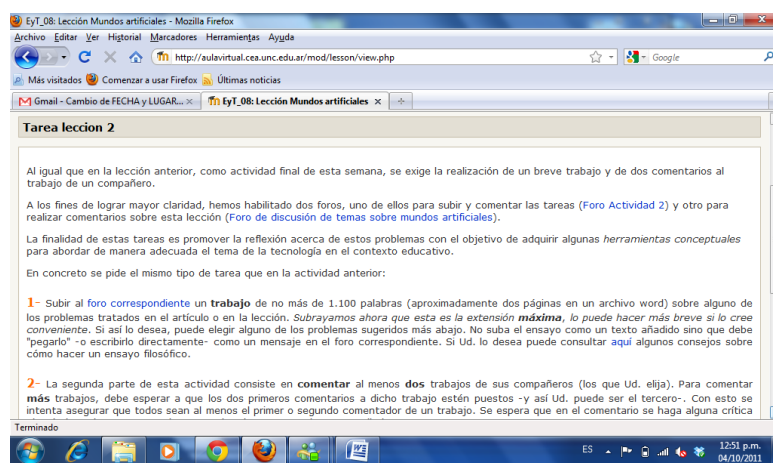
Dentro de los foros de *aprendizaje* encontramos:

- Foros de actividad: donde se desarrollan las actividades propuestas por los docentes para cada unidad;
- Foros de intercambio general, donde se puede dialogar e intercambiar sobre los diversos temas del Módulo de una manera libre;
- Foros de consultas, a través de los cuales los alumnos presentan sus dudas y tanto los tutores como los mismos compañeros dan las respuestas.

Así vemos que los foros generales están más asociados a la presentación de información o novedades de interés ya sea sobre al desarrollo del Módulo como de aspectos generales asociados a la temática de la Maestría o del Módulo y al diálogo más informal a través de un espacio de socialización libre el cual permite ir construyendo en los alumnos un sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad de terminada, el cual complementa y brinda un marco para la puesta en marcha de los foros de aprendizaje. Así se genera una presencia social, la cual Garrison y Anderson (2003: 76) la definen como *“la capacidad de los participantes de una comunidad de investigación para proyectarse a si mismos social y emocionalmente, como personas “reales” mediante el medio de comunicación que se emplee”*. Los autores dan cuenta de la importancia de dicha presencia ya que el entender a la enseñanza y el aprendizaje como interacción, cooperación y diálogo implica la puesta en marcha de un sentido de pertenencia y aceptación a un grupo con intereses comunes.

Por su parte los foros de aprendizaje están más ligados a lo didáctico pues allí se proponen actividades que serán evaluadas por los docentes y que propician los procesos de aprendizaje de los contenidos.

Se constituyen en espacios donde se produce el autoaprendizaje, no concibiendo al mismo como un aprendizaje en solitario sino como “*el proceso mediante el cual el estudiante a distancia puede lograr una mayor independencia o autonomía en el manejo de su situación de aprendizaje*” (Bermúdez: 1990 citado en Prieto Castillo y Gutierrez 2007:89). Es decir, se proponen procesos de actividad individual donde el alumno ponga en juego un proceso reflexivo y de argumentación ya que la primera consigna de la actividad implica la elaboración de un ensayo. (Ver Figura N° 11)



(Figura N° 11 Consignas de actividades del Módulo Epistemología y Tecnología)

Acto seguido se presenta la posibilidad de desarrollar un interaprendizaje “*entendido éste como recreación y producción de conocimientos. (...) La clave pasa por la dinámica y la riqueza aportada a través de la confrontación de ideas y opiniones que ponen en juego las experiencias previas y la posibilidad del logro de consenso o disenso, en un proceso de acción-reflexión-acción.*” (Prieto Castillo y Gutierrez 2007:105). Las actividades proponen un momento de compartir, a través del recurso foro, la reflexión y argumentación realizada de manera individual y confrontar o completar ideas desde las producciones de otros compañeros.

A manera de.....:

“Al igual que en la lección anterior, como actividad final de esta semana, se exige la realización de un breve trabajo y de dos comentarios al trabajo de un compañero.

A los fines de lograr mayor claridad, hemos habilitado dos foros, uno de ellos para subir y comentar las tareas ([Foro Actividad 2](#)) y otro para realizar comentarios sobre esta lección ([Foro de discusión de temas sobre mundos artificiales](#)).

La finalidad de estas tareas es promover la reflexión acerca de estos problemas con el objetivo de adquirir algunas herramientas conceptuales para abordar de manera adecuada el tema de la tecnología en el contexto educativo.

En concreto se pide el mismo tipo de tarea que en la actividad anterior:

1- Subir al foro correspondiente un **trabajo** de no más de 1.100 palabras (aproximadamente dos páginas en un archivo word) sobre alguno de los problemas tratados en el artículo o en la lección. Subrayamos ahora que esta es la extensión **máxima**, lo puede hacer más breve si lo cree conveniente. Si así lo desea, puede elegir alguno de los problemas sugeridos más abajo. No suba el ensayo como un texto añadido sino que debe "pegarlo" -o escribirlo directamente- como un mensaje en el foro correspondiente. Si Ud. lo desea puede consultar aquí algunos consejos sobre cómo hacer un ensayo filosófico.

2- La segunda parte de esta actividad consiste en **comentar** al menos **dos** trabajos de sus compañeros (los que Ud. elija). Para comentar **más** trabajos, debe esperar a que los dos primeros comentarios a dicho trabajo estén puestos -y así Ud. puede ser el tercero-. Con esto se intenta asegurar que todos sean al menos el primer o segundo comentador de un trabajo. Se espera que en el comentario se haga alguna crítica al trabajo o alguna sugerencia para mejorarlo, o eventualmente ampliarlo.

Cualquier duda o sugerencia la puede hacer en el foro general o enviarnos un mensaje personal.

Temas sugeridos (Ud. puede elegir otro) para este segundo trabajo:

- La relevancia del medio para el diseño de artefactos tecnológicos.
- En relación con el punto anterior, un problema más específico es la importancia del "medio" en el diseño de los cursos "en línea" -entendidos como artefactos tecnológicos-.
- Ventajas y desventajas de una posición funcionalista para entender los aspectos tecnológicos de la ciencia."
(Consignas de actividad Módulo Epistemología y Tecnología)

Como estrategia de enseñanza el acto de redactar una consigna implica:

- Tener algo que decir a **alguien**,
- para **conseguir algo**,
- de la **mejor forma** posible,
- para determinadas **condiciones** dadas.

Las consignas son un acto de habla y pertenecen a lo propio del discurso instruccional y como tal está dirigido a la práctica y orienta la acción del receptor. El

docente como emisor da cuenta, a través de las consignas, de una acción verbal la cual indica una acción mental, el alumno como receptor elabora una respuesta a las consignas la cual es interpretada y evaluada por el docente.

Es decir las consignas marcan o señalan **el hacer** de **quien** debe cumplirlas, se constituyen en un texto que orienta la acción mental de los alumnos pues su formulación regula, ordena, dirige y prescribe las operaciones a realizar. Como estrategia didáctica se conforman teniendo presente elementos tales como: objetivos, período de duración, referencia al materiales que servirán para que el alumno pueda desarrollar exitosamente la actividad, espacios destinados a su desarrollo, consignas claras, tiempos de realización y los criterios de evaluación. En el módulo, observamos que los dos último electos (tiempos de realización y criterios de evaluación) se encuentran ausentes, lo que conlleva una presentación incompleta de las indicaciones sobre la actividad a realizar.

En éste caso los docentes no sólo dan cuenta, a través de las consignas del productor a elaborar por los alumnos/lectores, sino que al avanzar con la operación cognitiva que deben realizar dan cuenta de una inducción sobre la característica de la interacción esperada en el foro virtual. Esto es importante teniendo presente que el Módulo es uno de los primeros en cursarse durante la carrera y van preparando en el desarrollo de competencias necesarias que el alumno utilizará a lo largo de la carrera como alumno de una carrera a distancia virtual.

Un párrafo aparte merece los foros de intercambio general. Allí se produce en gran medida la exposición de un proceso de interaprendizaje, pues participar de los mismos implica no sólo la lectura del material obligatorio, sino poder reflexionar y argumentar sobre las contribuciones de sus compañeros y de los tutores.

Como vemos el recursos foro es una herramienta que presenta la plataforma Moodle a través de la cual las propuestas de enseñanza pueden propiciar un proceso de mediación que se *“caracterizase desde el punto de vista de la apropiación”* (Wertsch 1999). Es decir espacios donde los alumnos se apropian de la palabra de sus pares o del docente y las hace suya a fin de construir su discurso, es decir producir su *“estructura dialógica”* (Barbero J. M: 2002) de comunicación, generando entre las participaciones de todos un contexto mental que permite comprender el intercambio, lo que se quiere decir y lo que se percibe como relevante.

Otro de los recursos presentes en ambas ediciones son los **archivos** y enlaces a sitios webs. Dichos materiales constituyen la palabra del experto, pero no se brinda una sola palabra o voz, sino que se ofrece una variedad de miradas al respecto. Los archivos y sitios web no sólo constituyen una parte importante del desarrollo del módulo, sino que también dan cuenta de la mirada del docente hacia los alumnos y así mismo como docentes.

- Modelo pedagógico y evaluación:

En ambas ediciones se observa una fuerte intención de centrar la propuesta en los alumnos y sus producciones, los docentes están casi "ausentes" en los intercambios de foro y solo se presentan en los foros para realizar las devoluciones y dar respuesta a las dudas de los alumnos, además de presentarles interrogantes que les permite seguir reflexionando o analizando sobre alguna temática. Hay una fuerte centralización de la propuesta en los procesos de aprendizaje de los alumnos los cuales apuntan a ser colaborativos, críticos, respetuoso y reflexivos. Esto da cuenta de una mirada sobre el alumno como sujeto adulto, profesional y con procesos de lecturas y análisis ya incorporados. Al mismo tiempo muestra una figura del docente como guía y mediador entre las lecturas de los expertos y las estructuras cognitivas de los alumnos. A simple vista esta "ausencia" de los docentes en los intercambios en el foro puede estar dando cuenta de una concepción de su labor como "**educador-educando**" (Freire. P: 1970) en éste caso como un **docente colega**, un par que tiene un poco más de conocimiento que sus alumnos, pero que en ningún momento se presenta como docente poseedor de la verdad, claramente se puede observar en el tipo de de intervención que realizan:

"Néstor, muy buen trabajo. Coincido con tus comentaristas que das un perspectiva diferente del tema y sus vinculaciones con cuestiones sociales. Creo como Julio que los aportes de Simon son menos conservadores de lo que parecería a primera vista. Rescato de Margarita Inés la pregunta de donde viene el "deber ser" de la tecnología. A mi entender la concepción de Ian Hacking sobre la relación "ser-deber ser puede aportar una visión que creo que subyace a la ciencia del diseño que propone Simon. Para Ian Hacking en "La domesticación del azar" (1991) los análisis estadísticos pueden generar "deber ser". Hacking señala que el problema con esta nueva manera de generar normatividad es que apoya al mismo tiempo

éticas ideológicamente opuestas. Se me ocurre que en términos de tecnología educativa podría ejemplificarse con algo así. Un análisis de los destinatarios de sistemas de enseñanza puede arrojar que la comunicación e interacción mediante computadoras es notable y sobrepasa a las formas tradicionales. Eso podría llevar a que se aconseje nivelar buscando volver a formas más tradicionales o que se lo asuma y las nuevos sistemas traten de aprovechar esta nuevos modos de comunicación. En síntesis, las estadísticas mediante encuestas, análisis de resultados, etc podrían dar indicios de como diseñar cursos online además de otros estudios de corte más cualitativos.

saludos
xxxx

“María Inés, muy completo e interesante tu trabajo. Tiene muchas temas para debatir y ampliar. Personalmente me interesó la idea de artefactos como mediadores. Tengo algunas dudas que esa idea no pueda ser entendida a partir del funcionalismo y que este último no pueda incluir aspectos culturales. Siempre que estos últimos se reflejen en algún patrón no me parece que no pueda ser concebido desde el funcionalismo. Una posible vinculación entre patrones, diseño y mediación la encontré en Learning Process Models as Mediators Between Didactical Practice and Web Support. Dentro de la literatura filosófica sobre modelos, la concepción de modelos como mediadores de Mary Morgan a generado el debate sobre si la mediación debe de algún modo independizarse de los datos y las teorías para lograrla. ¿Es esa la idea de mediación que proponés en la relación enseñanza-tecnología?

saludos
xxxx”

Cabe señalar, sin embargo, que en la cuarta edición se puede ver un poco más de presencia de los docentes en los foros, éstas siguen teniendo las mismas características y muchas veces funcionan como cierre de la actividad:

“Hola Jorge, acuerdo con los buenos comentarios que hacen de tu trabajo Daniela y Carlos. Es muy rescatable el ejemplo que ofrecés para el

ámbito educativo entre "saber hacer" y "conocer como hacer o distintas formas de hacer". ¿Considerás que no son complementarios?"

saludos

XXX

"Hola Ana Valeria, me pareció interesante eso de que el usuario se transforma en diseñador. Me queda la duda si eso haría social al diseño o mas bien podría hablarse de "vida propia" de los artefactos tecnológicos. No niego el aspecto social pero puede ocurrir que se produzcan impactos sociales sólo por el efecto que tienen ciertos artefactos sobre funciones no prevista por el diseñador ni modificada por los usuarios. Muy interesante el trabajo."

saludos

XXXX

En ambas ediciones los docentes utilizan los foros como recursos para la evaluación de los aprendizajes. Se puede observar que el propósito de la misma es que los alumnos logren una coherencia entre sus producciones personales y los aportes realizados a los compañeros, al mismo tiempo que favorece una mirada crítica sobre lo desarrollado por otros. Es necesario que los alumnos realicen al menos el 90% de las lecturas propuestas ya que solo así podrían aportar al debate con los pares. A simple vista se puede vislumbrar por parte de los docentes una intención de realizar una evaluación no sólo de la apropiación de los contenidos, sino también de la reflexión, la ética y el intercambio con los pares. Concepción de la evaluación desde la dimensión crítica/reflexiva (Santos Guerra, M: 1998) que la considera un proceso y no un producto final. *"Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diversos tipos"* (Santos Guerra, M 1998:23)

En este módulo se puede observar claramente que la organización didáctica unida a un diseño gráfico de corte constructivista da como resultado una relación entre lo icónico y lo verbal de complemento y articulación, propiciando procesos de aprendizaje colaborativos por parte de los alumnos, pues en los intercambios se plantean nuevos interrogantes y aportes que ayudan a la construcción de conocimiento entre los participantes; a la misma vez se observa cómo los alumnos/lectores relacionan lo trabajado en el módulo con su propia realidad profesional lo que constituye que el aprendizaje sea significativo y no banal o efímero.

La mayoría de los intercambios se constituyen en una distribución de la inteligencia proceso necesario para realizar la actividad de comprender e interpretar los textos y lecturas propuestas. Se ve claramente que el proceso de transposición didáctica permite una jerarquización temática donde la presentación de los contenidos conlleva un hilo conductor que va complejizándose a medida que avanza la propuesta.

La concepción del diálogo como enseñanza, propicia instancias de interacción entre docentes y alumnos, aun cuando ambos sujetos no están presentes sincrónicamente en el mismo espacio. A través de “movidas típicas”, como son el uso de preguntas se construye un entorno “conversacional” que permite la consolidación de un contexto compartido de conocimiento, donde se ponen en juego el entrecruzamiento de diversos “*ámbitos cognoscitivos*” (Orozco Gomez: 1997) (*saber qué; saber cómo; creer algo las emociones y lo afectivo*). Aquí el rol docente como un par más avanzado, cómo un colega, se constituye un pilar importante del desarrollo de la propuesta y en favorecer la puesta en marcha de una zona de desarrollo próximo en los alumnos, invitándolos a nuevas lecturas o planteando nuevas inquietudes.

5.3. Módulo Educación a Distancia (1ra y 5ta Edición)

- **Edición: primera (2008) y quinta (2011)**
- **Organización didáctica y aspectos gráficos:**

En ambas ediciones el Modulo se desarrolla en la plataforma virtual Moodle. Tiene una duración de 5 semanas. El mismo está dividido en tres unidades temáticas. Cada una de las unidades se presenta en bloques diferentes, existiendo al mismo tiempo un primer bloque extra utilizado, en la primera edición, para la presentación del Módulo. En el caso de la quinta edición se utiliza la columna izquierda para la presentación de la propuesta.

Primera Edición

Banner de presentación del módulo, el mismo tiene movimiento y presenta al CEA y al módulo.

Espacio de presentación del módulo.

(Figura N° 12 Bloque presentación Modulo educación a distancia- primera edición)

Tal como se observa en la figura N° 12 la primera edición en su bloque cero o de presentación contiene un banner con imágenes en flash donde se pasa de la imagen propia de la Maestría, con el logo del CEA y el PROED (Programa de educación a distancia) a imágenes que hacen alusión a la tecnología en la cual se aparecen con letras blancas la siguiente leyenda: "Modulo VII. La Educación a Distancia", esto permite contextualizar institucionalmente al módulo. Las imágenes en éste caso tienen, desde un tratamiento de la forma y contenido, un carácter de contextualización institucional de la propuesta y al mismo tiempo se combina con imágenes ilustrativas.

Luego se observa una etiqueta denominada "**Presentación general**", debajo de la cual aparecen los siguientes recursos:

- "*Bienvenida y presentación de las docentes*": allí encontramos la presentación de las docentes, la redacción de la misma esta en primera persona, de una manera muy coloquial, simulando estar conversando. Además dan cuenta de las expectativas que las mismas tienen para el desarrollo del curso al decir: "*Nuestras expectativas son las de generar un espacio de intercambio fluido entre todos a fin de "acortar distancias". Estamos convencidas que la calidad de sus intervenciones enriquecerá el aprendizaje de todos*" (texto plano- primera edición). Al concluir el texto se

encuentran dos link: "Presentación del Módulo" y "Programa". (ver anexo nº 2)

- "*Presentación del módulo*": (esta hipervinculado al link anterior) allí las docentes a través de un texto plano, exponen una presentación a modo de introducción teórica sobre las características de la EaD, luego se expone lo que se desarrollara en el módulo, las dimensiones de análisis a través de las cuales se aborda la temática. Al final se encuentra el link "Programa". (ver anexo nº 2)

- "*Programa*": aquí se explicitan los objetivos generales del módulo, las unidades y los temas de las mismas. Al final está hipervinculada a los link "Bibliografía" y "Orientaciones de estudio". (ver anexo nº 2)

- "*Orientaciones de estudio*": las docentes dan cuenta de la metodología y la perspectiva con la cual fue pensado el diseño del módulo, al mismo tiempo explicitan que tipo de actividad es la pensada para cada recurso y qué esperan de los alumnos. (ver anexo nº 2)

- "*Cronograma*": se explicitan las fechas para cada unidad, la cantidad de días que dura cada unidad y las horas de trabajo calculadas.

- "*Bibliografía General*": se encuentra la bibliografía obligatoria y general por cada unidad. (ver anexo nº 2)

A continuación encontramos una etiqueta denominada "**Interacción**", debajo de la cual encontramos:

- Foro "*Novedades*": allí sólo pueden escribir los docentes y la facilitadora. Oficia a modo de tablón de anuncio;

- Texto Plano "*La facilitadora del aula*": se presenta la facilitadora del aula virtual, explica sus funciones y brinda algunas indicaciones sobre las consultas y los recursos dentro del aula;

- Chat "*Consulta express.*": dentro del mismo encontramos la leyenda "*Foro de consulta sobre la dinámica del aula*", cabe destacar que al utilizar la palabra foro se confunde el sentido del recurso, pues la plataforma cuenta con recursos foros que implican una dinámica y comunicación diferente a la del recurso Chat.

- Foro "*Foro de facilitación*": destinado al intercambio con la facilitadora del aula virtual.

- Foro "Bar...aquí!": tiene un propósito más informal para el intercambio de cualquier tema que deseen los alumnos. Tiene un fin más recreativo.

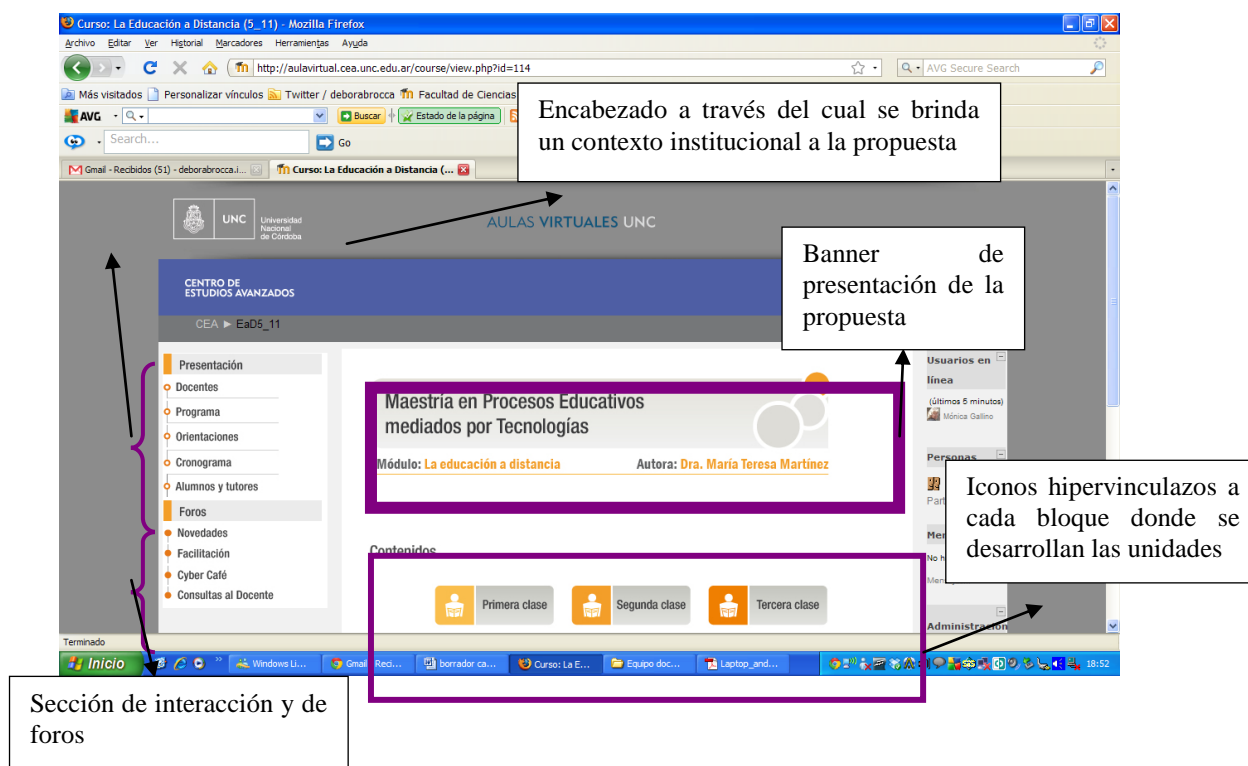
Al igual que en el módulo anteriormente analizado, el desarrollo del mismo en ambas ediciones, implica la participación no sólo de los docentes contenidistas y tutores, sino que también existe la figura de facilitador de aula, quién se presenta como:

Seré un "puente" entre ustedes y los profesores-tutores, alentándolos en el trayecto, recordándoles fechas, eventos y, fundamentalmente apoyándolos en la organización del tiempo. Es decir, contribuyendo con la autogestión del conocimiento, a fin de que puedan cumplimentar, de manera progresiva, las actividades planteadas y el logro de buenos aprendizajes.

Aquí estoy... estemos en contacto!

(Texto plano La facilitadora del aula virtual- Módulo educación a distancia- primera edición)

Información similar se encuentra en la quinta edición, tal como observamos en la figura N° 13 la diferencia en ésta edición es que la presentación de la propuesta y la sección de interacción son presentadas en bloques html en la columna izquierda (al igual que en la cuarta edición del módulo Epistemología y Tecnología); al mismo tiempo se quitó la presentación en flash y en su lugar se colocó un banner con el nombre de la Maestría, del Módulo y de la autora.



(Figura N° 13 Bloque cero o de presentación Módulo Educación a Distancia- quinta edición)

Para la sección **Presentación** se utiliza un recurso Libro de la plataforma, cabe destacar que a diferencia de la edición anterior éste recurso permite que los alumnos puedan imprimirlo. Los ítems y la información presente allí varía un poco en relación a la primera edición, aquí encontramos:

- *Docentes*: allí tanto la docente contenidista y las tutoras se presentan brindando un breve currículum. El lenguaje utilizado es en primera persona. No hay imágenes de las docentes. (ver anexo n° 2)
- *Programa*: se exponen los objetivos del módulo y los contenidos de cada unidad. La escritura es formal e impersonal. (ver anexo n° 2)
- *Orientaciones*: se brinda orientaciones sobre la metodología de desarrollo del módulo y los recursos utilizados. A modo de contrato pedagógico se explicita qué se espera de los alumnos, sin embargo no se avanza mucho sobre el compromiso por parte del docente. Se dirige a los alumnos/lectores con la segunda persona del plural (ustedes). (ver anexo n° 2)
- *Cronograma*: en cuadro de doble entrada se muestra qué fecha tiene cada actividad de cada una de las unidades. (ver anexo n° 2)
- *Alumnos y tutores*: este apartado no es parte del recurso libro, sino que fue diseñado por medio de la herramienta diseño de página web de la plataforma, allí se listan los alumnos divididos en grupos y se especifica la tutora correspondiente a cada grupo. (ver anexo n° 2)

En cuanto a la sección **Foros** encontramos:

- “*Novedades*”: a través del cual el facilitador y las docentes van posteando información importante a modo de tablón de anuncios,
- “*Facilitación*” espacio de intercambio, asesoramiento y acompañamiento del facilitador de aula y los alumnos,
- “*Caber Café*”: espacio de esparcimiento destinado principalmente al intercambio informal entre los alumnos,
- “*Consultas al docentes*”: como lo indica su nombre es el espacio donde los alumnos pueden consultar dudas e intercambiar con sus tutores.

Por lo presentado hasta aquí, podemos observar que la descripción del bloque cero o de presentación (en el caso de la primera edición) y del primer bloque y los

bloques de la columna izquierda (en la quinta edición), dan cuenta de la introducción o presentación del Módulo a los alumnos. Se observa un predominio de la comunicación unidireccional, es decir los que toman la palabra mayormente son los docentes. Pero en esta toma de palabra la enunciación es didáctica, ya que los docentes toman un rol de guiador o facilitador entre los contenidos a tratar y los alumnos que deben aprenderlos, tiene presente que el escrito no está destinado a colegas o revistas científicas sino que es una introducción al abordaje de una temática en un curso de posgrado con alumnos de diversas profesiones. Esto se puede observar con mayor claridad en la primera edición particularmente cuando se destina un recurso para la presentación de la propuesta (algo que está ausente en la quinta edición) en el cual las docentes realizan un primer panorama de la temática iniciando la construcción de lo que Edwars y Mercer (1987) denominan *un contexto compartido de conocimiento*. Se vislumbra así un tratamiento del tema del tipo de entrada ya que brinda una visión global de los contenidos; al tiempo que da cuenta de una mirada sobre los alumnos como sujetos que no están estrechamente relacionados con el contenido disciplinar del Módulo. (ver figura nº 14)

Presentación

En los últimos años, la Educación a Distancia experimentó un significativo avance, debido al reconocimiento de su utilidad para atender a poblaciones que por distintos tipos de "distancias" no podían acceder a la enseñanza presencial, en el marco de una educación continua, en "aulas sin muros".

En este contexto la EAD es una modalidad cuyas características permiten facilitar la formación más allá de los límites espacio-temporales que condicionan la enseñanza presencial y que, por su flexibilidad y versatilidad, posibilita la adecuación a distintos requerimientos de educación.

En el contexto actual en que se restablecen anuncios sobre la "mercantilización de la educación", se hace necesario ocupar genuinos y valiosos espacios de formación con la modalidad a distancia. La universidad pública tiene una especial responsabilidad para atender las crecientes demandas educativas de una población con intereses, expectativas y capacidades diversas, lo que implica la formulación de nuevos conceptos y estrategias formativas innovadoras, que vayan más allá de los enfoques convencionales.

En este módulo sobre Educación a Distancia "a distancia", se intentará recuperar el sentido democratizador de aquellas propuestas que dieron origen a esta modalidad, y las buenas prácticas que atendieron a necesidades educativas de personas que se encontraban impedidas de acceder a trayectos formativos presenciales.

La intención de este módulo es enriquecer el debate sobre la educación a Distancia y los desafíos que debe enfrentar esta modalidad educativa a lo largo de su trayectoria; aproximarnos de manera significativa a los orígenes de esta modalidad, a su recorrido histórico, las distintas conceptualizaciones y las teorías que sostuvieron sus prácticas profesionales e institucionales, para hacer un alto en el presente y analizar los desafíos que debe afrontar la EAD, sus conflictos, sus perspectivas de futuro. Desde allí, intentaremos adentrarnos en los componentes más sustantivos de sus propuestas y realizaciones metodológicas, tomando como referencia distintos casos de estudio, promoviendo un espacio que nos lleve a idear una práctica de intervención pedagógica con modalidad a distancia.

Las dimensiones de análisis que se tendrán en cuenta en el abordaje de la problemática de la EAD, serán las siguientes:

- a) **Dimensión sociopolítica:** alude al contexto social, económico y político en que se gestaron las propuestas de EAD y que condicionaron su desarrollo, dejando sus huellas en la particularidad de cada una de ellas. Desde esta dimensión se considera además, la problemática de la mercantilización de la Educación Superior y la responsabilidad que le toca a la Educación a Distancia (virtual) ante esta definición de política mundial.
- b) **Dimensión pedagógico-curricular:** en el desarrollo de la modalidad a distancia se identificará distintos enfoques curriculares que devienen de perspectivas teóricas y pedagógicas emergentes de concepciones ideológicas, sociales y culturales de cada

(Figura nº 14 Presentación de la propuesta. Modulo educación a distancia)

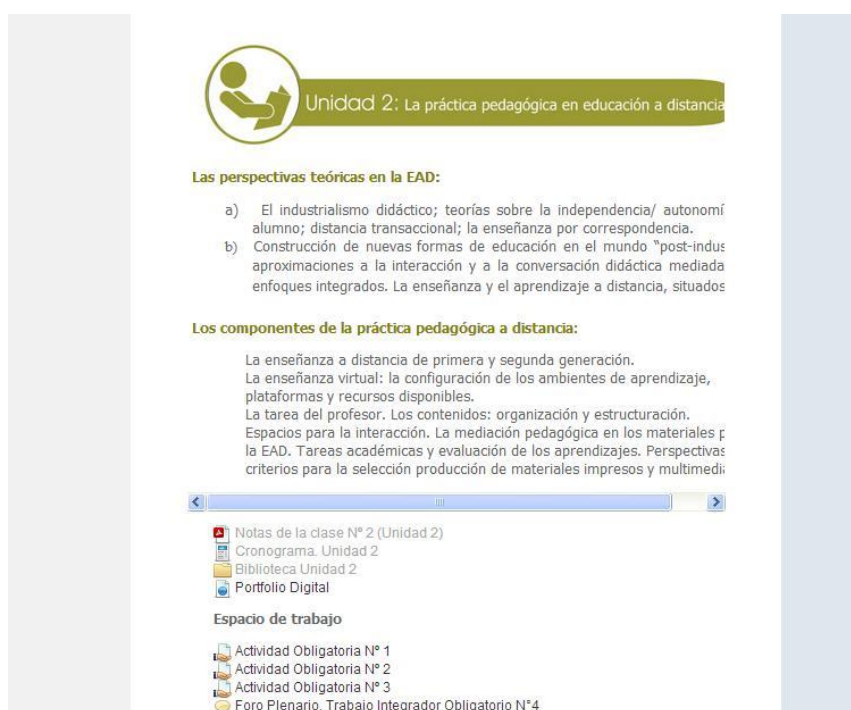
Para lograr esto los docentes utilizan un estilo dialogado de escritura, donde se puede casi "oir" al narrador, es decir se siente a través de la misma la presencia de los docentes. Se ahondará en éste aspecto más adelante al analizar los recursos y formas de presentación de contenido.

Al igual que sucedió con el módulo Epistemología y Tecnología, el hecho de que en la quinta edición la sección presentación y foro se colocara en el margen izquierdo del aula virtual permite generar una "tensión visual mínima" (Dondis, 2002) que le brinda dinamismo al diseño de la interfaz. Este bloque HTML favorece un mayor uso de hipervínculos logrando un mayor dinamismo en la navegación del aula virtual.

Continuando con la descripción de los siguientes bloques en la columna central (columna donde se produce el mayor grado de los procesos de enseñanza y aprendizaje del Módulo) se observa una clara diferencia entre la segunda edición y la cuarta edición. La diferencia **no** se centra en el cambio o modificación de contenidos

sino, puntualmente, en lo propio de la comunicación gráfica del aula virtual, es decir en la forma de presentación y distribución de la información, los contenidos y las actividades a los alumnos. También se observa un marcado cambio en la interfaz y la navegación del aula virtual.

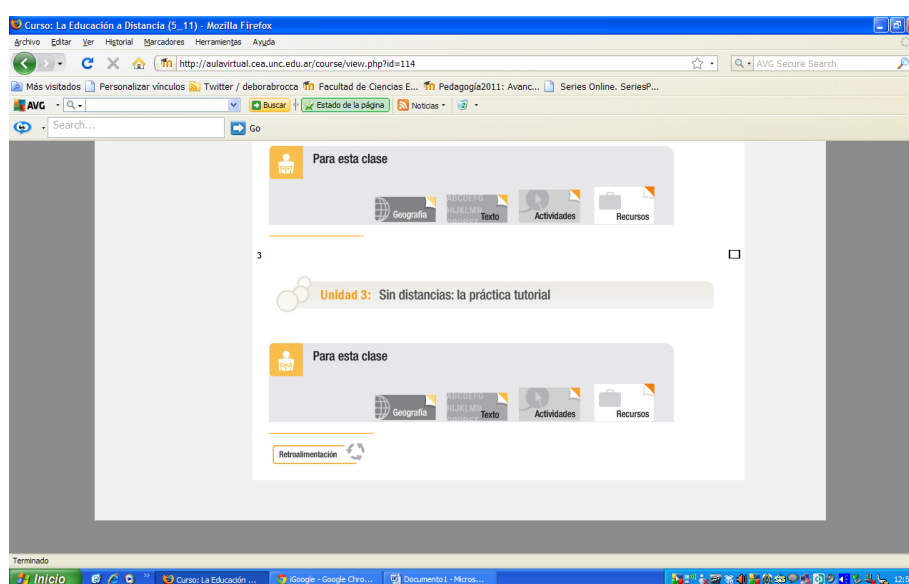
En ambas ediciones se respetó la estructura general del aula virtual Moodle (tres columnas, siendo la del centro la más ancha), se modifica el uso de los colores, el diseño propio de los banner presentes en cada bloque, la forma de subdividirlos y de acceder a la información. Claramente se observa el hecho de que en la primera edición a simple vista los bloques presentan la totalidad de la información, a saber: los contenidos a desarrollar, la lectura base, las lecturas obligatorias o complementarias y los recursos para la realización de las actividades, todo separado por etiquetas que dan cuenta de cada sección. (Ver figura nº 15)



(Figura Nº 15. Bloque con etiquetas que subdividen la información- Modulo Educación a Distancia)

En la quinta edición sin embargo, se visualiza un banner con el título “**Para esta clase**”, dentro del cual encontramos 4 recuadros alineados a la derecha con los siguientes títulos:

- “Geografía” el cual es un hipervínculo a un texto donde las docentes introduce el tema de cada unidad ya sea a través de una película o un texto y proponen una actividad;
- “Texto” es un hipervínculo que nos lleva directamente a un texto en PDF a través del cual se desarrolla los contenidos de las unidades denominado “clases virtuales”;
- “Actividades” se hipervincula a un recurso libro a través del cual paulatinamente se van presentando las consignas de cada actividad propia de cada unidad, así como el link al espacio de entrega de la misma. (Ver figura 16)



(Figura Nº 16 Bloques de desarrollo de la propuesta- Modulo Educación a Distancia- quinta edición)

En este punto es importante señalar que existe una estrecha relación entre la forma y el contenido. Recordemos que *“la forma es un momento clave de la mediación, de ella depende la posibilidad del goce estético y la intensificación del significado para su apropiación por parte del interlocutor; todo dentro de la tarea de compartir y crear sentido. De ella depende la posibilidad de identificación del interlocutor con el producto pedagógico”*. (Prieto Castillo, D y Gutierrez Pérez, F 2007: 119). Como vemos la *forma* propicia una manera particular de acercar al alumno a la propuesta, apropiarse de los conocimientos, generar la interacción entre alumnos, docentes y contenidos. Plantea una manera de organizar, producir, circular y conservar información y conocimiento, esto es así ya que la *forma* en que el conocimiento es presentado es también contenido, pues le agrega a ese conocimiento

significados especiales que dan como resultado un nuevo contenido que propicia un determinado procesos de aprendizaje.

La manera como el docente presenta el conocimiento modela la *forma* en que ese conocimiento es apropiado por los alumnos, generando una mayor o menor interiorización del mismo.

Alfredo Furlán (1989) da cuenta de que la *forma* es una parte esencial del planteamiento metodológico dentro del cual “*el problema concreto es cómo poner a los estudiantes en contacto con la información, es decir, en qué materiales de enseñanza estará contenida la información y cómo organizar éstos materiales para que los estudiantes tengan acceso a ellos y puedan trabajar con ellos.*” (1989: 75). Muestra el autor que en las decisiones que se tomen en relación a esto es cómo se propicia en mayor o menor grado que la estructura conceptual de la ciencia se trasformen en estructura subjetiva del alumno y así pasen a conformar “patrimonio de su pensamiento y acción”.

Una de las características que Prieto Castillo y Gutierrez (2007) le otorgan a la *forma* tiene que ver con el goce y lo estético, es decir con lo emocional que permite una mayor o menor interacción que repercute en la apropiación del contenido.

En éste sentido podemos ver cómo en la primera edición la *forma*, en el diseño gráfico del aula virtual, se subsume al contenido, es decir, prima la presentación de información y contenidos por encima de lo estéticos y el diseño gráfico. Predomina la palabra sobre lo icónico. Sin embargo en la quinta edición se observa cómo la *forma* es parte de la propuesta, se articula con el contenido y llega a presentar una relación de complemento entre el diseño gráfico y los contenidos. Aquí lo gráfico tiene una razón de ser didáctica pues permite una organización de la propuesta, brinda un recorrido para la navegación que es idéntico al recorrido para el aprendizaje. Pero al mismo tiempo lo gráfico carece de sentido sin el contenido que presenta. Existe un equilibrio entre lo icónico y lo verbal brindando una riqueza de expresión en la arquitectura general del aula virtual.

- Recursos utilizados, y material de lectura:

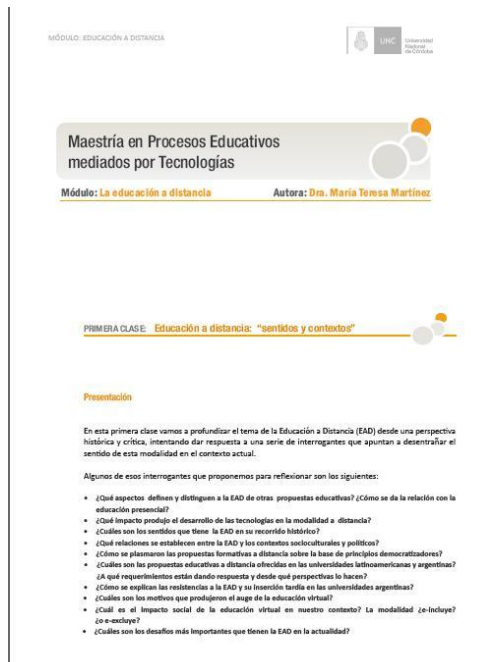
En ambas ediciones se observa que la propuesta didáctica gira en base a tres recursos: “las clases virtuales”; los Foros y las Wikis (este último recurso sólo en la primera edición).

En cuanto a “*las clases virtuales*” se tratan de archivos en formato PDF donde la autora presenta y desarrolla los contenidos de la unidad, tienen una extensión aproximada entre 25 y 30 páginas. Cabe aclarar aquí que en éste modulo existe una docente que es autora de éstas clases que a su vez oficia junto a otros docentes como tutora en el desarrollo del mismo, por esa razón se hablará de docente/autora.

Existen similitudes y diferencias entre los textos de la primera y quinta edición, la misma no involucra diferencia en cuanto a los contenidos desarrollados ni a la organización de los mismos. Más bien la diferencia radica en la *forma* de presentar esos contenidos al alumno. (Ver figuras N° 17 y 18)



(Figura N° 17 texto “Clase virtual”-Módulo Educación a Distancia- Primera edición)



(Figura N° 18 texto “Clase virtual”-Módulo Educación a Distancia- Quinta edición)


Los archivos “clases virtual” contienen un encabezado donde se observa el nombre del módulo, de la Maestría, de la autora, de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), del Centro de Estudios Avanzados (CEA) y del Programa de Educación a Distancia (PROED) éstos dos últimos no están presente en la quinta

edición. Esto brinda un contexto institucional, que es parte del proceso de “comunicabilidad” (Prieto Castillo: 2004) que permite al alumno una relación con la institución, los docentes y los materiales.

En todos los archivos están presentes los nombres de las unidades y a continuación se lista los contenidos que se desarrollan, lo cual en una primera instancia presenta un orden de lectura que implica a su vez orden de desarrollo y jerarquización de los mismos.

A continuación y debajo de un título denominado “**presentación**” la docente/autora brinda una anticipación de la perspectiva desde donde se abordan los contenidos y se brinda una serie de preguntas que guían y anticipan al alumno/lector en cuanto a lo que se desarrollará. (Ver Figura nº 19)

Módulo VII. "La educación a distancia". CEA / PROED. UNC
Dra. María Teresa Martínez



Unidad 1 | Clase 1
La educación a distancia: sentidos y contextos

Contenidos
Sentidos de la Educación a Distancia (EAD)
La educación abierta y educación a distancia
Los desafíos de la virtualidad y el impacto de las tecnologías en la EAD
Historización de la EAD: de la enseñanza por correspondencia a la enseñanza virtual

Presentación
En esta primera comunicación vamos a profundizar el tema de la Educación a Distancia (EAD) desde una perspectiva histórica y crítica, intentando dar respuesta a una serie de interrogantes que apuntan a desentrañar los sentidos de esta modalidad en los distintos contextos.
Algunos de esos interrogantes que proponemos para reflexionar son:

¿Qué aspectos definen y distinguen a la EAD de otras propuestas educativas?

¿Hacia qué época habría que remontarse para hablar del inicio de la educación a distancia, y qué características presentaba en ese momento? ¿Cuáles son los sentidos que tiene la EAD en su recorrido histórico?

¿Qué relaciones se establecen entre la EAD y los contextos socioculturales y políticos? ¿Cómo se plasmaron las propuestas formativas a distancia sobre la base de principios democratizadores? ¿Qué consecuencias puede traer la mercantilización de la educación superior, vía educación a distancia, en nuestro contexto de país no desarrollado?

Módulo VII. "La educación a distancia". CEA / PROED. UNC

(Figura Nº 19- preguntas que guían y anticipan al alumno/lector de los archivos “clases virtuales”- Módulo educación a distancia)

Esto permite un “contexto compartido de conocimiento” (Edwards y Mercer: 1987), es decir permite crear una base de conocimiento compartido entre alumnos y docentes que se convierte en el fundamento del desarrollo de la propuesta a distancia. Este contexto es esencial ya que permite una base común en cuanto a la comprensión

de los contenidos convirtiéndose en uno de los pilares para lograr un uso eficaz de los entornos virtuales de aprendizaje. Al respecto N. Mercer nos muestra que *“la resolución conjunta de problemas dependerá de la medida en que los participantes desarrollen unas bases sólidas de comprensión común compartiendo sus recursos individuales de conocimiento y es probable que el éxito de sus actividades conjuntas dependa de lo bien que establezcan unas reglas básicas compartidas para trabajar conjuntamente”* (2001:163).

Edwards y Mercer (1987) muestran que este *“contexto compartido de conocimiento”* se logra a través del intercambio y la negociación de significados entre, principalmente, los alumnos y el docente. Y es justamente a través del diálogo que se logra el encuentro comunicacional.

Algo que contribuye a la construcción de un contexto compartido de conocimiento es por un lado el uso de preguntas al inicio de las *“clases virtuales”* las cuales permiten anticipar a los alumnos sobre los contenidos que se van a desarrollar y al tiempo que guían el desarrollo del mismo. Tal como lo muestra Burbules, N (2007:77) las preguntas son *“movidas típicas”* que se ponen en marcha cuando se enseña y aprende a través del diálogo, constituyéndose en el núcleo del mismo. Prieto Castillo, D y Gutierrez, F (2007) plantean que *“saber preguntar y aprender a preguntar constituye una de las formas pedagógicas más importante de todo aprendizaje, por que una pregunta bien formulada lleva intrínseca la respuesta.”*

Por otro lado, constantemente se está interpelando al alumno/lector, como involucrándolo en la lectura desarrollando un texto más dialógico, se trata de un autor que tiene mucha presencia y que en ocasiones da cuanta de una cultura compartida con el destinatario. En ocasiones, se utilizan preguntas retóricas que propician la reflexión sobre lo leído o el metanálisis sobre la realidad y experiencia del alumno/lector. (Ver figura nº 20)

Lo que se debate aquí es mucho más que el dinero: es si la educación de los ciudadanos va a seguir en manos de los gobiernos democráticos o de las multinacionales: ¿Quiénes controlarán formación universitaria?, ¿Quiénes definirán la educación de nuestros hijos?...

La solicitud de Estados Unidos en la OMC es más que elocuente: la educación universitaria debe ser considerada un bien comercializable:

(Figura nº 20 ejemplos de preguntas retóricas en clases virtuales. Modulo Educación a Distancia)

También existen actividades breves de carácter individual que no implican una entrega de las mismas, ofician a modo de alto en la lectura complementándola y permitiendo generar en los alumnos/lectores espacios para la reflexión de lo leído y un diálogo consigo mismo. (Ver figura Nº 21)

Módulo VII "La educación a distancia" CEA / PROED.UNC

Dra. María Teresa Martínez



◀ ≡ actividad sugerida (No obligatoria)

¿Podría explicar las características de la educación a distancia con el sustento de los principios de la racionalización del trabajo?

Los rasgos que definen la estructura y la dinámica de los procesos didácticos en la Educación a Distancia evolucionaron con respecto a la educación cara a cara, en el siguiente sentido:

(Figura nº 21. Ejemplo de actividades que no conlleva entrega. Modulo Educación a Distancia)

Usted seguramente tendrá en mente otros interrogantes, a partir de su vivencia como alumno/a virtual de esta carrera, lo que podrá facilitar la comprensión de las distintas temáticas y la reflexión teórica acerca de la Educación a Distancia (EAD), objeto de estudio en este módulo.

Estos interrogantes, más lo que Ud. formule, servirán de guía para orientar el estudio de esta unidad y de este módulo, contando con los aportes de las distintas fuentes, el desarrollo de las actividades, la participación en los foros y las múltiples interacciones en el campus virtual.

(Figura nº 22. Fragmento de clase virtual donde se retoma experiencias previas del alumno- Módulo Educación a distancia)

En ocasiones para introducir un nuevo tema se lo hace a través de actividades. Esto permite un diálogo constante entre la docente/autora y los alumnos/lectores comprendiendo así el "diálogo como enseñanza" (Burbules: 2007) y una puesta en juego de la mediación pedagógica donde se destacan cada uno de sus componentes:

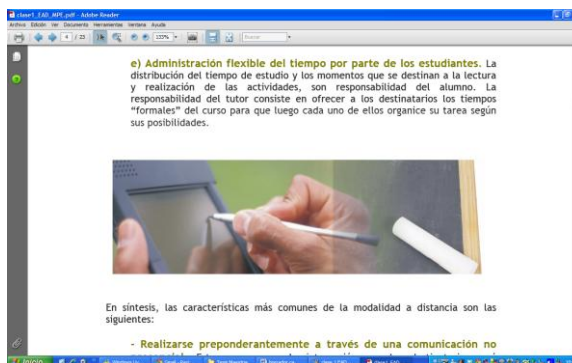
- “*el tratamiento desde el tema*” (Gutierrez Perez, F; Prieto Castillo, D: 2007): donde el interlocutor siempre está presente y se lo concibe como un sujeto activo; el uso del lenguaje permite demostrar, explicar, relacionar e indicar, favoreciendo un diálogo con el contexto y la realidad, un dialogo consigo mismo; logrando así implicar al alumno/lector con los contenidos desarrollados.

- “*un tratamiento desde el aprendizaje*”: permite el desarrollo del autoaprendizaje permitiendo que cada alumno/lector maneje su propio ritmo de aprendizaje; se parte del otro, de lo que sabe y se lo relaciona con el contenido desarrollo logrando así un discurso pedagógico que toma como base la experiencia de su interlocutor y propicia momentos de interaprendizaje, poniendo en marcha lo que Prieto Castillo, D y Gutierrez, F (2007) denominan “juego pedagógico”.

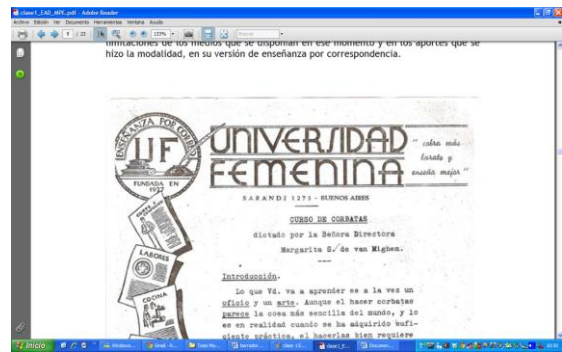
- “*un tratamiento desde la forma*”: permite al alumno/lector una identificación y apropiación de los contenidos desarrollados a través de una forma de escritura dialógica.

Algo que forma parte del tratamiento desde la *forma* tiene que ver con el uso de las imágenes, las cuales se pueden clasificar de la siguiente manera:

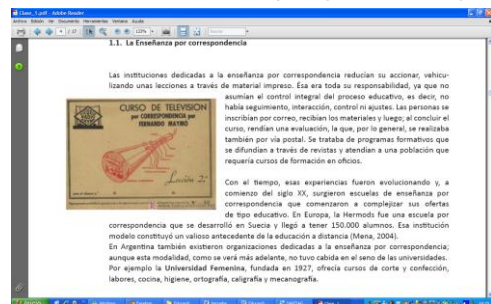
- *Imagen estética*: no cumple ninguna relación específica con el contenido salvo la de hacer del mismo más atractivo en sentido gráfico, la relación con el texto es indirecta. “*En los textos escolares es fácil ver cómo una imagen se sitúa en una página para equilibrar el texto, para dar color a la composición, para romper la monotonía. La función estética no está enraizada en el contenido mismo de la imagen, sino en criterios de carácter extrínseco.*” (Santos Guerra, M. A 1998: 123)



- *Imagen que es contenido e informativa:* es complementaria al texto ya que brinda parte del contenido, su relación con el mismo es directa. “En éste caso, la imagen ocupa el primer lugar en el discurso didáctico. La palabra desempeña- a lo sumo- una función explicitadora o de transcodificación del mensaje icónico” (Santos Guerra, M. A 1998: 122)



- *Imagen ejemplificadora o comprobadora:* trata de brindar un ejemplo de lo que desarrolla el texto, su relación con el mismo es directa pues brinda un panorama mas completo sobre el contenido presentado. “Ilustraciones que tienen el fin de verificación de una determinada idea, proceso u operación”. (Santos Guerra, M. A 1998: 123)




Intercalado al desarrollo del texto se encuentran presentes iconos que referencian a diversos recursos:

 Recursos del aula

Un ejemplo de esta modalidad se puede encontrar en la descripción del caso “[Aprender a Distancia](#)” disponible en Recursos del aula.

 <http://online.radioecca.org/radio/index.php>

 Lo invitamos a visualizar el siguiente [video](#), en el que Henry Jenkins explica las características de la cultura de la convergencia.



Para complementar este planteo, se recomienda consultar el artículo de **Sylvie Didou Aupetit**: "Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en el Caribe: principales problemáticas".

Sin embargo solo en algunas oportunidades se presenta o contextualiza cada recurso, en el caso de las lecturas no en todo los casos se especifica su calidad de ampliatoria, complementaria u obligatoria ni se explicita en que parte del aula virtual se puede encontrar dicho recursos. Cabe destacar el trabajo en cuanto a la presentación de los contenidos a través de diversos formatos y tipos de recursos (audio, video, texto, páginas web). Los textos están constantemente hipervinculados a diferentes recursos lo que hace necesario su visualización en línea y que al mismo tiempo enriquece la presentación de los contenidos. "(...) se logra una mayor relación de aprendizaje cuando un material es elaborado jugando al máximo las posibilidades comunicacionales del lenguaje en que está armado el mensaje y del medio a través del cual se lo ofrece. (...) constituye un modo de acercarse a los interlocutores y, por tanto, de acompañar y promover el aprendizaje". (Prieto Castillo, D 2004:105)

Esta presentación de contenidos a través de diversos formatos y recursos hipervinculados al texto central producen un desarrollo hipertextual. La estructura hipertextual de la información es uno de los cambios más radicales.¹⁶ El hipertexto es un entorno de información en el cual el material y las ideas se entrelazan de maneras múltiples. Sin embargo, no sólo se asocia datos, sino que se los modifica mediante la identificación y la creación de vínculos entre ellos. Tal como lo plantea Burbules, N y Callister, T (2001) se puede entender al hipertexto como un "modo de hacer asociaciones laterales además de lineales, de conectar ideas y textos mediante enlaces y yuxtaposiciones, no necesariamente obedeciendo a una secuencia lógica. (...) Hay una relación interactiva entre su estructura y las estrategias de lectura que propone. Su forma, o las intenciones del autor al organizarlo de un modo particular, no determinan las maneras en las que puede ser recibido" (2001:76-78). Los autores muestran que la estructura hipertextual le brinda al lector mayor libertad de asociación de ideas y esto repercute en el aprendizaje de los alumnos ya que el texto principal se convierte en una vía de acceso más a una amplia y compleja red de información. "(...)

¹⁶ Si bien no es un formato sin precedentes, pues en cualquier texto escrito, como éste, las notas al pie o las citas de otras fuentes son de naturaleza hipertextual, puesto que desvían la atención del lector del texto principal a otras fuentes, entretendidos en una secuencia narrativa lineal, pero permiten apartarse de ella.

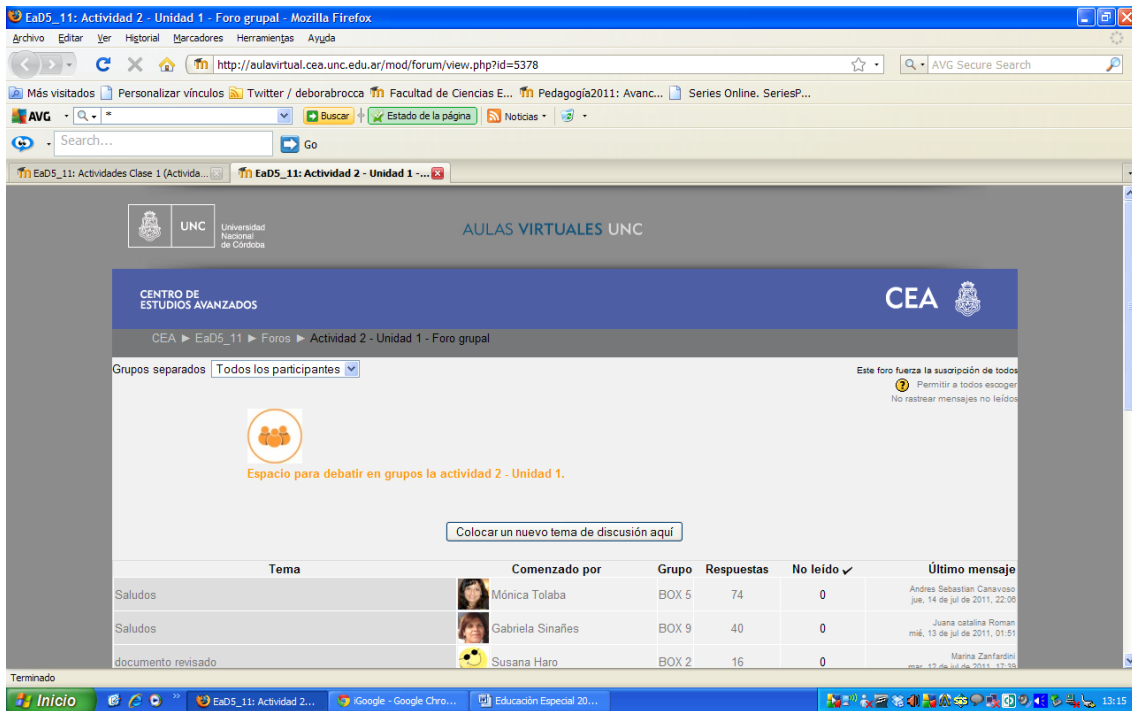
la estructura de los entonos hipertextuales es análoga a los modos en que aprendemos —en forma dinámica e interactiva, por medio de asociaciones y exploración—, y puede facilitarlos. (...) El aprendizaje y la comprensión funcionan por medio de asociaciones. Logramos comprender algo cuando podemos asociarlo con otras cosas que ya sabemos. La mente y la memoria son en sí mismas hiperentornos: no aprendemos nada nuevo en forma aislada; y si lo hacemos, es poco probable que retengamos mucho tiempo lo aprendido. La información que incorporamos mejor es la que puede integrarse con conocimientos anteriores; a menudo mediante asociaciones múltiples-y complejas". (2001:86) De ésta manera se observa la importancia que cobra una presentación hipertextual al momento de propiciar el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos/lectores.

Cabe rescatar el hecho de que durante el desarrollo de los contenidos los autores citados no son presentados ni contextualizados, simplemente se los nombra. Si bien la presencia de éstas citas implican mostrar una diversidad de perspectivas sobre la temática, la cual enriquece la propuesta educativa y permite ampliar la mirada del alumno, al faltarle la contextualización el proceso metodológico queda incompleto *"el contenido científico no puede ser transmitido como conceptos teológicamente garantizados por la autoridad del profesor (...) no ayuda a los estudiantes a comprender el conocimiento científico como un cuerpo en construcción continúa, históricamente condicionado (...)* (Furlán, A 1989: 64). Aquí se expone claramente la asimetría de la relación pedagógica ya que quien cita a los autores es la docente/autora del texto y es aceptado pues es la especialista en la temática.

- Actividades, Modelo pedagógico y evaluación:

Otro aspecto que denota el tratamiento desde el aprendizaje es en el uso de **Foros, Wikis** y las actividades propuestas a través de ellos.

En primer lugar observamos que coexisten distintos foros divididos en dos grandes grupos los *generales* y los de *aprendizaje*. (Ver Figura N° 23)



(Figura N° 23 Foro de actividad del Módulo Educación a Distancia-quinta edición)

Dentro de los foros *generales* encontramos:

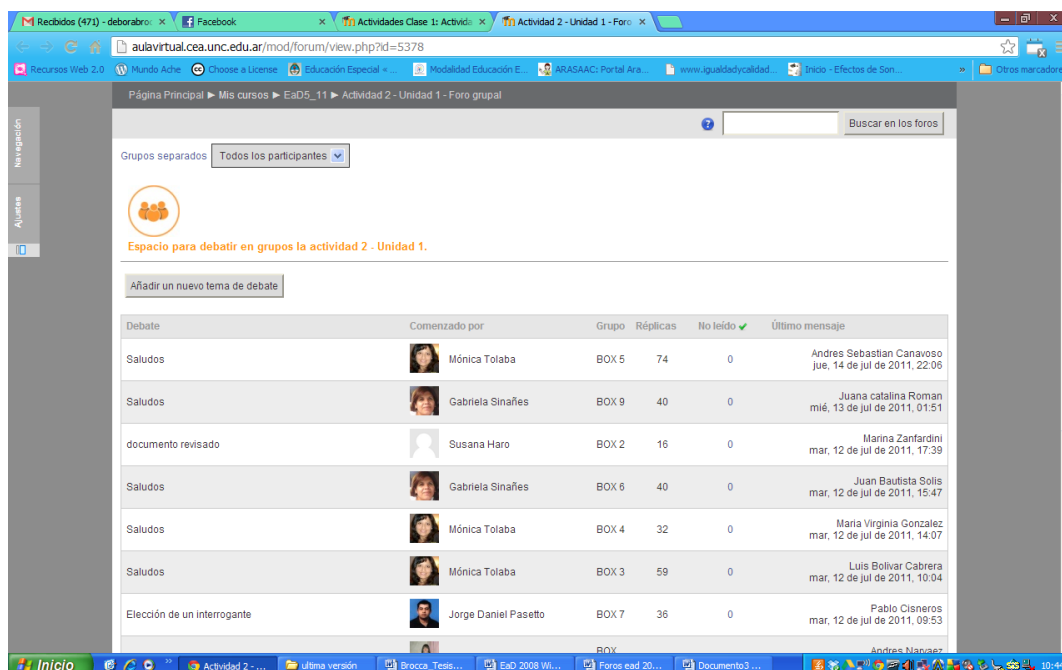
- Foro "*Ciber café*" el cual esta destinado a la interacción entre los alumnos sobre temática diversa, es un espacio para la distensión y el intercambio a nivel informal, cualquier participante puede ingresar y participar y al mismo tiempo puede abrir nuevos temas para el intercambio;
- Foro "*Novedades*" allí solo pueden participar los docentes brindando novedades e información importante relacionada al desarrollo del módulo;
- Foro "*Facilitación*" allí la interacción en primera instancia es con el facilitador de aula donde se podrán plantear interrogantes relacionados con la utilización de los bloques (o cajas) y recursos disponibles en el aula, cualquier participante puede abrir un nuevo tema de consulta y al mismo tiempo responder.

Dentro de los foros de *aprendizaje* encontramos:

- Foros de actividad: donde se desarrollan las actividades propuestas por los docentes para cada unidad;
- Foros de consultas, a través de los cuales los alumnos presentan sus dudas y tanto los tutores como los mismos compañeros dan las respuestas.

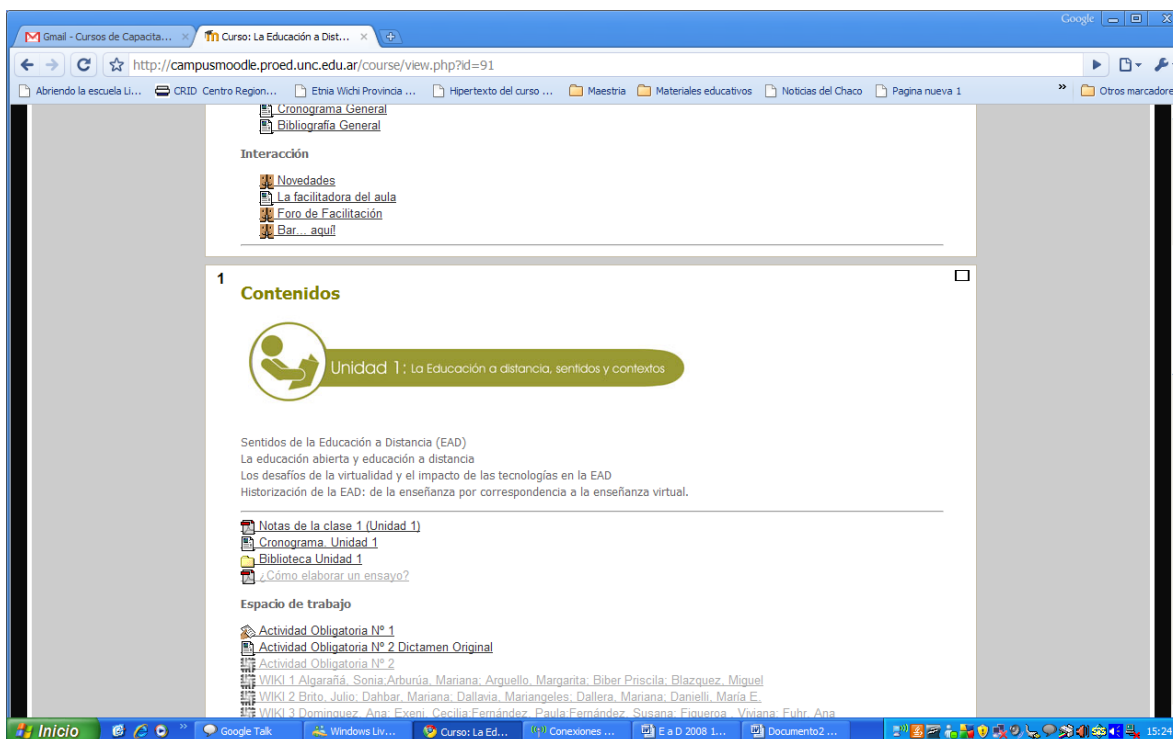
Así vemos que los foros generales están más asociados a la presentación de información o novedades de interés ya sea sobre al desarrollo del Módulo como de aspectos generales asociados a la temática de la Maestría o del Módulo y al diálogo más informal a través de un espacio de socialización libre el cual permite a los alumnos desarrollar un sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad de terminada, que complementa y brinda un marco para la puesta en marcha de los foros de aprendizaje. Así queda presente la presencia social que les permite a los alumnos sentirse aceptados y ser parte de una comunidad o grupo con intereses comunes. Estos tipos de actividades favorecen el desarrollo de lo que M. Souto de Asch (1993) denomina grupos de aprendizaje. La autora conceptualiza al grupo de aprendizaje como una estructura constituida por personas interactuando en un espacio en común (en éste caso el virtual), para lograr determinados aprendizajes en los individuos, a través de su participación en el grupo

Por su parte los foros de aprendizaje están más ligados a lo didáctico pues allí se proponen actividades que serán evaluadas por los docentes y que propician los procesos de aprendizaje de los contenidos. (Ver figura 24)



(Figura nº 24 Ejemplo de Foro de actividad. Módulo Educación a Distancia- quinta edición)

Otro recurso utilizado para el desarrollo de una actividad grupal es **Wiki**, si bien sólo se lo utiliza en la primera edición, es importante mencionarlo dada su característica y el proceso de escritura conjunta que dicha herramienta propicia. El objetivo al utilizar esta herramienta es lograr una escritura grupal. (Ver figuras 25)



(Figura Nº 25 Presentación de wikis en el Modulo Educación a Distancia- primera edición)

Cabe aquí plantear el hecho de que los recursos wikis, permiten el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo en la cual todos los involucrados tienen derechos simétricos en cuanto a la elaboración de un material, implican la puesta en marcha de una escritura conjunta. Es un recurso a través del cual se potencia de manera muy explícita el hecho de tomar la palabra del otro, hacerla propia y construir una nueva palabra. Para ello es necesario que los usuarios de dicho recursos puedan desarrollar nuevas capacidades en relación a crear, compartir, adquirir y distribuir conocimiento. *“Escribir de manera colaborativa no queda ausente de conflictos, pero el compromiso común de llegar a un producto comprensible es definitivo en sí mismo. Este hecho aleja a cada uno de los lectores participantes de posibles escrituras parciales que puedan realizar acercándolos al todo de una escritura y lectura comunes. La activación de este complejo perspectivismo, en cuanto tener en cuenta el punto de vista del otro,*

será decisivo para llegar a una comunicación y comprensión definitiva de la redacción colaborativa". (Barberá E 2009: 2)

Como se muestra a continuación, en las consignas propuestas **no** se observa una inducción en cuanto al trabajo y modo de interacción y construcción conjunta esperable por medio de la wiki. Esto conlleva el hecho de que tal vez no se logre aprovechar el máximo potencial del recurso, lamentablemente cómo el recurso fue utilizado en una sola edición no es posible comparar el uso del mismo por parte de los alumnos.

"Consigna

Modalidad de trabajo: grupal

*Los invitamos a leer y analizar el siguiente caso: "**Proyecto de Educación a Distancia de la Universidad de Mar del Plata**", teniendo en cuenta la importancia del mismo por sus características, el contexto en el que se gesta y los desenlaces que trajo aparejado.*

*Le proponemos se ubiquen como integrantes de la Comisión evaluadora de este proyecto designada por el Rectorado de la UNMDP para evaluar la viabilidad del mismo. Deben producir un **Dictamen** (no más de tres hojas) que incluya la decisión de aprobación, rechazo o modificación del proyecto, aportando las razones que tuvieron en cuenta para esa resolución.*

Para la elaboración del informe le sugerimos algunos indicadores que pueden considerar, a modo de orientación:

- *La razón social y política que ha inspirado al proyecto.*
- *El planteamiento teórico y epistemológico que le dio sustento.*
- *Las necesidades sociales o problemas del contexto que justifiquen o no la apertura de ese tipo y modalidad de carreras.*
- *Los destinatarios.*
- *La congruencia interna del proyecto (objetivos en relación con propuesta, estrategias y medios, destinatarios, modalidad elegida).*
- *La viabilidad del proyecto.*
- *La oportunidad de su presentación en ese momento histórico.*
- *La estructura curricular.*
- *Otros.*

Fecha de entrega del Dictamen: de Octubre de 2008

Se habilitarán 10 wikis (Boxes). En cada uno de ellos podrán participar hasta 5 miembros para realizar el Dictamen. Lo invitamos a ingresar al "Box" asignado."

(Consigna de trabajo en wiki. Modulo educación a distancia- primera edición)

Ambos recursos (foros y wikis) se constituyen en espacios donde se produce el interaprendizaje, entendiendo que el mismo implica "considerar al grupo como ámbito privilegiado para el aprendizaje, entendido éste como recreación y producción de conocimiento" (Prieto Castillo, D y Gutierrez F 2007: 105). Las actividades que allí se

proponen son diversas ya que se solicita el diseño de textos argumentativos, de conclusión de debate de foros, de roles, de diseño de propuesta, de análisis de casos.

Sin embargo, en la elaboración de consignas de las actividades, como estrategia de enseñanza, no siempre están presentes elementos importantes como: Objetivos de la misma, período de duración, referenciar materiales que servirán para que el alumno pueda desarrollar exitosamente la actividad y los criterios de evaluación. Estos elementos en todo proceso de mediación pedagógica, pero en especial en educación a distancia, son de suma importancia pues al presentar la consigna se señala el hacer a alguien que debe cumplirlo, se constituye en un texto que organiza las acciones mentales de los alumnos. Sin los elementos antes mencionados los alumnos no tienen completo el texto de lo que deben hacer y por ende se convierte en un obstáculo en el diálogo entre los alumnos, el texto y el autor pudiendo generar que las actividades no se cumplan con éxito. A continuación se muestran algunos ejemplos:

Consigna de Foro- primera edición:

*“En este espacio, lo invitamos resolver la siguiente situación práctica:
Si Ud. tuviera que seleccionar un grupo de tutores para que se desempeñe en un sistema a distancia virtual en su universidad:
¿Cuál sería el perfil ideal?
¿Qué conocimientos, competencias, experiencias debería tener?”*

Apertura del debate: 29 de Abril - Cierre del debate: 9 de Mayo”

Consigna de Foro- quinta edición:

“A fin de integrar los conceptos trabajados en la unidad 2 le proponemos emprender un desafío: situarse como profesor especialista en “procesos mediados por tecnologías”. Para esto deberá diseñar actividades para un curso sobre Educación a Distancia con modalidad virtual, desde una perspectiva de enseñanza situada. El desafío implica:

>> Seleccionar un tema referido a la Educación a Distancia y enunciar los tópicos (subtemas) incluidos en el mismo.

>> Realizar 2 (dos) actividades de las que se proponen a continuación, una de ellas debe ser la actividad nro. 5 (obligatoria para todos los grupos) y la otra podrá ser elegida por ustedes entre las restantes:

Las actividades propuestas son las siguientes:

1) seleccionar y/o desarrollar un recurso pedagógico a modo de “estrategia de entrada” para el tratamiento de uno de los temas elegidos previamente, teniendo en cuenta el concepto de “mediación pedagógica” de Gutiérrez y Prieto Castillo.

2) seleccionar un artículo disponible en la red sobre la temática elegida previamente y elaborar una guía de lectura pertinente para favorecer la comprensión del texto.

3) elaborar una consigna convocante para promover el debate acerca de alguna problemática referida al tema elegido para ser colocado en el recurso “Foro”, teniendo en cuenta que los temas de debate implican controversias.

(Recuerde que el debate puede suscitarse a partir de un texto disparador: un video o fragmento de él, un multimedia o un texto escrito, etc.).

4) seleccionar un video referido al tema elegido y preparar una consigna para hacer el análisis crítico del mismo.

5) a partir de la lectura realizada en la clase 2 acerca de la estrategia de estudio de caso:

< Construir la narrativa de un caso vinculado con la temática para ser analizado por los alumnos de su curso, en el que se plantee un dilema complejo que admita varias soluciones posibles.

< Elaborar una lista de “preguntas críticas” que apunten a que los alumnos examinen conceptos y reconozcan elementos o circunstancias relacionados con el caso.

< Indicar qué nivel de exigencia cognitiva tiene esta tarea según la categorización realizada por Elliot.

Características de la actividad:

La actividad es grupal, por ello se ha organizado en grupos colaborativos. Cada grupo cuenta con los siguientes espacios para realizar la tarea:

Foro grupal: un espacio de trabajo para debatir, intercambiar, consensuar y desarrollar la actividad. En dicho espacio contarán con el acompañamiento del tutor. Cada grupo sólo accederá a su foro de trabajo, no podrán visualizar los foros de los otros grupos.

Chat grupal: para la comunicación sincrónica del grupo. Acceder al Chat

Foro general: al finalizar la actividad, deberán publicar su trabajo grupal en un Foro General, para que sea socializado y comentado por sus compañeros

Carácter de la actividad: Obligatoria. Grupal.

Fecha de presentación:

Trabajo grupal: el informe grupal debe estar concluido antes del 15 de agosto. El mismo debe ser subido al foro.

Foro general de socialización: desde el 15 al 18 de agosto”

La variedad en las propuestas de actividades conllevan una puesta en marcha de una parte fundamental de la “construcción metodológica” (Furlan, A: 1989) que tiene que ver con la estructuración de las actividades que los alumnos realizan para poner en marcha sus procesos de aprendizaje. La variedad de las actividades permite el desarrollo de aprendizajes significativos donde *“predomine el pensamiento y no sólo la memoria... El fundamento racional que lo sustenta puede reducirse a un simple enunciado: el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Sólo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionen sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo”* (Perkins, D. 1995: 20-21).

Esto da cuenta de una perspectiva constructivista del aprendizaje, anclada en la mirada de Vigotsky (1979), al considerar el hecho de que aprender es, por naturaleza, un fenómeno social en el cual la construcción y adquisición de los conocimientos son el resultado de la interacción que las personas llevan adelante en su participación en un diálogo. Y justamente el hecho de que se pueda poner en marcha procesos de colaboración, negociación, resignificación y creación de conocimiento da cuenta de que se ha creado una comunidad de aprendizaje virtual, ya que el aprendizaje colaborativo se lleva a cabo en un entorno “conversacional”, consolidando así un contexto mental que permite comprender el intercambio.

En ambas ediciones se observa una fuerte intención de centrar la propuesta en los alumnos, la interacción entre ellos y sus producciones. En el desarrollo de las actividades hay una diferencia ya que en la primera edición las docentes están mucho más presentes en el intercambio brindando pistas, preguntas o aliento tal como se muestra a continuación:

“Hola: no se olviden que en la consigna también se dice que la propuesta debe estar fundamentada o sea que deben hacer una pequeña introducción explicando por qué la misma está enmarcada en una perspectiva constructivista.

Saludos”

“Hola Eugenia, Lucía y Liliana:

Vemos que aún están en la fase preactiva... deben avanzar en la selección de los contenidos; recuerden que es el tema de una unidad y Eugenia propone algunos temas para la consideración del grupo atendiendo a las características del destinatario de la propuesta.

Les recomiendo que retomen los pasos e interrogantes planteados en el Taller para continuar con el desarrollo de su trabajo.

Seguimos en contacto...

Cariños”

“Hola chicas: creo que están con la idea clara de lo que quieren hacer y cómo. Si bien veo las actividades y las guías, aún no vi la clase desarrollada; ¿no sería mejor pensar en algo más que un esquema conceptual para el desarrollo de los contenidos?”

Saludos”

“No quería interrumpirlos, pero me dieron ganas de hacerlo a partir de los interesantes aportes que cada uno de ustedes está volcado en este Foro.

Han realizado consideraciones muy atinentes a la problemática de la inserción de esta modalidad en el ámbito de nuestras universidades, en las que predomina la bi-modalidad. Han marcado las resistencias institucionales frente a la presencia de esta modalidad y las disonancias que parecen producirse en la estructura organizativa, particularmente en las universidades públicas. La cultura institucional parece estar preparada para la “presencialidad” y para la administración de fondos públicos. La EAD los desafía desde el autofinanciamiento (por lo general la universidad no se hace cargo de las ofertas a distancia) y desde la ruptura de la sincronía espacio-temporal que caracteriza su propuesta curricular. Supone un cambio en los marcos referenciales que afectan a la identidad individual y organizacional de la institución. En esto tiene mucho que ver las políticas en relación con la innovación, la extensión, la investigación, la democratización...en el reconocimiento de la EAD, más allá de los conflictos que pueda acarrear la modalidad.

Creo que vamos hacia adelante. Si se siguen incrementando las experiencias a distancia, sobre la base de la investigación y la evaluación de las mismas, como ustedes lo señalan, la bi-modalidad ya no será tal y estaremos hablando de una sola propuesta integrada.

Sería bueno que aportemos en este foro algunos relatos de casos o experiencias de nuestras universidades en relación con el tema: por ejemplo ¿en que universidades se destina un presupuesto especial para desarrollar carreras y/o cursos a distancia? ¿Desde qué espacios universitarios se desarrollan las actividades con esta modalidad (centros, institutos...)? ¿Los que no tiene una organización definida cómo lo hacen?¿Cuál es el sentido de la EAD

en la universidad?, ¿En que se basa la decisión política de desarrollar propuestas formativas a distancia?.

Un saludo para todos”

En la quinta edición las docentes están casi "ausentes" y sólo se presentan en los foros para realizar las devoluciones, cierres al mismo y dar respuesta a las dudas de los alumnos. Veamos algunos ejemplos:

“Hola a todos!!!!

cómo están? seguramente explorando las lecturas. Para la segunda actividad prevista los invito a participar del presente foro, a debatir e intercambiar opiniones.

Un saludo cordial a todos”.

“Estimados alumn@s:

Llegó la hora de cerrar este interesante Foro, habida cuenta de las numerosas y ricas intervenciones que realizaron en este espacio, en el marco del desarrollo de la segunda actividad de la clase 1.

Como Uds. saben esta actividad se ha desarrollado en dos fases:

1) Foro en pequeño grupo para la resolución de la consigna y 2) Foro general de socialización de los trabajos realizados, con comentarios.

1) Con respecto a la primera fase se conformaron 11 grupos interdisciplinarios, para la producción colaborativa de un trabajo integrador.

Los interrogantes que se seleccionaron fueron los siguientes:

- ¿Qué aspectos definen y distinguen a la EaD de otras propuestas educativas?*
- ¿Cómo se explica las resistencias a la EaD y su inserción tardía en las universidades argentinas?*
- ¿Cuáles son los motivos que produjeron el auge de la educación virtual?*
- ¿Cuál es el impacto social de la educación virtual en nuestro contexto? La modalidad ¿e-incluye? ¿o e-excluye?*
- ¿Cuáles son los desafíos más importantes para la EAD en la actualidad?*

De los documentos consultados

Para dar respuesta a esos interrogantes cada grupo ha consultado varios artículos y/o videos, la mayoría de ellos extraídos de Internet. Se evidenció buen criterio de selección de los mismos dado su pertinencia y actualización. El intercambio posterior permitió incorporar nuevos textos incitando a nuevas lecturas.

Algunos de los textos y videos seleccionados fueron los siguientes:

“Aprendizaje y Tecnologías Digitales ¿Novedad o innovación?” del Dr. Gonzalo García Arieto.

http://ipes.anep.edu.uy/documentos/libre_asis/materiales/apr_tec.pdf

García Aretio: "Hacia una definición de educación a distancia"
http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20258&dsID=hacia_definicion.pdf

Campus Virtual: la educación más allá del LMS. Luis Farley Ortiz F.
<http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/ortiz.pdf>

Modelos educativos y TIC (Reelaboración Claudia Paz Hernández)
http://cete.dgtve.sep.gob.mx/snovo/pdf/libros/mod_educa_tic.pdf

Convergencia Presencia-Distancia (García Aretio)
<http://aretio.blogspot.com/2011/05/convergencia-presencia-distancia.html>

Blended-learning, ¿nuevo y maravilloso? (García Aretio)
<http://aretio.blogspot.com/2011/05/blended-learning-nuevo-y-maravilloso.html>

Alemanara Casas, Juan José. La educación a distancia soportada en nuevas tecnologías. Un modelo generador de mitos? Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/482Almenara.pdf>

Coicaud, Silvia.(2010) Conflictos y disyuntivas en la institucionalización de la formación virtual universitaria. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina.
<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm>

Samela, Gabriela. (2011) Educación a distancia, de moda en las universidades argentinas. Clarín.com. iEco.
http://www.ieco.clarin.com/empleos/Educacion-distancia-moda-universidades-argentinas_0_430757195.html

García Aretio, Convergencia Presencia-Distancia, 2011
<http://aretio.blogspot.com/2011/05/convergencia-presencia-distancia.html>

Fainholc, Beatriz, (2004) La calidad en la Educación a Distancia continua siendo un tema muy complejo.
<http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/la-calidad-en-la-educacion-a-distancia-continua-siendo-un-tema-muy-complejo.php>

Vázquez, Xavier, La educación a distancia, una alternativa Anexo especial: La Educación a Distancia en Ecuador Educación a Distancia
<http://www.youtube.com/watch?v=XKbUESMTDLY&feature=related>

Los diez principios de la Educación a Distancia
<http://www.youtube.com/watch?v=WXn65loRQFk&feature=related>

VI Encuentro Internacional de la Educación 2011

<http://www.youtube.com/watch?v=Q8CAVyaby28&feature=related>

Planella, Jordi y Rodríguez, Israel (2004) "Del e-learning y sus otras miradas: una perspectiva social". En Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Volumen 1. Número 1. ISSN 1698-580X. UOC. Septiembre 2004, pp. 7-20. http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/rusc1_monografico.pdf (08/07/2011)

Aretio (Coord) (2009) *Concepción y tendencias de la EAD en América latina*
<http://www.oei.es/DOCUMENTO2caeu.pdf>

De los trabajos presentados

En los trabajos presentados como respuesta a los interrogantes se observa cierta convergencia de opiniones y perspectivas, más que divergencias y/o controversias. Esto pudo haber incidido en el escaso debate interno dentro de los grupos y entre los distintos grupos en el Foro general.

En la mayoría de los casos, los textos nuevos seleccionados por los grupos complementaron y ampliaron algunos temas poco desarrollados en la unidad 1, brindando la posibilidad de profundizar en los mismos, sin embargo en el análisis realizado, no se tuvieron en cuenta algunos planteos expuesto en la clase 1. En cuanto a los contenidos, se destacan algunos puntos importantes:

- *En las distintas caracterizaciones acerca de la EAD, más allá de los aspectos específicos señalados acerca de la modalidad, se enfatizó el diálogo como un aspecto constitutivo esencial retomando los aportes de Aretio, principalmente.*
- *Hubo coincidencias al considerar que la EAD no puede ser comprendida fuera del contexto y de los sistemas culturales en los que se enmarca.*
- *Se preguntaron por las dificultades de seguir marcando las fronteras entre lo presencial y lo "a distancia", en tanto visualizaron posibilidades de convergencia entre ambas modalidades, al emular cada vez más las potencialidades de "presencia", diálogo e interacción que posibilitan los nuevos entornos virtuales.*
- *Se planteó la necesidad del establecer políticas claras que legitimen la educación a distancia*
- *Una preocupación recurrente fue: ¿Cómo lograr una EaD que mantenga buenos parámetros de calidad? La calidad convertida "en una continua aspiración de la EAD", en tanto se cumplan con una serie de condiciones que la garanticen: accesibilidad, competencia del profesorado, Infraestructura adecuada, evaluación periódica de contenidos, participación de todos los implicados, desarrollo de la investigación (fortalecimiento de la producción de conocimiento científico en torno a la EaD), flexibilidad del programa curricular, entre otras.*
- *El concepto de "calidad educativa" se vinculó además con el de "pertinencia", entendida como la adecuación de la propuesta a las particularidades de los grupos destinatarios.*

- El debate en relación a los retos actuales de la EaD llevó a la discusión algunas aristas polémicas como la tensión entre la inclusión (que aspira la masividad) y la calidad de los aprendizajes. En este sentido se recobró la importancia de la propuesta pedagógica por sobre el uso de las tecnologías

- Se planteó la problemática del e-learning como como nuevas formas de educación que van más allá de las fronteras territoriales y culturales, que implican además una transformación cultural de lo que es y de lo que significa la experiencia educativa en un entorno virtual y la redefinición del papel de los distintos actores que intervienen en él (estudiantes, profesores y administradores o gestores)

- Se apostó a convertir la EaD en una educación sin distancia, democrática y pertinente o sea, adaptada a cada uno, impartida en todas partes, justa e inclusiva cultural y socialmente.

- La posibilidad de inclusión a través de la EAD se consideró ambigua, ya que la modalidad puede ser inclusiva en tanto constituye una forma válida de acceso al conocimiento y al mismo tiempo puede ser excluyente, ya que no todos pueden tener ese acceso, debido a una serie de factores estructurales y/o personales.

- Resaltaron la importancia de la capacitación docente y de una verdadera transformación de los entornos educativos, de la revalorización de las buenas prácticas de enseñanza y el énfasis en los aprendizajes.

- Se hizo referencia a las condiciones materiales e ideológicas como factores que provocaron la inserción tardía de la EAD en las universidades. Se mencionaron resistencias que provienen de los actores propios de la educación, de los actores responsables de implementar las propuestas de cambio, y también del contexto socio-político-económico. Señalan a la cultura institucional como resistente a las innovaciones en tanto suele favorecer prácticas conservadoras y corporativas resistentes al cambio.

Un punto que merece un comentario en particular:

Tengo la impresión que resulta necesario aclarar y profundizar la problemática referida a las tensiones existentes entre la internacionalización de la educación y la contextualización; entre la masividad y la calidad y pertinencia de las propuestas formativas, ante las posibilidades que ofrece la EAD de trascender fronteras y llegar a sujetos de distintos sectores sociales y culturales con intención democratizadora. Esta temática resulta muy compleja

Podríamos repreguntarnos:

- *¿Es posible ofrecer una formación virtual “pertinente” si la propuesta trasciende los espacios culturales y se internacionaliza?*

- *¿Qué cultura es la que dichas propuestas van a transmitir?*

- *¿Cómo se puede “contextualizar” una propuesta globalizada y homogénea para una población masiva (supongamos 40.000 personas) que proviene de distintos lugares del mundo, con diversas culturas?*

- *¿Qué riesgos se pueden producir a partir de la mercantilización de la educación?*

- *¿En qué condiciones nos encontramos como países latinoamericanos de ofrecer educación en el mundo global y competir con el resto de los países?*

Los invito a revisar la clase 1 (pags. 12 y 13) donde se presenta un cuadro que muestra el entramado de modos de ofrecer educación virtual en el ámbito latinoamericano y en el que se puede visualizar el impacto de la internacionalización de la educación con ejemplos referidos a los servicios que nos brindan instituciones extranjeras, evidenciándose las asimetrías existentes entre los países ante la posibilidad de ofrecer educación en el mundo global, en el marco de una competencia desleal. También les recomiendo releer el artículo de Rama (2010), que focaliza su análisis en la diferenciación de las instituciones que utilizan la educación virtual en el afán de ampliar las posibilidades de acceso a sectores excluidos y el nuevo rol del Estado en ese intento.

2) La segunda fase de esta actividad, en el Foro general, permitió la socialización de los trabajos y las posibilidades de intercambiar opiniones y reflexiones sobre los mismos. Los grupos emitieron juicios de valor positivos sobre las distintas producciones de sus compañeros. Esta etapa fue muy enriquecedora. Hubo placer por leer al otro y ser leído por el otro, estímulo, utopías, espíritu crítico, afecto, respeto por el trabajo del compañero, reflexiones, aprobaciones, aplausos, felicitaciones.

Estuvo presente el mensaje que subyace en el video: “El árbol de la India”

Los invito nuevamente a continuar con el estudio de las unidades restantes, con el entusiasmo y compromiso de siempre.

¡Éxitos!”

Esto da cuenta de una mirada sobre el alumno como sujeto adulto, profesional y con procesos de lecturas y análisis ya incorporados que debe poner en marcha ciertas competencias propias del trabajo en equipo y en colaboración. Se muestra una figura del docente como sino como “educar-educando” (Freire. P 1970) que guía y es mediador entre las lecturas de los expertos y las estructuras cognitivas de los alumnos. La presencia del mismo es muy clara y fuerte dando cuenta de una mirada sobre el rol docente como el **trasmisor de conocimiento, el experto** que presenta el contenido a sus alumnos, sin embargo éste rol no llega al extremo de presentarse como docente poseedor de la verdad. Aquí los docentes tutores actúan como acompañante cognitivo proporcionando ayudas, guías que permiten a los alumnos generar actividades de mayor complejidad. Así el docente a través de sus explicaciones, exposiciones, intervenciones y escritos se convierte en un acompañante cognitivo que permite potenciar la Zona de desarrollo próximo de sus alumnos. Por

otro lado, cuando los alumnos trabajan entre pares, se produce una distribución de la inteligencia necesaria para realizar una actividad en el grupo.

Las docentes utilizan diversos recursos para la evaluación de los alumnos. Es necesario que los alumnos realicen al menos el 90% de las lecturas propuestas ya que solo así podrían aportar al debate con los pares. A simple vista se puede vislumbrar por parte de los docentes una intención de realizar una evaluación no solo de la apropiación de los contenidos, sino también de la reflexión, la ética y el intercambio con los pares. Concepción de la evaluación desde la dimensión crítica/reflexiva (Santos Guerra, M: 1998) que la considera un proceso y no un producto final. *“Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diversos tipos”* (Santos Guerra, M 1998:23)

En este módulo se puede observar claramente que la organización didáctica unida a un diseño gráfico de corte constructivista que da como resultado una relación entre lo icónico y lo verbal de complemento y articulación, propiciando procesos de aprendizaje significativos por parte de los alumnos. La puesta en marcha de la estructura metodológica bajo ésta perspectiva implica un tratamiento de los contenidos teniendo siempre presente a los alumnos, sus experiencias y conocimientos previos con miras a lograr aprendizajes significativos, los cuales se desarrollan a través de una variedad de actividades que inviten a poner en marcha en diversas situaciones los contenidos presentados. Al mismo tiempo se puede observar un rol docente que combina de manera equilibrada su función de trasmisor de saberes, guía y mediador, constituyéndose en un acompañante cognitivo. *“Así entendida, la enseñanza en entornos virtuales tiene un componente necesario de “realización conjunta de tareas” entre profesor y alumno: sólo a partir de ésa realización conjunta se podrá realizar una intervención sensible y contingente que facilite realmente al alumno el ir más allá de lo que su interacción solitaria con el contenido le permite hacer.”* Onrubia (2005:5)

5.4. Una mirada comparativa

Hasta aquí se analizaron los módulos y sus ediciones por separado, ahora veremos una mirada comparativa entre ambos dando cuenta de sus recurrencias y divergencias, tomando como base el diseño didáctico de análisis en ambos módulos:

Epistemología y Tecnología” (segunda y cuarta edición)	“Educación a Distancia” (primera y quinta edición)
<p><u>Recurrencias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambos módulos tienen una estructura de 3 unidades, las cuales se desarrollan 	

durante 5 (cinco) semanas a través de la plataforma Moodle. Cada una de las unidades se desarrollan en bloques separados utilizando al mismo tiempo un bloque extra denominado “bloque cero” para la presentación y contextualización de la propuesta.

- En ambos módulos entre una edición y otra la diferencia **no** se centra en el cambio o modificación de contenidos sino, puntualmente, en lo propio de la comunicación gráfica del aula virtual, es decir en la forma de presentación y distribución de la información, los contenidos y las actividades a los alumnos. También se observa un marcado cambio en la interfaz y la navegación del aula virtual. En especial cuando se utilizó en la cuarta edición del Módulo Epistemología y Tecnología y la quinta edición del módulo Educación a distancia un bloque HTML para la presentación del módulo en sí mismo, lo que permitió un mayor uso de hipervínculos que permitió dinamizar la navegación del aula virtual.
- En la escritura la enunciación es didáctica, ya que los docentes toman un rol de guiador o facilitador entre los contenidos a tratar y los alumnos que deben aprenderlos, tienen presente que el escrito no está destinado a colegas o revisitas científicas sino que es una introducción al abordaje de una temática en un curso de posgrado con alumnos de diversas profesiones. Lo que permite observar la imagen que se aquél a quien se dirige el discurso, es decir los destinatarios (alumnos con diversas profesiones tanto de las ciencias sociales, como naturales y exactas) y la imagen del que “habla” (docente experto en la temática que guía, facilita y acerca a la temática en cuestión y la lectura de diversos expertos).
- La concepción del dialogo como enseñanza, propicia instancias de interacción entre docentes y alumnos, aun cuando ambos sujetos no están presentes sincrónicamente en el mismo espacio. Se propicia dicho dialogo a través de interpelaciones al alumnos durante el desarrollo de los contenidos o por medio de breves actividades que permiten brindar una lógica al desarrollo de los contenidos. Dichas actividades permiten activar procesos de reflexión y relación entre los contenidos desarrollados y la realidad de los alumnos.
- En las secciones destinadas a presentar la propuesta se presenta una introducción al tema (ya sea de manera explícita diseñando un espacio para esto o de forma indirecta al presentar la propuesta en general), en la cual se exponen la posición epistemológica en la que se basa la propuesta y al mismo tiempo se comienza a propiciar el desarrollo de un contexto general de

conocimiento compartido que les permite a los alumnos poder comenzar a abordar las lecturas propuestas durante el desarrollo de los Módulos. Se trata de un tratamiento del tema de tipo de entrada ya que brinda una visión global de los contenidos.

- Hay un claro trabajo desde la estructura metodológica y una puesta en marcha del proceso de trasposición didáctica de los contenidos, que permiten presentarlos de determinada manera que el alumno pueda relacionarlo con sus conocimientos previos y su realidad. Propiciando el desarrollo de aprendizajes significativos.
- El desarrollo de cada unidad implican una presentación general de las temáticas y preguntas reflexivas que permiten ir consolidando el “contexto compartido de conocimiento”, iniciado en la presentación de la propuesta, es decir crear una base de conocimiento compartido entre alumnos y docentes que se convierte en el fundamento del desarrollo de la propuesta a distancia. Éste contexto es esencial ya que permite una base común en cuanto a la comprensión de los contenidos convirtiéndose en uno de los pilares para lograr un uso eficaz de los entornos virtuales de aprendizaje.
- En cuanto a la elaboración de consignas de las actividades las mismas no son homogéneas en su presentación, en algunos casos faltan elementos importantes a saber: Objetivos de la misma, período de duración y los criterios de evaluación. Estos elementos en todo proceso de mediación pedagógica, pero en especial en educación a distancia, son de suma importancia pues al presentar la consigna se señala el hacer a alguien que debe cumplirlo, se constituye en un texto que organiza las acciones mentales de los alumnos. Sin los elementos antes mencionados los alumnos no tienen completo el texto de lo que deben hacer y por ende se convierte en un obstáculo en el diálogo entre los alumnos, el texto y el autor pudiendo generar que las actividades no se cumplan con éxito.
- En ambas módulos se observa una fuerte intención de centrar la propuesta en los alumnos, la interacción entre ellos y sus producciones. Concibiendo así al alumno como sujeto activo, concepción que armoniza claramente con la propuesta general de la carrera presente en el capítulo 3.
- Los foros generales son espacio que propician un diálogo más informal y libre el cual permite construir un sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad determinada, sentimiento y experiencia que complementa y brinda un marco para la puesta en marcha de las diversas actividades. En el proceso de

desarrollo del sentido de pertenencia, surge el concepto de 'grupalidad', como potencialidad de ser grupo la cual propicia aun más el trabajo colaborativo entre los alumnos.

- Algo que enriquece las lecturas y los procesos de aprendizaje tiene que ver con el uso de las imágenes (estéticas, de presentación de autores, ejemplificadora o comprobadora, informativa o que es contenido) y la constante referencia a otras lecturas y/o recursos. Se constituyen en un medio para acompañar y promover el aprendizaje.
- Se observa cómo la organización didáctica unida a un diseño gráfico de corte constructivista da como resultado una relación entre lo icónico y lo verbal de complemento y articulación, propiciando determinados procesos de aprendizaje por parte de los alumnos.
- Es de rescatar como ambos módulos armonizan claramente con el modelo pedagógico de la carrera (capítulo 3) entendiendo a los procesos de enseñanza y aprendizaje como la interacción entre la acción didáctica de la enseñanza mediada y mediatizada y la estructura subjetiva de los sujetos de aprendizaje, entendiendo que dicha relación implica un proceso dinámico de comunicación que se construye y reconstruye en un contexto socio-cultural determinado.

Epistemología y Tecnología” (segunda y cuarta edición)

Divergencias:

- El recurso utilizado para la presentación y desarrollo de los contenidos son las **Lección**. Las cuales marcan un ritmo de desarrollo de los contenidos y requieren de su lectura en pantalla.
- Los autores son constantemente

“Educación a Distancia” (primera y quinta edición)

Divergencias:

- El recurso utilizado para el desarrollo de los contenidos son archivos PDF denominados “**clases virtuales**”, tienen una extensión aproximada entre 25 y 30 páginas. Si bien la docente va marcando un ritmo en el desarrollo, los alumnos pueden optar por diseñar sus propios recorridos de lecturas.
- Cabe rescatar el hecho de que durante el desarrollo de los contenidos los

<p>contextualizados, presentando brevemente sus antecedentes y el contexto histórico-social y económico en el que desarrollaron determinadas teorías o postulados; mostrando así que la producción científica siempre está condicionada por el contexto en que la misma se produce.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las actividades de aprendizaje propuestas a lo largo del módulo son de dos tipos en las dos ediciones: ensayos individuales e intercambios sobre los mismos de manera grupal. Propiciando así un auto e interaprendizaje. • Se muestra una figura del docente como guía y mediador entre las lecturas de los expertos y las estructuras cognitivas de los alumnos. Al mismo tiempo se observa cómo en las actividades de foro existe una “ausencia” de los docentes en las intervenciones de los 	<p>autores citados no son presentados ni contextualizados, simplemente se los nombra poniendo en evidencia la asimetría de la relación pedagógica ya que quien cita a los autores es la docente/autora del texto y es aceptado pues es la especialista en la temática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En éste modulo existe una variedad de actividades propuestas al alumno (diseño de textos argumentativos, de conclusión de debate de foros, de roles, de diseño de propuesta, de análisis de casos). Lo cual implica una puesta en marcha de una parte fundamental de la “construcción metodológica” (Furlan, A: 1989) que tiene que ver con la estructuración de las actividades que los alumnos realizan para poner en marcha sus procesos de aprendizaje. • Se muestra una figura del docente como guía y mediador entre las lecturas de los expertos y las estructuras cognitivas de los alumnos. La presencia del mismo es muy clara y fuerte dando cuenta de una mirada sobre el rol docente como el trasmisor de conocimiento, el experto que presenta el contenido a sus alumnos, sin embargo este rol no llega al
---	--

<p>alumnos. Esta “ausencia” puede estar dando cuenta de una mirada sobre la labor de un docente colega que tiene un poco más de conocimiento que sus alumnos, pero que en ningún momento se presenta como docente poseedor de la verdad.</p>	<p>extremo de presentarse como docente poseedor de la verdad. Esta imagen sumada a las intervenciones de los docentes en los intercambios de las actividades de foro (abriendo el intercambio, preguntando, animando, guiando, cerrándole intercambio) propicia que se desarrolle así una figura de docente como acompañante cognitivo de los alumnos a lo largo del desarrollo del módulo.</p>
---	--

Capítulo 6. Conclusiones

Uno de los rasgos más distintivos de la educación a distancia virtual es la mediatización de las relaciones entre docentes y alumnos, pues ya no se encuentran en un espacio físico y tiempo determinados, sino que ahora cuentan con un entorno virtual que les permite acceder en diferentes tiempos y lugares a materiales y recursos que hacen posible el enseñar y el aprender.

En toda propuesta educativa a distancia virtual, existen dos ejes centrales que permiten propiciar la construcción de conocimiento; estos son: los procesos de interacción y los procesos de mediación. Ambos ejes se encuentran siempre entrecruzados y es poco probable que se desarrollen de manera independiente.

Por ende, concebir la educación a distancia como una situación comunicativa y mediacional particular implica advertir la importancia de emplazarla en un determinado contexto social, cultural, histórico, tecnológico, institucional, económico y político; situación que, además, se encuentra deliberadamente condicionada por los entornos de diseño, producción, desarrollo, distribución, interacción y recepción concebidos para determinada propuesta educativa y sujetos de aprendizaje.

De esta manera, colocar la atención en los procesos de interacción y las particularidades de la comunicación didáctica en la educación desarrollada en determinados entornos de aprendizaje, como lo son los virtuales, conlleva a enfocarse en la contextualización de determinada producción educativa, y su uso, entendida como una acción comunicativa (Habermas: 1989). Es decir, el desarrollo de determinadas competencias comunicacionales, que se ponen en juego en cierta situación de comunicación, donde los sujetos que participan de la interacción intercambian saberes y significados sobre el mundo, pautando expectativas recíprocas de comportamiento, que llegan a ser mutuamente reconocidas. Esto se logra a través de una mediación pedagógica, entendiendo la misma como “el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Gutierrez Pérez, F y Prieto Castillo, D. 2007:14).

Los autores muestran que el objetivo de la mediación pedagógica es “buscar abrir el camino a nuevas relaciones del estudiante: con los materiales, con el propio contexto, con otros textos, con sus compañeros de aprendizaje, incluido el docente, consigo mismo y con su futuro” (Gutierrez Pérez, F y Prieto Castillo, D. 2007:15). La comunicación juega un rol fundamental en el logro o la obstrucción de este objetivo.

En propuestas educativas bajo la modalidad virtual a distancia, el aula virtual se constituye en el escenario por excelencia donde dicha comunicación se pone en marcha. Un ejemplo de ello, como se ha visto, es la maestría en Procesos educativos mediados por tecnologías, donde cada módulo se desarrolló en un aula virtual con características particulares, pero con una lógica y estructura general que articula toda la propuesta. Dicha lógica implica la presentación de los contenidos, el diseño gráfico, la interfaz y navegación que se propicia, así como la propuesta de actividades que se llevan a cabo a través de varios recursos que ofrece la plataforma Moodle.

Algunas interrogantes, que se constituyeron en eje de análisis a lo largo de la investigación fueron: ¿qué tipo de interacción se genera en estos entornos?, ¿en qué forma es presentado el contenido?, ¿qué rol juega el docente/tutor al propiciar o no la interacción y la construcción de conocimientos?, ¿qué lugar ocupa el diseño gráfico en dicha propuesta?, los colores, la distribución y presentación de los recursos, las imágenes seleccionadas, ¿inciden en la propuesta educativa o se constituyen en meros adornos?, ¿qué característica asume el diseño didáctico?

Desde una metodología de estudio de casos, se abordó el análisis y se logra arribar a conclusiones que a continuación se presentan, así como a interrogantes que abren las puertas a futuras investigaciones.

6.1. Algunas conclusiones

Del análisis de los módulos se puede observar claramente cómo la organización didáctica, unida a un diseño gráfico de corte constructivista, da como resultado una relación entre lo icónico y lo verbal de complemento y articulación, propiciando procesos de aprendizaje significativos por parte de los alumnos.

Ambos módulos dan cuenta de que en las propuestas educativas a distancia se exige un fuerte trabajo respecto a lo metodológico. La puesta en marcha de la estructura metodológica implica un tratamiento de los contenidos teniendo presente constantemente a los alumnos, sus experiencias y conocimientos previos, con una

variedad de actividades que inviten a poner en marcha, en diversas situaciones, los contenidos presentados, relacionándolos con la realidad de los alumnos. Parte de dicho tratamiento implica el desarrollo de un proceso de transposición didáctica, el cual permite una jerarquización temática donde la presentación de los contenidos conlleva un hilo conductor que va complejizándose a medida que avanza la propuesta.

La concepción del diálogo como enseñanza, que mostraron los módulos, propicia instancias constantes de interacción entre docentes y alumnos, aun cuando ambos no están presentes en el mismo espacio ni tiempo. A través de “movidas típicas”, como lo es el uso de preguntas en el desarrollo de los contenidos, se construye un entorno “conversacional”, que permite la consolidación de un contexto compartido de conocimiento, donde se pone en juego el entrecruzamiento de diversos “ámbitos cognoscitivos” (saber qué; saber cómo; creer algo las emociones y lo afectivo). (Orozco Gomez: 1997) También, al colocar actividades intercaladas en el desarrollo de los contenidos, se genera un “alto” en las lecturas, propiciando momentos de reflexión y análisis. Aquí, el rol docente, entendido como el de educador-educando que se manifiesta como un par más avanzado (como un colega), juega un pilar importante.

Así, se pone en juego un diálogo que va más allá del intercambio de palabras; que implica una concepción del mundo, del otro, de los medios, de la cultura y de la palabra misma. Y en la educación a distancia se torna un dialogo didáctico, que se desarrolla con los tutores, los docentes, los compañeros, los materiales, con el ambiente de aprendizaje, con el conocimiento, con la institución y consigo mismo. Este diálogo didáctico se manifiesta por medio de los distintos recursos utilizados en los módulos para contextualizar la propuesta, no sólo epistemológica sino también institucionalmente, así como los foros y sus diversos usos (generales y de aprendizaje), los materiales de presentación de contenidos (que conllevan imágenes con diversos usos, actividades intercaladas, relación a lecturas, videos, audios, etc.). El diálogo didáctico, entonces, da cuenta de una concepción de la enseñanza y del aprendizaje, que en este caso es de tipo libertadora en su más amplio sentido, que queda plasmada en cada una de las díadas de interacción posibles entre docentes-estudiantes y contenidos (Garrison y Anderson: 2005).

Parte importante de la comunicabilidad y la mediación pedagógica es la forma, la cual marca un ritmo que debe estar en armonía con los distintos elementos de la propuesta. En entornos virtuales, este tratamiento desde la forma es de fundamental

importancia, pues pone en juego el diseño mismo del contexto donde se desarrolla la propuesta educativa, donde deben interrelacionarse de manera armónica, imágenes, colores, variantes, tamaños, soportes, etc., permitiendo así el goce desde lo estético, y brindando una variable más para el desarrollo motivacional de los aprendizajes.

En los módulos analizados, la forma es fundamental para dar cuenta de un cambio entre una edición y otra, principalmente en lo propio de la comunicación gráfica del aula virtual, es decir, en la manera de presentación y distribución de la información, contenidos y actividades a los alumnos. También se observa un marcado cambio en la interfaz y navegación del aula virtual, lo cual propicia un goce desde lo estético que genera una motivación por el aprender.

Existen dos posibles relaciones entre lo icónico y lo verbal:

- **De subordinación.** Prima la presentación de información y contenidos por encima de lo estéticos y el diseño gráfico. Predomina la palabra sobre lo icónico.

- **De articulación.** Aquí, la forma es parte de la propuesta, se articula con el contenido y llega a presentar una relación de complemento entre el diseño gráfico y los contenidos. Lo gráfico tiene una razón de ser didáctica, pues permite una organización de la propuesta, de un recorrido para la navegación que es idéntico al recorrido para el aprendizaje, pero, al mismo tiempo, lo gráfico carece de sentido sin el contenido que presenta. Implica un equilibrio entre lo icónico y lo verbal brindando una riqueza de expresión en la arquitectura general del aula virtual.

La perspectiva constructivista de la educación y la enseñanza implica, tal como se analizó en el capítulo 5, una fuerte intención de centrar la propuesta en los alumnos, la interacción entre ellos y sus producciones. Los módulos analizados dan cuenta de que la variedad en las propuestas de actividades (ensayos, intercambios y aportes grupales, roles, simulaciones de situaciones, etc.) conforman una parte fundamental de la “construcción metodológica” (Furlan, A: 1989), que implica la estructuración de las actividades que los alumnos realizan para poner en marcha sus procesos de aprendizaje. La variedad en las actividades permite el desarrollo de aprendizajes significativos donde “predomine el pensamiento y no sólo la memoria. El fundamento racional que lo sustenta puede reducirse a un simple enunciado: el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Sólo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje

en las que los alumnos reflexionen sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo” (Perkins, D. 1995: 20-21).

Cuando se presentan las actividades a los alumnos algo que debe tenerse en cuenta al momento de elaborar las consignas es que estén presentes todos los elementos que la conforman, más allá de las indicaciones sobre las actividades en sí mismas. Estos elementos, en todo proceso de mediación pedagógica, pero en especial en educación a distancia, son de suma importancia, pues al presentar la consigna (se señala el hacer saber a alguien que debe cumplirla), se constituye en un texto que organiza las acciones mentales de los alumnos. Sin todos los elementos (objetivos, criterios de evaluación, consignas en sí mismas, material de apoyo para realizarlas, formato de realización, fechas de entrega o finalización de las mismas) los alumnos no tienen completo el texto de lo que deben hacer y, por ende, se convierte en un obstáculo en el diálogo entre los alumnos, el texto y el autor, pudiendo generar que las actividades no se cumplan con éxito. A esto hay que sumarle el hecho de la necesidad de realizar una inducción, en cuanto al tipo de interacción esperado, de acuerdo a los objetivos de aprendizaje deseados y al recurso y a su propia lógica de funcionamiento. De esta manera se va conduciendo a los alumnos al desarrollo de competencias y capacidades necesarias para el trabajo en entornos de la web 2.0.

Los recursos utilizados para la presentación y desarrollo de algunos contenidos son, principalmente, dos: lecciones y archivos .pdf, denominados “clases virtuales”. Ambos recursos implican lógicas de funcionamiento y estructuración diferentes, que condicionan la *forma* de acceder a los contenidos por parte de los alumnos. En el caso de las lecciones permite, al momento de diseñarlas, que los docentes seleccionen la cantidad de contenidos presente por cada una de las pantallas que la componen, permitiendo así *marcar un ritmo* en el desarrollo de los contenidos. Así, las lecciones se convierten en una herramienta para llevar adelante “estrategias estructurales” (Lemke, J: 1997), que dan cuenta del control del docente sobre las estructuras de las actividades propuestas. Al mismo tiempo, se constituyen en un recurso que lleva incorporado la creación de cuestionarios, verdadero/falso o actividades de múltiple opción, permitiendo una interacción con los alumnos y la construcción de diálogo. Existe el inconveniente de no poder ser impreso y limita su acceso a estar conectado a internet.

Por otro lado, en los archivos .pdf denominados, “clases virtuales”, si bien se marca un ritmo en el desarrollo de los contenidos, los alumnos pueden optar por

diseñar sus propios recorridos de lecturas; pueden descargarlos e imprimirlos y así acceder a ellos en cualquier momento y lugar, sin la necesidad de estar en línea. Aquí, el diálogo se pone de manifiesto a través de interpelaciones constantes al lector, el diseño de preguntas, asociaciones a su realidad, actividades, etc.

Pese a las diferencias en las lógicas propias del medio (Area Moreira:2002), queda claramente expuesto que los medios no podrían propiciar el dialogo, ni la construcción de conocimiento por sí mismos, sino por medio de la acción didáctica, donde se pone en juego la puesta en marcha de lo metodológico, de la concepción de enseñar, aprender y comunicar. Es decir, los procesos de mediación pedagógica que se llevan adelante para la puesta en marcha de la tríada didáctica. Implica poder pensar nuevamente en las características del sujeto que aprende, el sujeto que enseña y el conocimiento, es decir vivimos un momento histórico donde las características propias de la triada didáctica ya no son estables, hay que reflexionar constantemente en ellas y reformularlas, teniendo presente cómo inciden las herramientas culturales y el contexto donde se desarrolla dicha tríada.

Es necesario que en este proceso los materiales educativos permitan la construcción y consolidación de un “contexto compartido de conocimiento” (Edwards y Mercer: 1987), es decir, permitir crear una base de conocimiento compartido entre alumnos y docentes, que se convierte en el fundamento del desarrollo de la propuesta a distancia, que se logra a través del intercambio y la negociación de significados. Este contexto es esencial, ya que permite una base común en cuanto a la comprensión de los contenidos, convirtiéndose en uno de los pilares para lograr un uso eficaz de los entornos virtuales de aprendizaje.

El uso de las imágenes es otra manera de consolidar los contextos de conocimiento y dan cuenta de un tratamiento desde la forma. Las imágenes pueden cumplir diversos roles, y su relación con la escritura puede desarrollarse de diversas maneras, tal como se ha mostrado en el capítulo 5.

Cabe destacar la importancia de la riqueza educativa que le brinda a la presentación de contenidos el hecho de hipervincularlos a otros contenidos relacionados, y que son presentados en diversos formatos (textos, audios, videos, etc.), que permiten profundizar la temática y/o abrir nuevas puertas de análisis. Esta hipervinculación implica, más que asociar datos, entrelazar ideas. Se está frente a un hipertexto, el cual brinda al alumno/lector mayor libertad de asociación de ideas, y esto

repercute en el aprendizaje de los alumnos, ya que el texto principal se convierte en una vía de acceso más a una amplia y compleja red de información. Así,“(…) la estructura de los entonos hipertextuales es análoga a los modos en que aprendemos —en forma dinámica e interactiva, por medio de asociaciones y exploración—, y puede facilitarlos. (…) La mente y la memoria son en sí mismas hiperentornos: no aprendemos nada nuevo en forma aislada; y si lo hacemos, es poco probable que retengamos mucho tiempo lo aprendido. La información que incorporamos mejor es la que puede integrarse con conocimientos anteriores; a menudo mediante asociaciones múltiples-y complejas”(Burbules, N y Callister, T, 2001: 86).

Pensar en propuestas educativas a distancia, de base constructivista, y que den cuenta de pensar el dialogo como enseñanza para propiciar una enseñanza libertadora implica ir más allá de la presentación de contenido y actividades. Se debe tener presentes los aspectos sociales y afectivos, los cuales contribuyen a lograr aprendizajes significativos. En entornos virtuales, uno de los recursos que mejor propicia esto es el foro. Los módulos analizados muestran tener en cuenta estos espacios al momento de pensar el diseño didáctico.

Los foros se configuran como espacios libres asociados al diálogo más informal, que permite ir desarrollando en los alumnos un sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad determinada, que complementa y brinda un marco para la puesta en marcha de actividades colaborativas e individuales, pues se conforman como grupo de aprendizaje. Así, queda presente la presencia social que permite que los alumnos se sientan aceptados, siendo parte de una comunidad o grupo con intereses comunes.

El análisis de los módulos llevado a cabo en el capítulo 5, da cuenta de que las propuestas de enseñanza de base constructivista pueden permitir no sólo variadas formas de pensar la organización didáctica, el diseño de materiales educativos y la propuestas de actividades; sino que además son escenarios para la puesta en actuación de pensar el rol docente de diversas formas y maneras de manifestarse. Si bien ambos módulos dan cuenta de la centralidad del alumno, su proceso de aprendizaje, sus conocimientos previos, su ritmos, sus construcciones, la forma cómo el accionar docente lograba esto fue diferente. Así, encontramos un docente de tipo ‘trasmisor de conocimiento’, experto que presenta el contenido a sus alumnos, brinda pistas, guías sin llegar al extremo de presentarse como docente poseedor de la verdad que se constituye en ‘acompañante cognitivo’; y un ‘docente colega’, que tiene un poco

más de conocimiento que sus alumnos, que brinda pistas, organizaciones, guías, lecturas, etc. Sin embargo, en esencia, la base para pensar el rol docente toma como punto de partida la superación propuesta por P. Freire (1970), sobre la contradicción educador/educando, para pasar a pensar al docente como educador-educando y a los alumnos como educados-educadores.

Esta diferencia en cuanto a la puesta en marcha del rol docente se basa en el hecho de que se trata de sujetos cargos de historias personales, educativas y profesionales que se desempeñan en un campo o disciplina científica determinada, que desarrollan sus labores en un contexto socio-histórico, económico y geográfico determinado, y en instituciones con lógicas e identidad particulares, que brindan a la organización didáctica y al desarrollo de la propuesta una identidad particular.

En los módulos analizados se observa la necesidad e importancia de la puesta en marcha de un rol docente que combine de manera equilibrada su función de trasmisor de saberes, guía y mediador; que tiene como objetivo diseñar, promover y mediar en el aprendizaje de los alumnos. Esto implica que ha de formarse para ser capaz de comunicar, mediante textos escritos en pantalla, imágenes (fijas y en movimiento), hipertexto o multimedia, comprendiendo que la organización del tiempo de interacción (sincrónico y asincrónico) del espacio (en este caso, virtual) y del ritmo de las participaciones es un aspecto de fundamental importancia para promover procesos de aprendizaje significativos en los alumnos. Es decir, “lo que el docente debe aprender a dominar y valorar no es únicamente un nuevo instrumento [entorno virtual], o un nuevo sistema de representación del conocimiento, sino una nueva cultura del aprendizaje” (Mauri y Onrubia, 2008: 132).

Todo lo hasta aquí presentado da cuenta de la importancia y complejidad que conlleva abordar la comunicación didáctica en propuestas educativas virtuales a distancia. A lo largo de la investigación se diseñaron categorías que permitieron avanzar con el análisis y caracterización de la comunicación didáctica en este tipo de propuestas educativas, las mismas son:

Tratamiento desde el tema	Ubicación temática	
	Tratamiento del contenido	<ul style="list-style-type: none"> • De entrada • De desarrollo • De cierre
	Estrategias del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo coloquial

		<ul style="list-style-type: none"> • Relación dialógica • Personalización • Presencia del narrador • Claridad y sencillez • Belleza de la expresión 	
	Conceptos básicos		
Tratamiento desde el aprendizaje	Sustentación teórica	<ul style="list-style-type: none"> • El autoaprendizaje • El interlocutor presente • El juego pedagógico 	
	Procedimientos	Proceso de autoaprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación del texto. • Relación Texto- Contexto. • Aplicabilidad
		Proceso de interaprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Texto compartido. • Producciones grupales. • Redes e interacción.
		Construir el propio Texto	
Tratamiento desde la forma	Diagnóstico		
	Características		
	Un esquema de trabajo		
	Tratamiento de los personajes		
Dispositivos de enunciación (corresponde al orden del decir y su modalidades, a las maneras del decir)	La imagen del que habla	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar que se atribuye a sí mismo. • Relación del que habla con lo que dice 	
	La imagen a quién se dirige	Define destinatarios	
	Relación entre enunciados y destinatarios, Propuestas en el discurso y por el discurso.		
Diseño didáctico	Planificación, diseño y desarrollo	Toma de decisión sobre el diseño y desarrollo de la experiencia.	
	Actividades y estrategias metodológicas	Análisis de su concepción y desarrollo.	
	Contenidos y materiales	Selección y tipos de materiales presentados.	
	Procesos e instrumentos de evaluación.	Elementos evaluados e instrumentos empleados	

		Concepción de evaluación.
	Profesorado	Ejercicio de la función docente y concepción de la profesión.
	Alumnado	Papel del alumno. Concepción del alumno.

Pensar en la conclusión de un trabajo de investigación, permite considerarla no como algo cerrado, sino más bien como un aporte al continuo desarrollo de conocimientos, en cuanto a la educación y, en especial, a la comunicación didáctica, tema distorsionado u olvidado en la agenda didáctica. Por tal razón, del presente trabajo surgen interesantes interrogantes, que pueden tomarse como base de futuras investigaciones, a saber: ¿qué relación existe entre la manera de presentar las actividades y la resolución de las mismas?; ¿cómo pueden las propuestas de actividades propiciar en mayor grado el auto e interaprendizaje?, ¿cómo se relacionan las mismas con los criterios y formas de evaluación?; ¿qué implica y qué características debe adquirir la evaluación a distancia?; ¿qué peso o importancia conlleva el uso de las imágenes en propuestas educativas a distancia?; ¿qué implica comprender la sintaxis de las mismas al momento de utilizarlas como material educativo?; ¿qué características de dichas herramientas culturales la educación toma o no en cuenta?.

La presente investigación permite afirmar convincentemente la importancia de diseñar y desarrollar propuestas educativas a distancia, embebidas de comunicabilidad; esto implica un modelo pedagógico-didáctico y comunicacional que entiende a la enseñanza y el aprendizaje cómo diálogo, negociación, intercambio, interacción, reflexión y construcción. Implica diseñar materiales susceptibles de propiciar la imaginación, la reflexión y la negociación; diseñar entornos de aprendizajes que propicien la comunicación, el diálogo, la interacción, la autonomía, la reflexión y la construcción de conocimiento. De esta manera, se estará pensando la comunicación en la educación en función del aprendizaje, tal como lo dice Prieto Castillo (2004): “se aprende mejor en un ambiente rico en comunicación, en interacciones, en la relación con materiales bien mediados pedagógicamente, en la práctica de la expresión, en el encuentro cotidiano” (Prieto Castillo, D. 2004: 60).

Bibliografía

Achilli, E. La práctica docente, una interpretación desde los saberes del maestro. Universidad Nacional de Rosario.

Alsina, R (2001) *Teorías de la comunicación. Ámbitos, métodos y perspectivas*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

Area Moreira, M (2002) *Los medios y materiales de enseñanza. Fundamentos conceptuales*. España: Universidad de la Laguna. Recuperado de: <http://webpages.ull.es/users/manarea/publicaciones.html>

Area Moreira, M; González González, Carina S (2003) *Líneas de investigación sobre Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación*. XI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. España: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://www.edulab.ull.es>

Area Moreira, M. (2008) *Evaluación del Campus Virtual de La Universidad de La Laguna. Informe final de investigación*. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de la Laguna. España: Universidad de la Laguna. Recuperado de: <http://webpages.ull.es/users/manarea/publicaciones.html>

Area, M. (2009). Las wikis en mi experiencia docente. Del diccionario de la asignatura al diario de clase.. Red U - Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico IV. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con Revista de Educación a Distancia –RED). 15 de diciembre de 2009. Consultado el [dd/mm/aaaa] en http://www.um.es/ead/Red_U/m4/

AUSUBEL, P. David, NOVAK, D. Joseph, HANESIAN, Helen, (1983) *Psicología Educativa*. México, D. F: Trillas.

Barberá E. (coord.) Badia, A y Momiño, J (2001) *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: CE- HORSORI.

Barberá, E y Badia, A (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: A. Machado Libros.

Barberá, E (2004). La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje. Barcelo: Paidós.

Barberà E. y otros, *Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación*. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/in3/dt/esp/barbera0704.pdf>

Barberá, E. (2009). Filosofía Wiki: el compromiso de las soluciones. RED – Revista de Educación a Distancia. Número monográfico X. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con Red-U). 15 de diciembre de 2009. Consultado el [dd/mm/aaaa] en <http://www.um.es/ead/red/M10/>

Brocca; D y Gallino; M. (2007). *El Proceso de institucionalización de la Educación a Distancia en la Educación Superior Universitaria de la Ciudad de Córdoba; una mirada histórica*. (paper) En: Gallino, M (Directora) (2007). Evolución de la modalidad de Educación a Distancia en la Educación Superior en la ciudad de Córdoba. Proyecto SeCyT 2007. UNC

Bruner, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Paidós.

Burbules, N. C. (1993). El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica. Buenos Aires: Amorroutu editores.

Burbules N. y Thomas C. (h) (2001) Educación: Riesgos Y Promesas de Las Nuevas Tecnologías de La Información. Buenos Aires: Granica.

Coll, C y Monereo C. (Eds.) (2008). Psicología de la Educación Virtual. Madrid: ediciones Morata.

Cobo Romani, C. y Pardo Kuklinski, H (2007). Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fase food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals. Universitat de Vic. FLACSO México. Barcelona/México DF.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (Editores) (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage Publications. Introducción: "Ingresando al campo de la investigación cualitativa" (traducción).

Dondis, D (2002) *Sintaxis de la Imagen*. Gustavo Guili ediciones.

Edwards, D y Mercer, N (1987): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Eisner, E. W (1994). *Cognición y currículo. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido*. Lima: Editores Tipo-Offset.

FURLAN, A. et al (1989) *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*. México: ENEPI-UNAM.

Gallart, M (1994) *La investigación de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. Métodos Cualitativos II*. Universidad de Buenos Aires.

Garrison, D.R y Anderson, T. (2005), *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*, Barcelona: Octaedro.

Gutiérrez Pérez, F; Prieto Castillo, D. (2007). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Editorial La Crujía Ediciones

Habermas, J (2002). *Acción Comunicativa y Razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.

JACKSON, P. (2002) "Práctica de enseñanza". Amorrortu. Buenos Aires.

Juárez de Perona, H. G. (Ed) (2007). *Procesos Educativos y Tecnologías. Un análisis desde la Universidad Nacional de Córdoba*. Córdoba- Argentina: Asoc. Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas. UNC.

Levy, P. (2004) *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Editeur: La Découverte (Essais).OPS. Recuperado en:

<http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>

Litwin, E. (2000) (comp.) Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa. Buenos Aires: Amorrortu.

Litwin, E. (2001) "La enseñanza superior y las nuevas tecnologías: la experiencia argentina". Ponencia presentada en la Reunión técnica internacional sobre el uso de tecnologías de la información en el nivel de formación superior avanzada. Sevilla, Junio de 2001

Litwin, E (Coomp) (2005). Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu.

Lozano Rendón, J. C (2007) Teoría e investigación de la comunicación de masas. México: Pearson Educación.

Lugo M.T (coord) (2003): *Situación presente y perspectivas de desarrollo de los proyectos de Educación Superior Virtual en Argentina*. IELSAC: UNESCO

Mattelart, A y Matteart, M (1997) Historia de las Teorías de la comunicación. Buenos Aires: Paidós.

Martín Barbero, Jesús. (1987). *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gili.

Martín Barbero J. (1997): Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación.

Publicado en Rev. Nómadas, N° 5. Santa Fé de Bogotá (Colombia): Universidad Central.

Martín Barbero, J. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades. Desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo", Lima: *Diálogos de la comunicación* N° 64.

Martín Barbero, J. (2003) *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Martín Barbero, Jesús. (2003) "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". En *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Número 32: Mayo - Agosto 2003. [en línea]. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>

Mc Luhan, M (1988). *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*. Barcelona: Paidós.

Mena, M; Rodríguez, L y Díaz, M. (2005). *El Diseño de proyectos de educación a distancia*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Mena, M. (comp) (2004) *La Educación a Distancia en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía.

Mercer, N. (2001) *Palabras y mentes. (Como usamos el lenguaje para pensar juntos)*. Barcelona: Paidós.

Miguell, E. M y Ferrés Font J. (2001). *Internet, los espacios virtuales y la Educación a Distancia*. En Area Moreira (coord.) *Educación en la sociedad de la Información*. España: Descleé de Brouwer. S.A.

Onrubia, J. (2005, Febrero). *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*. RED. *Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Consultado el 9 de Febrero de 2005
Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M2/>

Orozco Gómez, Guillermo (1997). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Ediciones de Periodismo y Comunicación. Universidad Nacional de La Plata.

Perkins, D.: "La Escuela Inteligente: del Adiestramiento de la Memoria a la Educación de la Mente" (1995) Barcelona: Ed. Gedisa.

Perkins, D (2010). El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires: Paidós.

Postic, M (2000). La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales. Madrid: Editorial Marcea.

Prieto Castillo, D (2004). *La comunicación EN la educación*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Rockwell, E (2000). La Escuela Cotidiana. México: Fondo Cultural.

Rockwell, E (2005). Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. Conferencia en sesión plenaria- Primer Congreso de Etnología y Educación. Universidad Castilla- La Mancha.

Sancho J. M. y Millán L. M. (comp.) (1995) Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación un diálogo necesario. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

Santos Guerra, M. A (1998). Imagen y Educación. Buenos Aires: editorial Magisterio del Río de la Plata.

Santos Guerra, M. A (1998). Evaluar es comprender. Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires.

SIRVENT, MARÍA TERESA. (2007) Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática, Documento preliminar y en revisión elaborado para el libro con Luis Rigal sobre Metodología de la Investigación Social y Educativa, Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento (en elaboración).

Souto de Asch, M (2007). Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Stake R (2007) *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Verón, E (2004). Fragmentos de un tejido. Barcelona: Gedisa Editorial.

Verón, E (2004). La semiosis social. México: Gedisa Editorial.

Vasilachis de Gialdino I. (1992). Métodos Cualitativos I. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vasilachis de Giadino, I. (2006) (coord.) Estrategias de Investigación Cualitativa. Gedisa editorial. Barcelona, España.

Vygotsky, L.(1984). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica Barcelona.

Watson, M. T (2006) Historia de la Educación a Distancia en Argentina: Un contexto de surgimiento. Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia. N° 6. Universidad Nacional de La Plata.

Wertsch, James V (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Wolton, D. (2006). Salvemos la Comunicación. Aldea global y cultura. Una defensa de los ideales democráticos y la cohabitación mundial. Barcelona: Gedisa Editorial.

Wolton. D. (2007). Pensar la Comunicación: puntos de vista para periodistas y políticos. Buenos Aires: Prometeo Libros.