

# HILOS DE ARIADNA EN LA RED

Brújulas de sentido para *abordar*  
lo tecnológico

Editores

Debora Arce, Charis  
Guiller y Bianca Racioppe

Director

Carlos Giordano

Coordinadores Editoriales

Paula Porta, Bianca Racioppe  
y Lucas Díaz Ledesma

 EPC  
de Periodismo y Comunicación

 iiom  
Instituto de Investigaciones  
en Comunicación

**HILOS DE ARIADNA EN LA RED**  
BRÚJULAS DE SENTIDO PARA *ABORDAR*  
LO TECNOLÓGICO

# **HILOS DE ARIADNA EN LA RED** **BRÚJULAS DE SENTIDO PARA ABORDAR** **LO TECNOLÓGICO**

Editoras

Debora Arce, Charis Guiller  
y Bianca Racioppe

Director

Carlos Giordano

Coordinadores editoriales

Paula Porta, Bianca Racioppe y Lucas Díaz Ledesma



Hilos de Ariadna en la red : brujulas de sentido para abordar lo tecnológico /  
Debora Arce ... [et al.] ; dirigido por Carlos Giordano ; editado por Debora  
Arce ; Charis Guiller ; Bianca Racioppe. - 1a edición para el alumno. - La  
Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y  
Comunicación Social, 2017.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-950-34-1446-0

1. Comunicación. 2. Tecnología. 3. Educación. I. Arce, Debora II. Giordano, Carlos, dir. III. Arce, Debora , ed. IV. Guiller, Charis , ed. V. Racioppe, Bianca, ed.

CDD 302.231

Diseño de tapa e interior: Jorgelina Arrien

Los artículos incluidos en esta compilación fueron sometidos a referato.  
Convocatoria inicial a cargo de Paula Porta y Verónica Vidarte Asorey

  
Ediciones EPC  
de Periodismo y Comunicación

Derechos Reservados  
Facultad de Periodismo y Comunicación Social  
Universidad Nacional de La Plata

Primera edición, febrero 2017  
ISBN 978-950-34-1446-0  
Hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Se permite el uso con fines académicos y pedagógicos citando la fuente  
y a los autores.  
Su infracción está penada por las Leyes 11.723 y 25.446.

# ÍNDICE

PREPARANDO EL TEJIDO. A MODO DE INTRODUCCIÓN Por <i>Debora Arce, Charis Guiller y Bianca Racioppe</i>	7
PRIMERA PARTE	
CAPÍTULO I	
Más allá del acceso material: inclusión digital y políticas públicas Por <i>María Julia Poiré</i>	18
CAPÍTULO II	
Radio e Internet: reconfiguraciones hacia la concepción de un nuevo modelo radiofónico Por <i>Lucía Casajús</i>	41
CAPÍTULO III	
El análisis de las prácticas en Internet. Prácticas políticas y lúdico-creativas en México y Argentina Por <i>María Rebeca Padilla de la Torre, Bianca Racioppe y Paula Porta</i>	64

#### CAPÍTULO IV

Facebook, mundos de la vida y experiencia social 111

Por *Rocío Rueda Ortiz*

#### SEGUNDA PARTE

#### CAPÍTULO V

Posibilidades de enseñar y aprender con TIC. Aulas virtuales: diseño, interacciones y resignificaciones en el diseño-tecnopedagógico de la Tecnicatura en Gestión Universitaria, UNC. 145

Por *María Soledad Roqué Ferrero y María Eugenia Danieli*

#### CAPÍTULO VI

Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores 171

Por *María Mercedes Martín, Alejandro González, Fernanda Esnaola, César Barletta y Ana Inés Sadaba*

#### CAPÍTULO VII

Comunicar educación. Apuntes desde la teoría y la práctica sobre el desafío de enseñar a través de medios digitales 194

Por *Silvia C. Enríquez*

## CAPÍTULO VIII

Nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje:  
la mediación tecnológica desde una mirada  
comunicacional. Propuestas desde la Dirección de  
Educación a Distancia (FPyCS)

222

Por *Debora Magalí Arce* y *Charis Maricel Guiller*

SOBRE LOS AUTORES

244

## **SEGUNDA PARTE**

## CAPÍTULO V

# Posibilidades de enseñar y aprender con TIC. Aulas virtuales: diseño, interacciones y resignificaciones en el diseño-tecnopedagógico de la Tecnicatura en Gestión Universitaria, UNC.<sup>1</sup>

Por *María Soledad Roqué Ferrero* y  
*María Eugenia Danieli*

Nos interesa compartir algunas reflexiones a partir de la experiencia desarrollada desde el Programa de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Córdoba en relación **con los procesos de diseño y uso de materiales educativos y aulas virtuales** para la Tecnicatura en Gestión Universitaria de dicha institución; entendiendo que ambos constituyen aspectos clave del **diseño didáctico-comunicacional** de la carrera.

1 Esta publicación es una revisión de la comunicación escrita de referencia aportada en el año 2011: "Posibilidades de enseñar y aprender con TIC. Aulas virtuales: diseño, interacciones y resignificaciones". Roqué Ferrero, María Soledad y Danieli, María Eugenia. Artículo completo disponible en las Actas II Jornadas sobre Experiencia e Investigación en EaD y Tecnología Educativa en la UNC. Editorial: Programa de Educación a Distancia, Secretaría Publicación: Libro Electrónico-on-line. ISBN: 978-950-33-0903-2. Córdoba, Argentina. 2011. Disponible en internet: <http://secretarias.unc.edu.ar/academicas/PROED/jornadas-y-eventos/actas-ii-jornadas-2011.pdf>

Describimos en primer lugar los **componentes del modelo inicial propuesto (2009)** cuya característica diferencial radicó en una forma particular de proponer **articulaciones y remisiones** entre los **materiales impresos** y el espacio del **aula virtual** como ámbito de comunicación. Más allá del material impreso y entendiendo que éste se integra al aula virtual tanto en su modalidad alternativa digital como en las relaciones de sentido que se entablan con ésta al remitir a este espacio en forma permanente -el caso de las actividades y consultas de recursos- en esta oportunidad nos enfocamos en el diseño del aula virtual, y en las condiciones de su uso. Concebida como un **contexto virtual de aprendizaje**, entendemos que la misma posibilita tanto la interacción como la emergencia de otras formas de representación y acceso al conocimiento que dotan de múltiples significaciones al material, al tiempo que habilitan alternativas particulares de acciones de enseñanza y aprendizaje. Tal manera de significar al aula virtual, conlleva la convicción de que su integración en un proyecto educativo involucra, asimismo, la adhesión a un modelo pedagógico con respecto a los saberes que se enseñarán, la manera en que los mismos serán presentados, y a las posibilidades de relación con ellos que se brindará a los estudiantes; sea esto reflexionado o no por los docentes y contenidistas. Posteriormente, entendiendo que dicho diseño anticipa los procesos de enseñanza y de aprendizaje sin determinarlos, nos preguntamos acerca de

las particulares modificaciones que la propuesta inicial sufrió al resignificarse en el uso.

El carácter de estas reflexiones nos ubica en un proceso autorreflexivo con respecto a nuestra experiencia de diseño tecnopedagógico (Coll, 2008). En el análisis, de tipo cualitativo, se postulan conjeturas que luego se resignifican en relación con la bibliografía señalada y en función de la experiencia que se relata, integrando tanto fuentes teóricas como la descripción de los medios, procesos y entornos implementados en el diseño. Vale aclarar que, desde esta perspectiva, las herramientas tecnológicas son valoradas, exploradas y analizadas en tanto seleccionadas o producidas en función de su intencionalidad didáctica inicial, y luego puestas en relación con otros aspectos que, se presume, se ponen en juego en la propuesta de interacción y de comunicación específicas. Con esta intencionalidad, en esta comunicación realizamos algunas consideraciones respecto de la manera en que las decisiones didáctico-comunicacionales impactaron, como mediaciones de la propuesta, signando las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y de intervención en la enseñanza, por parte de los docentes.

## **1. Las mediaciones y ayudas al aprendizaje como horizontes de reflexión**

La perspectiva crítica y sociocultural de la educación y los estudios culturales de la comunicación presentan un marco conceptual desde el cual es posible observar la no neutralidad de las prácticas educativas, comunicacionales, culturales y tecnológicas. Poniendo en significación este aporte, en un trabajo anterior (Danieli, M.E.; Roqué Ferrero, M.S.; Ruiz Juri, M., 2010) retomamos el enfoque de las mediaciones para abordar el estudio de la prácticas educativas mediadas tecnológicamente ya que nos libra del sesgo instrumentalista de la tecnología *per se* y nos obliga a ampliar la mirada por sobre el amplio espectro de interacciones y remisiones que las atraviesan. Así, el análisis de cualquier medio o proceso de comunicación y educación, en tanto experiencia de diseño tecnopedagógico, remite a explicitar las remisiones de sentido que se articulan en la interacción entre los sujetos y objetos del conocimiento, incluyendo entre ellos a los medios y recursos de enseñanza así como a los contextos de interacción mediados por una plataforma tecnológica. Al referirnos a las mediaciones lo hacemos desde la perspectiva de la acción mediada (Werstch, 1998; Vigotsky, 1988), entendiendo que los medios y materiales educativos son parte de mediaciones sociales más amplias, que apuntan a los procesos de interacción y reconstrucción cultural (Martín-Barbero, 2003) que se dan

hacia adentro y afuera de una propuesta. Desde esta perspectiva, nos referimos al aula virtual como un contexto material y simbólico que se diseña, implementa y desarrolla con el objetivo de potenciar la interacción y construcción de conocimientos más allá del espacio tecnológico de la plataforma. Al hacer hincapié en ello, nos interesa destacar tanto el sentido didáctico comunicacional de cada espacio que configura el aula (sus secciones y maneras de organizar la información y orientar la participación) y de los materiales empleados en ellas (mapas conceptuales, videos, material multimedia e hipermedia, etc.), como la misma propuesta de interactividad metodológica que se lleva a cabo alrededor del rol docente y sus formas de interacción con los alumnos (los foros, las tutorías presenciales o virtuales) considerando que las formas de interacción con la información y los lenguajes de los medios, y con otros sujetos, condiciona la producción simbólica que resulta de ella (Danieli, M.E.; Roqué Ferrero, M.S.; Ruiz Juri, M., 2010). De este modo no hay uno sino múltiples recursos, no hay una sino múltiples aulas.

Pensar la comunicación en el espacio del aula virtual abre, asimismo, algunas cuestiones para reflexionar acerca de cómo, en el caso de la experiencia analizada, se ponen en juego diferentes patrones que regulan su uso, en relación a la posibilidad de generar espacios de intercambio y producción colaborativa. Especialmente, teniendo en cuenta las características del alumnado y el hecho de que desde el aula virtual

(y a través de ella) se construye un contexto de aprendizaje y situaciones de uso, en los que se juegan mediaciones que afectan la relación educativa facilitando o no la construcción de un sentido de pertenencia y las posibilidades de aprendizaje reflexivo. Es este presupuesto el que nos lleva a articular reflexiones e interrogantes acerca del diseño didáctico-comunicacional y la propuesta educativa en relación con los conceptos de **mediaciones múltiples** de Orozco Gómez (1996), y sus remisiones con respecto al ámbito de la interacción social, y de **mediaciones cognoscitivas** de Badía (2006), que focaliza en los aspectos específicamente pedagógicos de la interacción. En primer lugar, retomando a Orozco entendemos que las **mediaciones institucionales** remiten a los discursos académicos, políticos y administrativos que permean el contexto virtual que constituye el aula llevando a los sujetos a interactuar con otras informaciones. Las mediaciones **individuales** tienen que ver con los esquemas mentales a partir de los cuales tanto estudiantes como docentes, leen y otorgan sentido a la nueva información; y las de **referencia**, por su parte, remiten a las características de los propios sujetos de la interacción quienes connotan, desde cada posición, una experiencia diferente de “estar en el aula”. Por otra parte, cobran especial significado las mediaciones **masmediáticas o tecnológicas**, en este caso la plataforma, que remite a la impronta de la propia tecnología en tanto estructura sugerente y soporte material para las prácticas educativas; y las

**situacionales** que dan cuenta de las condiciones de recepción de la propuesta de acuerdo a contextos determinados, y por lo tanto, habilitan al análisis de la emergencia de significados diferentes ante una misma información.

Complementa esta mirada, el análisis de la **mediación pedagógica** que nos lleva a profundizar la mirada en las decisiones didácticas respecto de los contenidos, la manera de presentarlos, así como acerca del sentido de las actividades previstas para su abordaje. Recuperamos para ello el concepto de **ayuda al aprendizaje** que desde un enfoque socio-cognitivo refiere a: *“cualquier aspecto o elemento que pueda ejercer una cierta influencia educativa en el proceso de aprendizaje del estudiante”* (Badía, 2006: 7), para orientar las reflexiones acerca de las ayudas al aprendizaje con tecnologías; es decir, aquellas que puedan brindarse a través de las TIC. Estas ayudas tecnológicas que se sitúan en el marco de un proceso de enseñanza y aprendizaje, en un contexto de educación formal, remiten a diferentes orientaciones que el diseño del material educativo intenta articular con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje. Retomamos algunas que según Badía (2006) pueden orientar el diseño de entornos o materiales educativos; **-Apoyo a la comprensión de la actividad de aprendizaje**; en relación con la explicitación de orientaciones respecto del sentido de la tarea, las interacciones que deberá realizar con compañeros y tutor así

como el lugar del contenido en la misma; **-Planificación del aprendizaje;** fundamentalmente a través de calendarios; **-Provisión de contenidos objeto de aprendizaje;** tanto básicos como complementarios, y que podrán ponerse al alcance los estudiantes a través de diferentes formatos; **-Apoyo a la construcción de conocimientos;** ya sea en relación con la búsqueda, acceso y selección de información o la elaboración y publicación de ideas, entre otras posibilidades; **-Comunicación y colaboración;** en tanto herramientas diseñadas para ayudar y orientar la producción colaborativa y compartida de ideas y argumentos; **-Evaluación del progreso de los aprendizajes;** principalmente a través de tareas autocorrectivas.

## **2. Encuadre institucional de la propuesta de diseño de la Tecnicatura en Gestión Universitaria**

El espacio de referencia sobre el cual construimos estas reflexiones corresponde a la Tecnicatura en Gestión Universitaria, propuesta que se desarrolla totalmente a distancia y está destinada al personal no docente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Su plan de estudios incluye 18 espacios curriculares obligatorios con diferentes formatos curriculares (asignaturas, seminarios y talleres), cuyo di-

seño e implementación al momento de la escritura de esta comunicación abarca 10 espacios curriculares. La carrera, impulsada por el área de personal de la UNC y enclavada institucionalmente en la Facultad de Ciencias Económicas, recibe en el año 2009 el asesoramiento didáctico comunicacional y el apoyo de producción del Programa de Educación a Distancia (PROED), dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad, contando también con el asesoramiento pedagógico de la respectiva área de Educación a Distancia de dicha facultad, involucrando el trabajo de un equipo interdisciplinario que pretende promover la interrelación entre áreas de una misma institución.

La propuesta educativa impulsada desde la unidad académica, propone el uso de materiales impresos y el aula virtual como complemento, a fin de atender a las habilidades y destrezas de los destinatarios. A partir de este marco de acción, con la intervención del PROED, y como producto de múltiples negociaciones entre los equipos de asesores pedagógicos y comunicacionales, directivos, autoridades y personal del gremio, se decide orientar el ***diseño tecnopedagógico*** en etapas progresivas con respecto a la propuesta de interactividad de los medios y espacios de comunicación, en relación a la modalidad y al uso didáctico de las herramientas tecnológicas. A continuación, presentamos algunas reflexiones que acompañaron el proceso de diseño tecnopedagógico de la pro-

puesta didáctico-comunicacional inicial impulsada por el equipo del PROED para la TGU<sup>2</sup>, la cual involucró una mirada innovadora de los materiales educativos que incorpora complejas remisiones de sentido entre los recursos impresos y el aula virtual como contexto de referencia a una serie de recursos digitales tendientes a propiciar la interacción y resignificar los contenidos. Centraremos la mirada en el diseño de las aulas virtuales entendiéndolas a éstas como un contexto que provee múltiples **ayudas al aprendizaje** con tecnologías (Badía, 2006), y como el lugar o escenario en el cual se llevan a cabo las interacciones con el material educativo, producto de las múltiples mediaciones y resignificaciones a las que hicimos referencia.

2 Propuesta que luego es resignificada en el marco de un equipo de asesoramiento y producción propio de la carrera, que se consolida posteriormente al año 2009 y continúa hasta la actualidad en el marco de un nuevo modelo de diseño tecnopedagógico centrado en la interacción y en una significación aún mayor del espacio virtual de la propuesta.

### **3- El diseño didáctico-comunicacional: entre la mediación institucional, pedagógica y tecnológica**

Si bien el diseño didáctico-comunicacional se focaliza, como ya mencionamos, en el material impreso, vale resaltar cómo el mismo está pensado y articulado en función de los espacios y recursos de interacción que habilita en el contexto virtual. De modo que, por obra de estas remisiones, el mismo pierde al carácter de texto cerrado que le otorga su soporte y se abre, se resignifica, cobra un nuevo sentido en el marco del aula virtual, ya que habilita, en el contexto que constituye el aula sobre la base de la plataforma tecnológica, y más allá de ella, múltiples relaciones de sentido en el plano de la interacción, entre estudiantes y docentes, equipo de asesoramiento y profesores y entre cada uno de ellos y los diferentes actores institucionales. Por ello, argumentamos que más allá de la propuesta inicial, el diseño del aula virtual se configura y resignifica como el espacio central de la propuesta educativa, ámbito en el cual se ponen en juego las estrategias de ayudas antes mencionadas, sobre todo aquellas que tienen que ver con la construcción de conocimiento; la comunicación y colaboración, la planificación del aprendizaje, y específicamente la provisión de contenidos en diferentes lenguajes y soportes que llevan al estudiante a elaborar otras relaciones y resignificaciones a las explicitadas en el material impreso.

Nos detenemos primero en el diseño del *aula virtual*, para luego reflexionar acerca de los usos que de ella se ha hecho en la instancia de implementación. Con respecto a la forma de organizar el contenido, podemos diferenciar a priori entre espacios de **información académica** y **espacios de interacción y comunicación**, los cuales se encuentran claramente referenciados y particularizados al interior de la propuesta. Dicha arquitectura de la información (Ronda León, 2008) refleja, en cierto modo, la jerarquía de los espacios de acuerdo al tipo de ayuda para el aprendizaje que se pretende poner a disposición del alumno, tal como muestra la imagen 1. Advertimos cómo el diseño tecnopedagógico del aula virtual de la TGU lleva a priorizar en la estructura de la información, un menú de presentación (ubicado en la sección superior) que permite el acceso directo a los recursos destacados por la propuesta de la asignatura para organizar el recorrido de la materia, espacios que se disparan desde el material impreso, pero que sólo pueden ser accesibles a través del contexto virtual: “habla el docente”, “pizarra”, “portafolio”, “actividades” (versión digital) y “casos y ejemplos”. Mientras que, en el centro, cobran relevancia los espacios para la interacción y la comunicación en el aula, la entrega de actividades y la evaluación; lugares desde dónde es posible acceder a tres secciones centrales para el desarrollo de las propuestas: “conversaciones de Aula” (foros, diario, wiki, etc.), “buzón de entregas” (para

el envío de actividades) y “autoevaluaciones”. Todas ellas, dependiendo de la propuesta de contenido y de la estrategia metodológica que conjuntamente se establezca entre el profesor y el equipo de asesoramiento.

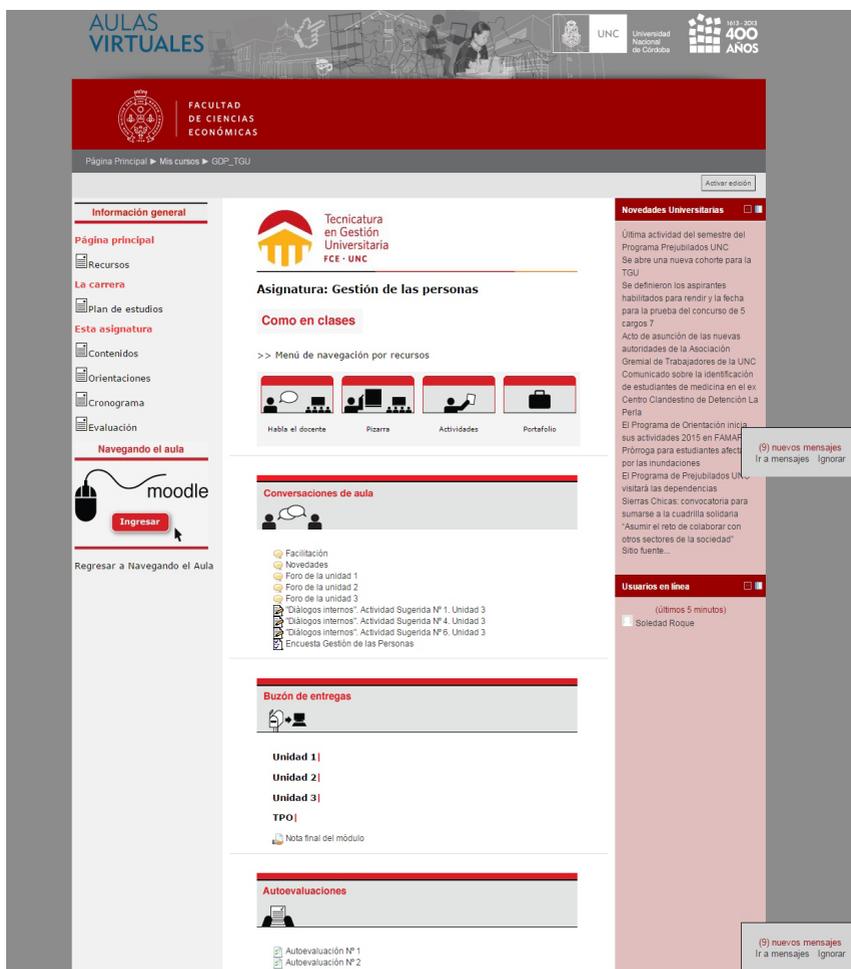


Imagen 1. Arquitectura de información del aula virtual de la TGU

Focalizando ahora en los contenidos de tipo académico y sus formas de representación, se destaca el “Portafolio”, que contiene la bibliografía obligatoria y complementaria y el acceso a la versión digital del material. En tanto ayuda al aprendizaje, este recurso remite a la provisión de contenidos y su potencial radica en la posibilidad de enriquecer las perspectivas conceptuales y procedimentales referidas al objeto de estudio, con variedad de fuentes y referentes validados académicamente. Por otra parte, dependiendo de la propuesta, el aula da relevancia a la explicitación de “casos y ejemplos” con acceso a mostraciones ejemplificadoras en diferentes formatos; audio, imágenes, videos, textos lineales. Justamente, atendiendo a la intención de promover diferentes formas de representar el conocimiento, se piensa la sección “habla el docente”, que incluye videos donde los profesores presentan la propuesta de la asignatura o bien realizan una breve exposición como apoyo para algún tema. Allí se recupera la centralidad de la palabra del profesor para orientar comprensiones; valiéndose del formato audiovisual que habilita otras formas de decir y de intervenir y abriendo múltiples posibilidades de representación y acercamiento a las diferentes habilidades cognitivas de los estudiantes. Con respecto a esta sección observamos que si bien se impulsó desde el diseño, obraron mediaciones de tipo institucional en un principio y luego pedagógicas e individuales (representaciones alrededor de los tiempos de producción, de la

potencialidad educativa de lo audiovisual, sobre la competencia comunicativa de los docentes, etc.), que llevaron a que sea poco utilizada (dos asignaturas sobre seis). Otra subsección importante y común es la de las “actividades” en formato digital, ya que la misma facilita tanto el acceso a información de referencia, como su entrega a través del aula virtual (sección “buzón de entregas”) ya que la enunciación de las consignas está prevista, asimismo, en el material impreso, con referencias explícitas al aula virtual para su entrega. La manera de presentar las actividades, con una clara explicitación de consignas, del encuadre de la tarea, la modalidad de resolución y presentación, la fecha de entrega y los materiales asociados a la misma (ya sean fuentes bibliográficas, documentos u otros recursos); se configuran en potentes apoyos para la comprensión de la actividad y su adecuada resolución.

← → C aulavirtual.eco.unc.edu.ar/pluginfile.php/9124/mod\_resource/content/1/gestion\_de\_las\_personas\_unidad\_01.pdf

nizaciones que aprendan.

- **El desarrollo de sistemas de información:** el apoyo a la toma de decisiones y a su evaluación.
- **La comunicación interna y el rol de las redes.**
- **La implementación de programas de asistencia a la mejora continua.**

A partir de estos ejes, ahora lo invitamos a profundizar en la lectura del texto propuesto. Identifique las ideas clave que plantea el autor en torno a las nuevas tendencias en gestión de recursos humanos en las organizaciones públicas. Intente pensarlas en el ámbito de la Universidad.



**Actividad sugerida N° 7**

Considere las nuevas tendencias en gestión de RRHH. ¿cuál o cuáles cree Ud. que son más significativas y/o necesarias para implementar o fortalecer en la Universidad? Explique su punto de vista.

Lo invitamos a compartir sus reflexiones en el Foro Conversaciones de Aula, en el aula virtual de este seminario.

Como bien señalamos, es importante comprender que gran parte de las políticas y procesos de RRHH exceden los alcances de decisión y acción del gestor-conductor de un área, sector, departamento u oficina. Estas quedan más bien en manos de Áreas de Personal o Áreas de RRHH, sujetas a las políticas institucionales de la conducción general de la organización.

A continuación le presentamos un esquema sintético de las políticas y procesos básicos en materia de gestión de RRHH. Si bien pueden no estar explícitos y formalizados, debemos contemplar que toda organización tiene y ejecuta de alguna manera mecanismos que regulan estos procesos. Veamos:

**Recursos en el aula** 

Participe en el foro disponible en la sección "Conversaciones de Aula", en el espacio virtual. Recibirá orientaciones de su profesor-tutor al respecto de esta actividad.

Consulte el cronograma.

  
Conversaciones de aula

Imagen 2. Fragmento del material impreso (y disponible en pdf. en el aula virtual) con formato de remisión a las actividades.

No obstante, en esta comunicación nos centraremos en el análisis de dos secciones centrales para la provisión de contenidos y la interacción con el conocimiento y la comunicación: la “Pizarra” y las “conversaciones de aula”; las cuales fueron producto de múltiples negociaciones desde lo pedagógico-comunicacional, y se han ido enriqueciendo y resignificando en el uso durante la implementación de la carrera.

La sección “pizarra” incorpora mapas conceptuales interactivos; ya sea para presentar la asignatura en general,

como en cada unidad didáctica. Estos mapas, se diseñan con el objeto de facilitar a los estudiantes esquemas organizadores que le ayuden a transitar la propuesta de la asignatura y del aula; por lo cual a la par que permiten identificar los núcleos conceptuales brindan información acerca de los apoyos para comprenderlos que podrán encontrarse en el aula o a partir de ella; actividades (sugeridas y obligatorias), bibliografía, presentaciones en línea, documentos con información ampliatoria, casos de análisis, ejemplos, entre otros. A partir de los mapas cada estudiante puede realizar una lectura diferente del material de estudio, siguiendo las “pistas” para el abordaje de los conceptos principales y de la propuesta de interacción y acceder directamente a diversos recursos disponibles en el aula virtual; audios, imágenes, videos, textos lineales (Imagen 3). Así, los mismos se piensan como organizadores didácticos y apoyos para la construcción de conocimientos y la comprensión de actividades (Badía, 2006) en tanto andamiajes del aprendizaje de los estudiantes que amplían y resignifican la propuesta de enseñanza de la asignatura. Desde su intencionalidad de diseño, intentan ofrecer al estudiante que interactúa en el aula, la posibilidad de realizar un recorrido diferente al propuesto por el mismo docente; tanto desde la interactividad instrumental de la navegación como desde la interactividad cognitiva que el mismo puede propiciar permitiendo que cada cual elija secuencias, marque ritmos, defina prioridades y así tome decisiones para apren-

der, ganando autonomía y desarrollando habilidades para el aprendizaje autogestionado. En ese sentido, los mapas operan como herramientas de la mente, mediaciones cognoscitivas por excelencia que dan cuenta de procesos de mediación tecnológica y didáctica, y que modelan, de algún modo, los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

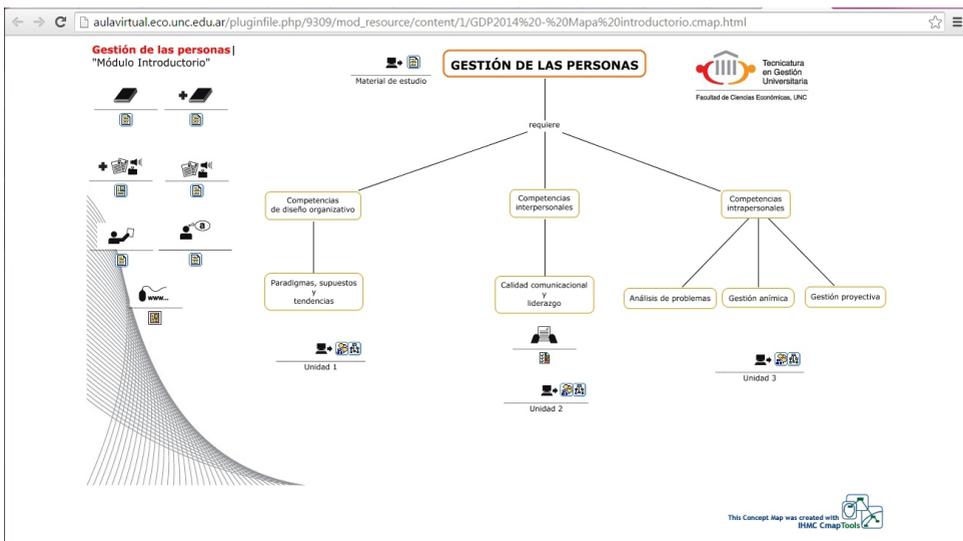


Imagen 3. Mapa conceptual interactivo de una asignatura de la TGU

Por otra parte, desde el punto de vista de la interacción, es interesante observar cómo la sección “conversaciones de aula” se fue complejizando y enriqueciendo a medida que los usos de los espacios se fortalecían en la experiencia de

los docentes y sobre todo en la práctica de los estudiantes, exigiendo un rediseño en relación a ciertas consideraciones iniciales con respecto a las habilidades de uso e interacción de los estudiantes y la familiarización con la metodología y tecnología a distancia por parte de los docentes. Por tanto, si bien los espacios de interacción no fueron potenciados a través de la propuesta pedagógica inicial de aula virtual más allá de la función tutorial, dadas las decisiones institucionales que condicionaron el diseño pedagógico y metodológico en virtud del contexto de implementación (mediaciones institucionales, situacionales y de referencia), vale resaltar la dinámica generada alrededor del denominado “foro conversaciones de aula” durante la fase de implementación. Inicialmente dicha sección se pensó alrededor de un uso en esencia restringido del foro; más con la finalidad de propiciar un espacio para dudas y consultas que con la posibilidad de construcción colectiva de saberes en el marco de una determinada propuesta de actividades. Sin embargo, durante el desarrollo, se fue propiciando un uso diferente del espacio ya que el mismo se utilizó espontáneamente para la entrega de actividades sugeridas (cuyo envío no estaba previsto en la propuesta metodológica) propiciando la interacción de manera libre entre estudiantes y tutores. Como resultado de esta dinámica, observamos, como parte de nuestra experiencia de asesoramiento y apoyo de producción, que en las sucesivas asignaturas éste va adquiriendo mayor importancia dado el uso demandado

por alumnos, en una primera instancia y por los docentes tutores en una segunda, ya no de forma espontánea sino propiciada por la misma propuesta de actividades en el marco de consignas puntuales. En este proceso, se valora la interacción alumno-alumno como forma de participación en el aula, especialmente en la moderación que pueden ofrecer aquellos “pares avanzados” (siguiendo la perspectiva de Vygotsky sobre la “zona de desarrollo próximo”), en determinados temas cuando participan de forma colaborativa. Aquí comienza a cobrar un rol protagónico el papel del profesor/tutor ya que es quien debe mediar y otorgar cierta sistematicidad en este tipo de intercambios.

Con respecto a dicho espacio de comunicación, notamos como, avanzando el proceso de implementación y la experiencia de uso de los recursos de interacción, en el marco de las particularidades disciplinares y construcciones metodológicas (Edelstein, 1996) de las asignaturas, el diseño promovido en la instancia de asesoramiento didáctico-comunicacional fue incorporando más recursos que llevaron incluso a modificar el nombre de la sección, rotulada inicialmente “foros” (la cual habilitaba entre los medios de interacción alrededor de los contenidos al foro “Conversaciones de aula”, y alrededor de las informaciones de tipo académica, el foro de novedades) la cual pasó a llamarse “conversaciones de aula”, albergando en principio una sección de chat, en el marco de las consultorías virtuales de la asignatura “*Lecto comprensión de Inglés*”,

y un espacio para la reflexión (o interacción intersubjetiva) que se materializó con el recurso diario nominado simbólicamente “diálogos internos”, el cual se habilitó en el marco de la asignatura “*Gestión de las personas*” que demandaba un proceso reflexivo que no era propio para el espacio del foro, más centrado en el debate y la interacción de tipo colaborativa. Avanzando aún más con el diseño, una asignatura (“*Procedimientos administrativos*”) incorporará el uso de la wiki, como recurso propicio a la escritura colaborativa, exigiendo tanto a docentes como alumnos abrir sus concepciones con respecto al trabajo en el contexto del aula virtual.

Por tanto, en el marco de la experiencia de asesoramiento y producción descrita, consideramos relevante advertir cómo, tanto las decisiones del **diseño tecnopedagógico** como las **configuraciones metodológicas** particulares de las asignaturas implementadas y las **experiencias de uso** de los sujetos estudiantes, docentes contenidistas, tutores, asesores y demás actores institucionales, fueron interactuando y resignificando la propuesta de diseño inicial, dando lugar a múltiples mediaciones que reconfiguran su uso.

## **Reflexiones finales. Mediaciones y resignificaciones en el diseño-tecnopedagógico de la Tecnicatura en Gestión Universitaria, UNC.**

Partimos de considerar que la implementación de un aula virtual podría generar situaciones de uso concretas, habilitando múltiples mediaciones que impactan en los materiales de estudio y las formas de comunicación que posibilita el entorno virtual como contexto de interacción. Posteriormente pudimos problematizar, al reflexionar sobre nuestra propia experiencia de asesoramiento y producción, las diferentes representaciones que se ponen en juego alrededor de las mediaciones tecnológicas y cognitivas en el uso de tecnologías como el aula virtual, especialmente aquellas que intentaron configurarse desde la propuesta de diseño tecnopedagógico como ***ayudas para la comprensión*** (Badía, 2006). Y, fundamentalmente, intentamos analizar la forma cómo, durante el proceso de implementación y desarrollo de las propuestas educativas, el diseño fue redefiniéndose y adquiriendo particularidades en función de los sujetos que deciden, asesoran, interactúan, enseñan y aprenden en esos contextos virtuales, así como los sentidos que ellos van construyendo al ir articulando múltiples mediaciones. En esta dirección, valoramos también la emergencia de nuevas pautas pedagógicas y de comunicación que comenzaron a demandar un uso más es-

pecífico de los espacios de interacción logrando, luego, diversificarlos todavía más hacia el trabajo colaborativo en wiki o los mecanismos intersubjetivos de meta-reflexión del diario. Advertimos cómo fueron operando en este proceso diferentes formas de mediación que conjugan posiciones disímiles, incluso entre los mismos equipos de asesoramiento, sus prácticas y enclaves institucionales.

Por tanto, sostenemos que si bien el diseño didáctico-comunicacional que articuló el **diseño tecnopedagógico** inicial, hizo propia la preocupación por brindar diversidad de ayudas educativas desde el contexto del aula virtual, enriqueciendo y diversificando los apoyos proporcionados; es interesante observar cómo ello no desdibujó ni soslayó el valor de las ayudas que podían proporcionar y de hecho proporcionaron los docentes tutores y los mismos estudiantes. En este sentido, es posible reconocer a través del análisis de las arquitecturas de las aulas virtuales de las diferentes asignaturas asesoradas por nuestro equipo, cómo se configuraron espacios de fortaleza diferenciados en cada una de ellas, en relación con los soportes de tales ayudas y como parte del mismo proceso de construcción metodológica llevado a cabo por los docentes, en el marco del diseño inicial.

Las reflexiones construidas nos permiten sostener que a partir de la decisión de incorporar una plataforma tecnológica, pero sobre todo durante el proceso de diseño y mediante la interacción cognitiva y social en el contexto de aprendiza-

je que supone el aula virtual como construcción de sentido, emergen múltiples mediaciones que inciden en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Son ellas las que determinan el impacto de los materiales de estudio y las formas de comunicación que el aula virtual posibilita como contexto de interacción.

Por tanto, concluimos afirmando que si bien el aula no fue central en el diseño inicial, adquirió con el tiempo un lugar fundamental como espacio de interacción en el cual se materializa y cobra sentido lo que el material impreso dispara, no sólo por el enriquecimiento operado por la interacción con nuevos contenidos y recursos, formatos y formas de representación, sino fundamentalmente por las interacciones entre los sujetos que allí tienen lugar; y que van obrando sobre el mismo diseño. Desde este punto de vista, es cómo el análisis de las formas de interacción y significación en contextos virtuales nos lleva a entender cómo el aula virtual se diferencia del espacio tecnológico de la plataforma y del diseño metodológico de la propuesta, convirtiéndose como fundamentan Barberá y Badía (2005) en un espacio ampliado por el uso de la tecnología que implica las relaciones de sentido, las interacciones que se desarrollan en instancias presenciales, el uso de materiales que no necesariamente son digitales y los intercambios ente los sujetos de la interacción a través de diferentes medios; todas estas relaciones hacen del aula virtual una construcción simbólica.

## Bibliografía

- BADÍA, A. (2006), “Ayuda al aprendizaje con tecnología en educación superior”, publicado en la Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 3 N° 2. Octubre del 2006.
- BARBERÁ, E. y BADIA, A. (2005), "Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red". *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), 5. Disponible en internet: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1064Barbera.PDF>
- COLL, C. (2008), “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la Información y la comunicación. Una mirada constructivista”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.) *Revista Sinéctica* N° 25, Sección Separata, pág. 1-24.
- DANIELI, M.E.; ROQUÉ FERRERO, M. S.; RUIZ JURI, M. (2010), “Las múltiples mediaciones en contextos virtuales de enseñanza. Dos casos para el análisis: La Tecnicatura en Gestión Universitaria (TGU-UNC) y la Carrera de Abogacía (FDYCS-UNC)” en el Libro Electrónico-on-line del *V Seminario Internacional de Legados y Horizontes*, RUEDA, Tandil, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: [http://www.rueda.edu.ar/o6\\_publicaciones/pub-digitales/Vseminario.rar](http://www.rueda.edu.ar/o6_publicaciones/pub-digitales/Vseminario.rar).

- EDELSTEIN, G. (1996), “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en Camillioni, A. *Corrientes didáctica contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires.
- LITWIN, E. (comp.) (2005), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*; Amorrortu, Buenos Aires.
- MARTÍN BARBERO, J. (2003), *La educación desde la comunicación*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- OROZCO GÓMEZ, G. (coord.) (2002), *Recepción y mediaciones. Casos de investigación en América Latina*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- OROZCO, G. (1996), *Miradas latinoamericanas a la Televisión*, Universidad Iberoamericana. México.
- RONDA LEÓN, Rodrigo (2008), “Arquitectura de Información: análisis histórico-conceptual” en: No Solo Usabilidad, n° 7, 2008. [nosolousabilidad.com](http://nosolousabilidad.com). ISSN 1886-8592
- VIGOTSKY, L. (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, México.
- WERTSCH, J. (1998), *La mente en acción*, Aique, Buenos Aires.