



VIII ENCUESTRO INTERNACIONAL VIRTUAL EDUCA BRASIL 2007

Área temática: La Universidad en la Sociedad del Conocimiento.

5) De la presencialidad a la virtualidad en la Educación Superior. El *e-learning*. Estudios de caso y modelos de buenas prácticas

Hacia la construcción de buenas prácticas en entornos virtuales: relato de experiencia.

Ponente principal Prof. Mabel Leticia Guidi- mabgui@speedy.com.ar

Unidad de Gestión de Educación a distancia (UGED). FCH. UNICEN.

Buenos Aires-Argentina

Ponentes adicionales: Integrantes de la UGED: Alicia Spinello. Claudia Floris. Erica Lanzini. Clara Colavitta, David De Nardo, Ignacio Fernández, Mario Ferreyra.

INTRODUCCION

Este trabajo tiene por finalidad compartir la experiencia desarrollada en la Unidad de Gestión de Educación a distancia (UGED) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en lo referente a la implementación de ofertas de Licenciaturas de Articulación, en la modalidad virtual. La mirada está puesta en la práctica docente, específicamente en las acciones emprendidas desde la UGED, tendientes a mejorar las propuestas de enseñanza aprendizaje de las diferentes asignaturas que integran la estructura curricular de cada una de las Licenciaturas.

A comienzos del año 2002, en nuestro país, se podía reconocer que algunas instituciones universitarias, típicamente presenciales, pero con áreas y propuestas de Educación a Distancia, habían comenzado a incursionar en el desarrollo de sistemas no presenciales, basados en las redes de comunicación o en otras tecnologías (Santángelo, 2003). Presionadas tanto por las condiciones de masividad que se fueron incrementando año tras año, cuanto por las posibilidades que se están creando a partir de mejores condiciones tecnológicas, o bien como respuestas a las demandas del mercado, las actuales tendencias en las instituciones universitarias argentinas son las de propiciar el desarrollo de sistemas no presenciales. Es así que, en muchas de ellas, las ofertas de actualización en una temática particular hasta la formación en un ejercicio profesional



específico o la post graduación en un área (especializaciones y maestrías), han evolucionado hacia la utilización de nuevas tecnologías, generándose, en muchos casos, modalidades semipresenciales

Esta amplitud de ofertas se produce en un contexto social, económico y cultural, representado por la sociedad de la información en la que los modelos y patrones tradicionales de universidad entraron en crisis.

Encuadre político e institucional

Desde la Secretaría de Políticas Universitarias, se reformuló la concepción de Educación a Distancia, elaborándose un documento conceptual sobre el tema, consensuado con los principales organismos de gestión universitaria (CONEAU, CIN, CRUP y referentes internacionales) (Santángelo, 2003 op.cit). Dicho documento propuso una definición de Educación a Distancia, sus fundamentos y un conjunto de estándares básicos a considerar en los componentes, vinculados con diversos tipos de emprendimientos y propuestas, pasando a considerarse como la modalidad educativa que propone formas específicas de *mediación* en la relación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Dicha *mediación* se realiza utilizando gran variedad de recursos (materiales de estudio, tecnologías de comunicación y estrategias de interacción), incorporando aquellos más idóneos y potentes, metodológica y técnicamente, teniendo en cuenta las restricciones las posibilidades y límites de los soportes técnicos utilizados. De esta manera, en el concepto de Educación a Distancia quedó comprendida cualquier otra denominación utilizada por las Universidades o Institutos Universitarios para este tipo de acciones.

En este marco, se denomina Gestión a Distancia de Estudios del Nivel Universitario a aquella que no requiere la asistencia del alumno a clase, excepto en un porcentaje mínimo de la cantidad total de horas cátedra asignadas al Plan de Estudios – destinadas a prácticas profesionales sujetas a supervisión, reuniones, consultas tutoriales y exámenes presenciales finales de acreditación.



Esta normativa da encuadre al sistema¹ de Educación a distancia de la Facultad de Ciencias Humanas. A través de la “Unidad de Gestión” se organiza y administra el desarrollo de las Licenciaturas de articulación en la modalidad virtual.

Basadas en el principio de Educación continua, estas carreras de grado están dirigidas, fundamentalmente, a profesores y profesionales egresados de institutos terciarios y de carreras universitarias que quieran obtener un título universitario de grado. Los mismos se incorporan a la Facultad en calidad de *Alumnos con requisitos especiales de admisión* que son definidos por la Resolución Nº 565 del 11-08-1998 del Consejo Superior de la UNICEN como “... aquellos que se inscriben a una carrera de grado y cuyo requisito es poseer un título anterior de grado otorgado por Institutos Superiores o un título universitario previo”. En cada una de ellas se exige que el título inicial del aspirante esté vinculado al campo disciplinar en cuestión y asegure un nivel de conocimientos mínimos para el cursado de la Licenciatura.

Hacia la construcción de buenas prácticas en un entorno virtual.

El diseño e implementación de estas propuestas formativas en entornos virtuales ha implicado para la Unidad de Gestión una nueva configuración organizativa y didáctica que, no sólo está requiriendo de infraestructura y recursos tecnológicos, sino también, y quizá lo más importante, recursos humanos formados y en permanente proceso de

¹ Es un sistema porque supone un diseño, planificación y organización que son llevados a cabo por un equipo de profesionales. Sus integrantes desempeñan distintas funciones, y coordinadamente, realizan el apoyo y orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. La definición como sistema proviene del enfoque sistémico de la Tecnología Educativa. CABERO (1991) dice al respecto: “Considerar la Tecnología Educativa como una aproximación sistémica implica su abandono como la simple introducción de medios en la escuela y la aplicación de estrategias instruccionales apoyadas en determinadas teorías del aprendizaje. Por el contrario supone un planteamiento más flexible donde lo importante sería determinar los objetivos a alcanzar, movilizar los elementos necesarios para su consecución y comprender que los productos obtenidos no son mera consecuencia de la yuxtaposición de los elementos intervinientes, sino más bien de las interacciones que se establecen entre ellos”. Esta visión de la TE, permitió que la EAD no se viera como una simple evaluación de qué medios utilizar para acercar materiales de estudio a un alumno distante. Hizo llamar la atención sobre una serie de componentes que articulados facilitarían una mejor concreción de los objetivos propuestos.



perfeccionamiento; capacitados para diseñar y desarrollar procesos educativos a distancia.

Dado que la cultura universitaria, generalmente, promueve la producción de conocimiento y la investigación, relegando muchas veces la docencia y los procesos de innovación en este ámbito; las acciones se centraron en la capacitación de los profesores.

En las modalidades de formación apoyadas en las tecnologías de la información y la comunicación, los profesores constituyen un elemento esencial; dejan de ser fuente de todo conocimiento para actuar como gestores del conjunto de recursos de aprendizaje acentuándose su papel de orientador y mediador (Salinas 1998). Ello supone cambios en el modelo de docencia que ha caracterizado a la enseñanza universitaria.

La docencia supone una implicación personal y un posicionamiento ético. En este sentido, al enseñar, el profesor está adoptando una postura axiológica e ideológica, incidiendo en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone, perspectiva que también tendrá su expresión en la construcción metodológica. (Edelstein, 1996).

Por ello, nos interrogamos acerca de lo que implican las “buenas prácticas” en el entorno virtual y recurrimos al planteo de Fenstermacher (1989) para quien el adjetivo “buena” tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Al respecto expresa

“Preguntar qué enseñanza es buena en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable, y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fenstermacher, 1989:158)².

Por lo tanto, sostenemos que desarrollar buenas prácticas en entornos virtuales, no puede reducirse a un conjunto de dispositivos técnicos. En este sentido emprendimos las tareas de capacitación considerando por un lado las premisas fundamentales que caracterizan a nuestro modelo educativo (organizativo y didáctico) y por otro lado, la

² Fenstermacher, Gary (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En WITTRÖCK, M. (1989). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona., Paidós.



diferente procedencia disciplinar de los profesores en tanto que, no todos poseen formación docente.

Nuestro modelo educativo se sustenta en

- el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) en la enseñanza, no sólo informan sino que comunican. Ello implica entender la comunicación como un proceso de intercambio (emisión y recepción) de informaciones a las que se les reasignan un sentido conforme a las posibilidades personales y culturales, a la relación con los otros participantes del proceso y a las circunstancias en las que se interactúa. En síntesis, las TICS comunican y al hacerlo construyen intersubjetividades y prácticas sociales.
- El medio ofrece diferentes posibilidades comunicativas y hay que saber valerse de ellas para crear ambientes de aprendizaje que atiendan a la interacción e interactividad.

Reconocer el carácter interactivo y constructivo de la comunicación y concebir que los estudiantes construyen, modifican y enriquecen sus esquemas de conocimiento en interacción con otros y con el contenido, nos planteó el desafío generar buenas prácticas tomando como punto de partida el diseño de la enseñanza, buscando promover la comunicación a través de los materiales y de las tutorías.

Somos conscientes de que el proceso de construcción de buenas prácticas implica atender a una modalidad de educación que no es reflejo de la enseñanza presencial. En este sentido, buscamos superar la tendencia a “virtualizar la clase presencial” universitaria y nos centramos en revisar, confrontar y reconstruir componentes que hacen a la agenda clásica de la didáctica: programas, clases y su organización-distribución en el tiempo; para luego replantear las formas que adquieren los vínculos con los estudiantes.

Si bien tradicionalmente se pensaba que una buena enseñanza partía de una buena planificación escrita, hoy sostenemos que la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje es consecuencia de una reflexión individual y colectiva comprometida y fundamentada sobre el propio trabajo.

Por lo tanto pensamos el diseño de la enseñanza como un proceso sujeto a aciertos y errores, factible de ser modificado, para lo que es primordial la capacidad para detectar problemas. De esta manera constituye un proceso de investigación; es una



hipótesis que se pone a prueba (Dino Salinas 1994). Se pone a prueba un conocimiento y se aprende de la práctica en un proceso continuo de reconstrucción de ese conocimiento, responsabilizándose de las acciones que se han emprendido en el entorno virtual.

Se trata de combinar inteligentemente lo que el profesor interpreta como conveniente y lo que los estudiantes –en este caso con otra formación previa - consideran relevante. El conocimiento académico, así formulado, actúa más como guía que orienta la intervención del profesor que como itinerario prefijado obligado a respetar (Porlán 1993).

Para la UGED, los materiales lo constituyen las producciones escritas en las que el texto es el encargado de establecer la relación con los estudiantes. Son los instrumentos centrales de mediación que vehiculizan la propuesta didáctica. En tanto que están destinados a ser comunicados, la dimensión comunicativa juega un rol fundamental tanto en la concepción que de ellos se tiene como en su diseño y su elaboración; de allí que se torne necesario conjugar los propósitos pedagógicos y comunicativos, con el tema a abordar y con el tipo de destinatario al cual se dirigen.

En las propuestas de formación consideramos como materiales esenciales: el Programa de la asignatura, el Cronograma y las clases, requiriéndose en su elaboración la explicitación de diferentes componentes. Obsérvese que se hace referencia a “clases” y ello se debe a la necesidad de recurrir a ciertas certezas, a prácticas conocidas (la terminología establece cierta similitud con las formas presenciales de enseñanza: “dar clase”).

En cuanto al programa, fue necesario superar modelos que sólo se limitaban a explicitar objetivos, contenidos y bibliografía para promover un diseño que, a manera de hipótesis integral de trabajo, explicita qué se va a realizar, ordene los elementos que intervienen en el proceso y justifique científicamente las decisiones que se tomen. considerando que esta propuesta forma parte de un plan de estudios.

Desde esta concepción, se asesora en la elaboración del programa contemplando los siguientes componentes

- el enfoque desde el cual aborda la disciplina, su significatividad, relevancia y las exigencias del campo disciplinar
- los propósitos de la enseñanza



- Los conocimientos básicos a desarrollar y la relación que tienen los contenidos con las demás asignaturas del Plan de estudios, mostrando la relación horizontal y vertical entre ellos.
- Los productos de aprendizaje esperados considerando la práctica profesional para la que se está formando.
- Los contenidos seleccionados especificando el criterio adoptado para su organización y secuenciación.
- La modalidad organizativa; es decir,, el número de clases previstas, la relación entre cada una de ellas, el tipo de actividades a realizar, la forma de utilización del foro y todo aquello que oriente y facilite el aprendizaje
 - Criterios de evaluación y acreditación
 - Selección bibliográfica o documental tanto obligatoria como de consulta

Esta explicitación permitirá que los alumnos conozcan la estructura general de la asignatura operando como organizador previo de su proceso de aprendizaje

El Cronograma, también cobra importancia en el proceso. Secuenciado en función de la estructura del programa, constituye una guía no sólo para los profesores sino también para los estudiantes, en tanto que, es un plan de trabajo que le facilita la organización autónoma de sus tiempos de aprendizaje. La elaboración de este material implicó ajustar los contenidos y las actividades tanto a los tiempos de enseñanza-aprendizaje como al calendario académico de la modalidad.

En cuanto a la clase, las acciones de capacitación tendieron a superar la estructura de módulo resumen de bibliografía para comenzar a visualizarla como la cara visible de la presencia del docente en la que se operativiza el juego pedagógico; esto es: el tratamiento del tema, el tratamiento del aprendizaje y el tratamiento de la forma. (Prieto Castillo, 1999)

En el Tratamiento del tema se propone el diseño de estrategias destinadas a hacer que la información sea accesible, clara, bien organizada en función del autoaprendizaje. Entre ellas: ubicación temática, tratamiento del contenido, conceptos básicos, etc.

En el tratamiento del aprendizaje se fomenta el desarrollo de procedimientos tendientes a que los destinatarios asuman un rol protagónico en el proceso de aprendizaje; de allí la importancia de hacer referencias a sus experiencias y a su contexto, apoyándose en el juego pedagógico. La premisa básica es pensar que los



textos son un apoyo para estudiar pero, no hacen por sí solos el acto pedagógico. Es el lector quien construye el texto.

En cuanto al tratamiento de la forma se pretende poner en juego el uso de recursos expresivos partiendo de la idea de que “la forma también enseña”. En este sentido, se sugiere dar ritmo al texto, enriquecer la percepción, dar lugar a sorpresas y rupturas, lograr variedad en la unidad. El uso de imágenes, la regularidad en la diagramación o el uso de recursos variados y la acentuación de algún aspecto clave, son algunas de las estrategias que se contemplan en esta fase.

Para ello se trabajó de manera personalizada en la implementación de estrategias de mediación que implicaran: el esclarecimiento de conceptos complejos; el uso y sostenimiento de una relación dialógica: con el texto, consigo mismo, con el contexto, y con otros alumnos. También se revisó la propuesta de actividades de aprendizaje de manera de favorecer la autonomía del alumno.

Fue necesario promover no sólo actividades individuales sino también las tareas colaborativas que implican los usos de los diferentes canales de comunicación, tanto sincrónicos como asincrónicos. Este aspecto condujo a observar y reformular la tarea desarrollada por los tutores. En tanto que ellos son quienes dinamizan la acción formativa en red, animando y estimulando a la participación, su presencia frecuente es fundamental en el proceso, de allí que haya constituido el segundo foco de atención.

El tutor no es un ayudante de cátedra es parte del equipo docente. Es responsable de fortalecer los vínculos entre alumnos y entre ellos y los docentes. Es un moderador que incentiva a la participación respetuosa de todos y cada uno, que da respuestas, que está atento a todos, que esclarece permanentemente el sentido del proceso general de enseñanza aprendizaje. Vela por la mesura, la objetividad, la pertinencia y adecuación de las intervenciones.

Desde la UGED se elaboraron documentos fundamentando el uso del foro y se asesoró para que se incluya en el diseño de la propuesta acompañando luego en su desarrollo, revisando y reformulando modos de intervención.

Prácticas docentes y procesos de mediatización

Por último tuvimos que trabajar (y este año esperamos avanzar en este aspecto) en la importancia de las TICS en este proceso. Los docentes intentan reproducir sus vínculos presenciales con el alumno a través de las TICS, cuando, en realidad, tienen que comprender que la mediación pedagógica está, además, mediatizada. Ello supone



comprender que los medios aportan al proceso de enseñanza aprendizaje otros componentes.

Según el enfoque contextualizado, cognitivo y crítico de la TE, los usos de las TICS en EAD deben tener en cuenta:

- a. las interacciones entre los sistemas simbólicos de los medios y las estructuras cognitivas de los alumnos.
- b. los medios como transmisores de información, como sistemas simbólicos y condicionados por el marco curricular donde se inserten, y
- c. los medios como instrumentos de pensamiento y cultura, de liberación, democratización y emancipación.

Las TICS conforman un entorno digital en el cual el alumno debe aprender a intervenir, interactuar e interaccionar. En dicho entorno, el alumno no sólo obtiene contenidos/información, sino formas de procesarlos y re – elaborarlos, re – crearlos en conocimiento. Como afirma Brünner³ (2000) *“el uso de los medios de comunicación implica la creación de nuevas formas de acción e interacción en la sociedad, nuevos tipos de relaciones sociales y nuevas maneras de relacionarse con los otros y con uno mismo”*,

Por lo expuesto, nuestras próximas acciones tienen como finalidad dar continuidad a la superación del modelo clásico utilizado para describir y modelar las situaciones de enseñanza-aprendizaje (figura 1) para comprender las implicancias del entorno digital en la comunicación pedagógica (figura 2); en este sentido, estaremos enfatizando esta nueva dimensión que generan los aportes de las TICS:

³ BRÜNNER, José Joaquín: “Globalización cultural y postmodernidad”. Fondo de Cultura Económica, Chile 2000.

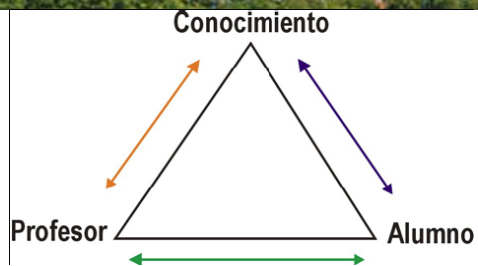


Figura 1

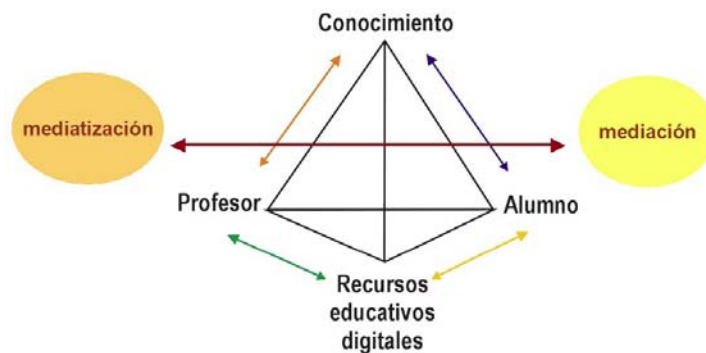


Figura 2

Fuente: Artículo "Recursos educativos digitales, procesos de mediación y mediatización en la comunicación pedagógica. En Docencia Universitaria. Universidad Peruana de ciencias aplicadas.

En este sentido, muchas veces se hace referencia a que la enseñanza en entornos virtuales requiere un cambio de roles en los docentes y en los alumnos; sin embargo, nos parece más apropiado pensar en las características de dichos roles y no en las funciones que le corresponden.

En este sentido, el rol del docente es enseñar pero en esta modalidad adquiere otros perfiles. Si pensamos por un lado, en la necesidad de potenciar la autonomía de los alumnos y por otro, en la característica hipertextual y multimedia del entorno virtual, se requiere de profesores capaces de asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje

Desde este punto de vista, la intervención docente es la brújula que puede orientar hacia la toma de consciencia del propio proceso de aprender

Por lo tanto, más que cambio de roles, consideramos que se hace necesaria una reflexión sobre la distribución y construcción del conocimiento y del poder en la relación educativa.



Bibliografía consultada

- BRÜNNER, José Joaquín (2000). "Globalización cultural y postmodernidad". Fondo de Cultura Económica, Chile.
- EDELSTEIN, G.(1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En Camilloni, A. y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- GARCÍA ARETIO (2001) *La educación a distancia, de la teoría a la práctica*. Barcelona. Editorial Ariel.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, F., PRIETO CASTILLO, D. (1999). *La Mediación Pedagógica*. Buenos Aires. Ediciones CICCUS. La Crujía.
- HAAK, Lea Sulmont. (2005) "Recursos educativos digitales, procesos de mediación y mediatización en la comunicación pedagógica. En *Docencia Universitaria*, Año 1/ N°1. Universidad Peruana de ciencias aplicadas. Disponible en: <http://www.upc.edu.pe/docencia-universitaria>
- MENA, M; RODRÍGUEZ, L.; DIEZ, MARÍA L. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*. Buenos Aires, La Crujía.
- MENA, MARTA (2004). *La Educación a Distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*. Buenos Aires, La Crujía. Stella, ICDE, IESALC UNESCO.
- SALINAS, DINO (1994). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?. En ANGULO RASCO, J., NIEVES BLANCO (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga Ediciones Aljibe.
- SANTÁNGELO, HORACIO (2003). La Educación a Distancia y el Reconocimiento Oficial. En Pugliese, Juan Carlos. *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Buenos Aires, Argentina Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias.
- WITTRÖCK, M. (1989). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona., Paidós.