



FLACSO
ARGENTINA

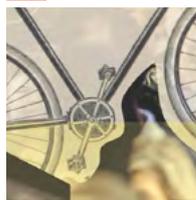
Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Virtual.

ACTAS DE I JORNADAS

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y UNIVERSIDAD





Jornadas

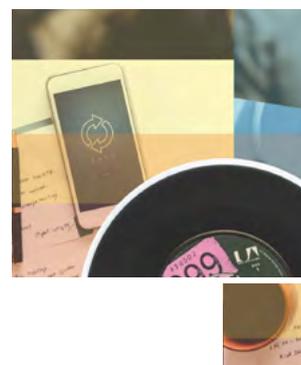
20 y 21 de abril 2017

Educación a distancia | Evaluación | Roles
Materiales didácticos | Gestión audiovisual

Director de la FLACSO Argentina
Luis Alberto Quevedo

Secretaria Académica de la FLACSO Argentina
Valentina Delich

Coordinadora del Programa Educación a Distancia
Grisel El Jaber





Actas I Jornadas de Educación a distancia y Universidad : 20 y 21 de abril de 2017 ;
compilado por Grisel Irene El Jaber. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, 2019.
Libro digital, PDF - (Memorias Jornadas / El Jaber, Grisel Irene)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-9379-53-4

1. Campus Virtual. 2. Nuevas Tecnologías. 3. Enseñanza a Distancia. I. El Jaber, Grisel Irene, comp.
CDD 371.35

Colección: Memorias de Jornadas EaD
Responsable de colección: Grisel El Jaber

© 2019, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Argentina.
Ayacucho 551 (C1026AAC)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
+ 54 11 5238 9300 (int. 442)

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, estudios y otras colaboraciones publicadas por Flacso Virtual incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de nuestra Institución.

Imágenes gentileza de <https://www.pexels.com/>

Publicación electrónica - distribución gratuita.



Licencia Creative Commons - **Atribución – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa)**: No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



ISBN 978-950-9379-53-4



Agradecimientos



Para el Programa de Educación a Distancia y Universidad, la educación no es un acto individual sino colectivo. Por eso agradecemos la participación de todo el equipo y de las distintas áreas de FLACSO Argentina por sumarse a compartir sus experiencias para seguir enriqueciendo nuestras múltiples tareas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Equipo editorial

Directora de la colección y compiladora: Grisel El Jaber

Revisión de textos: Magdalena Rohatsch

Supervisión de contenidos: Alejandra Batista - Samantha San Romé

Diseño de tapa: María Valeria Fernández

Diseño editorial: Julia Aibar

Equipo del Programa Educación a Distancia interviniente en las Jornadas

Cynthia Blasco - Andrea Bordeñuk - María Cecilia Cherbavaz - Estefanía Enzenhofer -
María Valeria Fernández - Rocío García - Matias Quijano - Melisa Ortner - Samantha San
Romé - Gaspar Tessi



Introducción



Las Actas de Jornadas sobre Educación a distancia y Universidad forman parte de la memoria de los encuentros organizados por el Programa de Educación a Distancia de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Argentina, entre los años 2017 y 2019. Estas recopilaciones pertenecen a las exposiciones que distintos/as investigadores/as, referentes y profesionales de diversas instituciones y organizaciones locales, nacionales e internacionales realizaron sobre los desafíos, las prácticas y problemáticas en torno a la educación en plataformas en línea.

En estas primeras Jornadas, referentes de la FLACSO Argentina expusieron sobre múltiples temáticas, a partir de distintas experiencias de formación, relacionadas con la educación a distancia, la virtualidad, los roles docentes, la construcción de materiales didácticos, las estrategias pedagógicas, la interacción con los contenidos de las propuestas de formación, las instancias de evaluación, la importancia de la inclusión de materiales en distintos formatos audiovisuales.

Este espacio de intercambio fue construido para reflexionar desde la pluralidad de miradas. Nos complace difundir, hacer circular e invitar a la lectura de acceso libre y gratuita de los debates que fueron parte de las I Jornadas, realizadas el 20 y 21 de abril de 2017, para seguir compartiendo y enriqueciendo las experiencias pedagógicas.

Si querés leer las exposiciones de las II Jornadas, podés ingresar aquí.



- ★ Educación a distancia
- ★ Multiplataformas, diseño de campus y propuestas transmedia
- ★ Roles docentes
- ★ Programa de Educación a Distancia de la FLACSO Argentina
- ★ Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías

7

Tutorías en propuestas a distancia

El rol del tutor. Algunas dimensiones para pensar el acompañamiento en la formación virtual ★
Natalia Sternschein | FLACSO Argentina

19

Propuestas para construir contenidos para cursos a distancia

La modalidad virtual o cómo reducir la distancia para acercarnos al proceso educativo ★
María Cristina Ruiz del Ferrier | FLACSO Argentina

Construcción de materiales didácticos en educación a distancia. ★ ★
Argumentos pedagógicos e interrogantes

Juan Bevacqua, Cynthia Blasco y María Cecilia Cherbavaz | FLACSO Argentina

34

De la formación a distancia la formación en línea

Construir con tecnologías territorios de aprendizaje en línea ★ ★
Gisela Schwartzman y Fabio Tarasow | FLACSO Argentina

41

La evaluación en la formación a distancia

La evaluación en la formación a distancia ★ ★
Cynthia Blasco y Andrea Lobos | FLACSO Argentina

44

Formatos audiovisuales en la educación a distancia

Gestión audiovisual ★ ★
Rocío García | FLACSO Argentina

47

Experiencias en la gestión de espacios de formación a distancia

Enredarnos. Una propuesta para analizar la interacción en los foros virtuales ★
Daniela Liberman | FLACSO Argentina

De la presencialidad a la virtualidad: desafíos de la gestión académica ★
de un programa de maestría a distancia
Agustina Gradin | FLACSO Argentina

61

Autores/as



Tutorías en propuestas a distancia



**El rol del tutor.
Algunas dimensiones para pensar
el acompañamiento en la formación virtual**
Natalia Sternschein | FLACSO Argentina

[▶ Leer más](#)

El rol del tutor. Algunas dimensiones para pensar el acompañamiento en la formación virtual

Natalia Sternschein

FLACSO Argentina



Modalidad virtual - dimensión didáctica - dimensión técnica - dimensión comunicacional

Palabras
Clave

En esta exposición propongo analizar algunas dimensiones de las tareas de tutoría en función de mi propia experiencia en ese rol. Trataré de contextualizar la práctica y poner el foco en ciertos aspectos que operan por contraste y, a veces, con similitudes con respecto a las instancias de formación presencial.

Para empezar, voy a retomar una conceptualización realizada por Begoña Gros (2011). A partir de su experiencia en la Universidad donde se desempeña, la autora define tres grandes etapas en las propuestas de formación, en correlación con la evolución de las tecnologías y la posibilidad de interactuar. Es decir, en el pasaje que se da hacia la web 2.0.

La primera etapa de la educación en línea, según Begoña Gros (2011), centra su atención en el diseño de los contenidos. Es decir, el material impreso es adaptado al mundo virtual que, frecuentemente, reproduce lo desarrollado en el soporte papel. En esta primera etapa era posible encontrar en la plataforma el manual que explicaba su funcionamiento (y que podía ser descargado o impreso), así como capítulos de libros y los típicos módulos con textos, recuadros, viñetas, ideas principales y actividades. También se encuadran aquí muchos de los cursos autoasistidos, que suponen ritmos de cursadas individuales, sin intercambio de ideas y con actividades *multiple choice* que le permiten a el/la estudiante llegar al final del trayecto de manera autónoma y a partir de la prueba y el error. La figura de la tutoría aquí no tiene mucho espacio.

En la segunda etapa, el foco se pone en el diseño del aula virtual. Con el tiempo, se hace evidente que las propuestas pueden enriquecerse con las nuevas opciones de participación que comienzan a ofrecer las plataformas. De este modo, se suman nuevos materiales y recursos que están disponibles en la web, surgen los primeros foros de debate y la comunicación se vuelve más fluida.

La tercera etapa que define Gros (2011) se caracteriza, principalmente, por su flexibilidad y porque se centra en el/la estudiante. Aquí se concibe la posibilidad de que sea el/la alumno/a quien diseñe contenidos o codiseñe el programa de estudios, en función de sus intereses y de algunas temáticas ya establecidas por la institución. Es razonable que una de las características de este tipo de oferta sea la flexibilidad, sobre todo si el objetivo es poder construir una propuesta a medida.

En esta etapa también se emplean tecnologías interactivas, como simuladores y videojuegos especialmente diseñados para la propuesta; y espacios de creación y reflexión sobre el propio trayecto. Todo esto supone estudiantes activos/as con oportunidades de gestionar su propio aprendizaje. Aquí también surgen propuestas que incluyen dispositivos móviles, esto es, la posibilidad de aprender de manera ubicua, en cualquier espacio y lugar (Lara, 2013).

Es oportuno mencionar que las etapas tienen fronteras permeables y que, a pesar del tiempo transcurrido, algunas propuestas continúan enmarcándose dentro de la primera instancia de la formación en línea. No obstante, es importante definir esas etapas para conocer los límites y las posibilidades del entorno en el que se desempeñará el/la docente.

En el caso de la educación a distancia en Argentina, lo acertado sería pensar el rol del/a tutor/a en el cruce entre la segunda y la tercera etapa. No llegamos a la instancia de codefinir con los/as estudiantes cuál será el programa de estudios, pero sí hay propuestas en las cuales se les ofrece elegir de un determinado menú para ir armando un camino que contemple sus intereses. Por diversos motivos, los videojuegos y simulaciones especialmente desarrollados para la propuesta todavía son poco usados (sobre todo en Ciencias Sociales). No obstante, hay propuestas donde los/as estudiantes tienen que diseñar contenidos, llevar a cabo producciones, investigaciones, entre otras actividades.

Si bien el rol del/a tutor/a es central, su campo de acción también se ve condicionado por el diseño de los materiales, la selección de los contenidos y el tipo de interacción, de producción y de evaluación, entre otros aspectos. La mejor propuesta puede deslucirse y desaprovecharse si no hay un/a tutor/a que la sostenga. De la misma manera, un diseño didáctico endeble puede limitar el potencial de un/a excelente tutor/a, además de hacer que la tarea resulte bastante ingrata.

Los roles ya no son lo que eran

Pensar las funciones de tutoras, tutores y estudiantes en propuestas a distancia supone una inevitable comparación con aquellas tareas que se despliegan en el ámbito presencial, dado que los roles de la virtualidad tienen allí sus antecedentes. La primera gran diferencia es que, en la virtualidad, la clase expositiva por parte del/a tutor/a no tiene razón de ser.

En la modalidad presencial, el contenido se expone de manera sincrónica mientras que, en la virtual, el contenido ya está disponible como archivo o enlace. De este modo, la típica clase basada en la transmisión de contenidos ya no la realiza el/la docente. Esto no significa que no haya propuestas virtuales que reproduzcan este tipo de clases. Por ejemplo, cuando el/la estudiante tiene que ver y leer contenidos para luego responder preguntas que intentan comprobar la lectura, hay una reproducción de la clase magistral, aunque en otro formato. No es el/la tutor/a quien

se encarga de esa transferencia, a menos que realice videoconferencias con esa lógica y que el diseño del curso esté basado en ello, lo que correspondería más a la primera etapa que menciona Gros (2011) (y que no será el contexto desde el cual analizaremos su rol).

Cuando los contenidos están disponibles, el interrogante que surge en cualquier propuesta a distancia es qué se le va a pedir al/a estudiante que haga con esos contenidos. Cabe señalar que tener los materiales a disposición no implica que estén reunidos en el aula virtual. En ocasiones, la propuesta puede solicitar la investigación y la búsqueda de fuentes sobre el tema a tratar y, en ese caso, los/as estudiantes deberán indagar en la web y seleccionar –con base a determinados criterios– los contenidos que puedan servirles para llevar a cabo el trabajo. De modo que si los contenidos están dentro o fuera de la plataforma, la función del/a tutora como simple transmisor/a ha sido desplazada definitivamente.

El rol del/a estudiante también difiere respecto del de la presencialidad. Allí puede mantenerse callado, no participar y aun así, ser considerado un “buen/a estudiante”. En la virtualidad, la participación es requisito necesario. De hecho, su presencia se manifiesta a través de sus intervenciones o producciones. “Prestar atención” en la virtualidad no es escuchar atentamente ni leer correctamente una consigna, sino llevarla a cabo conforme a lo solicitado. La lectura y la reflexión en la virtualidad no pueden visualizarse sino a través de las producciones. Estas constituyen el insumo principal de quien realiza la tutoría. Son las que le indican de qué modo cada estudiante va apropiándose de los conceptos y qué necesita para favorecer los procesos cognitivos, para aprender y poder reflexionar sobre sus aprendizajes.

La ausencia del cuerpo físico y la forma de materializar su presencia configuran otro modo de ser y hacer. Las constricciones que operan en los ámbitos presenciales –donde las participaciones son más espontáneas y donde se requiere cierta destreza en la expresión oral frente a la mirada de los/as otros/as– quedan diluidas en los contextos virtuales de formación donde las intervenciones, aun cuando son orales, se elaboran en tiempos más extensos y en relativo aislamiento. Edith Litwin (1997) sostenía que, a veces, el/la docente se encuentra con que el/la alumno/a responde rápido, sin meditar y que una causa posible a este comportamiento eran “las prácticas habituales de ensayo y error que generan un residuo cognitivo, esto es, una habilidad cognitiva nueva dada por el estímulo de nuestra cultura a esta manera de pensar” (Litwin, 1997: 62). Esas prácticas habituales, a su vez, se repiten en situaciones orales, donde se prioriza la rapidez de la respuesta. De este modo, se reproducen las situaciones de ensayo y error. En estos casos, la autora recomendaba pedirle al/a estudiante que se tomara su tiempo para pensar.

En ese sentido, el tiempo es otro factor clave en la virtualidad. La realización asincrónica de la consigna, con respecto a su publicación, permite la búsqueda de información. No solo dentro del aula virtual, sino también en la web. Esto abre la posibilidad de discutir, refutar o ampliar los conceptos presentados, utilizando otras fuentes no sugeridas desde la propuesta institucional.

Al igual que el tiempo, el espacio en la virtualidad promueve otra dinámica respecto al espacio presencial tradicional. Este condiciona y presupone un tipo de interacción vertical en la que el/la docente, situado al frente de sus estudiantes, monopoliza el saber y es quien está autorizado/a para transmitirlo. Los espacios áulicos decimonónicos que hoy se mantienen

han sido estructurados de forma tal que la palabra no circula entre pares sino verticalmente, entre el/la docente y los/as estudiantes.

La virtualidad rompe con este esquema del aula tradicional y la horizontalidad da forma a nuevos espacios e interacciones. Algunos, como el foro, permiten poner en juego los saberes de todos los/as integrantes; otros circunscriben el intercambio a grupos más reducidos (como foros o *wikis* por grupo); y un tercer tipo de espacios promueven la interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante (mensajería interna, foro social).

A lo dicho debemos sumarle todos los espacios y aplicaciones disponibles por fuera de la plataforma, que se articulan con ella, y enriquecen la experiencia de aprendizaje. El espacio por sí solo no hace posible la horizontalidad. Es necesaria una decisión pedagógica que lo promueva. Y viceversa: la circulación y la construcción del saber con otros/as no se harán efectivas si no hay un espacio que esté diseñado para ello. En ese sentido, las propuestas que estimulan la realización de trabajos colaborativos son sustantivas en términos de horizontalidad: los/as estudiantes deberán tomar decisiones de manera conjunta pasando por un proceso de discusión, argumentación, gestión y coordinación para la resolución de las tareas. Y para todo ello se necesitan espacios y aplicaciones que hagan viable este intercambio.

Tal es la importancia de hacer circular y poner en juego los saberes de cada estudiante. Sin ellos, las propuestas pierden dinamismo y la posibilidad de enriquecerse con el intercambio de conocimientos entre los/as integrantes de un grupo. Esto también puede suceder en un ámbito presencial. Sin embargo, en la virtualidad, la inacción es un gran problema porque el eje de la propuesta no está en la exposición de los contenidos, sino en lo que se les pide a los/as estudiantes que hagan con los recursos disponibles (y que, en general, supone una producción, un hacer concreto). Tal como dicen Brown *et al.* (1989 citado por Litwin, 1998: 110) “debería estudiarse el conocimiento en las situaciones en las que se coproduce a través de la actividad”.

En este punto también es conveniente subrayar que, en la virtualidad y en las propuestas a las que me estoy refiriendo, la “clase” requiere que los/as estudiantes hagan algo, además de leer, para construir conocimiento. Por eso, no es habitual que un/a docente en línea diga que “da clase”, porque la clase no se da, no se entrega a nadie, sino que se construye necesariamente con el hacer de los/as estudiantes.

En definitiva, las particularidades de los espacios y los tiempos en la virtualidad definen un rol del/a tutor/a muy diferente a aquel que se desarrolla en la presencialidad, donde los/as estudiantes conviven dentro de un mismo espacio y desarrollan las actividades al mismo tiempo. En la virtualidad, los/as alumnos/as tienen autonomía para decidir en qué momento del día (o de la noche) participar y desde dónde. Incluso pueden hacerlo en tránsito, a través de un dispositivo móvil. Lo mismo sucede con el/la tutor/a, que decide cuándo y dónde interviene. En algunos casos, dependiendo de quiénes sean los/as estudiantes, puede ser muy frecuente la participación después del horario laboral tradicional y durante los fines de semana. Esto condiciona la labor de la tutoría, dado que tendrá que estar disponible en algún momento fuera de “los días hábiles”, lo que hace a las condiciones laborales.

El tutor 3D. Especificidades del rol en tres dimensiones

Existe un amplio consenso alrededor de la idea de que el/la tutor/a tiene como función acompañar a los/as estudiantes, guiarlos/as, interpelarlos/as, motivarlos/as para que puedan alcanzar los propósitos establecidos. Me interesa señalar tres dimensiones fundamentales de este acompañamiento: la *didáctica*, la *técnica* y la *comunicacional*. Si bien son campos específicos, en la práctica hay entrecruzamientos: así como el diseño didáctico no puede prescindir del contenido sobre el cual va a trabajar, tampoco puede escindirse de lo técnico ni de lo comunicacional. De modo que, aun cuando quien lleva adelante la tutoría no haya diseñado la propuesta, deberán pensarse estrategias didácticas y comunicacionales que se adecúen a esa propuesta y a las particularidades de sus estudiantes.

En ese sentido es crucial el diseño de la interacción: con qué (recursos, aplicaciones, contenidos) y con quiénes tendrá que interactuar el/la estudiante para llevar a cabo sus producciones y cómo el/la tutor/a se involucrará en dicha interacción para hacer que el/la estudiante aprenda.

Por otra parte, es preciso tener en cuenta que quien lleva adelante la tutoría es un/a facilitador/a, tanto de los contenidos que ofrece la propuesta, como de aquellos que los/as estudiantes traen al aula para poner en discusión. El/la tutor/a deberá evaluar la pertinencia de esos aportes, establecer nuevas conexiones, pensar su relevancia y significatividad y ayudar a contrastarlos con otras perspectivas del mismo tema. Asimismo, deberá estar al tanto de las actualizaciones y discusiones teóricas que pueden poner en cuestión la validez o vigencia de los materiales.

Respecto a la *dimensión técnica*, es oportuno decir que el/la tutor/a debe conocer las características de la plataforma y las aplicaciones que van a utilizarse. Si bien no es necesario ser especialista en informática, sí es deseable conocer cuáles son las posibilidades que brinda el entorno, así como también tener un manejo instrumental de él y de las aplicaciones externas que se necesiten utilizar para que los/as estudiantes puedan producir. Habitualmente, los/as estudiantes tienen a disposición diversos tutoriales –elaborados por la propia institución o por otros/as usuarios/as– que si bien pueden ser de ayuda, a veces no alcanzan. En esos casos se requiere un esfuerzo por parte del/a tutor/a para tratar de entender dónde se trabó el/la estudiante y cómo ayudarlo/a a superar el obstáculo técnico. Sin embargo, que el/la tutor/a conozca la aplicación no es garantía de que pueda guiar correctamente al/a estudiante. En ocasiones ocurre que ciertos pasos están tan naturalizados para el/la experto/a que no percibe que el error pudo haberse producido en lo más sencillo del procedimiento. Por eso es necesario suspender la naturalidad de esos saberes e intentar reproducir el recorrido que hizo el/la estudiante con determinada aplicación o programa a fin de entender mejor cuál es el obstáculo y ayudar a superarlo.

Otro de los aspectos a tener en cuenta cuando se trabaja con aplicaciones por fuera del campus es que pueden fallar, dejar de ser gratuitas o solo ofrecer una funcionalidad muy elemental (para promover el pago de una versión más completa). Por lo tanto, es necesario entender qué posibilidades ofrecía esa aplicación y con cuál podría reemplazarse. Esto a veces ocurre mientras el curso está en desarrollo, justo en el momento en que es necesario

utilizarla, de modo que ofrecer una alternativa similar es parte de los recursos de los que debe disponer un/a tutor/a.

La tercera dimensión es la *comunicacional*. Creo que es necesario detenernos en esta dimensión, ya que es la que adquirió una mayor relevancia, si se la compara con la formación presencial. Tal como dijimos respecto a la configuración del espacio, en la virtualidad la palabra tiene mayor lugar para circular, lo que permite construir un diálogo polifónico a lo largo de la cursada.

Si bien es sabido que la imagen cobra cada vez más relevancia en la escena digital, en la formación a distancia la comunicación se apoya en la palabra escrita. Las preguntas, las respuestas, las reflexiones y gran parte de las producciones se valen de la escritura (aunque no exclusivamente) y esto obliga a tutores/as y estudiantes a tener un manejo muy cuidadoso de ella.

En la virtualidad, a diferencia de la presencialidad, la escritura en procesadores de texto y en distintas plataformas genera más oportunidades para revisar la redacción. La escritura manual en la presencialidad no solo no advierte un posible error, sino que además es un acto de producción y consumo individual. El proceso de revisión de un texto no deviene de su escritura, sino que es resultado de un aprendizaje: se aprende (y se enseña) a revisar el propio texto. En la presencialidad, el/la docente generalmente se reserva para sí la corrección, excepto en aquellos casos en que se generan propuestas para que los textos escritos circulen entre los/as propios/as estudiantes para su revisión, discusión y posteriores reescrituras.

La virtualidad, en cambio, plantea dos características diferentes. En primer lugar, como ya mencionamos, la tecnología puede ser aprovechada para detectar posibles errores. Los correctores ortográficos –aunque no son infalibles ni suficientes– generan la posibilidad de corregir y consultar diccionarios en línea frente a alguna duda. En segundo lugar, en la virtualidad, los textos quedan a la vista de todos/as, excepto cuando se solicitan trabajos individuales. Esta exposición es un condicionante que favorece las posibilidades para la revisión.

Por su parte, el/la tutor/a debe promover la revisión de los textos antes de la publicación y, por ende, la autonomía y la responsabilidad por la propia escritura, sobre todo cuando los errores se producen en forma reiterada y masiva. En cambio, cuando son cometidos por unos/as pocos/as, a veces es preferible contactar de manera individual a cada estudiante para evitar la sensación de incomodidad frente a sus pares, especialmente en los foros de debate.

También es necesario considerar que, dada la posibilidad de participar en cualquier momento a través de un dispositivo móvil, las respuestas pueden contener mayor cantidad de errores. Esto responde a diversos motivos: la imposibilidad de ver toda la caja de texto en la pantalla del celular, la dispersión que puede generar el contexto desde el cual se produce la respuesta (y la consecuente falta de atención necesaria para desarrollar un texto) y la adopción de ciertas abreviaturas propias del medio y la comunicación informal e instantánea. De modo que, sin desmerecer el lenguaje coloquial que muchas veces privilegia la inmediatez por sobre la corrección ortográfica, siempre es conveniente reorientar la escritura para que se adecue a la formalidad del contexto. Asimismo, el tono que se emplea para señalar un error, guiar la conversación o solicitar la ampliación o revisión de determinados conceptos debe ser

cuidadoso para evitar la inhibición y estimular una nueva participación. La seriedad no implica solemnidad ni prescindir de la empatía o de un tono más cercano o coloquial.

También es función del/a tutor/a identificar las características de los/as estudiantes y sus contextos: ¿quiénes son?, ¿son jóvenes universitarios/as, docentes, referentes de organizaciones sociales?, ¿es la primera vez que cursan a distancia?, ¿son profesionales con amplio conocimiento del campo sobre el que se desarrolla la propuesta de formación?, ¿tienen conectividad todos los días?, ¿viven en centros urbanos?, ¿pertenecen a una misma ciudad o viven en distintos lugares del país y del continente? Toda esta información, que se obtiene en la primera etapa de la cursada, requiere de la habilidad de manejar la diversidad para hacer un buen acompañamiento. No es lo mismo trabajar con estudiantes universitarios/as jóvenes que con adultos/as que nunca han conocido un campus virtual. Las experiencias previas en formación virtual, el manejo de los contenidos, la profesión, los saberes técnicos serán distintos y, por lo tanto, requerirán sus andamiajes particulares. Esto no significa que, por ejemplo, quienes nunca han cursado virtualmente se comporten de la misma manera. De hecho, los trayectos resultantes pueden ser completamente diferentes, ya que dependen también de otras variables, del “oficio del/a estudiante” en la virtualidad, del modo en que participa, etc. Pero saber con qué conocimientos cuentan los/as estudiantes e ir registrando la calidad de sus participaciones nos permite hacer un mejor acompañamiento.

El tiempo de respuesta es otra de las cuestiones cruciales en el acompañamiento. Hace cinco años, el lapso esperable para contestar alguna duda no podía superar las 48 horas. Hoy, la inmediatez de las comunicaciones, que se han vuelto cada vez más sincrónicas, ha provocado cambios en la percepción del tiempo: se redujo la tolerancia de espera, de modo que los requisitos de algunas instituciones es que el/la tutor/a no tarde más de 24 horas en responder.

En relación con la participación en los foros de debate, podemos decir que allí es donde más recursos comunicacionales deben desplegarse para que el intercambio sea dinámico y enriquecedor. En este sentido, el tipo de consigna es clave para evitar que la discusión se agote rápidamente, lo cual sucede cuando las respuestas comienzan a reiterarse y no hay un aporte nuevo que amplíe el intercambio. En tal caso, se vuelve necesario plantear nuevas líneas de discusión para renovar el debate. Estas líneas pueden ser planificadas con anticipación, pero también deberán desarrollarse en función de la conversación entre los/as participantes.

En algunas ocasiones sucede que la reiteración en las respuestas se debe a la falta de lectura de las intervenciones de los/as pares. En este sentido, es preciso mencionar que “el oficio del alumno” (Perrenoud, 2005), en la virtualidad, va construyéndose en un proceso que adquiere diversos sentidos. Ser estudiante en este espacio implica la gestión de distintas variables, entre ellas, la participación, cuyo significado no es el mismo para todos/as los/as estudiantes ni para todas las propuestas. Participar puede ser considerado solo como el cumplimiento de la tarea o consigna. Ello se traduce, a veces, en una respuesta que evidencia la falta de lectura de los/as otros/as, sin mayores compromisos, y que evita todo diálogo o implicación en el recorrido que va construyéndose en la trama colectiva. En este sentido, el esfuerzo del/a tutor/a radica en estimular el intercambio con los/as otros/as, no solo cuando la propuesta requiere de un trabajo colaborativo.

Es necesario tener en cuenta que, en la cultura digital, la lectura en línea que realizan los/as estudiantes se caracteriza por ser fragmentada y dispersa. En la virtualidad, mientras cursan, los/as estudiantes se enfrentan a gran cantidad de estímulos simultáneos que conspiran contra la atención profunda que demandan algunas clases. De modo que, muchas veces, el/la tutor/a necesita repetir lo que ya comunicó porque la cantidad de información recibida desde múltiples espacios (incluso dentro del mismo curso) compite por la atención del/a lector/a. Por ello es fundamental comprender que la comunicación debe ser mucho más explícita que en la presencialidad, más directa y, en ocasiones, redundante. Esto involucra también la explicitación sobre lo que implica ser un/a estudiante en línea. Más precisamente, se trata de expresar qué se espera de ellos/as en términos generales, así como también se vuelve necesario dejar en claro cuál es el eje en cada clase, qué lecturas son necesarias, qué se espera como producción y cuáles son los recursos que pueden utilizarse para llevarla a cabo.

En resumen, hacer del foro un diálogo múltiple y rico depende de la consigna, de la actitud y el compromiso de cada estudiante, pero también de los roles que adquiere en los grupos, de sus producciones y, por supuesto, de un/a tutor/a que despliegue diversos recursos para estimular la reflexión y los aprendizajes.

Las estrategias de intervención en un foro entrarán en relación con su dinámica y con los momentos por los que atraviesa la discusión. A medida que esta va tejiéndose, es importante resumir las ideas más relevantes para organizarlas y ampliarlas, es decir, para sumar y enriquecer la discusión de los/as estudiantes.

En este proceso, una opción es identificar las ideas centrales sin asociarlas a quien las haya mencionado (aunque esté siendo calificado/a), sino como producción colectiva, como ideas que han surgido en el espacio de discusión. Para ampliar y enriquecer el debate no importa quién aportó la idea, sino qué se dijo. La contrapartida es que no todas las ideas son recuperadas y algunos/as estudiantes pueden sentir que su aporte no ha sido relevante.

Otra opción es nombrar a cada estudiante que interviene, de modo que todos/as se sientan leídos/as y reconocidos/as. La dificultad con ello es que el/la tutor/a se ve en la obligación de comentar cada uno de los aportes y, cuando son numerosos, puede volver tediosa la lectura y empobrecer lo sustancioso de las devoluciones.

De todos modos, a lo largo de la cursada se vuelve necesario adoptar estas y otras estrategias en función del modo en que discurre la participación. Cuando el foro está silencioso hay que apelar a intervenciones que estimulen de manera empática la discusión. Para esto, pueden solicitarse ejemplos, establecerse relaciones entre autores, entre conceptos, entre teoría y praxis, sin perder de vista el tono en que se hace esa invitación. Debe ser un tono que genere confianza, estimule la participación y no recrimine la falta o proponga la queja frente a la inactividad de algunos/as estudiantes.

Cabe subrayar que adoptar una estrategia de recuperación y enriquecimiento conceptual general no significa desconocer el aporte individual o evitar un diálogo uno a uno, sino comprender al foro como una discusión colectiva donde se cuidan las individualidades. De hecho, el seguimiento es individual, pero el propósito es tratar de hacer una construcción conjunta y no un conjunto de participaciones.

La construcción colectiva no es una tarea sencilla porque persiste una fuerte tradición del/a alumno/a solista, que aprende solo/a, aun cuando el aprendizaje siempre se lleva a cabo con otros/as. Hace varios años, Roy Pea (2001) formuló el concepto de *inteligencia distribuida* y sostuvo que la cognición humana está distribuida en las personas, los objetos y en todo lo que nos rodea. De modo que el conocimiento no es producto de una acción exclusivamente personal, sino que tiene una dimensión social que le es inherente. Posteriormente, David Perkins (2001) retomó a Pea y concluyó que, más que algo que se detenta, el saber es el resultado de un proceso con otros/as.

Si bien la tecnología pone a disposición las condiciones para el trabajo colaborativo, lo cierto es que la tradición de la educación formal –esto es, las representaciones sobre el rol del/a alumno/a, los modos de evaluar, la evaluación con fines de calificación, las formas de resolver las dificultades, la homogeneización de los tiempos y actividades, entre otras cuestiones– entra en tensión con el hacer y pensar junto a otros/as. En ese sentido, la guía del/a tutor/a requiere operar sobre la dinámica grupal y sobre los/as estudiantes como individuos, para intentar conocer y conectar con lo que les sucede personalmente en relación con el trayecto que están desarrollando.

Finalmente, es necesario mencionar otro aspecto que resulta clave dentro de lo que se considera como deseable del rol del/a tutor: la capacidad de reflexionar de manera sistemática sobre el desarrollo de la propia práctica. Cada experiencia de formación en línea es diferente, aun cuando la propuesta se replica. Los grupos y los contextos son diversos y los contenidos necesitan actualizarse. De modo que, inevitablemente, las estrategias tendrán que variar. Eso implica considerar cada instancia de formación como un conjunto de hipótesis de trabajo. Algunas se cumplirán, otras no y eso requiere revisar la propuesta y también las estrategias desde lo didáctico, lo técnico y lo comunicacional. Por otro lado, considero conveniente concebir una *zona (de)liberada* (Sternschein, 2016). Se trata de un concepto que he construido en el marco de la investigación de mi tesis de Maestría, y que supone cierta flexibilidad para que lo inesperado pueda surgir, tal como una puesta en escena orquestada para que la improvisación tenga lugar. El/la docente establece *deliberadamente* las pautas acerca de la interacción. Sin embargo, lo que finalmente se produce no está guionado en su totalidad y la riqueza surge de esa interacción impredecible y *liberada*, y de la capacidad del/a docente de identificarla e interpretarla. En esta zona (de)liberada, algo de lo no planificado –aun en condiciones de gran planificación– alcanza una relevancia inusitada y puede constituir un elemento muy potente en el proceso de formación.

Ese espacio de posibilidad para incluir lo inesperado requiere también de ciertas condiciones por parte del/a tutor/a para el manejo de lo emergente. Esto implica identificar saberes y construcciones insospechadas, y elaborar sobre la marcha estrategias acordes a lo que está sucediendo en el hacer concreto por parte de los/as estudiantes. Es en esta zona (de)liberada donde es posible poner a prueba las hipótesis de trabajo y experimentar como docentes. Esto significa que el *hacer* de los/as estudiantes se vuelve un aspecto central de la formación. No ya como un destino final para su calificación, sino como distintas instancias de aprendizaje en el medio de un proceso. La praxis, entonces, se convierte en un insumo clave para delinear estrategias que favorezcan la construcción de conocimiento por parte de los/as estudiantes y, claramente, de los/as tutores/as respecto a lo que implica su rol.

Referencias

- GROS, Begoña (2011): *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: UOC.
- LARA, Tíscar (2013): "Mlearning. Cuando el caballo de Troya entró en el aula", en: HERNÁNDEZ ORTEGA, José et al. (coords.) *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 263-275). España: Espiral.
- LITWIN, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1998): "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en: DE CAMILLONI, Alicia et al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 94-116). Buenos Aires: Paidós.
- PEA, Roy (2001): "Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación" en: SALOMON, Gavriel (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 153-184). Madrid: Amorrortu.
- PERKINS, David (2001): "La persona-más. Una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje", en: SALOMON, Gavriel (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 126-152). Madrid: Amorrortu.
- PERRENOUD, Philippe (2005): *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- STERNSCHEIN, Natalia (2016): "Transformaciones a partir de la implementación de los programas de acceso en el ámbito escolar. Experiencias en el Programa Conectar Igualdad y el Plan Sarmiento en Argentina". *Tesis para optar por el título de Magíster en Tecnología Educativa*. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.



Propuestas para construir contenidos para cursos a distancia



La modalidad virtual o cómo reducir la distancia para acercarnos al proceso educativo

María Cristina Ruiz del Ferrier | FLACSO Argentina

[▶ Leer más](#)

Construcción de materiales didácticos en educación a distancia. Argumentos pedagógicos e interrogantes

Juan Bevacqua, Cynthia Blasco y María Cecilia Cherbavaz | FLACSO Argentina

[▶ Leer más](#)

La modalidad virtual o cómo reducir la distancia para acercarnos al proceso educativo

María Cristina Ruiz del Ferrier
FLACSO Argentina



Modalidad virtual - estrategias didácticas - propuestas - experiencias.

Palabras
Clave

Quisiera comenzar reflexionando brevemente sobre la modalidad virtual o “a distancia”. Plantearé que es un modo de educación con una dinámica distinta a la que propone la presencialidad. No es el objetivo de mi intervención analizar las diferencias entre una y otra. Entiendo que la modalidad a distancia no es ni mejor ni peor. Es distinta y es singular.

En segundo lugar, diré que la modalidad virtual presenta beneficios y dificultades. Por eso debemos tomar recaudos para potenciarla. Sobre esto me detendré en la segunda parte de mi intervención. La modalidad virtual es, ante todo, una propuesta.

En tercer lugar, quisiera indicar que la modalidad a distancia genera distintos tipos de distancias: una distancia entre el/la profesor/a y los/as estudiantes; otra, entre los contenidos y el estudio (porque el dictado de clases no se da en simultáneo); y una tercera, entre los/as estudiantes. Por lo tanto, vemos que la distancia es una modalidad que habilita un modo-otro de la presencia (del/a docente, de los contenidos a estudiar, del/a tutor/a, de los/as estudiantes entre sí).

Una experiencia de innovación

Mi intervención aquí no es técnica, sino experiencial. No voy a hablarles desde mi *expertise* técnica en los temas de contenidos educativos –porque provengo de otra formación– sino desde mi propia experiencia como coordinadora académica y tutora de un posgrado en FLACSO. No la considero válida por ser *mi* experiencia, sino por las innovaciones que intentamos realizar al interior del curso que coordino, que serían imposibles sin la ayuda del equipo del campus virtual. Si tenemos suerte, quizá, ustedes puedan tomar y replicar esas innovaciones para sus propios cursos. Esa es la intención.

Les comento brevemente mi recorrido: en el año 2005 comencé a trabajar en FLACSO, en el área Estado y Políticas Públicas, con el Dr. Daniel García Delgado. Me inscribí como estudiante, lo que me permitió cursar y conocer el Diploma Superior desde ese rol. Así obtuve un primer acercamiento a los contenidos del curso. Luego, me invitaron a formar parte del equipo como editora de clases. El moderno e innovador campus actual no guarda ninguna relación con el campus virtual de esa época. La tarea realizada como editora de clases me permitió conocerlas en profundidad, incluso mucho más que como estudiante, pues debía leer y corregir cada detalle.

Al poco tiempo, me constituí como una de las tutoras del Diploma. En ese rol viví una nueva relación –muy enriquecedora– con los/as estudiantes y los contenidos. Finalmente, con el paso de los años, me nombraron coordinadora académica del Diploma Superior. Desde esta posición pude comprender la relación entre todos los elementos y las personas que componen el curso de posgrado: el equipo del campus virtual, el de docentes y tutores/as, la secretaría, el departamento administrativo y los/as estudiantes.

Sabemos que cada grupo de estudiantes tiene su personalidad. Nunca es igual el grupo de una cohorte respecto al otro. Como tutora es importante conocer cada año las características del grupo y respetar su singularidad. Nos encontramos tanto con estudiantes que escriben y participan a diario, como con otros/as que no participan tanto. Ambos son importantes.

Mencionamos antes ciertos recaudos a tener en cuenta en la modalidad a distancia. Tómense no como debilidades de la modalidad virtual, sino como sugerencias para maximizar sus potencialidades.

En primer lugar, considero que habría que disponer de todos los recursos técnicos (las herramientas del campus) y humanos (quienes intervenimos para que el curso sea posible) con el objetivo de reducir “la distancia de la modalidad a distancia”.

En segundo lugar, habría que incluir a los/as estudiantes, que son compañeros/as y que se han inscripto en el curso, porque tenemos el compromiso de estar a la altura de sus expectativas iniciales. Es importante que al final del curso puedan decirnos (por correo, en la encuesta anónima, en un foro de clausura del curso) en qué medida y de qué modos el diplomado les ha servido (en su formación, como capacitación, en su labor diaria, etc.).

En tercer lugar, es fundamental que los/as docentes tomemos conciencia de las diferencias entre la modalidad presencial y virtual. No se trata de alentar una modalidad en detrimento de la otra, sino de poner en valor lo que cada una aporta, justamente, en sus diferencias y posibilidades. Debemos dar a la virtualidad la atención que necesita y la importancia que tiene, porque los tiempos, los actores que intervienen, la técnica que se precisa son diferentes. Hay que tomar conciencia de lo que implica llevar adelante una modalidad a distancia. A veces corremos el riesgo de darle más atención a la modalidad presencial, cuando generalmente hay más estudiantes en la modalidad virtual. Está claro que no se trata de la cantidad sino del compromiso de desplegar más y mejores estrategias pedagógicas que se correspondan con las necesidades que cada una nos demanda.

En cuarto lugar, así como me referí a los/as estudiantes que tenemos en el curso de posgrado, quisiera ahora referirme brevemente a los/as que no tenemos. Así como debemos preocuparnos porque se sientan cómodos/as en el campus virtual, quisiera mencionar a

aquellos/as que no estamos incluyendo: las personas con discapacidad o con restricciones. ¿Podrían cursar sin inconvenientes?, ¿estamos formados en las técnicas y en las herramientas que generan accesibilidad en educación de posgrado?, ¿contamos en nuestros campus con esas herramientas? Me refiero a las personas con disminución visual, con problemas de motricidad, con ceguera, sordera, hipoacusia, entre otras condiciones o restricciones. Pregunto: ¿estamos dispuestos/as a seguir capacitándonos no solo para los/as estudiantes que ya tenemos, sino para los/as que podríamos tener? La inclusión es tan importante para la participación efectiva como la capacitación en la educación.

¿Qué es innovar? Estrategias y propuestas posibles para la educación a distancia

Desde hace algunos años, en distintos ámbitos se habla frecuentemente de la necesidad de innovar proyectos e iniciativas. Muchas veces se asocia la innovación a la creación de nuevas y mejores herramientas técnicas. Entiendo por *innovación* la maximización de las herramientas disponibles: ya sean las del campus o las que cada uno/a trae de otras experiencias o como resultado de la creatividad propia. Suelo asociar innovación a creatividad y creo que esto es lo que finalmente enriquece el contenido teórico que queremos transmitir a los/as estudiantes.

Los/as docentes, coordinadores/as y tutores/as tenemos que formarnos continuamente, como lo están haciendo hoy cada uno de ustedes aquí y por videoconferencia. Celebro la iniciativa de esta capacitación para la educación a distancia. Sin ella, sin estudio, sin investigación, caemos en el riesgo de reproducir, año tras año, los mismos contenidos, temas y problemas, que se desactualizan, que cambian, que mutan.

Debemos estar a la altura de la gran responsabilidad que tenemos frente a nuestros/as estudiantes. Los antiguos griegos creían que la *responsabilidad* consistía en *responder sabiamente*. Para tener sabiduría, o cuanto menos conocimiento, necesitamos capacitarnos siempre.

En el marco de esta perspectiva, propongo “reducir la distancia en la modalidad a distancia” con algunas estrategias y propuestas. Pensemos algunas preguntas para orientar nuestros objetivos:

- ▶ ¿Cómo mantener el entusiasmo inicial de los/as estudiantes?
- ▶ ¿Cómo fomentar la participación a lo largo del curso?
- ▶ ¿Cómo crear nuevos intereses?
- ▶ ¿Cómo cumplir con los objetivos del curso y alcanzar, también, las expectativas iniciales de los/as estudiantes?

Aquí, algunas propuestas para los/as tutores/as, producto de una experiencia de más de diez años en este tipo de educación y que apuntan a reducir la distancia:

- ▶ Entender y hacer conocer las herramientas disponibles en el campus virtual.
- ▶ Trabajar en el acompañamiento permanente de los/as estudiantes: conocer sus expectativas, su formación, sus intereses, sus objetivos, y recordar siempre que cada uno/a es singular y diferente.

- ▶ Trabajar con docentes y estudiantes para producir ideas y propuestas, y no para la mera acreditación del curso de posgrado.
- ▶ Al interior de lo que ya ofrece el campus virtual, insistir en la innovación y la creatividad al momento de presentar y de usar las herramientas, los recursos, las técnicas.
- ▶ Trabajar en conjunto con todos/as los/as que hacen posible el campus virtual y el curso de posgrado, respetando los tiempos de cada una de las tareas y a las personas que las realizan.
- ▶ Fortalecer las relaciones entre los actores intervinientes: equipo del campus virtual y docentes; docentes y estudiantes; entre tutores/as, entre docentes, entre docentes y tutores/as y, sobre todo, entre estudiantes.
- ▶ El/la tutor/a debe saber dar su lugar a cada actor: al/la docente, al equipo del campus virtual, a los/as estudiantes, para que cada quien pueda desarrollar lo que sabe, expresar lo que necesita, compartir lo que tiene.

A continuación, comparto algunas propuestas –a modo de sugerencias– para innovar al interior del campus virtual:

Pestañas: les propongo pocas pestañas, pero buenas. Considero que contar con muchas pestañas no facilita la tarea de formación y capacitación. Al contrario, creo que marea, desorganiza y dispersa la información.

Programa y cronograma de clases del curso de posgrado: es importante facilitar el acceso a estos materiales clave porque constituyen una cartografía exacta para orientar la cursada (las clases, los/as docentes, las actividades, las fechas importantes, etc.).

Profesores/as: podemos presentarlos/as de tal manera que se reduzca la distancia entre docentes y estudiantes. Una estrategia es agregar una foto al *curriculum vitae* abreviado. Así, los/as estudiantes podrán acceder a la trayectoria profesional y, también, a un rostro que se vuelva más amigable que la solemnidad de un nombre propio.

Clases: lograr clases claras con contenidos entendibles, facilitar los recursos de las clases, no dar nada por sentado (por ejemplo, no afirmar “en mi país” cuando tenemos estudiantes de otros países o que no saben de qué país es el/la docente en cuestión). Proponer clases innovadoras y temas relevantes –aprovechando la *expertise* del/a docente y los recursos del campus– probablemente sea la clave del “éxito” de todo curso de posgrado.

Videos: es fundamental hacer un uso pedagógico de este recurso. En primer lugar, tener un video de bienvenida achica la distancia entre tutores/as y estudiantes. En segundo lugar, es importante ofrecer un video que explique cómo manejar las herramientas del campus. Esta propuesta ayuda mucho a orientar a quienes realizan por primera vez un curso a distancia. En tercer lugar, los videos ayudan pedagógicamente a crear clases que no sean solo texto. Pueden ser documentales, cortometrajes, entrevistas (propias o realizadas por otros/as), videos institucionales disponibles en la web, o bien, videos propios realizados con los/as profesores/as de la clase o especialistas en el tema. Finalmente, sugiero que realicen un video explicando las consignas de las distintas actividades. Considero que esto reduce la incertidumbre y las dudas de los estudiantes.

Bibliografía: siempre deben respetarse las condiciones de uso cuando se seleccionan materiales disponibles en la web o cuando se utilizan producciones de los/as docentes. En

este punto, consideremos el balance entre materiales bibliográficos clásicos y de actualidad. La bibliografía será un insumo que permitirá complementar los temas de la clase. Sin embargo, es importante no abrumar con excesivas referencias bibliográficas que puedan desalentar la continuidad de la cursada. Debemos aclarar que los contenidos de la clase son suficientes para el estudio de un tema y que la bibliografía es la que se recomienda como complemento o ampliación.

Agenda: hacer un uso estratégico de las fechas importantes. Solo colocar en la agenda las fechas relevantes de las actividades y las de inicio de nuevos módulos. No poner fechas innecesarias para no sobrecargar la agenda con información poco relevante.

Comunicación: hacer un uso inteligente de todos los recursos que tenemos a disposición (anuncios, correo, café, contacto con el/la tutor/a, con la secretaría, con el equipo del campus virtual, etc.). Sin una buena comunicación entre todos los eslabones de esta cadena, el aprendizaje es imposible.

Actividades: proponer consignas para que los/as estudiantes realicen actividades que vayan de lo más sencillo a lo más complejo. Es decir, potenciar el nivel de análisis, desafiarlos/as suavemente a generar posturas y propuestas propias frente a un problema. Así se evita la mera reproducción de contenidos y temas estudiados. Acompañar con un video explicativo de las consignas puede reducir la inseguridad respecto a qué deben realizar en esa propuesta.

Foros de discusión por módulo: generar un espacio clave para una reflexión democrática, libre, abierta, generosa, sin prejuicios entre los/as participantes. Al mismo tiempo, cuidar que este espacio no se convierta en una mera charla de café. Potenciar y fomentar el intercambio de ideas, de información, de propuestas. Guiar a los/as estudiantes a ese estilo de intercambio, o al tipo de debates que creemos deseable para cada tema. Generar varios temas al interior de cada foro que sean transversales a los temas estudiados. Habilitar un foro específico que sea libre, en el que los/as estudiantes puedan proponer temas nuevos e intercambiar ideas.

Encuesta: considero que todo curso debe contar con una encuesta para poder “escuchar” a los/as estudiantes. Se trata de que, al final del curso, los/as estudiantes puedan evaluar cada uno de los aspectos del posgrado. Tener capacidad de escucha resulta imprescindible para mejorar año tras año. Creo que de allí podemos extraer información realmente importante que nos ayude a actualizar el curso al año siguiente. Los/as estudiantes nos dan indicaciones precisas de los aspectos que merecen mejorarse.

Estética del curso: Este punto me parece crucial. Podemos hacer videos con música que estimulen un clima de estudio más adecuado. También podemos presentar cada módulo acompañado de un *banner*, es decir, con una foto que aporte estética, calidez y funcionalidad. Podemos ser creativos/as y colocar una foto en cada herramienta: por ejemplo, una foto de dos personas que charlan en la herramienta “Café”. Las formas de tornar más estéticas las herramientas del campus virtual dependerán de nuestra innovación y creatividad. Todas estas estrategias didácticas –entre tantas posibles– hacen convivir el texto clásico de una clase o de un anuncio semanal con otros recursos creativos. La forma también hace al fondo.

Conclusiones

A lo largo de esta intervención reflexionamos sobre el desafío de reducir “la distancia de la modalidad a distancia”.

Insistí en la necesidad de la innovación, de la creatividad y de la capacitación permanente de quienes hacemos posible un curso de posgrado. En la generosidad de compartir lo que sabemos se juega también la tarea misma que realizamos. Con más capacitación, con ideas propias y de otros/as vamos haciéndonos camino en esta hermosa relación de aprendizajes mutuos.

Me parece importante reducir el temor a lo nuevo, la incertidumbre, el desconocimiento lógico sobre el manejo del campus de quienes por primera vez realizan un curso a distancia. Es nuestra tarea generar las soluciones anticipadas a estos inconvenientes, ser previsores, acompañar, generar seguridad, acortar las distancias.

La tarea docente exige paciencia. Paciencia para acompañar de mejor modo a quienes lo necesiten, a su ritmo, y no al nuestro. Y no olvidar nunca que enseñamos para compartir pero, sobre todo, para seguir aprendiendo. El rol del/a tutor/a, y de todos/as los/as que hacemos posible un curso de posgrado, consiste en volvernos gestores/as del conocimiento.

Finalmente, recordemos que *docente* proviene etimológicamente del latín *dux*, que significa “el que guía”, “el que lidera”, “el que conduce a los demás”. Seamos buenos *dux*, buenos líderes, con respeto, paciencia y dedicación. Para que esa relación entre quien aprende y quien enseña se forje con menos distancia y con más *filia*, en el amor de una amistad que construimos mientras trabajamos con nuestros/as queridos/as compañeros/as y estudiantes.

Construcción de materiales didácticos en educación a distancia. Argumentos pedagógicos e interrogantes

Juan Bevacqua, Cynthia Blasco y
María Cecilia Cherbavaz
FLACSO Argentina



Zona de Desarrollo Próximo - elaboración de materiales - entorno virtual

Palabras
Clave

Presentación

“El conductismo, el cognitivismo y el constructivismo son las tres grandes teorías del aprendizaje que con mayor frecuencia se utilizan en la creación de ambientes educativos. Estas teorías, sin embargo, se han desarrollado en un momento en el que el aprendizaje no se vio afectado por la tecnología. En los últimos veinte años, la tecnología ha reorganizado cómo vivimos, cómo nos comunicamos y cómo aprendemos. Las necesidades de aprendizaje y las teorías que describen los principios y procesos de aprendizaje, deben ser el reflejo de los ambientes sociales subyacentes”
GEORGE SIEMENS, *Teoría del aprendizaje para la era digital*.

Los desafíos actuales de la educación a distancia no solo están ligados a las nuevas maneras de pensar la integración de las tecnologías a la enseñanza, sino también a cómo los materiales didácticos deben interpelar a los participantes y construir nuevos canales de interacción. Este es uno de los temas centrales que abordaremos, centrándonos en las estrategias para generar recursos que rompan ritualidades e impliquen desafíos cognitivos para los/as estudiantes.

Para ello, en primer lugar será necesario tener en cuenta las características distintivas de los entornos virtuales:

- ▶ **Temporalidad:** no todos/as los/as participantes accederán sincrónicamente al entorno. Es por ello que la propuesta deberá contemplar interacciones (aunque sean asincrónicas) que faciliten la construcción de comunidad.

- ▶ Ubicuidad: la posibilidad de acceder desde diferentes lugares (el ámbito laboral, el hogar, desde un lugar de esparcimiento) ya que es posible entrar al campus desde cualquier dispositivo que cuente con las condiciones tecnológicas elementales.
- ▶ Accesibilidad: el desarrollo tecnológico garantiza el acceso a los contenidos a un público amplio. Estudiantes no videntes, hipoacúsicos y con discapacidades motrices, pueden cursar en estas plataformas.
- ▶ Aprendizaje individual y flexible: la presentación gradual y secuencial de los contenidos favorece el proceso de aprendizaje autónomo.
- ▶ Construir comunidad: desde una perspectiva socioconstructivista, el objetivo es generar las posibilidades para construir nuevos saberes y aprendizajes en forma colaborativa. Para ello, la tecnología es un soporte fundamental a la hora de acortar distancias geográficas y temporales, en tanto propone un tipo de contacto que, aunque mediado por dispositivos, puede andamiar este proceso garantizando contención y motivación.

Teniendo en cuenta la idea de aprendizaje desarrollada por Lev Vygotski (1978), la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP)  es la distancia que existe entre el nivel de desarrollo efectivo del estudiante (es decir, el real de desarrollo) y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz), determinado por la capacidad de resolver un problema bajo cierta guía. Para Vygotski, el aprendizaje no debería situarse únicamente en el nivel de desarrollo real, sino también en el potencial y su distancia con el primero.

Podríamos pensar que, si Vygotski hubiera desarrollado sus teorías considerando las tecnologías, estas hubieran tenido un rol protagónico en el potencial del desarrollo. En este sentido, en los entornos tecnológicos, la capacidad de aprendizaje puede aumentar. Es más, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el trabajo con otros/as contribuyen a la creación de un ambiente favorable para el mejoramiento del desarrollo real. Si la interacción con los/as otros/as y con la tecnología mejora las condiciones de desarrollo por el nivel de intervención en la construcción del conocimiento, entonces debería atenderse la noción de calidad como dependiente de ellas. La excelencia dependerá del andamiaje entre todos estos factores.

Con estas referencias, proponemos deconstruir los principios básicos para la elaboración de materiales didácticos, a los que entendemos como tecnologías que mediatizan el proceso de enseñanza y como factor que integra todos los aspectos necesarios para que los aprendizajes sean calificados. Si el conocimiento no se construye de manera individual, el entorno, sus herramientas y estrategias serán la clave para aumentar las posibilidades de aprendizaje y alcanzar las metas deseadas.

Claves para construir contenidos en una educación en línea: el caso de FLACSO Virtual Argentina

Quisiéramos proponer tres líneas de trabajo que contribuyan a identificar estrategias didácticas que favorezcan la comprensión de textos (en el marco de propuestas formativas de educación a distancia) y el reconocimiento de buenas prácticas posibles, tanto en Moodle

como en cualquier otro entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. Estos lineamientos apuntan a descubrir formas originales de establecer comunicaciones didácticas en la construcción de conocimiento.

La pregunta inicial, entonces, es cómo crear materiales que rompan ritualidades y tradiciones y generen desafíos cognitivos en los/as cursantes. Bien sabemos que no es lo mismo preparar una clase o un material para una instancia presencial que para una virtual. En principio, porque (casi de manera excluyente) este material debe resolver comunicacionalmente uno de los problemas (y características) de la educación a distancia: la ausencia de una relación cara a cara entre docente y cursante; y, segundo, porque debe ofrecer un valor agregado que se traduzca en un desafío cognitivo para los/as estudiantes.

Apoyándonos en los planteos de Ángeles Soletic (2000), identificamos tres disparadores, en forma de interrogantes, para el momento de la creación del contenido:

1. ¿Cómo voy a favorecer a la construcción de conocimiento del/la cursante?
2. ¿Qué estrategias voy a adoptar para que el/la cursante pueda desarrollar capacidades y conocimientos (y pueda dar cuenta de la complejidad del conocimiento)?
3. Por último, en tanto contenidista, ¿cómo voy a transmitir mi modo de pensamiento, mi perspectiva particular y mi estructura disciplinaria?

Estas preguntas nos permiten identificar cinco ejes clave y necesarios para la construcción de un material mediacional, comunicacional y cognitivamente desafiante, cinco principios que tienen incidencia exclusiva en la comprensión lectora:

1. Incorporar pautas de ayuda o señalizaciones que anticipen el contenido que va a desarrollarse.
2. Incorporar claves de lectura.
3. Diferenciar las ideas principales de las accesorias en términos de estructura textual, es decir, establecer jerarquías.
4. Romper con la hegemonía de la cultura escrita.
5. Incluir comentarios durante la presentación del material.

En lo que sigue, nos detendremos en cada uno de estos cinco ejes.

1. Incorporar pautas de ayuda o señalizaciones que anticipen el contenido que va a desarrollarse

En términos de Ausubel, Novak y Hanesian (1980), estas pautas se denominan *organizadores previos* y son materiales introductorios que actúan como *puentes cognitivos* entre lo que el/la cursante ya conoce y lo que aprenderá. Este recurso favorece el aprendizaje significativo, intencional y de consolidación de conceptos ya que “pueden tanto suministrar `ideas anclá´ relevantes para el aprendizaje significativo del nuevo material, como establecer relaciones entre ideas, proposiciones y conceptos ya existentes en la estructura cognitiva y los contenidos en el material de aprendizaje” (Carranza Peña, Casas Santín, Díaz Hernández, 2012: 31). Veamos, a modo de ejemplo, uno de los posgrados que se dictan en el campus de FLACSO:

Rol del tutor

del 27 de septiembre al 3 de octubre

Actividad 6. Intercambio conceptual acerca de la enseñanza en la educación en línea

Disparador: En relación a lo trabajado en la primera clase, los invitamos a transitar este polémico video acerca de la mirada que Daniel Cassany ofrece en los modos de leer y escribir en tiempos de internet.



Imagen 1. Curso de extensión "Cómo crear un curso básico en Moodle". FLACSO Sede Argentina.

En este caso, el organizador previo seleccionado es una pregunta disparadora junto a un pequeño video embebido en la plataforma. Ambos se habilitan días antes de la nueva clase para anticipar los contenidos que se tratarán. Puede ser un video, un *podcast*, una entrada a un *post* de un blog, un cuento, una metáfora, etc.

2. Incorporar claves de lectura

Este recurso permite ofrecer una organización reconocible y un desarrollo ordenado a partir de elementos que permitan concretar la idea global y disponer de proposiciones de síntesis. Por ejemplo, en la cursada del Diploma Superior en Gestión Educativa puede observarse cómo utilizan esta estrategia: la posicionan de manera tal que el/la cursante, al acceder a la clase virtual, puede optar por comenzar con estas claves o bien continuar con el recorrido de lecturas.

The image shows a digital learning interface. On the left, there is a 'TABLA DE CONTENIDOS' (Table of Contents) with the following items:

- Claves de lectura
- Introducción
- 1. Para hacer hablar a la escuela necesitamos abandonar el lenguaje y el punto de vista escolar
- 2. El punto de vista escolar impide un pensamiento de lo educativo
- 3. Pensar la escuela es pensar el real de su existencia
- 4. La educación sucede en el medio de una pregunta que se efectúa
- 5. La educación es invención "no creativa"
- Bibliografía
- Lectura sugerida

On the right, there is a section titled 'Claves de lectura' with two prominent buttons:

- A dark blue button with the text 'Acceder a las Claves de lectura' and a light blue 'Click aquí' button below it.
- An orange button with the text 'Acceder al Contenido de la clase' and a light blue 'Click aquí' button below it.

Imagen 2. Diploma Superior en Gestión Educativa. FLACSO Sede Argentina.

3. Diferenciar las ideas principales de las accesorias en términos de estructura textual, es decir, establecer jerarquías

Organizar visual y jerárquicamente los contenidos favorece la comprensión. Es clave pensar este orden desde el momento del diseño de las clases. Trabajar con apartados y subapartados, con títulos y subtítulos permite secuenciar la información y buscar fragmentos particulares en los bloques de navegación laterales y al interior del mismo texto. Dentro del cuerpo textual podemos, además, agregar notas marginales o contextuales que brinden información adicional (por ejemplo, vínculos a sitios de interés, referencias bibliográficas, alguna ampliación sobre el autor, etc.). Otro recurso que nos permite robustecer los contenidos son los conceptos ampliatorios o los recursos denominados *linkpops* o *pop-up*, que funcionan desplegando nuevas ventanas al apoyar el cursor del *mouse*.

4. Romper con la hegemonía de la cultura escrita

Esta idea consiste en incluir otras formas de representar el conocimiento, como pueden ser, por ejemplo, los formatos visuales o audiovisuales. En términos de Eisner (1995) apoyarse en estos recursos permite activar la percepción y la experiencia de los sentidos como fuente de conocimiento. Según Díaz Barriga y Hernández Rojas el aprendizaje supone "procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas" (2002: 234). Por ello, el uso del video, el sonido y la imagen es una buena estrategia para incorporar múltiples formas de representación que transmitan significados. Estos recursos permiten utilizar variadas formas perceptivas (figurativas y no figurativas, textuales y musicales, animaciones, etc.), sin perder de vista la estructura del campo de conocimiento de que se trata. Veamos en el siguiente cuadro una síntesis de sus características:

Auditivos	Audiovisuales
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estimulan la imaginación. ▶ Son de amplia difusión y accesibles económicamente. ▶ Mensaje fugaz. ▶ No existe feedback inmediato. ▶ Propician la pasividad y el individualismo. ▶ Unisensorialidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Por su alto grado de realismo son altamente motivadores para el aprendizaje. ▶ Se caracterizan por su ultisensorialidad. ▶ Útiles para el trabajo con actitudes. ▶ Son ilusorios: legitiman una realidad como verdadera. ▶ Feedback no inmediato. ▶ Pueden propiciar la pasividad.

Veamos algunos ejemplos de sus usos:



Invitación al intercambio sobre la clase 1
de Valeria Stefani - viernes, 26 de abril de 2019, 10:34



Hemos comenzado a transitar las clases y, como en toda lectura, los sentidos comienzan a construirse en el diálogo entre el texto y los lectores. Es por eso que abrimos ahora un espacio de intercambio entre los colegas del grupo a propósito de la lectura de la Clase 1, de Jorge Larrosa. La invitación es, a la vez, un ejercicio de escritura.

Se trata de una propuesta de trabajo de carácter optativo. No obstante alentamos a que participen ya que es una forma de mantener cierto ritmo en las lecturas, fortaleciendo el diálogo reflexivo y respetuoso entre colegas.

Los foros tienen una duración determinada que les anunciaremos en cada consigna, luego de la cual se cierra el espacio.

Les propongo en esta conversación **elegir y transcribir (entre comillas) una frase de esta clase que, en particular, les haya provocado la necesidad de suspender la lectura, al menos por un momento, para dejarla sonar levantando la vista del texto. Y, junto con la frase, escribir una reflexión propia que haya tomado forma en el eco de esa frase** (a manera de inspiración: sobre *la propia experiencia lectora*, sobre *la lectura y su transmisión*, sobre *la lectura y la escritura*, entre otras posibilidades).

En tanto ejercicio de escritura, y a fin de hacer de este espacio un intercambio dinámico, les propongo que lo hagan en **una extensión no mayor a 100 palabras**.

Este foro finaliza el **10 de mayo**. Hasta esa fecha, los invito a sumarse.

Aquí los espero.

Saludos cordiales, Valeria

Imagen 3. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Recurso foro. FLACSO Sede Argentina.



Imagen 4. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Recurso clase. FLACSO Sede Argentina.

En el primer ejemplo, entonces, podemos observar cómo la tutora aprovecha el recurso auditivo para presentarse. En el segundo, lo utiliza para la introducción de bloques y/o desarrollos de clases. Este insumo también puede aprovecharse para hacer *feedback* de actividades y/o redactar una clase.

5. Incluir comentarios durante la presentación del material

Podemos aprovechar algunos recursos que ofrece la plataforma para que el/la cursante, mientras lee el material desarrollado, cuente también con comentarios. Esto, en términos de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989: 332), contribuye a desarrollar una recapitulación integradora con “objeto de establecer relaciones entre los conceptos más relevantes y consolidar la organización semántica de la estructura cognitiva” del/a cursante. De esta manera, permitimos que se consoliden los contenidos a trabajar.

A continuación compartimos un ejemplo:

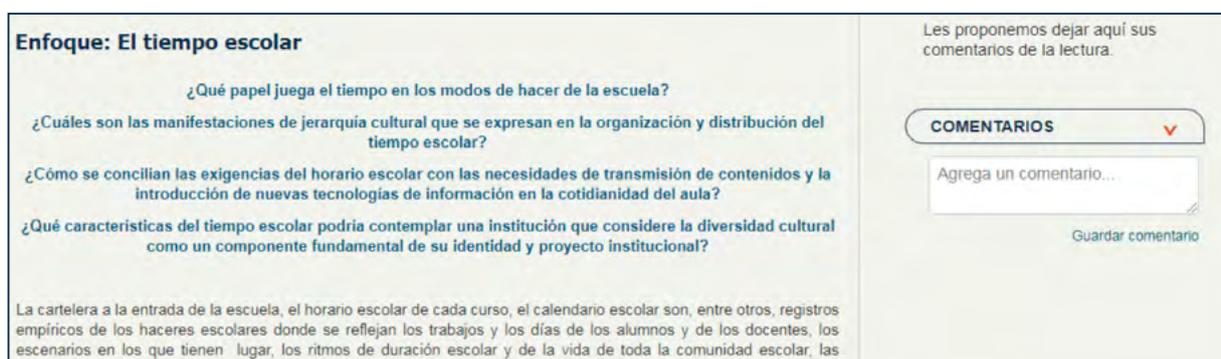


Imagen 5. Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Cohorte 33. FLACSO Sede Argentina.

En la imagen vemos cómo aprovecha este recurso el Diploma: en la clase virtual, en el margen derecho, pueden agregarse comentarios, ya sea como parte de un ejercicio entre cursantes o bien creados por la persona a cargo de la clase (para generar la mencionada recapitulación integradora).

Hasta aquí señalamos tres interrogantes que deben acompañarnos durante todo el proceso de creación de material y cinco ejes estratégicos a tener en cuenta al momento de hacerlo. Por último, y acompañando este “recetario de sugerencias”, queremos mencionar buenas prácticas identificadas en nuestro trabajo de gestión de contenidos en FLACSO:

1. Sentido didáctico: creemos que aquellos contenidos que evitan una escritura excesivamente académica favorecen la comprensión y al aprendizaje. Recordemos el objetivo del material a construir y quiénes son sus destinatarios/as. Debemos evitar textos de extrema complejidad que parezcan una publicación o artículo científico.
2. Relación de interés: generar un vínculo de interés con el/la cursante a través de preguntas que sean valiosas. Por ejemplo, preguntas que puedan anticipar dificultades y que estimulen a la acción.
3. Criterio unificado: proponer un criterio unificado implica evitar capítulos aislados, sin justificación y que no siguen un hilo conductor en toda la propuesta. A veces, esto se evidencia cuando hay muchos/as contenidistas: hay distintas clases que no guardan relación o redundan conceptos y explicaciones, etc.
4. Contenidos centrales: identificar núcleos en relación con la disciplina, así como características de legibilidad y accesibilidad.

A modo de cierre

A lo largo de nuestros años en gestión de clases de propuestas de educación a distancia encontramos que una buena enseñanza bajo esta metodología no puede reducirse solo a su flexibilidad, sino que su valor estará –aun cuando se adopten los últimos desarrollos de la tecnologías– en la calidad de los contenidos y sus recursos y en un cuerpo docente preocupado por la comprensión de los/as estudiantes. El contenido cobrará vida cuando tengamos el mayor nivel de interacción con el/la cursante, y esto constituye un desafío para quienes realizan el diseño didáctico. Es importante utilizar múltiples recursos (sobre todo los multimediales) para facilitar el acceso al conocimiento y favorecer las oportunidades de retroalimentación. El proceso educativo no consistirá solo en adquirir conocimiento, sino en enseñar a cuestionar para generar otros aprendizajes. Por eso es importante dar voz a los/as cursantes ya que, si además de la calidad de los materiales, aseguramos que la relación humana exista, estaremos hablando de educación y, sobre todo, de buenas prácticas.

Referencias

- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D. y HANESIAN, Helen (1980): *Psicología educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- CARRANZA PEÑA, Guadalupe; CASAS SANTÍN, Ma. Virginia y DÍAZ HERNÁNDEZ, Keren

- (2012): *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la Universidad: una visión constructivista*. México: UNIPE, Polvo de Gis.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo (2002): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw - Hill/ Interamericana Editores S.A. de C.V.
- EISNER, Elliot W. (1995): *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- SOLETIC, Ángela (2000): "La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: problemas y desafíos", en: LITWIN, Edith (comp.) *La Educación a Distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa* (pp. 105-133). Buenos Aires: Amorrortu.
- VYGOTSKI, Lev (1978): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

De la formación a distancia a la formación en línea

**Construir con tecnologías territorios
de aprendizaje en línea**

Gisela Schwartzman y Fabio Tarasow | FLACSO Argentina

[▶ Leer más](#)



Construir con tecnologías territorios de aprendizaje en línea

Gisela Schwartzman y Fabio Tarasow



FLACSO Argentina

TIC - territorio de aprendizaje - formación en línea

Palabras
Clave

Fabio Tarasow: La idea es realizar una charla en la modalidad a dos voces. Para esto, iremos compartiendo ideas que fluirán entre nosotros/as. En algunos casos esas ideas avanzarán en la misma dirección y, en otros, aparecerán matices y tensiones.

En primer lugar, y para poner en contexto esta charla, diremos que el Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías (PENT - FLACSO) está formado por un equipo de trabajo interdisciplinario que existe desde el año 2004. Empezó como un posgrado en Educación y Nuevas Tecnologías con modalidad presencial y luego, a partir de la incorporación de profesionales de distintos campos, fue transformándose también en una usina de ideas sobre educación, tecnologías y enseñanza en línea.

Así, fuimos creando un núcleo en el que pedagogía y tecnología van de la mano. Es decir, si bien se trata de un campo cuya producción se centra en la pedagogía, los procesos de diseño y desarrollo parten de un supuesto central: no tenemos primero una idea sostenida solo desde los supuestos pedagógicos y después hablamos con los técnicos para ver cómo se implementa, sino que ambas instancias van juntas desde la concepción de cada nueva propuesta e intervención. Entre ambas áreas existe una dinámica que nos permite diseñar y pensar con mucha flexibilidad. Hoy, el PENT es un núcleo de trabajo que tiene un área académica (a partir del posgrado en Educación y Nuevas Tecnologías); seminarios de formación continua sobre educación y tecnología; y asesoramiento institucional y cooperación técnica a diferentes empresas y organismos que necesitan asistencia en esas áreas. También investigamos sobre usos –formales o innovadores– de tecnologías en educación y luego compartimos nuestros conocimientos. En el portal *del PENT* están disponibles todas las investigaciones, materiales didácticos y publicaciones, que pueden ser distribuidos y compartidos.

Una de las preguntas clave que trabajamos en el PENT es cuáles son las diferentes formas que tenemos de aprender. Queremos trascender la idea de que solo se aprende leyendo, escribiendo, escuchando, que son los procesos típicos de la educación centrada en la

transmisión (ya sea presencial, a distancia o virtual). Nos interesa pensar qué otras formas tenemos de aprender, para poder llevarlas a los espacios en línea.

Gisela Schwartzman: Esto se apoya en la idea de que las personas, para aprender, tienen que hacer algo con el objeto de conocimiento. Tienen que elaborarlo, reelaborarlo, darlo vuelta, mirarlo, compararlo, analizarlo. Eso es lo que esperamos que haga el/la estudiante, carrerista, participante, o como se denomine en los distintos tipos de propuestas. Y nosotros/as, como docentes, deberíamos proponerlo. Ser docente implica ofrecer, a los/as participantes de una propuesta educativa, acciones que permitan el aprendizaje. La pregunta es: ¿están más o menos de acuerdo con que la gente tenga que hacer esto para aprender?, ¿qué pasa cuando en nuestras propuestas de educación –que denominamos “en línea”– ocurren cosas que no esperamos?, ¿les pasó alguna vez que los/as estudiantes no participaran, que se perdieran en la plataforma, que abandonaran el curso, la carrera o el taller? Sí, a muchos/as les ha sucedido.

Cuando trabajamos en educación en línea, muchas veces sucede que las tecnologías, en lugar de ayudarnos a pensar nuevas y mejores propuestas, perpetúan viejas prácticas que sabemos que no funcionan, pero que creemos que, al ponerles un “velo de modernidad”, automáticamente generarán una propuesta innovadora. Como si incluir tecnología fuera, en sí mismo, esencialmente positivo.

F.T.: Es decir, muchas veces utilizamos la tecnología para perpetuar modos de hacer las cosas “a la vieja usanza”, aun cuando ya sabemos que no funciona.

Desde el inicio de la educación a distancia se pensó la tecnología como una herramienta para subsanar la distancia, entendida como un problema. La distancia siempre fue considerada en esos términos. Primero intentó solucionarse con el correo postal. Después vino la radio, que permitió mensajes instantáneos, y más tarde, la televisión y el cine. Siempre con la idea de suplir la distancia y hacer llegar el contenido a los/as participantes de manera más fácil, más económica y multimedial. La idea de distancia y de la tecnología como transporte de los contenidos está presente en todos los casos.

Nosotros/as sostenemos que, en la actualidad, la distancia no es un problema: tenemos tecnologías que nos permiten reunirnos, interactuar, disponer de diferentes fuentes de información, estar en contacto directo con otras personas, y construir junto con ellas. No nos interesa enfocarnos en cómo salvar el problema de la distancia, sino en cómo construir con la tecnología un territorio de aprendizaje. Esto implica, entonces, pensar la tecnología como territorio y no solo como un puente por el que se transmite información. Implica, además, pasar de la educación “a distancia”, como problema, a la educación “en línea” como un potencial enriquecedor en el que la tecnología es un territorio de encuentro.

G.S.: Pensar en términos de territorio implica devolver una dimensión espacial a los procesos educativos. Es, también, entender que el encuentro no necesariamente tiene que producirse en el mismo tiempo y espacio. Creemos que con las tecnologías podemos construir un territorio donde sea posible el aprendizaje y el encuentro con otros/as.

F.T.: Cuando nos sentamos a idear una clase, un curso, una actividad, primero pensamos qué queremos que los/as participantes hagan con ese material de aprendizaje, y luego empezamos el trabajo arquitectónico de dar forma al campus. Esto podemos lograrlo con las herramientas predeterminadas de Moodle, o bien puede ser necesario intervenir un poco la plataforma para hacer cosas que, en principio, ésta no ofrece. En ese caso, se vuelve necesario realizar un trabajo de ingeniería y de imaginación pedagógica para expandir los procesos educativos hacia otros territorios digitales y así generar entornos más ricos que propicien los procesos de aprendizaje –de construcción de conocimiento– que esperamos se produzcan.

G.S.: Para avanzar y concretar estas ideas, lo primero que tenemos que tener en claro es qué queremos que aprendan los/as estudiantes y cómo podemos construir ese aprendizaje. Ese es el primer paso antes de la definición tecnológica y de la provisión de un listado de temas, de recursos, etc. Creemos que ese es el proceso que inicia la creación, la invención de algo: ¿qué diseñamos?, ¿los/as estudiantes tendrán que analizar una situación?, ¿van a trabajar solos/as o con otros/as? Esas son las preguntas que dan origen a las decisiones pedagógicas y tecnológicas. Esto hace que, desde el inicio del proyecto, debamos trabajar en conjunto con quienes manejan los contenidos, con los/as educadores/as y con los/as tecnólogos/as.

Hay cinco decisiones importantes que deberíamos considerar en esta etapa de decisiones primarias:

1. Con qué o con quiénes interactúan los/as participantes.
2. Cuáles son las características de ese territorio en línea.
3. Qué características se le dará al uso del tiempo (flexible, único, sincrónico/asincrónico).
4. Qué modalidades de intervención pensamos para los/as participantes.
5. Cuando se trabaja durante un período extenso, ¿en qué tipo de secuencia pensamos?, ¿todos van por el mismo lugar y al mismo tiempo o pueden tomar decisiones y elegir distintos recorridos?

Es importante tener en cuenta estos aspectos a la hora de tomar decisiones. En especial si no queremos hacer siempre lo mismo, que no nos convence, que no funciona, que hace que los/as estudiantes no participen o abandonen. Estas situaciones nos obligan a preguntarnos cómo estamos haciendo las cosas.

F.T.: También debemos tener en cuenta que algunas decisiones que tomamos no excluyen otras posibilidades. Por eso, vamos pensando, semana a semana, cómo hacer las cosas, modelando con imaginación arquitectónica el entorno en línea, analizando siempre las posibilidades de participación que pueden darse entre los/as cursantes, con el/la docente y con el contenido. De esa manera, concebimos el espacio como una mesa de trabajo en la que todos estos actores se reúnen e interactúan para construir conocimiento. En un mismo espacio, en una misma secuencia, puede darse todo. Lo que tenemos que tener en claro es qué queremos favorecer y para qué.

G.S.: Muchas de nuestras propuestas pedagógicas utilizan Moodle, pero no tiene por qué ser el único espacio que se use. Hay propuestas de educación en distintas aplicaciones de la web. Algunas se organizan en torno a otras plataformas, o incluso a Facebook o a un blog, por mencionar ejemplos de otros posibles. También debemos pensar si vamos a crear un espacio absolutamente cerrado (en el que los contenidos, las producciones y las participaciones circulen exclusivamente entre estudiantes del curso) o si estamos pensando en un territorio abierto, poroso a lo que ocurre en redes y aplicaciones digitales, para que los/as estudiantes circulen por los distintos espacios del universo digital. La apertura implica que puedan encontrarse con otros/as que también transitan esos espacios y que no esperan las mismas experiencias de formación. Si algo está en Instagram, en Twitter o en Facebook, quien produce ese contenido pierde el control sobre él. Sin embargo, para algunas propuestas, la riqueza reside justamente en que lo producido se potencie con las miradas de los/as otros/as en el mundo digital “real”, es decir, en un espacio que va más allá del entorno cuidado y cerrado de un curso o carrera. Por otra parte, la apertura también permite recuperar algo de lo que sucede afuera para incorporarlo al curso, incluir nuevos discursos y modos de comunicación que pasan a ser contenido del propio espacio de formación.

F.T.: Con respecto a los tiempos, debemos pensar cuál es el período de trabajo: *periodicidad* o *asincronía sincrónica*. *Periodicidad* hace referencia a la frecuencia de las clases (semanales, quincenales o mensuales). La *sincronía*, por su parte, refiere a cursos donde los/as estudiantes coinciden temporalmente en el curso, lo que no implica que necesariamente coincidan en los contenidos. Muchas veces cada estudiante está solo/a y tiene encuentros casuales, esporádicos con otros/as compañeros/as. Cada uno/a va a su ritmo. También existen propuestas que fijan “horas de clase”, emulando la educación presencial a través de sistemas de videoconferencia, aunque allí se pierde gran parte de las potencialidades de la educación en línea.

Lo que nosotros/as proponemos es una *asincronía sincrónica*: pautamos cierto período de tiempo –una semana, por ejemplo– durante el que todos/as “hablamos” de lo mismo, estamos en el mismo contenido. No coincidimos a una misma hora, un mismo día, pero sí lo hacemos en el transcurso de un período (como puede ser una semana o una quincena). Esta es una manera de potenciar el intercambio significativo. En cambio, si cada uno está en un tema diferente es más difícil lograr ese tipo de intercambio.

En cuanto a las modalidades, estas pueden ser individuales, colaborativas o colectivas. Es importante señalar que hay producciones en las que cada participante suma algo, sin que haya una negociación o un diálogo en el final. Por ejemplo, se propone hacer un mural en el que cada uno/a pega una idea. Esa es una situación colectiva, porque resulta de la suma de las participaciones individuales y es visible, accesible y compartido por todos/as los/as participantes. Un trabajo colaborativo, en cambio, implica que el resultado final sea producto de la negociación y consenso entre los/as participantes. En ese caso, hay un trabajo de interacción más intenso, delimitado, que busca llegar a acuerdos entre todos/as los/as integrantes de un grupo o equipo.

G.S.: Aun en la sincronía es posible pensar recorridos en los que no siempre todos/as los/as estudiantes tienen que hacer exactamente lo mismo. Por ejemplo: en el posgrado en Educación y Nuevas Tecnologías de FLACSO, hay ciertos módulos donde los/as cursantes pueden optar entre diversos espacios de intercambio que abordan temáticas diferentes. Incluso pueden elegir módulos diferentes. De esta manera, hay momentos en que los recorridos se ramifican y no están todos/as los/as estudiantes haciendo lo mismo, aun cuando participan de la misma carrera.

Para finalizar, entonces, recordemos los cinco grandes focos de decisión a tener en cuenta al momento de diseñar una propuesta en línea: interacciones, territorio en línea, temporalidades, intervenciones y recorridos.

Quienes trabajan sobre estos puntos se convierten en arquitectos/as, escultores/as e ingenieros/as del espacio virtual. Son quienes generan espacios que faciliten el aprendizaje. Esperamos que lo compartido hasta aquí sea de ayuda para pensar sus propias propuestas.

La evaluación en la formación a distancia



La evaluación en la formación a distancia
Cynthia Blasco y Andrea Lobos | FLACSO Argentina

[▶ Leer más](#)

La evaluación en la formación a distancia

Cynthia Blasco y Andrea Lobos
FLACSO Argentina



Formación en línea - evaluación - herramientas multimediales

Palabras
Clave

Andrea Lobos: Para pensar la evaluación en las propuestas a distancia, tenemos que preguntarnos, primero, qué significa evaluar. De la misma manera, para poder evaluar, primero tenemos que definir qué va a evaluarse, lo que está íntimamente relacionado con los objetivos de la propuesta educativa. Una vez definidas estas cuestiones, pensamos cómo y con cuáles instrumentos se hará esa evaluación.

Es un desafío pensar la evaluación como un proceso con resultados no esperados. Muchas veces, los/as docentes consideran que, cuando un/a estudiante no cumple con los objetivos planteados al inicio, es porque no aprendió nada. Sin embargo, lo que en general sucede es que ese/a estudiante aprendió otras cosas que no estaban previstas o planeadas.

Considerando lo anterior, afirmamos que la evaluación en entornos virtuales tiene características particulares. Allí, la evaluación es considerada como una retroalimentación, un ida y vuelta entre el/la docente y los/as estudiantes en el que todos/as aprenden. Ese proceso de construcción de conocimiento se ve facilitado por determinadas herramientas, como son las multimediales. Además, puede plantearse una evaluación y anticipar los tiempos para que pueda prepararse. En este sentido, nos parece importante establecer con claridad desde el principio qué y cómo va a evaluarse, y cuáles serán los plazos. También el/la estudiante necesita planificar sus lecturas y la realización de los trabajos. Por eso, conocer con anticipación las fechas y plazos de evaluación lo/la ayuda a organizarse. Al momento de pensar el cronograma debemos tener en cuenta que, en los entornos virtuales, los/as participantes se conectan una vez por semana.

Cynthia Blasco: Por otro lado, además de avisar cuándo serán las actividades y cuánto tiempo tendrán para desarrollarlas, debemos también transmitir las consignas con claridad, explicar qué se espera de ellas y cómo deben llevarse a cabo. El/la estudiante debe preocuparse por el modo de resolver la actividad y no por el tipo de archivo que debe usar, por la manera de subirlo al campus o en qué espacio de la plataforma debe hacerlo.

A.L.: En las plataformas virtuales es preciso proponer desafíos, casos, interrogantes que requieran de un análisis por parte del/a estudiante. Hay un ensamble entre los textos que se dan, cómo se dictan las clases y la evaluación. Si damos mucha bibliografía, es probable que el/la estudiante no logre una elaboración profunda en el tiempo del que disponemos. Evaluar en entornos virtuales consiste en poder construir conocimiento. Debemos tener en claro qué queremos que el/la estudiante aprenda, qué es lo que vamos a evaluar y cómo lo haremos. Solo después de decidir estas cosas empezamos a pensar qué tipo de consignas podríamos proponer en la evaluación para cumplir los objetivos propuestos.

C. B.: Consideramos que, al desarrollar una actividad, hay cuatro puntos fundamentales que deben tenerse en cuenta. El primero es qué vamos a evaluar (si es una evaluación formal, de proceso, para saber si el/la cursante adquirió determinados conocimientos, o si queremos una evaluación más informal para saber cómo progresa el/la estudiante). Para esto debemos preguntarnos en qué instancia del curso estamos y qué necesitamos saber como tutores/as o docentes para seguir adelante con el curso. En segundo lugar, debemos saber qué le vamos a pedir al/la estudiante (puede ser la entrega de un archivo, de un video, un audio). Para esto debemos considerar el tercer punto: si los/as cursantes tienen herramientas para poder cumplir con la consigna. Finalmente, debemos definir si será una actividad grupal o individual, y si se complementará o no con otra.

En la plataforma Moodle, las herramientas pueden adaptarse para hacer un trabajo grupal. A estas herramientas y espacios que utilizamos para la realización de actividades, por ejemplo, los llamamos recursos. El recurso *tarea* permite a los/as estudiantes subir archivos de cualquier tipo (texto, audio o video) que solo recibe el/la tutor/a. Otra alternativa es una entrega grupal con distintas configuraciones. Puede proponerse un intercambio entre tutor/a y estudiante. El/la docente puede hacer comentarios mediante un foro o en la misma actividad. El intercambio, además, puede darse en distintas etapas. Puede pedírsele al/a cursante que suba un borrador sobre el que el/la tutor/a pueda realizar anotaciones. Hay que diferenciar cuando ese borrador es un recurso para el/la alumno/a o un recurso para que sea revisado por un/a docente.

Además, en Moodle hay distintas herramientas que nos permiten hacer intercambios. *Wiki*, por ejemplo, es una herramienta para crear una especie de página web compartida en la que los grupos de estudiantes editan el mismo documento. Los/as docentes y tutores/as pueden ver ese intercambio y quién realizó cada aporte. Otros recursos para intercambio son las bases de datos, los glosarios (en los que los/as estudiantes comparten material que puede ser visto por sus compañeros/as) y el chat.

Lo más importante es la claridad de la consigna. Al plantear una actividad debemos especificar qué se necesita para poder llevarla a cabo. Por ejemplo, puede utilizarse el recurso *página* para incorporar material adicional para la realización de la actividad y no extender el texto de la consigna en el espacio de entregas –pueden agregarse imágenes, videos, audios–. Para que este material no quede separado de la actividad se genera un enlace al contenido de la consigna para que el/la cursante lo visualice situado en el contexto correspondiente. La plataforma también nos permite poner restricciones para que no pueda acceder a la actividad siguiente quien no haya alcanzado determinado nivel en una consigna.

Con respecto a la calificación, hay muchas opciones. Puede evaluarse con diferentes escalas numéricas o conceptuales, según los destinatarios y lo que queremos evaluar. Estas deben ser pensadas y creadas a partir de las necesidades y los objetivos pedagógicos. Desde mi punto de vista, la escala de calificación tiene dos ventajas: en primer lugar, el/la estudiante recibe un número o devoluciones significativas; y, en segundo lugar, le permite a el/la tutor/a saber en qué instancia de la actividad se encuentra el/la estudiante.

A. L.: Lo importante es evaluar más allá de la acreditación del curso. Podemos evaluar procesos de aprendizajes y evaluar la acreditación del curso. Este es un desafío para los cursos virtuales y es necesario pasar por las dos instancias. Deben proponerse consignas que impliquen construcción de conocimiento, ida y vuelta de borradores. No podemos perder de vista que estamos aprendiendo. Cuando hay errores, la tarea es guiar y ayudar. Debemos asumir el riesgo de recurrir a otro tipo de evaluaciones que no se limiten al examen y a establecer si el/la estudiante aprendió o no. La plataforma virtual nos obliga a replantearnos estas cosas.

Desde el punto de vista del/a participante, estudiar a distancia es mucho más complejo de lo que parece. Estar conectados/as de manera sincrónica implica disponer de un tiempo para dedicar a las actividades propuestas en la plataforma. Resolver las tareas y estudiar el material requiere tiempo y compromiso. El/la estudiante debe ser autónomo/a, pero también debe contar con la guía del/a tutor/a. Por su parte, las actividades de producción suelen ser mucho más interesantes para el/la estudiante.

C. B.: En este sentido, debemos recordar que, del otro lado, el/la estudiante está solo/a. Como docentes, debemos ofrecerle información clara para que pueda resolver lo que le estamos proponiendo. La consigna debe transmitir lo que se necesita para poder desarrollar la actividad.

A.L.: A modo de cierre, queremos resaltar la importancia de pensar la evaluación como una instancia más de aprendizaje y diálogo con los/as estudiantes. Debemos planificarla alejada de una mirada instrumental que la reduce a un recurso de comprobación de saberes dentro de una plataforma.

C. B.: Al momento de pensar una evaluación, son los recursos y herramientas los que deben adaptarse a nuestros objetivos pedagógicos, y no al revés. Estas concepciones nos invitan a alejarnos de la vieja concepción de la evaluación como un momento de reproducción o repetición de contenidos, en la que se ponen a prueba los conocimientos dados. La evaluación es una formación continua en evolución, que puede desarrollarse en múltiples espacios, actividades y consignas.



Formatos audiovisuales en la educación a distancia



Gestión audiovisual

Rocío García | FLACSO Argentina

[▶ Leer más](#)

Gestión audiovisual

Rocío García

FLACSO Argentina



Formación en línea - herramientas audiovisuales - recursos pedagógicos

Palabras
Clave

En el Programa de Educación a distancia de FLACSO Argentina asumimos con mucho compromiso y convicción la búsqueda constante de nuevas maneras de producir contenido. Pretendemos ir más allá de la linealidad del texto, generar una mayor interacción y una nueva forma colectiva de construir conocimiento. En este camino, lo audiovisual tiene un rol fundamental.

En FLACSO Virtual Argentina hay un área específica dedicada a esto. Contamos con un servicio de filmación y *streaming* y una plataforma de alojamiento de videos y audios que permite trabajar de acuerdo a las necesidades y al tipo de interacción que promueve cada posgrado. Por ejemplo: los encuentros sincrónicos se caracterizan por la posibilidad de participar, simultáneamente, de manera presencial o en línea (es decir, personas que se conectan a través de Internet). Este es el caso de uno de los diplomas semipresenciales que dicta FLACSO: las clases presenciales se realizan viernes y sábados, pero los/as estudiantes de otros países o provincias que no pueden asistir siguen la clase en línea desde sus casas o lugares de trabajo. Para esto, utilizamos el servicio de *streaming*: generamos un link personalizado para el posgrado y lo dejamos disponible en la plataforma Moodle para que ingresen los/as estudiantes y participen de la clase de manera sincrónica.

Este sistema de *streaming* permite transmitir audio e imagen y subir distintos tipos de recursos. Puede compartirse una pizarra virtual, pasar diapositivas a medida que se desarrolla la explicación, compartir *links* y videos o audios.

Los encuentros asincrónicos, en cambio, son las clases que graban los/as docentes, sin estudiantes presenciales o en línea. No hay interacción, no hay preguntas ni debate. Es decir, hay un uso diferido. Sin embargo, los encuentros sincrónicos también pueden utilizarse como material para uso diferido: una vez realizada la clase, se descarga y se sube a la plataforma Moodle. Así, quienes no pudieron conectarse a la hora pautada tienen acceso al material y, quienes participaron sincrónicamente, pueden volver a ver el material si así lo desean.

En ambos casos, lo importante es pensar cómo utilizar lo audiovisual como recurso pedagógico. Lo audiovisual no repite el texto. Tampoco lo reemplaza. La riqueza reside en aquellos elementos adicionales que puedan generarse articulados con el material escrito. Por ejemplo, en una clase de derechos de autor, la tutora realizó entrevistas a expertos/as en el tema. El formato visual en acción implica introducir recursos, pero pensando, sobre todo, de qué manera utilizarlos. De lo contrario, la clase es una réplica del formato tradicional en el que el/la docente habla y el/la estudiante escucha.

Una vez que sabemos para qué podemos utilizar este recurso audiovisual, la pregunta es qué hacemos, cómo filmamos, cómo utilizamos esta herramienta. A la hora de producir un video debemos tener en cuenta algunas consideraciones estéticas y técnicas. Por ejemplo, es muy importante el uso de trípode, a menos que quieran seguir con la cámara al personaje en cuestión. La iluminación es fundamental. Siempre se recomienda grabar en un lugar luminoso, al lado de una ventana, con la luz del día. También la figura de fondo es importante. Si bien no es necesario que el fondo sea blanco o liso, debería ser un espacio que no se mueva y no genere resistencia para escuchar. Puede ser una biblioteca, un aula, etc. Además, si nos animamos, podemos editar. Esto es valioso sobre todo cuando se trata de videos extensos. En la edición pueden incorporarse placas separadoras de contenidos, que deben tener una misma estética a lo largo de todo el video. Nosotros/as aconsejamos, además, utilizar la misma imagen como portada de los videos que correspondan al mismo seminario, para generar una unidad desde lo visual.

Deben incluirse *zócalos* que indiquen quién está en imagen y debemos chequear el buen funcionamiento del sonido. Aconsejamos grabar con la cámara y con el micrófono del celular para asegurar la clase.

Por otro lado, es recomendable que, además de la bienvenida escrita, el/la tutor/a se presente de una manera amena, entretenida. Esto pueden hacerlo también quienes se ocupan de la secretaría, porque tienen mucho contacto con los/as estudiantes.

Los videos también pueden usarse para presentar las propuestas formativas en las redes sociales. En este caso, es aconsejable que sean videos de corta duración y que estén subtitrados.

En el campus de FLACSO hay un área de *streaming* dedicada especialmente a la defensa de tesis a la que pueden asistir los/as estudiantes de todas las cohortes. También se utiliza en jornadas especiales de posgrados en las que se ofrece el sistema de videoconferencias, y en algunas reuniones de los equipos docentes, cuando sus miembros no residen en la misma ciudad.

En definitiva, lo que buscamos en FLACSO Virtual es alentar la producción de materiales audiovisuales que sirvan no solo como elementos disparadores, sino que además amplíen los contenidos propuestos por los distintos programas. En otras palabras, no concebimos la producción audiovisual como reemplazo de la clase escrita, sino como un gran articulador que debe planificarse desde lo estético y desde el contenido.

Experiencias en la gestión de espacios de formación a distancia



Enredarnos. Una propuesta para analizar la interacción en los foros virtuales

Daniela Liberman | FLACSO Argentina

[▶ Leer más](#)

Enredarnos. Una propuesta para analizar la interacción en los foros virtuales

Daniela Liberman
FLACSO Argentina



Entorno virtual de aprendizaje - foros - Análisis de Redes Sociales

Palabras
Clave

Aprender con tecnologías de la información y la comunicación (TIC) implica identificar y desplegar actividades cognitivas nuevas. Lo cognitivo, según el enfoque cultural, nunca es independiente del contexto social en el que se encuentra el sujeto ni de los instrumentos que utiliza (Suárez Guerrero, 2011).

Las TIC proveen diferentes tipos de herramientas y entornos virtuales de aprendizaje (EVA). En ellos, el foro de intercambio es el recurso más utilizado porque permite mantener un diálogo que se asemeja al presencial (Mora Vicarioli, 2011) con una forma asincrónica y predominantemente textual. Sin embargo, muchas veces sucede que estos foros, que deberían ser multidireccionales, se transforman en monólogos paralelos.

Si entendemos el aprendizaje como un proceso distribuido socialmente, de apropiación de significados, coproducido en la interacción entre los participantes (Cubero, 2005), entonces resulta relevante prestar atención al modo en que se entran los diálogos en los foros virtuales. *Quién* habla con *quién*, *cuándo* y *cuánto* se habla, *quién* tiene un papel central durante los intercambios son algunos factores que determinan las estructuras de las redes de relaciones que emergen entre sus *actores*, es decir, entre docentes y estudiantes y entre estudiantes (Haythornthwaite, 2008). En función de ello, una de las cuestiones a las que debe atender el/la docente virtual es promover conexiones entre sus estudiantes dentro de esta red relacional.

El objetivo de esta presentación es introducir el Análisis de Redes Sociales (ARS) como metodología apropiada para el estudio de las interacciones en los foros virtuales de intercambio, bajo un enfoque sociocultural. En primer lugar, definiré qué es y cómo se construye el aprendizaje bajo dicho enfoque. Luego, expondré algunos aspectos básicos de la citada metodología para, finalmente, analizar dos casos, con el propósito de ejemplificar el potencial visual del ARS.

Los foros de intercambio bajo una mirada sociocultural

Desde los enfoques socioculturales, el aprendizaje corresponde a una dimensión social y se entiende como el resultado personal de la actividad intersubjetiva donde la interacción es una condición necesaria. La vida mental es vida mental con los otros (Suárez Guerrero, 2002). Según las ideas de Vygotski (1978), el origen de los procesos psicológicos superiores no es posible sin las relaciones entre los seres humanos. Esto es, sin la participación en procesos de interacción social y sin la intervención de los instrumentos de mediación cultural. Toda dinámica educativa, como acción intencional, debe ser entendida como una acción fundamentalmente intersubjetiva que puede ser propiciada si se desarrolla bajo condiciones de coconstrucción de conocimiento y a través de la negociación –semióticamente mediada– de significados. Según Wertsch (2001), la mediación semiótica pone de manifiesto la compleja conexión que existe entre los planos de funcionamiento intra e interpsicológicos. Al partir de la comprensión del aprendizaje como un logro de carácter social, la intervención de los diversos mediadores, como la disposición de los diferentes recursos, incluidos los EVA, pueden ser valorados en función de su capacidad de enriquecimiento de los contextos y de las relaciones interactivas de aprendizaje.

En los planteos de Vygotski (1978), la internalización y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)  son nociones teóricas interrelacionadas que sitúan la vinculación entre los planos de actividad mental, intra e intersubjetiva (Werstch, 2001). La ZDP como categoría conceptual, como herramienta de análisis pedagógico, permite entender la acción educativa como un proceso inmerso en un contexto intersubjetivo que es ventajoso para el aprendizaje. En este sentido, los foros de intercambio de los EVA se constituyen como espacios de interactividad donde los mensajes del/a docente, desde una concepción de la ZDP como andamiaje (según la propuesta de Bruner, Woods y Ross, 1976), posibilitarían la interacción entre los participantes, configurando así la estructura de la red social resultante (Suárez Guerrero, 2002).

En esta línea, Wells (2001, citado en Coll, Bustos Sánchez y Engel Rocamora, 2011) propone el concepto de *diálogo continuado*, según el cual la construcción del conocimiento se conseguirá en tanto las aulas se transformen en contextos significativos que favorezcan el diálogo entre participantes que aportan su comprensión y modifiquen progresivamente su punto de vista en el proceso de comprender lo que se aporta (Coll, Bustos Sánchez y Engel Rocamora, 2011). Este sería el tipo de diálogo esperable en los foros de intercambio. De producirse, la estructura de la red social resultaría entramada. Es decir, no se trata de acumular opiniones sino de una suerte de discurso progresivo (Bereiter, 1994, citado en Coll, Bustos Sánchez y Engel Rocamora, 2011) que cuestiona, pregunta, y –si es necesario para el avance en la discusión y el refinamiento de ideas– critica las creencias.

Según Wertsch (2001), la educación puede definirse como un proceso de comunicación para crear contextos mentales compartidos. Esta misma definición puede aplicarse a los foros de los EVA: la participación se entiende como la inclusión activa en un diálogo. “El objetivo que se persigue no se obtiene de la suma de las argumentaciones y las razones de cada uno, sino que estas ideas son la base sobre la que hacer evolucionar el trabajo

conjunto" (Guitert y Giménez, 2000: 3). En resumen, al atender al papel del diálogo en los foros asincrónicos de aprendizaje, la idea de una comunidad de la que emerja una red de interacciones con el/la docente (en tanto líder que promueve la comunicación) posibilitaría que los/as participantes aprendan junto *con* los demás y *de* los demás. Como nos advierte Suárez Guerrero (2002), las interacciones sociales no aparecen automáticamente gracias a las posibilidades tecnológicas, sino que deben ser estimuladas, de modo que constituyan un entramado complejo, una red social.

Una metodología para el estudio de los foros de intercambio

El Análisis de Redes Sociales (ARS) estudia la estructura de red que emerge de la interacción de diferentes actores. Se trata de un tipo de análisis que ha sido ampliamente utilizado en la investigación sociológica tradicional, bajo la forma de sociogramas. Sin embargo, la novedad reside en las técnicas que permiten describir y analizar las características de las estructuras sociales en una red, tanto de pequeños como de grandes grupos. Este renovado ARS ha sido utilizado en diferentes disciplinas, incluida Educación (Fiscella y Vásquez, 2008; McFarland, Diehl y Rawlings, 2011; Carolan, 2013). Lentamente van apareciendo algunos estudios en los EVA (de Laat, Lally, Lipponen y Simons, 2007; Coll, Bustos Sánchez y Engel Rocamora, 2011; Andreoli, 2012; Álvarez Ferrando, Kuz y Falco, 2013) que demuestran que el ARS resulta una metodología apropiada para la investigación de los foros de intercambio, aunque aún no ha sido ampliamente empleada en los EVA.

A diferencia de otras metodologías en Ciencias Sociales que tradicionalmente han estudiado los atributos de individuos o grupos, el ARS recupera las características y la estructura de las interacciones. Proporciona una manera de entender el mundo y dar cuenta de la realidad. Al mismo tiempo, es un conjunto de técnicas de investigación que permiten la recolección, sistematización y análisis de la información (Brand y Gómez, 2006).

Así entendido, el ARS permite el análisis de las relaciones que se establecen entre los actores participantes de un foro virtual, esto es, el análisis de la dinámica de la comunicación. Se trata de un enfoque multidisciplinar de la Sociología, la Psicología Social, la Matemática y la Estadística (Wasserman y Faust, 1997, citado en Andreoli, 2012). En Ciencias Sociales, los datos cuantitativos del ARS se utilizan para comparar y descubrir variaciones. Es decir que permite ir más allá de las técnicas meramente descriptivas y exploratorias (de Laat, 2006).

Una red social, para el ARS, es un grupo de entidades relacionadas unas con otras. Cada participante es llamado *actor* y está representado como un *nodo* (N) en un gráfico (o grafo). Las *relaciones* entre los actores se expresan a través de enlaces entre los nodos, tal como se muestra en la Figura 1:

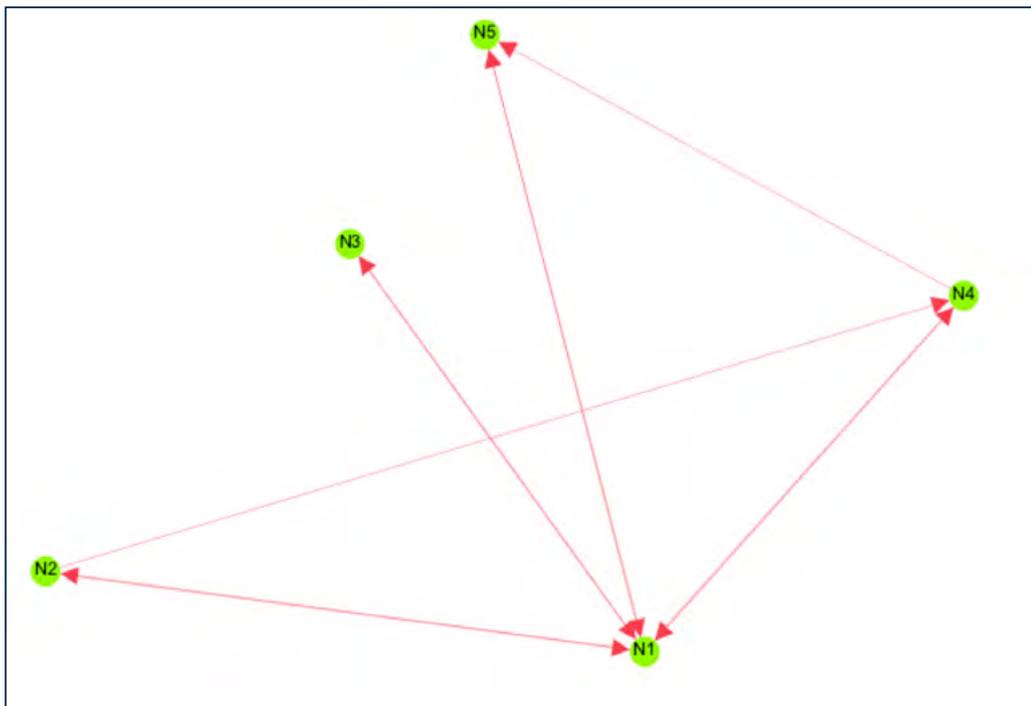


Figura 1. Los actores en una red social pueden ser personas, organizaciones o grupos. Es decir, cualquier conjunto de entidades relacionadas.

En este ejemplo, las aristas tienen flechas que indican la dirección de la relación. Esto es útil si interesa saber, por ejemplo, quién le habla a quién en un foro virtual. Cada nodo representa a un participante (docente o estudiante), y las aristas, al flujo de información y los mensajes que se intercambian.

A partir de la comprensión de estos conceptos estamos en condiciones de empezar a pensar cómo analizar la red social que emerge en un foro virtual. Esto, además, permite reflexionar sobre nuestras propuestas y nuestras prácticas.

Visualización de interacciones

¿Cómo es posible visualizar gráficamente el entramado que emerge de las interacciones en los foros de intercambio? Técnicamente, un grafo se construye a partir de matrices que es posible visualizar mediante gráficos. Este es susceptible de ser estudiado al analizar distintas métricas (densidad, centralidad, poder, etc.) que describen la estructura de la red, basadas en algoritmos estadísticos. Estas cuestiones, sin embargo, exceden los alcances de esta presentación, que propone un análisis visual como una primera aproximación al empleo del ARS.

Existen diferentes aplicaciones para la visualización de descarga gratuita, entre ellas NodeXL y Gephi, que poseen tutoriales en línea. NodeXL es una herramienta intuitiva y sencilla para los usuarios de Windows. El primer paso para emplear cualquier aplicación de visualización de redes sociales consiste en cargar los datos de los nodos y de las aristas

en una planilla de cálculo y guardarla con la extensión que requiere la aplicación. A continuación, desde la aplicación, se toman los datos de la planilla para, finalmente, construir el gráfico con las herramientas de edición provistas por esta.

Análisis de los gráficos de las redes en los foros virtuales de aprendizaje

La Figura 1 muestra un grafo en el que se distingue un actor central, el nodo N1: no solo es el único que está en contacto con el resto de los actores, sino que, además, la comunicación que establece con ellos es bidireccional. En estas circunstancias, podríamos concluir que se trata de un actor con alto poder. El resto de los actores está más (N4) o menos (N2, N3, N5) conectado en la red y no siempre presenta una relación recíproca.

En los foros virtuales de intercambio suele asumirse que un grupo de personas, por ser adultas y tener intereses en común, interactuarán naturalmente. Es decir, sostendrán un diálogo asincrónico textual que podría asemejarse a un diálogo presencial. Sin embargo, un conjunto de personas –estudiantes y docente– no necesariamente formarán una comunidad de construcción de conocimiento en tanto no se produzcan –como resultado de la participación intersubjetiva– las interacciones necesarias para aprender. En ocasiones, se presentan consignas de actividades motivadoras, minuciosamente preparadas y de las que, sin embargo, emerge una red que conforma una estructura llamada estrella o centralizada, como se presenta en la Figura 2:

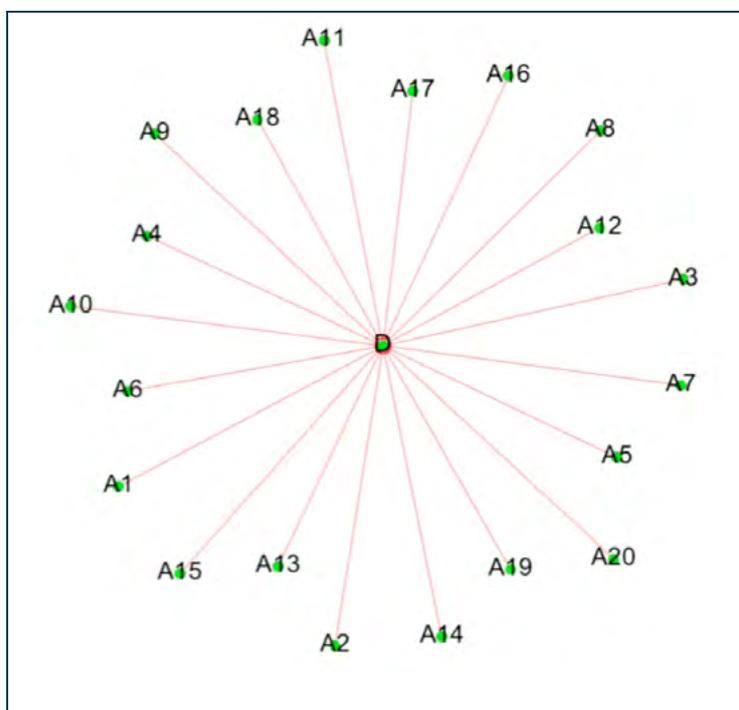


Figura 2. Los nodos indicados con A representan a los alumnos; el nodo D corresponde al/a la docente.

En esta situación (las aristas representan los mensajes escritos en el foro) encontramos interacción. Pero se trata de una interacción entre el/la docente y los/as estudiantes. Esta estructura se produce cuando los/as participantes responden cada uno/a a la consigna, en una

especie de monólogo en paralelo. Los/as estudiantes han respondido, como corresponde, motivados por la consigna (o por cumplir con la actividad), por lo que el/la docente podría sentirse satisfecho. Pero, si miramos más allá de cuántos alumnos participaron, vemos una estructura en la que el/la docente se ubica en el centro de la relación comunicativa y no se produce un diálogo entre los/as participantes. Esto nos recuerda a ciertas concepciones del aprendizaje y sus correspondientes modelos tradicionales de enseñanza. Esta estructura emerge, además, en ciertas posturas didácticas en la virtualidad que adhieren a la no intervención del/a docente hasta la finalización del intercambio como estrategia para fomentar la autonomía de los/as estudiantes. Por otro lado, también son frecuentes los intercambios en los foros en los que el/la docente, muy comprometido/a con su tarea, responde uno a uno los mensajes de los/as estudiantes, sin dejar espacio para la interacción entre ellos/as. Si bien el/la docente debe asumir un rol de líder, al mismo tiempo debería fomentar la construcción conjunta del conocimiento entre todos los/as participantes. Entonces, desde un enfoque constructivista sociocultural, ¿es esta la interacción que buscamos se despliegue?, ¿qué es lo pretendemos que ocurra en los foros virtuales de intercambio?

En la Figura 3, se grafica otro tipo de estructura de red plausible de emerger a partir de la comunicación entre los actores en un foro virtual:

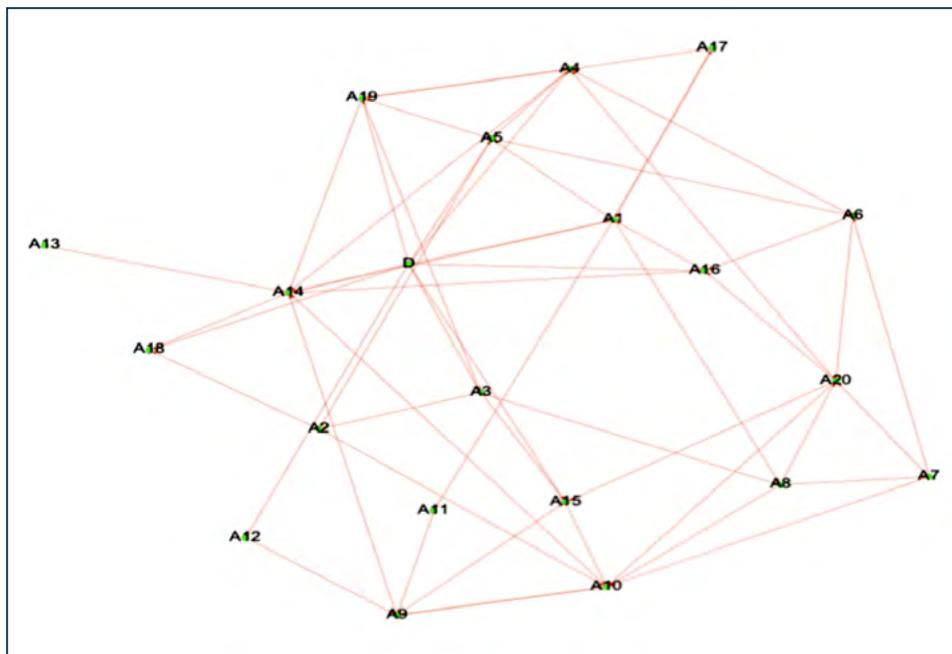


Figura 3. Ejemplo de una red descentralizada.

Aquí vemos una situación en la que los/as alumnos/as interaccionan entre sí y con el/la docente, quien ya no aparece como la figura central, sino que da lugar a la enseñanza recíproca, a la negociación de significados, al disenso, en cuyo camino podemos lograr consensuar significados. En este caso, el/la docente habilita la formación de una red compleja de interacciones, una red descentralizada: en esta situación, los actores se encuentran *enredados*. Si bien los participantes “actúan hasta cierto punto de manera autónoma dentro de ella –piensan, eligen, expresan su personalidad y su visión– son *yoes* relacionales, no individuos separados” (Burbules, 1993: 47). Es decir, va desvaneciéndose el *yo* individual para dar lugar a un *yo* cuyo interés está centrado en

la búsqueda de la comprensión, el conocimiento o el acuerdo bajo un compromiso cognitivo y afectivo que los mantiene envueltos en el diálogo. Se produce una relación dialógica, entendida como una relación entre personas que son llevadas a la dinámica particular de hablar y escucharse entre ellas (Burbules, 1993). Desde los enfoques socioculturales, el aprendizaje se genera como y desde una actividad inmersa en una red de interrelaciones sociales (Onrubia, Colomina y Engel, 2008), producida dentro de un ámbito de interacción en que todos y cada uno de los sujetos aprenden como resultado de la participación intersubjetiva. Es aquí donde encontramos el potencial para el aprendizaje de los foros de intercambio: concibiéndolos como un espacio –adecuadamente dirigido desde el punto de vista pedagógico– del que emergería un entramado de interacciones susceptibles de ser estudiadas, o al menos visualizadas, a través del ARS.

Análisis gráfico de dos casos

Los siguientes casos de estudio se recogieron de dos foros de intercambio de un curso de posgrado de modalidad virtual. El curso, de un año académico de duración, fue dictado por una Universidad privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el objetivo de construir conocimiento a partir del intercambio de ideas con los/as estudiantes.

Caso 1

En este foro de intercambio, que duró cinco días, participaron 40 estudiantes y un docente. Se intercambiaron 134 mensajes: el 79,8% producidos por los/as estudiantes y el restante 20,2%, por el docente. La mayoría de las intervenciones del docente estuvieron orientadas a estimular la participación de los/as estudiantes: abría nuevas preguntas a partir de los aportes, incitaba a que se comentaran las ideas expresadas por otros/as, generaba retroalimentación y solicitaba que se fundamentara aquello expresado en el foro. En la Figura 4 se muestra el grafo de la red que emerge a partir del intercambio:

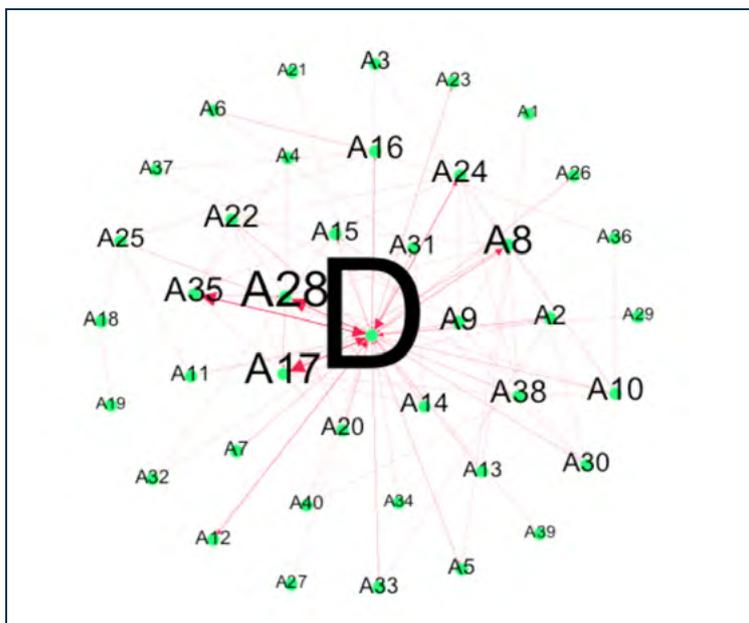


Figura 4. El grosor de las flechas en este gráfico pondera la cantidad de mensajes intercambiados entre los actores. El tamaño de la etiqueta del nodo expresa el grado de interacción.

En este grafo, el algoritmo de la distribución de nodos seleccionado para su visualización ubica a los actores con más conexiones con otros actores, su *grado* de interacción desde el centro a la periferia. Si bien el docente aparece como la figura con mayor grado, todos los actores conforman una red. La estructura dista de ser una estrella, aunque tampoco logra la descentralización (obsérvese el entramado de las aristas que representan a los mensajes). Si el docente pretende orientar, es muy poco probable que cada estudiante envíe un mensaje a cada uno/a de sus compañeros/as, debido a que se trata de un grupo numeroso. Se observa un interesante grado de interacción entre los/as estudiantes, propicio para la coconstrucción de conocimientos. No se visualizan subgrupos, lo que expresa un sentido de pertenencia compartido. Sin embargo, frente a este grupo, el docente podría, en próximos foros, en caso de considerarlo pertinente y en función de la actividad propuesta, disminuir su participación, de modo que sus mensajes no “interrumpan” el diálogo que se espera que transcurra entre estudiantes.

Los/as estudiantes 35, 28, 17 y 8 resultan los/as más activos/as en la red respecto a su grado de interacción. Es decir, son quienes más mensajes han intercambiado con el resto, seguidos/as por los/as estudiantes 38, 24, 16, 22, 10 y 25. El docente, entonces, debe intentar encontrar alguna estrategia para que los/as estudiantes de la periferia, quienes tienen un menor grado, se “muevan” hacia sitios más cercanos al centro de la red, que interactúen más con sus compañeros/as.

Caso 2

En este foro de intercambio, que duró cuatro días, participaron 59 estudiantes y el docente. Se intercambiaron 66 mensajes, de los cuales un 95,5% correspondieron a los/as estudiantes y el 4,5% al docente (lo que representa tres mensajes, incluidos el de la consigna y el de cierre). El mensaje emitido al promediar el intercambio incluyó una síntesis parcial de las ideas expresadas hasta ese momento, brindó nueva información y planteó una pregunta para estimular la participación y avanzar en el contenido abordado. En la Figura 5 se muestra el grafo de la red que emerge a partir del intercambio:

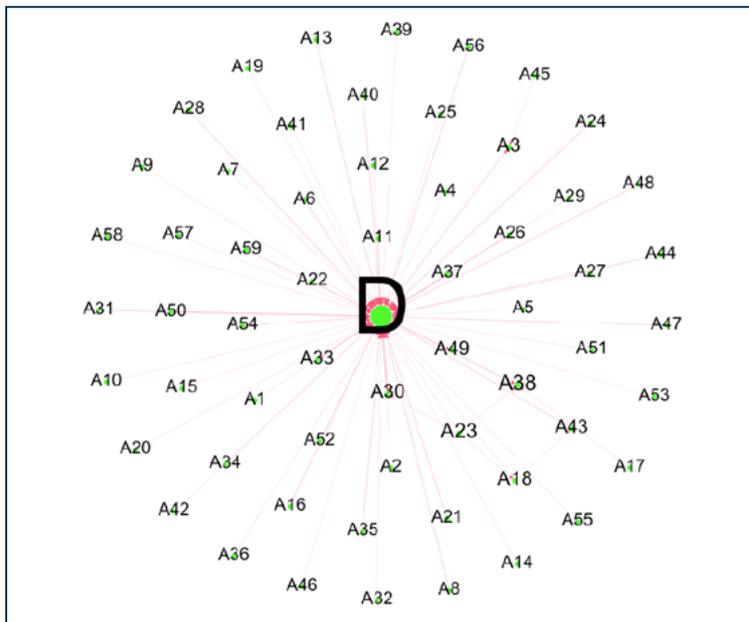


Figura 5. En este grafo, el tamaño de los nodos pondera el grado de interacción. Para una mejor visualización, los tamaños de las etiquetas de los nodos no son exactamente proporcionales al grado.

Para la elaboración de este grafo se empleó el mismo algoritmo que en el caso anterior. Al observar la estructura de la red que emerge de las interacciones entre los actores, se observa que prácticamente se conforma una estrella. Casi la totalidad de los/as estudiantes respondió la consigna inicial y la segunda pregunta del docente, sin entrar en diálogo unos/as con otros/as (con excepción de A30, A23, A18, A43 y A18). Como resultado, el docente recibió una gran cantidad de mensajes y se constituyó como el actor principal. Dan cuenta de ellos las flechas de las aristas alrededor del nodo correspondiente al docente. En definitiva, cada estudiante cumplió con la tarea, aunque no resultó un espacio de negociación de significados. Esta situación no se condice con la concepción de aprendizaje bajo un enfoque socio-cultural. En consecuencia, el docente debe buscar estrategias en este grupo para fomentar la coconstrucción de aprendizajes.

Eso no quiere decir que deban desestimarse las estructuras que emergen bajo una configuración centralizada. Por el contrario, hay ciertas actividades que, por determinadas decisiones pedagógicas, buscan este tipo de configuración en forma de estrella. De lo que se trata, en todo caso, es de comparar lo que quiere lograrse con lo que en realidad ocurre.

Conclusiones

Lo dicho aquí no pretende establecer que la participación del/ a docente resulte el factor decisivo en la estructura de la red que emerge de los intercambios en los foros virtuales de aprendizaje. Sin embargo, sí es un factor a tener en cuenta entre otras variables. Entre ellas, destacan las características emergentes de cada grupo, sus factores motivacionales, el tiempo que dura el curso –los/as estudiantes se animan progresivamente a la retroalimentación a medida que aprenden a interactuar en la virtualidad–, la consigna presentada, y el clima de confianza y honestidad que el/la docente genere en el aula para dar lugar a que las dudas, los errores y el disenso sean caminos para el aprendizaje.

El objetivo de esta intervención ha sido ofrecer otra mirada que ayude al/a docente a tomar consciencia de la distancia que puede existir entre lo que se pretende y lo que efectivamente sucede, y a actuar en consecuencia. El ARS constituye una metodología potente para monitorear el desarrollo de los foros de intercambio, lo que permite reflexionar sobre las propias prácticas como docentes virtuales y definir estrategias de gestión de la red, de acuerdo a un objetivo determinado. Tal vez encontremos, en nuestros planteos y nuestro desempeño, las respuestas a por qué no ocurre aquello que nos proponemos.

Lo expuesto aquí es tan solo un esbozo de las potencialidades del ARS. Son necesarias más investigaciones que las que circulan en la actualidad en los ámbitos académicos para intentar elucidar, antes de erigir recomendaciones didácticas, cómo se aprende en entornos virtuales.

Referencias

ÁLVAREZ FERRANDO, Agustín; KUZ, Antonieta y FALCO, Mariana (2013): "Gephi: Análisis de interacciones en un foro a través de ARS en el aula", en: *Revista Iberoamericana de Edu-*

- cación en Tecnología y Tecnología en Educación*, 11, pp. 66-75.
- ANDREOLI, Silvia (2012): "Aprendizaje en red en entornos distribuidos". *Tesis para optar por el título de Magíster en Tecnología Educativa*. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.
- BRAND, Edinson y GÓMEZ, Henry (2006): "Análisis de redes sociales como metodología de investigación. Elementos básicos y aplicación", en: *La Sociología en sus Escenarios*, (13), pp. 1-28.
- BRUNER, Jerome; WOOD, David y ROSS, Gail (1976): "The Role of Tutoring in Problem Solving", en: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.
- BURBULES, Nicholas C. (1993): *El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CAROLAN, Brian (2013): *Social Network Analysis and Education: Theory, Methods & Applications*. California: Sage Publications.
- COLL, César; BUSTOS SÁNCHEZ, Alfonso y ENGEL ROCAMORA, Anna (2011): "Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido", en: *Revista de Educación*, 354, pp. 657-688.
- CUBERO, Rosario (2005): *Perspectivas constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- DE LAAT, Maarten (2006): *Networked learning*. Apeldoorn: Politieacademie.
- DE LAAT, Maarten; LALLY, Vic; LIPPONEN, Lasse y SIMONS, Robert-Jan (2007): "Investigating patterns of interaction in networked learning and computer-supported collaborative learning: A role for Social Network Analysis", en: *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2 (1), pp. 87-103.
- FISCELLA, José Manuel y VÁSQUEZ, Jorge Ignacio (2008): "Conocimiento y estructura en la investigación académica: una aproximación desde el análisis de redes sociales", en: *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 14 (5), pp. 1-33.
- GUITERT, Montse y GIMÉNEZ, Ferran (2000): "El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje", en: DUART MONTOLIU, Josep María y SANGRÁ MORER, Albert (coords.) *Aprender en la virtualidad* (pp. 113-134). Barcelona: Gedisa.
- HAYTHORNTHWAITTE, Caroline (2008): "Learning relations and networks in web-based communities", en: *International Journal of Web Based Communities*, 4 (2), pp. 140-158.
- McFARLAND, Daniel A.; DIEHL, David y RAWLINGS, Craig (2011): "Methodological Transactionalism and the Sociology of Education", en: HALLINAN, Maureen (ed.) *Frontiers in sociology of education* (pp. 87-109): Nueva York: Springer.
- MORA VICARIOLI, Francisco (2011): "Foros virtuales: Aspectos por considerar", en: *Revista Calidad en la Educación Superior* 2 (2), pp. 1-16.
- ONRUBIA, Javier, COLOMINA, Rosa y ENGEL, Anna (2008): "Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo", en: COLL, César y MONEREO, Carles (eds.) *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 233-250). Madrid: Morata.
- SUÁREZ GUERRERO, Cristóbal (2002): *Entornos virtuales de aprendizaje: interfaz de aprendi-*

zaje corporativo. Salamanca: Universidad de Salamanca.

SUÁREZ GUERRERO, Cristóbal (2011): "Asincronía, textualidad y cooperación en la formación virtual", en: *Revista española de Pedagogía*, 69 (249), pp. 339-355.

VIGOTSKY, Lev (1978): *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Cambridge: Harvard University Press.

WERTSCH, James V. (2001): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

De la presencialidad a la virtualidad: desafíos de la gestión académica de un programa de maestría a distancia

Agustina Gradin
FLACSO Argentina



Presencialidad - virtualidad - entorno pedagógico

Palabras
Clave

Desde el año 2010, el área Estado y Políticas Públicas de FLACSO Argentina dicta, de forma presencial, la Maestría en Políticas Públicas para el Desarrollo con Inclusión Social. Producto de esta trayectoria, en el año 2016 se creó la Maestría en Políticas Públicas y Desarrollo en la modalidad a distancia. La propuesta es, además, resultado de la experiencia adquirida en la formación a distancia de profesionales. Desde el 2007 se dictan cuatro diplomas superiores: Gestión y Control de Políticas Públicas; Organizaciones de la Sociedad Civil; Desarrollo Local, Territorial y Economía Social; y Desarrollo, Políticas Públicas e Integración Regional.

Cuando decidimos, como área, encarar la construcción de una propuesta de formación a distancia, nos encontramos con dos desafíos estratégicos que fueron configurando nuestra práctica. El primero de ellos fue, por supuesto, el pasaje de la presencialidad (como formato educativo) a la virtualidad. Es decir, pasar del salón de clases al campus virtual. Este cambio nos abrió un abanico de preguntas respecto, por ejemplo, a cómo estructurar el plan de estudio, o cómo combinar los recursos de la plataforma para garantizar el nivel académico y la accesibilidad de materiales. Estos y otros muchos interrogantes nos llevaron a organizar la Maestría focalizando en la experiencia del/a estudiante en el campus. Nuestro objetivo, desde el principio, fue construir un entorno pedagógico que le permitiera encontrar, entre los recursos puestos a su disposición, todas las herramientas necesarias para transitar por el programa.

En este sentido, al conocer las dificultades para organizar el tiempo y la falta de disponibilidad para ajustarse a rutinas, nuestra primera decisión fue armar un programa estructurado en quince materias, que se cursan de forma intensiva y consecutiva. Dictamos, entonces, un seminario cada seis semanas, lo que nos permite enfocarnos en un solo tema, y así evitar la dispersión y la sobrecarga de tareas que implicaría cursar diferentes asignaturas en simultáneo. Al mismo tiempo, desde una perspectiva pedagógica, esta forma de estructurar

el programa nos permite desarrollar una estrategia de construcción de conocimiento basada en la problematización de temas, su agregación y el diálogo entre los contenidos de las diferentes materias. Desde la primera hasta la última, todas las materias recuperan y profundizan diferentes aspectos propuestos por la Maestría.

Para el desarrollo de los contenidos de las clases, decidimos priorizar ciertos recursos de la plataforma Moodle. Cada materia está compuesta por doce actividades de tres horas de duración cada una. En las actividades se utilizan diferentes recursos pedagógicos, como las clases grabadas y las escritas especialmente, la lectura dirigida de textos (a través de cuestionarios autocorregibles y trabajos prácticos), videoconferencias, y foros de debate dirigidos y libres. En la combinación de estos recursos se previó la realización de actividades que garantizaran el vínculo temporal sincrónico entre el/la docente y el/la estudiante. Por ejemplo, todos los seminarios realizan videoconferencias de cierre durante las que se pueden consultar dudas y realizar comentarios. El objetivo fue que cada asignatura combinara los diferentes recursos pedagógicos para desarrollar sus contenidos temáticos de forma dinámica y atractiva, sin perder calidad y profundidad académica, y buscando un equilibrio entre la carga de lectura semanal y la realización de ejercicios prácticos.

El segundo desafío que se nos presentó en la construcción de esta propuesta fue cómo construir una comunidad académica a través del campus virtual. Aquí tomamos una decisión muy acertada relativa al rol de los/as tutores/as-docentes. Los/as estudiantes de cada cohorte fueron asignados a un aula virtual coordinada por docentes tutores/as que debían construir comunidad entre sus participantes. Es decir, debían crear una comunidad de referencia y de pertenencia a partir de constituirse a sí mismos/as como el nexo entre cada participante y el programa de Maestría. Los/as docentes titulares elaboran los contenidos de la materia y evalúan a los/as participantes; los/as tutores los/as acompañan a través de la cursada y los/as asisten en cuestiones académicas y técnicas. Son quienes cumplen el rol fundamental de recordarles que deben tener una rutina de estudio, que deben cumplir con las actividades y que deben, en definitiva, cumplir con los requisitos de la cursada. Su presencia en el campus virtual, su contacto casi cotidiano, su acompañamiento y su seguimiento son fundamentales para el desarrollo pedagógico del programa.

Creemos que, con un programa intensivo y secuencial y con docentes tutores/as activos/as en el campus virtual, formamos un entorno pedagógico facilitador del proceso de construcción de conocimiento y acorde al nivel académico esperable de una propuesta de posgrado. En ese camino seguimos transitando desafíos y aprendiendo de la experiencia.

Autores/as



BEVACQUA, Juan

Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y maestrando en Tecnologías Informáticas Aplicadas en Educación (Universidad Nacional de La Plata). Es coordinador de proyectos educativos en Fundación Telefónica y tutor del curso "Cómo crear un curso básico de Moodle" de FLACSO Argentina.

BLASCO, Cynthia

Licenciada en Psicología (Universidad de Buenos Aires) y Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Es miembro del equipo del Programa de Educación a Distancia de FLACSO Argentina, donde se desempeña como asesora técnico pedagógica y como tutora y autora de cursos y tramos.

CHERBAVAZ, María Cecilia

Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires) y Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Es docente coordinadora en la Agencia de Noticias de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires (ANCCOM), profesora del curso "Radio y periodismo gráfico" en el Centro Cultural Roberto Arlt y docente de "Comunicación comunitaria" en la UGEE N°12 Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos "20 Flores". Además se desempeña como asesora técnico pedagógica en el Programa de Educación a Distancia de FLACSO Argentina.

EL JABER, Grisel

Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Profesora en Ciencias Sociales y Especialista en Planificación y Gestión de la Actividad Periodística (Universidad de Buenos Aires), Especialista y Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), finalizó la Maestría en Periodismo (Universidad de Buenos Aires) con tesis pendiente de entrega, es doctoranda en Ciencias Sociales (FLACSO). Desde 2014 coordina el Programa de Educación a Distancia de FLACSO Argentina. Además, es coordinadora de redes y multimedia de la agencia de noticias ANCCOM de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, institución donde también es profesora adjunta regular concursada de la materia "Taller de Expresión III" de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social. Es profesora adjunta interina de la Universidad Nacional de Moreno en la materia "Taller de Producción Multimedial I". Es capacitadora de la Escuela de Maestros del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

GARCÍA, Rocío

Tesista de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social (Universidad de Buenos Aires) y estudiante de Realización de Cine y Televisión (Centro de Investigación Cinematográfica). Fue pasante en el área de fotografía de la Agencia de Noticias de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires (ANCCOM). Actualmente se desempeña en la gestión audiovisual de FLACSO Virtual, sede Argentina.

GRADIN, Agustina

Licenciada en Ciencia Política (Universidad de Buenos Aires), Magíster en Políticas Públicas para el Desarrollo con Inclusión Social (FLACSO Argentina) y Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Es becaria Pos Doctoral de CONICET. Además, se desempeña como Coordinadora técnica de la Maestría en Políticas Públicas y Desarrollo (a distancia), coordinadora del Diploma Superior en Organizaciones de la Sociedad Civil, e investigadora del área Estado y Políticas Públicas (FLACSO Argentina).

LIBERMAN, Daniela

Licenciada en Ciencias Biológicas (Universidad de Buenos Aires), Especialista en Constructivismo y Educación (FLACSO) y en Docencia en Entornos Virtuales (Universidad Nacional de Quilmes). Es maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, y ha cursado el posgrado en Materiales Didácticos (FLACSO) y en Tutorías Virtuales (Organización de Estados Americanos). Es coautora de libros de texto de Ciencias Naturales para diferentes niveles educativos y autora del libro *Animarse con las Ciencias: Documentaciones, aportes y experiencias de Ciencias Naturales en la Educación Inicial* (2010).

LOBOS, Andrea

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación Social (Universidad de Buenos Aires) y Especialista en Docencia en Entornos Virtuales (Universidad Nacional de Quilmes). Dicta cursos en la Escuela de Maestros y es docente en el Centro de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Avellaneda.

RUIZ DEL FERRIER, María Cristina

Licenciada en Ciencia Política y doctoranda en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Es directora del Programa de Gestión del Conocimiento del área Estado y Políticas Públicas (FLACSO Argentina), donde también se desempeña como docente e investigadora. Es editora responsable de la revista *Estado y Políticas Públicas* (FLACSO Argentina). Dicta clases de grado en la Carrera de Ciencia Política en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, y de posgrado en FLACSO Argentina. Allí también se desempeña como coordinadora académica del Diploma Superior en Gestión y Control de Políticas Públicas.

SCHWARTZMAN, Gisela

Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y Magíster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Como consultora en el área TIC y Educación participó de diversos proyectos en instituciones gubernamentales, ONG e instituciones educativas. Es docente en diversas maestrías y carreras vinculadas a la educación, tecnologías y enseñanza en línea. Es coordinadora de Formación Docente en el Departamento de Educación del Instituto Universitario del Hospital Italiano y, desde 2005, es coordinadora pedagógica del Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías (PENT - FLACSO).

STERNSCHEIN, Natalia

Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Especialista y Magíster en Tecnología Educativa (Universidad de Buenos Aires). Es coordinadora del Diploma Superior en Culturas y Narrativas para la Infancia y Juventud de FLACSO Argentina e integra el equipo de Formación a Distancia de la Escuela de Maestros de CABA. Coordina la producción de cursos innovadores auto-gestionados para el Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP) en articulación con Educ.ar.

TARASOW, Fabio

Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y Magíster en Comunicación y Tecnología Educativa (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa). Es docente del Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías (PENT - FLACSO), donde también realiza la coordinación general y académica.



FLACSO
ARGENTINA

Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Virtual.