

El oficio del alumno en línea en el marco de una formación de posgrado, experiencias y perspectivas.

Autores: Graciela Paula Caldeiro (*gcaldeiro@flacso.org.ar*) y Corina Rogovsky (*crogovsky@flacso.org.ar*), tutoras del equipo del Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías de Flacso.

Abstract: El presente trabajo desarrollará algunas reflexiones acerca del oficio del alumno en línea en el marco de una formación de posgrado: El *Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías* dictado por Flacso. Este curso, que puede opcionalmente profundizarse en un segundo año (obteniendo el título de Especialista), se realiza exclusivamente en línea, convocándose un único encuentro presencial obligatorio en la instancia de evaluación final. Las autoras, ex-alumnas de la *Diplomatura* y de la *Carrera de Especialización*, nos desempeñamos actualmente como tutoras de la Diplomatura. Será así nuestro punto de partida, la experiencia vivida a través del desempeño en ambos papeles (alumnas y tutoras) que nos ha facilitado el análisis de las características de la interacción pedagógica mediada por TIC desde dos perspectivas complementarias: la vivencia del alumno que se familiariza progresivamente con un entorno virtual mientras simultáneamente "aprende" el oficio de alumno en línea y, la mirada del tutor, que construye una identidad virtual de varias aristas buscando satisfacer las demandas de una población heterogénea de estudiantes. Enriquece nuestro análisis, el relevamiento de las opiniones de los alumnos a través de encuestas implementadas periódicamente por el Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías así como las reuniones semanales realizadas por el equipo de tutores del posgrado.

Palabras claves: oficio de alumno, oficio de alumno en línea, comunidades en línea, comunidades virtuales, socialización en red, educación en línea, alumno virtual, entorno personal de aprendizaje, tutoría en línea, moderación de ambientes en línea

Objetivos de la comunicación: A lo largo del presente trabajo, buscaremos abordar los siguientes interrogantes: ¿Cómo se construye la identidad virtual en un entorno pedagógico de posgrado? ¿Qué competencias desarrollan los estudiantes para poder desenvolverse y aprender en un ambiente en línea? ¿Qué características adquiere el diálogo entre pares mediado por herramientas tecnológicas? ¿Qué estrategias debería desplegar el docente-tutor con el propósito de crear un clima favorable a los procesos de enseñanza y aprendizaje en línea? ¿En qué medida un grupo de alumnos puede ser la génesis de una comunidad de especialistas en red?

Desarrollo

1. Contextualizando la experiencia

El Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías (PENT) de Flacso, es un espacio de investigación y exploración académica que surge con el propósito de desarrollar nuevas miradas y construir conocimiento en torno a las transformaciones y desafíos presentes en el campo de la educación. Reconocemos así, entre algunos de estos cambios, la forma en que se produce la circulación y la apropiación del conocimiento, las nuevas modalidades de intervención docente y el desarrollo de diferentes espacios didácticos en línea.

1.2. Dos plataformas como espacios para el aprendizaje: *El PENT* y el *CAMPUS*

La propuesta académica del PENT, fue construida en el contexto de un programa de posgrado. Se trata de una Diplomatura con opción a una Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. Este curso, se realiza exclusivamente en línea, convocándose un único encuentro presencial obligatorio en la instancia de evaluación final.

El equipo del posgrado, ha desarrollado para llevar adelante el curso, dos sitios virtuales que se articulan de manera complementaria. El primero de ellos, al que llamamos *Campus* se encuentra montado sobre una plataforma Moodle, y es el espacio en el cual se realizan la mayor parte de las actividades académicas. El segundo, que por sus características representa más específicamente la identidad del proyecto es llamado por el equipo simplemente *el PENT*. *El PENT* fue implementado a través de una plataforma Drupal, con el propósito inicial de resolver algunas cuestiones técnicas que excedían la capacidad de Moodle. El objetivo fundacional del *PENT* se ha potenciado ante la perspectiva de generar una comunidad de colegas, especialistas y (predominantemente) ex-alumnos.

En ambas plataformas, los estudiantes participan utilizando una misma identidad virtual (nombre y apellido verdaderos) aunque, dado que los sitios son técnicamente independientes, en ocasiones los perfiles difieren levemente ¹. Sin embargo, el *Campus* es el primer lugar de encuentro entre docentes y alumnos y por lo tanto, el espacio en donde se construye la identidad y la pertenencia.

Dentro del *Campus*, la experiencia de la Diplomatura en Educación y Nuevas Tecnologías, promueve la creación de un ambiente de trabajo y estudio que pretende favorecer la construcción de redes para el trabajo colaborativo. Esta intencionalidad comienza a ser percibida por los estudiantes tras las primeras sesiones. Así, al ser consultados por sus impresiones al inicio del curso, suelen manifestar una suerte de fascinación por el impacto positivo que genera el entorno y sus posibilidades comunicacionales y pedagógicas. En palabras de los propios alumnos: "*la dinámica (del campus) está muy centrada en lo social, lo cual considero muy acertado. Con social quiero decir movimiento, comunicación e intercambio de ideas.*" Sin embargo, como contrapartida a esta fascinación, está la percepción del exceso, de lo que resulta imposible de abarcar, generando en algunos casos, sensaciones encontradas: "*En realidad (argumenta una alumna refiriéndose a la diplomatura) está muy bien planteada pero muchas veces entro en conflicto conmigo misma por falta de tiempo, disfruto del trabajo en el campus pero muchas veces me siento superada por no poder profundizar todo lo que me gustaría.*" Creemos que de esta forma, los alumnos van advirtiendo que la construcción colaborativa del conocimiento es más que un postulado teórico: los numerosos intercambios generan permanentemente nuevas lecturas de los contenidos, en tanto que cuando el ingreso a la plataforma no es lo suficientemente frecuente, el estudiante tiene la sensación de que se está perdiendo algo importante (y en efecto, así suele ser).

A medida que transcurre el curso y con él las diferentes propuestas de trabajo, los estudiantes se van acostumbrando al entorno y comienzan a naturalizarlo. La fascinación inicial va volviéndose invisible y es en esta instancia de familiarización cuando se presentarán entonces nuevas propuestas académicas con el propósito de renovar expectativas y profundizar posibilidades.

1 Cabe diferenciar entre "identidad" como el conjunto de características que se atribuyen a la personalidad del alumno, el "usuario" o el nombre identificador requerido por la administración de los sistemas y el "perfil" o lo que el "usuario" dice de sí mismo. En el caso que presentamos, hablamos de, misma identidad aún desde usuarios diferentes, lo que permite modificar la configuración de cada perfil por separado.

2. La identidad virtual y el proceso de aprendizaje en línea

Uno de los objetivos del posgrado es lograr que las interacciones en línea entre pares sean un elemento clave en la construcción social de conocimientos. Es por eso que su diseño intenta promover la participación en diferentes direcciones, generar un ambiente propicio para la reflexión y el aprendizaje entre pares, y favorecer el uso de diversos recursos interactivos. En esta línea, más allá del uso de las herramientas tecnológicas como contenido procedimental, el posgrado en Educación y Nuevas Tecnologías busca que los estudiantes puedan experimentar un proceso comunicación real (Schwartzman-Trech, 2006).

Esta interacción, requiere que nuestros alumnos atraviesen un proceso de socialización mediada por TIC y construyan una identidad virtual. Para ello, utilizan diferentes herramientas² para comunicarse diariamente con docentes y compañeros.

2.1. Aprender a ser alumnos en línea

Como ya señalara Perrenoud (1990) al postular el concepto del "*oficio de alumno*" describiendo cómo el currículum oculto es el punto de partida para aprendizajes no declarados explícitamente, observamos que nuestros estudiantes deben enfrentar el desafío de adquirir nuevas competencias y habilidades para ejercer su papel de alumnos en el marco de la virtualidad. Entendemos que, en este contexto, el currículum oculto se construye no solo a partir de los entornos que el posgrado propone como espacios de intercambio y aprendizaje si no también como consecuencia de las relaciones pedagógicas resultantes de la interacción mediada entre alumnos, tutores y otros actores que forman parte del proyecto (docentes invitados y otros especialistas). Así pues, el "*oficio de alumno en línea*" (Schwartzman 2009) que plantea esta experiencia de aprendizaje, demanda una serie de competencias puntuales vinculadas, entre otras, a la organización autónoma del tiempos propio, a la interacción en diferentes niveles de privacidad, al diálogo constructivo teórico-práctico y al aprendizaje entre pares con la perspectiva de favorecer una genuina construcción colaborativa del conocimiento.

2.2. Superando distancias

Las primeras propuestas de formación mediadas por TIC, podrían considerarse herederas de la llamada "*educación a distancia*". Fainholc (1999) definirá así la "*educación a distancia*" como aquella en donde coincide la separación física entre el alumno y el docente, de manera tal que es el alumno quien asume el control volitivo sobre su proceso de aprendizaje. La educación a distancia es, de acuerdo a esta concepción, un modelo que se contrapone a las posibilidades de lo presencial y por lo tanto, entiende a la "distancia" como un espacio vacío. ¿Puede la tecnología cubrir esta carencia y emular las vivencias de un encuentro presencial?

La pregunta puede ser, en apariencia, fácil de responder si consideramos las posibilidades de las TIC como medios de comunicación interactivos con múltiples variantes sincrónicas y asincrónicas. Sin embargo, creemos que el uso de estas herramientas de por sí, no lleva a una propuesta de formación superadora. Esto sucede, entre otras cosas, porque tradicionalmente lo que se espera de una formación a distancia es una experiencia autónoma e independiente. Observamos así que al descubrir la experiencia del posgrado, algunos estudiantes se sienten desconcertados y a la vez sorprendidos ante la interacción exigida, tal como lo expresa una alumna al comunicarse con su tutora para explicar las

2 Entre otras: e-mail, foros privados con diferentes jerarquías de acceso y espacios públicos.

dificultades que se iban presentando: *"me inscribí con la idea de hacer un curso que podría hacer siguiendo mis tiempos, ya que era a distancia, y fue una sorpresa esto de tener que cumplir con tiempos prefijados."* En la misma línea, cuando se invita a los alumnos a dar un consejo a los nuevos estudiantes se destacan cuestiones tales como: *"seguir semanalmente las propuestas, no dejar pasar tiempo y utilizar frecuentemente las alternativas de intercambio. Saber 'convivir' virtualmente con otros colegas sobre todo para construir proyectos grupales."*

Es interesante destacar que en la mayoría de los casos, los alumnos encuentran que finalmente, tras un proceso de adaptación, el diseño logra emular en parte, aspectos de la presencialidad. Así por ejemplo lo explica una alumna: *"A veces me parece que hay más intercambio que en una clase presencial. Los intercambios son ante todo, útiles, prácticos y a mí por lo menos, me permiten 'sostenerme' en la cursada: planteo mis dudas, pido ayuda, feed-back, cuando sé, respondo a otros, y también me comunico con algunos de mis compañeros."* Este tipo de impresiones se manifiestan con mayor frecuencia cuando los alumnos han capitalizado la experiencia en las etapas próximas al coloquio final, el único encuentro físico entre alumnos y profesores.

Cabe observar que cuando los alumnos refieren a la importancia de los vínculos en términos de proximidad humana no lo hacen en función de las metáforas de corte "físico" que reiteradamente se utilizan en los entornos de aprendizaje virtual, sino más específicamente, se refieren a las relaciones sociales que logran establecer con otros compañeros. Así, cuanto más fuertes son estos lazos, tanto mayor es la vivencia de "presencialidad".

3. La experiencia del alumno en línea

¿Cuáles son las vivencias un alumno que se enfrenta al desafío de resolver tareas periódicas interactuando con docentes y compañeros ubicados a kilómetros de distancia? ¿Cuál es el proceso que los lleva a descubrirse, reconocerse y finalmente a trabajar en un proyecto común? Sin duda la tarea es compleja y no siempre exitosa. Los alumnos deben desarrollar importantes habilidades sociales a fin de reconocer códigos, adaptarse a tiempos, estilos, capacidades y formaciones profesionales diferentes. Todo este proceso se inicia con la socialización y la construcción de la identidad virtual, el cual alcanza su cenit en el coloquio final presencial, a su vez, insumo estratégico para el crecimiento *del PENT* como comunidad. Trataremos de describir a continuación, las características centrales de este recorrido y sus diferentes etapas.

3.1. El proceso de socialización: interacción, diálogo e identidad virtual

Una vez que se inician las actividades académicas, los alumnos matriculados acceden al *campus* y comienzan a descubrir diversos espacios de comunicación. Cada uno de ellos, posee características y dinámicas diferentes, según hayan sido configurados para el trabajo o para la recreación. El reconocimiento de cada uno de estos entornos y el comportamiento esperable en ellos, requiere de cierta adaptación. Anticipando este proceso y conociendo las necesidades que pueden presentarse en una población de alumnos heterogénea, se planifican actividades que dan tiempo a que los estudiantes se familiaricen con los espacios y los códigos de intercambio.

Uno de los primeros aspectos que comienza a advertir el alumno en línea, es que los diálogos forman parte del eje central sobre el cual se construye la identidad. Este hecho se percibe tanto desde la perspectiva individual como a nivel grupal. En cada cohorte, las comisiones manifiestan patrones de intervención particulares y en este sentido, entendemos que esta observación es un indicador que señala que la experiencia de nuestros alumnos se

asemeja a lo que sucedería en un curso presencial en donde los participantes son convocados a interactuar entre sí. En esta línea, resulta deliberado el nombre que recibe el foro principal ubicado estratégicamente en la apertura de cada módulo: el *espacio de diálogo*.

A medida que transcurren las sesiones, los alumnos van definiendo el sentido que le dan a cada *espacio de diálogo*. Mientras que para algunos, funciona principalmente como ámbito contenedor: *"es un espacio esencial en la modalidad virtual ya que uno se siente acompañado y apoyado"*, para otros, es un punto de encuentro entre diferentes puntos de vista: *"es uno de los aspectos resaltables de la Diplomatura. El intercambio entre colegas con distintas realidades, brinda una excelente oportunidad de rescatar para uno mismo distintas experiencias y poder transmitir a su vez, las personales; considero que eso nos enriquece a todos los participantes."* En otros casos, es la dimensión social la que adquiere mayor relevancia: *"Estos espacios me acercan a mis compañeros, recibo sus ayudas, consejos, observo sus reflexiones, es lo más satisfactorio."* Pero se observan también miradas críticas, y entre ellas suelen destacarse las que manifiestan incomodidad frente al protagonismo que adquieren los alumnos más activos en términos sociales, como lo explica un estudiante: *"Tal vez hay compañeros que están más atentos y son más rápidos en responder, y de alguna forma, monopolizan la conversación. Otros tal vez, valoramos hacer pequeñas contribuciones, y ser un poco más pertinentes, o más basados en las tareas propuestas."*

Al promediar el curso, el proceso de socialización se cuenta avanzado y evolucionando hacia construcción de afinidades que dependiendo de las habilidades sociales de los alumnos, dan origen a pequeños grupos que se reúnen como consecuencia de compartir intereses u objetivos comunes. En otras palabras, los compañeros dejan de ser todos iguales para ser unos más cercanos que otros, así lo explica una alumna al analizar sus vínculos sociales dentro de su comisión: *"Me sigue resultando un poco 'raro' que sólo a algunos los 'identifico' , o 'reconozco' por algún motivo: porque nos comunicamos por algo, o trabajamos juntos en la WQ, etc. Fuera de ello, la mayoría se me aparecen como 'nombres', aunque esté la foto, es difícil de explicar, noto en mi un proceso interno, - un poco lento quizás, ¿no? -, para poder percibir a cada uno como una identidad, un ser particular."*

Finalmente, los lazos se consolidan en el coloquio presencial. El encuentro, en este contexto, más allá de ser una instancia de cierre y evaluación, adquiere una relevancia emocional destacable y en muchos casos determina la continuidad de los vínculos que se han construido a través de un año de trabajo colaborativo.

3.2. El perfil de alumno en línea

Los alumnos de la diplomatura conforman una población medianamente heterogénea. Si bien predominan los docentes y otros profesionales vinculados al quehacer educativo, las disciplinas de base son bastante diversas, por lo que el diseño del posgrado enfrenta el desafío de satisfacer expectativas y demandas muy diferentes. Sin embargo, esta diversidad no se advierte hasta avanzada la cursada, cuando los alumnos ya han construido sus identidades virtuales y es posible reconocer intereses y estilos de intervención.

En cualquier caso, la construcción de la identidad virtual es un proceso que se da gradualmente a medida que avanza el proceso de socialización en línea. Los foros en general y el *Espacio de diálogo* en particular, constituyen un aspecto clave en este proceso ya que es el ámbito en el cual los estudiantes realizan su aportes, incluyendo opiniones y preocupaciones. En un entorno virtual, la identidad se configura a través de lo que se dice, y por lo tanto, el estilo de intervención del alumno, construirá lo que sus compañeros y tutores asocien a su personalidad.

El primer paso para la construcción del perfil, está dado por la ficha en la cual el estudiante escribe sus datos personales, con una breve presentación y una imagen. Pero más allá de la configuración individual de esta ficha, la identidad se manifiesta en las progresivas intervenciones que los alumnos realizan a lo largo del curso ya obedezcan estas a propuestas explícitamente socializadoras o de interés estrictamente académico. En otras palabras: lo que se sabe de un alumno en un contexto virtual, es lo que éste dice de sí mismo, valiéndose principalmente (aunque no exclusivamente) del código verbal escrito.

La identificación de perfiles por parte del tutor, lejos de convertirse en un rótulo estereotipado, resulta oportuna para seleccionar estrategias de intervención atentas a las individualidades que se reúnen en cada comisión. A través del intercambio social y académico cada alumno va mostrando aspectos de su personalidad y estos, podrían categorizarse en la medida que predominen ciertos comportamientos frente a otros.

A modo exploratorio, nos permitimos describir algunos rasgos que responden a los patrones de comportamiento que observamos con mayor frecuencia:

El alumno silencioso: Los alumnos que responden a este patrón de conducta en línea, independientemente de su rendimiento académico, muestran escasas intervenciones en los espacios colectivos. Lo que se sabe de ellos a nivel personal suele ser escaso. En palabras autotrreferentes de un alumno: *"A pesar de que leo siempre los espacios de diálogo, me cuesta muchísimo intervenir. Aprendo de las intervenciones de los otros, pero aun me cuesta participar. Me parece, quizás, que a esta altura se complica un poco más porque ya hay grupos formados, no solo para trabajar."* Así entonces inferimos que el silencio no necesariamente es un indicador del desinterés del estudiante. Cabe observar no obstante que quien no participa en un espacio en línea se vuelve aún más invisible de lo que sería en un ámbito presencial en tanto no podemos ver a quienes leen las participaciones en "silencio". Y en este sentido, el rol del tutor no debería pasar por alto que sus intervenciones deberán tener en cuenta este tipo de situaciones a fin de evitar que se cierren aún más los espacios sociales en cuanto estos comienzan a definirse.

El alumno desorientado: Existe normalmente un pequeño porcentaje de alumnos que evidencia importantes dificultades para orientarse en el entorno virtual. Generalmente, confunden espacios, consignas y registros en el tono de la intervención. Muchas veces, al pedir ayuda por vía pública o privada, logran superar la confusión. Un estudiante explica abiertamente: *"Al iniciar el cursado de la diplo, me resultó dificultosa la dinámica en el campus virtual como encontrar los sitios de actividades."* El tutor, en estos casos, deberá pacientemente comprender exactamente por qué el estudiante está desorientado, respetando en la medida de lo posible, los tiempos del alumno. Las explicaciones excesivas o no solicitadas pueden acabar agregando confusión y generando una mayor ansiedad.

El alumno centrado en sí mismo: En estos casos, aunque la participación puede ser frecuente, el alumno entabla escaso diálogo con sus compañeros e incluso con los tutores. Este tipo de intervenciones suelen centrarse en cumplir con la tarea o evacuar dudas. La mayoría de las veces, se dirigen puntualmente al tutor prefiriendo incluso la comunicación privada a los espacios públicos (el e-mail, por ejemplo). Estos alumnos, rechazan los aspectos meramente sociales del intercambio: *"se usó el espacio de dialogo para cuestiones personales, eso hizo que yo abandonara ese espacio y me dedicara a leer y pensar sola"*. En estos casos, el tutor debería estar atento a este tipo de disconformidades al momento de moderar los foros e intervenir con sutileza buscando relativizar o desestimar excesos que pudieran estar incomodando a algunos alumnos.

El alumno socialmente activo: Los alumnos de perfil social, prefieren el intercambio y el diálogo. Esto se observa tanto en las intervenciones teóricas como en otros comentarios, a veces fuera de tópico. Estos alumnos, generalmente muy participativos, suelen encontrarse

muy a gusto en cualquiera de las variantes presentadas en los foros. Algunos, más orientados al debate teórico, prefieren contenidos conceptuales y procedimentales: "*Veo que por momentos apuntan más a lo social que a lo intelectual. Considero a los dos aspectos relevantes. Pero me inclino más por esto último.*" Mientras que otros, disfrutaban de las discusiones incluso cuando se trata de temas que desbordan lo conceptual. En cualquiera de estas variantes, son alumnos que movilizan la dinámica y ejercen diferentes formas de liderazgo. Con una mirada muy positiva y generalmente en un marco de entusiasmo, los alumnos socialmente activos pueden adquirir un importante protagonismo. El tutor debería apoyarse en ellos facilitando los medios para que puedan colaborar con la construcción cotidiana del debate.

3.3. El entorno personal de aprendizaje

Como ya hemos señalado, dos plataformas (el *Campus* y el *PENT*) alojadas en servidores diferentes son el escenario de este proceso de trabajo. ¿Pero son estas plataformas el único espacio en el cual los alumnos en línea construyen su aprendizaje? ¿Cómo se conforma el *entorno personal de aprendizaje*³ de nuestros estudiantes?

En primer lugar, deberemos mencionar el papel de los foros, cuya mayoría es alojada en el *Campus*. Estos espacios, suelen organizarse a partir de diferentes consignas de trabajo, lo cual nos permite realizar la siguiente clasificación funcional:

Foros para la discusión conceptual: surgen como parte de la propuesta de interacción iniciada por el tutor y se organizan la mayor parte de las veces dentro de los *Espacios de diálogo*. Es interesante observar que si bien cada alumno suele tener un patrón de intervención característico, la invitación a la participación que realiza el tutor puede influir en el modo en que se presentan las intervenciones. Así, cuando se plantea una discusión conceptual, los alumnos, en términos generales se ajustan a un estilo en donde predomina un registro formal: muchos recurren a la cita bibliográfica, en parte para "fundamentar" sus opiniones, pero también para dar cuenta de que han leído la bibliografía obligatoria. Observamos entonces que el estudiante busca construir su perfil tratando de hacer visible ante el tutor y sus compañeros el seguimiento conceptual de los contenidos. Otros alumnos, parecen menos preocupados por esta última instancia y tienden a preferir el desarrollo de opiniones personales, ancladas en la experiencia profesional o vivencial. En cualquiera de estas posibilidades, la construcción del diálogo no siempre es espontánea, dependiendo mucho de las características del grupo y del estilo de intervención del tutor (cuyos mensajes suelen funcionar como ejemplo del registro verbal-escrito de los posteos)

Foros para la resolución de tareas: en este caso, la invitación a la intervención está pautada con mayor rigidez por parte del tutor. En ellos, los alumnos deben cumplir con una consigna específica y dependiendo de la estructura de participación propuesta, la intervención del tutor está limitada a lo estrictamente necesario según surja alguna demanda puntual. Del mismo modo, el intercambio entre los alumnos está regulado por la propuesta de la consigna y consecuentemente los posteos tienden a caracterizarse por la repetición de contenidos.

Foros privados para el trabajo en equipo: Durante la segunda parte del año, los alumnos comienzan a trabajar en el *Taller de Proyecto*, instancia que supone la elaboración de una

3 Según Reig (2010) la categoría PLE (por sus siglas en Inglés de Personal Learning Environment) se remonta a un artículo del 2001 escrito por Olivier y Liber, pero deriva también del conectivismo en tanto supone que el aprendizaje se produce en un entorno de flujo constante de conocimiento ante determinadas situaciones (Downes, 2005)

propuesta pedagógica que implemente TIC. Este trabajo, solo puede realizarse de forma grupal. Para ello se habilitan en el *Campus*, una serie de foros, a los que llamamos "Oficinas". Este espacio busca por partida doble, ofrecer a los alumnos un sitio para interactuar de manera asincrónica, mientras simultáneamente le dan al tutor la posibilidad de realizar un seguimiento del proceso de trabajo. Para algunos estudiantes, este espacio resulta muy valioso: *"a través de la oficina pudimos coordinar y acordar partes importantes de nuestro trabajo."* Esta valoración se observa especialmente en los grupos que requieren mayor contención o que presentan algún tipo de conflicto social. En efecto, el espacio permite transparentar frente al tutor el proceso de trabajo interno (el rol desempeñado por cada uno de los integrantes) y facilitar así el funcionamiento grupal.

Si bien el uso de las oficinas del *campus* es sugerido a los alumnos este no es obligatorio sino para establecer comunicación con el tutor. Sucede entonces que los grupos que alcanzan cierto nivel de madurez en su organización interna, optan por otras modalidades de trabajo que complementan, y ocasionalmente sustituyen, el espacio propuesto desde el campus virtual. Al respecto, comenta un alumno: *"el trabajo colaborativo lo hicimos fuera de ese espacio (...) subíamos material ya elaborado para presentar."* Comienzan en estos casos a integrar el *entorno personal de aprendizaje* de nuestros alumnos, otras aplicaciones más allá de las ofrecidas por la propuesta de la diplomatura: *"no usamos la oficina, pero usamos otras herramientas que consideramos mejores para la comunicación y el trabajo colaborativo"*.

4. Lo que se espera del tutor

Creemos que la definición que se haga del rol de la tutoría en un programa, está en estrecha relación con las concepciones del diseño general de la propuesta (Schwartzman-Trech, 2008). Para el tutor, aprender a reconocer lo que le sucede al alumno a través de sus comunicaciones verbales-escritas, establecer una relación de empatía, promover el debate y simultáneamente moderar el conflicto, evaluar críticamente pero también estimular la continuidad en el proceso, representa un desafío importante y en oportunidades, difícil de sostener con serenidad en el marco de una exigencia ubicua en donde el espacio-tiempo es virtualmente aniquilado por la mediación tecnológica. El tutor debe jugar roles y funciones diferentes, comunicar de diversas maneras, retroalimentar, poner su voz, el tono, la oportunidad, en definitiva, hacer sentir "su presencia" en el camino que recorre, junto con sus alumnos, en el curso que está moderando (Schwartzman-Trech, 2008).

En términos generales, podemos decir que el tutor del posgrado en Educación y Nuevas Tecnologías, desempeña papeles diferentes mientras atiende las diversas demandas de los estudiantes:

Tutor contenedor: En este caso, lo que el alumno demanda es apoyo y supervisión constante. Así entonces, el trabajo de contención se orienta a la mediación de conflictos y a la regulación de la ansiedad generada por el entorno virtual.

Tutor help desk: Si bien no es el rol que define específicamente al tutor dentro del diseño del posgrado, en la práctica, es él el primer referente al que recurre el alumno frente a cualquier dificultad, incluyendo las de índole técnica. Creemos importante que el tutor funcione como un facilitador que ayude a que los estudiantes dominen las herramientas de las plataformas de trabajo de manera que estas no obstaculicen el proceso de aprendizaje en línea.

Tutor profesor: el diseño del posgrado, entiende el rol del tutor como el de quien promueve una presencia relevante que contribuye a la construcción colaborativa de conocimientos. En su dimensión de profesor, interviene pedagógicamente moderando los foros en donde se

discuten contenidos conceptuales y dando también orientación cuando se realizan preguntas específicas en relación a conceptos y/o actividades. Así, en la percepción de un alumno: *"Nuestra tutora es muy buena, creo que pudo unir las explicaciones teóricas con la contención, y más aún tratándose de un espacio virtual."* Adicionalmente, el tutor-profesor es además el principal referente en relación a las devoluciones de trabajos individuales y grupales.

Tutor administrativo: en ocasiones, los alumnos se sienten desorientados respecto a su situación académica o administrativa y requieren el consejo del tutor para tomar una decisión de continuidad o decersión.

Conclusiones

El recorrido a través de la experiencia de alumnos y tutores a lo largo de la Diplomatura, refleja el fuerte impacto vivencial que el diseño del curso tiene entre los alumnos, lo cual se confirma en coloquio presencial final. En este sentido, creemos que la propuesta logra avanzar respecto del modelo tradicional de educación "a distancia". Estimamos sin embargo improbable que la propuesta funcione simplemente como una emulación de un curso presencial, y por otra parte, tampoco creemos que ese deba ser su propósito. En efecto, la comunicación mediada por TIC posee características intrínsecamente diferentes a la presencialidad.

Así entonces, en función de las más auspiciosas posibilidades de las TIC hemos observado como los alumnos optimizan los recursos presentados por el posgrado y avanzan hacia la construcción de *entornos personales de aprendizaje* nutriendose de otras herramientas y espacios que consideran necesarios para enfrentar los desafíos que se presentan a lo largo del recorrido. Porque si bien el desarrollo general de la propuesta busca reunir al grupo de estudiantes en un espacio común a fin de fortalecer los lazos y a partir de ellos promover el aprendizaje colaborativo, las múltiples demandas del posgrado, en sintonía con la flexibilidad de muchas de las consignas presentadas a los alumnos, facilitan que las aulas virtuales se abran hacia otras aplicaciones y espacios disponibles en la web.

Inferimos consecuentemente que la experiencia del estudiante en línea difiere considerablemente de la del presencial y por lo tanto, el aprendizaje del *oficio de alumno* está influido por las características propias de un currículum oculto virtual. Son muchas las competencias que debe desarrollar el alumno que busca formarse en entornos virtuales. La asincronía y su contracara, la velocidad, se transforman en la paradoja que con mayor frecuencia conspira contra la autodisciplina: que el recurso esté siempre disponible impide hallar el momento adecuado para sistematizar el trabajo. Como lo explica la autocrítica de un estudiante: *"es que no he aprendido aún a organizar mi tiempo de trabajo on line"*.

Pero además de lograr una organización autónoma que equilibre los tiempos propios con los ajenos, el estudiante deberá superar los obstáculos intrínsecos del trabajo colaborativo medidado por TIC, internalizar normas de convivencia en línea, interpretando correctamente la diferencia entre los espacios públicos y privados (en muchas oportunidades, estas reglas deben hacerse explícitas ya que la virtualidad parece desdibujar lo naturalizado por los entornos físicos, lo cual adquiere especial relevancia en el contexto de un entorno académico) así como también desarrollar la habilidad necesaria para adaptarse rápidamente a los recursos en constante transformación que ofrece la web para potenciar el propio aprendizaje.

¿Qué debería esperarse entonces del diseño de una propuesta de aprendizaje en línea que buscara facilitar la construcción colaborativa y la interacción entre pares? Creemos que principalmente, esta no debería concebirse como la mera adaptación de una hipotética alternativa presencial. La idea supone algo más que la obviedad de aprovechar la riqueza de los recursos multimedia y las posibilidades interactivas de la Red. El diseño deberá tener en

cuenta estrategias concretas que permitan superar las dificultades académicas y sociales que pudieran surgir mientras se construyen los vínculos entre quienes participan de la experiencia educativa.

Desde una perspectiva comunicacional y también pedagógica, resulta además relevante considerar que los recursos icónicos y audiovisuales, suelen tener un impacto importante cuando son implementados de manera oportuna. Por ejemplo, el uso de archivos de audio para realizar devoluciones a los alumnos, ha tenido un impacto positivo entre los estudiantes cuando fue implementado⁴

Por otra parte, más allá de los formatos comunicacionales que pudieran preverse en la planificación, el estilo de la intervención del tutor es también una pieza clave. Desde su rol multifacético, el tutor deberá seguir atentamente los procesos individuales y grupales, identificar señales de alarma y generar un clima apropiado que facilite la experiencia de aprendizaje en línea.

Finalmente, nos hemos preguntado si los vínculos que surgen a través del curso, fortalecidos por el énfasis en el trabajo colaborativo y el impacto emocional que caracteriza el encuentro del coloquio final pueden proyectarse como la base social crítica necesaria para la posterior consolidación de una comunidad virtual. Sabemos que construir una comunidad en línea, supone fundar lazos en torno a alguna motivación capaz de nuclear la atención de los participantes y en este sentido hemos observado que los vínculos sociales que se crean a lo largo de la Diplomatura, promueven cierto interés por la continuidad. Sin embargo, la experiencia nos indica que el impacto emocional se diluye más rápidamente cuando ha finalizado el curso y es necesario renovar las propuestas de interacción comunitaria para que esta motivación no retroceda a medida que transcurre el tiempo.

Bibliografía

- ALMENARA - LLORENTE CEJUDO (2010) La experiencia formativa de los alumnos en el Campus Andaluz Virtual (CAV) *RUSC. Rev. de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 7
- ECHEVERRÍA, Javier (2000). "Educación y tecnologías telemáticas" en *Rev.Iberoamericana de Educación - Número 24* Monográfico: TIC en la educación / Set. — Dic. 2000
- FAINHOLC, Beatriz (1999), La interactividad en la educación a distancia, Paidós
- GALVIS, A. H. (2002). Fomento del aprendizaje colaborativo a distancia. In F. Chacón (Ed.), *Metodologías de la Educación a Distancia* (Vol. Capítulo 6). Madrid, España: Fodepal
- LLORENTE CEJUDO, El tutor en e-learning: aspectos a tener en cuenta. De: Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa Núm. 20 / Enero 06 - Universidad de Sevilla, España UE.
- MOLINA, J. Luis (2003) El análisis de redes sociales. Una introducción. CIS: Madrid. Cap 2.
- PERRENUD, Philippe (1990), La construcción del éxito y del fracaso escolar. Morata, Madrid
- REIG HERNANDEZ, DOLORS (2010), Un mundo de medios sin fin. Cambios en aprendizaje, Facebook y la apoteosis de las aplicaciones expresivas. en Proyecto Facebook y la posuniversidad, Barcelona, Ariel
- SALOMON, G. La función y formación del e-moderator: Clave del éxito en los nuevos entornos de aprendizaje. The Open University, Reino Unido.
- SHWARTZMAN-TRECH (2006), La construcción social de conocimientos: Periodicidad, Interacción y Participación
- SHWARTZMAN-TRECH (2008), Moderación de ambientes en Línea, PENT, Flacso
- SHWARTZMAN, Gisela (2009). El Aprendizaje Colaborativo en Intervenciones educativas en línea ¿Juntos o amontonados? en Comunicación y Educación en entornos virtuales de

4 Hemos observado que el escuchar voz de la tutora ha otorgado no solo proximidad a la experiencia de evaluación, sino que ha facilitado, por parte de los alumnos, en pleno proceso de trabajo, una interpretación más constructiva de la instancia de evaluación.

aprendizaje, Universidad Nacional de Quilmes

VALENZUELA GONZÁLEZ, Ricardo. (2002) Habilidades para la tutoría a distancia.

Universidad Politécnica de Madrid. España.

WEGNER, Etienne (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.

Paidós: Barcelona. Cap 1.