



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Affronti, María Eugenia

La reflexión sobre las propias prácticas en entornos virtuales



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Affronti, M. E. (2016). *La reflexión sobre las propias prácticas en entornos virtuales (Trabajo final integrador)*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/215>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La reflexión sobre las propias prácticas en entornos virtuales

Trabajo final integrador

María Eugenia Affronti

maruaffronti@gmail.com

Resumen

El presente trabajo aborda la reflexión del docente que se desempeña en entornos virtuales de enseñanza. El problema emerge desde la necesidad de formación de un profesor que analice su propia práctica, la interprete en su complejidad y en consecuencia, produzca mejoras en la misma. Es decir, que surge ante la falta de respuestas para la consecución de un perfil de profesional que por iniciativa personal y de forma autónoma, realice un proceso de reflexión cuyas características efectúen una optimización de su propia praxis.

Por otra parte, estos procesos reflexivos se definen y contextualizan partiendo de la autoexigencia del propio sujeto, los parámetros institucionales, sus actores principales, y los procesos sociales que los acucian; y que son, a la vez, algunos causales de los cambios en los roles del docente y del alumno.

Además, la reflexión debe abarcar todos los momentos y aspectos inherentes a la enseñanza: la planificación y sus elementos, instancias en el que el docente interactúa con los alumnos, espacios de comunicación entre estudiantes, procesos evaluativos y fases posteriores contemplando incluso la reflexión sobre la reflexión misma.

Es fundamental que la práctica docente se acompañe de dichos procesos, que deben desarrollarse con propiedades predefinidas abarcando la integralidad de aspectos, para que realmente se produzca la democratización del conocimiento, clave de la educación a distancia.

Índice

- Introducción
- 1. Encuadre situacional
 - Marco legal
- 2. Definiciones generales
 - Características y aspectos fundamentales
- 3. Contextualizar la práctica
- 4. Autoexigencia del docente
- 5. Cambios en los roles del docente y del alumno
- 6. Actores educativos que intervienen
 - El claustro docente
- 7. La reflexión en cada una de las fases de la enseñanza¹
 - Replanteo del modelo
 - El diagnóstico
 - La planificación
 - La organización de las instancias virtuales
 - Intencionalidades y metas
 - La selección de la metodología y estrategias
 - Criterios para la propuesta de actividades
 - Otros elementos a tener en cuenta
- 8. Recursos y materiales
- 9. Espacios de comunicación
 - Entre estudiantes
 - Relación entre tutor y alumnos
- 10. La evaluación
 - Función y objetivos
 - Momentos en que se desarrolla
 - Algunos de sus principios básicos
 - Instrumentos y técnicas de evaluación
- 11. Promoviendo prácticas democráticas
 - Conclusiones
 - Bibliografía

Introducción

Uno de los desafíos que se presenta hoy en las carreras de profesorado es la necesidad de formar profesionales autónomos y responsables, capaces de revisar sus prácticas y generar, a partir de ello, los cambios adecuados e ineludibles. Es allí donde radica el objeto del presente trabajo: en los procesos de reflexión de la enseñanza del docente de Nivel Superior en entornos virtuales o mixtos.

Sus objetivos fundamentales son: profundizar en la importancia de la reflexión para una mejora de la enseñanza, señalar algunas de sus características y describir aspectos fundamentales. No procura realizar una sumatoria de elementos; sino simplemente intenta indagar acerca de las propiedades principales para transformar positivamente la praxis profesional.

Los rasgos, definiciones y particularidades que se abordan son sobre todo aquellos que tienen conexión directa con el contexto en donde se han desarrollado las experiencias que originan el presente trabajo. Ellas se han producido en una institución de Nivel Superior, dentro de un proceso cuyo objetivo fue incorporar en la oferta formativa, carreras y cursos a distancia con el uso de las TIC. Las tareas específicas que se han realizado son: la estructuración y coordinación de una carrera, el entrenamiento y acompañamiento de profesores de la misma, la elaboración de cursos virtuales para la formación continua de docentes noveles y la capacitación y seguimiento de tutores para dichos cursos. Estas experiencias, sumadas a los diferentes seminarios de la especialización recientemente cursada y algunas otras instancias de instrucción sobre la temática, conforman las fuentes utilizadas.

El problema, sugerido ya en un principio, emerge de la necesidad de formación de un profesional de la educación capaz de generar procesos reflexivos que le permitan interpretar la práctica docente en toda su complejidad. En pos de esta meta, en primer lugar, los profesores de nivel superior, deben interrogar e investigar sus propias experiencias áulicas, con categorías establecidas y sistematizadas; para luego poder transferir dicha experiencia de aprendizaje a sus alumnos; lo que es imposible sin esa tipología de vivencias individuales previas.

Además, la falta de tiempos, escasez de recursos, circunstancias apremiantes y urgentes, imposibilitan el ordenar y estructurar una rutina frecuente, espacios para el análisis de forma de ejercicio cotidiano, en definitiva: la formación del hábito.

Por otra parte, en los entornos virtuales es más necesaria aún la reflexión, ya que por sus cualidades particulares, es fácil y usual la copia sistemática de lo realizado en ciclos previos, configurando así un docente autómatas, que simplemente dispone lecturas y sus correspondientes actividades en la plataforma educativa, sin mediar reflexión alguna;

repetiendo errores año tras año o ciclo tras ciclo.

Además, muchas personas consideran que los procesos metacognitivos, cuyo objeto son las prácticas de enseñanza ya sean en entornos virtuales, mixtos o presenciales, se dan naturalmente, implícitos en el quehacer cotidiano; pero en consonancia con las palabras de Perrenoud (2004:17):

“nada de todo ello se adquiere como por arte de magia ni sencillamente porque uno tenga éxitos y fracasos en su trabajo. Todo el mundo reflexiona para actuar, durante y después de la acción, sin que esta reflexión provoque sistemáticamente aprendizajes. El reto estriba en proporcionar a la vez actitudes, habitus, saber hacer, en el método y en las posturas reflexivas” (2004: 17).

A partir de esta frase se suscita el interrogante fundamental que da vida al presente trabajo: ¿Cómo desarrollar habilidades metacognitivas que desde un principio promuevan una mejora continua en las prácticas de enseñanza en entornos virtuales? En consecuencia, emerge el planteo acerca de las características de esta reflexión y sus aspectos fundamentales. En definitiva, se busca encontrar respuestas también acerca de la finalidad y trascendencia de estos procesos.

No existen antecedentes en estas temáticas puntuales que precedan a este informe. Si bien numerosas investigaciones tratan de la reflexión sobre la práctica y autores reconocidos la consideran y promueven como “leitmotiv” de sus teorías; las mismas no se han producido contextualizadas en entornos virtuales. Figuran como experiencias investigativas previas las realizadas en la Universidad Católica de Cuyo, en las que se creó un taller virtual sobre la reflexión de las propias prácticas, pero en ella no se establecen conclusiones en torno a dicho taller, ya que la situación de encuentro no presencial era su eje. Otras publicaciones tratan sobre la práctica docente en entornos virtuales, pero no realizan una descripción de la reflexión, que es a lo que apunta este trabajo.

Para comenzar a abordar la temática, se efectuará un encuadre de la situación con respecto al proceso de inclusión de la plataforma tecnológica y la introducción de la modalidad en el instituto superior. Dicho apartado también trata sobre algunas leyes, reglamentaciones y resoluciones que la sustentan y señala algunas características generales del alumnado que son necesarias para comprender las causas del modo de análisis.

Luego del encuadre situacional, el tópico se define conceptualmente y se describen algunos rasgos particulares que describen a los procesos reflexivos. En cada uno de los apartados siguientes se presentan algunos de los aspectos sobre los que se debe realizar el análisis de las prácticas.

El primero de ellos indaga acerca de la forma en que procesos sociales e instancias institucionales afectan a los alumnos en particular y a la formación en sí haciendo aún más necesaria la reflexión.

El siguiente, trata acerca de la autoexigencia del profesor y cómo se relaciona la misma con la reflexividad.

El título subsiguiente analiza los cambios de roles del docente y del alumno, y la necesidad de tenerlos en cuenta en las prácticas áulicas.

El sexto apartado plantea cuáles son los integrantes de la institución cuyas opiniones deben ser tenidas en cuenta en el proceso y las causas de dicha inclusión.

El siguiente, trabaja la transversalidad de la reflexión que debe darse en las distintas fases de la enseñanza: el momento preactivo, el interactivo y el postactivo (Jackson, 1975). Y desarrolla, el análisis de la primera fase, que se realiza a través de un replanteo del modelo de enseñanza, del momento de diagnóstico, de las decisiones respecto a la planificación en general y de las instancias virtuales en particular. Al respecto, se establecen posibles criterios en cuanto a elección de contenidos, intencionalidades y metas, metodología y estrategias; propuestas de actividades, entre otros elementos. Si bien los recursos didácticos deben formar parte de este capítulo, dada su importancia y magnitud, se abordan en el apartado consecutivo, con principios para su opción y ejemplificaciones de algunos de ellos.

El título siguiente expresa nociones referentes a los espacios de comunicación, tanto entre estudiantes como entre tutor-alumno.

El próximo apartado trata sobre la evaluación: fines, momentos en que se desarrolla, principios básicos y el análisis de algunos instrumentos.

El apartado último trabaja el concepto de democratización y cómo la reflexión es fundamental para iniciarse en prácticas que la contemplen.

Para concluir esta introducción, es necesario comunicar algunas cuestiones que atañen al proceso de escritura. Si bien existen diferencias a nivel conceptual y en la práctica entre los vocablos “tutor” y “profesor”, ellas no se aplican en la institución donde se han realizado las experiencias, por lo que en el presente trabajo se utilizan sin distinciones, como sinónimos.

En segundo lugar, es importante denotar que los apartados se forman a través de una división artificial de los aspectos que atañen a la práctica docente, por lo que a veces surge cierta recurrencia en ideas y pensamientos que es común en un proceso reflexivo.

Los tiempos verbales en los que se redacta el texto también son y han sido objeto de análisis, ya que una vez ocurridas las circunstancias comienza el proceso de reflexión. Por lo que tal vez se debería haber utilizado el pretérito perfecto simple. Pero en educación, ésta debe surgir antes, durante y después del momento de contacto en sí con los alumnos, por lo que se ha elegido el presente simple como forma verbal genérica.

Por último, otro punto a considerar es la posibilidad de conformar de manera específica una guía de preguntas, que tal vez sería lo más práctico. Pero este formato pretende dejar abierta la puerta para nuevos interrogantes y para el acceso a problemáticas no descriptas que emergen del quehacer cotidiano de cada docente en torno a su realidad de enseñanza.

1. Encuadre situacional

Este primer apartado caracteriza a la institución y al alumnado explicando las razones por las que la oferta académica a distancia ha ampliado las posibilidades de educación de la población de la zona y de sus alrededores. Ello luego permite comprender las causas por las que se coloca el acento en el presente trabajo, en algunos aspectos y no en otros que en ciertos ámbitos serían aún más importantes.

El Instituto Superior en el que se han desarrollado las experiencias de las que emerge este informe, es de gestión privada, laico y de ingreso irrestricto. Algunos de sus principios son: la calidad académica, la equidad, el brindar oportunidades de estudio, la solidaridad y el compromiso con la comunidad del lugar. Ellos se manifiestan en acciones concretas por parte de los actores que lo conforman.

El perfil de alumno es muy diferente al que realiza su formación en una universidad. En general, son mujeres, edad promedio de 25 años, con hijos o familiares a cargo. Sus estudios secundarios, en la mayoría de los casos, se realizaron en escuelas o centros para adultos de la zona y en otros, no fueron concluidos. Muchas de ellas trabajan gran parte del día en actividades relacionadas con la docencia (preceptoría, personal de maestranza, celadoras, alfabetizadoras, maestras comunitarias, etc.). Otras estudiantes han obtenido becas o pasantías pagas. Sus tiempos y conocimientos básicos de cultura general comúnmente son escasos; así como el dominio en la comprensión y producción de textos es insuficiente.

El cursar de forma regular les resulta dificultoso debido a situaciones personales, familiares y laborales; o porque viven en zonas rurales alejadas del centro urbano donde posee su sede el Instituto. Ello derivó en la necesidad de implementar un porcentaje del mismo de forma no presencial, a través de la plataforma virtual que provee el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). La enseñanza entonces, se establece a través de la *“combinación del uso del aula presencial y del aula virtual, lo que se ha convenido en denominar de forma generalizada «aprendizaje combinado» (blended learning)”* (Barberà Gregori & Badia Garganté, 2005: 2).

Por otra parte, quienes realizan cursos de capacitación docente, poseen características similares a los alumnos regulares de la institución, ya que, generalmente, son recientes egresados de la misma. La diferencia estriba en que ellos ya han finalizado su carrera. Precisan obtener puntaje para aumentar las perspectivas de un cargo titular, por lo que buscan estas opciones, que son virtuales casi en su totalidad. El desarrollo de estos cursos se produce a través de la plataforma tecnológica, con su amplitud de posibilidades. El conocerlas es un objetivo complementario en estas propuestas; ya que en muchos casos, estos recursos son ajenos a sus prácticas de enseñanza y luego de estas experiencias, se entusiasman para comenzar a implementarlas. Por ejemplo, algunos alumnos ni siquiera poseen cuenta de correo electrónico, por lo que se les enseña el proceso de creación y se les solicita que lo realicen. Ello permite luego que a los estudiantes les sea factible el desprenderse de juicios

previos relacionados con la modalidad en general, tales como la falta de contacto directo con el tutor, la soledad, etc.; y con los recursos en particular. Con respecto a estos últimos, es frecuente al comenzar los cursos, escuchar por parte de los estudiantes que su aplicación en ámbitos educativos corrientes es improbable (debido a su complejidad en el empleo) y perjudicial (debido a que son un elemento distractor en el aula). De esa manera, se les abre un panorama nuevo con estas herramientas, que deben ser mediadas para su utilización y valoradas en su uso y funciones formativas.

De esta forma, se generan mayores oportunidades de formación. Ya que los espacios virtuales amplían los límites témporo-espaciales y las posibilidades comunicativas y formativas de la Institución. Producen además, la flexibilización de estilos de vínculo pedagógico y de propuestas didácticas en general. Sin embargo, estos rasgos no se logran solamente por la incorporación de una plataforma virtual. No se recrean modelos diferentes de enseñanza, adaptados a la realidad actual y a las necesidades individuales de los alumnos, sin una mirada retrospectiva acerca de algunas fallas arraigadas en las prácticas de la modalidad presencial. Por lo que esta transición otorga la chance para el replanteo de ideas desacertadas en torno al enseñar, para nuevas concepciones con respecto al aprender y para la corrección de errores.

Marco legal

La Ley de Educación Superior 24.521, sancionada en el año 1995, otorga el marco legal para la actuación institucional en la modalidad de educación a distancia. En el artículo 74 *“autoriza la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización (...) que respondan a modelos diferenciados de diseño de organización institucional y de metodología pedagógica”*.

Por otra parte, el Régimen Académico Marco de la Educación Superior de Mendoza, recientemente promulgado, indica que: *“cada institución establecerá su propio régimen académico para las ofertas formativas bajo la modalidad a distancia de cada proyecto que, además, debe elevarse a la Dirección de Educación Superior provincial para tramitar la evaluación correspondiente ante la Comisión Federal de Evaluación de Estudios a Distancia”* (2012: 3). Además, en el artículo 40, incluye la posibilidad de hasta un 30% de la carga horaria total de cada unidad curricular destinada a actividades no presenciales (p. 10).

Las capacitaciones docentes se rigen por la resolución N° 0930 de la Dirección General de Escuelas (2008), que define que los *“cursos a distancia son aquellos que tengan menos del 50% en instancias presenciales”*. En ella también se establece de forma obligatoria que 12 horas del curso deben ser presenciales.

Estas reglamentaciones orientan a un proceso institucional que proyecta cada vez más instancias formativas de pregrado o de postítulos bajo la modalidad a distancia, por lo que las experiencias de hoy conformarán la base para las del día de mañana.

2. Definiciones generales

Un compositor musical comienza a escribir su sinfonía y decide realizarla en tres movimientos. Días después, ya ha estructurado sus aspectos básicos. Antes de continuar el viaje hacia su universo creativo, resuelve detener en un momento su intenso fluir de notas y ahondar en lo ya escrito. Volver a sus orígenes, indagar en su trayectoria, dar marcha atrás sobre sus pasos. Es sólo en ese momento que percibe la falta de coordinación de algunos instrumentos, incluso de secciones enteras... Observa también que surgen problemas con la escritura, o de sonoridades de conjunto... Se da cuenta también que a veces trabajaba desconcentrado, lo que producía retrasos innecesarios. Pero aún está a tiempo de corregir estas fallas. Luego de este momento de detenimiento y búsqueda, el proceso continúa. Sin embargo, en numerosas ocasiones, antes de dar por cerrada su obra, deberá revisar lo realizado, incluso pidiendo la opinión de otros colegas y de otras personas sin formación musical específica.

Es así como el compositor pudo advertir, no sólo sus fallas en lo musical, sino las que atañen al proceso creativo; se concentró en sus impresiones y también en la reacción de las personas ante su ejecución.

Las tareas de este músico y la de los docentes en general se asemejan, ya que en ambas es fundamental la reflexión sobre la propia práctica: ese momento de detenimiento en el fluir de la acción para analizar posibles causales, actividades principales, consecuencias derivadas, y para tomar decisiones que posibiliten la mejora en las tareas.

Etimológicamente, “reflexión” proviene del latín “reflexio, reflexionis”. “Re” es un prefijo que significa “hacia atrás, intensivamente”; “flex” es “plegado hacia adentro”; el “sufijo io”, “acción y efecto”. Se podría conceptualizar entonces como “la acción y efecto de volver hacia atrás, intensivamente, plegándose hacia adentro”. A partir de este concepto emergen sus características fundamentales: el entrar en el interior, a lo profundo de las prácticas, de forma continua, no esporádica. No se vincula sólo con el pretérito, sino también con el futuro, anticipando la acción; y con el presente: interrogándose ante la instantaneidad.

Por otra parte, es una instancia de investigación cuyo objeto es la propia actividad de enseñanza en entornos virtuales o mixtos; que a veces se torna compleja y difícil de analizar, plagada de incertidumbres, o tan singular que es casi imposible de generalizar o de describir. Supone además, el tratar de iluminar la experiencia áulica, hacer explícito lo implícito, considerando las teorías tácitas acerca de la enseñanza y del aprendizaje e identificando problemas significativos.

El docente de educación superior ejerce un “rol modelizador” cuando diseña y propone secuencias en sus clases. Es necesario, por tanto, realizar una cuidadosa vigilancia sobre la

“lección didáctica” que despliega; lo que implica un análisis en profundidad a través de la reflexividad. Sólo aquel que se asume en un camino de continuo perfeccionamiento y que reconoce los aspectos a mejorar, tiene la motivación suficiente para emprender y sostenerse en esa dirección. Se afianza así, en cada persona una actitud que facilita la apertura, agudiza la mirada, desarrolla la conciencia crítica y la comprensión y en consecuencia, genera el hábito de aprendizaje permanente.

La reflexión, además, implica habilidades metacognitivas que siempre son un objetivo a desarrollar en los alumnos y que deberían entonces, en primer lugar, aplicarse a las propias prácticas. Pero en ella el análisis ya no se centra en la forma en que se produce el aprender, sino en el qué, cómo, por qué, para qué y cuándo de las prácticas, tomando conciencia de progresos, avances y errores. Es, por lo tanto, una autoevaluación, en la que se recogen evidencias que describen las situaciones de enseñanza en sí o las instancias preparatorias que las disponen y organizan.

Características y aspectos fundamentales

Como se mencionó previamente, no todos los procesos de reflexión sobre la propia práctica conllevan una mejora de las mismas. Para que estos sean eficaces, se debería:

- establecer un orden con categorías pensadas anticipatoriamente, para su sistematización;
- abarcar todos los aspectos fundamentales, para su integralidad;
- desentrañar su complejidad;
- dejar de lado superficialidades, evitando el anclarse en meros formalismos, para su profundidad;
- generar recurrencias para una visión en perspectiva, volviendo continuamente a los orígenes, desde su epicentro ubicado en las prácticas de enseñanza, hacia los múltiples aspectos que la implican, para su realización en espiral.
- hacer de ella un hábito, ya que por un planteo esporádico no se promueven cambios, sino que éstos devienen luego de procesos continuos de revisión.

Por otra parte, los entornos virtuales de enseñanza involucran numerosas decisiones que van más allá de un mero proceso mecánico de propuestas de lecturas, materiales y actividades, como es creencia habitual. Por lo que un componente fundamental de la práctica reflexiva, de acuerdo con Gimeno Sacristán, es el sentido común, que *“articulado y contrastado toma así un sentido intelectual o cognitivo que lo convierte en un componente normativo en el ejercicio del pensamiento con un sentido ético: un saber que se adquiere a través de la vida en situaciones prácticas y para ser utilizado en ellas”* (1998a: 34).

3. Contextualizar la práctica

En el decir de Laura Basabe y Estela Cols, la *“enseñanza es una acción situada”* (2007: 141). No se da en un marco aislado de acción entre dos individuos; sino que es influida por un entorno particular. Se articula en un contexto socio-histórico, cultural e institucional. Se inscribe en muchos tiempos a la vez: el del docente, el del grupo, el de la escuela y el de la sociedad en general. La historia personal del profesor, intereses, carencias, necesidades, formación, intencionalidades, matrices de aprendizaje y características de su personalidad sellan su actividad. De la misma manera, los alumnos, se ven afectados por una multiplicidad de influencias. Se conforma así, una mixtura de culturas y tiempos diferentes que se entrecruzan y reformulan en el proceso de enseñanza en el espacio virtual específico de la institución educativa. Si el profesor no es consciente de ello, la reflexión sólo queda en una cuestión meramente técnico- instrumental y hasta ingenua. Por consiguiente, es fundamental el ir y venir continuo a través de una construcción conceptual que involucra desde el macro entorno socio – histórico - cultural hasta sus células más pequeñas: ese alumno determinado, esa actividad precisa, esa respuesta en particular en un intercambio dialogado.

Procesos como la globalización y la sociedad informacional, son fenómenos a analizar por su influencia actual sobre los estudiantes y sobre las prácticas áulicas en general. Son interrogantes válidos, por ejemplo, si ambos fenómenos contribuyen a conformar una civilización más pluralista, con menos segmentación social y más posibilidades para el acceso a bienes y servicios. En consecuencia, cabe el preguntarse cuáles son los efectos y alcances, de las mismas sobre los alumnos y sobre el mismo tutor.

Otro planteo válido se produce en torno a la “superinformación”, si ésta genera condiciones más favorables para todos y una optimización de la enseñanza que luego se reproduce en mejores prácticas áulicas de los alumnos al ejercer su rol docente. En torno a ella, cabe preguntarse también sobre las competencias a formar para lograr el acceso a las tecnologías infocomunicacionales. Van Dijk (2005) clasifica las habilidades digitales en tres: habilidades instrumentales, que implican operar con computadores y conexiones de red; las informacionales, de búsqueda, selección, procesamiento y aplicación de contenidos; y las estratégicas, cuyo uso hace posible la mejora de la posición individual en la estructura social. Estas últimas, son destrezas necesarias para la integración en la sociedad informacional. Esta categorización denota entonces el hecho de que sólo por el uso obligado de la computadora, dado por las características de la modalidad, no se forman las competencias necesarias para desafiar positivamente a la globalización; sino que es fundamental el pensar previamente acerca de los procesos cognitivos factibles de desarrollo en cada actividad; seleccionando las que promuevan el crecimiento de nuevas habilidades mentales (Ducatel, 1998).

Estos procesos atraviesan de forma profunda a la institución, que a su vez, condiciona y contextualiza la práctica. Muchas veces, la elección de la misma por parte del profesor, no es una elección consciente sino producto del azar y de la oportunidad; pero la permanencia en

ella debería depender de la coherencia entre ideología institucional y la personal del docente con respecto a metodologías, procesos de enseñanza y de aprendizaje, papel del alumno, condiciones laborales generales, etc. Incluso debería tener relación con posturas determinadas ante fenómenos como los descritos en los párrafos anteriores; y con cuestiones más específicas, como por ejemplo, interacción con el gobierno de turno, apertura a la comunidad, visiones en común referidas al papel que se ocupa en una historia y geografía determinada, etc. También debería depender de la efectividad para, dentro de la modalidad a distancia, reducir o minimizar problemas tanto técnicos como organizativos, abrirse al diálogo, sintonizar con otros actores educativos, escuchar y tener en cuenta opiniones diferentes, dar cauce al conflicto como medio de crecimiento, etc.

La globalización, la sociedad informacional y sus consecuencias; y el contexto institucional son sólo algunos de los elementos a analizar con respecto al entorno. El recorte realizado en la selección de dichos elementos es producto de la relevancia e influencia de los mismos en las prácticas cotidianas.

4. Autoexigencia del docente

El sistema educativo actual lamentablemente, en Mendoza al menos, no genera motivaciones externas suficientes que impulsen al profesor a buscar opciones de perfeccionamiento. Además de la escasez de controles, tampoco existen remuneraciones extra, estímulos o congratulaciones de alguna especie. El ascenso en la jerarquía docente se produce solamente por acceso a cargos directivos, y la gestión, en muchas ocasiones, no es atrayente para quienes se dedican a la enseñanza.

Lo descrito en el párrafo anterior, se agrava ante la falta de ofertas de capacitación cuyo eje sea la práctica como médula de procesos reflexivos motores de cambios. Ello ocasiona que algunas propuestas formativas se alejen de la realidad cotidiana, convertidas en teorías inaplicables o hasta utópicas. O que se desarrollen en torno al dominio de ciertas técnicas, intentando ofrecer soluciones mágicas, desde una perspectiva meramente instrumental.

El reflexionar sobre la propia práctica, contextualizando la enseñanza, problematizándola, asumiéndola como objeto de investigación, es una exigencia entonces que surge solamente desde el profesor mismo. Si se produce, conlleva a la revalorización del propio rol y al fortalecimiento de la capacidad para tomar decisiones, considerando el “aprender a aprender” como principio fundamental para la autoformación desde los inicios.

Por otra parte, la innovación que ocasiona el ingreso a una modalidad diferente, la variedad de rutinas y de materiales y la búsqueda de nuevas actividades producen la desconexión del “piloto automático”, despegan del “aburrirse y aburrir”, motivan al profesor en particular y en consecuencia, logran generar el interés de los estudiantes, fundamental en la

formación virtual, ya que dinamiza al alumno contribuyendo a la articulación de conocimientos; posibilitando la continuidad en el estudio y evitando la deserción.

A lo descripto se agrega el factor que las nuevas tecnologías multiplican los recursos, por lo que es necesario el ser flexible como actitud fundamental para adaptarse con agilidad a las circunstancias. La flexibilidad es una cualidad que está relacionada íntimamente con la creatividad en el cambio. Sin embargo, ello no significa que las prácticas deban ser renovadas continuamente, ya que es fundamental el lograr un punto intermedio entre perfeccionismo y repetición mecánica, lo que seguramente produce mejoras en una justa medida.

Por último, la velocidad de las transformaciones exige con premura la capacitación continua para el desempeño adecuado en todas las tareas inherentes al rol y sobre todo para poder innovar con propuestas ancladas en la realidad del contexto y adecuadas a la modalidad.

5. Cambios en los roles del docente y del alumno

Los apartados anteriores describen algunos procesos que han implicado cambios continuos, vertiginosos, hasta violentos que se han producido en estos últimos años. La escuela tradicional evoca prácticas diferentes a las que hoy deberían efectivizarse en el aula. La distancia entre lo que se debería efectuar y los postulados pedagógico- didácticos de tiempo atrás crece aún más si el entorno es virtual, por lo que la adaptación que debería realizarse es mayor aún.

De un tiempo a esta parte, el perfil del estudiante de Educación Superior también ha ido variando, en parte, producto de algunos de estos cambios: experiencias previas, edad, masividad en el ingreso, obligaciones familiares y laborales son algunas de sus características distintivas. Es una realidad: los alumnos en su generalidad no poseen la formación básica de décadas atrás y son mayores en promedio a quienes ingresaban hace algunos años. Tienen hijos y trabajan gran parte del día por lo que el tiempo de dedicación al estudio es muy escaso.

Un sujeto diferente implica en primer lugar, liberarse de concepciones antiguas, distinguiendo prejuicios que los rotulan como simples repetidores, imitadores o receptores. En segunda instancia supone adaptar las prácticas de enseñanza. El tener en cuenta las experiencias previas de un adulto, que piensa, se involucra, que discute y argumenta temáticas variadas con perspectivas claras e intercambios interesantes; es el primer paso hacia propuestas más coherentes con respecto al estudiante para las que se disponen. Y comprender que el rol del docente se desprende de los alumnos, es para ellos y se efectúa con ellos.

Sin embargo, la descripción contribuye a caracterizar al sujeto pero éstas no deben generalizarse rotulando de forma prejuiciosa a los estudiantes. Ya no existen aulas

homogéneas, a decir verdad, nunca las hubo, pero el colectivo docente frecuentemente ha tratado de unificar intereses, experiencias previas, formación, capacidades, problemáticas, etc.; creyendo que así allanaba su tarea. Más imposible aún es la homogeneización de las “aulas virtuales”; ya que el ampliar la cobertura significa de por sí más diferencias en el ingreso. Como el homogeneizar es inútil, el alentar la diversidad es la acción a llevar a cabo. Y un rasgo particular fundamental de los entornos virtuales es facilitarla, simplificando el respeto por ritmos de aprendizaje diversos, la propuesta de actividades diferenciadas, la realización de explicaciones de acuerdo a problemáticas individuales en el acceso al conocimiento y hasta, en algunos casos, la graduación de niveles de dificultad, significando y resignificando el aprendizaje individual y de conjunto. El potenciar las posibilidades que otorga la modalidad, es realizar prácticas inclusivas en un sentido concreto.

Es necesario promover el desarrollo del sujeto en autonomía y responsabilidad. Ello se realiza desde la motivación continua, la flexibilización de tiempos y espacios, la estimulación para la transferencia, la aplicación de los conocimientos a escenarios disímiles, la propuesta de secuencias didácticas pautadas claramente, etc. La educación a distancia mediante el uso de las TIC es un medio que también agiliza estas acciones, generando un mayor protagonismo del estudiante en su propio proceso.

Es también importante incentivar el autoaprendizaje, por medio de la sugerencia personal de medios para el acceso al conocimiento de acuerdo a los intereses y problemáticas, el estímulo y la conducción en la profundización de conceptos; el esclarecimiento de temáticas de forma oportuna y clara; las preguntas sugerentes y desafiantes; la organización de situaciones que despierten la curiosidad; el prever posibles dificultades en puntos relevantes del programa, facilitando orientaciones para su superación; el asesoramiento en la utilización de diferentes fuentes bibliográficas; la realización de constantes monitoreos del progreso de los alumnos; la conformación de distintas técnicas de recuperación y corrección; y la ejecución de retroalimentaciones acertadas y respetuosas. En consecuencia, el alumno se transforma en sujeto activo de su propio aprendizaje, por lo que se le debe dar preponderancia a la mediación individual de acuerdo a limitaciones, inclinaciones, cualidades particulares, etc.

Por otra parte, Anna Murgadas señala que *“la adopción de las nuevas tecnologías es más una cuestión de actitud que de edad”* (2009: 3). Este concepto se ha ido comprobando y ampliando en las experiencias institucionales: la facilidad para el uso de la plataforma virtual del INFD, la implementación de “recursos TIC” y la adaptación a la modalidad, no es directamente proporcional con los años de vida. Esta afirmación es aplicable tanto en alumnos como en profesores. Ello depende en mayor medida de experiencias previas y actitudes personales de apertura frente al riesgo, a los desafíos, a lo desconocido. Desde el docente, es importante hacer una autoevaluación con respecto al grado de conocimiento de dichos recursos y al propio proceso de alfabetización digital. Además, cabe preguntarse cuáles son los fines que se les otorgan a las nuevas tecnologías, si ellas han redundando en

cambios en la metodología didáctica, si se ha contribuido solamente a explicar posibles usos o también se han potenciado sus posibilidades. Algunos de los alumnos de Educación Superior deben tener contacto con las TIC, ya que no las conocen. Otros en cambio, las emplean sin considerar algunas precauciones. En ambos casos es fundamental el desarrollo del juicio crítico con respecto al volumen y calidad de información y a sus potencialidades. Conjuntamente, se debe promover la interacción con lenguajes como el hipertexto e hipermedia; mediando el acceso, uso, exploración y comprensión de estos formatos.

A partir de lo descripto, es necesario que el docente se ubique en un nuevo rol, que implica orientar procesos y diseñar actividades complementarias de acuerdo a las necesidades del alumno (Litwin, 2000). Ello entraña un giro de 180° que coloca al alumno en el centro del aula y a la vez, implica una administración eficiente del tiempo para lograr el seguimiento de gran cantidad y diversidad de personas y situaciones en simultáneo.

6. Actores educativos que intervienen

El tener en cuenta las apreciaciones que otorgan de nuestra práctica otras personas que integran la institución, extiende el espectro de análisis.

El equipo directivo dispone de una mirada integral del curriculum, lo que complementa la visión segmentada del profesor de la unidad curricular en particular. Ello permite generar propuestas de integración con el resto de las asignaturas, ampliar perspectivas, perfilar adecuadamente la disciplina dentro del marco del trayecto general de la carrera. Por otra parte, las autoridades institucionales conocen con mayor profundidad las posibilidades y límites de la entidad educativa, fortaleciendo procesos de conjunto y estimulando acciones colectivas. Además, son los que más interiorizados de los procesos institucionales ante la formación virtual, por lo que se convierten de hecho en referentes de la misma.

Los estudiantes, al ser personas adultas, perciben de forma crítica los procesos de enseñanza. Sus devoluciones remiten a la realidad de la práctica desde la perspectiva opuesta al docente. Ello permite la complementariedad de puntos de vista. Sin embargo, se debe tener en cuenta que dichas opiniones a veces son sesgadas, porque se desarrollan aún dentro de un proceso de aprendizaje, sin la mirada integral de quien ha concluido sus estudios. En dichas perspectivas influye a veces el tiempo escaso, el no separar problemas de relación con algún profesor en particular, el desinterés por la asignatura, la falta de aplicación directa en el desempeño del rol para el que se está formando y la presión causada por las calificaciones y la aprobación de las asignaturas. Ello supone cautela para con las mismas; pero no es causa para desconsiderarlas, ya que su valor es destacable.

Otros criterios que se deben contemplar son los del resto de las personas que integran la institución: secretarios y personal de apoyo académico en general, maestranza, bibliotecarios, referentes tecnológicos, etc. Estos últimos tienen una importancia vital ya que

dan herramientas para la realización de la tarea. El contemplar estas voces no significa dejarse llevar ciegamente por ellas; sino tenerlas en cuenta en su conjunto para una visión más completa de la propia práctica.

El claustro docente

Un capítulo aparte por su importancia es el que atañe a la reflexión en conjunto con el equipo de profesores. Muchas son las razones para su trascendencia. Una de ellas es que la práctica individualista y autosuficiente empobrece, encarece significados y elaboraciones de conjunto. En segundo lugar, el compartir con personas que están en las mismas instancias contextuales desarrolla nuevos parámetros de reflexión. Además, la multidisciplinariedad concede matices complementarios; y el generar acuerdos de trabajo desarrolla hábitos de orden en el alumno y fortalece las bases institucionales, formando cuerpos estables de desempeño. Por último, en numerosas ocasiones los docentes señalan que sus mejores aprendizajes o sus estrategias más acertadas, no han partido de libros ni de congresos, sino de los intercambios informales en la sala de profesores.

Por otra parte, la conciencia colectiva de las problemáticas emergentes quita el peso de pensar que son sólo dificultades propias por falta de manejo de las situaciones, lo que genera algo de alivio y desahogo. Además, un problema que se comparte, por más de que el resto de los colegas no otorguen soluciones ajustadas, permite espacios de catarsis y de liberación ante el stress que generan las prácticas pedagógicas cotidianas, con los inconvenientes que conllevan por la complejidad de las mismas. En ocasiones incluso, no se producen respuestas sino que se originan nuevas preguntas ante cuestiones que tal vez la persona en soledad nunca se hubiera planteado; ese es el lugar donde también se enriquece la práctica con campos de análisis no abordados. Es allí cuando *“la comprensión de los acontecimientos pasa a un nivel superior: son problemas profesionales compartidos, y, por tanto, más objetivables que en su primera formulación”* (Porlán y Martín, 1991: 5).

El ámbito virtual facilita la formación acuerdos de trabajo. Éste brinda posibilidades reales de comunicar experiencias al no implicar la presencia física y al ampliar límites temporales. Sistematizarlos, explotando las potencialidades que brindan las nuevas tecnologías de la comunicación es incentivarlos y promoverlos.

A la vez, el participar activamente de las aulas virtuales de los colegas, observando estructuras, recursos, actividades e intercambios, permite nuevamente extender aún más fronteras en tiempos y espacios; ya que presencialmente es difícil realizar observaciones a los pares buscando momentos diferentes, ya que las actividades se producen en general, simultáneamente en la misma franja horaria.

El intercambio entre colegas es claramente enriquecedor. Sin embargo, depende en gran medida de los mismos docentes, ya que no es fácil que se ejerzan si han sido impuestos. Como en otras cuestiones, obedece sobre todo a aspectos de personalidad, apertura, predisposición, ansias de aprendizaje y de crecimiento.

7. La reflexión en cada una de las fases de la enseñanza

La importancia de la reflexión en cada una de las fases de la enseñanza, supone la transversalidad de los procesos que la implican y su continuidad en cada una de las instancias.

Philip W. Jackson diferencia una fase preactiva, donde el docente planifica su práctica al momento donde realmente se encuentra con los alumnos (fase interactiva) y de la fase postactiva (1975). Si bien en el primer momento y en el tercero es donde más penetraría la reflexión, ella tiene que surgir también en la segunda fase, para poder reencaminar procesos a tiempo.

Replanteo del modelo

Cada profesor planifica, enseña y tutora, se vincula con sus alumnos y desempeña el resto de las acciones inherentes a su rol, encuadrado en determinados paradigmas y posturas personales. Conocerlos y reconocerlos, observar si hay coherencia entre lo que se piensa, se cree y lo que se efectúa en la realidad es fundamental para que la reflexión sea profunda, auténtica y no quede simplemente en cuestiones formales.

Uno de los aspectos a considerar es la relación entre enseñanza – aprendizaje, es decir, si el aprender es consecuencia directa o indirecta del enseñar. Ello se vincula con el papel que se le otorga a ambos, con la forma de producción del aprendizaje, con las maneras en las que el docente contribuye con el alumno en ese proceso, etc.

Las actividades que se solicitan al estudiante otorgan la pauta de lo que realmente se produce en el aula por lo que la relación entre enseñanza-aprendizaje se puede observar a través del análisis de las mismas. Es allí donde cabe preguntarse cuál es la finalidad de cada una de ellas: rescatar conocimientos previos y relacionarlos con los nuevos o favorecer al aprendizaje significativo o al desarrollo de capacidades y habilidades, entre otras. Tal vez simplemente tienden a acciones como el completar frases unívocas que se pueden extraer desde la bibliografía sugerida o marcar la respuesta correcta dentro de varias opciones. Por ello, es oportuno en ese momento el preguntarse acerca de los procesos cognitivos con los que se incorporan los conocimientos que sustentan una propuesta de actividades. Otro planteo pertinente es sobre el lugar que se le concede a la metacognición: en qué medida la

intervención docente colabora para que el alumno analice aciertos y errores acerca de sus propios modos de aprendizaje.

Como se mencionó en apartados anteriores, la autonomía es fundamental para el éxito en la modalidad y para el ejercicio del rol que desempeñarán los alumnos en un futuro. Un interrogante a realizar es cómo se estimula el autoinicio y autosostenimiento del aprendizaje, su vivencia y resignificación y la implicación de la totalidad de la persona en este proceso.

Lorenzo García Aretio, propone una clasificación de los modelos abiertos y a distancia según distintas variables en el proceso enseñanza – aprendizaje (2007a: 75). Dicha clasificación supone ubicar cuál es el centro de atención de las prácticas de enseñanza. Si éstas se concentran en el docente y en el enseñar (con preponderancia de clases magistrales a través de videoconferencias, dictados, etc.); o en contenidos o saberes, valorando la transmisión de la cultura (con acciones habituales en el alumno tales como memorizar, escuchar, emitir textualmente); o en el alumno como protagonista (donde el profesor facilita aprendizajes). Tal vez todo gira en torno a la aplicación de los últimos adelantos tecnológicos, relegando la propuesta pedagógica; o en las tecnologías colaborativas que permiten a los estudiantes el intercambio, la discusión de ideas y el trabajo en equipo. Si en cambio, se incluye a cada uno de los elementos anteriores de forma equilibrada, se está proponiendo un modelo integrador.

Se han diferenciado posibles modos de observación de la relación que se produce en la realidad entre la enseñanza y el aprendizaje. Uno de ellos es una evaluación de las actividades seleccionadas y de los procesos cognitivos que las sustentan. También se puede partir de la reflexión acerca de las acciones tendientes a estimular la metacognición y la autonomía. Además, puede surgir por medio del análisis del lugar donde se coloca el énfasis de la práctica docente. Estos tres modos contribuyen a ubicar, desde la experiencia real, posturas e ideas sobre los que efectivamente se ancla el rol.

El diagnóstico

La instancia de diagnóstico facilita la adaptación de los descriptores curriculares al grupo de estudiantes, para la significación de los aprendizajes.

Indagar sobre conocimientos previos relacionados a los contenidos de la unidad curricular es el primer paso para contribuir a establecer el conflicto cognitivo por medio del contraste y comparación entre ambos.

Conocer intereses, motivaciones, metas, ideales, preocupaciones y falencias de los alumnos es otro de los aspectos, que luego proveerá de datos para la contextualización de saberes a realidades específicas.

También es importante una exploración de capacidades transversales necesarias para el logro de aprendizajes. Algunas de ellas podrían ser: la comprensión lectora, la producción

de textos escritos, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, entre otras igualmente importantes. Es fundamental además, saber si el alumno posee el dominio necesario de la plataforma tecnológica y de software de aplicación básicos tales como procesadores de textos, planillas de cálculo, programas de presentación para crear y representar diapositivas, etc.

El no dar importancia a lo descripto en los párrafos precedentes es despersonalizar la enseñanza, es menospreciar al estudiante tiñéndolo de “saco vacío”, es despreciar los aprendizajes adquiridos más allá de la educación formal, es instalar definitivamente y de principio “el piloto automático”.

Por ello, se debería reconsiderar la utilidad de esta instancia, más allá de la entrega formal que se solicita generalmente desde la institución. Y repensar los objetivos, instrumentos que se implementan para su ejecución y proponer posibles resultados a alcanzar. Así comienza un proceso reflexivo sincerado, justificado y coherente. Una vez ejecutado el diagnóstico se debería evaluar el alcance de las metas planteadas, los instrumentos para la obtención de la información, los datos conseguidos. A partir de allí se deberían plantear cambios y mejoras para ciclos venideros.

La planificación

En ocasiones, la reflexión se centra en lo ocurrido dentro de la “*fase interactiva* de la enseñanza” (Jackson, 1975); es decir, en ese momento en el que se produce el encuentro con los alumnos (ya sea virtual o presencialmente). Pero donde se proyecta y anticipa, organiza y estructura, es en la “*fase preactiva*”, de allí la importancia de la planificación.

Los diseños curriculares de las diferentes carreras docentes de Mendoza surgieron a partir del año 2009, luego de un largo proceso de consolidación de acuerdos entre los diferentes actores que participaron. En él se establecen los descriptores que definen el curriculum de las asignaturas, pero la elección de los contenidos que efectivamente se enseñarán se encuentra en manos de la institución y del profesor. Para ello, éste debe tener en cuenta que dicha selección supone una instancia doble de reproducción social: en el futuro docente que posteriormente, a su vez, instruye de contenidos válidos a sus alumnos.

Es importante preguntarse entonces acerca de los principios para la incorporación de saberes a incorporar en la planificación. Algunos criterios pueden ser los señalados por William E. Doll. En primer lugar, la riqueza interpretativa; en segundo término, interconexiones y repeticiones recursivas. Como tercera característica, una red de relaciones. Por último, el rigor que es otorgado por la claridad de cánones interpretativos, punto intermedio entre arbitrariedad y subjetividad (1997).

También es conveniente plantear si es discutible, flexible, modificable, abierto a adecuaciones pertinentes que se transfieran luego a la práctica. Cómo ha sido el proceso de

ciclos anteriores, si se fueron realizando cambios y ajustes al mismo; y si éstos se efectivizaron.

Otra acción pertinente es comparar y contrastar los descriptores de los diseños curriculares con los contenidos planificados, los enseñados y los aprendidos efectivamente. Y desde allí, analizar si se trabajaron contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; o si se privilegió alguno de ellos y por qué. También tener en cuenta si se otorgó importancia a contenidos locales, regionales o internacionales y cuáles fueron las causas para ello.

Un aspecto a considerar es el que atañe a la secuenciación de contenidos, que se puede producir de acuerdo a las relaciones con el mundo real, o por subordinación o supraordinación de conceptos interconectados entre sí; por la lógica propia de la disciplina y de sus métodos de investigación; por el grado de dificultad en el contenido; o por la aplicación en complejidad creciente de los aprendizajes (Feldman y Palamidessi, 2001).

También es pertinente plantear el grado de interconexión con el resto de las asignaturas en general y con la unidad curricular de Práctica Profesional Docente en particular, ya que el diseño establece a esta última como eje estructural en las carreras de profesorado.

En los cursos de capacitación para profesores noveles es fundamental, además de lo previamente mencionado, el retorno a la práctica real; estableciendo nexos con contenidos que los docentes que participan de dichas instancias formativas luego enseñan en el aula. Sobre todo se deben recordar, rememorar y reinstalar en casos y ejemplos, los de las disciplinas básicas y sus didácticas específicas, ya que es común la dificultad para la enseñanza de algunas de sus temáticas.

La organización de las instancias virtuales

La carga horaria a efectuarse de forma virtual ha sido determinada previamente. Pero es necesaria una mayor sistematización, sobre todo en el caso de las carreras de los profesorado; ya que la planificación de los cursos de capacitación se encuentra pre-establecida casi en su totalidad con anticipación por ser un requisito para su aprobación por parte de las autoridades de la Dirección General de Escuelas, que es el órgano encargado de gestionar el sistema educativo provincial. En cambio, en la formación inicial muchas veces lo no presencial no se encuentra tan organizado. Urge lograr criterios y acuerdos con respecto a diseños de programas, plan de trabajo, propuestas de actividades, trabajos prácticos y guías de estudio, instrumentos y criterios de evaluación. Así también es fundamental coordinar tutorías e instancias grupales.

También es importante repensar cómo se complementan la virtualidad y la presencialidad; qué contenidos se abordan en ambas; qué estrategias y actividades desarrollan en cada una de ellas. En definitiva, cómo se produce dicha integración.

Estas indefiniciones son lógicas porque muchos profesores aún están en etapa

experimental, intentando adaptarse a la modalidad; pero por ello es más necesario aún que aquellos con mayor trayectoria en ella puedan transmitir sus conocimientos y experiencias.

Intencionalidades y metas

El plantear metas de enseñanza no es sólo establecerlas. Implica, además, analizar cuál es el modelo subyacente a las mismas y pensar si éstas son coherentes con posiciones individuales respecto a la enseñanza.

Las metas que describen encuentros educativos, enfatizan la responsabilidad de la institución educativa y del docente en la enseñanza y amplían un marco amplio de acción. No son sólo una suma de posibles resultados medibles y cuantificables.

Promueven creatividad en las respuestas y se denominan “objetivos expresivos”. En cambio, los “objetivos instructivos” predeterminan el aprendizaje en términos precisos de acción y contribuyen al dominio de instrumentos culturales ya disponibles (Eisner, 1969). Ambos parten de modelos de enseñanza diferentes y de conceptos opuestos de persona como sujeto humano; por lo que es importante reflexionar si las metas previstas son coherentes con la propia postura filosófica y antropológica.

Por otra parte, intencionalidades que apuntan al desarrollo de competencias y capacidades, amplifican y ensanchan las posibilidades de cada individuo y no las reducen al aquí y ahora en cuanto a la memorización de contenidos específicos puntuales.

Por último, los fines propuestos se deben dar a conocer previamente, ya que de esa forma, los estudiantes comprenden hacia dónde se dirige la enseñanza, y planifican acciones que priorizan tareas óptimas para la aprehensión del contenido, el “estudiantar” (Fenstermacher, 1989).

La selección de la metodología y estrategias

La selección de la metodología y de estrategias específicas, implica tomar decisiones efectivas para la enseñanza, más allá de recetas universales. Surge del análisis situacional y depende de contextos y sujetos, intencionalidades y metas, niveles de aprendizaje y características disciplinares. Gestionar la enseñanza supone previamente un planteo de cuáles son sus fines; algunos ejemplos de ellos pueden ser la asimilación de conocimientos o la acción práctica en distintos contextos, el entrenamiento y desarrollo de habilidades operativas o el desarrollo personal (Davini, 2008). Joyce y Weil (1985) sugieren también como finalidad el desarrollo de las relaciones sociales.

Gestionar la enseñanza involucra estructurar un plan de acción con estrategias específicas. Ellas no deberían restringirse para tratar de ceñirse a un método determinado, sino que estos últimos deberían ser un marco general para la selección de las mismas. Se

deciden a partir de un contexto, de su pertinencia en relación a los contenidos a enseñar y de las posibilidades para estimular competencias, capacidades y procesos cognitivos. También es importante considerar que su aplicación se produce en entornos virtuales y de acuerdo a las necesidades y características particulares de los alumnos. Ejemplos de ellas son: propuestas de análisis de casos, lecturas dirigidas, resolución de problemas, ejercicios de planificación o diseño, análisis de documentos, redacción de informes, elaboración de mapas o redes conceptuales, búsqueda y análisis de información, etcétera.

Las estrategias deben estar en consonancia con los elementos de la planificación mencionados previamente y con el estilo personal del profesor, pues éste debe gestionar la enseñanza en coherencia con su modo de gestión, ya que ello brinda un espacio de confort a sus alumnos.

Criterios para la propuesta de actividades

Contenidos, metas, métodos y estrategias otorgan un marco de decisión de posibles acciones a realizar por parte de los estudiantes. Múltiples criterios orientan la selección. Algunos de ellos son:

- Integración: ¿Han sido elegidas de acuerdo a los elementos de la planificación anteriormente citados (propósitos, metodología, estrategias, contenidos, etc.)?
- Objetivos: ¿Cuáles son las finalidades por las que se propone cada acción o el conjunto de ellas? ¿Se les dan a conocer las mismas a los alumnos?
- Secuenciación: ¿Integran un plan ordenado o son acciones aisladas? ¿Se realizan en complejidad paulatina y creciente? ¿Cuál es el criterio de ordenamiento de las mismas?
- Integralidad: ¿Remiten solamente a la lectura, o involucran acciones relacionadas con procesos cognitivos tales como la descripción, análisis, explicación, síntesis, conceptualización, caracterización, argumentación, comparación, diferenciación, ejemplificación, etc.; para la comprensión de contenidos y su integración en una red conceptual?
- Temporalidad: ¿El tiempo destinado a su realización es el adecuado?
- Conocimientos previos: ¿Intentan rescatar, relacionar y comparar conocimientos preexistentes?
- Claridad: ¿Las consignas se refieren a acciones puntuales y comprensibles?
- Actividad: ¿Se pretende un ejercicio significativo del estudiante?
- Transferencia: ¿Otorgan múltiples oportunidades para utilizar la información y para la *“reelaboración y resignificación de conocimientos adquiridos”*? (Dirección General de Escuelas, 2006: 15)

- Aplicación: ¿Se sugieren problemas reales en los que se puedan emplear conocimientos y habilidades adquiridas para su resolución?
- Contextualización: ¿Se toman como referencia temáticas que emergen del entorno cercano, cotidianas, personales, capaces de inquietar a los alumnos?
- Giro de 180º: ¿proponen a los estudiantes realizar preguntas en vez de responderlas; y/o problematizar una situación o tema determinado en lugar de resolverlo?
- Futurismo: ¿enfrentan tareas de resolución de enigmas, misterios o dificultades que se pueden dar en un mañana?
- Debate: ¿promueven la discusión de ideas y el análisis de cuestiones emergentes, abiertas aún o no resueltas?
- Riesgos: ¿Se propicia que los estudiantes “*corran riesgos*”, que no estén todas las respuestas predeterminadas? (Stenhouse, 1991: 128).
- Recurrencia: ¿Se estimula la “*reescritura, el repaso y la perfección de esfuerzos iniciales*” (op. cit.: 128).
- Creatividad: ¿Se desarrolla el pensamiento lateral, la imaginación y se presentan o solicitan la búsqueda de recursos lingüísticos, sonoros o plásticos? ¿Existe diversidad de propuestas o se proponen repetidamente acciones similares?
- Percepción holística: ¿Se remite sólo al sentido de la vista a través de textos escritos o también se involucran acciones auditivas, reminiscencias de texturas, sabores y aromas? ¿Se trabaja con el color, esquemas, fotos y las imágenes? ¿Se utilizan sistemas multimediales?

Este principio no es novedad ya que se relaciona con enunciados que ya desde el siglo XVII, Comenio sugiere (1998: 75-76):

“Por lo cual, debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible. Es decir, lo visible a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible; y si alguna cosa pudiera ser percibida por diversos sentidos, ofrézcase a todos ellos. [...]”

Puesto que los sentidos son los fidelísimos proveedores de la memoria, la dicha demostración sensual dará por resultado la perpetuidad del conocimiento; esto es, que lo que cada cual sepa, lo sepa con constancia”.

El desafío es, que los estudiantes obtengan una experiencia de aprendizaje que abarque los sentidos, a través de un ordenador. Para ello, se puede por ejemplo, tener en cuenta recursos lingüísticos varios y aquellos provenientes de los lenguajes multimedia.

Una vez que se aclaran los criterios de selección de las actividades se debe pensar cuál es la razón para su ordenamiento, estructurando, de esta forma, una serie de actividades organizada, con acciones sucesivas, con un orden particular. En ese momento, es importante tener en cuenta el principio de secuenciación.

Estos criterios no son posibles de aplicar en todas las propuestas de enseñanza, pero contribuyen a realizar un análisis global de propuestas de actividades.

Otros elementos a tener en cuenta

El tiempo es un factor fundamental a considerar en cada uno de los aspectos previamente mencionados. Muchas veces, se producen cambios y reestructuraciones por su causa.

La reflexión en torno a la planificación se debe realizar no sólo en el momento previo a su ejecución, sino en la “fase interactiva” y luego de ella, cuando finaliza el proceso. Cada uno de los elementos debe ser considerado en el análisis. La coherencia y la integración entre los mismos son las características primordiales a las que se debería aspirar.

Recursos y evaluación también son elementos que conforman el diseño de la enseñanza, pero por su magnitud son tratados en apartados diferenciados.

8. Recursos y materiales

Materiales y recursos son parte consustancial de las prácticas de enseñanza, ya que es *“impensable desarrollar cualquier actividad educativa sin recurrir ni apoyarse en alguno de ellos”* (Area Moreira, 1999: 189). En la educación a distancia se producen y emplean materiales digitales, dispuestos en una plataforma educativa, que enriquecen las tareas de aprendizaje en diversos sentidos, razón por la cual resultaría inoportuno hacerlos a un lado. Algunos de sus beneficios son, por ejemplo, el poseer al alcance de la mano el mayor caudal de información pensado; manipulándola activamente y aplicándola con inmediatez. Ellos además contribuyen, al pensamiento complejo y facilitan la transferencia del aprendizaje a la vida diaria.

Medios didácticos o recursos educativos, elaborados o no con fines pedagógicos (Marquès Graell, 2000), transcurren años en las propuestas de enseñanza sin renovarse ni modificarse de forma alguna. La paradoja es que esta inmovilidad sucede en un contexto de diversidad y multiplicidad que produce hasta vértigo e indecisión para su selección. Ciertos criterios orientan la elección y encaminan luego la reflexión.

Un material no es perfecto, es factible que posea errores. Por lo que se debe evitar el deslumbrarse, sino que conviene apreciarlo por sus características pedagógicas reales, su potencial formativo y su contribución a la formación de hábitos autónomos de aprendizaje.

Cabe preguntarse también si es atractivo, si genera preguntas, abre diálogos internos o suscita la modificación de estructuras cognitivas y si la práctica pedagógica del que forma parte puede sostener estas acciones y el interés del que de él se desprende.

El punto anterior se articula con otro aspecto, que es el referido a la adaptabilidad al programa. Se trata de realizar una elección adecuada de acuerdo a las metas propuestas para la clase, porque los contenidos que aborda generalmente son los primordiales en la clase y porque debe estar integrado con las actividades. Por ello, la decisión debe darse más allá de agrados y gustos personales, conocimientos y usos habituales, para evitar forzar su presencia dentro de una propuesta didáctica.

Por otra parte, se debe también analizar el modelo pedagógico que subyace en el mismo, su coherencia con el propuesto en la planificación y con las estrategias didácticas implicadas, con el concepto de docente y de alumno implícito.

Otra pregunta a realizarse es acerca de su/s función/es. Algunas de ellas pueden ser el proporcionar información o guiar aprendizajes; instruir, ejercitar habilidades o entrenar; proporcionar simulaciones o proveer entornos para la expresión, creación o recreación; motivar, despertar y mantener el interés; evaluar conocimientos y habilidades. Además, el material puede ser eje para el desarrollo de una propuesta de enseñanza inter-áreas o para impulsar la profundización de una temática.

En el caso de un recurso tecnológico, es importante plantearse acerca del papel que se le otorga. Éste es factible de funcionar como un simple soporte, y contribuir, por ejemplo, a procesar textos. Pero también se lo puede utilizar obligando a toda la práctica pedagógica a girar en torno a él, lo que implica el riesgo de ajustar la programación al material, cuando se debería establecer un proceso inverso. Por último, el recurso puede ser considerado una herramienta para el aprendizaje, favoreciendo al alcance de los fines propuestos y activando al alumno para el proceso de adquisición de conocimientos.

En cuanto a las características tecnológicas, el profesor debe preguntarse si conoce las nociones básicas en torno a su implementación, ventajas y limitaciones; y más aún: debería prever posibles complicaciones y su forma de subsanarlas y/o reemplazarlas.

En relación con ello, es oportuno plantear previamente si es aplicable al entorno en concordancia con *“las condiciones del contexto social y cultural en el que se desarrolla la tarea pedagógica”* (Baumann y otros, 2008, clase 2: 4)¹ Además, se debería preguntar si los estudiantes poseen las destrezas para su manipulación y cuál sería el grado de asistencia que se necesitaría por parte del profesor y cómo debería desarrollarse.

La dificultad en cuanto a contenidos en sí de los que los recursos son soportes, es otro de los elementos para el análisis. Un material para utilizar en aulas virtuales, de acuerdo a su función educativa (Barberà Gregori & Badia Gargantè, 2004: 125-128), puede ser puente de acceso a dichos contenidos. Éste sería el caso de una base de datos o de un buscador de internet. Pero también puede proveer contenidos, como un libro de textos o una presentación

en power point. Por último, también funciona como soporte instrumental para la construcción de conocimientos. Por ejemplo, un mapa conceptual que el estudiante debe completar a través del programa informático “c-map” o la creación de subtítulos por parte de los alumnos a través de un editor de video. Si bien las tres categorías suponen la manipulación de contenidos, en las dos primeras sobre todo, es donde la reflexión acerca de la asequibilidad de los mismos no puede dejar de estar presente. Por ello, se debe conocer si los estudiantes tienen el dominio para la búsqueda y selección de información, para la comprensión de textos, para la lectura en lenguajes diversos (multimedia e hipermedia) y para el procesamiento de la información.

Es importante el tener en cuenta la calidad del recurso en sí, la fiabilidad de la información que él trata, la claridad y lógica en su organización y estructura y; si logra comunicar lo que desea o es confuso.

El lenguaje visual tiene peso en nuestros tiempos. Las imágenes más el movimiento, complementadas con sonido y música, hacen de los materiales didácticos audiovisuales, recursos para la enseñanza valorables y utilizables en gran medida. En ellos, la calidad de sonido e imagen es fundamental, al igual que la excelencia estética del producto final.

En hipertextos, hipermedia o multimedia el lenguaje visual es primordial. Ellos integran, al mismo tiempo, más de un medio de comunicación en la presentación de la información. Hacen posible una manera individual de pensar y construir el conocimiento, generando anclajes e interconexiones con nuevos aprendizajes. Además, facilitan el acceso a la información de un modo no lineal, a través de un formato que tiene relación no sólo con la palabra escrita, sino con la imagen, el movimiento, sonido, música, gráficos, tablas y fotos, entre otros. Pero para su uso, además de los criterios mencionados previamente, es importante pensar con anticipación qué conocimientos se pretende obtener de ellos, para evitar la saturación de información, poniendo en tela de juicio sus contenidos y también los nexos e itinerarios con los que se estructuran y conforman.

Los recursos mencionados en los párrafos anteriores suponen en algunas ocasiones acompañar en el afianzamiento de la *“primera alfabetización”*, y a la vez, orientar a los estudiantes en la construcción de las bases para una *“segunda alfabetización”*, *“aquella que nos abre a las múltiples escrituras que hoy conforman el mundo del audiovisual y del texto electrónico”* (Martín Barbero, 2003: 52). De esta manera, los alumnos se formarán con posturas críticas con respecto a la diagramación de textos pero también en cuanto a fotografías, cine, televisión y a los recursos multimedia en general.

Por otra parte, la plataforma tecnológica igualmente debe ser objeto de análisis conociendo y reconociendo espacios, posibilidades, límites, facilidad de uso, espacios de comunicación, estructuración y diagramación.

Es conveniente, simular previamente lo que podría suceder en la implementación del recurso, colocándose en el lugar del estudiante, considerando diferentes variables y

previando algunas problemáticas emergentes y sus posibles soluciones. Y una vez utilizado el recurso, es importante analizar si sus resultados sucedieron conforme a lo planeado. Ya que a veces, se prevé un material con las características anteriormente descriptas pero solamente luego de su uso se llega a la conclusión que lo que se consideraba de mediana dificultad era más complejo o lo que se creía motivador para el alumno, no lo era. Un paso posterior es reflexionar acerca de las causas de dichos comportamientos: consignas poco claras, mediaciones inoportunas o imprecisas, tutoriales imprecisos, contenidos confusos o inadecuados. A partir de allí, se debe, si es aún posible, encauzar el camino y/o cambiar lo necesario para un nuevo ciclo, potenciando lo que resultó exitoso.

9. Espacios de comunicación

Los espacios de comunicación son un ámbito trascendental que las nuevas tecnologías hicieron posible. La plataforma del INFD, posee distintas posibilidades para el intercambio, tales como salas de chat, mensajería interna, sectores destinados a foros de discusión o para diálogos informales entre los estudiantes, etc. Se utiliza tanto para la comunicación docente-alumno como para la de estos últimos entre sí, favoreciendo los trabajos colaborativos y la percepción de formar una comunidad virtual. Ellos se complementan, en caso de no obtener respuesta desde el profesor al alumno, con un correo electrónico personal o comunicación telefónica como última instancia.

Las tutorías en sí, se establecen por un sistema mixto, ya que pueden ser individuales (en el caso de realizarse tareas o presentarse interrogantes de forma personal) o grupales (dudas o avisos generales); sincrónicas (chats) o asincrónicas (por ejemplo, correos electrónicos o mensajerías internas). Ellas son efectivizadas de acuerdo a los requerimientos de los destinatarios y del momento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre estudiantes

Años atrás, en la educación a distancia sólo dos personas se relacionaban entre sí: tutor y estudiante. Los espacios virtuales, a través de la plataforma tecnológica en este caso, brindan la posibilidad de interacción con quienes se pueden constituir comunidades virtuales de enseñanza-aprendizaje. La plataforma posee espacios para el aprendizaje colaborativo destinados a la realización de foros para la discusión y debates, wikis, bases de datos, glosarios, etc. A los se pueden sumar las herramientas que brinda la web 2.0 con fines similares.

Las instituciones educativas, en general, no tienen gran cantidad de proyectos en común que surjan desde los docentes y muchas veces, se imponen, desde sus directivos desde las autoridades que gestionan los niveles educativos, planes que los profesores deben cumplir.

Por ello, es importante desde la formación inicial, generar espacios genuinos de intercambio, discusión y tolerancia que refuercen la idea de trabajo en equipo. Estas experiencias permiten el reconocimiento de la inexistencia de excusas temporales ni espaciales para la conformación de acuerdos.

Los trabajos colaborativos implican el adaptarse a personalidades diferentes, provenientes de lugares distintos y con experiencias disímiles. Lo que enriquece, en definitiva, es lo distinto: la diversidad. Suponen, por ejemplo, la convivencia entre alumnos *“que provienen de una cultura organizada alrededor de textos impresos”*, conocidos como *“inmigrantes digitales”* con aquellos donde *“el ciberespacio es parte constituyente de su cotidianidad”* (Prensky, 2004). Lo que sólo se logrará con la adaptación a formas de comunicación, encuentro y relaciones diferentes, con el poder respetar tiempos, capacidades y formaciones previas.

El medio social es fundamental para la construcción del conocimiento por lo que es necesario el concretar experiencias donde se produzcan negociaciones de significados y reelaboraciones conceptuales con la intervención de cada uno de los miembros de un grupo.

Por otra parte, la conformación de una verdadera comunidad es fundamental, ya que si el clima áulico es óptimo, la cualidad y cantidad de intercambios se relaciona directamente con el rendimiento y con el aprendizaje. El legitimar relaciones que trascienden lo meramente académico contribuye a la estabilidad de los estudiantes, a su motivación y conservación como alumnos de la institución. Esta premisa es primordial, ya que no existe instituto superior sin educandos y el porcentaje de egresados por cohorte es un parámetro en cuanto a mediciones de calidad educativa se refiere.

Por lo anteriormente descripto, está justificado el plantear acciones para evitar aislamientos y promover la interacción entre alumnos. La confianza se desarrolla en un ambiente educativo tranquilo, sin presiones, exigente, en pro del aprender y no tras la calificación per sé.

En la población que conforma la institución es muy frecuente que se generen relaciones competitivas entre grupos, o entre individuos. Ello debería no ser fomentado por profesores, que a veces, realizan comparaciones desafortunadas. También se debería mediar en conflictos, intentando siempre unir y no disgregar, proponiendo relaciones maduras.

Por otra parte, es importante el generar espacios de reflexión con los alumnos acerca de la conformación de los equipos, para que su selección se desarrolle entre personas con las que se concuerda mínimamente en formas de trabajo y metodologías.

Otra manera de evitar rencillas es comunicar que la elección de los grupos de trabajo implica que sus integrantes deben ser los mismos hasta su finalización y que por esta causa, se deben seleccionar con precaución con quiénes trabajar.

Es oportuno, el variar la conformación de los equipos e incluso formas de agrupamiento alternando trabajos de realización individual, en parejas, en grupos pequeños, con el grupo

álculo, etc. En ocasiones, es positivo alternar criterios de formación: por cercanía de domicilios, niveles similares de competencias, azar, elección de los estudiantes, etc. Ello permite que los estudiantes se conozcan y comprendan que a veces, no es posible elegir con quién se trabaja; pero que aún así es factible lograr un clima de sinceridad, apertura y tolerancia.

En conjunto con esta acción, se deberían promover estrategias de comunicación, negociación y acuerdos para aprender a discutir virtualmente, sin llegar a rivalidades inútiles. Tal vez estas cuestiones parecen infantiles, pero en la práctica frecuentemente se aplican, lamentablemente, debido a la imposibilidad de los alumnos de resolver sus conflictos de forma frontal y cordial a la vez, sin implicar a los docentes.

Un elemento a tener en cuenta es que en los trabajos grupales deben darse espacios para el debate, el intercambio, la discusión, la negociación de significados, la argumentación y la contra-argumentación. No es tan enriquecedora, por ejemplo, una propuesta cuya base es una guía de estudio con respuestas que se desprenden de un texto; como aquella que implica el ponerse de acuerdo para la realización de un proyecto o un estudio de casos. Por ello, es necesario prever situaciones que otorguen la posibilidad de este tipo de experiencias.

Con respecto a las guías de trabajo, es importante analizar posibles incorrectas interpretaciones de sus consignas. También es necesario plantear tareas no fraccionables; ya que en ocasiones, lo que debería ser trabajo en equipo se transforma en una suma de actividades divididas previamente, resueltas individualmente, entregadas de forma grupal: concientizar a los alumnos en torno a la importancia del compartir y debatir es una manera de evitarlo.

Las calificaciones de los trabajos grupales no son un tema menor. Pensar si requisitos y criterios fueron claros para su aprobación es uno de los elementos a tener en cuenta. El realizar, en una producción, un promedio de notas a nivel grupal sumada/s a la/s individual/es, teniendo en cuenta procesos y desempeños, puede ser una posible solución al dilema que a veces se plantea en torno a las mismas. Ello se complementa con una retroalimentación luego de la finalización del trabajo, que otorgue un espacio para la discusión en torno al rendimiento grupal en sí.

Relación entre tutor y alumnos

El tutor es una figura fundamental dentro de la modalidad. La interacción con los estudiantes depende, en primer lugar, de requisitos técnicos como la conexión con la red y de la facilidad de acceso a los espacios destinados a ello. Es decir, que lo primero a plantearse es si puede contar con ellos; para luego profundizar en la reflexión sobre la relación educativa.

En primer lugar, es fundamental preguntarse si el alumno conoce los canales de ayuda,

sus formas de uso; y si el intercambio es continuo y sistemático. Para poder comprobar este interrogante es necesario un seguimiento de la comunicación en cantidad y calidad con cada alumno en particular: preguntas, realización de actividades, respuestas, etc. Además, se debe conocer si es manifiesta la presencia del tutor sobre todo cuando el alumno pierde el contacto fluido o se ausenta por una cantidad de días de la plataforma. Conjuntamente, se debe indagar acerca de las acciones de prevención para evitar la deserción y de qué manera se promueve el evitar perder el contacto con la institución.

Las palabras que se emplean, el trato, el uso de las reglas básicas de cortesía, son otros elementos a considerar. La cautela para evitar malos entendidos y expresiones ofensivas debe formar parte de la reflexión. El empleo de “vocabulario profesional” pero asequible; adaptado a situaciones y contextos es un punto a tener en cuenta; así como si se aprovecha la posibilidad de pensar dos veces lo que se va a escribir y de qué manera se realiza, que en el caso de instancias presenciales, a veces, no se da.

Con respecto a la relación, es importante reconocer si se producen diálogos en profundidad, si se atiende a las necesidades de los estudiantes y si se intenta establecer una conexión empática. El haber tenido experiencias previas de “estudiante virtual” contribuye a ponerse en el lugar del alumno que trabaja en soledad y necesita de la orientación del tutor.

También es conveniente trabajar la “autoestima virtual del alumno”, para que perciba que puede realizar lo que se propone y para que no se sienta abandonado en su propio destino. Para ello, es beneficioso preguntarse si se realizan devoluciones positivas de las actividades, que demuestren compañía en lo cotidiano. Si se incluyen mecanismos de refuerzo y de proyección de confianza que infundan ánimo y seguridad. Si se motiva través de la búsqueda de intereses y la indicación de errores de forma suave y sutil, pero concretando las acciones a mejorar.

Además, es importante plantearse si se estimula la iniciativa, creatividad, originalidad, la pregunta, participación, la interacción, la proactividad, el aporte y la solidaridad. Si se anima a los estudiantes a que sean independientes y se arriesguen en el desarrollo de diversas actividades, promoviendo estrategias para el desempeño autónomo. Si el alumno se considera respetado, apreciado, aceptado, no permanentemente cuestionado sino acompañado. Si el estudiante no se siente como “un número más” sino tenido en cuenta desde lo personal: en sus participaciones e interacciones grupales (foros de discusión) hasta en trabajos individuales. Ello se puede concretar en las devoluciones realizadas por el tutor, mediante comentarios con palabras o frases empleadas por el alumno. Ello implica tal vez más trabajo, mayor concentración; pero otorga mejores resultados a largo plazo.

El profesor es un recurso, el más importante, según Rogers y Freiberg (1996: 219), por lo que debe estar dispuesto a cubrir necesidades de los estudiantes, como un derecho de los mismos. La no presencialidad otorga la chance de tener una identidad virtual, que en sus aspectos positivos, permite la desinhibición a la hora de participar y la consecución de

diálogos en profundidad, con opiniones más libres y reflexionadas previamente. Ello implica intentar establecer relaciones amigables, de confianza, cuidado y cercanas en la distancia. Supone la escucha atenta, el accionar oportuno frente a las dificultades de los alumnos y las respuestas rápidas para lograr un acompañamiento más allá de lejanías en cuanto al espacio físico.

Ponerse en el lugar del alumno que busca una respuesta y no la encuentra, también conlleva el “no desaparecer”, ofreciendo disculpas a la hora de demoras en la corrección. Es en esas ocasiones en las que el estudiante, ansioso, dirime entre preguntar y quedar “como molesto”, o no preguntar y quedar como “poco interesado”. Para el profesor es muy sencillo evitar estas situaciones, que, sin embargo, implican una organización de tiempos distinta y el correrse del centro del aula en el que muchas veces el docente se ubica.

De esta forma, se estimula, como proponen los modelos facilitadores, un ambiente libre y cargado de comprensión (Rogers y Freiberg, 1996); se favorece al surgimiento de la individualidad, la autoorientación y el aprendizaje automotivado y autodirigido.

En cuanto a la función de mediación, es importante preguntarse acerca de la claridad en las explicaciones y consignas. Si se establecen intercambios reales que contribuyan al análisis en profundidad de la realidad del entorno, si es posible adaptarse a las dificultades o situaciones diversas en el desarrollo de las actividades propuestas; u otras que pudieran surgir en el proceso. Si se interviene ante problemáticas individuales con miradas y procedimientos diversos sobre la temática para contribuir a la captación de ideas y la construcción de conceptos por parte del alumno. Si se logra promover la actividad continua y ayudar en la adaptación a la modalidad.

Como pensamiento concluyente de este apartado, el lograr el intercambio de forma fluida y en diversas direcciones a través de los recursos de la plataforma virtual es una meta a alcanzar. Ya que la comunicación es el núcleo de la educación a distancia, por lo que los diálogos deben darse en múltiples perspectivas, con pluralidad de actores, y en diferentes sentidos, lo que enriquece el proceso de aprendizaje. El rol del docente para su estimulación es fundamental.

10. La evaluación

¿La evaluación, las evaluaciones o proceso evaluativo? Cada una de estas opciones, adhieren a ideas diferentes: la primera alternativa es característica de la pedagogía tradicional, normalmente efectuada a través de un examen final, individual y por escrito. En muchas de las matrices de aprendizaje de los docentes está presente como la forma adecuada, justa y hasta única para ejecutarla. En cambio, “las evaluaciones” son distintas producciones sin conexión entre sí; a diferencia de la última opción, que implica continuidad en la recolección de datos, se desprende de las prácticas de enseñanza y aplica diversidad

de instrumentos de evaluación. En el presente apartado, se nombrará de forma genérica como “evaluación”, pero ella se referirá en general, a la descrita en la tercera alternativa.

En base a lo mencionado en el párrafo anterior, en primer lugar el profesor se debe plantear cuál es su concepción real de evaluación y si ésta es coherente con las propias posturas sobre la enseñanza en general, sobre la persona humana del profesor en particular. En un segundo paso, se debe preguntar si las prácticas evaluativas se producen en concordancia con éstos.

Función y objetivos

Muchas veces la evaluación se relaciona con castigos y correctivos que se ejercen desde el profesor hacia los estudiantes (Litwin, 2012). Ella es acompañada de sanciones y técnicas de vigilancia, configurándose como un medio para sostener el poder del docente y su control sobre los alumnos (Foucault, 1986). Se manifiesta en situaciones que se multiplican en las aulas tales como el “efecto sorpresa”, la escasez de devoluciones certeras que denoten dónde está el error, la imposibilidad de poder realizar comentarios o discutir calificaciones, la dificultad para el análisis de resultados o criterios y la ausencia de chances u oportunidades.

Es necesario preguntarse, para comenzar a estudiar esta temática tan debatida y temida, cuál es el objetivo último de la evaluación. Ella marca fallas y problemáticas manifiestas de los alumnos, para que luego corrija su práctica. A partir de entonces, se comprende cuáles de los materiales de lectura son pertinentes y cuáles se deberían agregar o cambiar, qué aclaraciones realizar, cómo explicar, en qué hacer hincapié en las sugerencias previas a una actividad, qué recurso modificar, etc. Además, otorga luz acerca de posibles variaciones de estrategias de enseñanza inadecuadas, replanificación de contenidos o su reorganización. Tal vez hasta surge de ella claramente la necesidad de un replanteo integral de la práctica o del proceso evaluativo en sí. Es así como la evaluación se convierte en la herramienta fundamental para el análisis del desempeño individual del profesor. Y esto se produce en mayor medida si se considera que el entorno a efectuarla es virtual.

De esta forma, las prácticas evaluativas se transforman en la oportunidad para una autoevaluación, para la reflexión sobre la tarea del profesor, cuyo instrumento es cada una de las producciones de los alumnos. Ella conduce a la autocrítica que debería darse en un punto medio entre la actitud culposa y la soberbia, describiendo el accionar de uno mismo en cuanto al enseñar, de forma clara, sincera y justa, sin falsas humildades. El foco de atención entonces no es ya el desempeño del estudiante, sino que éste devela el del docente. Para el alumno también es una forma de visualizar sus conocimientos, capacidades, su propio proceso. En consecuencia ya no es una molestia, sino una herramienta de aprendizaje; no es un misterio, sino la posibilidad de demostrar lo que se sabe; un elemento cotidiano y no una

sanción o castigo. El peso de la misma se ubica en la tarea del profesional de la educación que se manifiesta en el quehacer del alumno.

Por otra parte, es importante considerar que es una instancia formal que conlleva la acreditación de saberes; y en instancias finales, la aprobación de unidades curriculares que deciden la promoción o no a un curso superior. Por lo tanto, debe ser visible y pertinente en sus criterios, normativa, técnicas, instrumentos y acciones que la impliquen; conocida y comprendida de antemano por los alumnos.

Momentos en que se desarrolla

Al comienzo de cada temática, la evaluación tiene el fin de revisar conocimientos previos para conocer si éstos son claros, completos, no fragmentados y acertados. Ellos son la base para que luego se produzca el conflicto cognitivo, por lo que es oportuno también en ese momento, realizar un rastreo de posibles conexiones de conocimientos para su anclaje posterior.

Durante el proceso de enseñanza es fundamental la evaluación que cerciora acerca de los saberes ya adquiridos, posibles arreglos a realizar, problemáticas emergentes y su forma de repararlas en el transcurso del trayecto que continúa. Debe ser práctica, para que el lapso de corrección sea corto y las devoluciones se den en tiempo y forma.

En cambio, la evaluación que se produce al promediar la unidad curricular, cierra la reflexión sobre las prácticas y es el punto de partida para un nuevo comienzo. Es en ese instante en que se deberían realizar y dejar registradas las conclusiones que se desprenden de la misma, cuando las vivencias no hayan sido aún mitigadas por el olvido.

Algunos de sus principios básicos

Los aspectos que a continuación se describen, son orientadores de las prácticas evaluativas. A partir de ellos, se originan las preguntas sobre la propia tarea de enseñanza.

En primer lugar, es fundamental planificar la evaluación con anticipación, ya que es un componente del programa, teniendo en cuenta para qué y por qué se evaluará, quién será el evaluador, qué se va a evaluar, criterios posibles de valoración, técnicas e instrumentos, escalas o sistemas de calificación, etc. También es importante establecer principios que se consideran relevantes para estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes, compartiéndolos con ellos. Ello no supone que no haya cambios en el transcurso del trayecto de formación ya que todas las instancias de planeamiento deben ser flexibles para permitir luego la adaptación a las circunstancias.

Como integrante de la programación, debe estar en consonancia con los demás elementos y con el modelo de enseñanza que la sustenta, evitando, por ejemplo, escisiones

entre estrategias de enseñanza y criterios de evaluación.

Además, quien conduce el proceso de enseñanza debe ser coherente al evaluar, con un estado de ánimo similar, con concordancia en el actuar, con decisiones sustentadas solamente en el logro de finalidades pedagógicas.

Por otra parte, como se mencionó previamente, las prácticas evaluativas deberían ser un proceso y no un recorte en un momento determinado. Así, otorgan al alumno chances de demostrar sus conocimientos y más fiabilidad en los resultados. Ello se complementa con el tener en cuenta la realización de diferentes actividades y producciones de los estudiantes.

El registrar conclusiones ordenadas acerca del rendimiento individual de cada alumno es clave. Por lo que la sistematicidad es otro de los principios. La recolección y análisis de la información de forma metódica brinda resultados durante toda la práctica, apuntalándola y posibilitando cambios posibles a producirse en el momento.

La evaluación es integral si ejercicios y actividades que la conforman no se refieren solamente a conceptos, sino que también se relacionan con procedimientos y actitudes, tratando de centrar el análisis en capacidades y competencias logradas o en camino de desarrollo.

Es necesario, además, que haya diversidad de agentes que la realicen. Instancias autoevaluativas son fundamentales, ya que en la formación docente es importante la práctica autorreferencial para su análisis y para el reconocimiento de decisiones poco acertadas. La coevaluación otorga experiencias significativas de trabajo en equipo y la interacción entre pares es un elemento que hicieron posible los entornos virtuales. En la heteroevaluación, se supone que quien la realiza tiene un trayecto recorrido en la temática lo que permite una nueva mirada con respecto al desempeño del estudiante. Las tres instancias son complementarias, brindan una visión integral de la misma y en la práctica se pueden desarrollar más fácilmente a través de los entornos virtuales que en los presenciales.

El uso de distintos instrumentos y técnicas de observación debería producirse de acuerdo al momento en que se realiza, a su función, tiempo para su ejecución, etc. Si éstos son correctamente aplicados, la diversidad enriquece las prácticas evaluativas y posibilita el demostrar de una u otra forma el conocimiento adquirido; dando mayores oportunidades y transformándolas en una instancia más de aprendizaje. Estos pueden ser, entre otros, producciones escritas, listas de control, escalas de calificación, portafolios, informes de laboratorio, trabajos prácticos, monografías, realización de carteles, rúbricas, mapas conceptuales, etc. (Bryndum, S. & Tessio, N., 2009, clase 4: 42).

Procesos evaluativos más participativos, bidireccionales y democráticos se desarrollan cuando los estudiantes tienen una devolución oportuna por parte del profesor con la consiguiente posibilidad de comentar la misma con él, promoviendo la autoevaluación y metaevaluación. Además, se deben contar con estrategias metacognitivas, que permitan al estudiante revisar sus propios procesos y efectuar cambios. El lugar que se le otorga a esta

última es fundamental al considerar que se trata de formación de formadores y que se intenta lograr una reflexión de las propias prácticas al momento de ejercer; lo que se produce solamente con primeras experiencias orientadas, con continuidad de acciones para la consecución de dicho hábito y con una concientización sobre su trascendencia.

Este principio se aplica en una experiencia que se realiza en el instituto en la que se les otorga a los alumnos la posibilidad de mejorar algunas calificaciones aun habiendo aprobado. Para ello, se les solicita la corrección de errores, el completamiento de ciertos ítems o la ampliación, recapitulación y enriquecimiento de las producciones finales. Ello no se ajusta a las unidades curriculares cuya promoción implican un examen final escrito, sino que se realiza sobre todo en unidades curriculares con formato de taller. Este accionar se enmarca en un contexto institucional que hace necesario el aspirar a la excelencia. De hecho, algunos de los estudiantes no aprovechan esta chance, ya que supone la revisión de trabajos ya aprobados. Pero por medio de la misma, se trata de incentivar a los alumnos a aprender y mejorar más allá del eximirse.

Otro de los principios es la flexibilidad. De ella radica el hacer realidad en la práctica lo solicitado en el Régimen Académico Marco con respecto a dos puntos: el primer ítem sugiere la fluidez en el trayecto para realizar la carrera en los tiempos establecidos, evitando retardos u obstáculos innecesarios. La segunda cuestión propone la asequibilidad, para que todos los que cumplan las condiciones exigidas en el ingreso finalicen su formación, atendiendo a las características del contexto socioeconómico y cultural de los/as estudiantes (DGE, 2012: 13). Para su logro, muchas veces se conforman contratos de trabajo individuales, que no atienden a tiempos preestablecidos, sino que se ajustan a las posibilidades reales de los alumnos, respondiendo a dificultades de aprendizaje, familiares, de trabajo, etc. El nivel de exigencia es similar; pero tiempos, tareas y modos de evaluación se pactan de acuerdo a circunstancias personales de algunos de ellos, quienes no podrían cumplir de otra forma.

Se intenta además, que haya un compromiso de parte de los alumnos para dar lo mejor de sí, que actúen honestamente, que no copien trabajos de otras personas, que su identidad virtual sea la misma que la real. Que comprendan que el daño del plagio es sólo para ellos mismos y que el ejemplo en su futuro rol docente debe darse desde estas instancias de formación inicial.

Instrumentos y técnicas de evaluación

La realización de trabajos prácticos es usual en las instancias virtuales en general y puede ser una oportunidad para el trabajo en equipo, aunque en ocasiones éstos se solicitan de forma individual. A través de ellos se abordan las principales nociones de las temáticas trabajadas, que se analizan críticamente. Sus actividades principales se componen de acciones en las que se analizan materiales tales como textos, videos, hipertextos o

documentos multimedia y contribuyen a ampliar o aplicar los conocimientos. También intentan la transferencia de éstos a problemáticas reales o situaciones de la propia vida, teniendo en cuenta experiencias previas y aquellas que se presentan durante el transcurso de la formación.

En el caso de pruebas escritas, un elemento a tener en cuenta es que las actividades deben haber sido practicadas con antelación; ya que muchas veces, un resultado negativo tiene más relación con la falta de comprensión o dificultad ante las consignas que con la ausencia de conocimientos o la imposibilidad procedimental para su realización. Además, es importante tanto en trabajos prácticos como en pruebas escritas, la diversidad de posibilidades de respuestas posibles, dando oportunidades para su revisión, completamiento y corrección posterior.

En ambos casos, debe tenerse en cuenta cada actividad planteada para colocar el puntaje. Él depende del *“grado de dificultad de la consigna, el tipo de estrategia requerida, la relación entre unidades o temas del programa, la centralidad de los conceptos trabajados de acuerdo con los contenidos de la asignatura, etcétera”* (Schneider, 2002: 5).

Las actividades en una instancia evaluativa deben poseer además, criterios similares a los abordados en el apartado de “actividades” del presente trabajo.

Como se mencionó en el título previo a éste, si el trabajo planteado es una producción grupal, lo ideal es que se registren dos calificaciones, una a nivel individual u otro de la instancia de trabajo en equipo en sí.

Si estos criterios se consiguen y llevan a cabo, se estaría logrando una evaluación más participativa y equitativa y por ella, prácticas de enseñanza más democráticas, propósito y finalidad de la formación en entornos virtuales.

11. Promoviendo prácticas democráticas

Por medio de los entornos virtuales, es posible el acceso a la educación de gran cantidad de personas. Ellos flexibilizan tiempos y espacios, ampliando la cobertura y evitando la deserción. Pero también hacen factibles prácticas educativas de excelencia, ya que facilitan el acompañar de manera continua al estudiante. De esta forma, se ofrecen más oportunidades, universalizándose el ingreso a la formación superior. Pero para que ello realmente se produzca, deben generarse acuerdos que promuevan acciones coherentes como equipo docente, lo que es imposible sin un compromiso concreto por parte de cada profesor. Además, cada uno de ellos debe centrar su mirada en el desempeño personal, alejándose de discursos utópicos sobre la inclusión y realizando prácticas que, de una forma genuina y concreta, atiendan a la diversidad.

Como se explicó en apartados anteriores, en Mendoza rige para los institutos superiores el Régimen Académico Marco. Éste señala la asequibilidad, la flexibilidad, la fluidez y la apertura como rasgos necesarios para el tránsito por las unidades académicas (DGE, 2012: 13). Estos rasgos también se ven facilitados por los entornos virtuales, ya que son características de los mismos. Por ello, es pertinente plantear una propuesta de enseñanza adaptada a la modalidad. Se trata por consiguiente de brindar posibilidades reales, sin disminuir la calidad educativa, reflexionando acerca de estereotipos negativos de alumnado que a veces subyacen. Empleando a la vez, todos los recursos para acortar las distancias entre docente-alumno y acercar a los estudiantes entre sí, conformando una verdadera “comunidad de aprendizaje”. Utilizando y explotando además, sus características de asincronía y no simultaneidad. Acordando trayectorias personalizadas con los alumnos, para que les sea posible cumplir con sus responsabilidades y no frustrarse en el intento de conjugar el resto de sus obligaciones con el estudio. Decidiendo cuidadosamente cada uno de los elementos de la planificación. Considerando estrategias que posibiliten la interconexión y significatividad de aprendizajes, la actividad y los hábitos de autonomía en el alumno. Elijiendo recursos por sus cualidades y calidad, generando múltiples modos de acceso al conocimiento. Explicando y facilitando la adaptación a la modalidad, contribuyendo a denotar sus diferencias y sumarlas a su favor.

Todas estas acciones tienden a la democratización de la enseñanza. Ella abarca no sólo el momento de la entrada de la persona a la institución, sino en su permanencia, egreso, consecución de un empleo y su competente ejecución. A su vez, aleja el fantasma de modelos reproductivistas de las propias prácticas. Teniéndolas como base, los estudiantes tienen una referencia de experiencia real para su desempeño posterior. La trascendencia es mayor, entonces, ya que las prácticas de enseñanza de Nivel Superior no influyen en el aquí y ahora, en la inmediatez, sino que se relacionan con los derechos de todas las personas y contribuyen a la paz y a la justicia social.

Conclusiones

La formación de un docente capaz de generar procesos reflexivos que le permitan interpretar la práctica en su complejidad es fundamental para asegurar la innovación, la capacitación continua ajustada a problemáticas que surjan de la tarea; para evitar la repetición de errores, la copia mecánica o la automatización, incluso para sortear rutinas sin sentido y promover cambios que renueven el aire y permitan el resurgimiento de la elección vocacional de origen.

La trascendencia de tales instancias es aún mayor al posar la mirada en el contexto socio-cultural con sus cambios imponentes e innovaciones permanentes. Frente a ello, la educación primaria y la formación en el Nivel Superior, en ocasiones, parece continuar con prácticas medievales.

Se agudiza aún más la significatividad de estos procesos ya que la tarea que ejercen los docentes formadores de formadores debe ser un modelo positivo a seguir; más aún en estas instancias de experimentación con las herramientas que brindan las nuevas tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación.

Además, es dificultoso lograr la interpretación de la actividad docente en toda su complejidad, pero un comienzo es la identificación de problemas utilizando el sentido común, de forma clara e integral, sistemática y habitual, en profundidad y en espiral.

Tal vez son muchos los aspectos que se deben tener en cuenta para alguien que se inicia en la docencia. Pero la práctica continua posibilita acrecentar la mirada sobre los elementos a considerar y la experiencia otorga el poder contemplar globalmente la complejidad de las propias prácticas.

La reflexión debe ser contextualizada, es decir, debe surgir del análisis del entorno socio- histórico- cultural e institucional donde se efectúan las tareas de enseñanza. Si no es así, carece de sentido y difícilmente conlleva cambios aplicables a las mismas.

Además, ésta emerge del interés que la persona tiene por mejorar ya que, para ser válida, no puede exigirse ni imponerse de forma externa, sino que debe partir de la praxis engendrada por la percepción de su importancia en el seno mismo del formador. Implica características como la flexibilidad y adaptabilidad en el docente, en cuanto a su rol y al rol del alumno. Ello entraña prácticas diferentes, teniendo como centro la actividad y construcción del conocimiento por parte del estudiante. Además, supone el reconocer rasgos nuevos en este último que son dados por los cambios provocados por los procesos de superinformación y de globalización. También significa la atención real en la diversidad y la comprensión de la multiplicidad de culturas en un mismo curso; potenciando diferencias para el enriquecimiento de la enseñanza-aprendizaje.

El profesor debe tener en cuenta las consideraciones del equipo directivo, del colectivo docente, de los alumnos e incluso de otros actores institucionales, para apreciar posturas

complementarias y generar espacios de reflexión institucional.

Los procesos reflexivos involucran no sólo la fase interactiva de la enseñanza sino la preactiva y la posactiva. Ello supone la reflexión acerca del modelo que sostiene a la práctica y cómo se despliega en el diseño del curriculum y en sus características, en metas e intencionalidades, competencias y capacidades, en la selección de metodología y estrategias, en la secuencia de actividades y en las nociones temporales ajustadas a todos estos elementos. También implican la realización de un diagnóstico para el reconocimiento de aprendizajes previos, intereses y motivaciones, metas e ideales, preocupaciones y falencias de cada alumno como persona adulta. Por ello, es fundamental planificar detenidamente instancias virtuales con acuerdos generales de acción entre el colectivo docente, para que no sean improvisadas ni discontinuas.

La elección de recursos didácticos se relaciona con lo descripto en el párrafo anterior. Para ella, se deben tener en cuenta funciones, características pedagógicas reales, condiciones del entorno, su grado de dificultad, la claridad en el mensaje, entre otras cuestiones. La enseñanza en entornos virtuales, además supone el conocer la plataforma tecnológica y sus características particulares.

Los espacios de comunicación son otros de los aspectos de vital importancia. Los mismos deben establecerse de forma multidireccional, tanto entre alumnos como entre tutor-alumnos, conformando una comunidad, en pos de facilitar y apoyar al proceso de aprendizaje.

Las prácticas evaluativas deben ser sometidas también al análisis, teniendo en cuenta sus objetivos, funciones, momentos en los que se desarrollan, principios básicos y el uso de instrumentos diferentes.

Si el actuar es coherente con estos enunciados y se realizan continuamente los cambios necesarios a partir de las falencias observadas, se produce, no sólo un mayor acceso a instancias formativas, lo que es propio de las modalidades virtuales, sino la permanencia y la calidad de egresados, democratizándose la enseñanza.

Por lo que se puede inferir en lo descripto anteriormente, la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en entornos virtuales implica múltiples aspectos que interactúan y se complejizan entre sí. No es simplemente el análisis de lecturas, materiales y actividades, sino que involucra numerosas decisiones que van más allá de un mero proceso mecánico de acción.

De esta forma, se evita la automatización de la enseñanza y se desconecta el “piloto automático” que seduce en sus facilidades y se encuentra siempre latente por la desidia de algunas instituciones y niveles del sistema educativo. Los resultados apuntan a la efectividad en las tareas, aunque al principio, impliquen más trabajo.

Por último, si se intenta lograr la autonomía en los alumnos, primero es uno mismo quien debe proponer el autogobernarse; si se tratan de favorecer procesos reflexivos en los estudiantes, estos deben ser realizados en primer lugar por el profesor con respecto a sus

propias prácticas. Ya que en la coherencia entre lo que se enseña, lo que se pide y lo que se exige radica el éxito del docente.

“Cometer un error en una primera experiencia es comprensible, pero repetir fallas en cuestiones predecibles y manejables es mediocridad”. No hay excusas para no desempeñarse de la mejor manera posible, ni los salarios, ni la falta de ofertas de capacitación, ni la inmovilidad en estatutos surgidos tres décadas atrás, ni la escasez de controles.

John Dewey, tiempo atrás, señalaba: *“El sistema que no exige mucha originalidad, invención, expresión continua de la individualidad, actúa automáticamente para poner y sostener los maestros más incompetentes en la escuela”* (1951: 50). Esta frase, con más de 60 años en su haber, lamentablemente, aún tiene vigencia en nuestro sistema educativo. Partiendo de ella surge también otra razón para dar todavía más, lo máximo posible, lo óptimo. Todo depende de uno mismo. Toda reflexión tiende hacia la excelencia y vuelve a ella buscándola incansablemente: todo depende de uno mismo.

Notas

¹ Baumann, P.; Tessio, N.; López, S.; Imperatore, A. (2008). *TIC's y Enseñanza*. MDM del seminario de la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

² Bryndum, S. & Tessio, N. (2009) *Evaluación de los aprendizajes y la enseñanza*. MDM del seminario de la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

Bibliografía

- Andreozzi, M. (1998). Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 13, Año VII. Buenos Aires: Miño y Dávila-Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Area Moreira, M. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de disseminación y desarrollo del curriculum. En: Escudero, J. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Área Moreira, M. (2004). Los medios de enseñanza o materiales didácticos. Conceptualización y tipos. En: *Los medios y las tecnologías en la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Banco Mundial. ¿Qué es la globalización? [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 04/09/13] Disponible en: <http://www.bancomundial.org/temas/globalizacion/cuestiones1.htm>
- Barberà Gregori, E. & Badia Gargantè, A. (2004). *Educar con Aulas Virtuales. Orientación para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: A. Machado Libros.
- Barberà Gregori, E. & Badia Gargantè, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 2, Nro. 2. UOC. [Fecha de consulta: 04/09/12]. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>
- Basabe, L. & Cols, E. (2007). La enseñanza. En: Camilloni, A. y otros. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Baumann, P.; Tessio, N.; López, S.; Imperatore, A. (2008). *TIC y Enseñanza*. MDM del seminario de la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Becerra, M. (2009). *Educación y Sociedad de la Información*. MDM del seminario de la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Bourdieu, P. & Gros, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*, 292.

- Bruner, J. (1987). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bryndum, S. & Tessio, N. (2009). *Evaluación de los aprendizajes y la enseñanza*. MDM del seminario de la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En: Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Capitán Díaz, A. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientificismo pedagógico de J. F. Herbart*. Madrid: Dykinson.
- Cappelletti, G.; Feeney, S.; Gans, N.; López, S. (2002). La gestión de la clase en el espacio virtual. En: Becerra, M. & Flores, J. (Comp.). *La educación Superior en entornos virtuales: el caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.
- Cappelletti, G. & Feeney, S. (2009). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales*. MDM del seminario de la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna* (8ª ed.). México: Porrúa.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (Crue). Informe Universidad 2000 [artículo en línea]. Mimeo, 3 volúmenes. [Fecha de consulta: 01/01/01]. Disponible en: <http://www.crue.org/>. Citado en: Becerra, M. (2009). *Educación y Sociedad de la Información*. MDM del seminario de la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Ketele, J.M. (1984). *Observar para Educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.
- Dewey, J. (1951) *La educación de hoy*. Buenos Aires: Losada.
- Diccionario Etimológico. *Etimologías de Chile. Etimologías de miles de palabras por orden alfabético*. [Fecha de consulta: 31/07/13]. Disponible en: <http://etimologias.dechile.net/>
- Dias Sobrinho J. & col. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad latinoamericana y caribeña. En: Gazzola, A. L. & Didriksson, A. (Eds). *Tendencias de Educación Superior de América Latina y el Caribe. Documento base para la reflexión y el debate en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008)*. Caracas: UNESCO. IESALC.
- Díaz Alcaraz, F. & Díaz Canals, J. F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente de los maestros de infantil y primaria*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Dirección General de Escuelas (2006). *Encuadre del modelo pedagógico*. Dirección de Educación Básica y Polimodal. Mendoza.
- Doll, W. (1997). *Currículo: una perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Medicas.
- Ducatel, K. (1998). Learning and skills in the knowledge economy. En DRUID, Working Paper, Nº 98 - 2. Citado en: Juarros, F., Schneider, D., y Schwartzman, G. (2002). La producción social de conocimiento en la Universidad Virtual: las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnologías. En: Flores, J. & Becerra, M. *La educación superior en entornos virtuales: el caso de la Universidad Virtual de Quilmes*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Dussel, I. & Southwell, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. *El Monitor de la Educación Común*, 13. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Eisner, E. W. (1969). Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum. En J. Popham (Ed.). *Instructional objectives*. Chicago: AERA. Citado en: Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- Feeney, S. (2009). *Curriculum y planificación de la enseñanza*. MDM del seminario de la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Feldman, D. & Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- García Aretio, L. (Coord.); Ruíz Corbella, M.; Domínguez Figaredo, D. (2007a). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- García Aretio, L. (2007b). Web 2.0 vs web 1.0 [artículo en línea]. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia de la Cátedra Unesco de Educación a Distancia* [Fecha de consulta: 01/03/09]. Disponible en: <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-10-2007.pdf>
- García Canclini, N. (1998). La globalización en pedazos: integración y rupturas en la comunicación [artículo en línea]. *Revista Diálogos de la Comunicación*, Nro. 51. Lima: FELAFACS. [Fecha de consulta: 01/04/12]. Disponible en: www.felafacs.org/dialogos/pdf51/1.51%20Garcia.pdf
- García Carrasco, J. & Seoane Pardo, A. (Coords.) (2007). Educación y Cultura en La Sociedad de la Información [artículo en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Monográfico 2007.

- Vol. Extraordinario 8 (2). Octubre 2007. Tutoría virtual y e-moderación en red. [Fecha de consulta: 01/05/13]. Disponible en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/monografico_n8_02.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (1998a). El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. En: Villa, A. (Comp.). *Perspectivas y problemas de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Gimeno Sacristán, J. (1998b). Estratos del conocimiento personal y social en educación. De la conciencia a la reflexividad con la ciencia. En: *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Imperatore, A.; Schneider, D.; Gergich, M.; López, S.; Landau, M.; Aceituno, M. (2009) *Principios de Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos*. MDM del seminario de la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova. Citado en: Cappelletti, G. & Feeney, S. (2009). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales*. MDM del seminario de la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Joyce, B. & Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Juarros, F., Schneider, D., y Schwartzman, G. (2002). La producción social de conocimiento en la Universidad Virtual: las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnologías. En: Flores, J. & Becerra, M. *La educación superior en entornos virtuales: el caso de la Universidad Virtual de Quilmes*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Lévy, Pierre (1999). ¿Qué es lo virtual? Barcelona: Paidós. Citado en: Becerra, M. (2009). *Educación y Sociedad de la Información*. MDM del seminario de la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Ley Nacional de Educación Superior Nº 24521 (1995, 20 de julio). *Boletín Oficial*. Decreto 268/95 (1995, 7 de julio). Publicación Nº 28204 (1995, 10 de agosto).
- Lipsman, M. (2004). Los misterios de la evaluación en la era de Internet. En: Litwin, E. (Comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Litwin, E. (1994). Temas de debate en torno a la Educación a distancia en las Universidades Públicas Argentinas. En: *Educación a distancia en los '90. Desarrollos, problemas y perspectivas*. Facultad de Filosofía y Letras. Programa de educación a Distancia UBA XXI. Universidad de Buenos Aires.
- Litwin, E. (comp.) (2000). *La Educación a Distancia. Temas para el debate de una nueva*

- agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Litwin, Edith (2012). El oficio del docente y la Evaluación. En: *El Oficio de Enseñar, Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Marquès Graell, P. (2000). *Los medios didácticos y los recursos educativos* [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 25/07/13]. Disponible en: <http://www.peremarques.net/medios2.htm>
- Martín Barbero, J. (2003). El libro y los medios: crítica de la razón dualista. En: *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: Condiciones, Perfiles y competencias. En: Coll, C. & Monereo, C. *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación de la Nación (2013, junio). *El conocimiento didáctico del contenido*. 2do encuentro de Ciencias Naturales para la Educación Primaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Montes, Graciela (2001). *Mover la historia: lectura, sentido y sociedad*. Simposio de Lectura. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
- Murgadas, A. (2009). Hacia el estudiante 2.0. *Revista Walk-In*, Nro 2. Barcelona: Área de Comunicación de la UOC.
- Novak, J. (1990). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Pérez Gómez, A.I. (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Barcelona: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza- aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada editora.
- Porlán, R., y Martín, J. (1991). *El diario del profesor*. Sevilla: Díada Editora. Citado en: Díaz Alcaraz, F. & Díaz Canals, J. F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente de los maestros de infantil y primaria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Prensky, M. (2004). *The emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology and how lo they do It* [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 01/04/12]. Disponible en: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_EmergingOnline_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf. Citado en: Coll, C. & Monereo, C. *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Prensky M. (2008). El papel de la tecnología en la enseñanza y en el aula [artículo en línea]. *Educational Technology Magazine*. Nov - Dic. 2008. [Fecha de consulta: 10/09/13] Disponible en: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Role_of_Technology-ET-11-12-08.pdf
- Resolución 258. Régimen Académico Marco (2012, 23 de marzo). Dirección General de

Escuelas: Mendoza.

Resolución 0930. Capacitaciones docentes (2008, 21 de abril). Dirección General de Escuelas: Mendoza.

Rogers, C. & Freiberg, J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Buenos Aires: Paidós.

Salinas, J (2003). Comunidades Virtuales y Aprendizaje digital [artículo en línea]. EDUTEC '03: Gestión de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los diferentes Ámbitos Educativos. Caracas. Disponible en: http://gte.uib.es/publicacions/comunica/edutec03/salinas_cv.pdf

Salomon, G. (1992). Las diversas influencias de la tecnología educativa en el desarrollo de la mente. *Revista Infancia y aprendizaje*, 58. Madrid.

Schneider, D. (2002) Programas de evaluación de los aprendizajes: de las teorías de enseñanza a las teorías de evaluación en el Programa UVQ. En: Flores, J. & Becerra, M. (comp.) *La educación superior en entornos virtuales: el caso de la Universidad Virtual de Quilmes*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

Schneider, D.; López, S.; Campi, W. M. (2009) *La formación en entornos virtuales. El modelo de formación en la UVQ*. MDM del seminario de la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

UNESCO (1998). Higher education in the twenty-first century, vision and action. Working document. World Conference on Higher Education. Paris. (Document ED-98/CONF.202/5). Disponible en: www.unesco.org/education/educprog/wche/index.html. Citado en: Silvio, J. (2000) *La virtualización de la Universidad: ¿cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: Ediciones IESALC-UNESCO.

Van Dijk, J. (2005). The Deepening divide. Inequality in the Information Society. Sage, Thousand Oaks. Citado en: Becerra, M. (2009). *Educación y Sociedad de la Información*. MDM del seminario de la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.