

# LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE CONOCIMIENTOS: PERIODICIDAD, INTERACCIÓN Y PARTICIPACIÓN

Schwartzman, Gisela y Trech, Mónica.

Presentado en IV Seminario Internacional y II Encuentro Nacional de Educación a Distancia. (RUEDA) Córdoba, Argentina, 2006.

## Resumen de la ponencia

Analizamos el caso de una propuesta de enseñanza en línea que aspira al desarrollo de experiencias de aprendizaje entre pares y a facilitar la construcción social de conocimientos mediada por tecnologías, desarrollada en FLACSO.

Describiremos un modelo de “clases semanales” enfocando nuestra mirada en la periodicidad en la entrega de contenidos y en los intercambios (participación e interacción) entre alumnos y tutores. En primera instancia, a partir de la enunciación de estos dos aspectos, podría parecer un enfoque semejante a las propuestas de enseñanza presencial en que los estudiantes *van a clase* cada semana, y allí se encuentran en el aula con compañeros y docente. Sin embargo, en este trabajo nos proponemos plantear que estos modelos de clases semanales se diferencian claramente de los modelos clásicos de Educación a Distancia pero también de las típicas configuraciones de educación presencial, proponiendo una organización que da lugar a una *presencia* casi permanente.

Si bien las preguntas que pueden realizarse son múltiples, hay algunas que presentan centralidad respecto de las tradicionales preocupaciones del campo: ¿la periodicidad y la alta interacción limitan la “sensación de soledad” del estudiante a distancia y mejoran la disposición y la percepción positiva de los mismos sobre la experiencia?, ¿es posible pensar en interacciones genuinas y potentes que se constituyan como parte de los procesos de aprendizaje, en una perspectiva social y constructiva de los conocimientos?

Es nuestra intención analizar algunos aspectos de la implementación de esta propuesta de enseñanza, a través del relato de sus características principales y el relevamiento de las opiniones de los distintos actores involucrados (equipo de gestión, docentes/tutores y los alumnos participantes del mismo).

## **Introducción**

Tradicionalmente, en Educación a Distancia se han venido desarrollando distintas estrategias tendientes a reemplazar el encuentro "cara a cara" característico de los sistemas presenciales: desde un adecuado diseño de los materiales de estudio, hasta una estrecha comunicación bidireccional entre el alumno con su tutor y con la institución que imparte los estudios. Complementariamente, los encuentros de tutorías presenciales grupales se han señalado como una estrategia valiosa para permitir la socialización de los alumnos y para aminorar -en parte- la sensación de soledad que embarga a mucho estudiantes de esta modalidad.

La inclusión progresiva y cada vez mayor de las TIC en la Educación a Distancia está modificando, en distintos sentidos, los modos de enseñar y de aprender en esta modalidad, o al menos en la posibilidad de generar propuestas que valoran las interacciones personales y que se proponen como más cercanas a enfoques constructivistas del conocimiento. Si bien es posible mirar esta cuestión desde distintas aristas, en el presente trabajo nos interesa centrar la mirada en los supuestos, en las prácticas y en el impacto que conllevan las propuestas de educación mediadas por plataformas en línea que organizan las tareas de enseñar y aprender con una periodicidad semanal de encuentro y en las que existe una fuerte apuesta a promover interacciones que formen parte de los procesos educativos en cuestión.

### **1. Diferencias de la organización didáctica en los modelos de enseñanza a distancia**

Si bien existieron -y existen en la actualidad- diferentes modelos de organización/configuración didáctica de las propuestas de enseñanza y aprendizaje en Educación a Distancia, tradicionalmente esta modalidad estuvo organizada (en forma predominante) según ciertos rasgos<sup>[i]</sup>:

- **Disposición de la totalidad de los contenidos al inicio del curso**<sup>[ii]</sup>, generalmente a través de módulos impresos. Este contacto inicial es fundamental ya que en este "acto" el programa de formación en cierto modo delega en el alumno la organización de sus tiempos de estudio. Éste tendrá que ser autónomo e independiente de modo de resolver las actividades que debe entregar o estar en

condiciones de llevar adelante las instancias de evaluación propuestas. En algunos casos se incluyen además programas de tv o radio con una periodicidad variable que pautan presentaciones parciales de los contenidos.

- **Entregas de actividades finales o a lo largo del proceso.** Si bien adoptan distintos formatos según la concepción de aprendizaje que las sustente, las tareas que suelen proponerse a los estudiantes dentro de este modelo son predominantemente individuales. Asimismo, la entrega de las mismas suele realizarse al final de cada curso (o de sus unidades –materias, módulos, et.c- cuando se trata de un curso o carrera de duración más extensa) o con alguna entrega parcial.
- **Instancias de interacción bidireccionales tutor-alumno.** La diversidad de propuestas en este sentido es amplia, no sólo por los medios que se ponen a disposición sino por el modo en que se utilizan. En algunos casos sólo habilitan vías de comunicación “por si hace falta” y en otros, diseñados con mayor atención a las características de la modalidad, se promueve activamente la comunicación entre ambos con un rol activo del tutor a fin de realizar un seguimiento cuidadoso de los estudiantes.
- **Tutorías presenciales.** En algunos modelos, se incluye además de la tutoría a distancia (por correo, telefónica u otros medios), algún tipo de encuentro de tutoría individual o grupal en forma presencial (en general no más de uno o dos a lo largo del curso). En su vertiente grupal, estas instancias de tutoría presencial intentan facilitar la interacción entre pares. Dentro del modelo que intentamos esquematizar, ciertamente estos espacios pueden ser sumamente enriquecedores. No obstante para que el intercambio entre compañeros como un modo de promover aprendizajes pueda desenvolverse en todo su potencial, no es suficiente unos encuentros puntuales y aislados sino que se precisan de la continuidad y el afianzamiento de vínculos que sostengan la interacción.

La inclusión de las nuevas tecnologías en la educación no presencial ha facilitado la aparición de otros modelos. Actualmente la posibilidad de interactuar, aprender con otros a través de las distancias, se vuelve realidad al mismo tiempo que se banaliza pedagógicamente (como muchas modas en el campo educativo). Es cierto que las actuales herramientas tecnológicas posibilitan propuestas educativas a distancia que contemplen la interacción entre pares, superando al menos en parte la limitación que en este sentido encontrábamos en las generaciones anteriores de educación a distancia. Sin embargo, es preciso realizar algunas consideraciones.

Como es sabido, las TIC introducen un cambio fundamental en los sistemas de Educación a Distancia, no sólo en cuanto al modo de distribuir los contenidos y de propiciar la vinculación del tutor con sus alumnos, sino, además, incluyendo un nuevo tipo de diálogo, un diálogo real entre pares principalmente asincrónico, un diálogo que puede caracterizarse como de muchos-a-muchos y que se produce por intermediación de diversas herramientas tecnológicas. Estas herramientas, suelen estar agrupadas en la

actualidad, en el marco de los entornos virtuales de formación (o como suele denominarse las plataformas de e-learning o campus virtuales).

Para que las interacciones entre pares sean un elemento clave en la construcción social de conocimientos por parte de cada estudiante es indispensable “algo más”. Nos referimos, básicamente a algo simple, pero por ello mismo muchas veces olvidado: se requiere del diseño de buenas estrategias docentes, de un diseño del ambiente de enseñanza y de aprendizaje que se proponga generar otro tipo de procesos. Será este diseño el que determine la utilización de las herramientas disponibles estableciendo cuáles son necesarias, con qué nuevas tecnologías sería conveniente contar y cómo disponer de las mismas a fin de ofrecer oportunidades para que se desarrollen los procesos de interacción y de aprendizaje esperados.

Teniendo en cuenta las reflexiones planteadas hasta aquí deseamos revisar la aparición de propuestas de Educación a Distancia diferentes de las descritas previamente, que pueden constituir ejemplos de un modelo caracterizado por la mediación a través de plataformas en línea, que diseñan las intervenciones didácticas con una periodicidad semanal y en las que se privilegian la participación y la interacción como notas distintivas.

Como una primera aproximación a estos modelos, y en lo posible para aportar algunas reflexiones e interrogantes, nos interesa presentar el caso de un curso de postgrado que se ofrece desde FLACSO Argentina a través de una plataforma en línea.

El Postgrado en Educación y Nuevas Tecnologías es un ámbito de formación profesional y de reflexión académica, que estimula la transmisión y producción de conocimientos sobre las formas en que la utilización de las TIC puede contribuir a la expansión, diversificación y mejoramiento de la enseñanza y de las oportunidades de aprendizaje.

La Diplomatura en línea tiene como propósitos:

- brindar elementos de comprensión sobre las transformaciones de la educación y de las actividades de enseñanza en el contexto de la Sociedad de la Información;
- promover capacidades para el diseño, desarrollo y evaluación de materiales y proyectos de formación con tecnología.

Inicialmente, podríamos caracterizar el modelo que sustenta esta propuesta según las siguientes notas:

1. se organiza con una frecuencia y “ritmo” constante, en este caso con una periodicidad semanal.
2. dispone el contenido en sesiones de trabajo semanales, se tiende al sostenimiento de alto nivel académico, con autores reconocidos y actualizado. Asimismo, se

contempla una diversidad de recursos que favorezcan aproximaciones distintas a los contenidos.

3. propone, a los estudiantes, distinto tipo de actividades: conceptuales, de análisis y reflexión, de debate, experienciales, con contenido lúdico, etc.
4. promueve, en forma activa, la interacción en sus diferentes dimensiones y con distintos niveles de agrupamiento (tutor-alumno, tutor-alumnos, entre alumnos. En este último caso, además, se pueden señalar: pequeños grupos, grupo-aula, entre grupos, entre distintas cohortes del mismo curso).
5. construye un modelo de tutoría continuo, personalizado, transversal, que atiende todos los aspectos definidos como parte del ambiente.

## **2. Periodicidad, participación e interacción: claves de la propuesta**

Al diseñar la propuesta de nuestro posgrado, aspiramos al desarrollo de experiencias que promovieran la construcción social de conocimientos. Son numerosos los programas de formación a distancia y, particularmente, en línea que se plantean dentro de esta línea. Pero son pocos los estudios y trabajos que revisan si esto forma parte de las estrategias efectivamente llevadas adelante. Asimismo aún son pocos los desarrollos teóricos que trascienden la descripción de experiencias para ahondar en los fundamentos de esta aproximación al aprendizaje en la modalidad. Intentaremos aproximar algunas primeras reflexiones sobre estas cuestiones.

A diferencia de las teorías científicas (y las del sentido común) que presentan al conocimiento como un producto o una posesión de las personas, sostenemos que el conocimiento es también y fundamentalmente, una producción social, colectiva. Es tanto el proceso como el resultado de una construcción social, al menos en tres sentidos: porque la creación de nuevos saberes es una actividad colectiva; porque la socialización y el desarrollo de las personas supone aproximarse a los conocimientos históricamente acumulados; y porque el aprendizaje, la construcción o reconstrucción de conocimientos que las personas realizan para conocer el mundo, se apoyan en un esfuerzo conjunto y en la interacción con otros (Mercer, 1997).

En este sentido, el reto que teníamos (y continuamos teniendo) por delante en el postgrado, es ir más allá de “utilizar” las herramientas tecnológicas para facilitar un curso de buena calidad, y adentrarnos realmente en la posibilidad de que nuestros estudiantes vivieran un proceso de interacción y comunicación real, a través de espacios de trabajo y actividades innovadoras, de tal manera que su experiencia se pudiera convertir en un medio generador de cambio y mejoramiento de la calidad de sus prácticas pedagógicas y profesionales, a través de la ampliación o desarrollo (según el caso) por experiencia personal de su propia cultura informática [\[iii\]](#).

El aprendizaje en línea implica un cambio cultural: cambia lo que es y lo que significa la experiencia de enseñar y aprender. Como señala Ros (2004) nos hace redefinir roles; plantearnos quiénes son los actores que intervienen en el proceso y cómo se espera que actúen, nos modifica alcances y niveles de intervención con la consecuencia de obtener muy distintos resultados en cada caso; y fundamentalmente, nos obliga a dar oportunidades y experiencias diferentes a los grupos que se deciden por esta modalidad.

Pero al margen de estas cuestiones centrales, teníamos otras preocupaciones relacionadas: ¿Por qué no todas las experiencias de aprendizaje en línea son satisfactorias? ¿Cómo evitar tanta deserción? ¿A qué se debe que los miembros de ciertos grupos se lleguen a comprometer e identificar y otros pasen de largo? ¿Cuáles serían los conocimientos, aptitudes y estrategias que permitan desarrollar el sentido de grupo, la inclinación a valorar, sostener y defender el aprendizaje colaborativo y la construcción social de conocimiento, y la profundización en la búsqueda conjunta de soluciones a problemas que tengan sentido para el grupo?

Al mirar el camino recorrido hasta aquí surgen algunos rasgos que nos parecen particularmente interesantes para pensar en la caracterización de un modelo y para apuntar algunas reflexiones iniciales que esperamos profundizar en futuros desarrollos:

- Periodicidad
- Participación
- Interacción

En los próximos párrafos intentaremos dar cuenta de las particularidades del caso que nos ocupa (el curso de Posgrado en Educación y Nuevas Tecnologías en FLACSO Argentina) destacando el modo en que estos tres aspectos resultaron organizadores de las propuestas de enseñanza implementadas y de los procesos de aprendizaje que se promovieron.

### 2.1. Breve descripción del posgrado

El posgrado se desarrolla en un ambiente de enseñanza y de aprendizaje en línea. Tiene una duración de un año, y los contenidos están organizados en módulos temáticos con una duración variable de entre 4 y 8 semanas. Las tareas de aprendizaje se organizan en sesiones de trabajo semanales que se ponen a disposición de los estudiantes todos los viernes. Las sesiones incluyen, básicamente:

- Una presentación del tema, que se propone como un mapa de ruta para orientar el recorrido por los contenidos seleccionados
- Una selección bibliográfica y otros recursos para explorar
- Actividades a realizar por los estudiantes.

Las actividades son un elemento clave dentro de la sesión puesto que proponen el recorrido a realizar por los participantes a lo largo de la semana. Las actividades se diseñan en conjunto con la coordinación de tutores, con el fin de recoger el proceso que se va dando en cada grupo y lograr experiencias relevantes y que recuperen el proceso llevado adelante hasta ese momento.

Las actividades tienen que cumplir diferentes requisitos, según el momento y el caso:

1. Considerar el contexto de actuación de los participantes, utilizando los conceptos para mirar sus prácticas profesionales.
2. Usar las herramientas tecnológicas disponibles en el campus en forma integrada y con sentido dentro del curso.
3. Permitir la auto y co-evaluación, con un enfoque de mejoramiento permanente.
4. Tener impacto personal, partir de sus expectativas y sentimientos, considerar los conocimientos o experiencias previas.
5. Reflexionar sobre los resultados obtenidos y fundamentalmente, sobre el proceso desarrollado, en un ambiente promotor de participación.
6. Ser lúdicas, permitir el error, la exploración, el cambio de roles.
7. Plantear retos y generar en muchos casos, incertidumbre, duda y desequilibrio conceptual o metodológico.
8. Permitir el intercambio del grupo.
9. Deben ser un espacio de participación activa y democrática.
10. Invitar a la reflexión alrededor de la práctica.
11. Recoger el conocimiento del grupo.

A lo largo de los distintos momentos las actividades han puesto el foco en diversos procesos tales como explorar, probar, sintetizar, reflexionar sobre la práctica, diseñar propuestas, debatir, buscar y seleccionar información y recursos pertinentes, etc. Asimismo, las consignas han ido invitando al trabajo individual, en pequeños grupos y con el grupo de la comisión (denominación en nuestro ambiente del "grupo-clase"). En algunas oportunidades se han establecido espacios de trabajo e intercambio entre la totalidad de participantes del posgrado pertenecientes a diferentes comisiones. Algunas actividades, por la complejidad de las mismas, o por el avance progresivo en el acercamiento a determinados contenidos, trascienden el período de una semana, abarcando en algunos casos varias sesiones. En estas ocasiones, no obstante, el trabajo fue organizado de modo de ir facilitando el proceso.

A modo de ejemplo, podemos señalar que las diferentes actividades que se diseñaron para un trabajo colaborativo fueron desde presentaciones sobre la identidad de cada comisión como tal, para compartir entre las diferentes comisiones e incluso cohortes del campus; hasta el desarrollo de guiones y películas en pequeños grupos, con diferentes roles, para continuar una situación de aprendizaje dada (a través de un video) con la diferencia de que integre TIC de manera significativa.

También se realizaron wikis colaborativos sobre la integración de temas de un módulo determinado, con foros paralelos que permitieran hacer meta-reflexión sobre el proceso (durante y al final de la actividad); enlaces de blogs personales con diferentes criterios; se usaron muchos soportes multimediales y medios diferentes como disparadores de ideas y actividades; se desarrollaron los debates en los foros pero con diferentes instancias de interacción, por ejemplo: partiendo de un programa de radio con una especialista en gestión de TIC; usando inspiradores en el proceso del foro: por ejemplo, haciendo análisis de fotos que se iban publicando sobre sociedad de la información; o foros como cierre de actividades; por ejemplo, sintetizando la vivencia de una experiencia de aprendizaje conjunto.

Todas estas estrategias se ponen en juego a partir de un fuerte reconocimiento grupal, con actividades como los proyectos transversales a los módulos que son un trabajo de grupo que se da a lo largo de todo el proceso; y las actividades de presentación, reconocimiento y cierre del postgrado, donde el grupo vuelve a reunirse y reconocerse como tal, con la síntesis de las experiencias vividas en colaboración.

Para hacer posible este nivel de comunicación, se definieron espacios permanentes de diálogo entre los actores del posgrado, que hacen uso significativo y contextualizado, dependiendo de la necesidad, de las diferentes posibilidades de las TIC, incluso como un metaejemplo a los que nos referimos previamente. Éstos son:

- Los Foros de publicación y/o de discusión.
- El espacio de diálogo: para hablar de temas académicos y organizativos con y entre los alumnos, es un lugar de comunicación directa con la tutora. Este foro no es un foro social.
- El café: espacio de charlas informales y sociales, sobre intereses personales y temas variados.
- el Tablon de anuncios institucionales o de destacar.
- Blogs
- Wikis
- Correo electrónico
- Grupo de interés
- Chat
- Skype o MSN

## 2.2. La periodicidad: cursando semana a semana

Como es posible inferir a partir de esta breve descripción, en el caso presentado nos encontramos con una propuesta que rompe con la lógica de los clásicos modelos de



Educación a Distancia en relación con la periodicidad en la entrega de contenidos y con los intercambios entre alumnos y tutores.

La periodicidad, en este caso en un formato semanal de actividad, supone que con una frecuencia pautada desde el diseño, se van entregando los contenidos del curso en forma periódica, en *unidades* denominadas de diversas maneras (sesiones, clases, unidades, etc.). Esto implica, en algunos casos, una demanda de lecturas y evaluaciones también periódicas, que se van realizando a lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Muchas veces, estos procesos se dan dentro de grupos más o menos delimitados de estudiantes que a un mismo ritmo van atravesando las propuestas diseñadas para su aprendizaje.

Es interesante recalcar que sólo es posible saber “cómo sigue” el curso entrando semanalmente al espacio en línea, al Campus Virtual. En este sentido sería posible “atrasarse” respecto del ritmo propuesto, pero no adelantar tareas o lecturas.

Un indicador de la importancia que fue cobrando la periodicidad en este caso está dado por el día de apertura de la sesión periódica. Esto fue objeto de revisión. Inicialmente las sesiones eran publicadas los días lunes. Al considerar las instancias y las modalidades de ingreso de los estudiantes a la plataforma y de recoger la experiencia de otras propuestas afines, se resolvió modificar el día de publicación a los viernes por la mañana. Esto ha favorecido que los estudiantes organizaran mejor sus tiempos de lectura y participación en las tareas planteadas.

Por lo tanto, la organización del curso en una secuencia con una periodicidad definida, impacta sobre las demandas a los estudiantes que eligen participar de una propuesta así. Las sesiones -que semanalmente se publican en el caso que estamos presentando-, suponen que para seguir la propuesta del curso, los alumnos deben disponer de una considerable cantidad de tiempo para dedicarse todas las semanas a leer el material y a la resolución de actividades que establecen unas pautas determinadas respecto de los plazos. Esto se debe a que el tiempo no es el único eje que organiza estas propuestas, en las que la participación y el intercambio con los otros resulta otro gran eje organizador de este diseño. De este modo, no mantenerse “al día”, en muchos casos, supone no poder realizar las actividades. De nada sirve aportar ideas a un debate concluido que ya nadie está leyendo. Tampoco es posible resolver las actividades organizadas en pequeños grupos en forma individual, ni las que involucran al grupo total de la comisión. No seguir semanalmente el curso es un modo de “ver de qué se trata” pero no de “hacer el curso”.

Así, la periodicidad, cobra un lugar especial en la medida en que el diseño didáctico parte del supuesto de que el aprendizaje, en el curso del caso presentado, es promovido no sólo a través de la lectura de unos materiales y en las tareas de aprendizaje que en forma individual puede realizar cada estudiante, si no también por la participación en unas actividades con un alto componente de interacción.

Esta demanda de participación y de continuidad a lo largo -en nuestro caso- de todo un año, debe estar claramente explicitada en el contrato didáctico que se establece inicialmente con los estudiantes. De otro modo, éstos no saben qué se espera de ellos o acceden a una propuesta que les resulta imposible sostener. De hecho, los participantes del posgrado que estamos analizando manifestaron resistencia a estas cuestiones al comenzar el curso.

Asimismo, creemos que diseños como éstos mantienen algunas líneas de continuidad con la tradición de los supuestos que guían la educación a distancia, pero al mismo tiempo, como ya señalamos, rompen con otras condiciones que caracterizaron la modalidad. Es claro que estas propuestas amplían el acceso a ofertas de formación, eliminando ciertas barreras como las de aquellas personas que no podrían asistir a un curso presencial por estar distantes geográficamente o de quienes por sus obligaciones laborales y familiares no podrían “ir a clase” en un horario determinado. Sin embargo, y si bien los participantes pueden elegir en qué momento del día o de la semana estudiar y dónde hacerlo, no es posible dedicarse “a saltos”, o al cierre de los módulos mediante una entrega puntual... ni mucho menos al final del curso.

En este caso, es interesante señalar que los estudiantes, al cabo de un par de meses, se acostumbraron a ingresar al campus a leer la sesión semanal el mismo día de su publicación o a lo sumo en los dos días subsiguientes. Los alumnos que han seguido el curso íntegramente, mantuvieron en este sentido una dedicación constante, “como cuando van a la universidad a clase todas las semanas o incluso más de una vez a la semana”. Sin embargo, el compromiso en la resolución de las tareas suponía una dedicación de algo más que “entrar un día a leer”. En este punto queremos reforzar la idea de que no nos preocupa la periodicidad como un “ingrediente” aislado, sino en estrecha vinculación a la participación y a la interacción. De otro modo, la periodicidad se convierte en una entrega “por fascículos” pero no se constituye en marco de aprendizajes compartidos, de interacciones que fomenten una construcción y reconstrucción colectiva de conocimientos.

### 2.3. Los intercambios: participar e interactuar en línea

En el caso que estamos presentando la apuesta por diferentes flujos de interacción dentro del postgrado fue una posición clara y uno de sus pilares. Por lo tanto, además de considerar cuestiones ya clásicas dentro del campo de la Educación a Distancia (tales como la interacción contenido-estudiante, el diálogo simulado con los materiales, la relación tutor-estudiante), se prestó especial atención en promover la interacción entre estudiantes. Esto era clave para lograr que la experiencia de aprendizaje fuera una experiencia activa de aprendizaje con otros (autores, tutores, compañeros, etc.); no sólo con el contenido.

Tanto desde el diseño como en la implementación del curso en cuestión se fue reorientando la forma más común de interacción en un campus virtual y el uso de sus recursos, modificando estructuras y actividades y estableciendo otras relaciones entre los diferentes actores, que a su vez, implicaran nuevos enfoques para conocer, leer, comunicarse, argumentar y comprender entre todos.

¿Cuáles son las ventajas que podría ofrecer este enfoque? En primer lugar, pensamos que había un componente de deseo y satisfacción muy importante (no es igual la motivación de alguien que está cursando una carrera de grado que un postgrado, aunque a veces la consecución del título puede ser un objetivo común). Si la intención es lograr realmente un mejoramiento profesional, de replanteamiento de posiciones personales y laborales, y más aún, de generación de referentes en el tema, comprometidos en la búsqueda de nuevas alternativas y caminos, el deseo y el placer por lo que se realiza son claves.

No es nuestra intención ahondar aquí en la abundante bibliografía que señala actualmente la relevancia de la colaboración y la cooperación en los procesos de aprendizaje. Muchos de ellos recuperan los aportes de la Teoría Socio-Histórica iniciada por Lev Vygotsky, conceptualizaciones a las que adherimos, no tanto en términos de “ventajas” del aprender con otros sino como explicaciones acerca de la esencia de los procesos de aprendizaje y desarrollo humanos.

En este sentido la cercanía y apertura entre los miembros del grupo, favorece la motivación, y puede aumentar la satisfacción por el trabajo propio y favorecer los sentimientos de autoeficiencia (Tennison, Latt y Dreves, 2000); por otro lado, también favorecer el desarrollo de habilidades sociales, al exigir la aceptación del otro como cooperante en la labor común de construir conocimientos y valorar a los demás como fuente para evaluar y desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje. Esta aceptación también podía disminuir el temor a la crítica y a la retroalimentación; así como la posible sensación de aislamiento o soledad que puede generar la modalidad.

En lo que se refiere a la interacción social, pensamos que partir del reconocimiento de una identidad propia, en juego con las de los demás integrantes del grupo, iba a dar bases para ir generando el conocimiento y re-conocimiento del otro como parte del grupo, empezar a desarrollar un lenguaje común y “códigos propios” de lenguaje grupal; incluso normas de funcionamiento del grupo.

Este sentido de pertenencia podía “sostener” a la red de participantes cuando fuera necesario, y “disparar” al grupo hacia nuevos aprendizajes y logros, al proponérseles metas “grupales” con objetivos de más alta calidad, basados en la confrontación de diferentes enfoques, propuestas y soluciones de varias personas, analizando entonces diferentes maneras de abordar y solucionar un problema, diferentes formas de comprender y diferentes estrategias.

#### 2.4. Comentarios de los estudiantes

Las expresiones y datos que hemos podido recopilar sobre lo más relevante de la experiencia de aprendizaje para los estudiantes del posgrado objeto de análisis han llamado nuestra atención sobre la propuesta y sus posibles resultados:

Un porcentaje muy alto de los estudiantes señala que lo más importante de la experiencia (un año de posgrado) ha sido la interacción y la vivencia de aprendizaje con otros. Muchos señalan que aprendieron mucho más (con mayor motivación y soporte) por esta misma circunstancia. Este tipo de manifestaciones han sido variadas y recurrentes a lo largo del año, tanto a través de los foros, los mensajes recibidos por la tutoría y en las encuestas de evaluación implementadas.

Por otra parte, en un blog de cierre final (que tomó la forma de *nube de conceptos*), donde debían priorizar los conceptos más significativos que definieran su experiencia en el posgrado, se obtuvieron los siguientes datos: los conceptos más importantes para la mayoría de los estudiantes fueron: “aprendizaje colaborativo” y “trabajo colaborativo”. Otro grupo importante de conceptos mencionados con alta frecuencia se refieren a: aprendizaje en red; cognición distribuida; compartir; etc.

En las encuestas realizadas sobre su evaluación del posgrado; se preguntó a los participantes si recomendarían el posgrado a otros y por qué motivos. En las respuestas hay notable coincidencia, que creemos importante transcribir a modo de ejemplos:

*“Porque la propuesta de actividades y la metodología de trabajo son innovadoras e increíblemente atractivas”. “Porque ayuda a desmitificar respecto a que las tecnologías pueden resultar deshumanizantes, mostrándonos que por el contrario constituyen una forma de acortar las distancias y permiten crecer con el otro”; “por la significatividad de los temas abordados y las posibilidad de vivenciar experiencias educativas en entornos virtuales”; “por un manejo apropiado y responsable de los grupos de trabajo que invita a la colaboración y la formación de redes”; “por la posibilidad de aprender con otros de diferentes lugares y realidades que aportan a un aprendizaje lleno de múltiples sentidos”; “Por utilizar la tecnología, como vía para comunicarnos sin dejar de sentir y ser personas”; “por el ambiente de trabajo-estudio, la forma colaborativa y participativa en que se encaran. No sé si es común en este tipo de modalidad "a distancia" pero en este caso resultó muy enriquecedor”.*

En las despedidas finales, los conceptos de “comunidad de aprendizaje”; “comunidad en línea” y el deseo de continuar trabajando y “viéndose” periódicamente se multiplican. Varios señalan que se reconocen como “grupo de trabajo” que posibilitó la construcción conjunta del conocimiento, el aprovechamiento de los recursos ofertados por el posgrado, integrar grupos de trabajo según intereses para el desarrollo del taller del proyecto y sobre todo lazos afectivos y de sostenimiento. Factor que para muchos de

nosotros resultó necesario y motivador ante las exigencias cotidianas y de la Diplomatura en particular.

#### 2.4. El rol del docente

El rol del profesor (o tutor, en este caso) es clave: es un asesor; guía y saca máximo provecho a las actividades con los estudiantes; los ayuda a encontrar las respuestas y a no perder la motivación, a través de un ambiente de aprendizaje de mutuo compromiso y respeto. Y principalmente, les proporciona la posibilidad de vivir experiencias, basadas en un diseño de actividades especialmente formuladas para ello.

Sigue un enfoque en el que se promueve: amplia participación, desarrollo profesional y relaciones horizontales (Allyson Borden, 1997), donde la reflexión sobre la práctica y la construcción colectiva de conceptos permita generar conocimiento, innovar, detectar dificultades, transformar prácticas y profundizar en el conocimiento.

Creemos con que la formación debe ser una vivencia coherente que utilice los recursos con sólidos principios pedagógicos (Galvis, 1999). Todas las instancias de formación deberían ser “metaejemplos”, los estudiantes deben tener la oportunidad de ver ejemplos de muchos y muy diferentes caminos de aprovechamiento de los recursos tecnológicos y tener acceso a nuevas ideas que no pueden crecer directamente en su cultura.

Los tutores se encuadran dentro de un diseño de moderación específico para el postgrado, en concordancia con el enfoque del que venimos hablando. Hay un grado alto de interacción en el campus entre los participantes. Este diseño implica un acompañamiento permanente de los participantes, en un rol “desde al lado” que supone, como ya dijimos, que el tutor no es el protagonista de la experiencia, sino los alumnos. Sin embargo en su tarea de enseñar el tutor asume un lugar clave ya que acompaña, facilita, atiende y resuelve, interviene, por ejemplo en los foros, a través de estrategias de enfoque/profundización /redireccionamiento del diálogo, etc.

Dentro del ambiente de aprendizaje en línea, la comunicación y el trabajo colaborativo entre los participantes es importante y se fomenta desde la tutoría. Esto implica tutores con formación y/o experiencia en el tema de TIC y su relación con la educación, habilidades pedagógicas y de interacción humana, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de diseñar actividades y proyectos pedagógicos y compromiso con el postgrado. Adicionalmente, deben poseer conocimientos y experiencia de trabajo en acompañamiento y asesoría pedagógica en línea, manejar fluidamente herramientas de comunicación mediada y servicios de Internet y ser hábiles en la implementación de estrategias de facilitación de interacción y aprendizaje a través de medios virtuales.

El tutor acompaña a su comisión durante todo el proceso. Tiene instancias de trabajo en las cuales puede reconocer a los participantes, ayudarlos en las dificultades que se

puedan presentar y asegurarse que los materiales presentados en el campus puedan ser utilizados sin inconvenientes. Adicionalmente, el trabajo tutorial da la oportunidad para aclarar dudas y lograr la síntesis de las diferentes temáticas y procesos.

Las instancias de trabajo del tutor con su comisión se dan a través del campus que incluye herramientas de colaboración y espacios colaborativos de trabajo; herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica; herramientas de apoyo a la orientación y seguimiento de los participantes; herramientas para la evaluación; herramientas de gestión de recursos puestos al servicio de los participantes [\[iv\]](#).

Las estrategias de facilitación y tutoría que se desarrollan son la provisión de guía efectiva y alto seguimiento de trabajo de los alumnos; la promoción de práctica intensiva a través de tareas significativas; el fomento de colaboraciones y trabajos conjuntos entre alumnos; ofrecer flexibilidad temporal, sin perder de vista la periodicidad semanal, proponer la posibilidad de disentir, de verificar la autenticidad de lo hallado, de manejar sus propias interpretaciones.

El tutor trata de ir ubicando lo específico dentro de contextos más amplios, trabajando diferentes puntos de vista, proponiendo la colaboración entre estudiantes a la hora de sintetizar, cambiando de rol, promoviendo que los estudiantes trabajen sobre problemas reales y busquen soluciones en equipo, diversificar los tópicos de discusión; proporcionar retroalimentación entre los estudiantes así como por parte de los expertos; apoyar la construcción colectiva del conocimiento; proporcionar instrucción y apoyo en momentos críticos.

Los tutores se encargan de conducir actividades introductorias o de lanzamiento; dar claridad al alcance de las actividades / expectativas / retroalimentar respuestas; ayudar a los que tienen dificultades; reconocer la diversidad de historias e intereses de los participantes; infundir personalidad y calidez al ambiente de aprendizaje con el tono de sus intervenciones; mantener el ritmo; organizar mensajes o hilos de discusión, retroalimentar los trabajos entregados, dinamizar los foros y el trabajo en equipo [\[v\]](#).

Esta descripción de tareas y perfil de los tutores marca la complejidad del desempeño de esta tarea. Evidentemente requiere una importante dedicación. Por una parte, por el tiempo a disponer para realizar un seguimiento e intervenciones como las descritas. Es interesante recalcar aquí la particularidad que adquieren los intercambios escritos a diferencia de propuestas donde la oralidad cobra un lugar predominante. Por otra parte, supone un alto compromiso requerido para establecer con los alumnos vínculos que posibiliten el reconocimiento mutuo. Asimismo, este seguimiento ha impactado en la demanda a los tutores quienes han debido ir ajustando las tareas de aprendizaje propuestas a los estudiantes de modo de tomar en cuenta el proceso llevado adelante.

Asimismo, estas tareas de enseñanza en línea, suponen el desafío de aprovechar los efectos *de y con* las tecnologías (Salomón, Perkins y Gloverson, 1992) y de reflexionar sobre los mismos para comprender la especificidad de los procesos de enseñar y aprender mediados por las TIC. Aún no hay claridad suficiente sobre el impacto cognitivo que tienen estas tecnologías y en este sentido la reflexión sobre la propia práctica docente adquiere aquí un matiz particular que debe ser tenido en cuenta.

### **3. Conclusiones provisionarias**

En primera instancia, a partir de la enunciación de los aspectos recortados, los “modelos semanales” podrían aparecer como semejantes a las propuestas de enseñanza presencial en que los estudiantes *van a clase* cada semana, y allí se encuentran en el aula con compañeros y docente.

Es cierto que la mayor parte de los participantes del caso que nos ocupa establecieron una rutina de estudio (por ejemplo, entrando regularmente al Campus a leer la nueva sesión con sus propuestas de trabajo), y se constituyeron en grupos (comisiones) con un grado de interacción y reconocimiento mutuo tal como cuando se comparte con compañeros semanalmente en un aula.

Sin embargo, en este trabajo queremos señalar que estos modelos de *clases semanales* en línea, se diferencian claramente de los modelos clásicos de Educación a Distancia pero también de las típicas configuraciones de educación presencial.

A lo largo del trabajo hemos apuntado algunos rasgos que intentan recortar las particularidades de estos modelos centrándonos en la periodicidad, la interacción y la participación. Una nota distintiva de los mismos y que pareciera ser consecuencia de la combinación de los tres aspectos señalados, es que propone una organización que da lugar a una *presencia casi permanente*.

Es interesante preguntarse acerca de esta característica del modelo que estamos planteando. En las propuestas clásicas de Educación a Distancia era fundamental superar el asilamiento de los estudiantes y su sensación de soledad debido en gran parte a la falta de “otros” que a través de su presencia sean co-participes de los procesos educativos. En la enseñanza presencial los participantes, generalmente, deben ir a un sitio determinado y lo hacen en horarios claramente pautados. En el modelo de educación en línea a través de clases semanales que estamos caracterizando, y particularmente en el caso que fue objeto de este trabajo, la mayor parte de los estudiantes tuvo una participación que implicó una gran cantidad de horas semanales. Pero esto no estaba limitado a leer los materiales de estudio o a dejar sus producciones. La alta participación de cada uno impactaba en el resto del grupo que a diario se encontraba con una gran cantidad de mensajes por leer [vi]. Estos mensajes llegaban cotidianamente a sus casas o lugares de trabajo (y en

algunos casos al ciber café o locutorio más cercano), implicando una gran demanda de lecturas y apelando a que cada uno continuara los diálogos iniciados.

Existen numerosos estudios que, principalmente, desde la sociología de las tecnologías se preguntan por el carácter de control social que las TIC conllevan y por su impacto en distintos ámbitos de la esfera social. ¿De qué modos impactará esta *presencia permanente* de los “otros” en las propuestas de educación en línea como la presentada?

En otro orden de cosas, y respecto de las tradicionales preocupaciones del campo de la Educación a Distancia: ¿la periodicidad y la mayor interacción limitan la “sensación de soledad” del estudiante a distancia y por lo tanto, favorecen una menor deserción?, o por el contrario ¿esta presencia permanente genera nuevas condiciones que no favorecen la continuidad en los estudios? ¿o la selección es previa dejando fuera desde el inicio a quienes no quieren / no pueden desenvolverse en el marco de de estas condiciones?

Por otra parte, ¿es posible pensar en interacciones genuinas y potentes que se constituyan como parte de los procesos de aprendizaje, en una perspectiva social y constructiva de los conocimientos? Si bien creemos que sí es posible, no hemos elaborado suficientemente la información como para dar una respuesta acabada.

De hecho las preguntas planteadas en el cierre de este trabajo son de difícil respuesta y requerirían de un trabajo de investigación que, por el momento, excede los límites que circunscriben este documento. No obstante, la presentación de esta experiencia y las reflexiones que se derivan de su aplicación, creemos que, al menos, nos permitirán abrir nuevos caminos de búsqueda y otros interrogantes a la hora de organizar didácticamente espacios en línea.

## NOTAS:

---

[i] Podríamos mirar los diseños de Educación a Distancia según otras dimensiones de análisis. Sin embargo, el recorte realizado apunta a aspectos claves de la configuración didáctica vinculados a los aspectos que nos interesa analizar en este trabajo.

[ii] A lo largo del desarrollo utilizaremos el término “curso” para referirnos a un amplio abanico de propuestas educativas que pueden ser asignaturas de una carrera, cursos propiamente dichos, programas de formación más amplios, etc.



[iii] “Cultura informática” entendida como la capacidad personal de hacer uso de la tecnología como parte vital y cotidiana de sus labores y como respuesta concreta a sus necesidades.

[iv] Para apoyar las tareas de tutoría, en el caso presentado se desarrollaron mecanismos estandarizados de seguimiento para todas las comisiones, por ejemplo: planilla semanal, con estrategias para identificar fácilmente a los alumnos con dificultades en participación y la definición de acciones a seguir; retroalimentación común de trabajos presentados por los alumnos y de proyectos anuales; con planillas de análisis de los trabajos y orientaciones de devolución de los mismos; base de datos de proyectos presentados; documentos de lanzamiento y cierre de foros, etc.

[v] Los tutores y la coordinadora de los mismos, mantienen reuniones semanales (presenciales y/o virtuales) para desarrollar el modelo de dinamización en cada módulo y tomar las decisiones a medida que se avanza en el mismo con las actividades de las sesiones. También se hacen reuniones de inicio y cierre de cada módulo, para identificar fortalezas y debilidades del proceso y definir ajustes.

[vi] Cabe aclarar que la plataforma en línea utilizada reenvía a la casilla de correo personal de cada usuario los mensajes publicados en espacios colectivo.

### **Bibliografía:**

ADELL SEGURA, Jordi et. al. (1998) “Entornos Virtuales de Enseñanza - Aprendizaje” Cuadernos de Documentación Multimedia, Universidad Complutense de Madrid, España.

BORDEN, A. “School Principals in Latin American and the Caribbean: leaders for change or subjects of change? (mimeografiado).

Documento de Síntesis del Seminario Virtual sobre Educación en la Era Digital, Ministerio de Educación Nacional, Colombia, Septiembre de 1999.

GALVIS, A. Ambientes Virtuales para participar en la sociedad del conocimiento. Revista de Informática Educativa, 11 (2), pp. 247-260. Santa Fe de Bogotá: Uniandes, 1998.

MERCER, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Barcelona: Editorial Paidós

REEVES, T.C. y REEVES, P.M. (1997) Effective Dimensions of Interactive Learning on the World Wide Web. En B.H. KHAN (editor), Web-based Instruction. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

ROMISZOWSKI, A. (1997) Web-based Distance Learning and Teaching: Revolutionary Invention or reaction to necessity? En B.H.KHAN (editor) Web-based instruction. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

ROS, Adela (2004). "La verdadera apuesta del aprendizaje virtual: los aspectos sociales del e-learning". Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). UOC. Vol. 1, nº 1.

SALOMON, G., PERKINS, D. y GLOBERSON, T. (1992) "Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes". En Revista Comunicación, Lenguaje y Educación N°13.

SCHNEIDER, D. y SCHWARTZMAN, G. "La construcción social de conocimientos: una forma de entender las relaciones entre educación y nuevas tecnologías". EN RUEDA (en prensa)

TRECH, M. (2000) Términos de Referencia Programa Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), Secretaría de Educación de Bogotá, Bogotá D. Colombia.

VIGOTSKY, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica Grijalbo.