



Los cursos en línea desde una perspectiva edu-comunicativa

Carmen Pérez Fragoso, Guadalupe López Bonilla y Guadalupe Tinajero Villavicencio
Universidad Autónoma de Baja California
Km. 103 carretera Tijuana – Ensenada
Ensenada, B.C., México CP 22760
E-mail: cperez@uabc.mx; bonilla@uabc.mx; tinajero@uabc.mx

Resumen

Considerar los cursos en línea como productos mediáticos permite analizarlos desde una perspectiva educomunicativa. Este trabajo plantea que la propuesta comunicacional de un curso en línea lleva implícita una propuesta de relación pedagógica para un contexto de enseñanza-aprendizaje específico con un determinado tipo de usuario final en mente: un estudiante. La metodología del estudio, de corte interpretativo, incluyó observaciones, un cuestionario y entrevistas. Con base en los resultados de los análisis se realizó una tipología de los cursos en función de los cambios observados y las intenciones del maestro. Concluimos que las prácticas innovadoras en los cursos están más directamente relacionadas con el estilo de enseñanza y las intenciones pedagógicas de los maestros que con sus habilidades tecnológicas.

Introducción

Nuestra propuesta parte de la premisa de que los cursos en línea pueden ser considerados como productos mediáticos, concediéndoles así el estatus de objetos de las ciencias de la información y de la comunicación que les corresponde (Møeglin, 1999). De acuerdo a Colina (2001), un producto mediático constituye un conjunto de expresiones plasmadas espacio-temporalmente en determinados soportes. En este caso, el soporte del curso en línea es fundamentalmente la internet, pero puede estar registrado en soportes independientes (i.e., CD, DVD) con conexiones activas a internet. La propuesta comunicacional de un producto mediático (un cd rom, un sitio web), según Brochu y Noël-Cadet (2001), se encuentra en su contenido, su organización y las funciones que induce el producto.

Lo importante entonces no es analizar sólo las características técnicas de los productos, sino considerar los mecanismos a través de los cuales emerge el sentido de lo que hacemos con ellos, es decir, a través de los cuales se hace posible la comunicación y la interacción. El sentido asignado por los actores se construye al momento de un acto de lectura comunicacional, situado dentro de un espacio de circulación de los propios referentes socioculturales de los actores (Olszewska, 1998). Como plantea Laboz (2001), el sentido que se otorgue a una comunicación no es un dato que pueda determinarse en el momento de partida, depende del contexto. El sentido se construye de manera continua cuando se articulan las intenciones de los actores con las comunicaciones y las variables de ese contexto; a su vez, el sentido de la comunicación actúa sobre el contexto, abriéndose a la emergencia de otros significados.

Con base en los elementos anteriores, nuestra hipótesis plantea que la propuesta comunicacional de un curso en línea, vertida en el contenido, su organización y las funciones que permite realizar en tanto producto tecnológico, lleva implícita una propuesta de relación pedagógica para un contexto de enseñanza-aprendizaje específico con un determinado tipo de usuario final en mente: un determinado tipo de estudiante.



Las investigaciones sobre los dispositivos tecnológicos lúdicos o pedagógicos que utilizan metáforas espaciales muestran que los usuarios reproducen dentro de esos ambientes virtuales comportamientos idénticos a los que realizarían, en las mismas circunstancias, en un espacio físico real. En los ambientes virtuales de aprendizaje, explican Larose y Peraya (2001), la postura cognitiva del usuario se adecua dependiendo de la denominación del espacio; sus actitudes, expectativas y disposiciones no son las mismas si accede a un taller, a una cafetería o a una biblioteca. Asimismo, en los espacios de trabajo, la metáfora juega un papel fundamental en la organización y desarrollo de las actividades; los usuarios adoptan comportamientos sociales idénticos a los requeridos en el ambiente escolar de referencia. Así, concluyen, la metáfora sirve a la vez de marco cognitivo de interpretación, y de modelo de comportamiento social para la realización de actividades. Entonces, si la estructuración de los espacios y conductas en los ambientes de aprendizaje mediatizados puede reforzar las prácticas y las conductas sociales consideradas apropiadas dentro de los contextos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, con frecuencia pasivos, ¿cuáles son las condiciones que favorecen la emergencia de contextos de enseñanza-aprendizaje con enfoques más activos? ¿la relación pedagógica en los cursos en línea sufre alguna modificación sustancial comparada con la relación sostenida en los cursos presenciales? ¿los maestros que ponen sus cursos en línea buscan crear un escenario pedagógico innovador, activo, constructivista, colectivo o buscan recrear una pedagogía transmisiva que refuerce el aprendizaje pasivo, memorístico, individualista?

Metodología

De acuerdo a los registros de la universidad, se invitaron a participar a todos los maestros que utilizaron las tecnologías como apoyo a sus cursos presenciales así como a los que impartieron cursos en línea en las tres unidades de la UABC en el semestre académico anterior al estudio. El número de maestros que aceptó la invitación fue de 22, 10 son hombres y 12 mujeres; de ellos, 12 maestros utilizan algunas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como apoyo a su curso presencial y 10 imparten sus cursos enteramente en línea. Estos últimos utilizaron tres diferentes plataformas: 6 Virtual U, 2 UABCVirtual y 2 usan páginas de red con los materiales de trabajo y BSCW para el manejo de los foros de discusión. Los cursos forman parte de Planes de Estudio de las áreas de ingeniería, ciencias naturales y exactas, educación y humanidades, y ciencias sociales y administrativas.

Las herramientas utilizadas para explorar las preguntas del estudio fueron la observación no participante, y las respuestas a una encuesta y a entrevistas semi-estructuradas. El procedimiento para la observación de los cursos fue el siguiente: Los maestros nos dieron clave y contraseña para acceder a los cursos; así, durante el semestre del trabajo de campo de la investigación se recopilaban muestras de las actividades de aprendizaje in situ, y se registraron las características de los cursos, analizando la interacción promovida.

La aplicación de la encuesta se realizó al término de los cursos. La encuesta se adaptó de la guía para el análisis de productos y producciones mediáticas (Guide d'analyse des produits et des productions, 2003) elaborada en el Seminario TICE del ICM de la Universidad Stendhal. Dado que la participación de los maestros en el estudio fue voluntaria, 15 maestros contestaron la encuesta. La información recabada nos permitió caracterizar los cursos en cuanto a: condiciones de producción, características técnicas,



características pedagógicas, presentación de los contenidos y materiales de trabajo, y, características de la estructuración de los contenidos.

Las entrevistas iniciales con los 22 maestros se realizaron días antes de comenzar los cursos, por lo general en los cubículos de los maestros; de igual manera, las entrevistas finales se llevaron a cabo poco antes de concluir el semestre. Las entrevistas se transcribieron en su totalidad y se analizaron utilizando técnicas de análisis de contenido.

Resultados

La tipología de cursos resultante de los análisis se presenta en la siguiente tabla:

	En línea	Mixto
C	<p><i>Transfiere contenidos de curso presencial</i></p> <p>Contenidos: Los contenidos, actividades y tareas en el aula electrónica son las mismas que en el aula presencial.</p> <p>Maestro: Supervisa y evalúa las actividades de los estudiantes; es responsable de la conducción del curso y de la evaluación de los estudiantes.</p>	<p><i>Refuerza curso presencial</i></p> <p>Contenidos: Diseñados para practicar y reforzar los aprendizajes del curso presencial.</p> <p>Maestro: Utiliza el trabajo en línea para incluir un número de actividades mayor pero del mismo tipo que las realizadas en el aula presencial. Evalúa las actividades entregadas.</p>
A	<p>Estudiante: Participación obligatoria y entrega de tareas fija.</p>	<p>Estudiante: Realiza las actividades solicitadas.</p>
M	<p><i>Transfiere contenidos y diseña actividades para el medio</i></p> <p>Contenidos: Los materiales son los mismos que en el aula presencial, pero diseña actividades de aprendizaje aprovechando las ventajas del medio.</p>	<p><i>Enriquece curso presencial</i></p> <p>Contenidos: Diseñados para enriquecer los aprendizajes del curso presencial a través de actividades para desarrollar habilidades complejas (síntesis, análisis, evaluación) aprovechando las ventajas del medio.</p>
B	<p>Maestro: Supervisa y evalúa las actividades de los estudiantes involucrándolos en ambos procesos, así como en la conducción del curso.</p>	<p>Maestro: Utiliza el trabajo en línea para apoyar el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes.</p>
I	<p>Estudiante: Participación posibilita realizar actividades y tareas elegidas por él mismo o por un grupo de pares.</p>	<p>Estudiante: Realiza las actividades generalmente en conjunto con otros estudiantes; participa en la revisión de sus propias tareas y las de sus pares.</p>



<p>O</p>	<p><i>Diseña contenidos y actividades para el medio</i></p> <p>Contenidos: Los materiales son producidos para generar en el estudiante los esquemas cognitivos necesarios para el aprendizaje. Incluye materiales para verificar o dominar los conocimientos previos requeridos para las tareas actuales.</p> <p>Maestro: Supervisa y evalúa las actividades de los estudiantes involucrándolos en ambos procesos; los materiales le permiten hacer seguimientos individualizados.</p> <p>Estudiante: Participación continua individual y grupal.</p>	<p><i>Complementa curso presencial</i></p> <p>Contenidos: Diseñados para desarrollar las habilidades tecnológicas necesarias para desempeñarse en ambientes de trabajo informatizados. Posibilita el desarrollo de las habilidades cognitivas con el de las técnicas.</p> <p>Maestro: Utiliza el trabajo en línea para introducir a los estudiantes en el dominio de los recursos en línea y las herramientas computacionales de su disciplina.</p> <p>Estudiante: Realiza actividades individuales y grupales en línea, generalmente discutidas en el curso presencial.</p>
-----------------	--	---

Tabla 1: Tipología de cursos en función de la intención del maestro

Las respuestas a la encuesta muestran que la iniciativa de poner el curso en línea fue en 13 casos de los propios maestros, un curso se puso en línea por iniciativa de la institución y otro por iniciativa de otros maestros. La concepción del curso, de igual manera, corresponde en 12 casos al propio maestro, en dos casos el curso fue concebido por un grupo de maestros y en un caso por la institución. Respecto a la propiedad del curso, ocho maestros consideran su curso como propiedad individual y siete como propiedad de la institución.

La cuestión de la propiedad de los cursos, hasta donde sabemos, no ha sido abordada abiertamente por la institución. En tanto productos realizados dentro de la relación laboral, la UABC implícitamente indica hacia el exterior que es la propietaria de los cursos producidos por sus maestros. Esta situación es más clara cuando la UABC encarga al maestro el desarrollo de un curso (o de un sistema específico, como el desarrollo de la plataforma propia, los sistemas de evaluación, etcétera); en este caso, el maestro recibe los créditos por el desarrollo del producto y lo entrega a la UABC para su utilización. Sin embargo, la mayoría de los cursos desarrollados en la UABC por iniciativa del maestro, son para el uso exclusivo del maestro y, como indican las respuestas de la encuesta, son considerados por ellos como de su propiedad. Ellos deciden cuándo empiezan a utilizarlo (cuatro de los maestros impartieron su curso sin considerarlo aún como producto terminado), si lo modifican o eliminan, así como el tiempo que permanece en línea. El modelo liberal de gestión y producción de cursos, que describimos con anterioridad, se traduce en un modelo de producción que concentra todas las funciones en una sola persona; hasta la fecha no ha suscitado problemas relacionados con la propiedad, aparentes en otros modelos de producción¹.

Este modelo “unitario” de producción difiere de otros modelos basados en la separación de las funciones: gestor, autor, productor, editor, tutor, evaluador. Por ejemplo, en Canadá, los modelos de producción de la Tele-universidad de Québec o de la Universidad en línea de

¹ Por ejemplo, la producción de cursos en línea en las universidades estadounidenses ha suscitado un gran debate sobre los derechos de autor y la propiedad de los materiales de aprendizaje en línea desarrollados por los maestros con y sin el apoyo explícito de otros miembros de la institución (Twigg, 2003).



Athabasca separan las etapas de la concepción y de la producción de sus cursos. El curso - el producto- es concebido y desarrollado por expertos en el campo disciplinar con apoyo de expertos en la tecnología, y contratan maestros para la fase de su impartición -el servicio-, quienes fungen como tutores responsables del seguimiento y evaluación de los estudiantes que lo cursan (Denis, 2003). Esta situación la encontramos también en algunos proyectos franceses (Barbot, 2003).

Si reflexionamos sobre las respuestas con relación al debate en otros países, consideramos que, por lo menos hasta ahora, lo que mantiene ese acuerdo implícito entre ambas partes se debe a que el curso es de uso exclusivo del maestro que lo elabora; así, el maestro lo concibe y produce de motu propio, y lo utiliza para sus propios intereses; le dota de un valor instrumental que satisface sus necesidades para la enseñanza, cumpliendo con la reglamentación institucional, y simbólicamente lo considera creación y propiedad suya que, como producto demostrable, le significa reconocimiento entre sus pares y en los programas de estímulos institucionales, donde se puede traducir en ingresos económicos. Por parte de la universidad, legitima los cursos al haber sido producidos e impartidos dentro de sus programas, beneficiándose al mismo tiempo del esfuerzo extra de los maestros (sin remuneración) y obteniendo el reconocimiento externo por producir cursos con el uso de las tecnologías modernas; una situación de prestigio y ventajosa para la búsqueda de financiamiento de las universidades estatales. Así, sin necesidad de invertir grandes sumas, los cursos en línea sirven a las autoridades de la UABC como una vitrina en la que exhiben al exterior su voluntad política de incorporar el uso de las TIC en sus programas.

La remuneración obtenida en cuatro de los quince casos muestra que algunos maestros sí pueden negociar directamente con las autoridades de su unidad de adscripción para obtener descarga de horas clase y poder producir el curso; sin embargo, la mayoría de las unidades de adscripción no conceden ese apoyo. Asimismo, los dos maestros que obtuvieron equipo de cómputo lo consiguieron gracias a su participación en los concursos institucionales para la preparación de materiales en línea. Estas concesiones, aunque escasas, son indicios de las tensiones y negociaciones que se llevan a cabo en la institución, por un lado, y por el otro, evidencian la ambigüedad de la institución para buscar el cambio que promulga en sus discursos. Por otro lado, las condiciones materiales en la producción de los cursos influyen en los maestros, pero también inciden factores menos evidentes y más profundos como el placer por hacerlos, la vocación, etcétera (Møeglin, 2005b). En la UABC, podemos decir que la mediatización de los cursos depende esencialmente de los factores que determinaron la decisión de poner el curso en línea de los maestros. Estos factores son de origen muy diverso. Van desde la posibilidad que ofrece este tipo de cursos para ausentarse y atender otras labores hasta un compromiso personal con la docencia y con el aprendizaje de los estudiantes.

Los análisis de las entrevistas nos ayudaron a comprender e interpretar mejor la diversidad de enfoques educocomunicativos evidenciados en los cursos. De acuerdo a la literatura especializada, la educación en línea puede presentar una visión renovada, aunque modificada, de los límites y flexibilidad de los conceptos como libertad académica, control curricular, autonomía del salón de clases, disciplina, especialización y calidad académica. En efecto, pensamos que las diferencias físicas de los ambientes de aprendizaje influyen en la significación de esos conceptos, así como, y de manera más importante, en la visión misma del aprendizaje y de las funciones que el maestro considera como propias en cualquiera de los dos medios instruccionales.



Cabe hacer notar que, dentro del discurso de los maestros en línea, el estatus mismo de la noción de tecnología y de lo que consideran la enseñanza y el aprendizaje en línea fue muy variable. Pudimos observar, asimismo, que las intenciones del autor del curso (no necesariamente explícitas) apuntan, por un lado, hacia cuestiones de desempeño personal y realización profesional como maestros, y hacia el desarrollo de procedimientos que mejoren el aprendizaje de sus estudiantes. El discurso de los maestros sobre la tecnología educativa denota una relación personal con las TIC que se manifiesta de maneras diferentes. Si las acomodamos en un continuo de flexibilidad, éstas van desde un repositorio de información, inanimado, fijo, hasta quienes la conciben en términos de las características de la tecnología que valoran, como la interactividad. En ese sentido, los maestros más comprometidos con un modelo pedagógico activo ponen al servicio de sus estudiantes lo que ellos consideran más relevante para su formación profesional, independientemente del semestre en el que imparten el curso.

Los comentarios de los maestros sobre los cursos en línea nos reenvían a una serie de supuestos e implícitos pedagógicos de muy diversa naturaleza. Encontramos referencias a prácticas pedagógicas muy tradicionales, incluso obsoletas, y alusiones a pedagogías activas. Podemos observar, como apunta Albergo (2004: 264), una tensión “generada por la pertenencia simultánea a dos culturas, dos mundos contiguos que cohabitan empalmándose parcialmente: la tradición académica y la modernidad²”.

Discusión y conclusiones

La articulación entre tecnologías y pedagogías no es evidente. En ese sentido, la tipología presentada tiene serias limitaciones. Dado que se circunscribe a un pequeño número de cursos estudiados, no muestra matices importantes, ni toma en cuenta otros factores que inciden en la concepción y producción de cursos. Tipifica los cursos en cuanto a la dimensión pedagógica, sin tomar en cuenta otros atributos de los maestros, evidentes al hacer un análisis más fino.

Lo más “natural”, para quien de manera intuitiva pone su curso en línea, es reproducir lo que hace en su curso presencial. Independientemente de cómo conciba el aprendizaje, sea que recurra a técnicas memorísticas o que intente promover el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, sus actividades mostrarán los mismos aspectos enfatizados en el curso presencial (Larose y Peraya, 2001; Meunier y Peraya, 2004). Es decir, sin conocimientos del papel jugado por la articulación de la tecnología y la pedagogía, el maestro tenderá a repetir lo que en su experiencia ha funcionado en el aula presencial, de acuerdo a su concepción del aprendizaje.

En esta investigación encontramos dos características relacionadas con la formación de los docentes que ameritan ser explicadas. Al analizar sus trayectorias académicas, pudimos observar que los maestros más interesados en la problemática pedagógica universitaria tienden a dirigir el uso de las TIC a la búsqueda de un aprendizaje más activo, aún cuando no hayan tomado cursos de formación ex profeso. En general, la formación de origen parece ser un elemento importante en la inclusión de materiales y actividades de aprendizaje activas; los maestros de las áreas de las ciencias ‘duras’ incluyen mayor variedad de actividades que optimizan el medio instruccional, en contraposición a los de las ciencias sociales. Este hecho, reportado por varios autores para los maestros de las

² Todas las citas son traducciones de los textos originales en francés.



universidades norteamericanas después de 1990, parece deberse a que el grado de alfabetización informática es más elevado entre los maestros de ciencias duras y aplicadas, aunque con el tiempo este fenómeno tiende a aminorar (Meurnier y Peraya, 2004).

Asimismo, estos maestros dicen utilizar más las TIC en otros aspectos de su vida laboral y privada. En este sentido, la evidencia tradicionalmente ha mostrado que el uso, incluso intensivo, de las TIC en la vida privada de los maestros tarda en llegar, o no necesariamente llega, al salón de clases³; sin embargo, éste no fue nuestro caso. Nuestra investigación concuerda con el planteamiento de Miège (2004), quien observa que la interpenetración de la esfera privada y laboral es más marcada en ciertas categorías socio-profesionales que utilizan la computadora. Podemos añadir que la tendencia a la dilución de las fronteras entre la vida laboral y la vida privada de las personas cobra cada vez más fuerza en todas las profesiones, incluyendo las docentes; y que, dado que la informatización y mediatización de las actividades laborales se manifiesta más en unas profesiones que en otras, los docentes de dichas áreas -como las ciencias o las ingenierías- por su propia formación y experiencia profesional, hacen uso de las TIC en la docencia más temprano y de manera más natural. Asimismo, esos atributos -formación y experiencia profesional con las herramientas electrónicas- les facilita la concepción y producción de sus cursos para este medio instruccional. Podríamos decir que estos maestros se han apropiado de las tecnologías y de una pedagogía activa.

Los maestros que sí tomaron cursos de formación docente para el uso de las TIC muestran una tendencia a la experimentación de diversos usos pedagógicos y manifiestan en su discurso una re-significación de sus prácticas, o una reflexión más profunda sobre su rol como maestros, de acuerdo a una visión pedagógica activa. Podríamos decir que la apropiación de las tecnologías por estos maestros es más funcional que en el caso anterior, pero conocen sus potencialidades y cuando producen el curso las utilizan (con o sin ayuda), y destacan por su apropiación de fundamentos pedagógicos constructivistas.

Todo ello nos hace reflexionar sobre la compleja articulación entre la tecnología y la pedagogía. Volviendo a la tipología presentada, y centrándonos en la dimensión pedagógica, podríamos hablar de etapas de transición o puentes para llegar a una utilización pedagógica de las TIC que promueva aprendizajes significativos. Visto de esta manera, el conocimiento incremental tanto de las tecnologías como de las pedagogías irá permitiendo a los maestros experimentar -vivir- nuevos procesos y seleccionar e ir puliendo los que consideren más relevantes para la formación de sus estudiantes.

Así, más que en una tipología en forma de tabla de dos columnas como la presentada, podemos pensar en una tipología en forma de doble espiral, donde el conocimiento y la práctica con tecnologías y pedagogías vaya entretejiéndose e impulsando hacia un uso pedagógico innovador. Podemos pensar en una apropiación de pedagogías y tecnologías ni lineal, ni acelerada, "dejando que los procesos naturales transcurran y la madurez llegue a su tiempo⁴". Desde nuestro punto de vista, el encuentro entre los avances tecnológicos, por un lado, y los avances sobre el conocimiento del aprendizaje, por el otro, en su calidad de campos de estudio independientes, no puede forzarse.

³ Entre otros, Alberio (2004) reporta que en sus investigaciones no encontraron relación entre uso doméstico y uso profesional de las TIC por los maestros, es decir, la mayoría de los maestros que utilizaban las TIC para cuestiones personales no las utilizaban con sus estudiantes.

⁴ Como sugiere Gil Antón (2001: 64), inspirado en un poema de José Martí.



La cohabitación de diversas dinámicas pedagógicas en las escuelas, con y sin el uso de las TIC, está ampliamente documentada. Esta coexistencia se manifiesta asimismo en el nivel superior. En Francia, por ejemplo, Barbot (2003: 179), al analizar los cursos producidos por la Universidad en Línea, reporta haber observado prácticas tradicionales centradas en los contenidos “mientras que se afirman configuraciones no estabilizadas inspiradas en pedagogías activas, centradas en el estudiante”.

Pero, ¿cómo podemos explicarnos esta coexistencia de prácticas tan dispares? Mœglin (2005a; 2005b) encuentra la respuesta en la historia misma del uso de las herramientas utilizadas en la educación. “Las herramientas educativas actuales son producto de largos procesos de evolución; su nacimiento y desarrollo están íntimamente relacionados con una determinada posición cognitiva o propuesta pedagógica en contextos sociales, culturales, científicos y políticos específicos” (Mœglin, 2005b: 9).

Esos útiles y medios conservan la memoria de la evolución de los sistemas educativos: “No es que a cada tipo de útil y medio se le asigne mecánicamente a priori un cierto tipo de uso. Simplemente, una vez que los hábitos -las prácticas son formadas-, cada conjunto de útiles y medios es asociado sistemáticamente a un paradigma. Así, los útiles y medios se convierten en la memoria de ese paradigma. Esto es, al final de cuentas, su ambivalencia fundamental: conservar las prácticas anteriores y ser vectores de las prácticas futuras” (Mœglin, 2005a: 36).

La innovación pedagógica, como apunta Barbot (2003: 180), “no se desarrolla en orden cronológico. Ciertos elementos aparecen y otros faltan”. Ciertamente, vemos indicios de “configuraciones inéditas al servicio de la innovación pedagógica [p 178]” que, aunque coexistan con las prácticas tradicionales, requieren ser destacados. Sin embargo, es muy temprano para considerarlos como prácticas estabilizadas. La dimensión del largo plazo es la que dará la razón. La estabilidad de los usos de las tecnologías, pedagógicas o de otra naturaleza, se manifiesta en la larga duración, en oposición a los continuos cambios, los tiempos cortos, de las innovaciones tecnológicas. Como señala Miège (2004: 48) “una cosa es interrogarse sobre las perspectivas abiertas y otra cosa es poder atribuir a los cambios observados un horizonte temporal [...]. Esos cambios no pueden ser aprehendidos en el corto plazo, cualquiera que sea la efervescencia presente”.

Para que las TIC sean incorporadas en la práctica docente cotidiana, seguramente se requerirá mucho tiempo. Suponemos, como manifiestan Vidal, Grandbastien y Mœglin (2003), que la apropiación de las TIC por los maestros, en tanto grupo gremial, es un proceso largo y lento, con etapas de transición y de negociación entre todos los actores involucrados, no sólo estudiantes y maestros. En ese sentido, dada la situación analizada, nos parece más prudente ubicar algunos de los cursos en línea como proyectos personales de un grupo de docentes, dentro de un contexto amplio de maestros e investigadores de muchos países, que toma en cuenta las múltiples tentativas de formalización de métodos y técnicas de enseñanza desarrollados en los últimos veinte años en el campo de la educación con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para beneficio de sus estudiantes.

Bibliografía



Albero, B. (2004). Techniques, technologies et dispositifs: La question des instruments. In E. Annot & M.F. Fave-Bonnet (Éds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: Enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 253-294). Paris, Fr.: L'Harmattan.

Barbot, M-J (2003). Médiatisation dans l'enseignement supérieur: vers un nouveau paradigme éducatif? *ALSIC*, 6, 175-189. <http://alsic.u-strasbg.fr/Menu/framerec.htm>

Brochu, D. & Noël-Cadet, N. (2001). Usages présupposés et usages réels ou comment les musées virtuels invitent à penser une approche nouvelle des rapports entre concepteurs et utilisateurs. *XIIème. Congrès National des Sciences de l'Information et de la Communication* (pp. 33-40) Paris, Fr. : UNESCO.

Colina, C. (2001). El paradigma incompleto de las mediaciones. *Anuario ININCO / Investigaciones de la comunicación*, 13, 37-76.

Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance? *Distances et savoirs*, 1, 19-46.

Gil Antón, M. (2001). Amor de ciudad grande: los académicos mexicanos en las últimas décadas del siglo XX. En E. Matute y R. M. Romo Beltrán (Eds.), *Los retos en la educación del siglo XXI* (pp. 63-76). Guadalajara, Jal: Universidad de Guadalajara.

Laboz, F. (2001). Compréhension sémio-contextuelle des métaphores d'intentionnalité dans le multimédia. *XIIème. Congrès National des Sciences de l'Information et de la Communication* (pp. 337-345) Paris, Fr. : UNESCO.

Larose, F. & Peraya, D. (2001). Fondements épistémologiques et spécificité pédagogique du recours aux environnements virtuels en enseignement: Médiation ou médiatisation? In T. Karsenti & F. Larose (Eds.), *Les TIC ... au cœur des pédagogies universitaires: Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs* (pp. 31-68). Sainte-Foy, Ca.: Presses de l'Université du Québec.

Meunier, J. & Peraya, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication: Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique*. Bruxelles, Bel: Éditions de Boeck Université.

Miège, B. (2004). *L'information – communication, objet de connaissance*. Bruxelles, Bel: Éditions de Boeck Université.

Mœglin, P. (1999). Du mode d'existence des outils pour apprendre. *Les Enjeux de l'Information et de la Communication, Revue du GRESEC*. http://www.u-grenoble3.fr/les_enjeux

Mœglin, P. (2005a). La mémoire des outils et médias éducatifs. *Dossiers de l'ingénierie éducative*, 50, 34-36.

Mœglin, P. (2005b). *Outils et médias éducatifs: Une approche communicationnelle*. Grenoble, Fr.: Presses Universitaires de Grenoble.



Olszewska, B. (1998). Pour une définition des dispositifs multimédia, à l'aide du paradigme situationnaliste. *XIème. Congrès National de Sciences de l'Information et de la Communication* (pp. 325-339) Université de Metz, Fr.

Twigg, C. (2003). Le programme Pew « enseignement et technologie ». *Distances et savoirs*, 1, 79-119.

Vidal, M, Grandbastien, M. & Mœglin, P. (2003). Editorial. *Distances et savoirs*, 1, 9-17.