

irueda

Revista
de la Red Universitaria
de Educación a Distancia



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

Rector: Lic. Sergio Daniel Maluendres

Vicerrectora: Prof. Estela Torroba



EDITORIAL UNLPam (EdUNLPam)

Presidente de la EdUNLPam: Sr. Luis Alberto Díaz

Director: Sr. Rodolfo David Rodríguez

ISSN: 1666-1354

RUEDA es una publicación de la Red Universitaria de Educación a Distancia, Argentina. Registro de la propiedad intelectual Ley N° 11723: Los artículos firmados no reflejan la opinión de RUEDA, sino exclusivamente la de sus autores.

Coordinadora Nacional de la RUEDA	Liliana E. Campagno Universidad Nacional de La Pampa
Directora de la Revista RUEDA	Liliana E. Campagno Universidad Nacional de La Pampa
Comité Editorial	Maria Eugenia Collebechi Universidad Nacional de Quilmes María Mercedes Marinsalta Universidad Tecnológica Nacional Mabel Pacheco Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Mónica Sarobe Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires Débora Schneider Universidad Nacional de Quilmes
Comité Científico Asesor	Dra. Graciela M. Carbone Universidad Nacional de Luján Dra. Silvia Coiçaud Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco Prof. María Margarita Hraste Universidad Nacional de Entre Ríos Dra. María Teresa Martínez Universidad Nacional de Salta Dra. Edith Litwin Univ. Nac. de Buenos Aires Dra. Hada Graziela Juárez de Perona Universidad Nacional de Córdoba Lic. Roberto Tambornino Universidad Nacional de La Plata Prof. Alicia Villagra de Burgos Univ. Nacional de Tucumán Lic. María Teresa Watson Universidad Nacional de Luján
Colaboraron en este número	Guillermo Barberis Enrique Carlos Bombelli

Graciela M. Carbone
María Eugenia Collebechi
Gabriela Cruder
Adriana Alicia De Stefano
Rosanna Forestello
Adriana Imperatore
María Rosana Moretta
Mónica Isabel Perazzo
Hada Graziela Juárez de Perona
Paola Roldán
Gabriela Sabulsky
Débora Schneider
Sebastián Torre
Noemí Wallingre

Diseño de Tapa

Laura Luases/Silvio Somma/Mónica Sarobe

Universidad Nacional del Noroeste de
la Provincia de Buenos Aires

Corrección de estilo

María del Carmen Santos

Universidad Nacional de Misiones

Primera Edición

Noviembre de 2009

Dirección Postal

Universidad Nacional de La Pampa
Coronel Gil N° 353 - Santa Rosa
La Pampa - Argentina

Índice

Editorial

Mgr. Liliana Campagno.....	9
----------------------------	---

Artículos

Capacitación no tradicional al servicio del profesional en Ciencias Agropecuarias <i>Enrique Carlos Bombelli y Guillermo Barberis</i>	13
---	----

El texto imagen en la Educación a Distancia: un breve recorrido sobre los conceptos involucrados en su utilización y análisis <i>Gabriela Cruder</i>	29
--	----

Ser docente en la modalidad a distancia. Reconstruyendo la historia de Universidad Nacional de Córdoba <i>Rosanna Forestello, Paola Roldán y Gabriela Sabulky.....</i>	39
--	----

Materiales Didácticos para la Educación a Distancia: Nuevos soportes tecnológicos y nuevas lecturas <i>Mónica Isabel Perazzo.....</i>	57
---	----

Normativas para la calidad de la educación en entornos virtuales <i>Hada Graziela Juárez de Perona</i>	71
--	----

Problemáticas en la construcción del concepto de e-learning <i>Noemí Wallingre, Sebastián Torre.....</i>	83
--	----

Reseñas

Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. <i>Adriana Alicia De Stefano</i>	105
--	-----

Psicología de la educación virtual. <i>María Eugenia Collebechi y Débora Schneider</i>	107
--	-----

Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas <i>Graciela M. Carbone y Adriana Imperatore</i>	109
---	-----

Relatoria

II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. “La Educación en los nuevos escenarios socioculturales

María Rosana Moretta 121

Encuentros

X Encuentro Internacional Virtual Educativo 2009 131

**XVIII Encuentro Internacional de Educación
a Distancia** 131

**I Congreso Iberoamericano sobre la Calidad de la
Educación Virtual**..... 131

**V Seminario Internacional de Educación a Distancia.
De legados y horizontes para el Siglo XXI** 132

**Criterios de evaluación de trabajos para
publicar en RUEDA**..... 133

Editorial

El volumen N° 7 de la Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia demuestra que los objetivos que se delinearon hace 19 años cuando se gestó la Rueda, fueron logrados ampliamente. Las acciones conjuntas de los miembros que la integran, a través de los años, han incrementado la formación, la capacitación y la investigación en Educación a Distancia. La publicación de varios libros, revistas y boletines, la realización de seminarios nacionales e internacionales ha permitido producir, difundir y compartir conocimientos sobre diversas propuestas educativas a distancia en las universidades e institutos que conforman la red.

Esta publicación, que por primera vez se presenta en dos soportes: impreso y digital, reúne contribuciones de docentes-investigadores de varias universidades públicas argentinas, las mismas dan cuenta del crecimiento cuantitativo y cualitativo que se evidencia en la implementación de carreras y cursos de grado y posgrado en entornos virtuales, como asimismo en programas y proyectos de investigación sobre esta modalidad de educación.

Este número contiene seis artículos que analizan diversas cuestiones que se entrecruzan en la vida universitaria: desde las normativas que permitan garantizar la calidad de la educación en entornos virtuales; la capacitación de los docentes y el rol que desempeñan en la modalidad; el uso de materiales didácticos y los recaudos que se deben tomar al trabajar con imágenes. Completa la publicación tres reseñas de libros cuyas temáticas son de relevancia para comprender los contextos actuales signados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que generan nuevos paradigmas de acceso y producción del conocimiento. Se presenta además una relatoría sobre un Congreso Internacional de Educación que se realizó en el mes de Abril del presente año.

El artículo de Guillermo Barberis y Enrique Bombelli aborda la temática de la capacitación de los profesionales en el área de las Ciencias Agronómicas. Describe el tipo y características de la plataforma e-learning utilizada y el diseño e implementación de los cursos de capacitación ofrecidos. Explicita los resultados de una encuesta de opinión administrada a los asistentes, que muestra la preferencia hacia los cursos que se ofrecen a distancia.

El trabajo de Gabriela Cruder analiza el lugar del texto imagen en la educación a distancia. La autora se interroga sobre la elección de determinadas imágenes y sobre el sentido que se le otorga a las mismas. Expresa que para adjudicar un sentido a la imagen es necesario situarla atendiendo a la problemática enunciativa, es decir, estudiar y analizar el texto escrito que rodea a la imagen.

Ser docente en la modalidad a distancia. Reconstruyendo la historia de Universidad Nacional de Córdoba, se titula la contribución de Gabriela Sabulsky, Rosanna Forestello y Paola Roldán. El trabajo muestra la evolución de la Educación a Distancia en la Educación Superior. Analiza el rol de los tutores y las prácticas tutoriales, a través de una mirada histórico conceptual de las mismas, señalando los rasgos propios que asumen al interior de la Universidad.

Mónica Perazzo refiere en su artículo a los materiales didácticos como mediadores y los analiza como objetos culturales y tecnológicos. Utiliza dos perspectivas teóricas: la construcción social de la tecnología y los estudios culturales. El trabajo de campo realizado le permitió identificar distintos sentidos que los estudiantes le atribuyen a los textos con soporte impreso y digital, mostrando la convivencia entre viejas y nuevas prácticas de lecturas que dan cuenta del entramado de “subjetividades, saberes previos y requerimientos laborales e institucionales”.

En el nivel superior universitario el tema de la calidad de los proyectos educativos que se ofrecen es uno de los más relevantes, afirma Hada J. de Perona. Para ello, se requiere contar con normativas que expliciten las pautas mínimas que permitan categorizar las ofertas educativas dentro de niveles de calidad aceptados. Aún reconociendo que el término calidad no es unívoco, la autora de este artículo argumenta que es necesario contar con normativas elaboradas por las propias instituciones, a nivel gubernamental y por organismos externos.

El trabajo de Noemí Wallingre y Sebastián Torre describe las problemáticas en la construcción del concepto de e-learning, explorando en la evolución que ha tenido según el enfoque que se emplea en distintos ámbitos académicos o profesionales. Los autores señalan que aún persiste una importante dispersión conceptual que dificulta consolidar una definición consensuada del término.

El propósito de esta publicación es favorecer el intercambio académico entre los miembros de la red y los lectores interesados en las temáticas que aquí se abordan, dando a conocer los proyectos que se desarrollan en el interior de las instituciones universitarias.

Por último, quiero agradecer a los autores que confiaron sus manuscritos para ser publicados, a los evaluadores que dispusieron de su tiempo para la lectura y análisis crítico de los artículos, a los miembros de Rueda y especialmente al Consejo Editorial por el trabajo compartido y a la Universidad Nacional de la Pampa que asumió el compromiso de editar este número.

Liliana E. Campagno
Coordinadora de Rueda

Artículos

Capacitación no tradicional al servicio del profesional en ciencias agropecuarias

Guillermo Barberis - barberis@afro.uba.com.ar

Enrique Carlos Bombelli - bombelli@afro.uba.com.ar

Docentes Facultad de Agronomía/UBA

Departamento de Métodos Cuantitativos y Sistemas de Información

Área Informática

Resumen

La nueva realidad socio-económica en la que vivimos, denominada “Sociedad de la Información o del Conocimiento”, genera nuevos espacios formativos destinados a acompañar y asistir a los profesionales, a través de una capacitación continua y plural, siendo las modalidades de educación no tradicionales: semipresencial y a distancia, las que juegan un papel preponderante, dado que carecen de las limitaciones geográficas y temporales, características de las actividades presenciales. De esta forma, el uso apropiado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se considera uno de los factores clave, que puede contribuir de manera significativa a mejorar la calidad de los servicios formativos. Por ello, el Consejo Profesional de Ingeniería Agronómica decidió crear un Campus Virtual, como forma de capacitación no tradicional al servicio de profesionales y técnicos de las ciencias agropecuarias. Los aspectos cualitativos de este trabajo, informan por una parte, sobre los siguientes aspectos: tipo y características de la plataforma e-learning utilizada, diseño e implementación de los cursos y los recursos de apoyo a los contenidos. Por otra parte, los aspectos cuantitativos, resultantes de una encuesta de opinión administrada a los asistentes indican una preferencia hacia la educación a distancia dado que en 18 de los 30 cursos analizados el porcentual fue superior al 50%, entre 10% y 30% para la educación semipresencial (variabilidad muy baja) y entre 60% y 80% para un grupo de cursos y entre 10% y 30% para otro (variabilidad muy alta) para la educación presencial.

Abstract

The new socio-economic reality in that we lived, denominated “Information or Knowledge Society”, generate new formative spaces destined to accompany and attend the professionals, through a continuous and plural update, being the nontraditional modalities of education, like blended and open ones, those that play a preponderant role, since they lack geographic and temporary limitations, characteristic of the conventional activities. By the way, the appropriate use of the Information and Communication Technologies is considered one of the key factors that can contribute in a significant

way, to improve the quality of the formative services. For this reason, the Professional Council of Agronomic Engineering decided to create a Virtual Campus, like another service of nontraditional update for the professionals and technicians of farming sciences. The qualitative aspects of this work, inform on aspects such as, type and characteristics of the e-learning platform used, design and implementation of the courses on the same and the resources of support to the contents. On the other hand, the quantitative aspects, resulting of a survey of opinion administered to the assistants, indicate a preference towards the open learning since in 18 of the 30 analyzed courses the percentage went superior to 50%, between 10% and 30% for the blended learning (very low variability) and between 60% and 80% for a group of courses and between 10% and 30% for another one (very high variability) for the conventional learning.

Introducción

La capacitación y actualización de conocimientos ha sido siempre una necesidad que afecta a todos los profesionales, y lo es más hoy en día debido a la alta competitividad existente en el mercado. Las mismas impactan en el desarrollo del saber profesional y en el mejoramiento del desempeño profesional, y se realiza muchas veces en servicio y otras tantas al final de la jornada de trabajo. Ambas se ven facilitadas con el surgimiento de las nuevas tecnologías. Por lo tanto, la nueva realidad socio-económica en la que vivimos, que se ha dado en llamar “Sociedad de la Información o del Conocimiento”, genera nuevos espacios formativos, destinados a acompañar y asistir a los profesionales, a través de una capacitación y actualización continua, flexible y plural, siendo las modalidades de educación no tradicionales, como la semipresencial (blended learning) y a distancia (open learning), las que juegan un papel preponderante, dado que carecen de las limitaciones geográficas y temporales, características de la educación presencial. En tal sentido, el Consejo Profesional de Ingeniería Agronómica (CPIA), decidió crear un Campus Virtual, como forma de capacitación no tradicional al servicio de profesionales y técnicos de las ciencias agropecuarias.

Marco teórico

Internet, a través de sus diferentes herramientas, ha invadido los entornos de enseñanza y aprendizaje, los cuales han tomado cuerpo y forma en las distintas modalidades educativas: presencial, semipresencial y a distancia. Sin embargo, de todas ellas, la que ha recibido mayor atención en los últimos tiempos ha sido la educación a distancia.

Se trata de una modalidad que se ha redimensionado en las últimas décadas a nivel mundial (Stojanovic, 1994) y ha experimentado una especie de estrellato (Barberá, et al, 2001).

El desarrollo de las nuevas tecnologías ha contribuido de manera significativa al avance de la educación a distancia (Bates, 1999; Barberá, et al, 2001).

Una de las características fundamentales de la educación a distancia, es el uso de los medios tecnológicos para relacionar al profesor, el estudiante y los contenidos (Keegan, 1988).

El interés y desarrollo de la educación a distancia ha sido tal que ha generado, en principio, una especie de integración, es decir, cursos presenciales sustentados en una plataforma e-learning o bien acompañados por solo algunos servicios de Internet.

Ahora bien, las experiencias educativas que utilicen entornos virtuales de aprendizaje, sea que se trate de escenarios de enseñanza presencial, semipresencial o a distancia, requieren una redefinición de los elementos organizativos del aprendizaje, en relación a: los agentes involucrados (educadores y educandos principalmente), los espacios donde se llevan a cabo las actividades formativas (casa, centro educativo, aulas informáticas, lugar de trabajo), los tiempos y secuencias de aprendizajes (Pérez, 2002).

El tutor (profesor virtual) es otro de los aspectos que no debe dejar de considerarse, para el correcto funcionamiento de un campus virtual, siendo sus principales funciones facilitar la interacción social y la construcción de conocimiento de manera colaborativa al interior de la comunidad de aprendizaje, actuando en definitiva como un moderador y guía general de actividades. En relación al rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje, se plantean nuevas competencias y habilidades, debiendo estar preparado para estimular los espacios comunicativos, facilitar el acceso a los contenidos, generar un diálogo efectivo con los asistentes y entre asistentes, de modo que se vea favorecido el aprendizaje activo y la construcción del conocimiento cooperativo y/o colaborativo. Estos profesores virtuales son fundamentales en el éxito de las experiencias de enseñanza y formación que utilizan plataformas e-learning (Cabero, 2001; Salmon, 2000; Ryan, et.al., 2000).

En este sentido, hay tres factores que contribuyen significativamente al éxito de las mencionadas experiencias de enseñanza y aprendizaje: una interfaz transparente, un instructor que interactúe frecuentemente y constructivamente con los estudiantes, y una discusión valorada y dinámica (Swan, et al., 2000). Para quiénes analizan las interacciones no solo desde el punto de vista cuantitativo, sino también cualitativo, la frecuencia y calidad de las intervenciones en un campus virtual estará en gran medida marcada por las actividades moderadoras que efectúe el tutor (Pérez, 2002).

Las nuevas tecnologías pueden apoyar procesos de capacitación continua, a través de los espacios virtuales de aprendizaje, creando instancias formativas donde la interacción, la colaboración y el aprendizaje en compañía de pares, con la guía adecuada de un tutor, se transformen en escenarios ricos para la actualización profesional. Este tipo de formación podría transformarse, en un futuro

no muy lejano, en una de las principales formas de capacitación y actualización profesional.

Objetivos

Objetivo general

- Diseñar e implementar cursos de capacitación y actualización no tradicional (blended y open learning) dirigidos al profesional en ciencias agropecuarias y validar los mismos a través de encuestas de opinión.

Objetivos específicos:

- Proveer a los asistentes, actividades, recursos y estrategias de aprendizaje, para adquirir y asimilar nuevos conocimientos y/o actualizar los existentes.
- Favorecer la interacción entre los participantes, como forma de trabajo colaborativo.
- Desarrollar competencias para el buen uso de las nuevas tecnologías en lo que a plataformas e-learning se refiere.

Metodología

- Diseño e implementación del curso en la plataforma e-learning
- Desarrollo de recursos de apoyo a los contenidos
- Aplicación de una encuesta de opinión.

Resultados

Cualitativos (referido al diseño e implementación de cursos)

Tipo de Plataforma e-learning

Dentro de las plataformas e-learning de código abierto disponibles, se optó por Dokeos (versión 1.8.4), la cual brinda un modelo de tipo instruccional, centrado en la figura del docente.



Figura 1: Campus virtual del Consejo Profesional de Ingeniería

Agronómica (CPIA).

El profesor es el centro y principal responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje, estando por lo tanto la labor del alumno determinada por el papel del profesor. Este modelo de Campus Virtual no se basa en ninguna teoría de enseñanza y aprendizaje en particular (Leidener y Jarvenpaa, 1995), sino que ofrece servicios y recursos basados en nuevas tecnologías. La incorporación y uso del Campus Virtual debe ser paulatina, estimulando a los profesionales a utilizar los servicios que esta herramienta brinda, considerando su formación en el uso de las nuevas tecnologías, como procesos fundamentales para el éxito del despliegue del Campus Virtual. Por tal motivo, 48 horas antes del inicio de un curso se le envía a cada participante, en forma personalizada, vía correo electrónico, no solo el nombre de usuario y contraseña para ingresar a la plataforma sino también un instructivo sobre el manejo de la misma, para que se vaya familiarizando con sus herramientas antes del inicio efectivo del curso en cuestión.

Herramientas de la Plataforma e-learning utilizadas en los cursos

Descripción del curso

A través de esta herramienta se informa al asistente, acerca de los objetivos del curso, contenidos, metodología y materiales de trabajo, así como la modalidad y seguimiento.

Documentos

Esta herramienta constituye el sitio en el cual se almacenan los materiales de apoyo a los contenidos del curso organizados en módulos semanales.

Foros

Es una de las tres herramientas de comunicación que dispone la plataforma y también la más utilizada. La comunicación es de tipo asincrónica y la vía más importante para realizar consultas. La misma fomenta el trabajo colaborativo entre asistentes, pero también participa en forma activa el profesor, como moderador de toda la actividad que allí transcurre.

Usuarios

Es un sitio en donde están registrados los datos (nombre, fotografía, mail, etc) de todos los asistentes al curso, incluido el profesor.

Aula de video-conferencia

Es otra herramienta de comunicación. La comunicación es de tipo sincrónica, y está basada en voz e imagen. Ha sido utilizada en algunos casos para emitir las clases de apoyo de la modalidad

semipresencial a los participantes imposibilitados de asistir a las mismas.

Agenda

Es el sitio en el cual se organiza el cronograma de contenidos, basado en días, fechas y horas, para que los asistentes puedan organizarse y aprovechar de la mejor manera posible el curso, en relación al resto de sus actividades.

Anuncios

Es una herramienta que permite al profesor comunicarse con todos los asistentes en este sitio y además los alumnos lo reciben en sus correos personales al mismo tiempo.

Buzón de tareas

Es el repositorio o forma de envío de los trabajos prácticos con los cuales los participantes deben cumplir, en tiempo y forma.

Chat

Es la última herramienta de comunicación. La comunicación es de tipo sincrónica y es necesaria la confluencia simultánea de dos o más participantes en este sitio para poder entablar una conversación. Está basada en texto escrito. Es una herramienta poco utilizada.



Figura 2: Herramientas de la plataforma e-learning disponibles para los asistentes.

Características de los cursos

Todos los cursos se estructuran en módulos, bajo una modalidad intensiva de un mes. A su vez cada módulo tiene una duración de una semana, al cabo de la cual los participantes deben entregar la práctica correspondiente vía buzón de tareas. Estas actividades prácticas tienen el objetivo que los asistentes vayan adquiriendo las competencias necesarias y consoliden los conocimientos aprendidos a medida que se van desarrollando los contenidos de los diferentes módulos. Asimismo, sirven también como ejercicios obligatorios de evaluación y seguimiento de los participantes.

Los cursos se desarrollan con una modalidad dual de cursa-

da: Semipresencial y A Distancia. Es decir que aquellos que sienten la necesidad de asistir a las clases presenciales de apoyo (3) pueden hacerlo, en tanto que quienes, por las razones que fueren, se sienten en la necesidad de realizar el curso totalmente a distancia también pueden optar por esta modalidad. Cada asistente puede seguir el ritmo de trabajo que le resulte más conveniente, siempre y cuando cumpla con el envío de la ejercitación en tiempo y forma.

El apoyo y seguimiento de los asistentes los realizara un tutor, utilizando como vías principales de comunicación el correo electrónico y los foros de discusión.

Recursos de apoyo a los contenidos de los cursos

Con respecto a los recursos de aprendizaje que se utilizan:

- Material de lectura en formato PDF.
- Audiovisuales educativos en formato flash (SWF y FLV), utilizados principalmente en aquellos cursos que demandan habilidades o competencias especializadas (área informática).
- Presentaciones narradas con locución profesional, utilizadas principalmente en aquellos cursos donde no es posible la utilización del audiovisual educativo.

Los dos últimos recursos mencionados, permiten la aplicación de las teorías de la señal/adición (Severin, 1967) y del código/dual (Paivio, 1991).

Esta variedad de recursos educativos, favorece la construcción del conocimiento y contempla además las diferentes preferencias que los participantes poseen en relación al material de estudio.

Cuantitativos (referidos a las encuestas de opinión)

En relación a los datos cuantitativos, se determinó cual fue el porcentaje de interés por área¹ y curso, así como también la preferencia en cuanto a la modalidad de cursada.

En los cinco cursos correspondientes al área Administración y Gestión el porcentaje de interesados osciló entre 15,38% y 31,41%. La modalidad de curso preferida para quienes se mostraron interesados varió entre 10% y 32,5% para presencialidad, 15% y 37,5% para semipresencialidad y 40% y 70% para distancia (Cuadro 1).

1-Los resultados referidos al área representados por los valores promedio, así como sus respectivos desvíos, deben ser tomados con cautela, dado que los mismos no han sido obtenidos a partir de una cantidad de datos suficientemente representativos

Área	Nombre del Curso	Interés (%)	Modalidad		
			Presencial (%)	Semi (%)	Distancia (%)
Adminis- tración y Gestión	Contratos Agrope- cuarios y Nuevas Formas de Asocia- ción	31,41	22,45	30,61	53,06
	Higiene y Seguri- dad en el ámbito Agro- Alimentario	25	20,51	35,90	61,54
	Marketing y Co- mercialización	25,64	22,50	25	55
	Peritajes y Tasa- ciones Rurales	30,13	32,50	37,50	70

Cuadro 1: Interés y preferencia de los cursos pertenecientes al área Administración y Gestión.

Los mismos datos referidos al área **Administración y Ges-
tión** pueden observarse en el Gráfico 1.

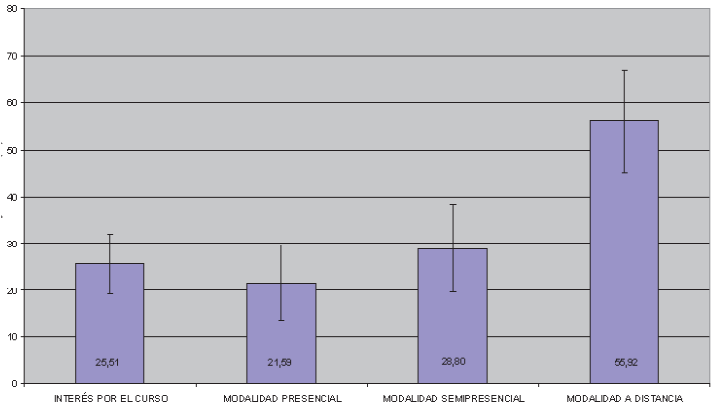


Gráfico 1: Interés y preferencia promedio del área Adminis-

El único curso perteneciente al área **Alternativas Productivas** mostró 19,87% interesados, de los cuales el 9,68% prefirió la modalidad de curso presencial, el 22,58% la semipresencial y el 74,19% a distancia (Cuadro 2).

Área	Nombre del Curso	Interés (%)	Modalidad		
			Presencial (%)	Semi (%)	Distancia (%)
Alternativas Productivas	Emprendimientos Turísticos (o agro turísticos) con Construcciones Naturales	19,87	9,68	22,58	74,19

Cuadro 2: Interés y preferencia del curso perteneciente al área Alternativas Productivas.

En los catorce cursos correspondientes al área **Calidad Agro Alimentaria** el porcentaje de interesados osciló entre 8,33% y 26,28%. La modalidad de curso preferida para quienes se mostraron interesados varió entre 26,83% y 82,35% para presencialidad, 16,22% y 34,48% para semipresencialidad y 51,22% y 60,98% para distancia (Cuadro 3).

Área	Nombre del Curso	Interés (%)	Modalidad		
			Presencial (%)	Semi (%)	Distancia (%)
Calidad Agro Alimentaria	Buenas Practicas Agrícolas en Frutas y Hortalizas (Global Gap)	26,28	41,46	31,71	51,22
	Buenas Prácticas de Manufactura (BPM) en Servicios de Alimentación.	16,67	57,69	-	-
	Formación de Implementadores en Buenas Prácticas de Manufactura (BPM) y Sistema de Análisis de Peligros y Puntos Críticos de Control (HACCP).	20,51	62,50	-	-
	Formación de Implementadores en Sistemas de Aseguramiento de la Inocuidad Alimentaria	12,18	73,18	-	-
	Formación de Auditores Sistemas de Gestión de la Calidad.	21,15	72,73	-	-
	Sistemas de Gestión de la Calidad y Responsabilidad Social Empresaria en la Actividad Agropecuaria.	10,90	82,35	-	-
	Bienestar Animal (Bovinos de Carne).	12,18	68,42	-	-

Buenas Prácticas en el Manejo y la Aplicación de Fitosanitarios.	23,08	77,78	-	-
Prevención de Riesgos Laborales en la Actividad Agropecuaria.	8,33	76,92	-	-
Manipulación Higiénica de los Alimentos	14,10	36,36	31,82	59,09
Introducción a las certificaciones de calidad, ambiente y responsabilidad social empresaria en el sector agroalimentario.	26,28	26,83	17,07	60,98
Buenas Prácticas de Manufactura	18,59	31,03	34,48	55,17
Análisis de Peligros y Puntos Críticos de Control (HACCP)	23,72	32,43	16,22	56,76
Sistemas de Aseguramiento de la Inocuidad Alimentaria según ISO 22000:2005	22,44	37,14	22,86	51,43

Cuadro 3: Interés y preferencia del curso perteneciente al área Calidad Agro Alimentaria

Los mismos datos referidos al área **Calidad Agro Alimentaria** pueden observarse en el Gráfico 2.

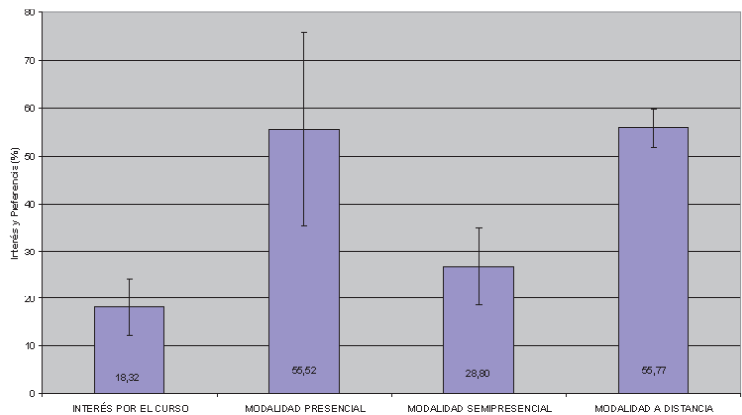


Gráfico 2: Interés y preferencia promedio del área Calidad Agro Alimentaria².

En los seis cursos correspondientes al área **Informática** el porcentaje de interesados osciló entre 10,90% y 26,92%. La modalidad de curso preferida para quienes se mostraron interesados varió entre 13,04% y 23,81% para presencialidad, 10% y 26,19% para semipresencialidad y 47,06% y 65,22% para distancia (Cuadro 4).

Área	Nombre del Curso	Interés (%)	Modalidad		
			Presencial (%)	Semi (%)	Distancia (%)
Infor- má- tica	Excel Básico	10,90	23,53	23,53	47,06
	Excel Agropecuario Avanzado	25,64	22,50	12,50	65,00
	Comunicación Mediada por Computadora. Introducción al Diseño de Presentaciones Electrónicas con Power Point.	19,23	20,00	10,00	63,33
	Aspectos avanzados en la confección de documentos e informes con procesadores de texto	14,74	13,04	13,04	65,22
	Diseño de Bases de Datos con Fines Agronómicos	26,92	23,81	26,19	57,14
	Uso Básico de Bases de Datos de Escritorio (Access)	21,15	18,18	18,18	63,64

Cuadro 4: Interés y preferencia del curso perteneciente al área informática

2- La obtención de los promedios y desvíos correspondientes a las modalidades semipresencial y a distancia se llevó a cabo omitiendo las celdas sin datos.

Los mismos datos referidos al área informática pueden observarse en el Gráfico 3.

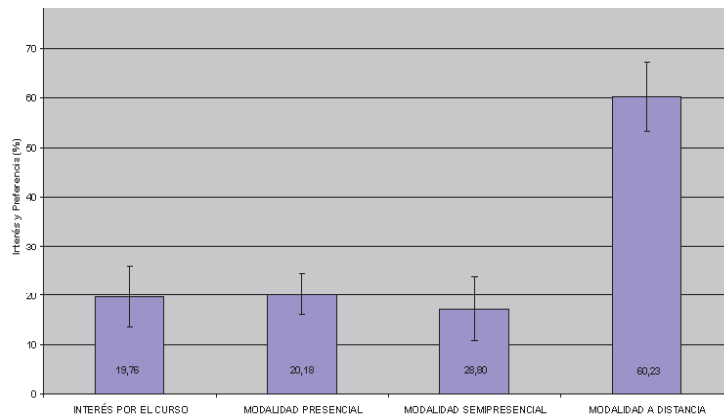


Gráfico 3: Interés y preferencia promedio del área Informática.

El único curso perteneciente al área **Paisajismo** mostró 23,08% interesados, de los cuales el 27,78% prefirió la modalidad de curso presencial, el 33,33% la semipresencialidad y el 58,33% a distancia (Cuadro 5)

Área	Nombre del Curso	Interés (%)	Modalidad		
			Presencial (%)	Semí (%)	Distancia (%)
Paisajismo	Manejo de céspedes y campos deportivos	23,08	27,78	33,33	58,33

Cuadro 5: Interés y preferencia del curso perteneciente al área Paisajismo

El único curso perteneciente al área Producción Animal mostró 18,59% interesados, de los cuales el 31,03% prefirió la modalidad de curso presencial, el 24% la semipresencial y el 48,28% a distancia (Cuadro 6)

Área	Nombre del Curso	Interés (%)	Modalidad		
			Presencial (%)	Semi (%)	Distancia (%)
Producción Animal	Nutrición y Suplementación Animal	18,59	31,03	24,14	48,28

Cuadro 6: Interés y preferencia del curso perteneciente al área Producción Animal

En los dos cursos correspondientes al área **Suelos** el porcentaje de interesados osciló entre 27,56% y 41,67%. La modalidad de curso preferida para quienes se mostraron interesados varió entre 34,88% y 35,38% para presencialidad, 21,31% y 44,19% para semipresencialidad y 34,88% y 52,31% para distancia (Cuadro 7)

Área	Nombre del Curso	Interés (%)	Modalidad		
			Presencial (%)	Semi (%)	Distancia (%)
Suelos	Análisis y Determinación de Calidad de Suelos	27,56	34,88	44,19	34,88
	Usos y Aplicaciones de Imágenes Satelitales, SIG y Teledetección.	41,67	35,38	32,31	52,31

Cuadro 7: Interés y preferencia de los cursos pertenecientes al área Suelos

Los mismos datos referidos al área Suelos pueden observarse en el Gráfico 4.

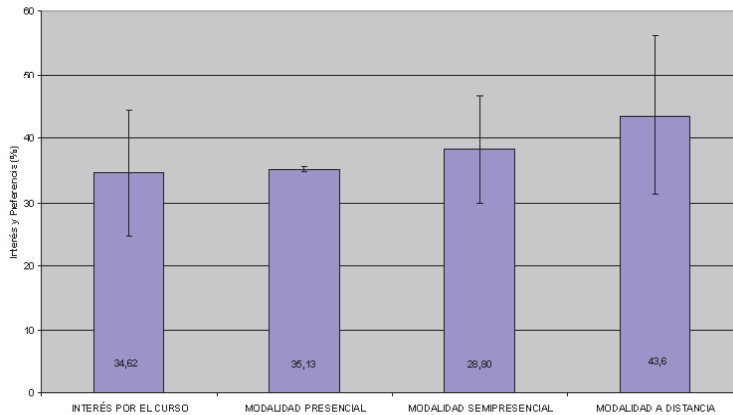


Gráfico 4: Interés y preferencia promedio del área Suelos.

Conclusiones

Los resultados cuantitativos ponen en evidencia una fuerte tendencia hacia la capacitación a distancia, sin un análisis de inferencia que lo avale, siendo que en 18 de los 30 cursos pertenecientes a distintas áreas el valor porcentual de preferencia fue superior al 50%.

En el caso de la capacitación semipresencial se observa una baja variabilidad en la preferencia de los interesados con valores del orden del 10%, 20% y 30% en general.

Por último, la capacitación presencial muestra una gran variabilidad observándose un grupo de cursos con valores altos entre 60%, 70% y 80%, en tanto otros denotan valores bajos del orden del 10%, 20% y 30% en general.

La capacitación a distancia parece ser bien entendida en cuanto lo conceptual, motivo por el cual existe una fuerte inclinación a preferir tomar cursos bajo esta modalidad de enseñanza y aprendizaje.

El grupo de coincidencia para la capacitación semipresencial y presencial podría deberse a no poder diferenciar con claridad las características de ambas modalidades y por lo tanto se inclinan tanto por una como por otra.

Por supuesto, existe un fuerte grupo de opinión sin interés por generar cambios en su forma de aprender y sigue arraigado a formas de capacitación tradicionales (educación presencial).

Este estudio preliminar, (en el cual se piensan incluir a futuro variables tales como edad y género de los encuestados, así como una mayor cantidad de datos que puedan ser más representativos de los resultados y factibles de ser sometidos a las pruebas

de inferencia correspondientes), nos indica que la balanza del interés empieza a inclinarse hacia el lado de la educación a distancia, aunque no supera a la educación presencial, con seguridad la iguala y la complementa.

A pesar de ello, resta todavía mucho trabajo para inducir a los profesionales de las ciencias agropecuarias a capacitarse bajo este tipo de educación no tradicional, que sin duda, se convertirá con el correr del tiempo en una modalidad aceptada por todos.

Bibliografía

Barberá, E.; Momino, J. M.; Badia, A. (2001). La incógnita de la educación a distancia. Cuadernos de Educación. Barcelona, España: ICE – Hòrsori Universitat de Barcelona.

Bates, T. (1999). La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia. México: Editorial Trillas.

Cabero, J. (2001). La aplicación de las TIC: ¿Esnobismo o necesidad educativa? Red Digital.

Disponible en:

http://reddigital.cnice.mecd.es/1/firmas/firmas_cabero_ind.html.

Keegan, D. (1988). Theories of distance education: Introduction. En D. Sewart, D. Keegan y B. Holmberg (Eds). Distance education: International perspectivas. New Cork: Routledge, 63-67.

Leidener, D. E.; Jarvenpaa, S. L. (1995). The use of information technology to enhance management school education: a theoretical view. MIS Quarterly. 265-291.

Paivio, A (1991). Dual-coding theory: Retrospect and current status. Canadian Journal of Psychology, (45 93) (255-287).

Pérez, A. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje Pixel-bit.

Revista de medios y educación.

Disponibe en:

<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n19/n19art/art1904.htm>.

Ryan, S.; Scott, B.; Freeman, H.; Patel, D. (2000). The virtual university: the Internet and resource-based learning, London: Kogan Page.

Salmon, G. (2000). E-moderating: The key to teaching and learning online, London: Kogan Page.

Severin, W. J. (1967). Another look at cue summation. Audio Visual Communications Review, 1967(b), 15, 233-245.

Stojanovic de C., L. (1994). Bases Teóricas de la Educación a Distancia. En: Informe de Investigaciones Educativas, VIII (1-2), pp. 11-43, Caracas.

Swan, K.; Shea, P.; Fredericksen, E.; Pickett, A.; Pelz, W.; Maher, G. (2000). Building knowledge building communities: consistency, contact and communication in virtual classroom, Journal Educational Computing Research, 23 (4), 359-381.

El texto imagen en la Educación a Distancia: un breve recorrido sobre los conceptos involucrados en su utilización y análisis

Gabriela Cruder - gcruder@yahoo.com.ar

Docente del ISFD N° 113 de Gral. San Martín, Provincia de Buenos Aires.
Jefa de Trabajos Prácticos, División de Educación a Distancia, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.

Resumen

Si la imagen supone un viaje de la mirada, es central preguntarnos por lo que se nos ofrece, cómo, y de qué modo se presenta a nuestros sentidos. El artículo se propone hablar del texto imagen en el marco de la educación a distancia, con la intención de sistematizar conceptos y consideraciones involucradas en su estudio y utilización, como así también dejar expuestos interrogantes en cuanto al campo de la investigación.

Abstract

If an image suggests a journey of our viewing experience, it's central to ask ourselves for that that it's offered to us, how and in which way it's presented to our senses. The article intends to cover the text-image in the frame of distance education, with the intention of systematizing concepts and considerations pertinent to their study and use, as well as asking questions about the investigation field.

Introducción

Hablar del texto imagen en el marco de la educación a distancia, nos permitirá transitar un camino, principalmente, en torno de dos cuestiones: su inscripción en los distintos materiales, fundamentalmente focalizaremos la atención en los impresos, aunque sin descartar que las consideraciones puedan extenderse también a otros (pensamos en los textos producidos para y de circulación virtual); y por otro lado, recorrer una pequeña porción del territorio marcado por los modos de su utilización a lo largo del tiempo. Una tercera cuestión, desprendida de las mencionadas pero no por ello menos importante, es la relativa a la investigación: ¿ha sido la imagen objeto de indagación en el territorio de la educación a distancia?

Espacio y tiempo, definen a la representación visual en tanto materia que se expone a la mirada. Situar a la imagen en el contexto de las temáticas educativas, y en un sentido más restringido, en cuanto a lo que se desea focalizar en tan amplio marco, en relación con la educación a distancia, nos permite considerar el peso y los posibles significados que transporta con los discursos

integrados a la enseñanza y el aprendizaje, como en las distintas materias puestas en juego en esta transmisión. Si como lo expone Corinne Enaudeau (1999) la representación supone un viaje de la mirada, es central preguntarnos por lo que se nos ofrece, cómo, y de qué modo se presenta a nuestros sentidos.

Un ejemplo y algunos interrogantes.

Los más lejanos antecedentes de la modalidad de educación a distancia, lo configuran las cartillas impresas que vehiculizaban la enseñanza y el aprendizaje de distintas tareas y oficios. Un caso concreto lo constituye, por ejemplo, un curso que enseñaba a confeccionar corbatas, para lo cual se incorporaba información escrita y los pasos a seguir, ejemplificándolos también mediante imágenes.¹

Lejos de pretender establecer generalizaciones a partir de este ejemplo, del que nos ocupamos más adelante, pero sí interrogando a los distintos materiales de los que se vale la educación a distancia, cabría ver cuáles son las funciones prevalecientes para la utilización de imágenes hoy, en función de los distintos contenidos que se ponen en juego. ¿Estamos en condiciones de establecer que la utilización de la imagen, que su inscripción en los materiales producidos y de circulación en la modalidad, deja en evidencia, expone una función predominantemente epistémica? ¿O tendríamos que pensar en modos de utilización más asociados con lo estético, decorativo y, por tanto, de desplazamientos que han operado en el tiempo marcando tendencias de uso, convertidas ya en signos indiscutidos, concebidos como inherentes, naturales –por naturalizados- correspondientes a estos materiales?

Y en cuanto a la investigación que nutre el campo: ¿en cuánto los interrogantes propuestos a lo largo de los años han inquirido acerca del rol de la imagen, de sus modos de inscripción en los materiales destinados a la modalidad? O lo que es casi lo mismo: ¿en cuánto se ha naturalizado su presencia?, ¿Cuánto se ha analizado la potencia de sus funciones?, ¿Y cuánto se ha dado por sentado participando de posturas que, sin mediar análisis, las han entendido como didácticas per se, sólo por su inscripción en materiales destinados a la enseñanza?

¿Qué es una imagen? ¿Qué cuestiones involucra hablar de las imágenes?

“...La elección de una forma de representación equivale a elegir la manera de concebir el mundo, y también a elegir la manera en que se lo representará públicamente”.

(Eisner, Elliot W., 1998:69)

1- Van Mighen, Margarita S. de Circa 1927. “Curso de Corbatas”. Universidad Femenina, Buenos Aires. Se trata de un material impreso de Enseñanza por correo, perteneciente a la abuela de la profesora María Teresa A. Watson, a quien le agradecemos su aporte

Se define a la imagen como figura o representación de una cosa y, por extensión, como representación de alguna cosa percibida por los sentidos. En el desarrollo de este trabajo, tomaremos la definición de imagen que indica que se trata de toda representación relacionada con el objeto que aparece representado, ya sea por su analogía o bien por su semejanza perceptiva.² Comparten la denominación de imágenes los dibujos, las pinturas, los grabados, las fotografías y otros, sin embargo, debemos considerar su carácter diferencial, atendiendo también a los diferentes efectos que operan sobre la creencia del receptor. Así, encontramos establecido que el conjunto de imágenes icónicas (ilustraciones, grabados, etc.), es siempre leído como parte de una representación más imaginaria, es decir, que guarda con lo representado una relación más de semejanza que de coincidencia. A diferencia de las imágenes icónicas, la imagen “... **icónico indicial** (aquí principalmente la fotográfica), (...) es leída más plenamente **como real** (casi perceptiva), es decir, como representación que da cuenta en mayor grado, casi plenamente, de lo representado. Este fenómeno es el que Schaeffer ha señalado, (...) con su proposición acerca del funcionamiento de la **tesis de existencia**.” (Carlón; 1994:39)³

También es necesario dejar expresado, que consideramos a las imágenes en tanto parte de un complejo de estrategias discursivas. Parafraseando a Sergio Moyinedo, entendemos que no existen imágenes solas y que el intento de un análisis inmanentista mutilaría la percepción de los conjuntos de operaciones presentes, pasando por alto que funcionando en un determinado régimen discursivo la imagen es arrastrada por el enunciado verbal hacia una determinada región de significaciones; por otro lado, y sin dejar de atender y considerar que el texto imagen también tiene “algo” que le es propio, tenemos presente que algunas características las hacen más *aptas* para unos usos, pero no para todos. Lo dicho pone de manifiesto que entendemos que no puede hablarse de funciones de la imagen *per se*, si no se la observa en relación, en tanto parte de la trama de la que participa. Este sistema relacional involucra “... enlaces entre el discurso y su ‘otro’, entre un texto y lo que no es ese texto... (entendiendo que también define un) ... *campo de efectos de sentido* posibles...” (Verón; 1987:124, 139,130).⁴

2- Las distintas definiciones son coincidentes, consultamos diferentes diccionarios de la lengua. Los consignamos en la bibliografía.

3- “De este modo, el conocimiento sobre el dispositivo se presenta, (...), como un “primer” indicador que orienta y enmarca la lectura de las imágenes”. *ibidem*, p 56. Las negritas se encuentran en el original.

“...Elegir entre considerar una imagen con una imagen fotográfica y negar esta identificación está motivado en gran parte por la ley de verosimilitud. Si el objeto es referible a una entidad o un acontecimiento cuya existencia me parece verosímil, admito el carácter fotográfico de la imagen y la miro por tanto en el marco de la tesis de existencia”. Schaeffer, Jean-Marie, 1990, p.94.

4 - “Se trabaja así sobre estados, que solo son pequeños pedazos del tejido social de la semiosis, que la fragmentación efectuada transforma en productos” *Ibidem*. Moyinedo, Sergio. s/f., p.7.

Con atención a la indagación acerca de los posibles sentidos que el texto imagen dispara a partir de su inscripción en los diferentes materiales que se ponen en juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia, valen aquí consideraciones que son compartidas por distintos materiales que se utilizan en la educación presencial y de los distintos niveles de enseñanza, por ejemplo, para el caso de los libros de texto. Se trata de tener presente que el “régimen de creencia”, que enmarca la relación del lector con el conjunto discursivo, extiende su alcance en el sentido que los materiales llevan implícito por su origen (los destinatarios adhieren o eligen esta modalidad educativa entre otras y, como su nombre lo indica, porque tiene carácter educativo), su carácter de “verdad” -son considerados verdaderos-, en tanto recorte legitimado del conocimiento que se traspone con fines de enseñanza. Cada una de las propuestas, construye un discurso, que producto de la operación de la que acabamos de dar cuenta en el párrafo precedente, se vuelve referencia *legítima* para la comunidad de aprendizaje, en tanto que -mediante este doble proceso de autenticación- se constituyen en palabra/imagen autorizada.

También se vuelve necesario trasponer la tendencia generalizada que marca mucho de lo producido tanto como aquello que es analizado de los distintos materiales impresos de los que se vale, y se ha valido, la educación a distancia: no son pocos quienes consideran el análisis de los materiales impresos -sólo- en tanto texto escrito, lo que, en otras palabras, equivale a proclamar y validar el todo, por la parte. Recordemos, otra vez, que para adjudicar un sentido a la imagen se vuelve necesario situarla atendiendo a la problemática enunciativa, es decir, estudiar y analizar -también- el texto escrito que rodea a la imagen.

Frecuentemente, cuando se quiere dar cuenta de la utilización de fotografías, videos, etc., en lo que respecta a los materiales destinados a la educación a distancia, muchas veces, las cuestiones que son priorizadas giran -sólo- en torno de las características “físicas” de las tecnologías que las hacen posibles. Pareciera ser que una vez entendidos ciertos principios básicos de la óptica, por ejemplo, se ven asegurados, naturalmente y por contigüidad, las cuestiones atinentes al sentido.

Es así como los posibles sentidos de la imagen en los distintos materiales aparecen frecuentemente calificados pero infrecuentemente se dan las argumentaciones que respaldan el uso de los calificativos.

En este marco, las imágenes que se inscriben en los distintos materiales de los que se vale la educación a distancia no escapan a la controversia: son vistas/miradas con uno u otro sentido pero, muchas veces, sin preocupación por conocer acerca de su estatuto y, consecuentemente, se (re)produce la naturalización de su uso, lectura y análisis. Entonces, cabe atender a los aportes de la noción de dispositivo cuando lo que se pretende es valerse de

imágenes y/o estudiar las funciones que cumplen participando de los distintos materiales.

Para realizar esa tarea habrá que detenerse en las gramáticas de producción y reconocimiento, sin apresurar las conclusiones. Así habrá que realizar el análisis teniendo en cuenta las distintas manifestaciones de la imagen -fotografías, pinturas, etc.- al inscribirse en los diferentes medios -en este caso, nos estamos refiriendo, fundamentalmente, a los materiales impresos-, constituyen representaciones que requieren de interrogantes y operaciones, más allá de la -primera- consideración acerca de la técnica empleada.

De este modo, también se ponen a consideración posibles esencialismos y conclusiones que, apresuradamente, caracterizaran a los materiales impresos producidos para, y que circulan en la modalidad de enseñanza a distancia, y las imágenes inscriptas en ellos, como participantes del género didáctico sólo por encuadrarse en esta condición -la de materiales destinados a la enseñanza y el aprendizaje-, y un paso más allá, y a consecuencia del mismo tipo de razonamiento, también sosteniendo su carácter epistémico *per se*.

Tomando distancia de posiciones que pudieran entenderse como más cercanas a la noción de dispositivo en tanto técnica y/o con un cierto dejo artefactual, entendemos que técnicas (pintura, fotografía, etc.), y medios (libros, cine, etc.) deben observarse, cada vez que son utilizados / inscriptos / analizados en una nueva trama, vale decir, atendiendo al despliegue de relaciones, modos vinculares y, de allí, intentar establecer las posibles configuraciones de sentido que promueven. Es decir que entendemos que toda materialidad puede ser, a la vez, soporte de materias enunciativas que redefinimos en sus modos vinculares y no aparecen dadas de una vez y para siempre.

Siguiendo a Oscar Traversa planteamos que el solo recurso a la técnica no basta para examinar las cuestiones atinentes a la producción de sentido dado que, entre técnica y medio se abre un espacio que requiere de precisiones, un lugar "... soporte de los desplazamientos enunciativos", se trata del lugar del dispositivo. (Traversa; 1999:10).⁵

"Esto equivale a decir que las adjudicaciones de sentido que en cada caso se realicen no estarán dissociadas de las configuraciones puestas en juego; del recurso a una cierta *técnica* (lo que atañe a una operatoria que apunta a un resultado repetible y homogéneo), y a su cualidad de *medio* (lo que concierne a su modo de inclusión en el circuito económico, por obra de pago), que deriva en ciertos modos de acceso público (lugares y formas de distribu-

5 - "Toda producción de sentido, en efecto, tiene una manifestación material. Esta materialidad del sentido define una condición esencial, el punto de partida necesario de todo estudio empírico de la producción de sentido". La cita corresponde a Eliseo Verón, y la tomamos del texto de Oscar Traversa, 1999. "Aproximaciones a la noción de dispositivo", mimeo, Puede consultarse el texto publicado en Signo y Señal N° 12, Buenos Aires, abril de 2001

ción, grupos de audiencia). El dispositivo (que, puede advertirse fácilmente, no problematiza sólo lo atingente a la lengua), exige introducir una visión diacrónica indispensable para acercarse a la comunicación misma (...). La historia, en cuanto a lo técnico, y más quizá en cuanto a los fenómenos de *mediatización*, se convierte en un útil indispensable.” (Traversa;1997:130.)⁶

De este modo, la consideración de las manifestaciones de cada uno de los ejercicios técnicos (fotografía, pintura, etc.), en los diferentes medios (fotografía en la prensa, fotografía en libros de texto, fotografía en materiales impresos de un curso con modalidad a distancia, fotografía en el cine, etc.), observando los modos vinculares promovidos y *shintetizados* en estas manifestaciones permite la articulación particular entre una técnica y un medio, configurando un dispositivo.

En tanto producto de una operación analítica, observar las técnicas y medios en sus relaciones, en *movimiento*, permite *entender* y analizar el funcionamiento discursivo atendiendo a las distancias variables en el proceso de configuración de sentido, en la infinita semiosis social. Lo expuesto pone de manifiesto que ante los efectos y determinaciones predecibles, se abre la instancia que da paso a un “... rasgo de indecibilidad estructural en todo efecto mediático.” (Steimberg – Traversa; 1997: 21).⁷

Las referencias a los efectos potenciales que despiertan la utilización de representaciones nos conduce a un punto que también necesita ser tenido en cuenta: se trata de las funciones que cumplen las imágenes. Y aquí también es necesario aclarar que no se trata de la producción de efectos fatales, clausurados, inamovibles sino, por el contrario, de atender a lo predominante, en cuanto a las utilidades de las representaciones, y los sentidos que disparan.

A lo largo del tiempo las imágenes habrían cumplido básicamente tres funciones -entendiéndolas como predominantemente de algún tipo, lo que no significa exclusiones en cuanto a las características- : simbólica, estética y epistémica.

Con respecto a la función simbólica, se caracteriza por entender a las imágenes en tanto portadoras de elementos trascendentes, y aunque a menudo se las utilizó con un sentido religioso, cabe mencionar que también posibilitaron la transmisión de valores tales como el progreso, la libertad, etc.⁸

6 - La cursiva se encuentra en el original. “A partir de Peirce, podemos decir que el conocimiento del Objeto se realiza en la procesión de las descripciones que de él se hacen en la historicidad de lo reenvíos semióticos, (...) frente a la cosa inamovible, la apariencia del Objeto es trabajada interminablemente por la historia de los lenguajes” Moyinedo, 2003:180.

7 - “A partir del análisis de la producción no se puede predecir a priori el efecto, no es suficiente. (...) Dicha relación no es de determinación estricta. En algún lado hay una especie de indecibilidad respecto de esta cuestión de los efectos. Ahora bien, hay aquí una situación intermedia que es la única que puede permitir fundar el análisis del discurso, porque es cierto que un discurso nunca puede producir un efecto único y fatal, pero también es cierto que nunca produce cualquier efecto.” (Verón; 1997:74,88)

8 - En este punto seguimos las reflexiones de Jacques Aumont en *La Imagen*

El modo estético aparece caracterizado por la capacidad de la imagen de producir placer y proporcionar sensaciones; y el modo epistémico por su posibilidad de aportar: "... informaciones (visuales) sobre el mundo, al que de este modo permite conocer, incluso en ciertos aspectos no visuales. (...) Esta función se desarrolló y amplió considerablemente desde principios de la era moderna, con la aparición de los géneros 'documentales' como el paisaje o el retrato." (Aumont; 1992:84).

Conceptos en acción: revisita del ejemplo y algunas consideraciones finales.

Volviendo al ejemplo que incorporamos al inicio del texto –nos referimos al curso donde se enseñaba a confeccionar corbatas–, en relación con la utilización de la categorización de las funciones de la imagen que acabamos de presentar en cuanto a la función que caracterizamos como predominantemente epistémica, el tipo de articulación entre el texto escrito que, además de informar se presenta a modo de guía, y el texto imagen, participa de dicha función en tanto que la imagen aporta informaciones permitiendo conocer, también, aspectos necesarios de ser percibidos por los destinatarios. El modo que caracteriza la relación entre ambos textos –escrito e imagen–, participa de la función informativa del lenguaje y se articula poniendo en evidencia la función epistémica cumplida por la imagen a partir de la ejemplificación que vehiculiza.⁹

Esta función se fortalece también en la medida que el proceso, y la imagen que da cuenta de éste, ocupa espacio, se inscribe en el material impreso. A la manera de Barthes: la presencia de la imagen genética (la que, como en el caso del ejemplo elegido, deja ver los procesos), permite dar cuenta de la explicación posibilitando y mostrando el paso del tiempo, y en ello da cuenta de la acción humana sobre la materia y su consiguiente transformación.¹⁰

Luego del análisis practicado, queda expuesto lo que tantas veces suele considerarse por anticipado: queda sentada la función informativa/didáctica de la imagen y asegurado su estatuto como fuente documental.

De modo tal que la conclusión no se anticipe al estudio del caso sino que devenga su producto, y sin nostalgias por la utilización de imágenes en el pasado ni pretensiones de renovada iconoclastia en torno a la proliferación de imágenes en nuestros días, el recorrido realizado tuvo la intención de sistematizar conceptos destacados que nos permitan interpelar a los signos de los que nos

9 - En este punto seguimos lo expuesto en un libro de nuestra autoría: *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*.

10 - Las categorizaciones que utilizó Roland Barthes en su estudio a propósito del análisis de las láminas de la Enciclopedia, exponen lo que llama *una cierta filosofía del objeto*, operan un recuento y una definición. El recorrido que cada objeto transita desplegándose en los distintos niveles de presentación de las representaciones juega un fuerte papel en cuanto a la transmisión visual del conocimiento.

valemos.

Sin duda, no sólo los materiales impresos sino las pantallas, predecesoras omnipresentes cuando se trata de la modalidad, transportan hoy imágenes que, más allá de las estrictas necesidades de su inclusión con fines de enseñanza y aprendizaje acerca de una determinada materia, nos dejan ver y aprender algunas otras cosas: un modo de entenderlas, o lo que es lo mismo, un modo de entender el mundo, y de enseñarlo.

Bibliografía

- Aumont, J.** (1992): *La imagen*. Barcelona, Paidós.
- Barthes, R.** (1976): "Las láminas de la Enciclopedia" en: *El grado cero de la escritura*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.
- Carlón, M.** (1994): *Imagen de arte/ Imagen de información*. Buenos Aires, Atuel.
- Cruder, G.** (2008): *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires, Editorial Stella - La Crujía.
- Eisner, E. W.** (1998): *Cognición y curriculum. Una visión nueva*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Enaudeau, C.** (1999): *La paradoja de la representación*. Buenos Aires, Paidós.
- Diccionario Enciclopédico Salvatr Universal**. Barcelona, Salvat Editores, 1972.
- Diccionario Esencial De La Real Academia Española**. Madrid, Espasa, 1997.
- Gran Diccionario De La Lengua Española Larousse**. Barcelona, Larousse, 1998.
- Moyinedo, S.** s/f. "La ilustración científica en los libros de texto", mimeo.
- Moyinedo, S.** (2003): "Memorias del cuerpo" en Steimberg, O. y Traversa, O. (editores), *Revista Figuraciones 1-2*, Buenos Aires, Área Transdepartamental de Crítica de Arte luna y Asunto impreso.
- Schaeffer, J.** (1990): *La imagen precaria del dispositivo fotográfico*. Madrid, Cátedra.
- Steimberg, O. y Traversa, O.** 1997. "Estilo de época y comunicación mediática", en *Estilo de época y comunicación mediática*. Buenos Aires, Atuel.
- Traversa, O.** (1997): "Dispositivo gráfico: enunciación y poetización" en Steimberg, O. y Traversa, O. *Estilo de época y*

Denomina a los tres diferentes niveles de presentación como *antológico*, esto es, en tanto se presente a los actantes (sujetos, objetos) en sí mismos, vale decir sin insertarlos en escena o contexto; *anecdótico*, cuando se los presente insertos en escenas; o dando cuenta del proceso de elaboración en el que devienen lo que son, para el caso del nivel de presentación *genético*. "...El objeto está así abordado bajo todas sus categorías; en tanto es, en tanto es hecho y en tanto hace". (Barthes, Roland, 1976, p.125, 138, 128, 139).

comunicación mediática. Buenos Aires, Atuel.

Verón, E. (1987): *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona, Gedisa.

Verón, E. (1997): *Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización*. Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, UBA. Buenos Aires.

Barthes, R. (1995): *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Barcelona, Paidós.

..... (1986) “*El mensaje fotográfico*” y “*Retórica de la imagen*”, en Barthes, R. *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona, Paidós.

..... (2002): “*Visualización y lenguaje*” y “*La civilización de la imagen*” en Barthes, R. *La torre Eiffel. Textos sobre la imagen*. Buenos Aires, Paidós.

Cruder, G. (2006): “*Las imágenes de los indígenas en los manuales escolares*”, en Carbone, G. (dir.) *El libro de texto en la escuela. Fase III, Informe de Investigación*, División de Educación a Distancia, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.

Gauthier, G. (1996): *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*. Cátedra. Madrid.

Joly, M. (2003) *La imagen fija*. Buenos Aires, La Marca editora.

Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993): *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana.

Kress, G., Leite-garcía, R. y Van Leeuwen, T. (2000): “*Semiótica discursiva*”, en Van Dijk, T. A. *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, Volumen 1. Barcelona, Gedisa.

Manguel, A. (2000): *Leyendo imágenes. Una historia privada del arte*. Bogotá, Norma.

Metz, C. (1972): “*Imágenes y pedagogía*”, en A.A.V.V. *Análisis de las imágenes*. Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo.

Traversa, O. (1997): *Cuerpos de papel. Figuraciones del cuerpo en la prensa 1918-1940*. Barcelona, Gedisa.

Van Dijk, T. A. (comp). (2000): *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Volumen 1, Barcelona, Gedisa editorial.

Verón, E. (1997): “*De la imagen semiológica a las discursividades. El tiempo de una fotografía.*”, en Veyrat-mason, I. y Dayan, D. (comps.); *Espacios públicos en imágenes*. Barcelona, Gedisa.

Ser docente en la modalidad a distancia. Reconstruyendo la historia de Universidad Nacional de Córdoba

Gabriela Sabulsky - gsabulsky@gmail.com

Programa de Educación a Distancia (PROED) de la UNC y Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba

Rosanna Forestello - forestello@arnet.com.ar

Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías/CEA/UNC y Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba

Paola Roldán - paola_hernandorena@yahoo.com.ar

Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y Facultad de Lenguas/UNC.

Resumen

En esta comunicación presentamos una síntesis de algunas reflexiones que son parte de dos trabajos de investigación desarrollados en la Universidad Nacional de Córdoba durante los años 2006 y 2007. Ambas investigaciones giraron en torno a la evolución de la Educación a Distancia en Córdoba y en particular en la Educación Superior. En el marco del segundo proyecto de investigación, "Evolución de la modalidad de educación a distancia en la educación superior en la ciudad de Córdoba", se analizan diferentes dimensiones que dan forma a la modalidad. Una de ellas es la dimensión que hace a la manera particular de establecer el intercambio docentes y alumnos: las tutorías. En el desarrollo de este trabajo recuperamos una mirada histórico conceptual de las mismas y caracterizamos y analizamos las prácticas tutoriales que se implementan al interior de esta Universidad, desde el surgimiento de la modalidad hasta la actualidad, tratando de encontrar rasgos propios, identitarios que muestran cómo la Educación a Distancia se ha definido como forma alternativa de enseñanza en la UNC.

Abstract

This article introduces some thoughts, about two researches develops in National University of Córdoba during 2006 and 2007. Bouth researches focus on the development of the Distance Educaition in Cordoba City, specially in Higher Education.

In the conext of the second reserach, we analyze and consider some main ideas that characterize the distance education. One of them are the tutors. We focus on them.

In the development of this presentation we recover historic means about this practice. Then we analyse the tutors' practices in the National University of Cordoba, from beginning until now, and we found ound our own marks that shows how the distance education has defined as a alternative way of

teaching in the university.

Presentación

A través de estas páginas presentamos una síntesis de algunas descripciones y reflexiones que son parte de dos trabajos de investigación complementarios desarrollado durante los años 2006 y 2007, “Historia de la educación a distancia en Argentina: Un abordaje de la segunda mitad del siglo XX desde las Universidades Públicas” (RUEDA)¹ y “Evolución de la modalidad de educación a distancia en la educación superior en la ciudad de Córdoba” (SECyT/UNC)². El primer proyecto nos permitió relevar la evolución de la modalidad a distancia en la Provincia de Córdoba, tanto en el ámbito público como privado, en y a través de diferentes tipos de proyectos educativos (educación formal y no formal). Durante el segundo proyecto pusimos la mirada en el contexto más próximo, es decir, reconstruimos la historia de la Educación Superior a Distancia en la ciudad de Córdoba tomando algunas experiencias -que por su impacto- han significado hitos trascendentes en la evolución de la modalidad.

No se trató de un estudio solamente histórico. Se intentó recuperar el pasado y presente de la educación superior a distancia con el sentido de reconocer algunas marcas de origen que luego evolucionan hacia distintos modelos educativos que hoy se plasman en propuestas educativas diferentes. En este marco se comparó cuatro instituciones a saber: Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Instituto Universitario Aeronáutico (IUA), Universidad Blas Pascal y Universidad Empresarial Siglo 21 (UESIGLO21), las dos primeras instituciones pioneras de la Educación a Distancia.

En dicha investigación se analizaron varias dimensiones tales como: las necesidades educativas que atienden, las estructuras organizativas que utilizan, formación previa que tienen los distintos actores: planificadores, directores, coordinadores, productores de materiales educativos, tutores, evaluadores, los medios de comunicación utilizados y su impacto, relaciones establecidas entre la educación a distancia y la educación presencial, enfoques didácticos, comunicativos y los enfoques de organización y gestión académica subyacentes, el sistema de tutorías implementado.

En este artículo no se incluye el análisis comparativo, pues se hace referencia sólo a la Universidad Nacional de Córdoba. Y dentro de las dimensiones analizadas hemos recortado hacia una de ellas: las tutorías y sus distintas formas de ser pensadas e implementadas en los proyectos a distancia. Este recorte obedece a que contamos con mayor riqueza de datos pues hemos sido, en estos últimos 15 años, actores del proceso el cual intentamos describir y

1 - Directora del Proyecto: María Teresa Watson, en la UNC coordinó el equipo de la Dra. H. Graziela Juárez Jerez de Perona

2 - Directora del Proyecto: Dra. Mónica Gallino. Codirectora: Mg. Gabriela Sabulsky

analizar a continuación.

1. Ser tutor: una mirada histórico-conceptual

Los cambios sobre enfoques, teorías y desarrollos tecnológicos han modificado la función asignada a la tutoría como espacio de mediación pedagógica. Sin embargo, es interesante reconocer que la tutoría como posibilidad de intercambio entre docente y alumno, experto y novato, existe en la modalidad desde sus orígenes.

La primera etapa, entendida como enseñanza por correspondencia suponía un sistema de comunicación muy simple: el texto escrito, inicialmente manuscrito, y el correo postal, se convertían en los materiales y vías de comunicación de la incipiente educación a distancia. Al poco tiempo “se comienza a dibujar la figura del tutor u orientador del alumno que da respuesta por correo a las dudas presentadas por éste, devuelve los trabajos corregidos, anima al estudiante para que no abandone los estudios e incluso mantiene contactos presenciales con él”. (Aparici: 2008)

Con el avance de las tecnologías audiovisuales, el texto escrito comienza a estar apoyado por otros recursos (audiocassetes, diapositivas, videocassetes, etc.). El teléfono se incorpora a la mayoría de las acciones en este ámbito, para conectar al tutor con los alumnos.

A partir de la década del '80, en EEUU y Europa, y a partir de la década del 90 en América Latina, la educación a distancia se extiende a organismos oficiales, instituciones privadas y también en las universidades. Las nuevas tecnologías sumadas a nuevas perspectivas sobre la enseñanza son un fuerte apoyo para los nuevos proyectos que surgen. Tanto el tutor docente como el soporte tecnológico son mediadores de distinta naturaleza que potencian la construcción de conocimientos en el alumno y que favorecen la autonomía en sus procesos de aprendizaje. La inmediatez y la agilidad, la verticalidad y la horizontalidad se hacen presentes en el tráfico de comunicaciones. Esto diversifica la función de la tutoría y la ubica nuevamente en un lugar central del proceso.

De manera general, la tutoría se puede definir como la función que dinamiza y que prácticamente pone y mantiene en funcionamiento un sistema de Educación a Distancia.

En la modalidad a distancia estas tareas de orientación, resolución de dudas de contenidos son abordadas a través de la tutoría. En definitiva la tutoría es considerada como el elemento de solución más eficaz a los problemas de deserción y fracaso. Esta actividad está a cargo de un tutor.

Desde una mirada actual, algunos especialistas Daniel Prieto Castillo y Víctor Molina (1995) proponen pensar la tutoría como un espacio de mediación pedagógica. Es común encontrar en trabajos que aluden a educación a distancia la idea de que el docente asume el rol de facilitador de los aprendizajes. Sin embargo, Prieto

Castillo y Molina (1995) advierten acerca de la diferencia entre “promover y acompañar” durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y el hecho de señalar o facilitar los aprendizajes.

Hablar de Educación a Distancia es referirse a una modalidad en la que la mediatización de las relaciones entre tutores y alumnos es característica esencial. Ya poco importa cuándo y dónde, lo esencial es la intención y el compromiso de los actores intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hoy alumnos y tutores interactúan desde lugares remotos y en tiempos asíncronos y sincrónicos.

Holmberg (1985) puso énfasis en la **interacción y comunicación** entre docentes y estudiantes a lo que refirió como conversación didáctica guiada. García Aretio (1999: 43-61) lo define como *diálogo didáctico mediado*. El punto de partida es la idea de existencia de un “diálogo didáctico” entre tutores y alumnos que participen de un proceso enseñanza-aprendizaje, en espacios y tiempos distintos, en distintos espacios en el mismo tiempo o en el mismo espacio en diferentes tiempos. Ese diálogo entre el que enseña y el que aprende es la esencia de toda relación educativa.

La interacción tutor-estudiante se entiende como una relación de co-gestión, a través de la cual se establecen relaciones de comunicación en ambos sentidos que promueven la participación activa de los actores, con el objeto de lograr que el alumno adquiera progresivamente mayores niveles de independencia y autonomía en el proceso de aprendizaje. Esto implica un intercambio de responsabilidades, por una parte, la orientación y, por otra parte, la asunción de una autonomía gradual y la decisión de un involucramiento en el propio proceso formativo.

García Aretio (1999: 43-61) plantea dos tipos de diálogo, el **diálogo simulado** y el **diálogo real**. La institución educativa “es la que diseña, produce, distribuye, desarrolla o tutela el proceso de aprendizaje de los estudiantes”; a través de un “**diálogo simulado y asíncrono**” se generan relaciones de comunicación, en ambos sentidos, entre la institución que enseña utilizando materiales, diseñados para educación a distancia, y el estudiante que busca aprender.

El diálogo simulado debe complementarse con un “**diálogo real**” llevado adelante a través de **canales de comunicación** que facilitan la interacción y permiten que el tutor esté a disposición de los alumnos. Este tipo de diálogo se concretiza a través de la interacción tutor-alumno, propia de los sistemas a distancia. Las vías de comunicación que permiten las tutorías a distancia son: postal, telefónica, fax, videoconferencia de sala, Internet (correo electrónico, noticias, listas, WWW, videoconferencia, etc.)

El diálogo mediado real puede producirse de forma **síncrona** (presencial, telefónica, videoconferencia, Internet) o **asíncrona** (postal, fax, Internet). Ambos tipos de diálogo didáctico buscan lograr un “**aprendizaje guiado**”.

En estos entornos tecnológicos se intercambian, además de información, intereses, expectativas, necesidades, conocimientos. Esto requiere abandonar los roles tradicionales de quienes aprenden y de aquellos que enseñan, reflexionando sobre sus modos de saber, saber hacer y saber ser, para resignificarlos en el marco de nuevos entornos de aprendizaje. Es decir, aprender a enseñar y aprender a aprender de maneras diferentes. Supone también aprender con otros, a percibirse de otra manera en el plano de lo comunicacional, es decir, aprender a actuar en entornos más flexibles en cuanto a tiempos y espacios, espacios en los que se requiere tener protagonismo en la interacción entre los participantes del proceso de construcción de conocimientos significativos.

Según Gianfranco Bettetini y Fausto Colombo (Citado por Gonzalez-Gonzales, 2004) “los entornos virtuales viabilizan la comunicación entre individuos y hacen posible que puedan percibirse como presentes. Los sujetos hacedores de sus propias tramas de comunicación y con una actitud de disponibilidad, de participación, pueden asimilar experiencias tenidas en entornos virtuales a experiencias reales. Cada sujeto no sólo se percibe como presente sino como “contemporáneamente presente con otros”

En estos espacios virtuales construidos y utilizados para encuentros entre sujetos distantes físicamente se experimenta la sensación de “telepresencia”, es decir, de presencia en un entorno distinto del que uno se encuentra y así pueden percibirse como si estuvieran juntos. Este espacio adquiere la particularidad de un todo significativo para sus participantes, cuyo ritmo comunicativo está marcado por el juego de alternancias entre los mensajes enviados y los mensajes recibidos. Aún cuando no se está en el mismo lugar el encuentro adquiere la característica de verdadero encuentro, *es como si estuviera allí*. Este concepto hace referencia a la simulación de un espacio compartido.

La telepresencia pone en juego: la posibilidad de un espacio compartido, la existencia de ciertas convenciones mentales gracias a las cuales el usuario de instrumentos de telecomunicación consigue suplir la falta de contacto físico y recuperar la naturalidad de la interacción, un conjunto de acuerdos entre los participantes que adquieren un valor fundamental en la relación comunicacional

La naturaleza de la tutoría está determinada por los objetivos para lo que fue creada y fundamentalmente por el modelo educativo que está en la base. De esta manera el modelo autonomista plantea que la tutoría es uno de los medios para apoyar el logro de los objetivos de aprendizaje y promover la autonomía del estudiante. En este sentido las funciones de la tutoría comprenden todos los planos que son considerados en el apoyo al estudiante. Vale decir, el apoyo cognitivo, afectivo, motivacional y metacognitivo. Por tanto, a través de la tutoría debiera ayudarse al estudiante a:

- Resolver las dudas de contenido,
- resolver las dificultades de orden metodológico,

- a tomar conciencia de sí mismo y de la situación de aprendizaje,
- mantener una actitud y predisposición positiva hacia el aprendizaje,
- a desarrollar su autonomía en el aprendizaje,
- a identificar las estrategias cognitivas necesarias para la comprensión del contenido.

“Sin lugar a duda, una de las claves de la calidad de la educación a distancia reside en la capacidad de los profesionales de la educación para lograr, a través de todas las posibilidades que nos están brindando las nuevas tecnologías, esa auténtica comunicación educativa, que ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones, sino a desarrollar la capacidad de producirlos y utilizarlos. Es decir, lograr realmente educación, pero interviniendo a distancia”.
(Padula Perkins 2005: 2)

Para Harasim (1990), la educación *on-line* supone nuevos entornos, con nuevos atributos, y requiere nuevos enfoques para entenderlos, diseñarlos e implementarlos. Mason y Kaye (1990), por su parte, señalan que la aplicación de la comunicación mediada por ordenador está haciendo cambiar la naturaleza y estructura de las instituciones coetáneas de educación a distancia de diferentes formas, e indicaban tres implicaciones de dicho uso:

- La desaparición de las distinciones conceptuales entre la educación a distancia y la educación presencial.
- El cambio de los roles tradicionales del profesorado, tutores adjuntos y staff administrativo y de apoyo.
- Proporcionar una oportunidad, que nunca existió antes, de crear una red de estudiantes, un ‘espacio’ para el pensamiento colectivo y acceso a los pares para la socialización y el intercambio ocasional.

Un posible impacto de las TIC a las prácticas de enseñanza y, en consecuencia, a las prácticas tutoriales es el que podamos pasar del paradigma de transmisión del conocimiento al paradigma de intercambio, de transacción de la información, a pensar acciones de formación bajo una concepción de enseñanza flexible.

Carina Lion (2005: 186) afirma que las formas de intercambio permiten “comprender las tecnologías ya no como meros soportes instrumentales, sino como factores de enriquecimiento de la enseñanza. La posibilidad de diferenciar los propios procesos implicados en los modos de operar con tecnologías abre una perspectiva analítica que permite entender que los senderos hacia el conocimiento son variados, múltiples e idiosincrásicos, y que requieren la incorporación de procesos sistemáticos de descubrimiento, selección, organización y presentación de la información en un

camino o proceso que involucra la comprensión de los sujetos”, que favorezcan procesos críticos de apropiación del conocimiento en los cuales las razones y los fundamentos se tornan cruciales.

En esta desaparición conceptual entre educación a distancia y educación presencial, la utilización de los medios tecnológicos, o no, en el marco de las propuestas y la función específica del docente, en una modalidad u otra, comienzan a aproximar preocupaciones que tienen que ver con la calidad de los procesos educativos que se pretenden promover. En este sentido, García Aretio (2007: 169) plantea que “la educación únicamente tiene lugar cuando el educador o el formador es capaz de establecer un proceso de comunicación enriquecida con los participantes en el proceso a través de los diferentes canales de los que dispone, de los distintos lenguajes con los que pueden relacionarse y en los escenarios en los que sucede el proceso de formación.”

2. La tutoría, un espacio centrado en la enseñanza: la Universidad Nacional de Córdoba.

2.1. Caracterización de la práctica tutorial

La diversificación de propuestas, programas y proyectos educativos desarrollados en el marco de la UNC no permite reconocer un único modelo de prácticas tutoriales. También es importante mencionar que dentro del ámbito de la UNC no se encuentran documentos que regulan el funcionamiento y perspectiva de esta modalidad de trabajo hasta el año 2004. Por ende, no hay documentación de carácter formal sobre el tema “tutorías”.

El análisis se realiza prioritariamente a partir de entrevistas a informantes claves de cada uno de los proyectos y el análisis de algunas producciones teóricas escritas por los especialistas que en los inicios diseñaron gran parte de los proyectos con modalidad a distancia.

Lo que sí es coincidente es el fuerte componente presencial que caracteriza los inicios de la Educación a Distancia en la UNC. Los primeros proyectos que se desarrollaron tanto en la Facultad de Ciencias Económicas como en la Escuela de Enfermería³ ubican en un lugar central la tutoría presencial como espacio de intercambio docente-alumno por excelencia. Estas iniciativas responden a los primeros años de la década del 90. La tutoría presencial se definía como:

3 - Si bien es importante mencionar que los dos primeros años en que se desarrolla la experiencia a distancia en la Lic. en Enfermería se realizan totalmente a distancia a través del correo postal. El único contacto con los alumnos era a través de la devolución que los docentes hacían de las actividades prácticas, las comunicaciones eran por carta y se trata de pocos alumnos distribuidos en las distintas provincias del país. No era para alumnos de la ciudad de Córdoba. Los tiempos de las comunicaciones eran muy prolongados, por lo que se decide la implementación de las tutorías presenciales. A partir de 1995 el sistema ya se convierte en semipresencial y se mantiene esta estructura hasta el día de la fecha.

“...la instancia de interacción de la modalidad a Distancia que, en base a una organización determinada en cuanto a la distribución y número de participantes, posibilita el intercambio entre docentes y participantes y entre los mismos participantes” (Coria-Sabulsky Periódico informativo Reseña del Departamento de Educación a Distancia, FCC, UNC. N° 2 Año 1995)

Sin duda el lugar que se le daba a la tutoría presencial era central, se depositaba en ella la confianza de que el alumno permanezca dentro del sistema y a vez este pudiera retroalimentarse. En tal sentido se decía:

“Desde esta perspectiva las tutorías operan como facilitadoras de la permanencia del participante dentro del sistema, así como de la retroalimentación de éste”. (Coria-Sabulsky.1995)

Los responsables de llevar adelante estos intercambios eran en general los mismos autores de los materiales educativos. La tutoría presencial se pensaba como una estrategia intermedia entre las formas educativas más convencionales, centradas en el “cara a cara”, y las experiencias a distancia que por aquel entonces se pensaban a través de la TV o la radio. Las nuevas tecnologías no aparecían todavía en el escenario educativo, por lo menos en el contexto de la UNC.

Los objetivos específicos en relación con el aprendizaje eran:

- “Orientar el proceso,
- facilitar la identificación y resolución de dificultades, tanto en la comprensión de conceptos como en su aplicación,
- favorecer el intercambio entre los participantes a través de compartir reflexiones, modos de estudio o resolución de problemas.” (Coria/ Sabulsky.1995)

Los tutores, así designados en el marco de la modalidad a distancia para cumplir la función docente, no contaban con capacitación previa. En algunas experiencias se diseñaban cursos de capacitación en simultaneidad con el desarrollo de la misma experiencia a distancia. Estos cursos no alcanzaban a cubrir todas las necesidades ni problemáticas a la que debían responder los docentes de la modalidad. El desconcierto inicial se va superando en la medida que los tutores suman experiencias con los años, instauran prácticas en las aulas que son el resultado de la improvisación, de la creatividad y de la experticia como docente convencional.

Las tutorías presenciales debían tener una periodicidad que garantizara la continuidad en el proceso de estudio. No obstante, se pasa gradualmente de un planteo de obligatoriedad a diseñar las mismas como espacios optativos.

Esta modificación supuso cambios importantes en las pro-

puestas. Las tutorías presenciales obligatorias ocupan un lugar de centralidad en las propuestas, no sólo de complementariedad. Esto significaba que el alumno que no asistía se perdía información y explicaciones difíciles de alcanzar por otros medios (impreso, audiovisual, etc.) En estos casos la tutoría asumía el formato de clase presencial. Los docentes desarrollaban la tutoría siguiendo los parámetros habituales de sus clases insertas en la modalidad convencional. No hay metodologías diferentes que pudieran mostrar una ruptura con las convenciones más tradicionales de la enseñanza. Las preocupaciones del docente giraban en torno a:

- Mantener la lógica del intercambio entre docente y alumnos de tal manera de garantizar en un tiempo breve la exposición/explicación de los contenidos previamente establecidos por cronograma.
- Asegurarse la presencia y a través de ella la resolución de dudas por parte de los alumnos.
- Tomar conocimiento del grupo de alumnos, establecer algún diálogo que permita fortalecer la sensación de acompañamiento y seguimiento.

Las tutorías optativas debían ocupar un lugar complementario. Esto significa que, al dar la posibilidad al alumno de no recurrir a ella, el sistema debía garantizarle por otros medios el acceso a la información y a la comprensión de la temática. De alguna manera se relativiza el lugar de lo presencial y se acentúa el desarrollo del material impreso, elemento fundamental en este período de desarrollo de la modalidad en la UNC.

Las tutorías presenciales (obligatorias u optativas) asumieron diversos formatos en lo relativo a:

- Periodicidad/frecuencia: dos veces a la semana, semanal, quincenal, mensual, etc.
- Cantidad de alumnos: grupos numerosos, grupos pequeños.
- Tiempo de desarrollo: desde dos horas, hasta encuentros intensivos que incluían jornadas completas.
- Carácter obligatorio/optativo.
- En la sede central de la Facultad (en ese caso se traslada el alumno) o en pequeñas sedes distribuidas geográficamente en la zona de influencia (en ese caso se traslada el docente hasta el lugar).

Respecto a las metodologías utilizadas no se cuenta con un registro que permita reconocer diferentes tipos de prácticas educativas. Suponemos que las diferencias se asocian más a los contenidos disciplinares específicos (Contabilidad, Matemática; Educación para la Salud, por nombrar algunos) y a las características propias de los docentes que las llevaban adelante que a la especificidad de la modalidad a distancia.

Por último, cabe mencionar que este sistema fuertemente centrado en la presencialidad era acompañado en menor medida por el teléfono y el correo postal. A través de ambos medios se establecían

comunicaciones periódicas.

A fines de la década del 90 se observa un mayor desarrollo de propuestas que ubica a la presencialidad en un lugar optativo. Esto obedece a varias razones:

- En primer lugar a la expansión de la modalidad de educación a distancia y a la diversificación de las propuestas. Se comienzan a organizar cursos destinados a personas con residencia en lugares alejados geográficamente.
- Otra razón se vincula a la lenta pero paulatina revalorización de la modalidad como opción de calidad, aunque no propusiera necesariamente con contacto directo, cara a cara, con los alumnos.
- Por último, la inserción también muy lenta de las nuevas tecnologías en la educación superior, en particular el uso del correo electrónico y las plataformas educativas.

Se comienza entonces a pensar que la presencialidad podía ser reemplazada por otras estrategias que, de alguna manera, garantizaran el intercambio en el proceso de enseñanza. En tal sentido, a partir del año 2000, surgen iniciativas que mencionan ya la existencia de tutorías virtuales desarrolladas a partir de entornos tecnológicos. Para la Universidad esto supone nuevos replanteos.

La tutoría en el entorno tecnológico se piensa desde una diversificación de canales, a la presencialidad se agrega el Chat, el correo electrónico, los foros y hasta el sistema de videoconferencias. Este último aun con poco desarrollo en la UNC por limitaciones de tipo tecnológicas.

La tutoría se considera el espacio de intercambio, sincrónico o asincrónico, individual o grupal, público o privado, entre el docente y los alumnos. Se revaloriza el espacio de tutoría como permanente, es decir, no se precisa cuándo se realizará sino que se prevé su realización a lo largo de todo el proceso de enseñanza.

Este cambio conceptual agrega al menos dos problemáticas nuevas:

- Resolver las precarias condiciones de funcionamiento de la infraestructura tecnológica de la UNC. No todas las unidades académicas contaban con equipamiento actualizado y en cantidad necesario y el acceso a la red era muy deficitario.
- Los docentes, que asumían esta función de tutores, no eran usuarios de las nuevas tecnologías y tampoco contaban ni en sus lugares de trabajos ni en sus ámbitos personales con el equipamiento e infraestructura necesaria. A las limitaciones objetivas, se agrega la falta de capacitación y apropiación de las TIC.

De acuerdo al relevamiento realizado, a partir del año 2000, la UNC mantiene una diversificación de propuestas. No se observa un modelo que pauté ni normativas que regulen de alguna manera el desarrollo del sistema tutorial. La inclusión de las TIC amplía las opciones pero son las unidades académicas, junto a su equipo

docente, las que definen el servicio que se ofrecerá a los alumnos como sistema tutorial. Esto abre una gama de opciones diferentes, algunas se sistematizaron de la siguiente manera:

- Propuestas que incluyen el uso de plataformas educativas básicamente como fuente de información y acceso al contenido, sin la utilización de espacios de intercambios. Con fuerte apoyo de tutorías presenciales.
- Propuestas que incluyen el uso de plataformas educativas como forma de acceso a los contenidos y como espacios de intercambios. Con menor espacio de la tutoría presencial y mayor relevancia de la tutoría virtual.
- Propuestas que promueven el acceso a los contenidos a través de materiales impresos y se complementan con el intercambio a través del correo electrónico, desarrollando por ese medio las tutorías virtuales. En algunos casos también incluyen tutorías presenciales obligatorias u optativas.
- Propuestas que al día de la fecha se siguen manteniendo a través del material impreso, comunicaciones telefónicas y uso muy precario del correo electrónico, como de carácter optativo. Con tutorías básicamente presenciales.

2.2. El impacto de las TIC en la práctica tutorial

A partir de mediados de la década del 80 la Universidad Nacional de Córdoba vive un proceso de intensa masificación de la matrícula. Junto a este fenómeno se empieza a sentir una demanda de mayor diversificación en la oferta, fruto del proceso de especialización que reclama la adecuación de la educación formal al mercado laboral. Dado este contexto, en ciertos grupos de docentes, la Educación a Distancia se visualiza como una alternativa para dar respuesta a estas problemáticas.

Como ya se caracterizó en el ítem anterior, durante los primeros años de la década del 90 se inician algunas experiencias en la modalidad. Estos comienzos fueron a través del correo postal y los materiales impresos, lejos estaba la posibilidad de incorporar las TIC en las propuestas a distancia.

“En aquel tiempo con material grafico impreso, como material central. En aquel tiempo teníamos una sola computadora como algo y éramos 4 trabajando. Fue todo tracción a sangre, producción artesanal. Usamos una gran variedad dentro de lo que teníamos: fotografía, historietas, cassettes para hacer debate grupal, pero fundamentalmente se uso grafico impreso.

Las tutorías se realizaron en forma presencial porque es importante ver la posibilidad de socializar conocimientos y tener la parte practica. Esto se contemplo en las guías de estudios y también se daban actividades prácticas en los centros hos-

pitalarios o dispensarios en los distintos lugares, ya que se hacia convenios para que el alumno tuvieran garantizada la parte practica. Aún se hace así.” (Entrevista Escuela de Enfermería)

A mediados de la década del 90 la Universidad aún no cuenta con infraestructura tecnológica que permita imaginar y sostener propuestas educativas, tampoco los docentes se encontraban familiarizados con su uso, eran muy pocos los que disponían de equipos personales y el acceso a Internet tenía fuertes restricciones económicas y técnicas. Esta situación va cambiando paulatinamente, a fines del 90 el panorama presenta condiciones diferentes, al menos respecto a la dimensión estrictamente tecnológica.

La introducción de las nuevas tecnologías en propuestas de Educación a Distancia en la UNC se ha dado de manera muy gradual desde el año 2000 en adelante.

Se registran algunas experiencias que empiezan a utilizar el correo electrónico sin ser un medio de comunicación de uso obligatorio ni por parte del docente ni por el alumno, se trataba sólo de una vía de comunicación alternativa. Su función, en el mejor de los casos, era sólo de tipo comunicacional e informativa. Por otro lado, hay quienes empiezan a estudiar la posibilidad de incorporar plataformas educativas para generar espacios virtuales de apoyo a la presencialidad⁴.

En este punto es importante mencionar que el ingreso de las TIC se realiza primero en las prácticas de la modalidad presencial, las TIC en la Universidad Nacional de Córdoba, no ingresan a través de la modalidad a distancia. Esto puede explicarse si se reconocen al menos algunas cuestiones:

- El fuerte peso de la *modalidad presencial*. La trayectoria académica de la UNC se asienta en visión histórica que avala la calidad a través de prestigiosos profesores que sentaron las bases de un modelo educativo que se sostiene desde la Reforma de 1918 en adelante. Modelo educativo que se sostiene a partir de la figura central del profesor y el espacio de intercambio cara a cara.
- La falta de *infraestructura tecnológica* de la UNC que hacía difícil pensar en innovaciones de impacto hacia toda la comunicada educativa.
- Algunos *prejuicios* respecto a la modalidad a distancia que asociaban estas prácticas al arancelamiento de la educación superior y al aislamiento del alumno y a la desaparición del rol docente.

También en el primer punto se hace mención al fuerte componente de presencial que caracterizó a las primeras experiencias

4 - Este es el caso de la Facultad de Ciencias Económicas, quien a través del Centro de Cómputos y Tecnologías de la Información, instala a modo de prueba la Plataforma E-educativa como herramienta que complementa la modalidad presencial.

de Educación a Distancia en la UNC. Esta característica, sumada a las limitaciones de infraestructura y al desconocimiento y resistencia de los docentes hacia las TIC, hicieron que la integración de estas herramientas se produjera de manera muy lenta y aislada.

En este proceso que se describe como progresivo y paulatino, las TIC van pasando de meros canales de información a herramientas de comunicación y más recientemente a concebirlas como entornos de aprendizaje.

“Bueno, la comunicación -dejemos de lado la plataforma- hasta hoy el grueso de la comunicación es por e-mails, no solamente respondiéndole al alumno sino que en muchos casos los docentes cuando ven que el alumno hace mucho (sin tener plataforma, un poco intuitivamente o por sus registros escritos) cuando ven que el alumno no le han mandado práctico o cuando ven que no se comunica, le mandan un mail o le hablan por teléfono....” (Entrevista Tecnicaturas de Ciencias de la Información)

Un efecto importante que puede observarse es la modificación del lugar de la presencialidad. Dado el panorama heterogéneo que presenta la UNC, la presencialidad mantiene en algunas propuestas su centralidad, pero en otras se convierte en un componente más, que sin duda enriquece las propuestas, pero desde diferentes estrategias.

Los casos de la Licenciatura en Enfermería y las Tecnicatura de Comunicación Social mantienen sus espacios presenciales, casi sin modificaciones.

En el caso del Ciclo Básico de Ciencias Económicas se modifica el lugar de la presencialidad. El material impreso sigue teniendo una fuerte presencia en la propuesta ahora acompañado por la plataforma virtual, por el correo electrónico y los foros. Se ofrecen espacios de tutorías por correo electrónico y, además, se ofrecen espacios de tutorías presenciales no obligatorias a cargo del docente responsable de la asignatura.

El Programa PROPALE, de la Facultad de Filosofía y Humanidades muestra claramente una integración entre las estrategias virtuales y los espacios presenciales. El proceso de aprendizaje se promueve básicamente a través del uso de la tecnología, diseñando materiales multimedia y la propuesta de aula virtual, se deja para la presencialidad aspectos que no pueden resolverse a través de la Distancia, actividades de taller y de aplicación.

“Ocupamos un espacio para articular la praxis...hasta que llegamos al punto preciso exacto en que efectivamente hace faltas el cara a cara y ese punto se cumplió muy bien en el presencial que organizamos” (Entrevista PROPALE)

Modos en que impacta:

1. La tecnología complementa tímidamente, a través del correo electrónico, la propuesta original de Educación a Distancia, ofreciendo una vía de consulta a los alumnos y promoviendo el intercambio entre docentes y alumnos.
2. La tecnología complementa tímidamente, a través del uso del aula virtual, la propuesta original de Educación a Distancia, en este caso se utiliza como medio de información y en menor medida como espacio de intercambio a través de los e-mails y los foros.
3. La tecnología se integra a las propuestas de Educación a Distancia a través del diseño de entornos de aprendizaje. Esto se refleja en una serie de actividades que el alumno resuelve a través del aula, sumado a la posibilidad de intercambio con el docente y sus propios compañeros a través de e-mails y foros. En estas experiencias se observan diferentes grados de presencialidad y la complementación con materiales impresos o digitales.

Estas distintas modalidades nos permiten reconocer un proceso de apropiación gradual de las TIC en las propuestas de Educación a Distancia, no obstante el salto cualitativo en términos de procesos de apropiación de conocimientos se puede observar en la tercer modalidad que se menciona, en algunas experiencias, según sea el grado de desarrollo del aula virtual.

Por último, el impacto de las TIC también supone el surgimiento de nuevos problemas. Se mencionan a continuación algunos de ellos, vinculados a la problemática de la enseñanza y el aprendizaje, ya analizados inclusive por otros autores, en el contexto de otros ámbitos educativos:

- El diseño de las actividades para que el alumno se apropie del conocimiento, sin la instancia presencial.
- Los modos de intercambio en los foros para promover realmente el debate y negociación de significados.
- La planificación de los tiempos, su flexibilidad y ajuste a pautas institucionales.
- La no complementariedad entre espacios virtuales y materiales educativos impresos, ante superposición, reiteración o desconocimientos de unos hacia otros.
- Respuesta demorada ante el planteamiento de la duda del alumno. Esta problemática no sólo se debe analizar desde la perspectiva de la gestión, sino desde las consecuencias en los procesos de aprendizaje del alumno.
- Devoluciones que no responden a las expectativas de los alumnos. Esto se vincula con la incapacidad del tutor de ser lo suficientemente explicativo sobre logros y dificultades de los alumnos.
- Escaso cumplimiento de las actividades de proceso. Lo que

repercute en limitadas instancias de seguimiento por parte del tutor.

- Las modalidades de evaluación que siguen apegadas a formas convencionales, sin observarse estrategias diferenciadoras.

Las tecnologías suponen una transformación estructural de los modos en cómo la educación a distancia se ha desarrollado en estos últimos quince años en la UNC. Como ningún otro medio tecnológico utilizado hasta el momento, las TIC repercuten en los modos de construir el conocimiento y en sus formas de expresión, en sus posibilidades de ser compartido y resignificado. El mapa es absolutamente diverso, las unidades académicas que componen la UNC dan cuenta de distinto tipo de práctica que nos imposibilitan presagiar una única modalidad de integración de las TIC en la Educación a Distancia. No obstante, puede reconocerse una apertura, un mayor grado de legitimidad que hacen hoy por hoy incuestionable la idea de integración entre TIC y Educación a Distancia, siempre centrada en la posibilidad de intercambio docente-alumno en pos de mantener y resguardar la calidad académica que caracteriza la enseñanza en la UNC.

Conclusiones: las tutorías como espacio centrado en la enseñanza

Advirtiendo acerca de la diversidad que caracteriza la Universidad Nacional de Córdoba, se pueden reconocer algunas ideas que se sostienen desde el origen de la educación a distancia que permiten plantear esta categoría analítica.

La fuerte dosis de presencialidad que caracteriza los inicios refuerza el rol del docente como responsable de la transmisión de los conocimientos. Esta idea relativiza la idea de autoaprendizaje, aprendizaje autónomo e independiente del alumno, muy difundido por algunas corrientes en esta temática (Wedemeyer 1981-1991). El docente ocupa, en general, un rol central en las propuestas que se diseñan. Este rol lo ubica como gestor del proceso, el cual se complementa con otros componentes como ser materiales educativos, comunicación institucional, etc.

La presencia del docente se viabiliza a través de tres estrategias, el desarrollo de los contenidos, el diseño de actividades y el llevar adelante el sistema tutorial. A través de estas estrategias, el docente debe dar cuenta de su posicionamiento, su enfoque y metodología respecto al objeto de conocimiento. También asume la responsabilidad de generar y sostener el intercambio necesario en todo proceso de comunicación educativa.

La preocupación por las instancias de seguimiento es también una constante en este tipo de enfoque centrado en la enseñanza, actividades de proceso y canales de comunicación siempre disponibles son dos modos de respuesta a ello. En tal sentido puede quizás visualizarse una tendencia paternalista que refuerza la

dependencia con el docente. No obstante, esta característica lejos de ser vivida como dificultad por los alumnos es reconocida como estrategia de acompañamiento y contención en el proceso de estudio.

Se ubica al docente como mediador en la construcción de conocimientos, como puente necesario entre las fuentes y los procesos de apropiación del alumno. En tal sentido, se puede observar al analizar la evolución de la educación a distancia en la UNC la inclusión de nuevos lenguajes y formatos a través de los cuales los docentes promueven ese puente, como ser audios, videos, materiales multimedia. El docente, experto en contenidos y/o tutor, ocupa una rol clave en la elaboración de dicho materiales, tanto en la elaboración del guión de contenidos como también en la supervisión de la forma que este asume en la producción.

Tal como venimos describiendo y analizando la figura del tutor es clave a la hora de comprender las formas que asume la enseñanza a distancia en la UNC. La impronta de la enseñanza tradicional, se traslada a la modalidad a distancia tratando de recuperar el rol genuino del docente: construir andamios para promover y posibilitar aprendizajes significativos.

Bibliografía

Aparici, R. (2008) "Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías en GARCÍA ARETIO, L. *Historia de la Educación a distancia*. <http://comunpedagog.blogspot.com/2008/05/educacin-distancia.html>

Barberá, E. (2004) *La educación en red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Bettetini, G. y Colombo, F. (1995) *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós.

Coria, A. / Sabulsky, G. (1995) "La tutorías" Periódico informativo Reseña del Departamento de Educación a Distancia. Nº 2 Córdoba: FCE/UNC.

García Aretio, L. (1999) *Fundamentos y Componentes de la Educación a Distancia*. Ecuador: RIED.

García Aretio, L. (2001) "Formación a distancia para el nuevo milenio. ¿Cambios radicales o de procedimiento?" Comunicación presentada a On-Line-EDUCA- Madrid.

García Aretio, L. (2007) *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.

Harasim, L. (1990). Online education: An environment for collaboration and intellectual amplification. In L. Harasim (ed.), *Online education: Perspectives on a new environment* (pp. 39-64). New York: Praeger.

Holmberg (1985). *Educación a distancia. Situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapelusz.

Litwin, E. (2000) *La educación a distancia*. Buenos Aires:

Amorrortu.

Litwin, E. (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mason, R., & Kaye, T. (1990). Toward a new paradigm for distance education. In Linda M. HARASIM (Ed)., *Online Education: Perspectives on a New Environment*. New York: Praeger Publishers, pp. 15-38.

Mena, M./ Rodríguez, L./Diez, M. L. (2005) *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*. Bs. As. : Stella – La Crujía .

Padula Perkins, J. (2005) *Una introducción a la educación a distancia*. Buenos Aires: FCE.

Prieto Castillo, D. y Molina, V.(1995) *El aprendizaje en la universidad*. 1ra edición. Mendoza: EDIUNCu.

Materiales Didácticos para la Educación a Distancia: Nuevos soportes tecnológicos y nuevas lecturas

Mónica Isabel Perazzo mperazzo@me.gov.ar

Profesora titular de Comunicación y Educación y de Recursos Tecnológicos y Aprendizaje de la Universidad Nacional de Lanús, Argentina

Resumen

Este artículo aborda los materiales didácticos mediadores para la educación a distancia y los analiza como objetos culturales y tecnológicos desde dos perspectivas teóricas. Por un lado lo hace desde el enfoque que da cuenta del proceso de construcción social de la tecnología; la heterogeneidad y pluralidad de sentidos que atribuyen los sujetos cuando operan con nuevas herramientas, y por otro, desde los estudios culturales que consideran a los textos como representaciones y mediaciones que, más allá de sus soportes, habilitan apropiaciones singulares, de acuerdo con las identidades, subjetividades, prácticas y contexto socio-histórico de los actores. Estas contribuciones teóricas se han contrastado en el ámbito universitario en donde los textos impresos, fuertemente arraigados, conviven hoy con recursos digitales. Desde ese lugar se plantean reflexiones sobre cómo los estudiantes reconfiguran formas particulares de entender las prácticas de conocer y aprender.

Abstract

This paper approaches the didactic mediating materials for the distance education and discusses the technological and cultural objects from two theoretical perspectives. On one hand it does so from the approach that realizes the process of social construction of technology within which recognizes the wide diversity and plurality of meanings attributed to the subjects when operating with new tools, and also from the cultural studies consider the texts as representations and mediations that beyond their supports appropriate enabling unique, according to the identities, subjectivities, practices and socio-historical context of the actors.

These theoretical contributions have been tested in the university where the printed text, strongly rooted, live today with digital resources, and from that place, there are reflections on how students understand reconfigured forms of practice to learn.

“Tendrás, entonces, que leer de otra manera, Cómo, No sirve la misma para todos, cada uno inventa la suya, la que le sea propia, hay quien lleva la vida entera leyendo sin haber conseguido nunca ir más allá de la lectura, quedan pegados a la página, no perciben que las palabras son sólo piedras puestas atravesando la corriente de un río, si están allí es para que podamos llegar a la otra orilla, a otra orilla es la que importa.”

José Saramago, La caverna

Introducción¹

Este artículo aborda un aspecto sustantivo de la educación a distancia entendida como una práctica cultural compleja, en permanente construcción donde los actores sociales involucrados la resignifican de acuerdo con sus identidades, subjetividades, prácticas y contexto sociohistórico. Sustentado en un marco teórico que reconoce las relaciones recíprocas entre sociedad y tecnología y en los estudios culturales, este trabajo centra su mirada en los textos en soporte impreso y electrónico como objetos culturales y tecnológicos específicos cuya intencionalidad es la de propiciar aprendizajes y que en el contexto de situaciones educativas habilitan diversidad y heterogeneidad de sentidos en los sujetos, tal como lo plantean Pinch y Bijker (1984) cuando refieren al proceso de construcción social de la tecnología.

Entender cómo se construyen socialmente los objetos tecnológicos mediadores de la educación a distancia, comprender las prácticas asociadas al uso de distintos soportes de lectura y las atribuciones de sentido que se configuran, y repensar estrategias para mejorar la articulación entre viejas y nuevas tecnologías, son los propósitos de este trabajo que se nutrió con referencias empíricas a partir de estudios exploratorios realizados en el ámbito de una universidad nacional. Dichas evidencias han permitido enunciar algunas aproximaciones sobre las relaciones singulares que establecen los estudiantes con esos tipos de textos y trazar algunas reflexiones acerca de cómo en cada situación ellos reconstruyen formas particulares de entender las prácticas de conocer y aprender.

A partir de los estudios culturales de Roger Chartier (1993) que expresa que los textos son representaciones y mediaciones y que las lecturas son apropiaciones e interpretaciones, se plantea que un texto en sí mismo —cualquiera sea su soporte— no está dotado de un único sentido y que no produce, por tanto, lecturas homogéneas sino más bien apropiaciones singulares e inéditas. En el marco de

1 - Este artículo es una reconstrucción del trabajo final del curso de posgrado coordinado por María Teresa Watson “*Aportes de diversos campos teórico-metodológicos para el abordaje de la Educación a Distancia*”. UNLu - 2007

la educación a distancia, este concepto entraña connotaciones e implicancias específicas para el aprendizaje, en particular para los procesos tecnológicos dedicados al diseño y elaboración de textos que reciben un tratamiento o mediación didáctica diferenciada por parte de un equipo interdisciplinario de profesores, especialistas en didáctica, medios y comunicación, entre otros. Nuestro camino será, pues, revelar y transparentar algunos rasgos, posibilidades y mutaciones de la lectura en los nuevos soportes tecnológicos representados por los hipertextos como estructuras narrativas complejas y enriquecidas con distintos lenguajes y géneros.

La educación a distancia como práctica sociocultural

La educación como proceso sociocultural lleva en sus entrañas una dimensión tecnológica que da cuenta de los diferentes recursos, artefactos, procesos y modos de organización que se han ido construyendo, negociando e instalando en las prácticas de los sujetos e instituciones. Por su parte, la educación a distancia supone una interacción docente-alumno, y alumnos entre sí, que se halla separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o parte del proceso y que requiere el diseño, la producción o la adaptación de recursos —siempre de naturaleza tecnológica— como elementos mediadores para la enseñanza y el aprendizaje.

Una mirada retrospectiva da cuenta que en la etapa inicial los estudios a distancia se hallaban asociados casi exclusivamente al uso de materiales impresos como “medio maestro” o medio principal (primer estadio con la enseñanza por correspondencia o también llamada “primera generación”), y hoy aunque hemos visto surgir y florecer nuevos recursos e hipermedios de gran impacto, resulta llamativo observar la vigencia, aceptación y hasta hegemonía que siguen teniendo los textos impresos como recursos educativos.

Ante esta realidad surgen algunas preguntas como las siguientes: ¿Cómo se puede explicar la fuerte vigencia y aceptación de los textos impresos en una sociedad que valora la innovación y el cambio tecnológico?

¿En qué se basa ese “reinado” de los impresos: en sus virtudes reales o simbólicas, o más bien en la desconfianza y dudas que plantean los nuevos soportes de lectura?, ¿Qué papel juegan las subjetividades y las prácticas de los sujetos en los procesos de innovación?, ¿Los textos impresos configuran un modo dominante de leer y de estudiar?, ¿Han creado matrices culturales y cognitivas de difícil renovación?, ¿El ocaso del texto impreso como recurso didáctico es lento e inevitable?, ¿Estamos hoy ante un proceso de aceptación de los textos digitales? o ¿la tendencia será la coexistencia equilibrada de ambos soportes de lectura?

Encuadre teórico

Algunas aproximaciones a esos interrogantes se pueden plantear a partir de dos vertientes teóricas que aportan categorías conceptuales que en forma articulada habilitan la comprensión de la problemática que nos ocupa. La primera vertiente está representada por la perspectiva socio-técnica, con un abordaje teórico-metodológico donde el “Constructivismo social de la tecnología” (CST) con referentes notables como Pinch y Bijker, juega un destacado lugar para interpretar los procesos de configuración social de algunos componentes tecnológicos propios de la educación a distancia. Esta teoría constituye un modelo significativo para el estudio de las dinámicas propias de la tecnología y ha surgido como crítica a los modelos lineales y unidimensionales que explican la relación sociedad-tecnología-ciencia.

La otra vertiente proviene del enfoque de la historia cultural que aborda con especial interés la historia del libro y de la lectura y que, con nuevas líneas de interpretación propuestas por Roger Chartier, analiza la construcción social del sentido de los objetos culturales y en particular, el proceso a través del cual los sujetos se apropian de los textos otorgándoles un sentido peculiar de acuerdo con sus prácticas, experiencias y contexto socio-cultural.

Desde ese marco interpretativo, se puede construir y deconstruir el entramado de la educación a distancia, tejido, por un lado, por diversos actores con singulares discursos, interpretaciones y prácticas y, por el otro, por componentes y procesos tecnológicos de diferente complejidad que los grupos construyen socialmente en un proceso de negociación de significados. Nuestra mirada está focalizada hoy en una parcela de esa trama, aquella que está constituida por un tipo de objetos culturales y tecnológicos que otorgan especificidad a los estudios a distancia y que están representados por los textos impresos y los hipertextos en pantallas.

La tecnología nace dentro de una sociedad y en un tiempo histórico, y es la misma sociedad la que acepta, adopta o rechaza los artefactos y los procesos tecnológicos en situaciones de rápida conquista y seducción o en movimientos oscilantes de resistencia y rechazo que pueden finalizar o no con la aceptación. Esos objetos tecnológicos no sólo configuran y transforman el mundo y remiten a nuevos modos de relación, de percepción y de lenguaje (Barbero; 2005), sino que representan y sintetizan intereses de carácter político y económico, enfoques sociales y lógicas diferentes, además de conflictos simbólicos, que afectan la cultura y la sociedad. Los beneficios y las ventajas simbólicas que se visualizan y se experimentan con cada tecnología, en cada contexto y en cada situación, -es decir la construcción social de sus utilidades- son factores básicos que pueden explicar su vigencia, su obsolescencia o su reemplazo.

Desde la idea enunciada por Bougnoux (1999:68): “*Existe*

hoy un acuerdo en sostener que si la herramienta autoriza, raramente determina”, es posible instalar el debate acerca de las premisas y criterios relevantes a tener en cuenta cuando incorporamos las tecnologías en la educación. En ese contexto resulta importante desocultar y romper con la impronta del determinismo tecnológico de corte lineal y a-histórico y abordar la cuestión desde una perspectiva socio-técnica amplia y contextualizada lo que implica tener en cuenta los aspectos políticos, culturales, éticos, ecológicos, económicos, educativos y cognitivos que en su conjunto, inciden e intervienen en la apropiación y uso de las tecnologías en un proceso situado de construcción social.

Philippe Breton al expresar que la reflexión sobre la tecnología está hoy dominada por un paradigma incompleto y sesgado que excluye las explicaciones en términos históricos, argumenta:

El punto de vista determinista, que sostiene que las técnicas inducen, desde el exterior, el cambio social, reduce la historia de estos cambios a la simple explicación estrecha y simplificadora en la que el único actor verdaderamente decisivo del cambio es el ingeniero y la única historia que vale, la de los objetos que éste pone a punto. Por consiguiente, no es asombroso que no se interroguen sobre la historia de las sociedades propiamente dichas y que la modernización no tenga pasado. Tampoco es asombroso que no se hable del futuro más que en términos de “nuevas tecnologías” y no, por ejemplo, en términos de proyecto de cambio político. (Breton; 2000:103-104)

Alejados de las posturas del determinismo tecnológico y social, se sitúan los aportes ya citados derivados de los estudios sociales de la tecnología y en particular, las contribuciones de la perspectiva de la construcción social de la tecnología, un campo aún embrionario sin mayores tradiciones de investigación, que sostiene que los sistemas y artefactos tecnológicos son construidos e interpretados culturalmente y que es posible establecer las trayectorias sociales de esos objetos en sus procesos interpretativos. Algunas de las grandes preguntas que dan origen a esos estudios socio-técnicos son: por qué determinados objetos tecnológicos se imponen sobre otros, por qué las tecnologías adquieren una forma particular y no otra, qué es lo que hace posible que una tecnología fracase y otra sea exitosa, por qué ciertos productos tecnológicos están asociados a determinados grupos sociales.

Pinch y Bijker (1984), principales exponentes del enfoque de la construcción social de la tecnología, han analizado problemas y soluciones que los sujetos atribuyen y asocian a los objetos tecnológicos y plantean la categoría conceptual de la “flexibilidad interpretativa” que da cuenta de que cada sujeto construye y reconstruye el significado de los artefactos y procesos tecnológicos,

con la particularidad de que esa flexibilidad interpretativa tiene un carácter contingente y temporal, de modo tal que puede llegar a cancelarse o cerrarse en un determinado momento histórico y que ello ocurre cuando prevalece un sentido acerca de sus beneficios, utilidades, ventajas o eficacia. Estos autores argumentan que *“existe flexibilidad en el modo en que la gente piensa o interpreta los artefactos”* (Pinch - Bijker;1984: 15) y agregan que *“la situación política y sociocultural de un grupo social forma sus normas y valores, lo cual a su vez influye en el significado que se le da a un artefacto”* (Pinch – Bijker;1984:19).

Bases tecnológicas de la educación a distancia

La educación a distancia como proceso social y tecnológico anclado en un contexto histórico va configurando diferentes significados, discursos y prácticas que se instalan en el imaginario colectivo y que intervienen en su aceptación, resistencia, desconfianza o rechazo. En esa compleja trama configurada por un repertorio de variados significados –casi todos ellos con vestigios tecnológicos de distinta naturaleza-, es posible analizar ciertas dimensiones básicas: los sujetos que aprenden, el diseño, la organización y la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje, los materiales didácticos como mediadores, las interacciones entre docentes y alumnos mediadas por la tecnología, y la organización y gestión institucional.

En el marco de este trabajo interesa deconstruir dos aspectos sustantivos e interdependientes de la trama:

a) Los materiales didácticos como mediadores

La clásica tríada docente-alumno-contenido adquiere en la modalidad a distancia rasgos singulares ya que la relación entre esos componentes se realiza básicamente a través de diferentes medios y recursos tecnológicos que son objeto de un tratamiento específico, la mediación didáctica, con ciertas especificidades y requerimientos para propiciar los aprendizajes. Esos materiales mediadores en donde se plasma la propuesta de enseñanza a través de variadas transposiciones, son objetos culturales y tecnológicos que habilitan al estudiante a configurar sentidos e interpretaciones tanto en el proceso de construcción del conocimiento como en los modos de relacionarse con los otros componentes del programa. En esa dinámica se instala el concepto de “residuo cognitivo” (Salomón y otros, 1992) para designar aquellas capacidades que emergen como resultado de la relación del estudiante con las herramientas tecnológicas.

b) Las interacciones entre docentes y alumnos mediadas por tecnología

El enfoque didáctico de orientación constructivista entiende que el aprendizaje tiene lugar en contextos de interacción donde los sujetos construyen y reconstruyen sus esquemas de conocimiento.

Para los ambientes educativos a distancia, esa interacción entre docentes y estudiantes se halla total o parcialmente mediada, lo cual exige que la propuesta incluya el diseño, la organización y la gestión de itinerarios con espacios para el diálogo, la orientación, el apoyo y la evaluación continua, a través de medios y recursos -siempre de factura tecnológica- que posibiliten comunicaciones de carácter sincrónico y asincrónico. En ese contexto los sujetos reconfiguran y amplían sus competencias comunicativas y cognitivas y sus habilidades tecnológicas en un proceso no lineal y no exento de dificultades y rupturas con modos arraigados de aprender y conocer.

Los textos como objetos mediadores y tecnológicos de la educación a distancia: cambios y permanencias

*"Toda arqueología de materiales
es una arqueología humana."
José Saramago, La caverna*

Los textos como unidades de sentido o conjunto coherente de enunciados orales o escritos, constituyen formas de conocimiento registradas (McKenzie; 2005). Desde la dimensión social, McKenzie sostiene que al interpretarse el sentido de un texto también debe considerarse el momento histórico particular en que fue escrito por un autor determinado bajo la influencia de su contexto. Así en la construcción del sentido de un texto juegan un papel importante tanto el contexto sociocultural del lector como el pensamiento y la vida del autor en su tiempo histórico.

A la luz de esta línea argumental se plantean algunas cuestiones significativas para abordar los procesos de diseño y elaboración de materiales didácticos para la educación a distancia, tales como: las formas materiales de los libros y la dudosa materialidad de los hipertextos, así como los elementos no verbales de las notaciones tipográficas y la disposición de los espacios, ¿ejercen una función expresa en el transporte de los significados?, ¿De qué manera los procesos de mediación didáctica y tecnológica influyen en la construcción de los sentidos de los textos?, ¿Qué papel juegan en la lecturabilidad y apropiación de los textos las intervenciones y mediaciones realizadas por autores/docentes, diseñadores y editores?

En tal sentido, en el análisis de los materiales didácticos para la educación a distancia es posible reconocer por lo menos dos dimensiones que en forma conjunta e interdependiente los configuran: aquella que reúne los componentes que vertebran y prefiguran la propuesta pedagógica en sí misma y que incluye los procesos específicos de transposición y mediación didácticas, y la dimensión que define los elementos que hacen a la estructura y normas de composición del soporte elegido, sea texto impreso o

hipertexto para la pantalla.

Acerca del significado del libro, señala Robine (1974: 21) que *“El libro designa a la vez un material que sirve de soporte a los signos y el contenido intelectual que estos signos comportan, es decir, que es a la vez el significante y el significado”*. Esta autora también plantea que el objeto y el uso se confunden y se funden en un sólo componente cultural, de modo tal que no se puede concebir el libro-soporte en forma independiente de su contenido. Más allá de esta visión, es posible encontrar definiciones de libro que acentúan su condición de soporte material sobre cuya superficie se inscriben signos con determinada información (textos), mientras que otras enfatizan su funcionalidad social, su carácter simbólico cultural.

La cultura del impreso, que nos remonta a los tiempos de Gutenberg, convierte al libro en un instrumento emblemático que es caracterizado por Eco (2003) como “el templo de la memoria vegetal” que ha permitido guardar la sabiduría colectiva. Estas expresiones se suman a las reflexiones que concluyen que la impresión ejerció un papel normativo y normalizador de suma importancia en el mundo de la cultura y particularmente en la conservación y difusión de saberes.

Como ya se expresó, los aportes de Roger Chartier también son fundamentales en este trabajo por sus contribuciones a la historia de la producción y circulación del texto impreso y por la búsqueda de nuevos abordajes sobre los modos de apropiación y reconstrucción de significados por parte de los lectores. Argumenta que el lector como ser histórico y cultural que comparte reglas, prácticas y competencias de su sociedad, aún estando sometido a regulaciones sociales, tiene un amplio margen para interpretar las obras que lee. Agrega Chartier (1990) que el texto no define por sí mismo la producción de sentido y que es el lector quien se apropia y construye el sentido con libertad aunque ésta no es ilimitada.

En el punto de articulación entre el mundo del texto y el mundo del sujeto, encuentra su lugar una teoría de la lectura capaz de comprender la apropiación de discursos, es decir, la manera según la cual éstos afectan al lector y lo conducen a una nueva forma de comprensión de sí y del mundo. (Chartier, 1990, p.47)

Textos digitales y la estructura del hipertexto

*“... El número de páginas de este libro
es exactamente infinito.
Ninguna es la primera; ninguna, la última.”
Jorge Luis Borges, El libro de arena*

Frente al texto impreso, fijo e inmutable, está el texto digitalizado cuya inestabilidad, ubicuidad, fragmentación, interactivi-

dad y fragilidad quedan expuestas en las pantallas con los actuales sistemas informáticos.

La digitalización como nueva tecnología de almacenamiento posibilita que informaciones de diferente naturaleza –audio, video, fotografías, textos, sonidos– confluyan y se articulen en una forma común y que puedan circular a través de redes. Las peculiaridades de la información digital residen en su representación virtual que requiere de procesos de decodificación y de programas y equipos informáticos para su lectura; su movilidad y velocidad; su apertura, ya que la información puede ser revisada, ampliada o renovada sobre el mismo soporte con facilidad; su estructura hipertextual y multisequencial, que posibilita que sean los actores quienes elijan sus propios trayectos de lectura; y por su interactividad, que opera como una especie de diálogo o pregunta-respuesta entre el lector y el texto, dentro de una red potencial de bloques o nodos de información.

En tal sentido, la lectura de textos digitales plantea mutaciones o rupturas que no pueden ser anticipadas o definidas espontánea y prematuramente sino que requieren ser analizadas a la luz del enfoque de la construcción social de la tecnología y de los estudios culturales. Aunque hoy no disponemos de un cuerpo sólido de investigaciones al respecto, es posible referirse a ciertas observaciones como las que plantea Chartier (2005) cuando expresa que la pantalla no es una página sino que es un espacio de tres dimensiones, con alguna profundidad y en el que los textos “brotan sucesivamente” desde el fondo de la pantalla para alcanzar la superficie iluminada, dando una sensación de “derrame”. Agrega que en el espacio digital es el texto mismo el que está desplegado y no su soporte, por eso habla de una textualidad blanda, móvil e infinita.

Asimismo sostiene que la lectura del texto electrónico implica una lectura fragmentada y segmentada, una lectura discontinua que siempre puede extraer fragmentos y componerlos de manera efímera y singular en la pantalla a través del hipertexto y de sus enlaces, situación que deviene en cierta dificultad que tiene el lector para contextualizar cada fragmento dentro de la totalidad a la cual pertenece y para reconocer la identidad y la coherencia de la totalidad textual (Chartier, 2002).

Sin embargo, este investigador profundiza la reflexión y expresa que en la lectura la discontinuidad no es radical ya que si así fuera quedaría en riesgo la idea de proceso histórico cultural, por lo cual confirma su encuadre en un enfoque donde se articulan variaciones y distintas configuraciones históricas.

Al sostener que el cambio de un soporte impreso a uno digital-electrónico origina formas diferentes de leer, Chartier argumenta:

La revolución del texto electrónico es y será también una revolución de la lectura. Leer sobre una pantalla no es leer en un código.

La representación electrónica de los textos modifica totalmente su condición: sustituye la materialidad del libro por la inmaterialidad de los textos sin lugar propio. (Chartier, 1996, p. 46)

Asimismo considera que cada vez que cambia un soporte del texto hay cambios en la definición social de sus lectores y las posibilidades de su interpretación, y agrega:

No hay texto fuera del soporte que da a leer (o a escuchar), y por lo tanto no hay comprensión de un escrito, cualquiera sea éste, que no dependa en alguna medida de las formas por medio de las cuales alcanza a su lector. (Chartier, 1994, p.29)

De lo expuesto resulta importante señalar que tanto el enfoque de la historia cultural que plantea Chartier como la perspectiva de la construcción social de la tecnología de Pinch y Bijker, posibilitan re-ubicar al sujeto en el análisis histórico-social, entender a las tecnologías como objetos, procedimientos y procesos culturales que se interpretan y se construyen socialmente y resignificar la práctica de la lectura que emerge como punto de articulación entre un autor que escribe un texto y un lector que lo lee y se apropia del mismo, donde ambos sujetos son condicionados y, a la vez, transgresores de regulaciones propias de cada contexto.

Se introduce en este contexto el concepto de nuevas y múltiples alfabetizaciones que requiere de distintas perspectivas de análisis, como la referida a sus fundamentos tecnológicos. Al respecto Rodríguez Illera argumenta:

Detrás de poder nombrarlo de manera simple se encuentra una amplia problemática sobre cómo pensar la tecnología y los nuevos soportes de inscripción y escritura que están en la base de las nuevas alfabetizaciones. Las tecnologías digitales no son excepción, al contrario ocupan un lugar nuevo en la larga historia de las tecnologías y no hay un acuerdo sobre cómo relacionar las tecnologías con los desarrollos sociales. (Rodríguez Illera, 2004, pp. 10-11)

Desde esa impronta, en los inicios de este siglo la International Reading Association reconocía que “para ser plenamente alfabetos en el mundo de hoy, los estudiantes deben ser competentes en las nuevas alfabetizaciones de las TIC” (IRA, 2001, p. 2) lo cual conlleva el acceso a la diversidad de textos de la cultura letrada.

En esa línea se inscribe el pensamiento de Pozo cuando al referirse al flujo y caos de la información que circula en internet y a las nuevas competencias emergentes, señala:

La construcción de la propia mirada o lectura crítica de una información tan desorganizada y difusa requiere del lector o

navegante unas competencias cognitivas que tal vez no requería la lectura crítica de textos ordenados. En la medida en que en esas tecnologías la función del autor se diluye, la del lector o aprendiz se hace más exigente. (Pozo, 2006, pp. 47-48)

Vinculado con esta realidad también es necesario observar que en la sociedad contemporánea donde la alfabetización “tradicional” aún sigue siendo un bien inalcanzable para amplios sectores de la población, las redefiniciones de alfabetismos representan un punto crucial para incrementar y profundizar las políticas de inclusión social, cultural y educativa de todos los ciudadanos.

Transiciones en las prácticas de lectura o la convivencia del texto impreso y el texto digital

El estudio exploratorio realizado con estudiantes de una carrera de grado en la Universidad Nacional de Lanús se encuadró en una propuesta de “nivel compartido” (Abbey, 2000) en donde las clases presenciales se complementaban con instancias a distancia con uso de fuentes y recursos de la red, correo electrónico y foros virtuales, una experiencia inédita para los actores que supuso el ingreso al mundo hipertextual, el despliegue de nuevas competencias y ajustes en los modos de socialización académica y de gestión de sus estrategias de estudio.

El análisis de los datos obtenidos permitió identificar los diversos sentidos que los estudiantes atribuyen al apropiarse de los textos con soporte impreso y digital dando cuenta de la heterogeneidad y pluralidad de significados acerca de los nuevos objetos tecnológicos cuando fueron incluidos como recursos didácticos en el cursado a distancia. Esas construcciones que forman parte de un proceso de transición y de convivencia entre viejas y nuevas prácticas de lectura remiten a una situación y relación donde se ponen en juego subjetividades, prácticas, saberes previos y requerimientos laborales e institucionales.

En ese escenario se observan itinerarios y recorridos académicos en donde se entrecruzan y se alternan controversias, desencuentros de tipo generacional, temores, ensayos e intentos, errores, dudas, éxitos, logros escalonados, y en donde cada estudiante toma decisiones en términos de ampliar, extender, profundizar, acotar y diversificar las fuentes de información y los vínculos socio-cognitivos con el grupo.

Otro efecto vinculante no menor que tiene lugar es el referido a la competencia metacognitiva que resulta cuando los estudiantes reflexionan y resignifican sus prácticas a partir de las implicancias derivadas del uso crítico y pedagógico de tecnologías en

su aprendizaje.

Reflexiones a modo de cierre provisorio

La transición del texto impreso al hipertexto digital o si se quiere, la convivencia entre ambos, recién ha comenzado, por eso sus trayectos, entresijos e indicios son incipientes, dispares y discontinuos. La circulación por ese camino podrá verse como intensa o lenta, selectiva o masiva, individual o colectiva, con o sin criterios orientadores, pero siempre será un proceso social heterogéneo con múltiples interpretaciones, en el que deben analizarse todos los aspectos imbricados en la apropiación y uso de objetos tecnológicos digitales, desde la construcción de habilidades y capacidades cognitivas hasta los cambios en las percepciones, representaciones y modos de práctica de los sujetos que los emplean.

De los análisis de los relatos y evidencias recogidos en el campo universitario, podríamos expresar que para los estudiantes los rasgos y atributos de novedad, modernidad, diseño y eficacia que envuelven y representan a la tecnología, no juegan un papel determinante en su aceptación y apropiación inmediata para los estudios. La aceptación difusa, con dudas, controversias y siempre con matices, que deviene en una apropiación singular de los nuevos recursos tecnológicos, parece más bien ubicarse en la llamada construcción social de sus ventajas y beneficios cuando los actores entienden que el uso de las herramientas los habilitan para acceder a los saberes en diferentes lenguajes y géneros, y multiplicar sus relaciones con la sociedad del conocimiento.

Surge de esta experiencia académica la necesidad de proponer vasos comunicantes entre el texto impreso y el hipertexto digital y en favorecer una sinergia entre ambos objetos culturales, lo que implica un encuentro entre el sujeto y el texto para la negociación de significados y sentidos con nuevos lenguajes, códigos y formatos.

Finalmente, un punto que se impone por su relevancia es alentar y colaborar en el desarrollo de estudios que nos permitan disponer de evidencias en torno a la apropiación de las tecnologías en la educación y construir un relato que dé cuenta de las prácticas, subjetividades y comportamientos singulares y múltiples que viven los actores en cada contexto histórico-cultural. En particular interesa que se promuevan investigaciones sobre los modos e implicancias de los estudios a través de diferentes soportes tecnológicos con el propósito de revisar y recrear las estrategias de mediación didáctica que mejoren las prácticas.

Bibliografía

Abbey, B. (2000). *Instructional and cognitive impacts of web-based education*. Londres: Idea Group Publishing.

Barberá, E. (2008). *Aprender e-learning*. Barcelona: Edi-

ciones Paidós.

Bautista García-Vera, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.

Bougnoux, D. (1999). *Introducción a las ciencias de la comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Breton, P. (2000). *La utopía de la comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Cavallo, G. y Chartier, R. (coord.) (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Santillana-Taurus.

Chartier, R. (1990). "La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones". *Punto de Vista*, 39, 43-48.

Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.

Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVII*. Barcelona: Gedisa

Chartier, R. (1996). "Del código a la pantalla: trayectorias de lo escrito". *Revista Quimera*, 150, 45-49.

Chartier, R. (2000). *El juego de las reglas: lecturas*. Buenos Aires: FCE.

Chartier, R. (2002). "Herencias y desafíos". *Boletín Cegalnet*. Consultado el 21/09/07, de <http://www.libreros.org>

ECO, U. (2003). "¿Resistirán los libros el embate de la tecnología digital? ¿Cambiará Internet el modo en que leemos?". *Boletín Cegalnet*. Consultado el 27/02/07, de http://www.ediciones-delsur.com/articulo_97.htm

International Reading Association (2001). Integrating literacy and technology in the curriculum. A position statement of the International Reading Association. Consultado el 12/10/08, de http://www.reading.org/downloads/positions/ps1048_technology.pdf

Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Law, J. (1987). "Tecnología e ingeniería heterogénea: el caso de la expansión portuguesa", en: Bijker, W., Hughes, T. y Pinch, T. (Eds.) *The social construction of technical systems: new directions in the sociology and history of technology*. Cambridge: MIT Press. Traducción al castellano de Alfonso Buch.

Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Editorial Norma.

Martín-Barbero, J. (2005). *Culturas/Tecnicidades/Comunicación*. Consultado el 18/09/08, de <http://www.oei.es/cultura2/barbero.htm>

McKenzie, D. (2005). *Bibliografía y sociología de los textos*. Madrid: Akal Ediciones.

Perazzo, M (2008). "La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama de subjetividades y prácticas". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 5,

Nº 1. UOC. Consultado el 30/07/08, de:
<http://www.uoc.edu/rusc/5/1/dt/esp/perazzo.pdf>

Pinch, T. y Bijker, W. (1984). *La construcción social de hechos y de artefactos: o acerca de cómo la sociología de la ciencia y la sociología de la tecnología pueden beneficiarse una a la otra*. Buenos Aires: Curso Posgrado RUEDA. Multicopia.

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graò.

Robine, N. (1974). La lectura, en Escarpit, R. y otros. *Hacia una sociología del hecho literario*. Madrid: Edicusa.

Rodríguez Illera, J. (2004). Las alfabetizaciones digitales. Revista *Bordón*. Vol. 56. Consultado el 12/06/07, de
<http://www.ub.es/histodidactica/nuevastecnologias/Rodriguez-Illera.pdf>

Salomon, G., Perkins, D. y Globerson, T. (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Revista Comunicación, lenguaje y educación*, 13, 6-22.

Vandendorpe, C. (2003). *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*. Buenos Aires: FCE.

Normativas para la calidad de la Educación en entornos virtuales

Hada Graziela Juárez de Perona - hadagra@arnet.com.ar

Profesora Titular Plenaria

Universidad Nacional de Córdoba- República Argentina

Resumen

Las universidades deben buscar la calidad tanto en el cumplimiento de los procesos en sus áreas de innovación tecnológica como en los proyectos educativos que ofrezcan. Para ello, es exigible que se fijen normativas que den las pautas mínimas que permitan categorizar sus ofertas educativas dentro de niveles de calidad aceptados. Tales normativas deberán ser elaboradas y coordinadas tanto a nivel de la propia institución educativa, como en el gubernamental y el de los organismos de evaluación externa. Además, tendrán que ser lo suficientemente flexibles y equitativas para ser implementadas en instituciones de educación superior heterogéneas en su estructura y en su accionar y no discriminar en relación a otras modalidades en aspectos comunes del proceso educativo.

Abstract

Universities ought to seek quality in the educational programs they offer as well as in complying with certain processes in their technological innovation areas. For that purpose, the existence of regulations establishing minimum requirements to categorize educational programs within accepted quality levels, becomes mandatory. Appropriate regulations must be elaborated and coordinated at the educational institution agencies. In addition, those regulations have to be flexible and equitable enough, to be implemented in higher education institutions that are heterogeneous in their actions and structure. Discrimination of other learning modes in common aspects of the educational process should also be avoided.

Introducción

La calidad es indudablemente un tema que hoy preocupa en toda América Latina en el nivel superior universitario y así lo demuestran los eventos nacionales e internacionales, en los cuales, si no es el tema principal al menos no está ausente del debate. También hay propuestas que hacen a la generación de metodologías para la evaluación de la calidad entre ellas la de la UNTLoja, RUECA, FUNDI-BEQ, UNED-Costa Rica en las que, en algunos casos, estuvieron incluso representantes de las autoridades educativas de los países involucrados en las comisiones generadas al respecto. Estas

propuestas tienen sus diferencias y no necesariamente coinciden en los principios que sustentan. Podría afirmarse que en lo que sí están todas de acuerdo es en la necesidad de evaluar la calidad, asegurarla, mantenerla y mejorarla continuamente.

Debe tenerse en cuenta que las TICs han transformado los modos, las formas, los espacios, los tiempos y las modalidades de interacción de los actores del proceso educativo y la educación a distancia en entornos virtuales debe generar instancias que hacen a la calidad de la propuesta educativa por lo que -a fin de contemplarla- se deben fijar los criterios para planificar y pautar los procesos, las actividades y los instrumentos necesarios a tal fin. Para cumplimentar esto, deben tenerse en cuenta aspectos claves que aún no han sido suficientemente consolidados en las instituciones de educación superior. Tales instancias se sintetizan en:

- Generar una comunicación fluida y una adecuada distribución de la información.
- Apoyar los requerimientos de las ofertas educativas en entornos virtuales.
- Fomentar la formación docente en el uso de TICs.
- Consensuar y establecer normativas que regulen los proyectos educativos a distancia.

Esta presentación se centrará en las normativas, cuya fijación es esencial a la calidad. A partir del desempeño de la autora como evaluadora de proyectos y participante en la generación de normas a distintos niveles, surgió la convicción de que estas normativas deben ser elaboradas consensuadas y coordinadas tanto a nivel de la propia institución educativa, como al gubernamental y al de organismos de evaluación externa.

1. El caso de las instituciones de educación superior

Previo a la consideración de la temática propuesta, me permito plantear algunas reflexiones en aspectos de la realidad que enfrentan las universidades en Argentina -particularmente las públicas- y que deben tenerse en cuenta al momento de decidir respecto de cómo evaluar la calidad de sus ofertas educativas a distancia. Los aspectos se centrarán en: el concepto de calidad, la heterogeneidad de las universidades, el acceso tecnológico y la normativa.

- Sin duda el concepto de calidad ha ido evolucionando frente al cambio tecnológico, económico y social, y si bien antes nadie cuestionaba la excelencia de los estudios universitarios, esto fue cambiando frente a un mundo globalizado, altamente competitivo, con gran movilidad de recursos humanos y con la fuerte impronta de las tecnologías de la comunicación y de la información que impactaron también revolucionando el proceso educativo. Este impacto fue tal, que agudizó la exigencia de evaluar y de acreditar programas y proyectos en modalidad a distancia -particularmente en entornos virtuales- de las organizaciones educativas.

Pero el concepto de calidad no es único, ni es rígido y la primera pregunta que debemos contestarnos es ¿qué aceptamos por calidad? Es un debate aún no agotado: ¿es excelencia?, ¿es valor? No simpatiza a los académicos pero la ecuación costo-beneficio también implica calidad, esto es, la eficiencia en la asignación de los recursos presupuestarios escasos; ¿es ajuste a normas (ISO- EFQM),(Derrico-2005) ¿es satisfacción del cliente? En cuyo caso ¿quién es el cliente? lo que nos lleva a otro interrogante: en el proceso de autoaprendizaje ¿cómo distinguir el cliente, del productor y del resultado? La mayor fuente de confusión a la hora de plantearse la calidad de las instituciones universitarias nace de la incapacidad para definir previamente qué se entiende por calidad. Sin duda la terminología es un tanto difusa y en términos generales sólo podría decirse que la calidad supone pertinencia de la misión y de los objetivos de la universidad y la medida en que se alcanzan.

- El segundo aspecto planteado se vincula con la heterogeneidad de nuestras universidades, las cuales, más tardíamente que en otros sectores comenzaron a incorporar la tecnología en sus procesos educativos y no lo hicieron ni simultáneamente, ni uniformemente, a punto tal, que aún se encuentran en distintos niveles de su gestión y de su uso. Así, unas sólo cuentan con alguna experiencia muy puntual en tanto que otras, ya tienen organizado un sistema de campus virtual en funcionamiento. Las universidades argentinas, puede decirse que el único calificativo que tienen en común es el de instituciones de educación superior, ya que aspectos como la autonomía, el presupuesto, el ingreso y la gratuidad entre otros, tienen distintos matices en todas ellas y hasta el fenómeno de la masividad no es homogéneo. Esto impacta sobre la educación a distancia en entornos virtuales, la cual supone fuertes cambios incluso desde lo organizativo-administrativo y esto no se ha dado en muchas de ellas, tampoco una normativa que haga a la calidad de sus procesos educativos e incluso, hasta se registra ausencia del apoyo político-presupuestario necesario para consolidar interesantes propuestas -que en no pocos casos- son fruto del esfuerzo personal de docentes comprometidos con los avances actuales. El contexto en el que se desarrollan las ofertas a distancia atraviesa sus procesos y es de fuerte impacto, por lo que pareciera muy difícil para evaluar la calidad el aplicar estándares comunes e incluso adaptarlos.
- La accesibilidad es otro problema central. ¿Qué propuesta virtual puede llevarse a cabo si no aseguramos la accesibilidad tanto de los alumnos como de los profesores? Incluso aún dentro de una misma universidad es posible encontrar sensibles diferencias en este aspecto. Creo que cuando de calidad se

trata, este es un primer aspecto que no puede darse por dado, sino que es exigible como condición primaria. Sin duda, criterios como el liderazgo y los resultados son importantes, pero si no exigimos la accesibilidad no es un buen comienzo. Esto además no es privativo de nuestras universidades -especialmente las públicas- en Argentina, sino es una realidad que enfrenta América Latina por lo que un aspecto clave de política de los gobiernos es promover la innovación tecnológica en lo educativo a fin de no generar una brecha mayor entre desarrollados y no desarrollados por el analfabetismo tecnológico. En la actualidad aún coexisten ofertas educativas a distancia con tecnología de distintas generaciones, para cada una de las cuales es exigible la calidad y esto implica que no debieran aplicarse idénticos patrones de medición.

- Dada la envergadura de los cambios, la preocupación por la calidad empezó a ocupar un lugar central en el diseño de políticas y en la construcción del marco normativo de la Educación Superior. El crecimiento de las ofertas virtuales -ya imposible de detener- lleva los gobiernos a través de sus respectivos ministerios de educación y/u organismos de evaluación y/o acreditación externa, a generar normativas para la calidad. Pero éstas no deben surgir desde el temor a lo nuevo, orientando tales normativas hacia un mayor control -estadio más antiguo de la idea de calidad- e incluso ha discriminar respecto de las exigencias a lo presencial en aspectos que deberían ser o no exigibles en igual medida a ambas. Pareciera que no se confía en que las universidades pongan en juego sus propios mecanismos de control, del mismo modo que lo hacen para lo presencial; o implica un no convencimiento sobre la legitimidad de la modalidad y sobre la motivación real de los responsables de los proyectos en la elección de la misma. El proceso educativo es uno y aquí hablamos de modalidades alternativas, que incluso convergen hacia un mix (e-learning) que tiende a reunir lo mejor de ambas, en donde la caída de las barreras de tiempo y espacio hacen que a la distancia ya no la defina la distancia. Debe tenerse en cuenta que cuando se diseña una carrera a distancia, se trata también de un proyecto de formación dinámica y esto es esencial para evaluar la calidad, ya que llevaría a que las normativas que se establezcan pauten las dimensiones necesarias de evaluar dentro de una visión no estática sino dinámica de las ofertas universitarias.

2. La reglamentación de la calidad

La educación a distancia ha adoptado una identidad nueva al desarrollarse en entornos virtuales siendo los medios tecnológicos digitales informáticos y telemáticos su soporte. Incorporar esta modalidad en la universidad presencial tradicional, sin duda, consti-

tuye una *innovación* cuya difusión debe cumplimentar etapas en el tiempo, dado que el cambio cultural no es inmediato. Tales etapas pueden sintetizarse en: tomar conocimiento de la innovación, interesarse en ella, adoptarla, implementarla y evaluarla. (Juárez J. de Perona 2007)

Es necesario también, a los fines de la *dinamización de la innovación*, generar un área o centro de apoyo para lo cual se requiere diseñar un modelo organizativo (centralizado, descentralizado o mixto) en el cual se encuadrará dicha área. Esto en sí, no es tan sencillo de decidir en las universidades presenciales con fuerte autonomía de las unidades académicas y tal es así, que en el caso de las públicas en Argentina, se ha observado la conveniencia de adoptar un modelo descentralizado con un área central de apoyo altamente especializada, que surja de un proyecto bien fundamentado y consensuado para no tener resistencias tanto académicas como presupuestarias

Un aspecto relevante es el de la *gestión de la innovación* en la que se pueden destacar cuatro instancias estrechamente vinculadas a la calidad y no necesariamente consecutivas. Ellas son:

- La decisión política que fortalezca la creación del área de innovación asegurando su permanencia.
- La infraestructura (física, tecnológica y humana) que soporte con eficiencia y eficacia la oferta educativa en entornos virtuales.
- La normativa que regirá los proyectos de educación a distancia y
- el control de calidad necesario a los procesos y a la mejora permanente del área de innovación.

Si bien normalmente se acepta que debe darse una reglamentación a nivel país que rige para todas las instituciones, es también esencial la fijación de una normativa a nivel de la propia institución de educación superior. Ésta, a su vez, deberá distinguir la calidad del programa de innovación tecnológica en sí, de la calidad de la oferta educativa que se genere a partir de la misma ya sean carreras o cursos a distintos niveles. Se añade a esto el rol que cumplen organismos evaluadores de la calidad, tales como CONEAU en Argentina, que también requieren de la fijación de criterios claros a los fines de avalar o no las propuestas a distancia virtuales que se les presentan.

3. La normativa a nivel de la institución educativa

El problema inicial con el que se enfrentan las universidades –aún hoy– es el de determinar ¿qué aceptar por calidad? Como se dijo inicialmente, este concepto no es único, ni es rígido siendo el primer interrogante que debe plantearse la institución y sobre el cual debe acordarse una respuesta. Es esto, precisamente, lo que dificulta la fijación y/o cumplimiento de normativas sin consenso previo.

Un primer aspecto que debe considerar la institución, es distinguir a) la calidad de los procesos del área de innovación -ya sea que ésta funcione a nivel central o descentralizada a nivel de cada unidad académica- de b) la calidad de los proyectos educativos generados.

En relación al área de innovación, debe tenerse en cuenta que las ofertas virtuales de calidad exigen de la misma, la generación de soportes. Estos deben darse:

- a los responsables de proyectos educativos,
- a la producción de material didáctico,
- a los docentes y a los estudiantes.

Para poder implementar estos apoyos, una decisión clave al área de innovación es el equipamiento en infraestructura física, tecnológica y humana. Aquí, entran a jugar los consensos y la significación del área de innovación, lo cual a su vez, está estrechamente vinculado al modelo de organización y a la disponibilidad de recursos presupuestarios. Esto último, supone la exigibilidad de fijar un presupuesto mínimo necesario. Además, la generación de un equipo multidisciplinario no es sencillo y las exigencias de calidad, llevan a que no se deben encarar acciones apresuradas de incorporación tecnológica que impliquen equipamiento fragmentario y capacitación esporádica. Cumplimentado esto, aún pueden observarse áreas de tecnología que estando integradas por equipos de expertos de capacidad probada y con tecnología apropiada, no son eficientes en su gestión por no cumplir pautas que hacen a la calidad de sus procesos, lo cual, repercute negativamente sobre las ofertas educativas que tienen que apoyar.

Para que el área de innovación pueda efectivizar las funciones que le competen, deberán establecerse –adoptando algunos elementos de modelos de calidad vigentes- los procesos generales y específicos del área, fijándose los procedimientos a seguir para alcanzar los objetivos propuestos. Además, se designarán los responsables de cada proceso general y se especificarán los registros de las respectivas actividades a cumplimentar. A esto se añaden la necesidad de pautar indicadores de calidad básicos para cada proceso como condición necesaria para analizar y evaluar el cumplimiento de las metas fijadas así como plantear acciones preventivas y/o correctivas. Todo esto implica sin duda un cambio cultural en la institución educativa, que lleva tiempo pero que no debería ser imposible. El seguir una política de calidad de este tipo, impediría el apartarse de los objetivos fijados y permitiría advertir la exigencia de incorporar nuevos en respuesta a necesidades emergentes. Las universidades –en especial las públicas- son muy propensas frente a cambios de gestión, a olvidar las bases sobre las que se fijaron los objetivos de sus programas, centrándose en necesidades presentes sin consolidarlas hacia el futuro.

En relación a la normativa a las cuales deberán ajustarse las ofertas educativas de la institución considerada, deberá consen-

suarse al interior de la misma los aspectos mínimos que tendrán que cumplimentar en la búsqueda de los niveles de calidad esperados. Esto es particularmente relevante en las universidades bimotores, en las que suele transferirse tanto en lo académico como en lo administrativo las pautas del accionar presencial a la modalidad a distancia. Habrá aspectos básicos en relación a la presentación de proyectos en los que se especifique el diseño pedagógico, las formas de evaluación, la certificación, etc. y también será conveniente pautar reglas de funcionamiento del campus virtual que garanticen la eficiente y eficaz prestación de los servicios requeridos por las ofertas educativas virtuales.

4. La normativa a nivel gubernamental

Se dijo anteriormente que la preocupación por la calidad, ha llevado a que la misma ocupe un lugar central en el diseño de políticas y en la construcción del marco normativo de la Educación Superior, especialmente, en el caso de cursos a distancia virtuales. A nivel latinoamericano existen iniciativas importantes que intentan promover la discusión y la definición de instrumentos que avalen la educación a distancia con criterios de calidad.

En Argentina, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación por Resolución 1717/2004, regula todo proyecto educativo a distancia, de instituciones de educación superior de establecimientos públicos o privados y en su articulado subyacen supuestos acerca de la calidad educativa, que pueden o no estar acordes con los debates a nivel internacional y latinoamericanos.

Lo planteado respecto a la diversidad de universidades tanto en estructura y tamaño como también en la incorporación de la tecnología a sus procesos educativos, se reproduce al interior de cada institución, ya que entre las unidades académicas que la conforman es usual que no registren homogeneidad. Esto es lo que permite afirmar que no es acertado fijar en la normativa aspectos a evaluar demasiado minuciosos, ya que lleva a ignorar las diferencias entre las instituciones a las cuales afectará. Es precisamente esta situación, uno de los aspectos que llevó a que la normativa gubernamental vigente en Argentina fuera resistida.

La primera pregunta que surge frente a la heterogeneidad de las universidades refiere a si ¿es pertinente generar normativas comunes exhaustivas, para las propuestas educativas desde el nivel central del Ministerio de Educación exigibles por igual para todas las universidades? Inmediatamente puede plantearse una segunda pregunta en relación a la legislación que en aras de la calidad plantea exigencias que no se dan para las ofertas presenciales. De otro modo, hay diferencias pero hay semejanzas entre las modalidades presencial y a distancia ¿por qué el control a unas y no a otras en aspectos comunes a ambas? La tercera pregunta que se impone es ¿qué tipo de legislación debe darse, a fin de considerar el marco

de la autonomía de las universidades y el consecuente respeto por la legitimidad de sus objetivos institucionales?

Sin duda regular para garantizar la calidad es un proceso complejo y la respuesta a tales interrogantes no es sencilla, pero, es necesario considerarlas a fin de no generar resistencias que lleven a tener un efecto contrario al esperado.

5. La normativa para la evaluación externa

Es necesario evaluar la calidad de las ofertas educativas y el gobierno de un país tiene poder legal para determinar cuándo, cómo y quién puede hacerlo a fin de garantizar que las instituciones educativas brinden a la sociedad las mejores propuestas, en especial cuando se trata de carreras -sean de grado o de posgrado- que implican una titulación para el ejercicio de una determinada profesión. La idea de evaluación se asocia con la calidad educativa a la cual se trata de determinar y exige de juicios de valor por parte del evaluador frente a un conjunto de criterios establecidos. La acreditación es alcanzada cuando se declara el cumplimiento de los criterios fijados.

Aquí nuevamente se presentan diversos aspectos a ser considerados y el primero de ellos, hace a fijar claramente las competencias del organismo u organismos encargado/s de hacer la evaluación. En el caso de Argentina el Ministerio de Cultura y Educación (MCE) y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, (CONEAU) son quienes intervienen a los fines de la aceptación de los proyectos de carreras a distancia.

Los aspectos que CONEAU evalúa se agrupan en las siguientes secciones:

- Inserción institucional, organización y gobierno.
- Diseño, duración y desarrollo del plan de estudios.
- Calidad del proceso de formación.
- Resultados y mecanismos de revisión y supervisión.
- Res. 1717/04 MCE.

Los cuatro primeros son válidos tanto para la modalidad presencial como a distancia. Además, para ésta última, se requieren en algunos ítems exigencias particulares debiendo verificarse también lo prescripto en la normativa del MCE para estos tipos de proyectos.

Un primer aspecto que se observa en las presentaciones de proyectos para ser evaluados, es la falta de información específica a la modalidad en distintos ítems. En algunos casos por inexistencia (tal el caso de una normativa en educación a distancia propia de la institución presentante); en otros por omisión, por falta de experiencia en este tipo de presentaciones y en otros por no tener en claro las exigencias de una propuesta en entornos virtuales (como por ejemplo ausencia de un diseño pedagógico). Frente a esto, se le hace una primera observación a la institución quien res-

ponde en el tiempo fijado pero -en casos similares presentados- las respuestas pueden diferir ya que el contexto en el que se desarrollan las ofertas a distancia atraviesa sus procesos y es de fuerte impacto, por lo que pareciera muy difícil para evaluar la calidad el aplicar estándares comunes. En otras palabras, controlar mediante la utilización de estándares y parámetros uniformes para medir la calidad de productos o servicios diferenciados ¿sería pertinente?

Otro punto de discusión se da en cuanto a que existe un nivel de discurso pedagógico, de formulación y diseño de propuestas que no siempre se traducen en las prácticas. Esta distancia posible entre el discurso y la realidad ¿cómo evaluarla? ya que no sería suficiente hacerlo a través de estándares e indicadores preestablecidos. Esto es, para propuestas que ya han sido desarrolladas se requiere evaluar lo que se ha hecho para alcanzar lo fijado en el plan, verificando además, si los resultados obtenidos responden a los objetivos pautados.

Lo antes expuesto induce a pensar que la calidad de una carrera en modalidad a distancia, debe basarse en la propuesta de enseñanza y aprendizaje, en la calidad de los contenidos y la calidad de las estrategias metodológicas que generen nuevas formas de aprendizaje y dado que el contexto enmarca el diseño de la carreras, su funcionamiento y sus resultados, no puede ser el contexto una dimensión separada y los criterios para valuar no deben ser rígidos para poder adaptarse a la heterogeneidad, e incluso, a la diversidad cultural. Como expresa Laaser, W (2007) *"No debería convertirse en un instrumento inflexible e impuesto desde arriba -ya que si así fuera-la acreditación puede degenerar en solo creación de empleo en agencias de acreditación y de evaluación."*

En síntesis, *en las normativas vigentes para la evaluación, sería necesario considerar la definición de los fines en relación con los contextos, con las posibilidades, con las necesidades y con la interdependencia de las instituciones o sistemas sociales.* De otro modo, se trata de trascender lo puramente mensurable, para lo cual, las exigencias de presentación debieran posibilitar al evaluador realizar un análisis crítico del proyecto básicamente en relación a que las estrategias metodológicas de la modalidad se correspondan con las posibilidades y limitaciones del destinatario.

Conclusiones

La universidades tanto públicas como privadas son conscientes de que es necesario evaluar la calidad y también conocen que el contexto dado por la sociedad del conocimiento y la globalización es irreversible por lo que las carreras de educación superior deben responder a ese contexto, de lo contrario tomando conceptos económicos, la competitividad del mercado educativo hará que se rechacen las malas propuestas.

Cuando de evaluación de la calidad se trata, debe tenerse

en cuenta que el contexto enmarca el diseño de la carrera, su funcionamiento y sus resultados y esto cuenta al momento de fijar las dimensiones a considerar y los criterios de calidad a pautar. Estos criterios no deben ser rígidos, para poder adaptarse a la heterogeneidad e incluso a la diversidad cultural, algunos serán normativos y deberán cumplimentarse al igual que los que se consideren imprescindibles, otros serán comparativos con patrones a elegir convenientemente y también se tendrán que incorporar los que hagan al proceso de mejora continua.

La calidad de un programa de educación a distancia debe basarse en la propuesta de enseñanza y aprendizaje, en la calidad de los contenidos y la calidad de las estrategias metodológicas que generen nuevas formas de aprendizaje.

Las universidades deben buscar la calidad tanto en el cumplimiento de los procesos en sus áreas de innovación tecnológica como en los proyectos educativos que ofrezcan. Para ello, sin duda, es exigible que fijen normativas que den las pautas mínimas que permitan categorizar sus ofertas educativas dentro de niveles de calidad aceptados.

Se reconoce que las universidades se enmarcan dentro de un contexto que repercute sobre sus procesos y productos, pudiendo encarar el concepto de calidad de distintas maneras según las características que cada una considere más destacable, debiendo darse una normativa que las regule a nivel gubernamental. Ésta debe ser lo suficientemente flexible y equitativa a fin de poder ser implementada en instituciones de educación superior heterogéneas en su estructura y en su accionar. Además, a los fines de evitar posibles conflictos, no debe discriminar por modalidades aspectos comunes del proceso educativo.

En relación a los criterios de evaluación por parte de los organismos de acreditación de la calidad, es aconsejable trasciendan lo puramente mensurable. En este aspecto, debe tenerse en cuenta, que los sistemas de acreditación y control de la calidad pueden avalar la pertinencia de las propuestas educativas pero, dado el nivel de subjetividad presente en algunos aspectos de la evaluación, no pueden dar garantía total de calidad de la propuesta educativa evaluada.

Finalmente, la adecuada complementación de las normativas fijadas a distintos niveles para regular las ofertas educativas en entornos virtuales, deberán confluir a que el concepto de calidad -aún con los matices propios de la heterogeneidad de las instituciones educativas- implique que los objetivos fijados sean coherentes con la misión social y las exigencias de las áreas de conocimiento, que los procesos educativos y sus resultados sean eficientes y eficaces y que se arbitren controles que trasunten una búsqueda permanente de mejora.

Bibliografía

Derrico, E. (2005) "La organización y administración de centros educativos: una visión desde el concepto de las buenas prácticas en educación." ILCE- Tecnología y Comunicación Educativas. Año 19-20 – N°40 pp.22-36

EDUS/UOC & GRINTIE/UB (2003) "Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación" Directora: Elena Barberá.

Juárez Jerez de Perona, H. (2007) *Proceso Educativo y Tecnologías*. Córdoba, Argentina: FCE.

Juárez J. H./ Sabulsky, G y otros (2006) "Criterios de calidad que hoy se proponen en Latinoamérica para evaluar la modalidad a distancia: Una doble lectura" III Congreso Internacional de educación a distancia. Córdoba, Argentina: RUEDA.

Laaser, W. (2007) "La calidad de la educación a distancia europea al nivel universitario" IV Congreso Internacional de educación a distancia. Córdoba, Argentina: RUEDA.

Salinas, J. (2004) "Calidad de entornos Virtuales en educación a distancia: Cuestiones y desafíos". Seminario Internacional de Evaluación y Acreditación Universitaria: Un Reto a la Calidad. Córdoba, Argentina.

Problemáticas en la construcción del concepto de e-learning

Noemí Wallingre - nwalingre@unq.edu.ar

Directora de la Lic. en Hotelería y Turismo. Programa de Educación No Presencial "Universidad Virtual de Quilmes"

Sebastián Torre - storre@unq.edu.ar

Director de la Lic. en Administración. Programa de Educación No Presencial "Universidad Virtual de Quilmes"

Resumen

La producción bibliográfica relativa a los aportes respecto de las definiciones de Educación a Distancia, Educación Virtual a Distancia, como también de E-learning, es extensa. Para un análisis conceptual, se coincide con García Aretio (2002) cuando aporta que "En toda definición pretendemos recoger de una manera breve los rasgos básicos gracias a los cuales distinguiremos una realidad, un término o un concepto de otros que pudieron ser más o menos afines." No es fácil definir, dice el autor. Hay que hacerlo de la forma más clara y concisa posible para facilitar la comprensión de la idea definida. En consecuencia, desde este artículo se intentará explorar sobre la evolución del concepto de e-learning, respecto de su empleo según sea el enfoque de los ámbitos pedagógicos o empresariales.

¿Cuáles son las problemáticas que entran en juego en la construcción del concepto? ¿Cuáles son las diferencias que surgen desde los distintos abordajes? ¿Qué es y que no debe entenderse que es el e-learning empresarial? ¿Cómo proyectar la perspectiva del e-learning?, son algunos de los interrogantes sobre los que se intentará avanzar. El fin último se centra en realizar algún aporte clarificador sobre ese concepto, respecto de su aplicación en los distintos ámbitos en los cuales se emplea.

Abstract

The readings on definitions of Distance Education, Virtual Distance Education as well as E-learning, are very large. For a conceptual analysis we agree with García Aretio (2002) when he said that "In any definition we aim to collect the basic features which distinguish a reality, a term or a concept from others which might be more or less related." It is not easy to define it, says the author. This must be done as clearly and concisely as possible to facilitate understanding of the defined idea. In this article we attempt to explore the evolution of the concept of e-learning, regarding its uses in the educational and business fields. What are the issues involved in building the concept? What are the differences that arise from different approaches? What is the meaning of corporate e-learning? These are some of the questions that we attempt to move forward. The ultimate goal is to contribute to the clarification of the concept, in its application to the various fields in which it is being used.

Introducción

En los últimos años, la producción bibliográfica tendiente a realizar aportes respecto de las definiciones de Educación a Distancia, Educación Virtual a Distancia como también de *E-learning*, ha sido extensa. Como punto de partida para un análisis conceptual, se coincide con García Aretio (2002, p.11) cuando aporta que “En toda definición pretendemos recoger de una manera breve los rasgos básicos gracias a los cuales distinguiremos una realidad, un término o un concepto de otros que pudieron ser más o menos afines.” No es fácil definir, dice el autor. Hay que hacerlo de la forma más clara y concisa posible para facilitar la comprensión de la idea definida. En consecuencia, el desde este artículo se intentará explorar sobre la evolución del concepto de *e-learning*, respecto de su empleo según sea el enfoque de los ámbitos pedagógicos o empresariales.

¿Cuáles son las problemáticas que entran en juego en la construcción del concepto *e-learning*? ¿Cuáles son las diferencias que surgen entre los distintos abordajes? ¿Qué es y que no debe entenderse que es el *e-learning* empresarial? ¿Cómo proyectar la perspectiva del *e-learning*? A continuación, y a partir de realizar una revisión bibliográfica que permitió indagar sobre la evolución del concepto de *e-learning*, se intentará avanzar sobre estos interrogantes, aunque desde el particular análisis de quienes llevan adelante este artículo. El fin último se centra en la pretensión de realizar algún aporte clarificador sobre el concepto de *e-learning*, respecto de su aplicación en los distintos ámbitos en los cuales se emplea.

Hacia la búsqueda de los antecedentes del concepto de *e-learning*

El concepto de *e-learning*, es propenso a generar tensiones entre los autores académicos y los profesionales que lo abordan desde el enfoque estrictamente pedagógico, o bien desde el ámbito empresarial.

De esa realidad deriva que desde la cotidianeidad (o desde el sentido común), tanto en los ámbitos académicos como empresariales, el término *e-learning* es utilizado para describir una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje en las empresas para brindar a su personal formación y capacitación en línea soportados en la tecnología de Internet.

Sin embargo, la revisión bibliográfica sobre el tratamiento de ese concepto, a partir del análisis de las posturas de diferentes autores, tiende a desmitificar esa aparente y sencilla claridad, a la vez que a alejar las perspectivas entre los educadores y los profesionales de las empresas, siendo éstos, por lo menos en apariencia, quienes en la práctica llevan a cabo la implementación de esta modalidad de formación y capacitación.

Así también, en los antecedentes de este debate existe una

importante distancia temporal. Mientras que la discusión pedagógica tiene su origen casi simultáneamente con la correspondiente a la educación a distancia, la empresarial da inicio con la década del '90; sin embargo, sólo con la masificación del acceso a Internet, la implementación de esta metodología en los procesos de formación y capacitación empresarial comienza a dar sus primeros pasos.

Un tema no menor es la dispersión causada por la gran cantidad de definiciones disponibles, que incluyen aportes desde los diferentes ámbitos y enfoques, que a su vez genera una mayor confusión. Esta dificultad no es nueva. Desde una perspectiva histórica de la educación a distancia, García Aretio (2002) plantea la dificultad sobre el abordaje conceptual de la misma, en el cual el concepto de *e-learning* no es excluyente. Por esto, un pretendido análisis del concepto de *e-learning* lleva necesariamente a la realización de una retrospectiva de la EaD, de la cual, desde una primera lectura, debe interpretarse que el *e-learning* tiene su origen, derivación y posterior evolución.

Desde una perspectiva histórica, así como desde la práctica, es muy dificultoso encontrar sólidas diferencias entre el concepto de *e-learning* y el de EaD, así como en su posterior evolución, que derivó en la educación virtual.

Partiendo este análisis desde la praxis, Watson (2007), al llevar adelante un trabajo sobre los antecedentes históricos de la educación a distancia, señala que, por ejemplo, desde el año 1890 en Suecia se enseñó por correspondencia¹ idiomas, temas comerciales, así como se formó mano de obra tanto de jóvenes como de adultos en áreas escasamente pobladas; en la URSS en 1930 surgió la EaD² para formar personas especializadas para el desempeño en la por entonces creciente actividad industrial y la agricultura; mientras que en 1985 en Estados Unidos de América existían cerca de 200 programas educativos por TV, que tenían entre otros objetivos, el fin de de homogeneizar las formas de producción de la cultura para estimular el desarrollo.

Respecto de América Latina, Watson menciona que la EaD no se redujo a la enseñanza en el nivel superior ni estuvo sólo radicada en las universidades y sostiene que una parte de la oferta estuvo relacionada con la formación para el desempeño de oficios -no así de profesiones- que no eran atendidos por el sistema educativo formal. Cita como ejemplo, en Argentina, el caso de la Universidad Femenina que desde 1930 ofreció cursos de corte y confección, labores, cocina, higiene, ortografía, caligrafía y mecanografía.

García Aretio (op. cit) permite ampliar esos aportes. En Suecia, a finales del siglo XIX, existía una escuela que formaba a distancia en idiomas, comercio y teneduría de libros; en 1910

1 - La educación por correspondencia puede interpretarse como el primer antecedente de la EaD.

2 - Mediante programas de televisión y por correspondencia.

en Australia se ofrecían clases por correspondencia para formar a los inspectores de sanidad de las zonas rurales; en USA, en 1920 fueron ofrecidos cursos por correspondencia sobre medidas de seguridad para el trabajo en las minas; en Canadá, desde 1930 fueron ofrecidos cursos formativos radiofónicos dirigidos a los agricultores; y en la década de 1960 en Argentina fue creada la Telescuela Técnica -de la mano del Ministerio de Educación- dirigida a la formación de oficios.

Estos contados ejemplos, dan cuenta que desde los comienzos de la educación a distancia la sociedad estuvo tan preocupada en la formación como en la capacitación para el desempeño de actividades concretas –denominados por entonces oficios o labores– como en la actualidad lo estaría el *e-learning* para la capacitación empresarial. Sin embargo, es más que conveniente aclarar que las características del desarrollo, y por ende de las empresas, fueron cambiando, razón por la que también debió hacerlo su oferta para la capacitación. Así, cuando García Aretio (op. cit) realiza un análisis histórico sobre los factores que propiciaron el origen y desarrollo de la EaD, incluye, entre otros tantos, la existencia de las desatendidas capas de la población. Entre estos ubica a los adultos que por imperativos laborales no pueden acudir a las instituciones educativas clásicas, la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida, consecuencia del requerimiento del perfeccionamiento profesional y el reciclaje laboral, que imponen las nuevas formas de desarrollo que hacen necesario en muchos trabajadores el cualificarse o re-cualificarse, así como las nuevas formaciones técnicas que se necesitan para adaptarse a los nuevos requerimientos de la producción, que conlleva a la necesidad de combinar educación y trabajo de forma permanente con el fin de adaptar a los constantes cambios sean éstos culturales, sociales o tecnológicos y sin necesidad de abandonar el puesto de trabajo.

Desde este amplio sentido, la perspectiva histórica sobre la EaD llevada adelante por García Aretio encuentra, al preguntarse “qué estamos mencionando al utilizar el concepto de educación a distancia”, una primera distinción entre la educación abierta y a distancia, anticipa en reconocer la dificultad de una definición a la vez que revela que “[...] ni siquiera todos entienden el término distancia de similar forma.” (op. cit. p. 12), situación que se repetirá respecto del *e-learning*.

Se define a la enseñanza a distancia (*distance learning*) como “cualquier forma de estudio que no se encuentra bajo la supervisión continua e inmediata del tutor, pero que cuenta con orientación, planificación e instrucción de una organización de asistencia educativa.”³ El autor menciona que es la forma más aceptada desde 1982, año en que fue creado el Consejo Internacional de

3 - Definición del Memorándum sobre la enseñanza abierta a distancia en la Comunidad Europea (COM 91/388, Bruselas, 1991)

EaD⁴. En esta modalidad existe, de parte del estudiante, un gran componente de aprendizaje independiente que esta condicionado en gran medida por el diseño de los materiales didácticos como sustitutos de la interacción estudiante-profesor de la enseñanza tradicional. A su vez, García Aretio (op.cit. p. 40), hace su propio aporte con una breve definición: “la educación a distancia se basa en un dialogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente (cooperativa).”

Para este caso señala las características mínimas, necesarias y suficientes, para llegar a dicha conceptualización:

- a) la casi permanente separación del profesor/formador/alumno participante en el espacio y en el tiempo, haciendo la salvedad de que en esta última variable, puede producirse también interacción sincrónica.
- b) El estudio independiente en el que el alumno controla tiempo, espacio, determinados ritmos de estudio y, en algunos casos, itinerarios, actividades, tiempo de evaluaciones, etc. Rasgo que puede completarse –aunque no como necesario- con las posibilidades de interacción en encuentros presenciales o electrónicos que brindan oportunidades para la socialización y el aprendizaje colaborativo.
- c) La comunicación mediada de doble vía entre profesor/formador y estudiante y, en algunos casos, de éstos entre sí a través de diferentes recursos.
- d) El soporte de una organización/institución que planifica, diseña, produce materiales (por sí misma o por encargo), evalúa y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría.

En cambio, considera que la educación abierta (*open learning*) es aquella que esta dotada de flexibilidad (contenidos, formas de estructurarlos, lugar, modo, tiempo y medio en el que se realizan) y en el ritmo que requiere. La libertad de elección y la determinación de las metas de aprendizaje, recae en el estudiante quien además debe tener la posibilidad de controlar sus estudios y auto dirigir su aprendizaje.

A esto se suma que García Aretio (op.cit), citando a Kember y Murphy, reconoce que en la mayoría de los ámbitos de estudio vienen considerándose similares e intercambiables los términos de *aprendizaje (enseñanza-educación) abierto/a* y *aprendizaje (enseñanza-educación) a distancia*, a la vez que apunta en acuerdo con esos autores, que son bastantes los investigadores que han considerado a la educación a distancia como un subconjunto del

4 - La denominación aceptada generalmente desde 1982, educación a distancia, creemos que probablemente apareció por primera vez en 1982, en un catálogo de la Universidad de Wisconsin (Rumbe, 1986 en García Aretio, op.cit.21)

aprendizaje abierto. A su vez, menciona que numerosos autores y documentos trataron de conjugar los campos distancia y abierto/a agrupándolos en una denominación, enseñanza/aprendizaje abiertos y a distancia (EAAD), aunque plantea que esta conjunción bajo un mismo título choca con las concepciones teóricas de algunos estudiosos. Sin embargo cita a Holmbert (1999), quien se pronuncia a favor de que el concepto de educación a distancia debe también ser visto en relación con el denominado aprendizaje abierto, dado que al ser este último entendido como acceso libre y eliminación de restricciones, es enteramente compatible con la educación a distancia.

Por su parte, el *Memorándum* de la Unión Europea (1991) acepta para esta forma de enseñanza la denominación de enseñanza abierta a distancia. Se sostiene que con la expresión *enseñanza abierta* se indica cualquier forma de aprendizaje dotada de flexibilidad que la haga más accesible a los estudiantes, que los cursos facilitados tradicionalmente en los centros de educación y formación.

En su análisis, además de tratar los conceptos de *open learning* y *distance learning*, García Aretio (op.cit) avanza hacia otras denominaciones, según las publicaciones especializadas de numerosos países y el sentido último que el autor desea reflejar, que tienden a complejizar aún más el concepto sobre la educación a distancia. Enumera y define un total de dieciocho formas de denominación a saber: *correspondence education o correspondence study* (educación o estudio por correspondencia), *fernunterricht* (instrucción a lo lejos), *fernstudium* (aprendizaje a distancia en educación superior), *home study* (estudio en casa), *angeleitete selbststudium* (autoestudio guiado), *zaochny* (educación a distancia), *study without leaving production* (estudiar sin dejar de producir), *guided didactic conversation* (conversación didáctica guiada), *two-way communication in distance education* (comunicación bidireccional en educación a distancia), *independent study* (estudio independiente), *industrialized form of instruction* (forma industrializada de instrucción), *external studies* (estudios externos), *flexible learning* (aprendizaje flexible), enseñanza semipresencial, autoformación, enseñanza o educación distribuida, *teleformación*, educación virtual (*online*) o formación en espacios virtuales y sistemas inteligentes. Por si esto no fuera suficiente, adiciona un listado de definiciones de educación-enseñanza a distancia de diecisiete autores, de las cuales algunas difieren entre sí en sus interpretaciones, aunque otras no lo hacen tanto. Agrega que, a pesar de tan vasta diversidad terminológica, con posterioridad al año 1982 se viene aceptando de forma más generalizada la denominación de educación a distancia para calificar a todos estos estudios debido a un acuerdo llevado a cabo del 12° Congreso Mundial realizado en Vancouver por el Consejo Internacional de Educación a Distancia, aunque también, como quedara planteado, recoge el término abierta, dando lugar

a la expresión de educación-enseñanza-aprendizaje abiertos y a distancia.

Desde este artículo se permitirá, más adelante, interpretar de todas estas denominaciones así como de definiciones, cuales encuentran relación con el concepto de *e-learning*.

A partir del análisis de varios autores, García Aretio (op. cit) concluye que en su evolución la educación a distancia fue atravesando por tres grandes etapas: la enseñanza por correspondencia (nacida a finales del siglo XIX), la enseñanza multimedia (comenzó en la década de 1960 con el empleo de la radio, la televisión y el apoyo de audiocasetes, diapositivas, videocasetes) y finalmente, la enseñanza telemática (iniciada a mediados de 1980 con la integración de las telecomunicaciones -incluye a Internet y el correo electrónico- con otros medios educativos, y que se apoya en el uso de la computadora, de los sistemas multimedia, la audioteleconferencia y la videoconferencia, entre otros). Con posterioridad, permite adicionar dos nuevas etapas: la enseñanza vía Internet (1995-2005, estimado) a la que se considera como la cuarta generación y se denominó modelo de aprendizaje flexible centrado en la comunicación educativa a través de Internet; mientras que la propuesta de quinta generación, posterior al año 2005, estaría basada en modelos de respuesta automatizada y bases de datos inteligentes soportados por Internet.

El abordaje pedagógico del concepto de e-learning

Al definir la educación a distancia, García Aretio (2006) afirma que comprende todas las modalidades, formulaciones y presentaciones de esa forma de enseñar y aprender, en tanto:

Aquellas que al prefijo "tele" o "e" (*electronic*) agregan términos tales como: universidad, centro, instituto, colegio, corporación, unidad, departamento, facultad, escuela, educación, formación, enseñanza, instrucción, capacitación, estudio, aprendizaje...

Como aquellos que, a los agregados anteriores suman conceptos como: a distancia, abierto/a, correspondencia, flexible, virtual, en línea, basado/a en la web, mediado/a por ordenador, la telemática o la tecnología, electrónico, distribuido/a colaborativo/a...

Y también, estas otras denominaciones: autoaprendizaje, autoinstrucción, aprendizaje autodirigido, *m-learning*...

Cualquiera sea el caso, vuelve a sostener que en todas las posibles denominaciones de Educación a distancia, en mayor o menor grado, está presente la casi permanente separación profesor/formador, el estudio independiente, la comunicación mediada y el soporte de una organización/institución (que planifica, diseña, produce materiales y realiza el seguimiento y motivación del pro-

ceso de aprendizaje.)

Sobre esto resalta entonces que el *e-learning*⁵, expresión que reconoce se está imponiendo de forma exagerada, “[...] resultaría ser una forma de EaD restrictiva, con características propias [...] Todo e-learning⁶ sería EaD y no al revés”, (García Aretio, op.cit, p. 2). El *e-learning* es aprendizaje electrónico (o sistema digital de enseñanza y aprendizaje); es decir, educación a distancia soportada o mediada por la tecnología en el caso particular de Internet, o según lo expresa el autor “aprendizaje a través de Internet”, quien a su vez insiste en afirmar que todas las formulaciones podrían integrarse dentro de la denominación matriz de EaD, siendo por lo tanto ésta, abarcadora de todas las demás modalidades.

Refiriéndose a los modelos de enseñanza-aprendizaje abiertos y a distancia, desde las diferentes perspectivas que puede adoptar la EaD, García Aretio (2006) acepta que “[...] aparecen distintas formas y modelos bajo cuyos preceptos se constituyen las instituciones, los centros y los programas y estudios [...]”

Presenta varias alternativas de clasificación según sea el enfoque de los modelos: institucionales, organizativos, pedagógicos y tecnológicos. En este último incorpora el modelo basado en Internet, en el cual la base es la comunicación mediada por esa tecnología incluyendo dentro del mismo a las modalidades CMC (*computer mediated communication*) o comunicación mediada por PC y CBM (*computer-based multimedia*) o multimedia a través de la PC, también denominada *web-based instruction* (WBI), enseñanza a través de la *web* o también *web-based learning*.

Asimismo, García Aretio aclara que bajo el paraguas de Internet pueden encontrarse diferentes propuestas de educación a distancia que responden a modelos antagónicos, según adopten la modalidad pedagógica abierta o cerrada, considerando al *e-learning* entre las primeras, aunque también podría tener lugar en un entorno virtual cerrado.

Sin embargo, la tendencia se dirige hacia el uso en espacios abiertos en red. En este caso Internet no solamente dinamiza el aprendizaje sino que facilita el acceso a la información, la creación, almacenamiento y distribución del conocimiento existente, el intercambio de experiencias de aprendizaje y favorece el intercambio social mediante el acercamiento de las personas que se encuen-

5 - En ello ha colaborado sin duda la publicación del año 2000 de la Comisión de la Comunidad Europea que, como conclusión de su reunión en Lisboa, publicó el documento e-Learning. Concebir la educación del futuro. Aquí el significado que se da a ese concepto es el de “el uso de las tecnologías de la información y la comunicación incluido internet, en la enseñanza y el aprendizaje”, y no se centra el documento en los entornos virtuales de aprendizaje. (García Aretio, 2002b)

6 - De este concepto se desprende el de m-learning (mobile learning) en significación del aprendizaje móvil que lleva la flexibilidad a su máxima expresión, modalidad implementada en las empresas para los empleados que trabajan en constante movimiento y, el b-learning (blended-learning) que hace referencia a la combinación (mix) de la enseñanza presencial con la enseñanza virtual.

tran ubicadas en diferentes espacios geográficos.

El autor acepta que cuando al aprendizaje basado en la *web* se le adiciona un componente de gestión del conocimiento, surge el modelo de *e-learning*. “El *e-learning* puede definirse como el uso de las tecnologías basadas en Internet para proporcionar un amplio despliegue de soluciones a fin de mejorar la adquisición de conocimiento y habilidades.” Rosenberg, citado en Garcia Aretio, (op.cit. p.82) expresa que a este modelo también se lo podría definir como campus virtual o enseñanza virtual ya que trata de basar la educación en redes garantizando la retroalimentación del proceso de aprendizaje.

Respecto de su origen, se sostiene que los cursos en red, que constituyen el primer acercamiento a los actuales sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje (*e-learning*), tienen su inicio en la década de 1980 y en un contexto específicamente universitario⁷. (Garcia Aretio, 2006)

Así también, en el anterior análisis realizado por Garcia Aretio, sobre las diversas formas de denominación que acepta la educación a distancia, es posible interpretar que tres de ellas dan lugar a comprender el concepto desde el enfoque de *e-learning*, según se entiende en los ámbitos empresarios. Los mismos son: *study without leaving production* (estudiar sin dejar de producir), *flexible learning* (aprendizaje flexible) y *teleformación*.

La primera destaca la posibilidad que tiene el estudiante de mantener sus ritmos de producción mientras aprende a la vez que resalta que fue en la URSS donde se valoraba esta expresión. “Es la forma más directa de señalar las ventajas económicas de esta enseñanza y la ligazón –de carácter ideológico- de estudio y trabajo, teoría y práctica” (Garcia Aretio, 2002, p.18.) Sobre la segunda, citando a Brande (1993)

destaca que mediante esta expresión queremos representar que este tipo de aprendizaje permite a los estudiantes aprender cuando ellos quieren (frecuencia, ritmo, duración), como ellos quieren (modos de aprendizaje) y lo que ellos quieren (decidir sobre lo que constituirá su aprendizaje). Estos principios del aprendizaje flexible pueden ser aplicados a la “distancia”. Si es así, entonces se acepta el término *distance learning*. En esas circunstancias, el estudiante puede elegir dónde quiere aprender, en casa, en la empresa, en solitario o en compañía, en el parque, en el centro de formación, etc.

Y, el concepto *teleformación*

Se utiliza cuando se pretende insistir en dos componentes básicos: a) en la formación profesional (más dirigida al ámbito del reciclaje y actualización en entornos empresariales), y b) en el significado que adjudican al prefijo “tele” que tratan de referirlo no sólo a su

7 -Las primeras experiencias se realizaron en la Universidad de Toronto y en el Departamento de Connected Education, en USA.

significado etimológico (distancia) sino a la relación formador-participante a través de las tecnologías avanzadas de la comunicación (Internet básicamente). A este concepto se le une el de teleeducación y teleaprendizaje que, en los mismos términos, hace referencia a la posibilidad de adquirir aprendizajes interactivos, flexibles y accesibles a cualquier potencial estudiante, a través de las citadas tecnologías. Este prefijo tele se emplea también cuando se habla de *tele-teaching* (*teleenseñanza*).

Otro aspecto a resaltar es que en las variadas definiciones sobre la EaD expresadas en García Aretio (op.cit), además de aquellas que repiten las consideraciones estándares características de esa forma educativa (dispersión geográfica de los actores involucrados, ausencia de comunicación directa, acciones separadas profesor-estudiante, utilización de la mediación tecnológica, entre otras), algunas resaltan otros aspectos que permiten su interpretación desde el *e-learning*. Es el caso de la definición de Jeffries, C. y otros (1990) que siendo tan amplia y abierta acepta por educación a distancia:

Cualquier forma de aprendizaje en la que el proveedor (por ejemplo una institución y organización con un esquema educativo) permite a los alumnos, escoger entre uno o varios de los aspectos de la educación. Normalmente esto implica ayudar a los alumnos a responsabilizarse de aspectos como: qué aprenden, cómo aprenden, dónde aprenden, cuán rápidamente aprenden, a quién pedir ayuda y cuándo y dónde son reconocidos sus estudios.

Por su parte, Barrientos Parra y Villaseñor Sánchez (2006) señalan que no es fácil definir el *e-learning* debido a que existen tantas definiciones como personas escriben sobre él. En su artículo 'De la enseñanza virtual al *e-learning*' adoptan el concepto de Ramiszowski, quien realizó un trabajo de investigación sobre este término, para quien el *e-learning* "puede ser una instancia individual y/o una actividad grupal colaborativa que puede emplear dos modos de comunicación: sincrónica o asincrónica, y considera al que aprende como aquel que se comunica con una fuente de información distante, en tiempo real o en cualquier momento." En este caso, la definición no especifica la existencia del tutor o el docente que acompañe y guíe el proceso de aprendizaje como sí lo señala la EaD.

Representación gráfica

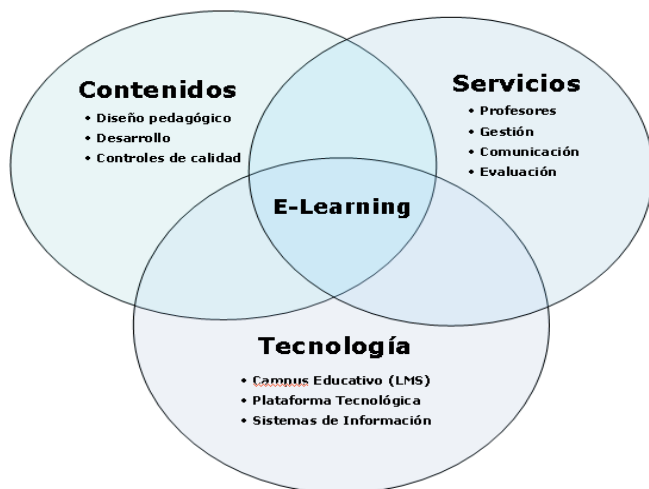
Según modo de comunicación	(A) Auto-estudio individual	(B) Grupo colaborativo. Comunicación mediada por PC
	Instrucción basada en PC/aprendizaje/capacitación	
(1) Estudio on line Comunicación sincrónica en tiempo real	Navegando en internet, accediendo a websites para obtener información o para aprender (conocimientos o habilidades). Seguimiento a webquest	Chat con o sin video (IRC, pizarras interactivas; audio, videoconferencia.
(2) Estudio off line Comunicación asincrónica en tiempo flexible	Uso de courseware. Despliegue de materiales de internet para estudio local posterior (LOD-despliegue (download) de objetos de aprendizaje	Comunicación asincrónica por e-mail, listas de discusión o un sistema de administración del aprendizaje (webCT; blackboard, etc)

La contribución de Garcia Peñalvo (2005) es interesante cuando señala que “el concepto de *e-learning* se define de muchas formas diferentes fundamentalmente debido a que los actores que de él hacen uso son muy diversos, cada uno con su idiosincrasia y su ámbito de aplicación.”

A su juicio se puede adoptar una definición desde la perspectiva de su concepción y desarrollo como herramienta formativa en donde el *e-learning* encuentra una dualidad pedagógica y tecnológica, y también puede definirse desde la perspectiva de su uso; es decir, desde la visión que tienen los usuarios finales quienes “*verán al sistema e-learning como una fuente de servicios para alcanzar su cometido formativo*”. También considera que es factible diferenciar una visión de organización en la que se definen el alcance y los objetivos buscados con la formación basada en esa modalidad, distinguiéndose una visión académica y otra empresarial. Añade además, que existen definiciones que “abren el espectro del *e-learning* a prácticamente cualquier proceso relacionado con la educación y las tecnologías.” A esos efectos cita como ejemplo la definición de la *American Society of Training and Development*:

“Término que cubre un amplio grupo de aplicaciones y procesos, tales como aprendizaje basado en web, aprendizaje basado en ordenadores, aulas virtuales y colaboración digital. Incluye entrega de contenidos vía Internet, intranet/extranet, audio y vídeo grabaciones, transmisiones satelitales, TV interactiva, CD-Rom y más.”

Ampliando esos conceptos, Lozano, 2004 (en García Peñalvo), agrega que en todas las definiciones que pueden encontrarse en la bibliografía especializada, se considera la postura del triángulo del *e-learning*, el cual está formado por la tecnología (plataformas, campus virtuales...), los contenidos (la calidad y estructuración de los mismos como elementos imprescindibles) y los servicios (que involucra a los profesores, la gestión, la comunicación y la evaluación). Según pueda variarse la importancia asignada a cada uno de estos tres elementos, podrán variar los modelos de e-formación.



Desde una perspectiva histórica, KnowledgeNet, en Barrientos Parra y Villaseñor Sánchez (op. cit.), identifica cuatro etapas en la evolución del *e-learning* en el contexto de la educación formal. Las mismas son: 1) la era de la capacitación orientada en el instructor (previo a 1983); 2) la era de la multimedia (1984-1993); 3) la primera ola del *e-learning* (1994-1999) y 4) la segunda ola del *e-learning* (2000-2005), y anticipa para esta modalidad una tercera ola, entre 2005-2010.

La primera se produce con la revolución de Internet, cuando los proveedores de capacitación empezaron a explorar como estas nuevas tecnologías podrían mejorar la capacitación. El surgimiento del correo electrónico, *web browsers*, HTML, *media players*, audio/vídeo y la tecnología Java empezaron a modificar la capacitación multimedia.

Al acentuarse los avances tecnológicos dieron lugar a la segunda ola que incluye en la capacitación la aplicación de red Java/IP, acceso a banda ancha y diseños avanzados de sitios web. Barrientos Parra y Villaseñor Sánchez (op. cit) consideran que la tercera ola será de disonancia cuando mencionan que:

La dependencia de los desarrollos tecnológicos prevalece sobre los avances en el conocimiento del aprendizaje, a pesar que las neurociencias están en auge actualmente y por otra parte, si bien la investigación en educación a distancia se ha orientado últimamente al aprendizaje, más que a la tecnología, aún persiste en el área poca evidencia de los resultados asociados al aprendizaje y predominan estudios de casos, con experiencias exitosas aisladas y limitadas en su replicación.

Además, esos autores se permiten ensayar algunos posibles mitos y realidades del *e-learning*. Entre los mismos mencionan que se considera que los cursos presenciales pueden transferirse a la *web* sin pérdida de su potencial de enseñanza, mientras que en la realidad el *e-learning* no ha revolucionado la enseñanza, es sólo un método de instrucción entre muchos, que pretenden el logro de algunos objetivos instruccionales. Otro mito recurrente es el montado sobre que el trabajar y aprender son actividades separadas mientras que en la realidad –entienden los autores- trabajar y aprender es lo mismo. Trabajar es aprender y aprender es trabajar. Complementan con el aporte de López y Leal (2002) quienes argumentan que los formadores prefieren el *e-learning* porque permite aproximar el aprendizaje al puesto de trabajo, porque se aprende más que en el aprendizaje tradicional, porque permite propuestas formativas muy flexibles. Comentan que en la realidad, no todas las personas tienen puestos de trabajo con banda ancha aceptables a la vez que aceptan que hay cursos presenciales bien diseñados y con buenas estrategias que consiguen resultados superiores a la formación *e-learning*.

Respecto de los elementos clave que deben contener los programas de *e-learning*, Uribarri (2004) en Barrientos Parra y Villaseñor Sánchez (op. cit), alude a:

- ☐ La presencia del profesor como guía y parte clave del programa.
- ☐ La utilización de herramientas de comunicación –principalmente foros de discusión– donde se desarrolla la interacción del profesor con los alumnos y de éstos entre sí.
- ☐ Grupos de alumnos reducidos –entre 20 y 35– que permitan el trabajo y un gran intercambio de experiencias.
- ☐ Planificación detallada de actividades que tengan

muy en cuenta la carga de trabajo que el grupo de estudiantes puede soportar. Este aspecto es crucial, ya que el flujo de trabajo en el programa debe encajar bien en el día a día de los participantes.

- Contenidos multimedia que permitan formas de aprender distintas. No todos aprenden igual, por eso un buen contenido debe permitir distintos itinerarios de asimilación.
- La combinación de módulos *on line* con partes presenciales (el formato blended) supone una muy buena fórmula para el éxito en el aprendizaje.

Otra interpretación diferente del término *e-learning* se encuentra en Padula Perkins (2003) quien realiza su aporte desde un análisis integral teórico-práctico de la EaD. Reconoce que el :

e-learning puede ser entendido sencillamente como tecnología ("e": electrónico/a, capaz de reducir costos y mejorar la capacitación "learning": aprendizaje) Se percibe así la preeminencia de un criterio empresarial de eficiencia antes que los devaneos de las teorías de la educación. El e-learning no debería entenderse por lo tanto como sinónimo de educación a distancia, sino como una de las formas que ésta puede adoptar en la práctica"

Plantea que "tal como es presentada por las propias empresas que lo desarrollan y ofertan y por aquellos que la adoptan, el e-learning es la forma en que la formación no presencial sirve a los negocios", subrayando sobre su aplicación estricta en el ámbito empresarial.

Desde esta postura, alude que para su gestión, tanto por Internet como por Intranet o Extranet, debe contar con cinco elementos: (1) una base de datos que contenga guías, actividades, evaluaciones y otras herramientas didácticas que permitan al estudiante gestionar su aprendizaje, (2) archivos que contengan el material de apoyo, biblioteca en línea, textos e hipertextos, registros multimedia, herramientas informáticas, etc, para uso del estudiante; (3) un ambiente de interacción, para el desarrollo de tareas, foros, comentarios y emprendimientos colectivos; (4) un directorio, con datos de todos los participantes del curso, incluyendo tutores, estudiantes u otros involucrados, que permitan su identificación para el intercambio de consultas individuales o socializadas y, (5) una identificación personal de acceso al sistema.

Otra idea que permite fortalecer este análisis conceptual, proviene del pensamiento de Som Naidu, en su artículo '*A designing instruction for e-learning environments*'. Al referirse al desarrollo contemporáneo de la educación abierta a distancia y el *e-learning*, este autor distingue como una de las más importantes descripciones del *e-learning* el uso sistemático de tecnologías informáticas multimedia en red para reforzar a los alumnos, mejorando el aprendizaje, conectándolos con las personas y los recursos que brin-

den soporte a sus necesidades, y que integren el aprendizaje al desempeño de los individuos y los objetivos organizacionales. Citando a Rosenberg (2001), Naidu afirma que esta definición tiene dos grandes partes: una hace referencia a las tecnologías de la información y las comunicaciones (en particular al uso sistemático de esa tecnología) y otra, a los propósitos y los objetivos educativos.

Por otra parte, sostiene que el *e-learning* está creciendo en tres direcciones distintas:

1. Desde los proveedores educativos, los cuales han ofrecido históricamente oportunidades de educación abierta y a distancia en modos simples, duales o mixtos.
2. Desde las instituciones educativas convencionales basadas en Campus presenciales, que nunca se han involucrado en educación abierta y/o a distancia.
3. Desde el sector corporativo, en donde muchas organizaciones están usando *e-learning* en lugar de cursos convencionales para capacitar a sus empleados. El mundo corporativo está encontrando en el *e-learning* un modelo atractivo que les ofrece flexibilidad y oportunidades *just-in-time*⁸ de aprendizaje.

Una última consideración conceptual, se encuentra en Yureu Camarena (2000, p.102) quien, desde una dimensión ética permite suponer que formar es mejor que capacitar.

Hoy en día, la exigencia de garantizar un futuro humanizado se traduce en la necesidad de que todo aquel que ejerce una profesión o un oficio o presta un servicio sea no sólo competente, sino también creativo, original, recto y responsable, lo cual demanda que sea un sujeto de la vigilancia. Por esto, desde la perspectiva de la eticidad, la capacitación correcta de los profesionales y prestadores de servicios, aunque indispensable, es insuficiente.

Por lo tanto,

Además de capacitar, se requiere realizar el quehacer educativo llamado formar, que consiste en organizar las condiciones necesarias para crear situaciones que contribuyan a la conformación de un *habitus* ocupacional crítico, de un *ethos* ocupacional de nivel posconvencional y de un sentido de profesión, oficio o servicio que esté signado por la responsabilidad.

Esta postura, tiende también a complejizar la posibilidad de tomar distancia entre el concepto de educación a distancia y el de *e-learning*.

El abordaje empresarial del concepto de *e-learning*

8 - El término justo a tiempo -just in time- proviene de la teoría de gestión de inventarios y hace referencia a una situación en la cual el stock de materias primas o productos tiende a reducirse al mínimo posible logrando rebastecimientos en el momento justo que la producción o la demanda lo requieren.

Los criterios utilizados por las empresas para seleccionar la mejor forma de capacitar a sus empleados siempre se han basado en cuestiones económicas, de eficiencia y de resultados obtenidos. Por ello, el *e-learning* es considerado una solución a los problemas de capacitación que enfrentan las empresas, tales como la necesidad de cubrir extensos espacios geográficos, la actualización instantánea de los contenidos, el acceso en tiempo real al conocimiento, la disponibilidad en cualquier momento del día y los menores costos de operación.

Así se observa que la definición de *e-learning* planteada por Rosenberg (2001, p.28), contiene varios de estos elementos:

[...] el e-learning se refiere al uso de las tecnologías de Internet para proveer un amplio despliegue de soluciones que mejore el conocimiento y el desempeño. Está basado en tres criterios fundamentales: (1) vinculado en redes, las cuales lo hacen capaz de actualización instantánea, almacenamiento y recuperación, distribución e intercambio de instrucción o información, (2) es enviado a un usuario final por vía de un computador, usando tecnología estándar de Internet, y (3) se enfoca en la más amplia visión de aprendizaje ya que va más allá del entrenamiento al incluir entrega de información y herramientas para mejorar el desempeño.

Una descripción detallada de los tres criterios, permitirá clarificar el sentido del término en relación al ámbito empresarial. De acuerdo con el primer criterio esbozado, las empresas con presencia mundial tienen la necesidad de capacitar permanentemente a sus empleados independientemente de donde se encuentren. Por ello, un sistema de *e-learning* de alcance global ofrece muchos beneficios porque permite la actualización instantánea y el acceso irrestricto a los contenidos del entrenamiento.

Según Gotschall, citado por Oblinger y Rush (2003) en su trabajo '*The Involvement of Corporations in Distance Education*', mencionan como ejemplo a McDonald's que posee 28.000 restaurantes en 120 países y que por medio del *e-learning* planea personalizar sus cursos de capacitación, actualmente en 23 idiomas, en base a la cultura local. Esa corporación estima que el *e-learning* reducirá el tiempo de entrenamiento entre un 40% y un 60% y que el aprendizaje *just in time* duplicará la tasa de retención de conocimientos que tienen sus empleados.

El segundo criterio pone el énfasis en el uso de las tecnologías de la información (computadoras, acceso a Internet, etc.) que actualmente forman parte de las estrategias de negocio de las empresas. Es así que tanto los empleados administrativos como los cargos gerenciales, realizan sus actividades por medio de una computadora y un acceso a Internet, disminuyendo los problemas iniciales de accesibilidad. De esta forma, el *e-learning* adquiere más protagonismo en las relaciones empresariales.

Y el último criterio hace referencia a la mejora del desempeño de las personas en un ámbito empresarial, que en definitiva significa obtener 'mejores resultados' cuantitativos o cualitativos en su desempeño laboral. Se presupone que el acceso en tiempo y forma a la capacitación, la información, y las herramientas de trabajo importantes ayudará a que las personas se desempeñen mejor en sus tareas laborales. Esta idea incorpora a la definición del término *e-learning* otro concepto de amplio uso en el mundo empresarial, los sistemas de Gestión del Conocimiento (KM por sus siglas en inglés de *Knowledge Management*).

Alan G. Chute, en su trabajo '*From Teletraining to e-Learning and Knowledge Management*' expone:

[...] la integración de la educación a distancia (EaD) y la gestión del conocimiento (KM) es *e-learning*. Éste se definiría como una estrategia para conectar a los alumnos con los recursos de conocimiento dispersos. El desafío es lograr que los programas de *e-learning* y los recursos de conocimiento estén disponibles en cualquier momento, en cualquier lugar, y en la forma más relevante a las necesidades de los alumnos.

Para completar el concepto de KM, se menciona que "[...] la gestión del conocimiento apoya la creación, archivo y compartimiento de información valiosa, experiencias, a través de comunidades de personas y organizaciones con intereses y necesidades similares." (Rosenberg, op. cit.p. 68)

En el ámbito empresarial, estos sistemas de 'administración de la información' son muy utilizados y en general se efectúan fuertes inversiones para su mantenimiento y mejora. Por ello, no es de extrañar que estos sistemas de acceso inteligente a la información, se combinen con sistemas de capacitación para crear una nueva categoría mejorada que se denomina *e-learning*.

Una última definición de *e-learning* que se analizará, es mucho más abarcativa que las anteriores, en términos del uso de recursos educativos para la capacitación y está despojada del enfoque puramente tecnológico, pero se evidencia la importancia dada al criterio económico cuando menciona el factor costo como beneficio de los participantes. Así Chute (2003, p.311) explica:

[...] nuestra visión del *e-learning* es un entorno de aprendizaje en red que integra voz, video, y conexiones de datos junto con estudiantes, instructores, expertos, librerías virtuales, Internet y servicios de soporte. En el centro está el alumno a distancia, conectado en forma sincrónica y asincrónica con esos recursos. Los entornos de *e-learning* en red pueden hacer a la educación y al entrenamiento más accesibles, convenientes, focalizados, y efectivos en términos de costos para los alumnos y proveedores de servicios educativos.

El objetivo preponderante al elegir al *e-learning* por sobre otro tipo de capacitación en el ámbito empresarial es que permite disminuir los gastos de movilidad, el tiempo necesario para capacitar a los empleados y elimina o disminuye significativamente la necesidad de una infraestructura tipo salón de clases-instructor. De acuerdo con la revista Training, las corporaciones ahorrarán entre 50% y 70% cuando reemplacen la capacitación guiada por instructores por el equivalente en cursos electrónicos (Hall, en Chute, 2003)

Para finalizar, es importante destacar que en todas las definiciones empresariales del término *e-learning*, el objetivo de disminución de costos ha estado presente implícita o explícitamente. No hace más que reflejar la esencia misma del sector, que procura la disminución de los costos de operación con el objeto de obtener mayores beneficios.

Reflexiones Finales

No hay dudas que el concepto de *e-learning* sigue siendo controvertido. Aún persiste una importante dispersión conceptual que imposibilita consolidar una única postura respecto de su definición. No solo no 'existe consenso' entre el abordaje estrictamente pedagógico y el empresarial, sino que tampoco lo existe hacia 'adentro' de cada uno de esos propios enfoques; aunque el análisis empresarial permite observar mayores coincidencias. Tampoco es fácil tomar distancia entre ese concepto y el de educación a distancia o de educación virtual.

Pudo analizarse que desde las primeras etapas de la EaD, las diferentes estrategias de capacitación que fueron implementadas encuentran una total coincidencia con la actual interpretación que se realiza sobre el *e-learning* empresarial. Entonces, si es posible analizar estas superposiciones desde la génesis de la EaD ¿cómo va a ser posible lograr una separación conceptual entre ambas modalidades? No es tarea fácil.

En el análisis de la perspectiva histórica de la EaD, realizado para intentar clarificar una definición de *e-learning*, se pudo observar la superposición de formas de denominación que esta modalidad acepta que invitan a la confusión y muchas veces a la superposición con el término *e-learning*. La referencia a la EaD, incorpora términos como corporación, instrucción capacitación, formación profesional, actualización en entornos empresariales, *m-learning*, *knowledge management*, empresa, etc., identificándose a todos ellos con el concepto de *e-learning*. Hay quienes alegan además, que a esta modalidad podría denominarse también como campus virtual o enseñanza virtual. ¿Acaso no es así como se denomina a la educación virtual?

También se dificulta su diferenciación al momento de realizar un análisis sobre las características estándares de la edu-

cación virtual y el *e-learning*. En ambos casos existe la presencia de un profesor o tutor, comunicación mediada, planificación a-priori de actividades, empleo de tecnología, separabilidad profesor-estudiante, soporte organizacional, etc. Semejante dificultad, deja en evidencia la imposibilidad de adoptar un concepto sólido y unificador respecto del *e-learning*. Por ello, seguramente es que no es posible encontrar coincidencias entre los diferentes autores y siendo desde el análisis pedagógico, el concepto vertido por Padula Perkins, el único que define con claridad el *e-learning* según es comprendido en los ámbitos empresariales.

También es cierto que cada autor realiza su aporte desde una concepción diferente. Por esto, se hace necesario resaltar que algunos realizan su contribución conceptual, centrado en la valoración de los propósitos y objetivos del *e-learning*, otros desde la dualidad tecnológica o pedagógica, o también desde la visión de los actores usuarios. En la sumatoria de todos los enfoques, se hace posible valorar el enriquecimiento que alcanzó el concepto.

Desde estas reflexiones, es posible coincidir con García Aretio cuando reconoce que el advenimiento de tantos conceptos tiende a producir una mayor confusión cada día. “[...] son demasiadas propuestas y proyectos ya iniciados de educación a distancia, denominada de mil maneras diferentes, que están llevando a la confusión tanto a los que enseñan como a los que aprenden [...]”

¿Cuál es la contribución que semejante dispersión conceptual puede realizar? Si bien la diversidad es siempre valorada, llevada a tales extremos ¿es realmente así? Se puede aceptar que semejante dispersión no contribuye en avanzar hacia una construcción con mayores certezas de este conocimiento. Queda pendiente responder el porqué se producen tales diversidades, esos desencuentros entre las diferentes posturas así como entre la teoría y la práctica del *e-learning*.

Finalmente, ¿sería posible coincidir con García Aretio cuando insiste en que todas las formulaciones de educación mediada por la tecnología, pueden integrarse dentro de una denominación matriz de educación a distancia, por ser esta abarcadora de todas las demás, resultando de esa forma el *e-learning* como una forma de educación a distancia restrictiva con características propias?

Bibliografía

Naidu, S. ‘A designing instruction for e-learning environments’ en Moore, M. y Anderson, W. (2003) *Handbook of Distance Education*, Mahwah, New Jersey London, Editorial Lawrence Erlbaum Associates.

Rosenberg, M., (2001) *E-Learning: Estrategias para transmitir conocimiento en la era digital*, Bogotá, Editorial Mc Graw Hill.

Oblinger, D. 'The Involvement of Corporations in Distance Education', en MOORE, M. y ANDERSON, W. (2003) *Handbook of Distance Education*, Mahwah, New Jersey London, Editorial Lawrence Erlbaum Associates.

Chute, A. 'From Teletraining to e-Learning and Knowledge Management' en Moore, M. y Anderson, W. (2003) *Handbook of Distance Education*, Mahwah, New Jersey London, Editorial Lawrence Erlbaum Associates.

García Aretio, L. (2002a), *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*, 2ª edición, Barcelona, Editorial Ariel.

..... (2002b) septiembre. 'Por qué e-learning', en Editorial del BENED.

Disponible en <http://www.uned.es/cued/boletin.html>. consultado el 20/9/2007.

..... (coord.) (2006a) *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona, Editorial Ariel.

..... (2006b) noviembre. 'Insistimos: Educación a Distancia', en Editorial del BENED.

Barrientos Parra, X. y Villaseñor Sánchez, G. 'De la enseñanza a distancia al e-learning', en Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad, Revista Telos N° 67, abril-junio 2006 disponible en <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=4&rev=67>, consultado el 21/04/2008.

Padula Perkins, J. (2002) *Una introducción a la educación a distancia*, Buenos Aires, Editorial FCE.

García Peñalvo, F. "Estado Actual de los sistemas e-learning" en: Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, volumen 2005 – 6 (2), Ediciones Universidad de Salamanca, disponible en: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_articulos.htm, ingresado 5/05/2008

Watson, M. (2007) 'Historia de la educación a distancia en Argentina: un contexto de surgimiento', en Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia N° 6, Buenos Aires.

Yureu Camarena, M. (2000) *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México, Editorial Paidós.

Reseñas

Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación

**Alejandro Piscitelli. 2009. Aula XXI.
Santillana, 360 páginas**



Adriana Alicia De Stefano

destefan@mdp.edu.ar

Área de Producción Didáctica

Sistema de Educación Abierta y a Distancia

Universidad Nacional de Mar del Plata

El libro presenta una posición superadora respecto a los planteos triviales sobre el proceso de migración digital ahondando la singularidad de la digitalización de la cultura. Ofrece una amplia gama de categorías de análisis para explicitar problemáticas de la cognición y de la subjetividad mediática.

El texto está organizado en tres partes medulares que hacen referencia a:

1. la definición de nativos/inmigrantes como clases cognitivas diferenciadas. La brecha tecnológica que es fundamentalmente cultural,
2. la educación de los nativos, la búsqueda de espacios de afinidad entre nativos e inmigrantes, describiendo las mediaciones y sus conflictos,
3. la gestión de los actuales contextos de cambio. La tercera posición en la arquitectura organizativa.

El autor nos invita a descubrir una nueva clase cognitiva: los nativos digitales, a comprender la construcción de una subjetividad, a despojarnos de las estructuras cognitivas de inmigrantes para entender hábitos, prácticas, valores de una identidad cultural conformada por una trama que desdibuja los modos de conocer, aprender y enseñar institucionalizados.

Con este propósito, plantea la necesidad de generar mediadores tecnológicos intergeneracionales que permitan salvar la discontinuidad cultural entre nativos e inmigrantes como la clave para visualizar la práctica educativa.

La construcción del dipolo nativos / inmigrantes constituye una oportunidad para pensar las prácticas de la enseñanza no solo como cuentos contados a los aprendices sino como historias vividas que connotan placer y oportunidad de inventiva.

En este recorrido los educadores tendremos que concebir

nuevas tramas de sentido que integren, el legacy (curriculum convencional) y los formatos ad hoc (curriculum autoorganizado), la mediación educativa y la mediación tecnológica, la comunicación educativa y la comunicación publicitaria; y diseñar dietas cognitivas a la carta.

Para ello, será necesario rescatar la inteligencia colectiva generada en los videos juegos, la TV, la Web 2.0, soportes, formatos y medios posibilitadores de un entrenamiento en cognición diversificada y compleja. Comprender que el juego intelectual tiene lugar en nuestra cabeza y no en la pantalla.

Asimismo, gestionar contextos de cambio educativo apelando a las distintas arquitecturas para la interacción colaborativa y formas organizativas de producción y consumo.

Estamos en tiempos de cambios que afectan el modo de acceder y producir el conocimiento, tiempo de surgimiento de las post organizaciones y una intervención de los prosumidores en la esfera educativa.

Como afirma Alejandro Piscitelli *empezar de nuevo*, volver a reflexionar sobre los nuevos aprendices implicará converger desde la multiperspectiva, una óptica filosófica, social, tecnológica, pedagógica que requiere ojos de nativos y experiencia de inmigrantes.

Psicología de la educación virtual

César Coll y Carles Monereo (Eds.)

2008. Morata, Madrid, - 410 páginas



María Eugenia Collebechi - mcollebechi@unq.edu.ar

Directora de la Licenciatura en Educación – Programa de Educación no Presencial UVQ – Universidad Nacional de Quilmes

Débora Schneider - dschneide@unq.edu.ar

Directora de la Carrera de Especialización en Docencia Superior en Entornos Virtuales – Programa de Educación no Presencial UVQ - Universidad Nacional de Quilmes

El libro editado por Coll y Monereo compila el trabajo de 21 autores, incluidos los editores, la mayoría provenientes de universidades catalanas. Ya en la presentación los editores sostienen la importancia de aportar el punto de vista psicoeducativo, señalado por los propios autores como una carencia en el campo, a la comprensión de la educación y el aprendizaje que tienen lugar en “entornos sustentados total o parcialmente en la utilización de las tecnologías digitales de la información y la comunicación” (p.11). La obra adopta explícitamente “una visión constructivista o socioconstructivista del psiquismo humano” (p.12), a la vez que sostiene una postura sobre la interrelación entre educación y TIC que discute por igual con las hipótesis deterministas tecnológica y pedagógica.

El libro se organiza en cuatro partes. La primera, “El impacto de las TIC sobre la educación y la psicología de la educación”, comprende tres capítulos en los que se abordan las mutuas influencias de las TIC y la educación y sus implicaciones desde el punto de vista psicológico y psicoeducativo en el contexto de las recientes transformaciones en el paradigma sociotécnico representadas en la sociedad de la información. En esta primera parte se presenta el marco conceptual al que en mayor o menor medida remite el resto de la obra. De este modo, Coll y Monereo, en el capítulo I “Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades”, se detienen en las discusiones de las últimas tres décadas en torno al qué, al cómo, al para qué y al dónde de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, los “nuevos escenarios” remiten a la multiplicación de ámbitos educativos y el consiguiente cuestionamiento al papel protagónico de la escuela, mientras que al referirse a las “nuevas finalidades educativas” se

recurre al informe de la Comisión Europea sobre los cambios en el mercado laboral y al proyecto *Definition and Selection of Competencies* de la OCDE para señalar las nuevas “macrocompetencias” indispensables que deben aprender todos los ciudadanos en el contexto de cambio progresivo hacia la sociedad de la información.

La tercera parte del libro, “Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje” se ocupa de los entornos con mayor aceptación en las propuestas educativas y en la investigación: aprendizaje auto-dirigido, sistemas de emulación sociocognitiva, análisis de casos y resolución de problemas, trabajo en grupo y aprendizaje colaborativo, representación visual del conocimiento, comunidades virtuales de aprendizaje e *e-learning*. Cada capítulo brinda un panorama del estado del arte de las investigaciones, los marcos teóricos que sustentan los diferentes entornos y los desarrollos tecnológicos existentes, señalando las diferentes concepciones psicoeducativas que subyacen a cada uno de ellos.

Los cuatro capítulos de la cuarta y última parte “La enseñanza y el aprendizaje de competencias básicas en los entornos virtuales” tratan otras tantas competencias generales o “transversales” señalados en “los informes internacionales sobre los retos y desafíos que tiene la educación del siglo XXI como habilidades imprescindibles para sobrevivir en la sociedad-red” (p. 323) y que por consiguiente se proponen como contenidos del currículo escolar: alfabetización digital, estrategias de aprendizaje, modalidades de comunicación múltiples y búsqueda selectiva de información. Como se encargan de señalar Coll y Monereo, las fronteras entre estos temas son difusas y, por tanto, la distribución en capítulos obedece más a un criterio expositivo que “ontológico”.

La presentación de un estado del arte del campo de la educación virtual constituye la característica más saliente de la obra en su conjunto, toda vez que cada uno de los capítulos, no son, en sí mismos, resultados de investigaciones realizadas por los propios autores, sino un relevamiento muy actualizado de estudios, la amplia mayoría europeos y norteamericanos.

El análisis de la educación virtual tiene lugar en el escenario planteado por la sociedad de la información. En este sentido, la obra en su conjunto no parece discutir los alcances de este concepto, y asume para la educación el espacio de la formación de sujetos integrados y preparados para asumir estas transformaciones sociales y tecnológicas. Ejemplo de ello lo constituye la cuarta parte del libro, referido a las competencias a desarrollar por la escuela, en las que las mismas, y sobre todo la alfabetización digital, constituyen “la” puerta de entrada a la sociedad de la información.

Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas



Sara Pérez - Adriana Imperatore (compiladoras)
Editorial de la Universidad
Nacional de Quilmes, Bernal, 2009

Por Graciela M. Carbone - gracielamariacarbhone@gmail.com
Adriana Imperatore - aimperatore@uvq.edu.ar

Escenarios, límites y posibilidades para la educación y la comunicación en entornos virtuales de aprendizaje

Un rasgo evidente que singulariza este libro que se inicia en una reunión de expertos en educación virtual no casualmente denominada “foro” es la pluralidad de voces que intervienen. En efecto, se trata de un libro polifónico por donde se lo aborde, en el que expertos de España y Latinoamérica dialogan con especialistas de buena parte de las universidades nacionales que han impulsado propuestas de educación a distancia. El cruce dialógico es también transdisciplinario: postulados didácticos y pedagógicos dialogan con la tecnología, la sociología de la educación y la semiótica multimodal, a propósito del tipo de intercambios que son posibles o no en los entornos virtuales. Las ciencias aplicadas se expresan en las diversas propuestas de formación, al tiempo que toda la variedad de aspectos que hacen a las prácticas de enseñanza y aprendizaje forman parte de una reflexión minuciosa y situada.

Una breve observación puede orientar acerca de las características de esta pluralidad:

El recuento de los títulos de grado y de posgrado de sus autores. Sin pretensiones de exhaustividad:

Las ciencias de la educación y denominaciones afines están representadas en alrededor de veinte títulos. Estos son prolongados o desagregados de otros nueve títulos que refieren a las tecnologías. Se encuentran englobadas las tecnologías informáticas para la educación, el diseño multimedia, la educación a distancia.

La comunicación social, la sociología, otras ciencias sociales como la Psicología Social con perfil organizacional siguen en el orden. Su presencia es casi pareja con la de los especialistas en Letras y Lingüística, diferenciadas como campos.

Las ciencias económicas y sus derivaciones profesionales en campos como el comercio Internacional, el turismo, el desarrollo local, la economía urbana constituyen el campo profesional más representado a continuación de aquellas pluralidades más previsibles.

Es notable la renovación de los perfiles académicos ligados a la Educación a Distancia en esta última década. Esto se advierte en las producciones presentes en esta obra y lo que se infiere a partir de diversos proyectos, así como de los intereses de investigación y los perfiles de gestión que intervienen. Podríamos arriesgar como hipótesis que se nota tanto un afianzamiento de las autonomías, como así también de las articulaciones institucionales.

Por lo tanto, cabe preguntarse cómo asir una multiplicidad propia de los campos de conocimiento en construcción que no dependen de una sola disciplina sino de varios códigos maestros que se intersectan.

La respuesta que surgió fue la de plantear algunas de estas diagonales que atraviesan y vinculan diferentes artículos del libro.

Eje 1: Escenarios, límites y posibilidades de lo virtual (artículos de Elena Barberá, Sara Pérez y Mariano Palamidessi)

Elena Barberá describe el nuevo escenario que se ha presentado a partir de la generalización de las herramientas de la web 2.0. Se pasó de privilegiar la estructura a privilegiar el significado y el sentido del lenguaje, las herramientas están preparadas para resaltar el contenido, y el modo en que los usuarios generan y utilizan la información. Esto significa que:

“...cambiamos de habilidades cognitivas basadas en la reproducción a dar primacía a la producción conforme a la valoración y a la opinión. Cuando uno adquiere un nivel cognitivo tiene que valorar, ejecutar procesos complejos como analizar y argumentar, no sólo desarrollar habilidades de decodificación que también son complejas, sino otro tipo de habilidades más divergentes y creativas”. (p.30).

Frente a la aceleración y vertiginosidad de los cambios tecnológicos cabe preguntarse, en sede educativa, si tendremos que salir a aplicar y a adaptar todas estas innovaciones o en tal caso, cómo crear un sentido educativo en el uso de herramientas que fueron creadas para otros propósitos. Como ejemplo, Elena Barberá señala que el uso educativo de los foros lleva a una valoración y gestión de la información que no se realiza en los foros de uso social, hay una mayor conciencia de cómo se genera el flujo de información y esto presenta posibilidades metacognitivas insoslayables.

Por último, el espacio donde lo educativo indudablemente

crea sentidos a partir de lo que las herramientas tornan evidente, es una zona intermedia, un tanto oculta, en donde el estudiante interactúa con la voz diferida del profesor corrigiendo o generando un nuevo texto a partir de la actualización renovada que los otros ejercen sobre su propio trabajo. Esto exigiría ir de los productos terminados a los procesos y a cómo las voces de estudiantes y profesores inciden en los procesos de interpretación, valoración y producción.

Volviendo a la autora, esta iniciativa se traduce en la identificación de un nivel de análisis:

“...¿cuál es el futuro actual del profesor 2.0?, ¿cuál es entonces la apuesta? Nos moveríamos en el mismo nivel meso que hemos ido dibujando. La misión del profesor 2.0 implica en principio un trabajo de precisión. A mi entender, consta de una aglomerado constituido por procesos de indagación y tomas de decisiones. Cuando me refiero a la toma de decisión abarco el nivel de diseño tecnopedagógico y el nivel de las prácticas en uso. Tendría que ser un profesional experto en indagación que se mueva de lo evidente, de lo que se comparte, de lo que se escribe, de lo que hay, a una información que no sea trivial, que no sea directa, que lleve realmente a procesos y no a productos totalmente acabados puesto que estamos hablando de enseñar y evaluar de manera formativa. Y, naturalmente, hablaremos de especificidad didáctica, de contenido y de ayuda muy concreta”. (Pág. 41)

Una vez planteado este escenario, las exposiciones de Sara Pérez y Mariano Palamidessi piensan en distintos sentidos estos nuevos espacios arquitectónicos que son los entornos virtuales de aprendizaje. La propuesta de Sara Pérez entiende a los entornos virtuales en dos sentidos: como representación de la institución educativa y de todas las actividades semióticas que en ella acontecen y como dominio semiótico que articula y da lugar a distintas prácticas y textos multimodales en diversos tipos de interacciones. Así, el aprendizaje entendido como práctica social se da en las relaciones que traman actores que no son pares, sino que hay jerarquías, hablantes con un mayor o menor grado de legitimidad. Por otro lado el aprendizaje es un tipo de relación semiótica y cognitiva, en tanto y en cuanto, el estudiante no aprende si no hace algo como escribir, dibujar, intervenir en un foro, es decir, semióticamente tiene que producir algo.

La preocupación por el aporte de la Semiótica Multimodal lleva a Sara Pérez a retomar términos de la comunicación que deben ser definidos con rigor. Asimismo, el análisis de las posibilidades y de los entornos es una base para introducirnos en algunas de las innovaciones que el campus en construcción- Qoodle – son exponentes de la reflexión, el ensayo y la evaluación.

La posición de Mariano Palamidesi se ubica desde la Sociología de la Educación y trata de advertir críticamente algunas regulaciones, segmentación de los espacios y control panóptico de la circulación de la palabra que sería siempre visible por el administrador de los entornos virtuales de aprendizaje. En efecto, frente a cierta celebración de los entornos virtuales como el ámbito de la flexibilidad y participación plenas, este aporte – evocando a Basil Bernstein – trata de mostrar cuáles son las regulaciones y cómo operan la clasificación del conocimiento y la regulación de los discursos, de un modo que no sería tan evidente en la transparencia de la pantalla, sino que se advertiría en el modo en cómo están diseñados los espacios y los permisos para intervenir o no discursivamente en ese diseño previo.

En estos dos modos de concebir los entornos virtuales de aprendizaje, lo que estaría en juego es ni más ni menos que los límites de cómo se piensan y se conciben los roles de quien enseña, quienes aprenden, las maneras de generar y conceptualizar el conocimiento y la determinación de qué prácticas académicas virtuales se consideran legítimas o no. Una vez delineado el escenario y las posibilidades de lo virtual, en sede universitaria, aparece esta pregunta por los límites, las potencialidades, los controles, la legitimidad y sus regulaciones. No es casual que frente a un nuevo espacio nos interroguemos por cómo se recrean los ya de por sí desestabilizados saberes y certezas de nuestro mundo real que se patentizan ni bien transponemos los límites de la pantalla.

Eje 2: Antecedentes, tradiciones e historia de la educación a distancia en la Argentina. (artículos de Marta Mena, Graciela Carbone, María Teresa Watson y Liliana Campagno).

La educación virtual no es un hecho aislado, la educación a distancia en sus sucesivas generaciones ha estado presente en las universidades públicas, hay proyectos de investigación al respecto, toda una historia de inserción y búsqueda de reconocimiento ante la universidad presencial tradicional y, en suma, hay perspectivas teóricas y metodológicas propias de la educación a distancia que bien pueden servir para hacer inteligibles los desafíos que plantea la educación virtual.

Marta Mena propone retomar como problema las denominaciones de la modalidad. *“El aluvión de términos asociados tienen un entramado histórico cuyos agentes son los expertos y los desarrolladores de prácticas”*.

Recupera los valores que sustentan la modalidad situándolos en los nuevos entornos:

- Comunicación multidireccional en los procesos;
- Especificidad de los desarrollos curriculares en la educación superior en entornos virtuales,

- Dispositivos de apoyo y sus potencialidades para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.

Marta Mena entiende que los marcos regulatorios de la EaD no están a la altura de los desafíos que plantean las prácticas y los marcos teóricos actuales. Asimismo, entiende que las transformaciones tecnológicas impelen a reconfiguraciones estructurales.

Graciela Carbone propone reflexiones sobre las transposiciones didácticas en el campus virtual. Aborda el problema en el contexto de la educación superior argentina, caracterizada por importantes asimetrías, que arriesgan la elección de recursos tecnológicos a partir de la accesibilidad y en desmedro de la pertinencia.

En torno a la institucionalización de la virtualidad, consideró a partir de sus experiencias de gestión curricular que la plena vigencia es producto de una compleja articulación entre la cultura de los estudiantes, el reconocimiento de los programas en el ámbito universitario y la visibilidad de la gestión.

María Teresa Watson se pregunta por la producción académica y su identidad. Alienta nuestra curiosidad al recordar ejemplos de investigaciones experimentales y estudios de actitudes en la década de los 60.

La reapertura democrática marca algunas huellas por las que transitan las preocupaciones pedagógicas y los condicionamientos.

Situada en la producción de investigación en la primera década del siglo XXI, nos comunica el poder de convocatoria de ciertos temas:

- Materiales, concepciones, diseños, con particular vinculación en los entornos web.
- Muy lejos, el análisis de los contextos, de los usos de los medios, de su impacto, de los criterios de evaluación.

En cuanto a paradigmas, evocando a Habermas y sus transposiciones al campo de la teoría de la enseñanza y la tecnología educativa, comenta que la presencia del paradigma tecnicista es mayoritaria.

María Teresa Watson culmina su presentación con referencias a la identidad frágil de las investigaciones del campo.

Liliana Campagno, al abordar el tema de evaluación de la calidad, destaca la complejidad de su entendimiento y la multiplicidad de interpretaciones posibles. Considera, al sintetizar el contenido de la norma en vigencia y de su antecedente, que su enfoque es insatisfactorio en relación con el saber con el que contamos en la actualidad y, en especial, con la institucionalidad de las universidades. Liliana sostiene la defensa de la autonomía universitaria para elaborar lineamientos de calidad de la educación a distancia.

Eje 3: La formación en entornos virtuales en los distintos niveles y para diversos destinatarios (artículos de Silvia

Camean, Juan Carlos Seoane, Noemí Wallingre, Sergio Paz, Susana López, Norma Risso, Alejandra Zangara, Sebastián Torre y Miguel Giudicatti).

Las expectativas varían si la modalidad virtual vehiculiza un ciclo de complementación de grado, una carrera de posgrado, una especialización para formar docentes virtuales o la capacitación en el ámbito corporativo. El lugar de la tecnología representado por el campus virtual y las características de la modalidad es un lugar mediador.

- En primer término se valora, sobre todo en las propuestas de grado, la posibilidad de acceder a la universidad gracias a Internet, se ve a la educación virtual como la extensión de la formación universitaria a gente de franjas etáreas con obligaciones laborales y familiares que impedirían el ritmo universitario presencial tradicional y también a personas ubicadas en zonas geográficas donde la universidad presencial queda muy lejos y, por costos, resulta inaccesible. Por lo tanto, pese al esfuerzo que implica convertirse en estudiante virtual, el lugar mediador de la tecnología se vive como la ampliación de la posibilidad de acceso a la universidad.
- En las propuestas de posgrado, si bien la tecnología y la modalidad siguen ampliando el público, lo que moldea los usos de la modalidad es la propia formulación de la especialización, maestría o los cursos de posgrado que se ofrecen. En efecto, son los docentes, los programas y la impronta institucional los factores que garantizan la elección y la pertenencia a un determinado proyecto.
- En el ámbito corporativo, podría decirse que las expectativas sobre las soluciones que puede aportar la tecnología son inversas, es decir, se depositan en las capacitaciones o en la implementación de nuevas tecnologías expectativas sobredimensionadas en la solución de problemas que en realidad pasan por el vínculo, la organización y la gestión. No es la tecnología o la modalidad lo que más pesa a la hora de resolver problemas de otra índole ni lo que condiciona totalmente la calidad de la propuesta educativa, sino que son las competencias de los docentes, la solidez del programa curricular, el manejo de los tiempos y la propuesta de actividades colaborativas e individuales lo que determina una buena formación.
- En suma, la tecnología es un diferencial que garantiza el acceso e impacta en las múltiples posibilidades de vinculación, pero que tiende a hacerse invisible -como buen mediador- cuanto mejor funciona y cuanto mayor es el grado de integración con la cultura organizacional y académica

de la institución en cuestión.

Eje 4: Del lado de la tecnología: software libre y educación (artículos de Pablo Baumann, Walter Campi, Edmundo Szterenlicht, Gabriela Sacco, Gonzalo Semilla, Alfredo Scatizza, Eliana Bustamante, Ariel Vercelli y Graciela Lecchi)

La generalización del uso de tecnologías en la universidad y también en el ámbito corporativo basadas en la filosofía del software libre determinó que hubiera un foro temático destinado a este tema. En dicho foro se desmitificaron algunas creencias como la que indicaría que “libre” (“free”) es gratuito, cuando en realidad un punto importante de este tipo de tecnología es lograr la sustentabilidad; el adjetivo “free” se refiere a la libertad para acceder a un código abierto que se comparte con otros programadores, quienes de manera colaborativa desarrollan el *soft* y encuentran soluciones a los problemas. De manera que, coincidentemente con algunos enfoques pedagógicos como el constructivismo social, el movimiento del software libre está basado en el compartir y construir colaborativamente.

Parte de las presentaciones giraron en torno a uno de los productos de software libre que más se ha difundido en propuestas de educación superior en entornos virtuales, nos referimos a la plataforma Moodle. Parte del éxito del desarrollo y uso de esta plataforma se debe a que sólo el 30% de sus usuarios son programadores o técnicos, el 70% restante son miembros de la comunidad educativa, por lo tanto las mejoras, demandas y sugerencias llevan implícitas la creación de un sentido pedagógico o educativo ligado a las herramientas informáticas.

A nivel de una asignatura, una cátedra o un curso es posible apreciar la implementación de una perspectiva constructivista y colaborativa de trabajo, el desafío se encuentra a nivel institucional, en la cultura universitaria donde la característica más frecuente es la de mantener compartimentos estancos, sin intercambio ni interrelación entre distintos equipos docentes y de gestión. En este punto, la filosofía del software libre tiene una buena nueva que comunicar a la cultura organizacional universitaria, una máxima que dice que el trabajo creativo en colaboración logra aquello que es imposible de alcanzar individualmente.

Eje 5: Materiales didácticos (artículos de Mariana Landau, Gabriela Sabulsky, Adriana Imperatore y Marina Gergich)

Este eje contó con variedad de perspectivas. Una de ellas, el espacio como construcción semiótica. Reconoce como fundamentos la lingüística y la gramática funcional e intenta construir una teoría cuyo objeto es el texto multimodal en sus múltiples articulaciones.

El caso propuesto para acercarnos a la teoría muestra las distintas recontextualizaciones de un programa al cambiar de destinatario y de escenario: lenguaje verbal, imagen y fondo. Las recontextualizaciones son más que operaciones técnicas en tanto construyen significados.

Otra perspectiva fue la de articulación entre dimensiones pedagógica y tecnológica, que al organizar las acciones mediadas entre personas y grupos tensan las relaciones, al operar como modos de acceso y como canales restrictivos de las operaciones de los sujetos pedagógicos.

La interpretación de tendencias en la elaboración y producción de materiales nos lleva a los objetos de aprendizaje: unidades digitales de información, contenidos autónomos, con determinadas características: completud, interactividad, adaptabilidad a los usuarios, independencia y recombinabilidad en unidades u objetos de mayor tamaño. Los cuestionamientos se refieren a la tensión entre autonomía y fragmentación, que se emparenta con el problema de la pertinencia epistemológica y la identidad pedagógica de los objetos de aprendizaje.

El análisis de los materiales también nos puso en contacto con la historia institucional de la UNQ que testimonian la construcción de identidad del proyecto educativo virtual. La evocación da cuenta de la preocupación por afirmar el carácter universitario del curriculum, a la vez que de su identidad naciente en el Campus Virtual. La inclusión de herramientas virtuales fue producto de síntesis progresivas entre la evolución tecnológica en su referencia a la accesibilidad de los estudiantes y las revisiones/construcciones de la concepción pedagógica, con miras a la construcción de un nuevo perfil.

Es importante destacar este momento por su doble inserción: como entorno pedagógico y como generador de intereses de investigación, capaz de proponer interrogantes, interpretaciones, construcción de nuevas categorías, con nuevas posibilidades de registro.

Este aporte se extiende al considerar polémicamente posturas teóricas sobre criterios de análisis de materiales didácticos con miras a la invención de categorías mediadoras entre la lectura hermenéutica de las tradiciones académicas y las posibilidades de a educación superior en entornos virtuales.

Eje 6: La clase, el foro y el chat (artículos de Anahí Mansur, Claudia Floris, María Eugenia Collebechi y Roxana Ybañez)

Los interrogantes que se centraron en el chat partieron de reflexiones sobre las convergencias de las tecnologías en las producciones mismas, en los consumos culturales, el trabajo y el juego. Viejas y nuevas lógicas que se entrecruzan en estos espacios.

También, se diluyen los límites que diferencian las actividades de productores y receptores de los diversos textos en diferentes escenarios. Las hibridaciones alcanzan a los lenguajes y a los modos de ejercer las intervenciones pedagógicas. La tutoría recobra interés para la investigación.

El artículo de Claudia Floris se ocupa de la comunicación situada, a partir de sus formas de organización, parte del cuestionamiento de las tendencias instrumentalistas. Asimismo, este trabajo nos ubica en el estudio de ofertas virtuales de la universidad del Centro. La preocupación central es lograr consensos entre funcionarios y equipos de gestión de diversas unidades académicas en torno a la identidad de los proyectos. La convicción es que esas construcciones solamente pueden alcanzarse en cooperación y con espíritu participativo.

Eje 7: Aprendizaje colaborativo (artículos de Gisela Schwartzman, Ana María Ehuletche, Noemí Tessio y Patricia Sepúlveda)

El punto en común de estas ponencias es situarse en las fases interactivas de los proyectos y, específicamente, en la índole de la intervención pedagógica para generar aprendizajes colaborativos.

Algunas referencias a autores fuentes dan cuenta de los problemas de la transposición de los conceptos centrales de la cooperación, diferenciada de la colaboración, en los nuevos ambientes.

Los trabajos presentados se caracterizan por aportar recomendaciones prácticas para el diseño y para la intervención.

Epílogo

Luis Alberto Quevedo cierra el foro aportándonos algunas preocupaciones que fueron hilando los debates. En esta intervención, los conceptos de desterritorialización, desideologización entendida como crisis de ideologías y descorporización fueron ejes de sus reflexiones.

Cobró especial interés su detenimiento en la crisis de identidad de las personas en referencia a las instituciones, y la apelación a las marcas como sucedáneos. Cabe destacar que este problema de especial resonancia en toda la historia de la educación a distancia puede profundizarse en el marco de los nuevos entornos.

En síntesis, este libro heterogéneo bien puede consultarse como un estado del arte actual de los debates teórico-metodológicos que atraviesan el campo de la Educación a Distancia y como un muestreo de los desafíos políticos, pedagógicos e institucionales de las universidades públicas de nuestro país y de algunos países de Iberoamérica a la hora de sostener programas universitarios que

incursionan en la modalidad virtual.

Relatoría

II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “La educación en los nuevos escenarios socioculturales”



María Rosana Moretta

coordinaciondistancia@unlpam.edu.ar

Coordinadora del Área de Educación a Distancia

Facultad de Ciencias Humanas- IELES

UNLPam

Del 23 al 25 de abril de 2009 se desarrolló el II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “La educación en los nuevos escenarios socioculturales”, organizado por el Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (IELES) y co-organizado por los Departamentos de Ciencias de la Educación, de Educación General Básica y de Nivel Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. El evento contó con el aval académico del Consejo Superior de la UNLPam, fue auspiciado por varias universidades nacionales, por el Ministerio de Educación Nacional, por el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa y por la Honorable Cámara de Diputados de la provincia de la Pampa. Contó además, con subsidios del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y de la Universidad Nacional de La Pampa a través del Programa de Universidades de Banco Santander Río.

Este Congreso planteó como objetivos centrales favorecer el intercambio académico -entre docentes e investigadores- con el propósito de construir redes colaborativas para, por un lado propiciar el análisis y la reflexión sobre la educación en los contextos actuales, y por otro, discutir políticas y propuestas alternativas para la mejora cualitativa de los procesos de formación e inclusión social.

Se convocó a docentes-investigadores de universidades nacionales, latinoamericanas y europeas a la presentación de contribuciones que analicen críticamente la situación educativa actual. Se presentaron más de 400 trabajos y participaron alrededor de 540 expositores nacionales y 62 internacionales.

La Conferencia Inaugural estuvo a cargo de Nicholas C. Burbules (University of Illinois, EE.UU.) con el título “*La ubicuidad del aprendizaje: un nuevo contexto sociocultural para la educación*”.

Esta Conferencia Inaugural se basó, fundamentalmente, en el potencial transformativo que poseen las nuevas tecnologías de la comunicación en la educación y en las posibilidades que brindan para el aprendizaje. Burbules sostuvo que de la mano de los dispositivos y computadoras portátiles y del aumento de la conectividad sin cable se ha generado un acceso a la información y a la comunicación que convirtió en “ubicuas” a las oportunidades de aprendizaje. Definió “aprendizaje ubicuo” en forma general como aquel que se da “en todo momento y en todo lugar”, para posteriormente desarrollar seis dimensiones interrelacionadas para profundizar el análisis de los cambios producidos en la educación y más específicamente en la educación a distancia. Sostuvo que esta modalidad ha adquirido mayor flexibilidad y asincronía y que el espacio de relación entre el docente y el estudiante y entre el que aprende y el material se ha transformado.

Como primer dimensión de análisis señaló que la “ubicuidad espacial” significa un acceso continuo a la información y que este potencial educativo no es aprovechado; ha cambiado el cuándo y el dónde de las oportunidades de aprendizaje porque se han ampliado los lugares potenciales en los cuales éste puede lograrse.

Como segundo aspecto destacó que la portabilidad de dispositivos unida a la conectividad crea normas sociales diferentes respecto de la comunicación y de la forma de responder a ella, integrando el aprendizaje en las actividades de la vida cotidiana.

En tercer lugar, caracterizó la ubicuidad en el sentido de interconectividad, situación que ha creado una “inteligencia extensible” que posibilita la ampliación continua del conocimiento a través de la tecnología que pone a disposición oportunidades de aprendizaje como una actividad cada vez más colaborativa e interdependiente. Como consecuencia educativa plantea que el currículo debe ser reorientado desde el “saber eso” al “saber cómo” y al “saber qué”, para buscar el desarrollo de habilidades para encontrar, evaluar y organizar la nueva información.

Como cuarta dimensión señaló la existencia de la ubicuidad en el sentido práctico, es decir que las nuevas tecnologías desdibujan las claras divisiones entre las actividades o esferas de la vida que tradicionalmente han sido concebidas como separadas. Esto lleva a repensar la relación entre la atención, el compromiso y la motivación para aprender. El aprendizaje, como una actividad práctica del ser humano que está inserta en una red más amplia de contextos sociales e institucionales, necesita ser repensada en relación a un nuevo grupo de géneros y prácticas, a pensar qué es lo significativo hoy. Los ambientes “virtuales” de aprendizaje deben ser entendidos como lugares en los cuales la creatividad, la resolución de problemas, la comunicación, la colaboración, la experimentación y la indagación forman parte de una experiencia completamente integradora. En este nuevo escenario, enseñar es un proceso de diseño de los espacios de aprendizaje en los cuales la

exploración e interactividad permite a los estudiantes cierto grado de elección para decidir cómo deben proceder en estos contextos. El cambio más significativo no depende de ninguna tecnología, sino que más bien indica un giro en la manera de pensar acerca de cómo las oportunidades de aprendizaje pueden volverse significativas y relevantes para quien aprende.

En quinto lugar, Burbules señaló que existe la ubicuidad en el sentido temporal puesto que el creciente uso de modos no sincrónicos de comunicación (por ejemplo, programas educativos en línea) refleja un manejo de los horarios hecho a gusto del consumidor. Esto da como resultado diferentes expectativas y prácticas que cambian la relación subjetiva con el tiempo y sugieren una relación diferente con las oportunidades de aprendizaje, puesto que permite “retomar” aspectos en diferentes momentos para lograr un aprendizaje intencional y estructurado, más integrado a las prácticas rutinarias del hogar, el trabajo y la diversión. El tiempo de aprendizaje puede ser y debería ser diferente para las todas personas en distintas circunstancias. Otro sentido relacionado con la ubicuidad temporal se refiere a la idea de “aprendizaje de por vida”, pero desde una nueva perspectiva puesto que significa que el aprendizaje no está limitado a una edad o período de la vida, a un determinado espacio institucional o a un grupo de motivaciones estructuradas en función de demandas externas.

Como sexta y última dimensión, este especialista planteó que hay un sentido de ubicuidad en las redes y “flujos” transnacionales globalizados. Cada persona no está simplemente donde dice estar; está también situado dentro de un grupo de relaciones y contingencias que lo afectan y son afectados por estos procesos globales en aumento. El aprendizaje para un futuro global significa algo más que tener amigos de otro país, es más bien reconocer las interconexiones fundamentales que existen entre personas, lugares y procesos dispares, y las maneras en que éstas influyen y condicionan las elecciones locales e individuales y brindan una mayor conciencia y sensibilidad hacia las desigualdades y exclusiones en esta sociedad del aprendizaje ubicuo.

Es en este nuevo contexto en el que la escuela y los educadores juegan un rol importante como ecualizadores entre estos estudiantes que tienen una tremenda variedad y cantidad de oportunidades fuera de la escuela, gracias a su situación familiar o al lugar en que viven, y aquellos que tienen menos oportunidades. La escuela pública es todavía el lugar de aprendizaje común que la mayoría de los estudiantes comparte y esto le confiere una responsabilidad única e importante, comparada con otros espacios de aprendizaje. Esta relación institucional refleja y refuerza los modelos pedagógicos que ponen énfasis en el rol del maestro como guía y facilitador, más que como una fuente de información.

El aprendizaje ubicuo no es sólo una transformación del cuándo y del dónde del aprendizaje. Afecta también el cómo del

aprendizaje: un aprendizaje que es más colaborativo y en redes sociales; un aprendizaje basado en recursos multimediales, que requiere nuevas clases de alfabetismos; un aprendizaje que sucede en una variedad de ambientes “virtuales”. Estos cambios, a su vez, están relacionados al por qué del aprendizaje: un aprendizaje que está situado en un contexto socialmente relevante y con prácticas significativas; un aprendizaje que va más allá del “tiempo justo” y se desarrolla cuándo, dónde y por qué el que aprende lo cree útil; un aprendizaje que está motivado por intereses y preocupaciones personales, aún cuando éstas no estén directamente relacionadas con los objetivos institucionales.

Finalmente, sostuvo que estas consideraciones también tienen consecuencias para quién está aprendiendo. Las potencialidades de las nuevas tecnologías están desaprovechadas – o lo que es peor, usadas de manera retrógrada o contraproducente. Si no se quiere perder la oportunidad que representan estas nuevas tecnologías, es necesario tener la flexibilidad teórica y conceptual para repensar los presupuestos convencionales sobre el aprendizaje, el currículum, el rol del maestro y la naturaleza y estructura de la escolaridad formal. Es preciso resituar el momento presente en los contextos sociales e históricos, reevaluar dónde se está y hacia dónde se va, y contrarrestar las narrativas simplistas sobre el progreso tecnológico que tan frecuentemente dominan el discurso educativo sobre estos temas. Y se necesitan compromisos normativos para la equidad y la justicia social que desafíen la asimetría con la que estas nuevas oportunidades de aprendizaje están siendo diseñadas.

Burbules concluyó en que estos compromisos son críticos y constructivos, puesto que es necesario diagnosticar las limitaciones y los peligros, al mismo tiempo que se articulan nuevas posibilidades y maneras de pensar, evitando los determinismos tecnológicos simplistas.

Luego de la Conferencia Inaugural se desarrollaron 5 simposios y 8 paneles, uno de los cuales estuvo referido específicamente a la educación a distancia, cuyo título fue *“La educación a distancia. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación”*. Su presentación estuvo a cargo de Edith Litwin (UBA) y Elena Barberá (U. O. Cataluña, España) y fue coordinado por Mabel Pacheco (RUEDA-UNICEN).

Edith Litwin hizo referencia al análisis de las buenas prácticas de la enseñanza universitaria y a la importancia que reviste hoy esta temática en la agenda universitaria. Sostuvo que la educación a distancia en este nivel educativo no escapa a las reflexiones acerca de la “buena enseñanza” y que en este sentido un buen programa de estudios desarrollado en esta modalidad requiere de contenidos actualizados y enfoques novedosos, de docentes que investigan en relación a su formación y que diseñan su práctica, de propuestas de actualización profesional que faciliten la educa-

ción permanente de graduados y profesionales. Posteriormente se refirió a expresiones particulares que se requieren en esta modalidad y a las características que adquirieron a lo largo del tiempo. Entre los elementos más sustantivos para el éxito de los proyectos analizó el papel de los materiales educativos y su vinculación tanto con las teorías del aprendizaje que predominaron en cada década como también con las dimensiones epistemológicas y políticas que incidieron en la práctica pedagógica. Otro de los elementos analizados lo constituye la conformación de equipos de trabajo para el diseño de los materiales y de su mano el surgimiento de una manera de producción académica y organización institucional diferente.

Más adelante se refirió al impacto de las tecnologías al final del siglo y los mitos y realidades que se han construido alrededor de las mismas. Caracterizó los rasgos constitutivos de los sistemas actuales a partir del impacto que las nuevas tecnologías han generado no sólo en la educación a distancia sino también en relación a la presencialidad, a la influencia en la “distancia” entre ambas modalidades y a los efectos tanto en aspectos administrativos como académicos. Por último resaltó que la educación a distancia comparte hoy muchos desafíos con los sistemas presenciales, pero tiene a su favor la historia de cambios e innovaciones que facilitaría la posibilidad de atender a los desarrollos de la ciencia y la tecnología así como dar respuesta a las necesidades y requerimientos de la sociedad.

Elena Barberá por su parte se refirió al impacto de las redes sociales como nuevo escenario sociocultural en el proceso de aprendizaje. Partió de la reflexión acerca de si constituyen un contexto de desarrollo y si generan un aprendizaje que vaya más allá de aumentar el conocimiento para llegar a un desarrollo más complejo del esquema cognitivo. Señaló también que estos nuevos contextos de redes sociales no incluyen solamente aquellos escenarios pensados con objetivos educativos formales, sino que abarcaría todos los entornos sociales que implican un aprendizaje más informal y cuya relación se basa en tres ejes: comunicarse, compartir y cooperar.

Vinculados con estos aspectos realizó un recorrido por la relación entre las posibilidades de los recursos tecnológicos, las consecuencias que pueden generar el compartir y cooperar en redes sociales en el aprendizaje, y los efectos que estos nuevos escenarios pueden provocar al pensar el proceso de enseñanza con todos los aspectos que el mismo implica.

Por último, analiza las posibilidades que brindan las redes sociales y el aprendizaje informal que generan para la apropiación de un conocimiento que se haga explícito y que pueda utilizarse para el aprendizaje formal.

El evento se organizó en torno a diferentes ejes temáticos para dar cuenta de números resultados y avances de investigacio-

nes con distintas miradas teórico-metodológicas acerca de problemáticas como la formación docente, de los sujetos de aprendizaje en diferentes contextos y niveles educativos, las políticas educativas en las últimas décadas, entre otros; con el propósito de discutir y argumentar sobre los desafíos y compromisos de los investigadores de la universidad pública hoy. Los ejes de discusión se organizaron en 9 mesas de trabajo que funcionaron los tres días de manera simultánea y se basaron en las siguientes temáticas:

- La investigación educativa: enfoques, perspectivas y nuevos desafíos
- La formación docente: abordajes históricos y nuevas miradas
- Los sujetos del aprendizaje en diferentes contextos y niveles educativos
- La situación educativa actual: abordajes históricos y filosóficos
- Políticas educativas en las últimas décadas
- La educación a distancia. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación
- Didácticas: problemas teóricos, metodológicos y su vinculación con las prácticas
- Discurso, educación y conocimiento
- Contextos socio-culturales y sus desafíos para la educación

En el eje temático que concentró las mesas de trabajo referidas a “La educación a distancia. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación” se presentaron alrededor de 30 ponencias que versaron sobre temáticas como: estudios históricos y políticos sobre el desarrollo de la modalidad en las universidades públicas, incorporación de las tics en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las tics como facilitadoras de cambios e innovaciones en la educación a distancia en universidades, la educación a distancia y las tics para la enseñanza en áreas específicas (inicio universitaria, inglés, área artística, ingeniería), evaluación de la calidad del diseño y uso de materiales para la educación a distancia, estrategias didácticas con utilización de tics y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, uso de las tics para la educación infantil, futuros formadores y su relación con las tics, intervenciones didácticas en la educación a distancia, diseño de materiales en relación a teorías del aprendizaje y la utilización de multimedia, la utilización de entornos virtuales en la educación superior, los entornos virtuales como complemento de la formación inicial presencial, la calidad educativa de los entornos virtuales, construcción del aprendizaje en red, uso de los foros en la construcción del conocimiento, como recurso didáctico en la educación superior, uso de recursos para la búsqueda de información, blogs educativos como alternativas didácticas, nuevos contextos interactivos y nuevos desafíos formativos, prácticas

virtuales de laboratorio para carreras de ingeniería, lectura guiada de textos digitales, entre otras.

Por último, cabe agregar que este importante evento concluyó con la Conferencia de Cierre que estuvo a cargo de Pablo Gentili (LPP Argentina y Brasil, UERJ, CLACSO) y versó sobre el tema *“Política educativa y derecho de la educación en el nuevo escenario político latinoamericano”*.

Encuentros

**X Encuentro Internacional
Virtual Educa 2009
Pontificia Universidad
Católica Argentina (UCA)
Buenos Aires (Argentina) – 9 al 13 de noviembre de 2009**

Auspiciado, entre otros organismos, por la OEA, la OIE y la OREALC-UNESCO, la décima versión del encuentro internacional Virtual Educa que se realiza en la ciudad de Buenos Aires integra las temáticas y conclusiones de los encuentros nacionales que organizan - también anualmente - las sedes de Virtual Educa en Argentina, Brasil, Chile, Perú, México, República Dominicana y Venezuela. El Encuentro está asociado al Encuentro internacional anual de Educación a Distancia que organiza la Universidad de Guadalajara (UDG) Virtual, México.

www.virtualeduca.info/argentina2009

**XVIII Encuentro Internacional de Educación a
Distancia
Universidad de Guadalajara
Guadalajara, Jalisco (México) 30 de noviembre al 4 de
diciembre de 2009**

Bajo el lema “Inclusión social y convivencialidad” el Encuentro organizado por la UDG Virtual se propone como un ámbito propicio para el intercambio de experiencias y proyectos de inclusión y convivencia, relacionados con la educación a distancia, las tecnologías de información y comunicación y los ambientes virtuales de aprendizaje.

<http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/>

**I Congreso Iberoamericano sobre Calidad de la
Educación Virtual - CAFVIR2010
Universidad de Alcalá de Henares
Alcalá de Henares (España), 24-26 de Febrero de 2010**

Organizado por la Universidad de Alcalá, Virtual Educa y la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad, este primer encuentro pretende poner en común resultados de investigaciones y experiencias que puedan ayudar a mejorar la calidad de la educación virtual.

<http://www.cafvir2010.uah.es/index.html>

**V Seminario Internacional de Educación a Distancia
“De legados y horizontes para el siglo XXI”
20-21 y 22 de Septiembre 2010. Universidad Nacional
del Centro**

Organizado por RUEDA Red Universitaria de Educación a Distancia.

Esta reunión científica propicia el encuentro de docentes e investigadores con el propósito de construir redes de apoyo e intercambio académico para favorecer el análisis crítico de las propuestas de Educación a Distancia que se desarrollan en el país, como a si mismo a nivel internacional .Tiene como finalidad socializar las producciones científicas de los distintos campos académicos para contribuir al fortalecimiento de la Educación a Distancia y la inclusión de las nuevas tecnologías de la la información y la comunicación en el Nivel Superior.

<http://www.rueda.edu.ar>

Criterios de evaluación de trabajos para publicar en RUEDA

1. Selección del tema:
 - 1.1 Comprendido dentro de las temáticas de la Educación a Distancia (EaD) y las Tecnologías Educativas utilizadas en EaD.
 - 1.2 Afines o colindantes, por abordar temas y problemas sobre:
 - * Educación permanente
 - * Producciones impresas o multimediales para diferentes niveles educativos.
 - * Nuevas perspectivas de disciplinas que contribuyen a ampliar las posibilidades de análisis de la educación a distancia
 - * Comentarios bibliográficos que tengan vinculación con la EaD.
 - * Presentar avances de investigación o resultados finales de las mismas.
2. Cualidades
 - 2.1. Relevancia de la temática para la modalidad.
 - 2.2 Adecuación a los requerimientos de un texto informativo universitario.
 - * Economía, precisión, claridad.
 - * Fundamentación solvente: pertinencia, suficiencia.
 - 2.3 Uso compartido de las fuentes:
 - Bibliográficas:
 - * Suficiente
 - * Vigentes
 - * Pertinentes
 - * Explicitadas
 - * Citadas
 - Investigaciones propias o de otros autores:
 - * Pertinentes
 - * Vigentes
 - * Explicitadas
 - * Citadas
 - Argumentación consistente y suficiente
 - Explicitación de la metodología, en los casos en que se aluda a investigaciones propias o casos.
 - Originalidad
3. Pautas para la presentación:
 - * Límites de espacio: fuente Arial 11, doble espacio, mínimo 10 carillas y máximo 25 carillas.
 - * El estilo de citas y documentación seguirá las pautas del APA Manual of Style
 - * Incluir un Abstract en inglés y otro en castellano que no superen

las 150 palabras.

- * Deberá figurar el nombre del/los autor/es y su afiliación institucional.
- * Deberán presentarse dos originales impresos, (papel A4) y enviar una copia electrónica en archivo adjunto por e-mail con extensión doc o rtf a la siguiente dirección: revistarueda@utn.edu.ar.

Dirección para el envío del material impreso:

Universidad Nacional de La Pampa

Facultad de Ciencias Humanas

Calle 110 N° 390. General Pico – La Pampa

Las publicaciones de la Revista RUEDA se efectúan con REFERATO.

Se terminaron de imprimir
500 ejemplares en noviembre de 2009,
en
Imprenta Casa Porta srl
H. Lagos 138 - Santa Rosa - La Pampa