



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



Facultad de Filosofía y Letras

FORMACIÓN DOCENTE PARA EDUCACIÓN A DISTANCIA

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA**

RAMÓN BENÍTEZ GARCÍA

**Asesor:
MTRO. JUAN GARCÍA CORTÉS**

Enero, 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Un afectuoso y sincero agradecimiento a quienes por largo tiempo han sido mis compañeros de viaje: estudiantes, amigos, colegas en la investigación y el desarrollo didáctico, compañeros en la docencia.

Mi reconocimiento a Alejandra Ortiz Boza y a Rafael Lara Barragán por el impulso, motivación y oportunidad para realizar este documento de titulación.

Una especial mención al Mtro. Juan García Cortés, quien asumió con especial compromiso intelectual y profesional la labor de asesoría en este proyecto, sobre todo con entusiasmo y camaradería.

ÍNDICE

Introducción

1. Planteamiento del problema

2. *MARCO CONCEPTUAL*: Innovación pedagógica y asesoría en educación a distancia

2.1 Transformaciones científico-técnicas y cambio sociocultural

2.2 Innovación pedagógica y educación a distancia

2.3 Aprendizaje como construcción y formación de asesores

- Psicogénesis y aprendizaje
- Aprendizaje e interacción
- Significatividad en la cognición
- Asimilación y representación
- Multimodalidad de la inteligencia
- Principios básicos de andragogía

2.4 Comunicación y formación de asesores

- Diseño didáctico para la capacidad discursiva

2.5 Potenciales educativos de las TIC's y ambientes de aprendizaje

- Criterios para la selección y el uso de recursos tecnológicos

3. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA:

3.1 Descripción y fundamentación del curso analizado

- *Tópico central, premisas y tesis básicas*
- *El modelo didáctico del curso*

3.2 Análisis didáctico del curso analizado

- Procedimiento metodológico para el análisis
- *Categorías de análisis*

3.3 Análisis didáctico y recomendaciones

4. Análisis de la coherencia interna del curso. Hacia nuevos derroteros

4.1 Vigencia de contenidos

4.2 La congruencia del curso

4.3 Continuidad e integración

4.4 Potencial formativo

5. Consideraciones finales

Anexos

- Curso "La asesoría como espacio docente en educación a distancia"
- Gráficas

Bibliografía

Palabras clave: formación docente, educación a distancia, asesoría, innovación, análisis didáctico

Introducción

La vigencia y relevancia de la formación docente para la educación a distancia obedece a la expansión de esta modalidades educativa y su vínculo con los escenarios socioculturales contemporáneos, asociados a las transformaciones científico-técnicas que desde décadas atrás han venido configurando lo que diferentes teóricos denominaron “Neocapitalismo”, “Cuarta Revolución Industrial”, “Sociedad Posindustrial” y “Capitalismo Avanzado”.

Tras la Segunda Guerra Mundial, la revolución tecnológica encontró en la energía nuclear, en la cibernética y en las telecomunicaciones sus principales resortes, con impactos en todos los órdenes sociales, políticos y culturales, al punto que cada vez más se trasladaron a la vida cotidiana, tanto en lo material como en lo simbólico, los mecanismos de la reproducción social y del control político (H. Marcuse), vía la “industria cultural” y la “cultura de masas” (T. Adorno y M. Horkheimer), el “troquelamiento del carácter social” (E. Fromm) y la construcción del imaginario colectivo (E. Morin).

En el campo educativo se reveló la indiscutible función de la escuela en la reproducción social (P. Bourdieu) y en la legitimación institucionalizada del statu quo (I. Illich), lo cual echó por tierra todo educacionismo, sin por ello cerrar las puertas a su potencial liberador (P. Freire) y su valor como espacio de resistencia (H. Giroux), lo que refrendaba la inclinación hacia el conocimiento y la actividad en el ámbito de lo pedagógico.

La educación a distancia no es en estricto sentido una innovación de últimos años, sus antecedentes se remiten a los sistemas de enseñanza por correspondencia de hace prácticamente un siglo. No obstante, en acaso una década, el panorama educativo se ha poblado de numerosas ofertas de estudios en esa modalidad, muchas apoyadas en

el cómputo y en las redes informáticas, muchas veces bajo la impronta de la tecnología educativa de corte instrumentalista-funcionalista.

Rápidamente se ha transitado de la suspicacia sobre la modalidad al reconocimiento de su existencia con cierta dosis de “naturalidad”; la novedad en educación a distancia y la educación a distancia como novedad, dejan de ser tales y pasan a ser noticias ordinarias, quedando atrás las sospechas respecto a su eficacia y calidad que le miraban como “educación de segunda”. Sin embargo, esa misma proliferación de ofertas educativas a distancia hace necesario emprender esfuerzos para asegurar su consistencia pedagógica y calidad.

El supuesto de que el encuentro presencial es imprescindible para que el maestro *transmita* el conocimiento a los estudiantes, tiende a ser sustituido, si no en el discurso sí con frecuencia en la práctica, por el supuesto de que el instrumental tecnológico resuelve las necesidades de interacción didáctica, magnificando su potencial informativo y comunicacional, con riesgo de perder de vista diferencias y especificidades en los programas educativos a distancia que determinan su pertinencia respecto a los contenidos disciplinares, su viabilidad con relación a los usuarios y sus contextos, su factibilidad en el marco de la problemática socioeducativa general, institucional y regional, así como en cuanto a su congruencia teórico-metodológica,

La no presencia física simultánea de docentes –comúnmente denominados asesores- y estudiantes en los programas a distancia, en ningún momento excluye el carácter decisivo de la interacción didáctica, que como tal es interacción entre *sujetos*, que al efectuarse a través de medios tecnológicos exigen nuevas competencias para una comunicación pedagógicamente eficaz, centrada, por lo tanto, no en los contenidos temáticos ni en el traspaso-registro de información, sino en los procesos de aprendizaje como un todo complejo.

En la medida que la educación a distancia se oriente a la construcción de aprendizajes significativos, la figura del docente no desaparece, ni su importancia decrece, sino que

debe ser re-significada, generando para ellos procesos de formación y actualización docente. Tecnológica y pedagógicamente, no cabe que para su desempeño el docente a distancia reproduzca el viejo rol de expositor magistral y especialista en la asignatura sin más, sino que, por el contrario, requiere nuevas y mayores competencias¹ que le posibiliten efectivamente ser constructor de “andamiajes pedagógicos” de apoyo al proceso cognitivo de los estudiantes.

La docencia en educación a distancia puede recibir nuevas denominaciones (asesor, tutor, instructor u otras), pero no hay razón válida que le desaparezca del escenario y proceso educativo²; sí es indispensable que su concepción y práctica sean revisadas y renovadas conforme a los procesos didáctico-comunicacionales necesarios para una educación formadora de personas, ciudadanos y profesionistas.

La formación de docentes para la educación a distancia sin circunscribirla a cuestiones técnicas ligadas a los soportes tecnológicos de que echa mano, es factor decisivo para superar esquemas “transmisionistas de información” (que no de conocimientos) y encauzar procesos de construcción de aprendizajes realmente significativos.

El campo de la formación docente para la educación a distancia es amplio y varias las aristas para su análisis, el abordaje en este estudio parte de la identificación de

¹ Competencias entendidas como aquello que permite ser *competente para* y no *competitivo*, *competencias integrales*, “saberes de alta complejidad, que articulan conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias de desempeño” Cfr. Huerta, Jesús, et. al. “Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales”, *Educación* Núm. 13, Abril/Junio 2000.

² Salvo concepciones para las que la educación puede reducirse a gestiones técnico-administrativas donde la interacción didáctica es sustituible con transacciones automatizadas carentes de comunicación en estricto sentido, y que consideran que “leer, revisar, «corregir» y comentar a distancia trabajos escritos individuales resulta excesivamente lento y oneroso en términos de horas docentes. Más rápida y económica se ha demostrado la técnica de tests «de múltiple opción» en los que el educando se limita a marcar con una cruz las respuestas que considera correctas. Luego, en la sede del sistema sólo es necesario un operador que compute las respuestas para establecer el porcentaje de aciertos a partir del cual se calificará al estudiante aprobada o suspendido. No es una incursión en la ciencia-ficción el prever para esta educación transmisora, a la que Paulo Freire propuso en feliz analogía denominar «bancaria», la adopción del cajero automático evaluador: el estudiante acudirá al centro receptor más próximo a su domicilio y con el «menú de opciones» en pantalla digitalará en el teclado la respuesta escogida debidamente codificada; al cabo de unos instantes la máquina devolverá el resultado del examen, el que al mismo tiempo quedará automáticamente registrado por línea en la cuenta corriente de sus créditos de estudio” Kaplún, Mario. “Del educando oyente al educando hablante. Perspectivas de la comunicación educativa en tiempos de eclipse” en *Diálogos de la comunicación*. Num. 37. FELAFACAS. Lima 1993

referentes conceptuales que le

Todo lo anterior hace pertinente analizar esa experiencia, en particular el material educativo digital que le dio base, para así contar con elementos de juicio razonado para su posible adecuación con miras a su proyección como un programa educativo más amplio, más estructurado y que responda de mejor forma a las necesidades en materia de formación docente bajo figuras y denominaciones tales como las de asesores o tutores a distancia.

Cabe señalar que en este caso concreto, el del curso *La asesoría como espacio docente en educación a distancia*, la experiencia profesional del autor tuvo lugar en el diseño didáctico, el desarrollo de contenidos y la impartición y asesoría, así como en la confección del material educativo digital, contando para ello con el respaldo institucional del ILCE y un equipo de colaboradores bajo su propia coordinación.

Toda vez que el análisis toma como referente específico el material educativo digital del curso en cuestión, para efectos de consulta se anexa un ejemplar en CD ROM a este documento impreso.

En tal sentido, el trabajo invertido en la elaboración de este documento busca, al tiempo que ser la base para la titulación en la Maestría en Pedagogía, allanar el terreno para, de ser posible, incursionar de nueva cuenta en la práctica educativa con propuestas renovadas y fortalecidas, redundando a la par en el propio desarrollo profesional como en el desarrollo de la educación a distancia con enfoque centrado en el aprendizaje a través de programas que atiendan algunos de sus aspectos clave, como son el diseño didáctico de los materiales digitales para el estudio independiente y la formación de sus docentes-asesores.

1. Planteamiento del problema

La educación a distancia aspira a constituirse como una opción que permita a estudiantes y docentes-asesores no estar físicamente en un aula y, sin embargo, estar reunidos, interactuar, comunicarse como proceso sustancial de enseñanza-aprendizaje conducido por modelos sustentados pedagógicamente y apoyados con herramientas pertinentes, bajo esquemas de aprovechamiento de sus potenciales informativos y sobre todo comunicativos.

Los medios son pieza fundamental para la educación a distancia, a través de ellos se presentan los contenidos temáticos y los procedimientos a seguir para el estudio, también a través de ellos el estudiante da a conocer a la institución y docentes los resultados y productos de aprendizaje que le son demandados, llámense tareas, actividades o trabajos.

Sin embargo, es fundamental reiterar que los procesos pedagógicos van mucho más allá de la presentación, el envío y la recepción de información; implican ante todo interacción y comunicación para exponer comentarios críticos y valoraciones específicas respecto a los contenidos y a las actividades de aprendizaje, formular dudas y aclaraciones, proponer caminos y estrategias alternativas de estudio, intercambiar puntos de vista que bien pueden discrepar, coincidir, retomar, rebatir o reformular pero que en cualquier caso entretengan un diálogo pedagógico, un intercambio de mensajes orientado a incentivar la reflexión y el análisis como base del aprendizaje.

La utilidad de los medios ha sido fundamental en las muchas experiencias de educación a distancia, sea el correo postal, la radio, después la televisión o varios de estos medios, con el uso complementario de impresos en forma de guías de estudio, cartillas para el aprendizaje y libros de texto, o bien los audio y video casetes, e inclusive la computadora.

Inevitablemente, para suplir el contacto presencial entre estudiantes y asesores, toda propuesta educativa no presencial necesita valerse de recursos técnicos, lo cual no equivale, pedagógicamente hablando, a decir que son *medios educativos* por el solo hecho de que el contenido trate de asuntos o temas “educativos”, o por ser empleados en educación a distancia,

Este cuestionamiento vale tanto para medios hoy convencionales (diaporamas, radio, televisión y otros) como para medios telemáticos hoy existentes (convergencia de tecnologías informáticas y de telecomunicación), dado que aun con sus potenciales expresivos y técnicos el sentido educativo no depende exclusivamente del tipo de contenidos y de actividades para los que se ocupen.

La educación a distancia necesita usar medios de información y comunicación, con la finalidad de suplir los encuentros presenciales, pero aún así quedan por precisar otros aspectos no menos importantes, como:

- ¿qué estructuras didácticas, habilidades y procesos comunicativos se requieren para hacer propiamente *educativo* el uso de estos medios?
- ¿cuál es el papel de los asesores en la elaboración de materiales educativos y en la comunicación con base en ellos?
- ¿qué conocimientos y habilidades necesitan los asesores para desempeñarse en la educación a distancia entendida como alternativa pedagógica?

Pese a lo anterior, los programas educativos a distancia deben tener como parte de su diseño didáctico características que faciliten la inducción del estudiante y la promoción de esas cualidades. Razón de más para la actuación de los asesores, convocados a dejar atrás su papel de expositores de contenidos y atender cuestiones no menos importantes para el aprendizaje como fomentar el involucramiento afectivo en el estudio a través de estrategias específicas, promover el desarrollo de habilidades cognitivas, de autoevaluación y metacognición para la mejora del aprendizaje y su desarrollo integral.

La re-configuración del docente como asesor no deriva automáticamente del paso de la educación presencial a la modalidad a distancia, ni de la sola inserción de medios de comunicación más o menos novedosos, más o menos sofisticados. El asesor debe contar con un perfil apropiado de conocimientos, habilidades, procedimientos y actividades, sin dejar de lado su carácter docente; por el contrario, exige asumir su tarea como tal sólo que en un nuevo marco y bajo una nueva forma de concebirse a sí mismo, la de mediador pedagógico y comunicacional.

Por lo tanto, caben preguntas como las siguientes:

- ¿qué transformaciones de fondo y forma debe asumir el docente a distancia, más allá de los cambios de denominación?
- ¿qué conocimientos y habilidades requiere el asesor para apoyar y promover el estudio independiente?
- ¿cómo concebir y llevar a cabo procesos comunicacionales para el estudio independiente?
- ¿cómo vincular comunicación, medios y materiales en sentido pedagógico en la modalidad a distancia y qué demanda a los asesores?

Sin desechar modelos de educación a distancia sustentados en el uso de medios convencionales, que bien pueden ser pertinentes para determinados contextos y propósitos, actualmente está en curso la ampliación de modelos apoyados en las

llamadas “nuevas tecnologías” de comunicación e información, lo que obliga a que los asesores desarrollen habilidades técnicas que no formaron parte de su cultura mediática, con el agregado –es necesario insistir- de que no es sólo cuestión técnica, sino también pedagógica.

Es en función de los modelos educativos específicos que se utilicen unas u otras herramientas tecnológicas (audios, videos, impresos, hipertextos, materiales numéricos y gráficos digitales, CD ROM's multimedia, televisión satelital, servicios de Internet), lo que hace necesario que los asesores se familiaricen y habiliten en el manejo de tales instrumentos, en la inteligencia de que por sí mismos no aseguran aprendizajes significativos, pero que son un factor indispensable en la modalidad a distancia.

Cada vez es más frecuente encontrar asesores que a su especialidad disciplinaria han agregado ya conocimientos y habilidades para el manejo de estas herramientas tecnológicas, en parte debido a que es un aspecto que han privilegiado las ofertas de actualización docente y, probablemente más por que tales medios no surgen ni se “populariza” su empleo tanto en la educación como en la vida social en su conjunto, ganando terreno en infinidad de actividades cotidianas.

Para hacer de la educación a distancia una alternativa auténticamente pedagógica, no se trata de convertir a los asesores en expertos en tecnologías, pero sin duda ese conocimiento y habilidad en la materia son indispensables para el desempeño académico en los espacios educativos virtuales e, incluso, muy útiles en los presenciales.

Con base en estas ideas, cabe apuntar algunas inquietudes:

- ¿a qué criterios nos podemos asir para guiar y valorar el uso de las herramientas tecnológicas con un sentido pedagógico en educación a distancia?
- ¿cómo caracterizar la asesoría través de medios con un sentido comunicacional por oposición a la transmisión de información?

- ¿qué relación establecer entre medios, materiales, comunicación y asesoría con aprendizaje significativo?

La calidad de la educación a distancia ha de tener como eje gravitacional al aprendizaje significativo en un amplio sentido, expresado en este momento, como construcción gradual por el sujeto, vía la actividad cognitiva guiada en interacción y comunicación con docentes y pares del proceso, a través de medios y materiales pedagógicamente diseñados para potenciar el estudio independiente con el aprovechamiento de su multiplicidad de lenguajes. Es decir, un proceso social, cognitivo y comunicativo soportado por medios tecnológicos, pero desarrollado por sujetos pensantes, activos y creativos: estudiantes y asesores-docentes a distancia.

Retengamos nuestros cuestionamientos centrales en relación con el sentido pedagógico y comunicacional de la asesoría en educación a distancia sugerido:

- ¿por qué vías y bajo qué criterios puede la interacción didáctica potenciar los procesos tendientes al aprendizaje significativo?

- ¿cómo significar a la comunicación a distancia para orientar los procesos y acciones de los docentes con miras al estudio independiente y el aprendizaje significativo?

- ¿qué relación establecer entre asesoría, diseño de materiales educativos y uso de herramientas tecnológicas respecto al aprendizaje significativo?

Identificada la labor profesional de los asesores como interacción didáctica y comunicación vía recursos tecnológicos orientadas promover aprendizajes significativos, su complejidad y riqueza resultan mayores que la habilidad de demostrar, explicar y *transmitir* conocimientos, por lo que también cabe con relación a la tarea de los asesores la afirmación de Joana Sancho: «*para enseñar no basta con saber la asignatura*».

Es importante indagar sobre la problemática de la formación de los asesores, especialmente en educación superior por ser el nivel donde predomina la oferta de

programas a distancia, y en cuya modalidad presencial es común que los docentes pocas veces cuenten con una formación pedagógica inicial o continua, mismos que las más de las veces transitan a desempeñarse como asesores en los programas a distancia.

Esta indagación es aún más necesaria hoy cuando nuevas herramientas, nuevas profesiones y nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje irrumpen vertiginosamente, que si bien pueden derivar en innovaciones pedagógicas significativas también pueden quedar en simples innovaciones tecnológicas sin llegar a lo realmente esencial: la formación de profesionistas con competencias intelectuales, prácticas y afectivas necesarias apropiadas para los nuevos escenarios sociales.

En suma, la asesoría, es decir la docencia a distancia, requiere una formación teórica y práctica, con elementos conceptuales y metodológicos, además de técnicos, para caminar hacia su conformación como alternativa pedagógica. Por ello la expansión de ofertas educativas a distancia debe acompañarse de la necesaria formación docente que añade a lo tecnológico elementos pedagógicos y de comunicación.

En este proyecto, en un afán de medida, acota los planteamientos teóricos que sirvan como fundamento y directrices de la formación de asesores para la educación a distancia, a partir de la determinación mediante un criterio operacional¹ de tres órdenes o dimensiones de análisis², expresados en el cuadro siguiente, elaborado por el autor de este documento.

¹ Mucho se ha argumentado al respecto en la literatura sobre metodología de investigación, en este caso, se sugiere revisar lo planteado por Miguel Fernández en "Modelación del análisis de práctica escolar", *La profesionalización del docente*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1995, pp. 86 y ss. Texto particularmente claro en cuanto a las inevitables implicaciones de reducción y esclarecimiento de la construcción de modelos de análisis en la investigación de la realidad educativa.

² Es importante destacar que la atención se concentra en las dimensiones *sustantivas* de la formación y el desempeño del asesor, sin desconocer otras dimensiones, complementarias, como son la temática (los conocimientos de la disciplina o área de estudio del programa educativo institucional, del módulo, unidad o curso en que participa el asesor) y la administrativa (referida a conocimientos y habilidades contextuales y de gestión que tienen su especificidad de una institución a otra), pero que no determinan propiamente a la asesoría; vale decir a la docencia bajo la forma de asesoría.

| DIMENSIÓN PEDAGÓGICA | DIMENSIÓN COMUNICACIONAL | DIMENSIÓN TECNOLÓGICA |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos teóricos y metodológicos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y demás procesos de intervención pedagógica por el docente a distancia –asesor-. | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos teóricos y metodológicos relacionados con la interacción asesor-estudiante, la claridad, elocuencia y logicidad argumentativa con múltiples lenguajes, mediados cultural e históricamente. | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos y habilidades prácticas-operacionales para el uso educativo de los medios tecnológicos en el ejercicio de la asesoría a distancia. |

Los referentes conceptuales de estas dimensiones que permitirán analizar el curso “La asesoría como espacio docente en educación a distancia”, diseñado e impartido a docentes tanto de universidades nacionales como de Centro y Sudamérica en los años 2000 y 2001, a partir de lo cual será posible identificar su grado de coherencia interna. La coherencia interna consiste en la integración lógica y suficiente, además de vigente de los componentes del curso, lo que puede cifrarse en los siguientes términos:³

- Vigencia: Actualidad de los contenidos a partir de los cambios en el conocimiento científico del campo educativo y su relación con los cambios socioculturales que tienen que ver con el ejercicio de la profesión.
- Congruencia. Equilibrio y proporción de los elementos del programa educativo (fundamento, objetivo, contenidos específicos, actividades, necesidades de formación a atender por el programa).
- Continuidad e integración. Estructura y secuencia integrada de los componentes teóricos, metodológicos y técnicos del programa educativo de manera que guíen y faciliten el proceso formativo.
- Potencial. Viabilidad del programa educativo para incidir efectivamente en la formación profesional buscada, la de docentes para educación a distancia, lo cual compromete la posibilidad de que los participantes se apropien de conocimientos y desarrollen tanto habilidades como actitudes pertinentes para su desempeño

Las preguntas centrales que guían la investigación son las siguientes:

³ Díaz Barriga Arceo, Frida. “VI. Evaluación curricular continua”. En *Módulo Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa curricular I (Bases sociopsicopedagógicas)*, Maestría en Tecnología Educativa. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa / Organización de los Estados Americanos, México 1993. pp. 95-115

¿El curso objeto de análisis contó con suficiente coherencia interna para afirmar su pertinencia como opción ante las necesidades de formación de asesores para la educación a distancia?

¿Qué aspectos se revelan como necesarios de actualizar y/o modificar en el curso objeto de análisis para el logro de sus cometidos formativos?

Consecuentemente, la investigación tiene por **objetivo**:

Analizar la coherencia interna del Curso “La asesoría como espacio docente en educación a distancia”, tomando como referente el material educativo digital para el estudio independiente que le sirvió de base, e identificar logros e insuficiencias en lo pedagógico, lo comunicacional y lo tecnológico.

El análisis permitirá derivar conclusiones y directrices de acción pertinentes para desarrollar nuevas propuestas en la materia.

2. MARCO CONCEPTUAL. Innovación pedagógica y asesoría en la educación a distancia

2.1 Transformaciones científico-técnicas y cambio sociocultural

Sello distintivo de la Modernidad ha sido el cambio, cambio deliberado, resultado del ejercicio racional, donde ciencia y tecnología han sido factores fundamentales de su configuración, inicialmente en Europa desde los siglos XV y XVI y de ahí a todas las regiones del planeta.

No obstante, a fines del siglo XX comienza a configurarse un escenario caracterizado por el inusitado despliegue de desarrollos científicos y tecnológicos con múltiples repercusiones económicas, sociales y culturales. En torno a este cambio científico-técnico se han formulado diferentes juicios, unos catastrofistas, otros más bien optimistas. Interesa aquí destacar la relación entre ese cambio y el papel de la tarea educativa, que al tiempo que es afectada por ese contexto, no puede ni debe renunciar a su rol conductor de las transformaciones, para lo cual, más que posiciones apologistas o detractoras, se requieren juicios fundamentados que orienten efectivamente la investigación, la innovación, la planeación, el diseño, la operación y evaluación de opciones educativas.

De entre las muchas manifestaciones del cambio, suele prestarse mayor atención al cambio tecnológico, quizás por lo espectacular de sus productos, atribuyendo en ocasiones a los procedimientos y técnicas carácter de necesidad y valor irrefutables; es decir, se considera al cambio técnico clave de solución de todos los problemas. Un análisis mesurado y objetivo permite comprender que el cambio tecnológico es parte de

un racimo de procesos en el marco de la “globalización”⁶, lo cual no significa minimizarlo sino reconocer su mayor complejidad y peso.

Conocer los muchos aspectos del cambio tecnológico exige ubicarlos en las coordenadas socioculturales y, por lo mismo, no cabe augurar consecuencias necesariamente favorables que se desprendan en forma automática de los cambios tecnológicos; sí es imprescindible estar alertas a sus repercusiones sociales y culturales, para ubicar los retos y las posibilidades para la educación.

Estamos seguros de que el cambio, en general, está en curso, no así de hacia dónde conduce, lo que hace necesario un esfuerzo anticipatorio respecto a sus consecuencias y, por lo tanto, al diseño de proyectos, modelos y estrategias específicas para afrontarlo en diferentes terrenos.

Se puede discrepar en las interpretaciones respecto a la magnitud, las implicaciones, las orientaciones y los alcances de este cambio, pero el hecho es que está en marcha, sucede en nuestra vida cotidiana y aunque quisiéramos es imposible ignorarlo.

Por la magnitud y complejidad de los cambios tanto científico-técnicos como socioculturales es necesario el juicio crítico respecto a teorías y conceptos para intentar comprender las cuestiones educativas y dar respuesta a los nuevos retos y problemas. Muchas son las consecuencias insospechadas del cambio, por lo que como sucede con todo lo inédito, aquello del “futuro anticipado” no podemos tomarlo en estricto sentido pues niega lo propio del futuro: su porvenir.

⁶ La “globalización” refiere en realidad a un racimo de procesos con dimensiones económicas (apertura de fronteras comerciales, supresión de proteccionismos en mercados nacionales, incremento de flujos de capital muchas veces con exenciones de impuestos, etc.), dimensiones culturales (amplia circulación de ideas e información, “desterritorialización” de la gestación de expresiones culturales, surgimiento de fronteras culturales allende las políticas, difusión transnacional de pautas ideológicas y de comportamiento), dimensiones políticas (creación de estructuras jurídico-políticas supranacionales) y dimensiones tecnológicas (la telemática como convergencia de los desarrollos tecnológicos en informática y telecomunicaciones). Lo tecnológico y lo económico son sólo la punta del iceberg de la globalización, sus partes más visibles aunque de innegables repercusiones en los contextos socioculturales, y con ello en los actores y procesos pedagógicos de interés en este documento.

Por la misma razón, los estudios y proyecciones de científicos-prospectivistas como Toffler, Gorz, Bell, Bahro, Castells, Drucker, McLuhan, entre otros, si bien coinciden en cuanto a la importancia de las nuevas tecnologías para la constelación de la sociedad futura, disienten en muchos puntos, como resultado de su carácter inédito y de los marcos referenciales de que parten⁷.

En suma, los cambios en la sociedad contemporánea están en curso e implican el reto de dinamizar no sólo la economía, la administración y la política, sino también la cultura y la educación a fin de planear las respuestas necesarias para que esas transformaciones no deriven en el simple mercantilismo y la tecnocracia. Una presentación de las tendencias globalizadoras y sus implicaciones se puede enunciar *grosso modo* en lo siguiente⁸:

- Paso de economías dependientes de energía (y materia prima) física y humana a economías fincadas en la automatización y la información.
- Aceleración del tiempo y obsolescencia de:
 - proceso de producción, productos e información;
 - tecnologías, procedimientos, capacidades y conocimientos de los individuos;
 - estructura y función de instituciones sociales básicas
 - de educación, asociación política, etc.
 - conformadas en etapas preindustriales o de desarrollo industrial;
 - sistemas de decisión tradicionales en las prácticas políticas y geopolíticas, económicas, financieras, militares, científicas y tecnológicas.
- Paro estructural con múltiples consecuencias para la juventud, los sistemas de seguridad social, la salud mental y el ocio forzado, así como la baja de niveles de

⁷ La literatura al respecto no es nueva y sí cada vez más vasta. En particular el libro *Los utópicos posindustriales* de Boris Frankel, editado desde 1989, hace una revisión pormenorizada de diferentes perspectivas sobre este tópico, destacando las orientaciones sociopolíticas que subyacen en los diferentes teóricos. Tratamientos más directamente relacionados con la educación los encontramos en las ediciones de FUNDESCO, en particular Castilla, A. *et al. El desafío de los noventa* y con mayor actualidad es recomendable consultar *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*, compilado por Sohail Inayatullah y Jennifer Gidley, publicado por CESU-UNAM, México 1994.

⁸ Vizer, Eduardo. "Ante el desafío de la cultura tecnológica. El camino de los países subdesarrollados" en *Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*. Num. 37, Madrid 1994. p.123

consumo, fundamentalmente en países periféricos atrapados entre el cepo de la deuda externa y el proteccionismo creciente de los mercados internacionales.

El cambio en curso y la globalización no excluyen formas de proteccionismo, las más de las veces a favor de las naciones mejor posicionadas en el marco de la competencia internacional que indiscutiblemente sigue existiendo en tanto transnacionalización económica, por lo cual la expansión tecnológica es y será muy contrastante entre diferentes naciones; asimismo, es difícil suponer que la globalización penetre todos los resquicios de la vida individual y social, imponiendo una homogeneización plena en todos los órdenes. No obstante, es imposible negar que las tendencias globalizadoras impactarán (impactan ya) en mayor o menor medida a todas las regiones, incluida América Latina.

No es la intención presentar una visión apologista o «inocente» del cambio tecnológico, ajena a circunstancias, intereses e implicaciones relacionadas con la economía y la desigualdad social, a nivel global y local, desigualdad que adquiere nuevos y sutiles matices además de los estrictamente económicos, al punto de que hay quienes sugieren como nuevas categorías de diferenciación social asociadas al acceso y manejo de las nuevas tecnologías de información y comunicación las de «*inforicos*» e «*infopobres*»³, apoyando su tesis en investigación de campo con base en teorías de comunicación, sociología y psicología comunicativa.

Hoy, ciencia y tecnología son rasgos de la vida social, desde la producción de bienes y servicios de todo tipo hasta la infinidad de actividades cotidianas (medicina, transporte, producción y consumo básico y suntuario, medición de tiempos y distancias, información y comunicación, entretenimientos).

Desde los años sesentas del siglo XX surgieron estudios para comprender los cambios, sobre todo el Primer Mundo. Se han formulado varias denominaciones para esta sociedad emergente, entre ellas «sociedad posindustrial» que aludía a la creciente

³ Cfr. "Las nuevas tecnologías: ¿progreso o exclusión?" <http://chasqui.comunica.org/80/borgaminck80.htm>, consulta del 29 de mayo de 2003.

importancia de los servicios frente a la producción industrial y del conocimiento científico y tecnológico frente a la materia prima (física y humana) en la producción de valor económico, así como la gestación de estratos económicos privilegiados a consecuencia de la posesión y dominio de ese conocimiento.

La tecnología y sus impactos en la sociedad han estado presentes en la historia, como una constante, pero en ciertos periodos, las transformaciones técnicas han dado lugar a cambios civilizatorios que los teóricos agrupan de la siguiente forma:

| Las olas civilizatorias según varios autores | | | |
|--|---|---|---|
| Autor | 1ª. Civilización | 2a. Civilización | 3a. Civilización |
| Alvin Toffler | Primera Ola: Sociedad agraria marcada por la ocupación | Segunda Ola: Sociedad industrial, marcada por el modo de producción masiva | Tercera Ola: Sociedad de la información |
| Peter Drucker | Primera Ruptura (Siglo XII) Segunda Ruptura (Siglo XV) | Tercera Ruptura (Siglo XVII) | Cuarta Ruptura (1960) |
| Regis Debray | Logósfera: era del ídolo (clarividencia) | Grafósfera: era del ícono (visión) | Videósfera: era de la imagen (visionismo) |
| Marshall McLuhan | Galaxia tradicional | Galaxia Gutemberg | Galaxia Marconi |
| Luc de Barbandére | Acueducto: soporte de la sociedad agraria | Oleoducto: soporte de la sociedad basada en la energía | Infoducto: soporte de la sociedad de la información |
| Joel de Rosnay | Revolución agrícola: energías renovables | Revolución industrial: energías concentradas | Revolución de la información: infoenergías |
| Fernand Braudel | Saber hacer | Saber producir | Saber ser |

FUENTE: Cartier, Michel. *Le nouveau monde des infostuctures*. Editions Vigot Frères. Montreal, Canadá, 1997, pp.10-11. Reportado por José Silvio en *La virtualización de la universidad*. IESALC-UNESCO, Caracas 2000

Bajo diversas perspectivas teóricas y con relación a variados referentes disciplinarios es que estos análisis prospectivistas se vienen efectuando. "No existe, por tanto, un paradigma válido [necesariamente y para todos los casos, cabe agregar] que sirva de

orientación a la hora de planificar y actuar. Se hace necesario un esfuerzo anticipatorio, un trabajo prospectivo riguroso que aporte luz sobre las condiciones en que se desenvolverá la vida del hombre a corto, mediano y largo plazo. Sólo de esta forma será posible elaborar hoy modelos válidos para el futuro"⁴

Es de hacer notar que como factores básicos en las grandes «olas» de cambio en la civilización figuran la información y la comunicación, así como los códigos y medios empleados en ellas, como el caso de la escritura.

Al respecto, cabe decir que hoy que estamos tan familiarizados con la letra impresa, podemos perder de vista las transformaciones culturales generadas por la cultura escrita e incrementadas radicalmente con la invención de la imprenta.

Cifrar gráficamente la información y el conocimiento, además de poder reproducirlo y trasladarlo en el espacio, abrió la puerta a la amplia circulación y difusión de saberes e información, sin que para ello fuese necesario estar frente a quien expresara las ideas ni coincidir en el tiempo y en el espacio.

Esta posibilidad de acceder a información, ideas, valores, conocimientos de distintas latitudes y momentos históricos e, implícitamente, de «dialogar» con filósofos, pensadores, científicos, artistas y todo tipo de personajes sin coincidir con ellos en lugar y tiempo, representa mucho más que un simple avance técnico o un desarrollo comunicacional. Encierra un «significado antropológico» que es imprescindible aquilatar para estar en condiciones de comprender las implicaciones culturales de las transformaciones científico-técnicas que encontramos a inicios del siglo XXI.

Escritura y, por consecuencia, lectura, son factores fundamentales en la constitución de las subjetividades y de los referentes con los que los seres humanos «leen» la realidad, su realidad y a sí mismos.

⁴ Fundación Santillana. "Los objetivos de la educación ante la vida activa en la sociedad futura" en *Revista de Pedagogía*, Núm. 311. Santiago de Chile, 198. p. 21

Las interpretaciones y las acciones de los hombres en su mundo están nutridas por lo que la escritura y la reproducción impresa permiten conocer de otros mundos, de otros tiempos y/o de otros sitios y personas no coincidentes en el espacio físico. En tal sentido, sin comprender “lo que significa el ejercicio de la lectura, no se pueden entender las condiciones interiores del individuo moderno...ni las características y posibilidades de la naturaleza humana tras la popularización de la lectura, como bien señaló McLuhan”⁵.

Las matrices de gestación y conformación de la cultura comenzaron a desterritorializarse con la letra impresa, puede afirmarse que la «globalización» de la cultura arrancó mucho tiempo atrás y no es exclusiva de las actuales tecnologías de cómputo y telecomunicaciones. Es decir, con el advenimiento de la escritura, la cultura, cualquier cultura, comenzó a gestarse no únicamente por el contacto directo de los sujetos, ni solamente a partir de conocimientos locales, grupales, endógenos, sino que se nutre del pensamiento «codificado» y «transportado» desde otros tiempos y lugares. Por supuesto, la constitución de la cultura es mucho más compleja que una simple absorción y yuxtaposición de conocimientos, ideas, informaciones disgregadas de diferente procedencia. Toda escritura es leída desde los propios referentes de los sujetos y colectividades que descifran e interpretan lo codificado, pero ello cada vez más “la experiencia de las personas se libera de las coordenadas del espacio y del tiempo en las que queda amarrada la circunstancia local de la vida de cada uno. Es decir, la globalización en la que nos introducimos se hace cada vez más extensa, más fluida, más rápida”⁶.

Otras denominaciones, de más reciente circulación, para esta sociedad emergente son «sociedad de la información» y «sociedad del conocimiento». Hablar de sociedad del conocimiento enfatiza eso que es el núcleo de las transformaciones de las sociedades contemporáneas en su conjunto, unas más, otras menos: el conocimiento, base de las aplicaciones y procesos técnicos.

⁵ Gimeno Sacristán, J. *Educación y convivir en la cultura global*. Morata, Madrid. 2001. p. 50

⁶ Gimeno Sacristán, J. *Op. Cit.* pp. 53-54

El acelerado cambio científico y tecnológico provoca la rápida obsolescencia de los conocimientos necesarios para la producción de bienes y servicios, el consumo y la organización en todos los terrenos: finanzas, transporte, salud, alimentación, vestido, comunicación, diversión o publicidad, entre otros.

Queda claro que el cambio no se limita a cuestiones científicas y tecnológicas, sino que acarrea transformaciones culturales no sólo por efecto de los cambios ideológicos y de patrones de comportamiento, sino también porque el conocimiento, su producción y difusión son procesos eminentemente culturales.

En este contexto, ¿qué lugar ocupa la educación? Puesto que la educación es el espacio institucionalmente constituido para generar y difundir el conocimiento, ha de jugar un papel fundamental en los nuevos escenarios, para lo que es necesario revisar y rediseñar sus estructuras, procesos y modalidades, replantear sus objetivos y sus estrategias, renovar sus procedimientos e incorporar aquello que ya está presente en la sociedad: los medios y las nuevas tecnologías de información y de comunicación.

Frente a las implicaciones del cambio y por el papel de lo subjetivo para afrontarlas, es primordial actuar en educación; es necesario tomar decisiones respecto a contenidos, propósitos, medios, así como respecto a modalidades, fines y adecuación a los contextos; en suma, replanteándose ¿qué educación, para qué sociedad?

Los cambios científico-técnicos exigen adecuar los servicios educativos, tanto para preparar a los individuos con los conocimientos y destrezas necesarias para el nuevo contexto económico y para promover el despliegue de cualidades intelectuales acordes a la formación de sujetos y el sentido humanista de la educación, entendida más allá de la sola capacitación laboral y profesional.

En este sentido, instituciones públicas y privadas al interior de prácticamente todas las naciones orientan esfuerzos y recursos, así como desde organizaciones

internacionales. Sin embargo, es indispensable no reducir las acciones a la dotación de equipos tecnológicos y a la capacitación para su manejo estrictamente técnico, sino también revisar las concepciones aun vigentes en la práctica sobre educación entendida como acumulación de información y obtención de certificados, sobre aprendizaje como registro y repetición de datos, y sobre enseñanza como “transmisión” de saberes petrificados supuestamente válidos de por vida.

Puede parecer excesivo establecer un paralelismo entre los cambios generados a consecuencia de la Revolución Industrial que abarcó el fin del siglo XVIII y prácticamente todo el siglo XIX, con los cambios socioculturales derivados de los nuevos desarrollos científico-técnicos actuales. No obstante, sirva a manera de contraste para destacar la magnitud de las transformaciones actuales.

El despegue inicial de aquella Revolución Industrial tuvo lugar en la producción textil con la introducción de telares mecánicos, que dio lugar a una cadena de invenciones y perfeccionamientos técnicos, como la metalurgia para obtener hierro de alta calidad para la construcción de nuevas máquinas, incluyendo el ferrocarril, que a su vez vino a transformar el transporte a la par de las modernas técnicas para pavimentar carreteras, disminuyendo tiempos para trasladar personas y bienes, facilitando la migración entre centros urbanos y zonas rurales.

Las repercusiones en la organización y la vida social fueron múltiples: creciente migración, concentración poblacional en las ciudades, creación de infraestructura urbana y la urbanización, cambios en la vida y dinámica cotidiana de las personas, surgimiento de nuevas clases sociales, el trabajo infantil a la par que desempleo, nuevos tipos de trabajo, problemas de salud y conflictos políticos, entre otras muchas cosas.

En forma similar, aunque probablemente multiplicada, hoy estamos en medio de la gestación de una nueva formación social con transformaciones en el empleo que en algunos terrenos implican la extinción del trabajo fijo para toda la vida, las

modificaciones en cuanto a jornada, y/o periodo de vida destinado a él, creación de nuevas modalidades laborales, como el trabajo a tiempo parcial o el teletrabajo.

Apunta Manuel Castells, que en todas las sociedades la información y el conocimiento han sido decisivas para lo político, lo económico y lo social, pero actualmente “las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada sobre el procesamiento de información y la generación del conocimiento sobre las tecnologías de la información... lo que está pasando en los últimos diez o quince años es realmente el paso a un paradigma sociotécnico del mismo tipo se constituyó la sociedad industrial -y no me refiero simplemente a la máquina de vapor, primero, y a la electricidad, después... un paradigma de un nuevo tipo en el que todos los procesos de la sociedad, de la política, de la guerra, de la economía pasan a ser afectados por la capacidad de procesar y distribuir energía de forma ubicua en el conjunto de la actividad humana”⁷.

Estos cambios en el empleo repercuten en la educación puesto que la empleabilidad quedará supeditada a la actualización constante y a la capacidad de aprender nuevos conocimientos y nuevas habilidades. Crece, pues, la importancia de la capacidad para aprender a aprender.

Esto hace necesaria una nueva forma de entender y de ejercer los procesos educativos, sus espacios y procedimientos. Las modalidades alternativas en educación ganan terreno con el uso de tecnologías de información y comunicación, en particular, los equipos de cómputo y las redes telemáticas.

La sociedad del conocimiento, que tiene como uno de sus factores y expresiones fundamentales a Internet, es también una transformación cultural pues el desarrollo tecnológico localizado da lugar a nuevas formas culturales, tanto en “formas de ser

⁷ Castells, Manuel. “La dimensión cultural de Internet“ En: <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html> , consulta del 18 de febrero del 2003.

mentalmente de la sociedad como en el sentido más estricto, creación cultural y artística”⁸

En gran medida, hoy la innovación tecnológica tiene en Internet su eje articulador, irradia a todas las esferas de la vida social y tiene entre sus ventajas la multiplicación del almacenamiento y la agilización de los flujos de información, la dinamización de la comunicación y la acción compartida sin supeditarla a un tiempo real y a un espacio físico, por lo que sus aplicaciones son muy vastas en los planos productivo, financiero, organizacional e inclusive político.

En la cultura la incidencia del desarrollo tecnológico es amplia y compleja, pues la circulación de ideas sin ataduras a tiempos, lugares y distancias se incrementa, el intercambio de conocimientos y las posibilidades de interacción social no se circunscriben a espacios geográficos, las fronteras geopolíticas pierden su rigidez ante la circulación más libre de información.

En suma, la producción de cultura se desterritorializa, no queda circunscrita necesariamente al territorio físico o al tiempo cronométrico y sincrónico (a encuentros reales, presenciales, entre los actores de esas actividades en tiempos simultáneos). Esto da lugar a que las identidades sociales y otros procesos simbólicos de auto-representación (gustos, formas de lenguaje, valores, opciones ideológicas, etc.) se tejan más por la actividad a través de la tecnología telemática (convergencia de desarrollos informáticos y de telecomunicación), sumada a los convencionales medios de comunicación masiva.

La escuela, instancia por antonomasia educadora, no es ajena a esas transformaciones pues tan sólo por su incidencia en la vida cotidiana de sus actores (estudiantes y docentes) tiene implicaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo indispensable es no marchar a la zaga de esos desarrollos o experimentarlos como obstáculos o agravantes, sino asumirlos como factores de transformación pedagógica

⁸ Idem

que contribuyan a superar los habituales procedimientos asociados básicamente a la letra impresa, con exclusión de formas de expresión propias de los medios audiovisuales e informáticos, a los encuentros presenciales, al traspaso de información y a la estandarización de contenidos poco o nada abierta a la exploración e indagación autónoma del estudiante.

Si la sociedad del conocimiento implica nuevas formas de trabajo con la información, es necesario educar a las personas para gestionar esa información, no para repetirla. Es imprescindible enseñar a enfrentar el cambio y promover el uso de las nuevas tecnologías con sentido pedagógico a fin de emplearlas creativamente como base de la innovación constante.

Esto es tanto más preocupante cuando la sociedad ha dado diez pasos en el desarrollo y aplicación tecnológica mientras que la escuela parece dar uno solamente, quizás en la dotación de infraestructura, quedando lejos aún la aplicación con sentido pedagógico.

Para que la educación responda a las tendencias de la sociedad del conocimiento, es necesario que promueva aprendizajes cada vez más permanentes al tiempo que flexibles, con especial acento en su transferencia a nuevos contextos y situaciones tanto en lo personal y en lo cotidiano como en lo profesional, asimismo es necesario que incida en el desarrollo de habilidades y actitudes favorecedoras para aprender a aprender. Esto no significa renunciar a convicciones humanistas que contrarresten la racionalidad instrumental, sino, en consonancia con ellas, alentar nuevos procesos de aprendizaje hacia el *saber*, *el saber hacer* y *saber ser* para enfrentar circunstancias que de lo contrario pueden parecer ineluctables y predeterminadas.

Así, se identifican como competencias necesarias para las personas ante los nuevos escenarios laborales y sociales a las siguientes:⁹

⁹ Con base en Núñez Velásquez, Jesús. "Cambios educativos y laborales: La educación ante el siglo XXI" en *Aprender para el futuro. Universidad y sociedad*. Fundación Santillana. Madrid 2002. p. 171

- Competencias básicas.*
 - Capacidad verbal [oral y escrita] y de cálculo numérico, esenciales para seguir aprendiendo

- Competencias clave.*
 - Las esenciales en cualquier ocupación, tales como habilidades sociales o capacidad de resolución de problemas.
 - Inteligencia emocional
 - Competencias operativas y cognitivas para manejar y aprovechar inteligentemente tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje

- Capacidades interculturales*
 - Tolerancia a los otros
 - Conocimiento de idiomas
 - Capacidad para trabajar en entornos multiculturales

- Competencias técnicas*
 - Relacionadas con conocimientos y habilidades específicas de cada ocupación

- Valores y actitudes compatibles y favorecedoras de la actividad laboral*
 - Responsabilidad
 - Iniciativa
 - Espíritu emprendedor
 - Capacidad de cooperación

No estamos sólo ante la gestación de la sociedad del conocimiento, cuya configuración pormenorizada es todavía inédita, sino también ante el inicio de nuevos rumbos y configuraciones para la educación, que por su propia naturaleza no puede dejar de lado los desarrollos teóricos y las experiencias concretas que deben servir de base para nuevas propuestas en las actuales circunstancias y con aprovechamiento de los potenciales tecnológicos.

Por principio de cuentas, el énfasis en los contenidos temáticos debe acompañarse con el desarrollo de habilidades y aptitudes para el descubrimiento (aprender a aprender), con modalidades alternativas o complementarias a la educación presencial, con el empleo pedagógico de nuevas tecnologías y con la producción de recursos para el aprendizaje que aprovechen las ventajas cognitivas y comunicacionales de las herramientas digitales.

La educación virtual y el aprendizaje en línea figuran como aspectos centrales de las tendencias a que deben sumarse las instituciones educativas.

2.2 Innovación pedagógica y educación a distancia

Ante los escenarios que se vislumbran es claro que “si miramos hacia el futuro, una cosa es bien cierta: el cambio es inevitable”¹⁰, por lo que queda formar a los sujetos con las competencias, antes apuntadas *grosso modo*, para conducir el cambio. Las estructuras y modelos educativos predominantes aún hoy día, donde actores y procesos giran en torno a la transmisión de saberes para su registro, repetición y aplicación resultan poco pertinentes para la formación de sujetos con las competencias indispensables.

Esto ha sido reconocido ya en diferentes espacios y por diferentes instancias, en particular UNESCO que en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*, expresa la necesidad de configurar un nuevo modelo educativo, especialmente en educación superior por el papel fundamental que adquiere el conocimiento en la vida social; dicho modelo “[...] debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.”¹¹

El cambio necesario en educación requiere ser una auténtica innovación, “algo más deliberado, intencionado y planificado y no algo que ocurre espontáneamente”¹² y

¹⁰ Tejada Fernández, José. *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Ediciones Aljibe, Málaga, 1998. p. 23.

¹¹ ANUIES. “Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción”, en *Revista de Educación Superior*, N° 107, ANUIES, julio-septiembre de 1998.

¹² Huberman, A. M. *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. UNESCO-OIE, 1973. p. 8

“resultado de numerosas acciones paralelas y coordinadas, cuya lenta incidencia en el sistema educativo contribuye a mejorar la práctica pedagógica en su contexto real”.¹³

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) caracteriza a la innovación educativa en los siguientes términos¹⁴:

- La innovación deberá tener como eje una nueva visión y un nuevo paradigma de formación de los estudiantes.
- Introducción de las modalidades abiertas y/o a distancia.
- Cambios en los planes de estudio de los distintos niveles.
- Cambios en los planes para modificar la forma en que se utiliza el tiempo.
- Mayor importancia al trabajo personal y grupal del alumno.
- Modificación de la definición de crédito adoptada por la ANUIES.
- Cambios en los métodos de enseñanza.
- Mejor aprovechamiento de los recursos tecnológicos.
- Cambios en la proporción de la teoría y práctica.
- Diversificación de las experiencias de aprendizaje.
- Cambios en las concepciones y técnicas de evaluación.
- Abordaje interdisciplinario de los problemas.
- Actualización constante de los programas educativos.
- Fomento de la creatividad, iniciativa, espíritu crítico y la responsabilidad social.
- Desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas.

El reto y la necesidad que nos plantea la innovación son amplios y multidimensionales, exigen además un enfoque holístico y práctico para que se concrete mediante proyectos y programas específicos, entre ellos de educación a distancia congruentes con ese sentido innovador.

Es ese sentido innovador, con acento en lo pedagógico, el que interesa recuperar y preservar en tanto le imprime a la educación a distancia el sello distintivo de una

¹³ De la Torre, Saturnino. “Innovación en el contexto actual de la reforma”. *Revista Educar*, Barcelona, España, 1995.

¹⁴ ANUIES. Documento estratégico para la innovación en la educación superior. ANUIES, México 2004.

innovación pedagógica y no sólo tecnológica u operativa, pues lo decisivo ha de encontrarse en el sustantivo *educación* y no en su adjetivación circunstancial (a *distancia*).

Antes que pasar revista a las muchas definiciones que sobre educación a distancia se han formulado¹⁵ es menester acotar sus características esenciales desde una concepción pedagógica y para prácticas concretas bajo modelos específicos de operación, siempre supeditados a circunstancias contextuales.

Finalmente, a nivel cognitivo, todo proceso educativo supone una distancia que no es precisamente física, sino semántica, relacionada tanto con los conocimientos de que parte el aprendiz, como con los conocimientos propuestos curricularmente y, por supuesto, con una estrategia didáctico-comunicacional, tanto más adecuada en la medida que se sustente en el pedagógico de innovación apuntado y haga un uso pertinente de las circunstancias, los recursos y los medios a su alcance.

Si esto vale para la educación presencial, con relación a la educación a distancia es doblemente importante atender, de ahí podemos recuperar como una categoría fundamental de la misma a la “conversación didáctica guiada”, propuesta por Holmberg¹⁶ puesto que refiere a características indispensables para solventar la distancia semántica, que en educación no presencial se ahonda por razones de modalidad operativa.

El valor de esta categoría para conceptualizar a la educación a distancia y guiar nuestro análisis radica en la resignificación que implica de todo el proceso educativo en términos de *comunicación humana* y no de transmisión técnica de información, de *interacción dialógica* de sujetos constructores de significados y de *proceso didáctico*

¹⁵ Muchas son las fuentes donde pueden localizarse esfuerzos de ese tipo, entre ellas podemos citar el trabajo presentado por José Tomás Herrera en el II Congreso Internacional de Educación Abierta y a Distancia: “Delimitación conceptual de la educación abierta, a distancia y virtual”. CICESE/ANUIES/UABC, Tijuana 2002.

¹⁶ Citado por González-Aguirre, Patricio. “La conversación didáctica guiada en la elaboración de material instruccional para la educación a distancia” en *Informe de Investigaciones Educativas*. Vol. II, No. 2, Instituto de Investigaciones Educativas-UNA. Caracas 1988.

*orientado a favorecer el aprendizaje y no como plan expositivo de contenidos temáticos*¹⁷.

En tal sentido, operacionalmente podemos cifrar a la educación a distancia como una modalidad de enseñanza-aprendizaje no presencial, que posibilita e implica mayor margen de autonomía para los procesos de estudio, a partir de propuestas didáctico-comunicativas, diseñadas ex profeso para orientar el aprendizaje, la interacción dialógica y la comprensión semántica mediante el uso de medios de información y comunicación, donde los docentes desempeñan roles polivalentes como diseñadores y mediadores de ambientes de aprendizaje.

Así acotada la educación a distancia, queda de relieve que:

- Prescinde total o parcialmente de los encuentros presenciales de docentes y estudiantes
- Enfatiza el rol activo y autogestivo del estudiante respecto a su proceso cognitivo
- Confiere un alto valor en la responsabilidad para el aprendizaje al diseño previo de propuestas didáctico-comunicativas
- Implica el uso de diversos medios de información y comunicación para la interacción pedagógica con base en las propuestas didáctico-comunicativas
- Traslada el rol de los docentes de transmisores-expositores a diseñadores y mediadores de ambientes de aprendizaje a distancia.

Esta conceptualización permite compartir un significado genérico acerca de la educación a distancia, sin embargo, como es obvio, las realidades específicas de cada programa educativo, tanto por lo que se refiere a los campos disciplinarios y objetos de conocimiento como a las circunstancias materiales y las políticas institucionales, obligan a la conformación de modelos particulares, configurados con actores, recursos y estrategias que en lo deseable deben ser los más apropiados a cada contexto. Es decir,

¹⁷ Cfr. González-Aguirre, Patricio. "La conversación didáctica guiada en la elaboración de material instruccional para la educación a distancia" en *Informe de Investigaciones Educativas*. Vol. II, No. 2, Instituto de Investigaciones Educativas-UNA. Caracas 1988.

que un programa educativo puede apoyarse más en unos medios tecnológicos que en otros, como pueden ser la TV satelital, el radio, los impresos y los programas informáticos, en cuotas diferenciales de trabajo práctico e inclusive presencial (asesorías personalizadas *in situ*, prácticas de laboratorio, taller y clínica), así como con la actuación de diversos actores educativos (asesores, tutores individuales, coordinadores académicos).

Lo fundamental es formular y operar cada modelo en un afán de complementariedad, siempre en función de las estrategias didácticas y las circunstancias específicas con miras a la innovación pedagógica comentada.

La conceptualización apuntada y la “conversación didáctica guiada” resultan pertinentes para los modelos *virtuales* hoy en boga. En este sentido comenta Torres Velandia siguiendo a Beatriz Fainholc, que “la educación virtual afecta directamente los enfoques y métodos pedagógicos de la enseñanza y del aprendizaje a distancia”, que sin desconocer su carácter tecnológico, debe implicar “una visión global diferente respecto del ser y el acontecer de los fenómenos y procesos educativos virtuales caracterizados por altos grados de interactividad e interconectividad tanto en tiempo real como diferido”. Sin embargo, [agrega] los tecnólogos educativos, los pedagogos, educadores y demás estudiosos de la materia, todavía no llegan a consensos en torno a la asignación de términos que expresen toda la riqueza de los fenómenos virtuales que se desarrollan dentro del campo de la educación”¹⁸.

Cabe señalar que, en efecto, la incorporación de recursos tecnológicos telemáticos ha abierto nuevos horizontes a la educación a distancia, pero abre también nuevas opciones a la educación presencial. Una vez más, la innovación pedagógica no radica

¹⁸ Torres Velandia, Ángel, "La educación virtual: un nuevo paradigma de la educación superior a distancia", en http://reduvirtualcbs.xoc.uam.mx/eduvirtual/articulos/edu_virtual.htm#dtp (consulta del 23 de agosto del 2004). En otro espacio, el mismo autor distingue entre modelos “tradicionales” de educación a distancia (aquellos soportados en medios convencionales como son los impresos y los audiovisuales) y modelos “emergentes” (los *telemático-informáticos*). En cualquier caso, el desafío consiste en conformar la «*pedagogía virtual*» que conjuga un conjunto de elementos de carácter multidisciplinario relacionados con la psicología, la sociología, la didáctica y la comunicación, entre otros; ellos tienen que ver tanto con el desarrollo tecnológico como con el uso de una metodología pedagógica propia de la educación superior a distancia o de carácter virtual».

en las ventajas y el impacto de los medios telemáticos, sin duda reales, sino en enfoques y metodologías que se ha desarrollado por educadores y pedagogos por más de un siglo. Así lo reconoce el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) al decir que “La nueva educación necesita nuevos paradigmas que han sido previamente vislumbrados por diversos pedagogos. Todos ellos promovieron una educación más libre, más centrada en el estudiante, sus necesidades y ritmos de aprendizaje, más individualizada, interactiva, cooperativa, participativa y constructiva”.¹⁹

Cierto, los desarrollos tecnológicos en la telemática aplicados a la educación pueden “virtualizar” los modelos a distancia, lo que no excluye el uso de recursos convencionales en función de las características y necesidades del contexto y de los participantes, así como tampoco procesos de virtualización en modelos educativos presenciales, como resume el cuadro siguiente:

Relación entre la educación virtual y a distancia

| | EDUCACIÓN PRESENCIAL | EDUCACIÓN A DISTANCIA |
|-----------------------------|--|---|
| EDUCACIÓN NO VIRTUAL | Presencia de todos los actores al mismo tiempo en el mismo lugar (paradigma educativo presencial tradicional) | Actores en distintos lugares y tiempos, pero soportes educativos y métodos de entrega basados en medios tradicionales no-digitales ni computarizados (en papel, audio-casetes, video-casetes, películas, diapositivas, láminas de acetato, etc.) Paradigma tradicional educativo moderno de comunicación asincrónica |
| EDUCACIÓN VIRTUAL | Actos educativos que se realizan mediante computadora, pero todos los actores se encuentran en el mismo lugar y al mismo tiempo. Paradigma educativo moderno de comunicación sincrónica | Los actores interactúan a través de representaciones numéricas [digitales] de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero se encuentran en lugares y momentos de tiempo distintos. Paradigma educativo moderno de comunicación sincrónica |

¹⁹ Silvio, José. “Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y El Caribe” en *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. IESALC-ANUIES. México 2004.

FUENTE: Silvio, José. "Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y El Caribe" en *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. IESALC-ANUIES. México 2004.

La "distancia" tiene connotaciones temporales y espaciales, mas no tiene que ser no así necesariamente en lo pedagógico; no es razón para experimentar aislamiento, incomunicación, abandono, despersonalización; trátense de modelos soportados en medios convencionales o telemáticos, pues aun existiendo las ventajas de unos frente a otros, lo decisivo son las estrategias didáctico-comunicativas y las acciones de los sujetos con ellas.

El criterio clave para que la educación a distancia constituya efectivamente una opción pedagógica es el de la pertinencia de modelos, estrategias y medios acorde a los contextos específicos y al enfoque pedagógico; es decir, que sean factibles, convenientes, oportunos, necesarios y apropiados.

Los asesores son sólo una de las muchas aristas que conforman el amplio espectro de factores que conforman la educación a distancia, sin embargo, es *factor decisivo*. Por ello, es indispensable preservar su carácter docente, bajo la resignificación que implica el cambio de enfoque, y no simples recursos técnicos, lo cual implica que para su desempeño académico cuenten con competencias pedagógicas y comunicacionales básicas para la educación a distancia, como corresponde a un ejercicio profesional.

UNESCO ha identificado competencias indispensables para el profesor en los nuevos escenarios educativos, que pueden ser referente útil para aproximarse a las necesidades de formación de asesores para la educación a distancia²⁰:

- Conocimiento y entendimiento de los distintos modos de aprendizaje de los alumnos
- Conocimientos, competencias y aptitudes en materia de evaluación de los estudiantes a fin de ayudarles a aprender
- Compromiso con el saber en la disciplina respetando las normas profesionales y conocimiento de las nuevas circunstancias
- Conocimiento de las aplicaciones de la ciencia y la tecnología a la disciplina en relación con el acceso a material y los recursos a nivel mundial y con la enseñanza de la tecnología.
- Receptividad a los indicios del "mercado" exterior para conocer las necesidades de aquellos que podrían contratar a los graduados de una disciplina

²⁰ UNESCO. *La formación del personal de la educación superior: una misión permanente*, en <http://www.unesco.org/education/educprog/wchelprincipal/staff-s.html>

- Dominio de las innovaciones en el campo de la enseñanza, incluida la conciencia de la necesidad de una instrucción de “modo doble” en la que la educación presencial y a distancia emplean un material similar
- Conocimiento de los usuarios, en particular las opiniones y aspiraciones de los interesados, incluidos los estudiantes
- Conciencia de la influencia que ejercerían los factores internacionales y multiculturales sobre los planes de estudios
- Capacidad de instruir a una amplia gama de estudiantes, de distintos grupos de edad, origen socioeconómico, raza, etc., a lo largo del día
- Aptitudes para ocuparse de un número mayor de estudiantes en las clases, los seminarios o talleres formales conservando la calidad
- Elaboración de “estrategias de gestión” personales y profesionales

Para que los docentes cuenten con este perfil es necesaria su formación en tal sentido, más en el caso de los docentes (asesores) a distancia, donde es imposible replicar los procedimientos expositivo-informativos tradicionales centrados en la “transmisión” de conocimiento habituales en la educación presencial media superior y superior, donde se concentran mayormente los programas a distancia en nuestro país. El estudio realizado por ANUIES en el ciclo 1999-2000 y reportado en el *Diagnóstico de la educación superior a distancia*²¹, se identifica que de la matrícula en educación a distancia, el 63% corresponde a licenciatura, técnico superior y posgrado, frente a un 37% de educación media superior, durante el ciclo 1999-2000²²:

Es fácil deducir la necesidad e importancia de la formación de los asesores. Sin embargo, es ilustrativo señalar que de las instituciones nacionales que ofrecen programas educativos a distancia²³, 24% de ellas no ofrece ningún servicio de formación, capacitación y actualización de recursos humanos que se desempeñan en dichos programas, como es el caso de los docentes, otro 24% ofrece ese tipo de

²¹ ANUIES. *Diagnóstico de la educación superior a distancia*. ANUIES, México 2001. p. 41. Hasta la fecha el único estudio sistemático de lo que sucede en educación a distancia en México.

²² Cfr. Gráfica 1

²³ De las 138 instituciones afiliadas a ANUIES, 38% respondió al instrumento aplicado durante el estudio referido. *Idem*. p. 43

servicio de manera eventual y un 52% lo hace de manera periódica, pero ninguna reporta que brinde esos servicios en forma permanente y estructurada²⁴.

Esto resulta por demás contradictorio cuando se observa que las instituciones consultadas afirmaron que los objetivos institucionales para sus actividades de educación apuntan “primordialmente” a mejorar la calidad educativa y a diversificar los ambientes de aprendizaje, como se indica a continuación²⁵:

Objetivos institucionales para la Educación a Distancia

| Descripción del objetivo | Primordial | Secundario | Sin respuesta |
|---|------------|------------|---------------|
| Mejorar permanentemente la calidad de los cursos que se ofrecen | 38 81% | 4 8% | 5 11% |
| Diversificar los ambientes de aprendizaje | 37 79% | 4 8% | 6 13% |
| Aumentar las posibilidades de ingreso ofreciendo cursos a estudiantes en sitios lejanos | 31 66% | 11 23% | 5 11% |
| Hacer más accesibles las opciones educativas en términos de costos | 27 58% | 16 34% | 4 8% |
| Aumentar las posibilidades de ingreso reduciendo las exigencias del tiempo escolar | 22 47% | 20 42% | 5 11% |
| Reducir los costos por estudiante de la institución | 17 36% | 26 56% | 4 8% |
| Aumentar la matrícula | 11 23% | 30 64% | 6 13% |

El hecho es que la formación de asesores es una región no suficientemente atendida, máxime cuando en la perspectiva del aprendizaje como constructo, el rol del docente consiste en *acompañar* al estudiante, lo que implica un complejo de acciones didáctico-comunicacionales con miras a encauzar el estudio independiente que deriva del hecho de que docente y estudiante suelen encontrarse en distintos sitios geográficos y su

²⁴ Cfr. Gráfica 2

²⁵ *Idem.* p. 37

interacción queda supeditada al uso de medios y recursos tecnológicos, cada vez con mayor frecuencia las “nuevas tecnologías en educación”²⁶.

Sin embargo, estudio independiente y acompañamiento no derivan mecánicamente de la distancia física ni de los recursos tecnológicos, sino de modelos, programas y materiales educativos, entre ellos los dirigidos a la formación de asesores para educación a distancia, de ahí la importancia de determinar las coordenadas conceptuales que permitan analizar, diseñar y elaborar programas en esa dirección.

2.3 Aprendizaje como construcción y formación de asesores

La formación de asesores para una educación a distancia encuentra en el enfoque del aprendizaje como construcción un sustento congruente con la orientación innovadora y pertinente para los nuevos contextos, desde el cual guiar el análisis y el diseño de estructuras y estrategias didáctico-comunicacionales.

La construcción del conocimiento es ante todo una perspectiva epistemológica, una teoría sobre el conocimiento²⁷, según la cual éste no es una copia fiel de la realidad, un calco, sino la elaboración de un significado por el sujeto²⁸ a partir del bagaje de ideas,

²⁶ En estricto sentido, el adjetivo “nuevas” resulta un tanto equívoco pues los nuevos desarrollos tecnológicos se encuentran en laboratorios de centros de investigación y empresas, sin salir aún al mercado. Contradictoriamente, ante la escasa inserción de medios en los espacios educativos, resultan “novedosos” educativamente hablando estos y otros medios ya convencionales en la vida diaria. Por otra parte, la expresión “tecnologías de información y comunicación” resulta desatinada en tanto aluden no sólo a los medios informáticos y de telecomunicaciones sino también a medios como el periódico impreso y el teléfono, que son sin duda medios tecnológicos de información uno y de comunicación el otro.

²⁷ Etimológicamente, epistemología equivale a «estudio del conocimiento», rama de la filosofía que estudia los problemas del conocimiento. El término, que empieza a generalizarse a fines del s. XIX, presenta cierta ambigüedad, por lo que no siempre se usa con idéntico sentido. Su significado clásico se refiere al estudio crítico de las condiciones de posibilidad del conocimiento en general, ocupándose de preguntas como: ¿Qué podemos conocer?, o ¿cómo sabemos que lo creemos acerca del mundo es verdadero? En este caso, su objeto de estudio coincide con el de la teoría del conocimiento... Recientemente se le atribuye la función de ocuparse de la ciencia y del conocimiento científico... por lo que se identifica con lo que se llama más adecuadamente «filosofía de la ciencia». Cfr. Martínez, Antoni y Cortés, Jordi. *Diccionario de filosofía en CD ROM*. Edit. Herder, Barcelona 1992.

²⁸ La categoría *sujeto* (capital en la filosofía y el pensamiento científico, incluido el pedagógico) restituye al ser humano su cualidad de ser pensante y actuante en el proceso de conocer (sujeto cognoscente por oposición al objeto conocido). Matices más, matices menos respecto a la capacidad de conocer y conocer-se del sujeto, éste constituye el punto central de una concepción pedagógica humanista y

representaciones y significados que previamente posee, con información nueva, a través de procesos tanto teóricos como prácticos y en marcos socioculturales; el aprendizaje nunca parte de cero, de la ignorancia plena, pues el sujeto cognoscente no es una hoja en blanco, un recipiente vacío, un polo de un circuito técnico, ni un objeto pasivo, sino que siempre parte de nociones previas.

Puesto que el sujeto es quien elabora, comprende la nueva información y le asigna significado en el marco de sus esquemas de pensamiento, siempre con base en su actividad intelectual, contrario a un simple traspaso de información; “todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal del estudiante a partir de experiencias de aprendizaje en las cuales pone en juego sus capacidades y las amplía. Aunque el aspecto central del cambio evolutivo se produce en la capacidad para procesar y retener la información, afecta también a otros niveles de organización del comportamiento humano, tales como la actividad motora, las habilidades sociales o la esfera emocional y afectiva. La progresiva capacitación del estudiante le permite una creciente autonomía intelectual y moral”²⁹

El interés no es hacer una proclama discursiva, sino comprender y asumir tal enfoque para traducirlo y concretarlo en las prácticas de formación de asesores para educación a distancia; la intención es derivar las implicaciones didácticas de tal enfoque para el análisis y el diseño de opciones para la formación de asesores para educación a distancia.

emancipadora. “La teoría del conocimiento racionalista de Descartes hace del sujeto, el «yo pienso», o la razón humana reflexiva, el punto de partida de todo conocimiento, inaugurando así la distinción entre «sujeto que conoce» y «objeto conocido». Esta distinción se atenúa en Kant porque «el sujeto que piensa» sólo se conoce a sí mismo como objeto empírico, y por lo mismo como fenómeno, y no como sujeto o yo último, como cosa en sí, por lo que queda desconocido: es el llamado yo trascendental. Este yo, sin embargo, que no puede ser conocido sino sólo afirmado o pensado, es la condición necesaria de todo acto de conciencia: hace posible toda experiencia en cuanto él mismo constituye toda condición (lógica) a priori de la experiencia; ésta es construcción del sujeto, y hay objetos porque hay sujeto. Más allá de la experiencia, la cosa en sí resulta desconocida. El idealismo alemán, al eliminar la cosa en sí haciendo del sujeto un principio creador, constituye al sujeto en origen absoluto.

²⁹ Ortega, Rosario, et. al. *Constructivismo y práctica educativa*. Cero en Conducta. Año 10, 40-41, Mayo Agosto 1995. pp. 77-92.

"Hoy todos somos constructivistas", sentencia Juan Delval, y agrega que "en el ámbito educativo hay cada vez más gente que se considera constructivista y esa posición parece que es la panacea que va contribuir a resolver los problemas de la educación"³⁰.

Por otra parte, como bien nos señala Edgar Morin "Una teoría no es el conocimiento; permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución; es la posibilidad de tratar un problema. Dicho de otro modo, una teoría sólo cumple su papel cognitivo, sólo adquiere vida, con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto"³¹

Los afluentes teóricos del constructivismo son múltiples y provienen de la filosofía, de la psicología, de la sociología del conocimiento e inclusive de la antropología, son vastos y de larga trayectoria. El enfoque constructivista recupera e integra diversos aportes en una intención comprensiva, por lo cual y para efecto de la orientación y el análisis de procesos concretos formación y desempeño docentes, caben tanto los fundamentos de la teoría psicogénética, los postulados de la interpretación sociocultural del aprendizaje, de la sociología del conocimiento y la interacción social³², como la teoría de las inteligencias múltiples y las categorías de Bruner acerca del andamiaje y los sistemas de asimilación y representación.

La formación docente, y en ella la de docentes para educación a distancia, congruente con los escenarios sociales en gestación requiere la *re-significación* de la enseñanza, , donde quizás el significado más adecuado sea *en-señar*, es decir, "dar señas", "poner

³⁰ Delval, Juan. "Hoy todos somos constructivistas" en *Cuadernos de Pedagogía*, No. 257. Edit. Fontalba, Barcelona 1997.

³¹ Dice Morin: "Una teoría no es el conocimiento; permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución; es la posibilidad de tratar un problema. Dicho de otro modo, una teoría sólo cumple su papel cognitivo, sólo adquiere vida, con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto. Y es esta intervención del sujeto lo que le confiere al término de *método* su papel indispensable". Morin, Edgar. *Ciencia con consciencia*. Edit. Anthropos. Barcelona 1984.

³² Dicho en una forma muy apretada, asume que la inteligencia humana y, por tanto la capacidad y los procesos de aprendizaje evolucionan gradualmente a medida que el individuo se desarrolla, que aunque tal desarrollo obedece a un patrón de evolución biológicamente pautado, adquiere contenidos, matices de los contextos socioculturales, encontrando en ellos factores que lo favorecen en mayor o medida, y que la realidad y el conocimiento de la misma es, finalmente, una construcción social en tanto que son los sujetos humanos lo que así la significan en procesos de interacción social.

señales", "marcar caminos" para que el otro aprenda pues no es el "recipiente vacío" (usando la metáfora de Freire) sino un sujeto pensante, activo, sensible y práctico.

En realidad, existe disparidad entre las teorías del aprendizaje, por razones filosóficas e históricas. El conocimiento científico sobre el aprendizaje es muy joven en realidad, pese a que ha sido objeto de reflexión y cuestionamiento filosófico durante siglos. Filosóficamente, las teorías tienen en el fondo una interpretación sobre el conocimiento, sobre si es fidedigno o no respecto a la realidad, sobre si es conocimiento de la realidad o sólo de las ideas acerca de ella; es decir, todo lo que la discusión epistemológica implica.

En su desarrollo histórico los enfoques teóricos a veces corren paralelos, a veces se nutren y otras tantas se refutan enriqueciendo su bagaje conceptual y afinando sus métodos de estudio. Especialmente importante es señalar que las teorías, en este caso sobre el aprendizaje, muchas veces se formulan desde situaciones ideales, bien sea el laboratorio experimental donde se controlan todas las variables para poder "aislar" y someter a estudio aquellas que interesan en particular, situaciones sin duda diferentes a la vida de las aulas, que, además, como todos los maestros sabemos, difieren de un grupo a otro.

De ahí que las teorías no sean absolutas, ni imparciales, ni enteramente conclusivas, es decir, que no hayan llegado a la verdad última. No obstante, esas teorías aportan elementos explicativos útiles para comprender y orientar los procedimientos del docente a fin de fomentar en un particular sentido el aprendizaje.

La formación de docentes para educación a distancia (asesores) encuentra en las tesis constructivistas sus bases más congruentes, que hacen las veces de referentes conforme a los cuales proceder en la construcción de estrategias metodológicas y para su desempeño académico, vertebrado por aspectos tecnológicos pedagógicos y comunicacionales en un entretelado complejo y sutil del cual no es fácil establecer límites entre uno y otros, pero cuya diferenciación es importante para efectos analíticos y propositivos.

En términos generales, para este enfoque:

- El aprendizaje es un proceso *constructivo*, por lo tanto no una copia ni un reflejo, sino una elaboración personal
- Las posibilidades para aprender dependen del desarrollo cognitivo del individuo
- El aprendizaje implica una reorganización de los esquemas de pensamiento, por lo cual para promoverlo es importante partir de los conocimientos previos
- El aprendizaje progresa mediante contradicciones o conflictos cognitivos
- La interacción social guarda estrecha relación con el aprendizaje
- La actividad cognitiva y práctica es factor clave para el aprendizaje
- La transferencia del conocimiento a otras situaciones garantiza su significatividad

El cambio de enfoque o paradigma, de la enseñanza al aprendizaje no sólo incide en la formación de asesores, sino que está profundamente articulada con otras facetas del proceso educativo, por lo cual no es posible disociar el cambio de enfoque para la formación de asesores del cambio, entre otras cosas, de paradigma en las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, en la misión y propósitos de la educación, en la gestión del proceso educativo, así como en el financiamiento de las instituciones y los criterios de eficiencia. Esto queda mejor expresado en el siguiente cuadro:

| COMPARACIÓN DE PARADIGMAS EDUCATIVOS | |
|---|---|
| EL PARADIGMA DE ENSEÑANZA | EL PARADIGMA DE APRENDIZAJE |
| Misión y propósitos | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar/transmitir instrucción • Transferir conocimientos del académico a los estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • Producir aprendizaje • Fomentar descubrimiento y construcción del conocimiento |
| <ul style="list-style-type: none"> • Impartir cursos y programas • Mejorar la calidad de la enseñanza • Dar acceso a un estudiantado diverso | <ul style="list-style-type: none"> • Crear entornos de aprendizaje de gran poder • Mejorar la calidad del aprendizaje • Hacer posible el éxito para estudiantes diversos |
| Criterios de éxito | |

- Insumos, recursos
- Calidad de los estudiantes de primer ingreso
- Desarrollo y expansión del currículum

- Productos de aprendizaje y éxito estudiantil
- Calidad de los estudiantes que egresan
- Desarrollo y expansión de tecnologías de aprendizaje

- Cantidad y calidad de los recursos
- Crecimiento de matrícula y de subsidios
- Calidad del personal académico y de la enseñanza

- Cantidad y calidad de los resultados
- Crecimiento y eficiencia del aprendizaje agregado
- Calidad de los estudiantes y del aprendizaje

Estructuras de enseñanza/aprendizaje

- Atomística: las partes anteceden al todo
- El tiempo es constante y el aprendizaje variable
- Clases de 50 minutos, cursos de tres unidades
- Las clases inician y terminan al mismo tiempo
- Un maestro, un salón de clase
- Disciplinas y departamentos independientes

- Visión holística: el todo antecede a las partes
- El aprendizaje se considera constante y el tiempo variable
- Entornos de aprendizaje
- El entorno está listo cuando el estudiante lo está
- Cualquier experiencia de aprendizaje que funcione
- Colaboración interdisciplinaria e interdepartamental

- Cobertura del programa
- Evaluación al final del curso
- Calificaciones otorgadas por el maestro
- Evaluación privada
- El grado equivale a horas-crédito acumuladas

- Resultados específicos de aprendizaje
- Evaluaciones antes, durante y después del curso
- Evaluaciones externas del aprendizaje
- Evaluación pública
- El grado equivale al conocimiento y las habilidades demostrados

Teoría del aprendizaje

- El conocimiento existe "fuera"
- El conocimiento se presenta en "trozos" que los profesores suministran
- El aprendizaje es acumulativo y lineal
- Se ajusta a la metáfora de almacén de conocimientos
- El aprendizaje se centra en el maestro y depende de él
- Se requieren maestros "en vivo" y estudiantes "en vivo"
- El grupo y aprendizaje son competitivos e individualistas

- El conocimiento existe en la mente de las personas y se conforma de acuerdo con las experiencias individuales (Nota del tesista: La expresión es textual de la fuente, se transcribe tal cual aunque el conocimiento no es algo acabado ni producto sólo del pensamiento racional-analítico, muchos menos algo preexistente en la mente, sino una elaboración de significados que hacen las personas.
- El conocimiento se construye, se crea, se "consigue"
- El aprendizaje es un entramado de marcos de referencia interactivos
- El aprendizaje se ajusta a la metáfora de cómo se aprende a andar en bicicleta
- El aprendizaje se centra en los estudiantes, depende de ellos
- Estudiantes "activos", pero no maestros "en vivo"
- El aprendizaje y sus entornos son cooperativos, colaborativos y apoyadores
- El talento y la habilidad abundan
- * (Nota del tesista)

Productividad y financiamiento

- Definición de productividad: costo por hora de instrucción por estudiante

- Definición de productividad: costo por unidad de aprendizaje por estudiante

| | |
|--|--|
| • Financiamiento por horas de instrucción | • Financiamiento por resultados de aprendizaje |
| Naturaleza de los papeles que se desempeñan | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Los académicos son esencialmente conferencistas • La planta académica y los estudiantes actúan independiente y aisladamente • Los profesores clasifican y seleccionan a los estudiantes • El personal sirve/apoya a la planta académica y al proceso de inducción • Cualquier experto en su campo puede enseñar • Autoridad en línea jerárquica; actores independientes | <ul style="list-style-type: none"> • Los académicos esencialmente diseñan ámbitos y métodos de aprendizaje • La planta académica, los estudiantes y otros miembros trabajan en equipo • Los profesores desarrollan la competencia y el talento de cada estudiante • Todo el personal se considera como educadores que producen el aprendizaje y el éxito de los estudiantes • Fortalecer el aprendizaje es retante y complejo • Gobierno compartido; trabajo en equipo |

FUENTE: Barr, R. y Tagg, J. "De la enseñanza al aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado" en *Materiales de apoyo a la evaluación educativa*. ANUIES-SEP, México 1997. (Se presenta como ha sido publicado, aun cuando lo señalado en algunos rubros corresponde al contexto de los autores del original y no al nivel superior de las Instituciones mexicanas, lo cual no obsta para su validez del gráfico)

Psicogénesis y aprendizaje

Lo importante no es un rechazo absoluto al aprendizaje por repetición de la conducta esperada. Todos aprendemos cosas de ese tipo, que dependen más del ejercicio de acciones y procedimientos, como conducir una bicicleta, cantar una canción, emplear los cubiertos de mesa, operar un torno electromecánico, manejar una computadora, donde la evidencia del aprendizaje se encuentra en la ejecución de la actividad, de la conducta observable.

Sin embargo, no bastan los elementos aislados y las conductas observables para comprender el aprendizaje humano en su conjunto y como proceso complejo, donde intervienen las variables internas son básicas (representaciones, conceptos, solución de problemas), incluso más que las externas al sujeto, y es en atención a ellas que el diseño didáctico de situaciones y materiales educativos debe proceder.

Por el contrario, la perspectiva del aprendizaje como construcción se asienta en las capacidades que tiene el ser humano para seleccionar, extraer, elaborar y tomar decisiones a partir de la información, es decir que no registra el conocimiento de

manera pasiva y directa, con la fidelidad fotográfica, del papel carbón o de la fotocopia. Tales capacidades se enraizan en la inteligencia, que, no obstante, no es una sustancia, un contenido ni una facultad dada de una vez por todas a cada individuo desde el nacimiento, sino que es susceptible de desarrollo potencial en función de un patrón biológico general y de las influencias del contexto social en que se inscribe cada sujeto, pues la *experiencia física* y la *interacción social* estimulan la cognición al encontrar diferentes puntos de vista, formas de actuación y reconocimiento de los otros.

Podemos derivar en este punto que:

- la educación y la educación a distancia deben fincarse en el principio básico de la *psicogénesis*, es decir que la inteligencia humana y el potencial cognitivo se desarrollan gradualmente, lo cual ha de sustentar el diseño didáctico y la formación de los docentes.³³

Aprendizaje e interacción

Puesto que el sujeto no es únicamente individuo biológico, sino también sujeto social, su desarrollo cognitivo está íntimamente vinculado a la interiorización de la cultura a través de su interacción social, lo que lleva de inmediato a pensar sobre posibles razones sociales que expliquen el desigual despliegue cognitivo y desempeño de los estudiantes en situaciones escolares.

Sin desprenderse de la perspectiva cognitiva, pero sí tomando distancia de interpretaciones estrictamente biológicas, Lev Semynovich Vygotski destacó la importancia de la socialización e incorporación de la cultura (formas de trabajo, estilos de vida, lenguaje y significados) para el desarrollo individual y cognitivo.

³³ En tal sentido, la EAD también debe considerar planteamientos clave formulados por la *andragogía*, en la medida que dicha modalidad atiende en mayor medida poblaciones adultas.

En este enfoque la interacción social juega un papel decisivo para el desarrollo cognitivo, y en ello el lenguaje es esencial para la comunicación con los demás y consigo mismo (intrapsicológico), pues a través de él se manifiesta el pensamiento, al punto de constituir una díada indisociable: lenguaje-pensamiento.

Es fácil derivar que la innovación pedagógica, independientemente de la modalidad, está convocada a propiciar la interacción social³⁴, que bien podemos cifrar como *interacción cognitiva* a ponerse en juego través de diverso tipo de acciones donde la imaginación, la creatividad, el juego y el trabajo se complementan. Por supuesto, esto tiene sus implicaciones en un sentido reorientador para la práctica y la formación docente.

Con relación al análisis de la formación de docentes para la educación a distancia, podemos derivar que los programas que vayan en ese sentido han de:

- Prestar especial atención al lenguaje, no sólo por el código primordial en procesos a través de medios, sino también por ser factor fundamental para el desarrollo cognitivo, vía el fomento de la comunicación y del pensamiento.
- Propiciar con sus estrategias didácticas la interacción social en tanto ella favorece el aprendizaje y la significación del conocimiento.
- Sustituir posiciones expositivas y transmisionistas de información con estrategias didácticas que impliquen conflicto cognitivo y actividad colaborativa

Significatividad en la cognición

³⁴ Hoy que la jerga informática alude a interactividades por aquí y por allá, es indispensable distinguir a ésta (la actividad con un objeto o aparato) de la *interacción* que sólo es posible para los *actores* sociales y es, por tanto acción –no necesariamente práctica o material- con los demás, interacción social, a través de la cual el individuo *introyecta* conocimientos, ideas, valores y actitudes propias de su contexto social, cultural e histórico, que posibilitan su participación en él; introyección que habla del peso de las representaciones como factor de cohesión colectiva y de la creación de un orden simbólico, que una vez institucionalizado, se objetiva en estructuras y prácticas cotidianas, que en educación van desde el diseño y uso del espacio físico, la reglamentación de tiempos y actividades, hasta el uso de códigos y símbolos para “comunicar” saberes, valores e imágenes (de autoridad, de reconocimiento, de obediencia, etc.) Cfr. Benítez, Ramón y De la Cruz, G. “Interacción pedagógica y análisis de la práctica docente” en *Tecnología y comunicación educativas*. No. 32. ILCE, México 2000.

En la intención de que los asesores en la educación a distancia cuenten con fundamentos pedagógicos para su desempeño centrado en el aprendizaje como constructo, podemos señalar a la significatividad como un aspecto clave en su formación. La noción de aprendizaje significativo procede de los planteamientos de David Ausubel, que como una de sus características esenciales distingue con base en las tesis psicogenéticas entre aprendizaje repetitivo y aprendizaje como comprensión del sentido.

En tal sentido es necesario retomar lo propuesto por Ausubel, no obstante nuestro acercamiento en este estudio asume que la significatividad en el aprendizaje, y particularmente para efectos didácticos, se extiende a otros aspectos y formulaciones procedentes de otras áreas de conocimiento como son especialmente algunas tesis de Jerome Bruner y de Howard Gardner, de lo que se ocupan secciones subsecuentes de este mismo capítulo, y planteamientos propios de la comunicación desde un enfoque cultural, especialmente de Mario Kaplún, abordados en el capítulo posterior de este documento.

En lo inmediato, de acuerdo a Ausubel, el aprendizaje significativo es aquel que permite establecer vínculos *sustantivos* entre el nuevo contenido y lo que el aprendiz ya sabe, o sea establecer relaciones con significado de fondo. "Aprender significativamente quiere decir atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicha atribución sólo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate. Estos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente".³⁵

³⁵ Coll, César y Solé, Isabel. "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", en *Cuadernos de Pedagogía*, No. 188, Barcelona, 1991

La tesis del aprendizaje significativo comparte el principio de que el conocimiento es una interpretación hecha con nuestro entendimiento y con la información del exterior, a partir de nuestros conocimientos anteriores y mediante los sentidos, el razonamiento y las acciones. Esto supone construir nuevos significados que enriquecen y modifican la estructura cognitiva, por lo que toma distancia del aprendizaje mecánico.

Por lo mismo, el aprendizaje significativo no puede ser casual, sino que requiere previsiones útiles para encauzarlo en esa dirección; necesita, tanto de parte de quien enseña como de recursos diseñados *ex profeso*. Ausubel confiere a los materiales educativos y a la acción docente especial importancia en tanto que *guían* el proceso de aprendizaje, son formas de ayuda pedagógica que proveen al aprendiz de pistas para estudiar y aprender.

Ausubel identifica los siguientes factores básicos para el aprendizaje significativo:

- anticipar el desarrollo del tema con «organizadores previos»: "material introductorio que se presenta de antemano y en un nivel más alto de generalidad, inclusividad y abstracción que la tarea de aprendizaje en sí, y se relaciona de manera explícita tanto con las ideas relevantes existentes en la estructura cognoscitiva como con la tarea de aprendizaje"³⁶.
- es imprescindible la actividad del sujeto, tanto práctica (observable en conductas externas) como actividad "autoestructurante" del pensamiento, por lo cual es conveniente que el material educativo y la intervención docente presenten al estudiante «disparadores» o «generadores» de la reflexión que hace las veces de elemento motivacional para el conocimiento
- los procesos y recursos para aprender deben tener potencial de «significatividad lógica» referido a que la estructura del contenido y el procedimiento didáctico no sean confusos, sino comprensibles

³⁶ Ausubel, D. P. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México, 1976

- los procesos y recursos para aprender deben tener potencial de «significatividad psicológica» consistente en su pertinencia respecto a la estructura cognitiva del aprendiz y su marco de significación (conocimientos, ideas, valores, habilidades, referentes del sujeto)
- la necesaria «actitud favorable para aprender» significativamente de parte del estudiante, lo que alude a su propia motivación (o motivación *endógena*); no sorprende que en ocasiones el aprendiz prefiere el camino fácil de la repetición y la memorización
- el aprendizaje significativo es tal si tiene la aplicabilidad (*funcionalidad*) en el contexto del estudiante

En otras palabras, contenido temático y proceso de enseñanza-aprendizaje son comprensibles en la medida que son coherentes con las capacidades prácticas y cognitivas del estudiante, con sus referentes, es decir sus “conocimientos previos”³⁷, y, además, factibles en su contexto específico.

Asimilación y representación

³⁷ Considero especialmente importante hacer una nota precautoria sobre la forma en que se entiendan los “conocimientos previos”. Puesto que el planteamiento alude a la estructura cognitiva del sujeto no debe interpretarse por conocimientos previos a aquellos saberes “antecedentes” del tema que ya domina el estudiante, sino en general a sus ideas, nociones e interpretaciones, incluyendo si son equívocas y hasta si medran contra su potencial cognitivo, como es el caso de las auto-representaciones negativas (“incapacidad aprendida”, baja tolerancia al fracaso, etc.) Al respecto, y adelantando un poco lo referido a las tesis de la comunicación, es muy ilustrativo lo expresado por Mario Kaplún en su texto “Los conocimientos previos: potencialidades y falencias” (*Los materiales de autoaprendizaje*. UNESCO/OREALC. Santiago 1995), particularmente, pero no sólo con relación a educación de adultos y a distancia. Kaplún sugiere asumir tales conocimientos con relación a las vivencias de los sujetos y no sólo a conceptos, asumirlos no necesariamente como plataforma sobre la cual o con relación a la cual construir aprendizajes significativos, sino también como materia de desaprendizaje, y, entender por conocimientos previos no sólo los científicamente validados, sino también los que forman parte de la cultura popular, pero sin afán algunos de mitificación.

Es fácil ver que una pedagogía innovadora demanda esfuerzos no sólo teóricos, sino también prácticos, en la escuela, en la administración y en el aula (tanto física como virtual).

Con respecto a la educación a distancia, y por supuesto a la formación de docentes para dicha modalidad, aparece como aspecto decisivo el diseño didáctico³⁸ de programas, estrategias y materiales de estudio con centro en el aprendizaje, y, como más adelante abundaremos, con un fuerte componente comunicacional.

Para esta tarea los planteamientos teóricos que hemos venido retomando son directrices especialmente valiosas, pero que deben ser dinamizadas por actores del proceso, entre ellos especialmente los docentes, sin con ello perder de vista que se trata de procesos también socioculturales.

Jerome Bruner también señala la influencia que el contexto cultural, y no sólo de la escuela, para el desarrollo cognitivo, pero su interés se centra en la intervención del docente, atribuyéndole la labor de crear el *andamiaje tutorial* que plantee al estudiante modelos atractivos e interesantes de trabajo académico, con la graduación y dosificación de niveles de complejidad que resulten factibles, sin excluir el esfuerzo cognitivo que todo aprendizaje implica.

Para Bruner el andamiaje es más que una instrucción abstracta para el estudiante, supone, por el contrario, la acción demostrativa del docente como primer paso, con lo que hace de la observación por parte del aprendiz un punto de partida para su actuación y gradual autonomía cognitiva, de lo cual más adelante podremos desprender alguna conclusión ilustrativa en cuanto al desempeño comunicacional del docente en educación a distancia.

³⁸ Hoy es por demás común en el campo educativo hablar de diseño instruccional, sin embargo soy de la opinión de preservar el adjetivo didáctico para tomar la necesaria distancia de interpretaciones y prácticas instrumentalistas, con acento en aspectos estrictamente técnicos sin la necesaria fundamentación conceptual y, sobre todo, sin la claridad suficiente acerca del aprendizaje como proceso integral y complejo, es decir, no sólo cognitivo-racional, ni intelectual-individualista.

En particular, destaca el aporte de Bruner acerca de la diferenciación que establece de tres sistemas de asimilación y de representación de la información, necesarios para el aprendizaje: *icónico*, *enactivo* y *simbólico*.

| Sistemas de asimilación y representación de la información | |
|---|---|
| • enactivo | Mediante la manipulación de objetos, la acción concreta, la imitación. |
| • icónico | A través de la imaginación, imágenes, diagramas y otras representaciones visuales |
| • simbólico | Mediante lenguaje, conceptos, teorías y otras expresiones simbólicas (abstractas) |

Estos sistemas se configuran gradualmente, conforme el sujeto se desarrolla y emplea diversos instrumentos para aprender y expresarse, lo que implica una gradual complejización de lo práctico a lo sensible y a lo abstracto, sin que esto signifique que cada uno de los sistemas sea sepultado por el paso a otros, concepción de la cual se derivan tres modelos de instrucción pedagógica.

El sistema simbólico, que implica el manejo de conceptos, de teorías y el razonamiento hipotético (en forma similar al estadio del pensamiento formal de Piaget) donde el papel del lenguaje adquiere una importancia central (lo cual tiene relación con la matriz sociocultural del lenguaje mismo que ya nos apuntaba Vigostky), parece el sistema más completo y complejo de expresión y representación, pero esto no debe verse como la exclusión en los procesos educativos de los otros sistemas, ni siquiera aun en la educación a distancia y con adultos, pues también operan los demás sistemas.

En suma y, por supuesto, también con respecto a la educación a distancia y a la formación docente para ella, podemos derivar las siguientes implicaciones didácticas de los modelos de asimilación y representación de Bruner:

- En el desarrollo cognitivo se constituyen gradualmente tres sistemas de asimilación y representación de información (enactivo, icónico y simbólico), que a medida que se consolidan actúan complementariamente.
- Estos sistemas son básicos para favorecer el aprendizaje.
- Teóricamente el desarrollo del sistema simbólico alcanzado por adolescentes y adultos no excluye la operación de los sistemas enactivos e icónicos.
- El aprendizaje necesita andamios consistentes en estrategias didácticas y el uso de recursos variados, incluyendo las nuevas tecnologías, que induzcan tanto actividades concretas como audiovisuales y simbólicas.

Multimodalidad de la inteligencia

La construcción del conocimiento como perspectiva epistemológica, antes que como una teoría o un agregado cerrado de teorías, abre la posibilidad de recuperar e integrar con el cuidado y la coherencia necesaria, los aportes de otros desarrollos teóricos que fortalezcan y enriquezcan la práctica educativa en esa dirección.

Asimismo, tal perspectiva hace necesario superar las interpretaciones que por largo tiempo han privilegiado el pensamiento analítico-racional respecto a otras formas de percepción, actividad y conocimiento, interpretaciones que no quedan en la formulaciones teóricas sino que como sabemos perfectamente viven en las prácticas educativas, donde el aprendizaje es entendido predominantemente como adquisición de saberes por vía del razonamiento analítico y en muy segundo término, de actividades prácticas, estéticas, lúdicas, creativas y de interacción, que tiene su explicación sociohistórica³⁹.

³⁹ José Manuel Moran señala que el "reduccionismo racional" limita la comprensión del conocimiento pues "la sociedad occidental progresivamente identificó el conocimiento con la abstracción, con la razón, fruto de la lectura, la escritura y el cálculo... sobrevalorando lo intelectual-espiritual y despreciando los sensorial-afectivo". Moran, J. M. "Interferencia de los medios de comunicación en nuestro conocimiento"

En educación se trata del modelo o paradigma tradicionalista, empeñado más en instruir que en fomentar el descubrimiento, en fragmentar lo temático que en favorecer la comprensión holística y constructo del sujeto.

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner es una visión holística del aprendizaje de carácter cognitivo y con nexos con los modelos de Bruner e inclusive con el "estereognosticismo" formulado tempranamente por María Montessori.

La tesis central consiste en que la inteligencia es "multimodal", es decir, que los seres humanos percibimos la realidad y la conocemos a través de varios modos o formas en que la inteligencia se manifiesta, una red cognitiva interconectada de "inteligencias". La idea no es fragmentar a la inteligencia racional, sino identificar el conjunto de habilidades básicas por las cuales un individuo conoce y se relaciona con el mundo, que incluyen al pensamiento racional pero que también va más allá.⁴⁰

Gardner sostiene que los "seres humanos somos capaces de conocer el mundo de siete maneras diferentes...todos somos capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de una comprensión de nosotros mismos".⁴¹

Tesis que vale para los humanos en general, pero que los contextos socioculturales mediáticos contemporáneos fomentan en mayor medida esas múltiples inteligencias, por el manejo del lenguaje oral y escrito, además de sus particulares formas en medios sonoros, audiovisuales y multimediales; igual sucede con la representación lógico-matemática y espacial apoyadas con imágenes fijas (fotografía, esquemas, etc.) y con

en *Tecnología educacional*, No. 132/133. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, Brasil, Septiembre-Diciembre 1996. Traducción de Ramón Benítez.

⁴⁰ Al decir del propio Gardner, al usar el vocablo *inteligencia* "estoy siendo un tanto provocativo intencionalmente. Si hubiera dicho que hay siete clases de competencias, la gente hubiera bostezado y dicho sí, sí. Pero llamándolas inteligencias estoy diciendo que nos hemos inclinado a colocar en un pedestal una variedad llamada inteligencia, y que en realidad hay una pluralidad de éstas, y algunas son cosas en las que nunca hemos pensado como inteligencia", en Armstrong, Thomas. *Las inteligencias múltiples en el aula*. Edit. Manantial, Buenos Aires, 1999. p.18

⁴¹ Gardner, H. *La mente no escolarizada*. SEP/ Cooperación Española/Paidós. México, 1997.

software numérico y gráfico, así como lo musical en medios convencionales y nuevas tecnologías, al tiempo que lo kinésico e intrapersonal a través de los medios en forma individual y colaborativa, a todo lo cual se liga la inteligencia intrapersonal .

A manera de ilustración es útil el siguiente cuadro, donde Thomas Armstrong relaciona las siete inteligencias⁴² con actividades de enseñanza, materiales de enseñanza y estrategias didácticas, que evidentemente no agota todas las posibilidades, menos aún en modalidad a distancia y en trabajo con adultos.

SIETE MODOS DE ENSEÑAR

| <i>Inteligencia</i> | <i>Actividades de enseñanza (ejemplos)</i> | <i>Materiales de enseñanza (ejemplos)</i> | <i>Estrategias didácticas</i> |
|---------------------|--|--|--|
| Lingüística | Clases, debates, juegos con palabras, narración de cuentos, lectura coral, escribir diarios. | Libros, grabadores, máquinas de escribir, conjuntos de sellos, libros en casetes. | Lea, escriba, hable, escuche sobre el tema. |
| Lógico-matemática | Problemas de ingenio, resolución de problemas, experimentos de ciencia, cálculos mentales, juegos con números, pensamiento crítico. | Calculadoras, materiales manipulables de matemáticas, equipo científico, juegos matemáticos. | Cuantifíquelo, piénselo de manera crítica, conceptualícelo. |
| Espacial | Presentaciones visuales, actividades artísticas, juegos de imaginación, mapas mentales, metáforas, visualizaciones. | Gráficos, mapas, video, LEGO, materiales de arte, ilusiones ópticas, cámaras fotográficas, biblioteca de imágenes. | Veálo, dibújelo, visualícelo, coloréelo, haga un mapa mental del tema. |
| Corporal-kinética | Aprendizaje con actividades prácticas manuales, teatro, danza, deportes que enseñan, actividades táctiles, ejercicios de relajación. | Herramientas para construir, masilla, equipo deportivo, materiales manipulables y táctiles para el aprendizaje. | Constrúyalo, actúelo, tóquelo, siéntalo "visceralmente", báilelo. |
| Musical | Cantar en el estilo de "rap" , canciones que enseñan, superaprendizaje. | Grabadores, colección de casetes, instrumentos musicales. | Cántelo, escúchelo. |
| Interpersonal | Aprendizaje cooperativo, tutoría de compañeros, participación en la comunidad, reuniones sociales, simulaciones. | Juegos de mesa, provisiones para fiestas, utilería y vestuario para la dramatización. | Enseñe el tema, colabore en ello, interactúe con respecto a ello. |
| Intrapersonal | Instrucción individualizada, estudio independiente, opciones en la elección de los cursos a estudiar, construcción de la autoestima. | Materiales para la autoevaluación, diarios, materiales para proyectos individuales. | Conéctelo con su vida personal, haga elecciones con respecto a ello. |

FUENTE: Armstrong, Thomas. *Las inteligencias múltiples en el aula*. Edit. Manantial. Buenos Aires 1999

Por otra parte, el creciente almacenamiento, flujo y manejo de información que impone el escenario contemporáneo hace necesario mejorar las capacidades de comprensión y uso de diversos códigos y medios, lo cual no hace sino refrendar y alentar el uso de

⁴². Cabe señalar que al planteamiento inicial de siete inteligencias múltiples, Gardner ha incorporado como resultado de sus investigaciones una octava inteligencia: la naturalista.

las inteligencias múltiples en el contexto social, razón de más para recuperar esta tesis en la formación y en la práctica docente.

Los paquetes educativos "multimedia" desarrollados desde hace décadas con diferentes medios (audio, impreso y video, por lo común) reconocían ya la importancia de los sentidos para el aprendizaje. Hoy, la educación a distancia y la formación de docentes para esa modalidad debe abundar en la precaución de integrar medios y lenguajes, así sea en un solo soporte técnico (la computadora) o en el uso combinado de medios, en términos de congruencia para la innovación pedagógica.

El aprendizaje no es lineal y no le basta con seguir reglas y rutas fijas; por el contrario, es conveniente ofrecer al aprendiz varios caminos de acceso a la información, con diferentes lenguajes y formas de tratamiento. El potencial cognitivo de los sistemas de multimedia basados hipertexto y la hipermedia⁴³ queda supeditado a que sus diseños y desarrollos se guíen con enfoques claros acerca de la complejidad del aprendizaje, entre ellos la tesis de las inteligencias múltiples.

En suma, podemos derivar algunos puntos clave de las inteligencias múltiples que en su momento asociaremos con aspectos didácticos para la formación de docentes a distancia y, específicamente, para el análisis de la experiencia antes citada:

- Los humanos aprendemos mediante diferentes modos de inteligencia, no excluyentes unos de otros, sino en funcionamiento integral, aunque con predominio de algunas de esas inteligencias.
- El predominio de una u otra inteligencia obedece también a la historia personal, lo que alude al enfoque sociocultural y pone de relieve la importancia de las

⁴³ Hipertexto (texto estructurado en forma de red donde se interconectan electrónicamente sus principales aspectos y conceptos permitiendo varios caminos de lectura); hipermedia (sistemas de presentación y tratamiento de información con diferentes lenguajes que se interconectan y clarifican mutuamente: texto, imágenes fijas y en movimiento y sonido)

inteligencias múltiples para la formación de docentes y para la educación integral.

- Las ventajas técnicas de las nuevas tecnologías de información y comunicación tienen un potencial cognitivo y para la formación docente para la educación a distancia que debe ser aprovechada en términos de innovación pedagógica.

Principios básicos de andragogía

Armados con los aportes e implicaciones didácticas de algunas teorías sobre el aprendizaje podremos derivar criterios básicos para analizar experiencias de formación docente y orientar nuevos programas de ese tipo y a la intervención docente misma.

Asumido el enfoque de construcción del conocimiento como perspectiva abierta, susceptible de enriquecimiento, como torre de observación, es posible recuperar tantas otras aproximaciones teóricas y metodológicas, pues lo valioso de la teoría no es su formulación sistemática y aséptica, sino su potencial para la comprensión y para la acción⁴⁴.

De tal forma, el que la mayoría de los estudiantes a distancia sea población adulta, hace necesaria y pertinente una consideración de lo que la andragogía propone para conocer y conducir los procesos educativos con adultos.

Sin embargo, es necesario también proceder con cierta cautela a fin de no pretender en este espacio desarrollar la nueva teoría andragógica o saldar la discusión acerca de su estatuto teórico-epistemológico.

⁴⁴ Ese es el sentido de la expresión de Kurt Lewin “nada es más práctico que una buena teoría”, el del valor y sentido práctico de la teoría, lo que de ninguna manera equivale a sustituirle por simples afanes empiristas o pragmáticos

Nos interesa ante todo retomar planteamientos suficientemente sólidos que coadyuven a sustentar las prácticas educativas a distancia, incluso más allá de aspectos controvertibles como el de la definición de la adultez, pues ni en lo cronológico, ni en lo psicológico, podremos hallar parámetros irrefutables que determinen la cognición del adulto, puesto que están inevitablemente mediados por factores socioculturales.⁴⁵

No obstante, cabe recuperar planteamientos andragógicos de carácter prácticamente irrefutables como cuando Fainholc destaca que “el adulto quiere respuestas que se relacionen directamente con su vida; las probabilidades residen en que él las adapte a las experiencias de su vida, mediante estimaciones cualitativas y experiencias vitales que le permitan hacer nuevas consideraciones. Si ve que de las actividades en la educación puede obtener conocimientos aplicables, participará en ellas. De lo contrario, desistirá”⁴⁶.

Es prudente recuperar los siguientes doce principios básicos para la educación de adultos consignados por el Grupo Andragógico de Nottingham⁴⁷, cuyo trabajo desde los años ochenta ha sido valorado e incluso retomado por UNESCO. De estos supuestos se desprenden los criterios consignados en la tabla, válidos para sustentar los procesos educativos de adultos, el diseño de materiales educativos para educación a distancia e, inclusive, la formación de docentes para educación a distancia cuyos interlocutores por lo común serán jóvenes adultos y adultos.

| | |
|------------------------|---|
| No prescriptivo | Un requisito básico para la iniciación del proceso andragógico es una actitud no prescriptiva. Es importante que todos los miembros del grupo reconozcan la necesidad de esta actitud y estén preparados en trabajar para alcanzarla. |
| Centrado en las | La educación centrada en las cuestiones se refiere más a la exploración y la |

⁴⁵ Valga como ejemplo la capacidad de pensamiento formal atribuible al adolescente y al adulto de acuerdo a la teoría evolutiva de la cognición que encuentra sus limitaciones en factores como alimentación, contexto social, hábitos de todo tipo, gustos, trayectoria escolar; en una palabra el “capital cultural”. Por otra parte, el interés de agencias e instituciones educativas por la andragogía obedece a la importancia de la educación a lo largo de la vida para afrontar los cambios sociales y demográficos a corto y largo plazos.

⁴⁶ Fainholc Beatriz. *El estudio adulto es diferente*. Centro de Diseño, Producción y Evaluación e Recursos Multimediales para el Aprendizaje. En: <http://www.mcy.gov.ar/hweb/proy/cediproel/adulto.htm> [Consulta: 13 de abril de 2000]

⁴⁷ Grupo Andragógico de Nottingham. *Hacia una teoría de la andragogía*. Universidad Pedagógica Nacional - SEP. México, 1986.

| | |
|--|--|
| cuestiones | deducción que a la dirección, la transmisión o la prescripción. Aun en cursos que limitados por programas de estudio. El grupo puede problematizar el contenido convirtiéndolo o relacionándolo con cuestiones, problemas o preguntas significativas. |
| Planteamiento de problemas y creación de conocimiento | Es el proceso concerniente a la creación de un currículum centrado en una cuestión, problema o pregunta para la exploración de cualquier tipo de respuestas. Cuando las preguntas y problemas son el foco de estudio, el conocimiento o la comprensión realizada es una empresa creativa arriesgada, cuando menos para los individuos o el grupo implicado. |
| Praxis | La praxis implica la unidad indivisible entre reflexión y acción. Las ideas necesitan ajustarse y refinarse por medio de su aplicación a la experiencia concreta. Se requiere de la praxis si nuevas respuestas o problemas van a dar por resultado estados alterados de pensamiento, sea en valores, actitudes, conocimientos o comprensión. Es requisito básico el deseo de modificar nuestra forma de pensar. |
| Negociación continua | La negociación continua facilita el desarrollo de un grupo andragógico. Implica tomar continuamente decisiones acerca del contenido y del proceso; por ejemplo, acerca de la forma cómo el grupo trabaja y cómo sus miembros se relacionan entre sí y con el contenido. |
| Responsabilidad individual y grupal para el aprendizaje | La responsabilidad compartida para el aprendizaje implica que todos los miembros del grupo, incluyendo al tutor, están aprendiendo. Todos deben compartir la responsabilidad por su propio aprendizaje y el aprendizaje de los otros. |
| Valoración del proceso como parte del aprendizaje | Valorar el proceso significa que los participantes reconocen el proceso del grupo como vehículo importante para el aprendizaje y el desarrollo. Todos los participantes deben compartir la responsabilidad en la dirección y evaluación del proceso. Cuando el proceso es valorado y atendido por todos, los "resultados finales" se deberán tanto a la exploración del proceso como a la exploración de los contenidos. |
| Diálogo | En el diálogo es fundamental escuchar, esto implica oír lo que otros dicen y responden a las ideas, pensamientos y sentimientos de los otros. Del diálogo pueden resultar conocimientos nuevos, porque los participantes están tan abiertos a los pensamientos de los otros como a los suyos propios. El diálogo requiere de una actitud cuestionadora hacia el conocimiento existente y una curiosidad genuina hacia lo que está siendo comunicado, es decir, el deseo de compartir los significados, ideas y sentimientos de otras personas. |
| Igualdad | La igualdad entre los participantes implica compartir el poder aun cuando existan relaciones desiguales de poder fuera del grupo andragógico. |
| Apertura, confianza, cuidado y compromiso | Apertura, confianza, cuidado y compromiso entre todos los miembros del grupo para cada uno y para los procesos de diálogo en que están implicados. |
| Respeto mutuo | El respeto mutuo entre todos los miembros del grupo por las ideas, pensamientos y sentimientos de cada uno es indispensable y exige una valoración de todos por cada uno de los integrantes del proceso. |
| Pensamiento y aprendizaje integrados | Significa que los individuos están en control de su propio pensamiento y aprendizaje. Esta situación contrasta con aquella en que el pensamiento del individuo está controlado por, o adaptado a, la autoridad de otros. El proceso andragógico ha de crear la situación en que el pensamiento y aprendizaje integrados tengan en el individuo y en el grupo. |

FUENTE: Grupo Andragógico de Nottigham. *Hacia una teoría de la andragogía*. Universidad Pedagógica Nacional - SEP. México, 1986.

Las tesis andragógicas son ampliamente compatibles y coincidentes con los planteamientos pedagógicos recuperados hasta el momento en este abordaje. Las discrepancias se encuentran más con relación a la educación tradicionalista, aquella centrada en la enseñanza de los contenidos que en el aprendizaje como proceso y que su vigencia y aceptación por los estudiantes es más explicable en razón de formas de poder (el poder instituido, aunque ejercido por diferentes actores e instancias como la familia, la escuela, los docentes y los estudiantes, así como por las representaciones imaginarias de saber y autoridad, que no son sino otro tipo de objetivaciones del poder).

Los proyectos de enseñanza-aprendizaje a distancia, deben de tomar en cuenta las necesidades de los sujetos aprendices o usuarios, que como es de suponer cuentan con experiencias y responsabilidades de diversos tipo, lo que además de limitar en alguna forma su participación en procesos educativos presenciales y convencionales, genera en ellos expectativas en cuanto a los procesos y los resultados, básicamente respetuosas y de utilidad práctica.

Esto no es una cuestión sólo de actitud, sino ante todo de planeación de situaciones educativas apropiadas a los sujetos, la modalidad, el contexto y congruentes con el enfoque centrado en el aprendizaje como construcción. Es también una cuestión de actitud, resultado de una concepción pedagógica y a la vez comunicacional, es decir de la forma de interacción entre los sujetos.

Por ambas razones, se hace indispensable formar a los profesionales de la docencia para una educación a distancia como innovación pedagógica. “La misma naturaleza de la educación como instrucción guiada adecuadamente, implica que personas competentes, académica y pedagógicamente, se encarguen de la selección, organización, interpretación y secuenciación inteligente de los materiales y experiencias de aprendizaje; con lo que concluimos en la necesidad de que el docente domine, además de los contenidos de la asignatura a su cargo, los procesos de desarrollo del niño que le permiten averiguar, a partir de sus intereses y necesidades, la mejor forma de presentarles los nuevos conocimientos, de tal manera que ansíen en su estructura

cognitiva previa dando lugar a los significados reales que reflejen la consumación de un proceso de aprendizaje significativo".⁴⁸

Por supuesto, lo anterior también compete a los docentes que en calidad de asesores están convocados en la modalidad a asumir un rol de primer orden en la planeación de tales situaciones educativas, en el diseño de los materiales educativos que son decisivas en la educación a distancia y en la interlocución con los aprendices.

⁴⁸ D. Novak, Joseph. *Teoría y práctica de la educación*, Alianza/Universidad, Madrid 1995. pp. 69-73

2.4 Comunicación y formación de asesores

La comunicación es parte indisoluble de la educación, tan simple como que es impensable enseñar y aprender sin el concurso de lenguajes y códigos compartidos que posibiliten el intercambio de ideas, informaciones, datos e incluso valores relacionados con el objeto de conocimiento, eso que se desea enseñar-aprender. Sin embargo, la comunicación es un área de escaso tratamiento en la formación docente, lo que no favorece el desarrollo de competencias comunicativas básicas, tanto respecto al dominio de los contenidos temáticos formales como al desarrollo de la persona, tales como la escucha, el manejo del lenguaje verbal y no verbal, hasta el uso de medios convencionales y nuevas tecnologías, pasando por el lenguaje escrito que no pierde en absoluto su importancia y valor en los nuevos contextos y en las modalidades no presenciales⁴⁹.

Por supuesto, y sin restringir la comunicación al uso de medios, la avalancha científico-tecnológica que ofrece nuevos medios de información y comunicación hacen aún más necesaria la formación docente en este terreno, tanto para conocer y aprovechar las potencialidades que esos recursos aportan, como por la sencilla razón de que esos medios y su oferta comunicacional forman parte de los contextos socioculturales de los educandos.

Puesto que la educación, ya sea presencial o a distancia, no es una esfera aislada del entorno. Por el contrario, los contextos inciden en el desarrollo intelectual, afectivo y axiológico del sujeto, es de ahí de donde educandos y educadores toman los referentes (códigos, lenguajes, valores, conocimientos previos) a partir de los cuales resignifican los contenidos y las prácticas de los espacios educativos.

⁴⁹ Simplemente tomemos en cuenta que los estudios sobre comunicación social datan de sólo algunas décadas (de los años veinte y treinta del siglo XX tomando como referencia las "teorías de la comunicación social" estadounidenses), a partir de la presencia de medios de comunicación masiva y por el interés de eficientar sus usos y aplicaciones mediante análisis de contenidos y estudios de efectos (Cfr. Piccini, M. y Nethol, A. Ma. *Introducción a la pedagogía de la comunicación*. Ed. Trillas, México 1990).

La necesidad de abordar la comunicación en la formación docente en educación a distancia es doblemente importante pues en mucho depende de que los asesores cuenten con las competencias comunicativas necesarias y apropiadas a la modalidad para que asuman su papel de comunicadores en términos de *interlocutores* y no de transmisores de información, desde una concepción y mediante procesos de *interacción*⁵⁰ entre sujetos, en oposición a un simple circuito técnico, matices más, matices menos.

Sin embargo, la comunicación es tan antigua como el ser humano, se finca en esa peculiaridad del hombre para diferenciarse de la realidad y de los demás, lo cual le demanda la capacidad para construir lenguajes y pronunciar su pensamiento, construir ideas, símbolos, lenguajes, cultura.

La dimensión comunicacional es básica para la docencia en la medida que ésta es una práctica eminentemente comunicativa, destinada a intercambiar ideas, conocimientos, experiencias y valores (tanto los explícitamente previstos en el currículo formal como todos aquellos que sin formar parte de él constituyen la trama del acontecer cotidiano en las situaciones educativas).

Hemos señalado ya que es tan impensable la cognición sin el concurso del lenguaje como la expresión de un mensaje sin ideas. Vigotsky afirma que "el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje [y que] el desarrollo de la lógica es una función directa del lenguaje socializado"⁵¹; es decir, que educación y comunicación, pensamiento y lenguaje, son eminentemente sociales.

⁵⁰ Desde la sociología, en particular con Durkheim y con Parsons, toda interacción es social, o sea que no se encierra en lo estrictamente individual o familiar o áulico, a través de ella el individuo *introyecta* conocimientos, ideas, valores y actitudes de su contexto social, cultural e histórico, lo que habla del peso contundente de las representaciones como factor de cohesión colectiva, del orden simbólico subyacente al orden institucional en estructuras y en prácticas cotidianas, que en educación van desde el diseño y uso del espacio físico, la reglamentación de tiempos y actividades, hasta el uso de códigos y símbolos para "comunicar" saberes, valores e imágenes (de autoridad, de reconocimiento, de obediencia, etc.). Por lo mismo, la interacción en entre sujetos (no objetos) que inter-actúan, resignifican y reinterpretan vía pensamientos, sentimientos e imágenes su realidad.

⁵¹ Cfr. Vigotsky, L. *Pensamiento y lenguaje*. Ed. La Pléyade. Bs. As. 1979

Es en la vida social que se construyen y adquieren los lenguajes con que "leemos" y expresamos el mundo, nuestras ideas, nuestras emociones. Lenguajes en plural puesto que existen el verbal, el escrito, el no verbal (corporal, gestual, la mirada, las entonaciones), y también el icónico (construido con imágenes sea de fotografías, esquemas, caricaturas, audiovisuales, entre otras posibilidades)

Podemos establecer dos principios fundamentales para abordar la comunicación en la educación y, consecuentemente en la formación de docentes para la educación a distancia: por un lado, la comunicación tiene una matriz antropológica, por lo tanto tiene que ver con *sujetos* antes que con aparatos y medios, lo que diferencia el proceso comunicativo humano de los procesos técnicos.⁵²

El segundo principio que podemos establecer deriva del hecho de asumir al *otro* también como sujeto, que en el plano educativo nos sitúa en el tenor de una comunicación *participativa*, abierta a la *comuni6n*, dispuesta a *comunicar-se*. "La persona no sólo establece una comunicaci6n con el otro, con un t6 personal, sino que establece un tipo de relaci6n que le permite «actuar junto con otros» en *comunidad* [...]

Mas sólo se puede hablar de *comunidad*, comuni6n o unidad en com6n, si existe *participaci6n*. Elemento esencial de la comunidad es la participaci6n o posibilidad de actuaci6n de la persona «junto con otros», es decir de ser miembro de una comunidad y participar en ella. La participaci6n supone ayuda en el proceso de desarrollo personal, pero tambi6n tomar parte, sentirse responsable en las decisiones de la comunidad, como dimensi6n necesaria de aquel proceso. Participar es dar y ser responsable de

⁵² Medina y Rodríguez aportan interesantes ejemplos que permiten apreciar que la comunicaci6n es por sí misma intersubjetividad, en tanto que en los sistemas técnicos (entre objetos y no sujetos) los intercambios como pueden ser de energía no implican la puesta e com6n de estados de ánimo, adem6s de que en ellos cuando el emisor transmite energía la pierde, mientras que los objetos receptores la ganan; por el contrario; los sujetos se completan y autoequilibran mediante la comunicaci6n, mediante la uni6n comunicativa. Ninguno pierde. Ambos aumentan su propia realidad como seres y como sujetos. El desequilibrio, la patología y la muerte se producen con el aislamiento y la separaci6n. *Cfr.* Rogelio Medina y Te6filo Rodríguez. "La relaci6n comunicativa: elementos b6sicos del acto comunicativo" en: Sarramona, Jaume (editor) *Comunicaci6n y educaci6n*, Barcelona, CEAC, s/a, pp 26 - 34

decisiones y realizaciones. Merced a esta cualidad la persona trasciende el mero tomar *parte de* y pasa a *tomar parte en* las actividades de una comunidad”⁵³.

Es con base en estos principios que pueden generarse realmente procesos comunicativos en calidad de *diálogo pedagógico*”, que supone más que la simple conversación casual, sino que pues, ha de ser entendido “como un procedimiento de intercambio ordenado y sistematizado que permite la transición de la **doxa**, o sentido común -no crítico ni reflexivo-, al **episteme**, que implica reflexión, crítica y construcción del conocimiento”.⁵⁴

Esto es importante para mantener congruencia con el enfoque centrado en el aprendizaje y con una opción formativa de sujetos para la educación, que vienen a deslindarse de prácticas transmisionistas, centradas en la enseñanza de contenidos temáticos, expositivas e informativas, arraigadas en ideas, imágenes, concepciones, valores y pautas de acción que asociamos a lo que supuestamente es ser docente, enseñar, aprender y comunicar en el proceso educativo.

Curiosamente, esto revela que el docente no sólo enseña una "materia" o un área de conocimientos, no sólo comunica conceptos, nociones, datos, sino que inevitablemente el docente enseña y comunica formas de entender la realidad, la enseñanza, el aprendizaje, la comunicación y muchas otras cosas más.

Esta perspectiva sobre la comunicación y la educación pone de relieve la necesidad de re-significar (entender y actuar de forma diferente) la docencia en varios aspectos:

- el desarrollo de procesos dialógicos congruentes con el enfoque centrado e el aprendizaje;

⁵³ *Ídem*

⁵⁴ Charles Creel, Mercedes. “Un modelo pedagógico basado en el diálogo y la comunicación en el salón de clases”. *Comunicación y modelos educativos II, comunicación en el aula*. Maestría en tecnología educativa, Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa. ILCE, México, 1994

- el manejo de lenguajes y el uso de medios de comunicación en forma acorde a los contenidos y a las características de los actores del proceso;
- la promoción de habilidades expresivas en los estudiantes como parte del complejo proceso de aprendizaje donde son indisolubles lenguaje y pensamiento .su formación integral

Queda claro que la comunicación es indisoluble del ser humano, en lo cognitivo, en lo emotivo y en lo concreto, por lo que el docente no debe perder de vista que su actuación es también un asunto comunicacional que implica intercambio de ideas, de conceptos, de conocimientos, así como de valores y actitudes.

La educación a distancia es sin duda también un proceso comunicacional por lo que la formación docente para esta modalidad no puede hacer caso omiso de esta faceta, máxime cuando el uso de medios y nuevas tecnologías en la misma vida social –mucho de ello a través del divertimento y las acciones mercantiles- contribuye a dar forma a sus intereses y al uso de otros lenguajes (cifrados en el predominio de la imagen, del movimiento, del color)

Esto no quiere decir que la formación docente deba privilegiar el desarrollo de habilidades tecnológicas, que ciertamente deben incluirse, pero que necesariamente irán cambiando de contenidos específicos en función de los desarrollos tecnológicos y, sobre todo, que deberán integrarse a la formación docente no como áreas de conocimiento o capacitación técnica aislada, sino que para hacer significativo su aprendizaje habrán de integrarse en las estrategias metodológicas el diseño de las estrategias didáctico-comunicacionales alternativas a la educación tradicionalista.

Diseño didáctico para la capacidad discursiva

Educar es comunicar y comunicar es esencialmente un encuentro semántico, es “hablar” un mismo lenguaje, emplear códigos comprensibles que permitan compartir y comprender el sentido de lo que se dice y, a fin de cuentas, crear algo juntos; un discurso.

Discurso es "la expresión a través de palabras, imágenes, gestos, espacios, objetos, para comunicar y comunicarse"⁵⁵; un discurso no se construye ni se expresa tan sólo con lo verbal o lo escrito, un discurso puede ser más elocuente y significativo si emplea diferentes lenguajes, lo cual nos lleva ya a reflexionar sobre la limitada expresividad del discurso predominante en las relaciones docente-alumnos en la educación tradicional.

En la práctica docente tradicional es común actuar como si comunicar fuese predominantemente hablar y acaso escribir, dando por sentado que a los estudiantes corresponde oír, recibir. Esto es contrario a una concepción del aprendizaje como construcción para la cual aprender supone también la expresión de los estudiantes, no precisamente como intervenciones aisladas, meras respuestas a interrogantes particulares o descontextualizadas, sino como construcción de un propio discurso.

La innovación pedagógica, también en educación a distancia, ha de ser por fuerza promotora de la “capacidad discursiva” de los estudiantes, dejando atrás el papel pasivo y memorístico que tradicionalmente se les ha asignado. La producción discursiva es la vía por la cual se evidencia el aprendizaje, que al incorporar otros recursos y lenguajes probablemente haga más atractivo e interesante el estudio al inducir aspectos creativos y lúdicos.

En este sentido, vale retomar lo dicho por Mario Kaplún: “Para cumplir sus objetivos, todo proceso de enseñanza/aprendizaje debe, entonces, dar lugar a la expresión personal de los sujetos educandos, desarrollar su competencia lingüística, propiciar el ejercicio social mediante el cual se apropiarán de esa herramienta indispensable para

⁵⁵ Prieto Castillo, Daniel. *El discurso pedagógico*. Radio Netherland Training Center, San José de Costa Rica, 1992.

su elaboración conceptual; y, en lugar de confinarlos a un mero papel de receptores, crear las condiciones para que ellos mismos generen sus mensajes pertinentes en relación al tema que están aprendiendo.

Cuando el sujeto educando logra expresar una idea de modo que los otros puedan comprenderla, es cuando él mismo la comprende y la aprehende verdaderamente (Kaplún, "Del educando oyente al educando hablante" 1993). Comunicar es conocer. El sentido no es solo un problema de comprensión sino sobre todo un problema de expresión (Gutiérrez, Fco. y Prieto Castillo, *La mediación pedagógica* 1991). Se llega al pleno conocimiento de un concepto cuando se plantea la oportunidad y a la vez el compromiso de comunicarlo a otros".⁵⁶

Esto no resta importancia a la lectoescritura, preocupación común dadas las deficiencias presentes en los estudiantes y también, lamentablemente, muchas veces en los docentes. Deficiencias que entrañan carencias para expresarse, para comunicarse, para organizar el pensamiento, crear argumentos lógicos y comprensibles, para producir un discurso en forma congruente y clara.

Si de lo que se trata es de comunicar en los procesos educativos, es necesario que la formación docente promueva la capacidad discursiva parte de la enseñanza y del aprendizaje, pues ella permite reconocer la apropiación y resignificación de los contenidos temáticos, el carácter participativo del proceso educativo-comunicativo y la orientación formativa de los estudiantes.

Cierto que las posibilidades de la producción discursiva se enriquecen técnicamente con el uso de recursos tecnológicos, especialmente de los medios informáticos y telemáticos que ofrecen información en diversos soportes (multimedia e hipermedia) y que al propio tiempo permiten a los usuarios crear discursos enriquecidos con textos, iconos, gráficos, videos, animaciones y simulaciones entre otras posibilidades.

⁵⁶ Kaplún, Mario. "La gestión cultural ante los nuevos desafíos". En. Chasqui, Quito, Ecuador, 1998. <http://www.comunica.org/chasqui/kaplun64.htm> [Consulta del 29 de junio de 2003]

Por otra parte, si tomamos en consideración la premisa básica de la teoría de las inteligencias múltiples, así como lo señalado por Bruner acerca de los sistemas de asimilación y de representación, podemos avanzar hacia el potencial cognitivo del uso de las tecnologías, especialmente en la educación a distancia y en la formación de sus docentes.

Sin embargo, “todavía es necesario considerar que la simple presencia de esos recursos [las modernas tecnologías de comunicación] en el trabajo pedagógico no es sinónimo de cambios significativos en la calidad [sino que] será en la vivencia de una didáctica que ejercite la capacidad comunicacional humana y practique la educación como un proceso específico de comunicación que las tecnologías comunicacionales ganarán la posibilidad de ejercer su poder transformador.”⁵⁷

Por consecuente, la formación de docentes (asesores) para esta modalidad requiere abordar lo comunicativo y el uso de tecnologías en términos de interacción y no sólo de interactividad (actividad del individuo con los aparatos) y, en busca de la significatividad tomar como punto de partida la revisión de la propia práctica y del ser docente como construcciones personales y sociales, susceptibles por lo mismo de cambio.

Es indispensable que esta formación docente innovadora induzca tanto el análisis racional como la implicación a nivel afectivo pues “el encuentro con la auto-imagen va más allá del proceso racional de análisis, involucra emociones y puede muchas veces provocar cierto desazón, sin convertirse en conflicto...Es preciso comprender que los modos de ser no son fortuitos; todos tienen razones históricas, tanto los viejos, ya instalados, como los nuevos, los deseados”.⁵⁸

La comunicación, los medios y los lenguajes, por tanto, han de ser parte de la formación docente para la educación a distancia, mas no sólo en términos de contenidos

⁵⁷ Dupas Penteadó, Heloisa. “Pedagogia de la comunicação: rompendo o paradigma tecnicista”. En <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/073.pdf> Trad.: R. Benítez (Consulta del 23 de septiembre 2003)

⁵⁸ *Idem*

temáticos sino también como estrategias de aprendizaje, previstas en el diseño didáctico de los materiales educativos para dar pie al “diálogo pedagógico” a distancia, asociado al modelo de medios y tecnologías de cada programa educativo.

Se evidencia una vez más el lugar decisivo del diseño de los materiales educativos en la modalidad a distancia, diseño que ha de ser, por tanto, didáctico-comunicacional y con miras a la significatividad de los aprendizajes, donde se articulen la dimensión pedagógica y la tecnológica. En congruencia con la búsqueda de procesos pedagógicos innovadores, dicho diseño didáctico-comunicacional estará guiado por criterios de claridad, coherencia y logicidad, además de motivación cognitiva basada en la interacción y el diálogo a través del aprovechamiento de los potenciales expresivos de los medios tecnológicos.

En tal sentido, Mario Kaplún señalaba que "para que el educando se sienta motivado y estimulado a emprender el esfuerzo de interacción que esa tarea supone, necesita destinatarios, interlocutores reales: escribir sabiendo que va a ser leído, preparar sus comunicaciones orales con la expectativa de que será escuchado [...] Un sistema será tanto o más educativo, cuanto más rica sea la trama de interacciones comunicacionales, que sepa abrir y poner a disposición de los estudiantes (Kaplún, M. *A la educación por la comunicación*. UNESCO-OREALC, Santiago de Chile. 1992). Porque si es verdad que no hay educación sin expresión, no lo es menos que, como nos lo advierte Freinet, no existe expresión sin interlocutores. Una comunicación educativa concebida desde esta matriz pedagógica, tendría como una de sus funciones capitales, la provisión de estrategias, medios y métodos encaminados a promover el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes; desarrollo que supone la habilitación de vías horizontales de interlocución e intercomunicación."⁵⁹

Comunicación, producción discursiva, dialogo, lenguajes y significatividad del aprendizaje son esenciales en la educación a distancia innovadora, por lo mismo deben

⁵⁹ Kaplún, Mario. "La gestión cultural ante los nuevos desafíos". En. Chasqui, Quito, Ecuador, 1998. <http://www.comunica.org/chasqui/kaplun64.htm> [Consulta del 29 de junio de 2003]

caracterizar a la formación de sus docentes y quedan trenzados en el diseño de sus materiales educativos, razón por la cual es viable tomarlos como objeto de análisis.

De acuerdo a lo propuesto por Ausubel, la significatividad del aprendizaje se basa fundamentalmente en la asimilación del sentido, por oposición a lo mecánico, y para ello el material educativo tiene un papel particularmente importante. Por lo anterior, relacionado con la educación a distancia y para efectos del análisis del material educativo en soporte digital, es prudente tomar a la significatividad como referente, aun cuando se trate las más de las veces de materiales no impresos, sino en otros soportes tecnológicos, como es en este caso el material educativo digital a analizar.

Es importante señalar esto pues por largo tiempo predominó en el discurso y en las prácticas educativas cierto desdén por los medios tecnológicos, en parte como respuesta a la irrupción en décadas pasadas de la tecnología educativa con enfoque conductista, y la atención hacia los materiales educativos se centraba en los materiales impresos y escritos antes que gráficos. A principios de los ochentas, en que las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones no lograban el desarrollo y despliegue que hoy observamos por doquier, en una publicación de UNESCO se decía: “El aporte de los medios de comunicación a la asimilación del sentido no se ha tenido en cuenta suficientemente en las investigaciones sobre el aprendizaje escolar. La mayoría de las preocupaciones parecen concentrarse en el aprendizaje por medio de los textos. Vivimos todavía en la “Galaxia Gutemberg”, y el mensaje escrito o leído prevalece en los sistemas de enseñanza de la casi totalidad de los países. Pero ante el fenómeno evidente del avance de los grandes medios que han pasado del rango de “auxiliares” al de componentes fundamentales del aprendizaje escolar, sería oportuno prestar más atención al aprendizaje con ayuda de los medios de comunicación”⁶⁰.

⁶⁰ Malitza, Mircea. “Aprendizaje, comprensión y medios de comunicación” en *La educación en materia de educación*. UNESCO, París 1984.

Ciertamente, a principios de los ochentas ya se contaba con computadoras en muchos espacios de la industria, el comercio, la administración y la educación, sin embargo la presencia y penetración de las PC (computadoras personales) no lograban aún tener el nivel de uso personal en estricto sentido, tanto por sus costos de adquisición, como por que el software desarrollado al momento no poseía todavía la amigabilidad y sencillez que ahora facilita su manejo por prácticamente cualquier persona⁶¹.

Ahora bien, es necesario superar tanto la fobia tecnológica como la fe ciega con que en ocasiones se atribuye a estas “nuevas” tecnologías poderes pedagógicos inmanentes. Se requiere, pues, diseñar y evaluar estrategias de uso de estos medios en situaciones educativas a fin de aprovechar efectivamente sus potenciales para el manejo de información y especialmente de comunicación.

Tanto más importante es analizar el diseño de materiales educativos en estos soportes cuanto pueden pautar –sin autosuficiencia absoluta ni apego irrestricto- el proceso de interacción por el cual enseñanza-aprendizaje pueden orientarse a la significatividad y, a través de ese diseño, dirimir la lucha por superar concepciones y prácticas transmisionistas que pueden “modernizar” a la educación a distancia en un sentido estrictamente instrumentalista con los nuevas tecnologías como vehículos de envío y recepción de datos y los sistemas de evaluación, como réplica de los tests de opción múltiple, adopten la forma del cajero automático que decía Kaplún: “No es una incursión en la ciencia-ficción el prever para esta educación transmisora, a la que Paulo Freire propuso en feliz analogía denominar "bancaria", la adopción del cajero *automático* evaluador: el estudiante acudirá al centro receptor más próximo a su domicilio y con el "menú de opciones" en pantalla digitará en el teclado la respuesta escogida debidamente codificada; al cabo de unos instantes la máquina devolverá el resultado

⁶¹ A inicio de los ochentas la informática en la educación se concentraba en la administración central y su operación se realizaba generalmente por ingenieros y personal técnico capacitado en ese terreno. Es hasta casi medias década de los noventa que comienza a observarse su expansión, aunque el software aún no dejaba de ser un tanto “gris”, como era word 2 y posteriormente word 5, por hablar de procesadores de texto que son programas de uso más generalizado. Por su parte, el correo electrónico se encontraba literalmente en periodos de prueba y la conexión era especialmente lenta, dado el tipo de software y la localización de servidores (los servicios facilitados en ese sentido por la UNAM fueron una plataforma fundamental para el despliegue y desarrollo informático en la educación en México.

del examen, el que al mismo tiempo quedará automáticamente registrado por línea en la cuenta corriente de sus créditos de estudio”⁶².

El vínculo prácticamente indisoluble entre lo comunicacional y lo pedagógico queda de manifiesto una vez más en que la “conversación didáctica guiada” y la “significatividad lógica y psicológica” se relacionan estrechamente.

En oposición a la tónica libresca y bancaria que ha caracterizado a la educación, preocupada ante todo porque los estudiantes reciban, guarden y acumulen un sinfín de información a través del docente expositivo y magistral, así como de los textos escritos, de los libros como fuente casi única, dejando en segundo término –en ocasiones francamente sin concederle mayor interés- al desarrollo de la capacidad de los estudiantes para la comprensión del sentido vía el desarrollo de habilidades comunicativas, que incluyen tanto las de lectoescritura comprensiva, como de escucha, de construcción de argumentos, de expresión con diversos lenguajes –que son precisamente los lenguajes de los medios presentes en sus contextos.

Precisamente porque las habilidades comunicativas son fundamentales para el aprendizaje, para el intercambio de ideas, para la expresión libre y argumentada, para la construcción compartida de conocimiento así como para el desarrollo de la persona y del profesional -en suma para el aprendizaje como comprensión del sentido, es decir, significativo-, es necesario que los materiales educativos, sobre todo si se dirigen a la formación de asesores en educación a distancia, promuevan el desarrollo de las habilidades discursivas, a través de contenidos, diseño didáctico-comunicacional y del aprovechamiento de las ventajas técnicas del soporte técnico.

De acuerdo con Daniel Prieto Castillo la comunicación en educación y, agregamos, en los materiales educativos, debe promover la “capacidad discursiva”⁶³. “Entiendo por

⁶² Kaplún, Mario. “Del educando oyente al educando hablante. Perspectivas de la Comunicación Educativa en tiempos de eclipse” en *Dialogos de la comunicación*, No. 37, FELAFACAS, Lima. Sept de 1993, pp.18-28

capacidad discursiva el moverse con soltura, con fluidez, dentro de la riqueza expresiva de cualquier tipo de discurso. Cuando uno se apropia de esa riqueza logra:

- 1. Seguridad en la comunicación** [...] El discurso fluye sobre bases firmes.
- 2. Construcción sólida.** [...] Un discurso bien construido permite ordenar la expresión, seguir una idea, mantener el sentido a lo largo de distintos párrafos o imágenes.
- 3. Narratividad.** [...] la capacidad de hacer atractivo y fluido un discurso [...]
- 4. Goce con las palabras y las imágenes** [...] En el plano del discurso el goce consiste en la posibilidad de jugar con las palabras, de seguir, crear y recrear relatos, de pasar de un registro verbal o visual a otro, de reconocer las sutilezas del código, de dialogar, de avanzar con los demás en la interlocución.
- 5. Designación de los detalles del contexto.** [...] esa capacidad es la de reconocer y apropiarse de las posibilidades de la propia cultura [...]
- 6. Pintura de personajes y situaciones, pintura de la propia existencia.** [...] Un discurso pobre en matices, carente de intensidades, de giros, queda reducido al mínimo de sus posibilidades [...]

En tal sentido, la promoción de la capacidad discursiva en los procesos y en los materiales educativos es clave para su paso de lo informativo a lo comunicativo, de lo expositivo a lo constructivo, de lo acumulativo a lo significativo. Esto ha de adoptar características didácticas diversas, poco convencionales, pero siempre orientadas a inducir la creación de argumentos, la indagación, la observación y el registro de lo observado, la creación de comunicaciones con otros lenguajes (tridimensionales, gráficos, plásticos, etc), la fundamentación basada en fuentes sólidas pero con riqueza expresiva, la identificación y jerarquización de información, el análisis, la síntesis... la capacidad para ser creativos.

Es así que la educación a distancia requiere que el material educativo despierte interés y sea por sí mismo motivador, lo cual sin duda tiene mucho que ver tanto con la claridad

⁶³ Prieto Castillo, Daniel. "Introducción al discurso pedagógico" en Ciriza, Alejandra, et al. *El discurso pedagógico*, Radio Netherland Training Center, San José de Costa Rica, 1992. pp. 45-61

y la coherencia del texto escrito, como con el diseño gráfico para su mejor imagen y elocuencia –en particular mediante el diseño de recursos didácticos como entre otros esquemas, viñetas, tablas y cuadros sinópticos- y con el diseño informático que facilite el manejo lógico e intuitivo del material.

En otras palabras, la formación docente para educación a distancia debe apoyarse en materiales educativos con estas características, al tiempo que debe hacer de ellas objeto de esa formación, toda vez que el asesor a distancia y los materiales deben complementarse para generar procesos de interlocución e interacción pedagógica.

Por lo tanto, podemos identificar como aspectos comunicacionales clave para la formación docente de educación para educación a distancia, y en el material educativo para tal fin, los siguientes:

- **Comprensibilidad de la información.** Esta refiere tanto a la coherencia conceptual en los contenidos como a la elocuencia de los textos, al uso correcto de la gramática y a la congruencia entre texto e imagen (sea fija o en movimiento, en color o en blanco y negro, fotografía o dibujo, esquemas o cualquier otra presentación gráfica).
- **Promoción del diálogo pedagógico.** El material educativo ha de crear espacios para la interlocución (como listas de correo electrónico y foros de discusión) en función de la infraestructura tecnológica disponible para el programa educativo, pero también, y quizás más decisivo, ha de contar con estrategias comunicativo-didácticas que induzcan tanto el diálogo con el Otro –asesor y estudiantes- como los procesos cognitivos del propio sujeto, para la comprensión y la resignificación de los contenidos y los procesos desencadenados con el programa educativo.
- **Claridad y logicidad multimedial.** La navegabilidad lógica al tiempo que sencilla e intuitiva, el uso adecuado de hipervínculos y el diseño editorial (tipografía, diagramación y demás criterios editoriales), son indispensables para un aprovechamiento del potencial educativo de los materiales educativos en soportes

digitales o, en caso contrario, hacer al usuario desistir del trabajo académico con el material, pudiendo llegar al extremo de que un excelente contenido temático sea inutilizado por efecto del mal manejo del soporte técnico.

Para el análisis del diseño de materiales educativos de educación a distancia es preciso puntualizar sus aspectos comunicacionales, particularmente con soportes digitales como es el caso, que encuentran en las peculiaridades de cada recurso tecnológico mayores o menores potenciales para promover procesos educativos a distancia.

- Claridad, coherencia y logicidad
- Diálogo pedagógico
- Manejo de lenguajes y el uso de medios de comunicación
- Capacidad discursiva

2.5 Potenciales educativos de las TIC's y ambientes de aprendizaje

Como se ha comentado, el uso de recursos tecnológicos en la docencia, sobre todo en la docencia en línea ejercida por los asesores de educación a distancia, es ya reconocido como una necesidad, el peso de las circunstancias que lo demandan es argumento suficiente e irrefutable.

Consecuentemente estamos ante un terreno que difícilmente puede quedar sin ser atendido por autoridades e instituciones educativas. Inclusive las resistencias de los docentes que no pocas veces manifiestan para el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC's)⁶⁴ quedan atrás cuando enfrentan, por un lado, la necesidad de capacitarse en razón de la introducción de tales recursos a escuelas y aulas, y, por otro, cuando en el medio social, hasta los mismos hogares y en relación

⁶⁴ Jordi Adell define las NTIC como "el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas, soportes de información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información" Cfr. Adell, Jordi. "Redes y Educación" En http://nti.uji.es/docs/nti/redes_y_educacion.html

con las nuevas generaciones dentro de la familia, el uso de estas herramientas se tornan cosa común, desde la PC como simple procesador de textos, hasta la consulta en Internet y el uso cotidiano de algunos de sus servicios como el correo electrónico y el chat, pasando por el entusiasta empleo del medio por niños y jóvenes para manipular archivos comprimidos de audio, de video, de juegos y otras expresiones de divertimento.

No obstante, para el uso de las TIC's centrado en el aprendizaje, no basta con el manejo técnico ni con el *saber docente*, ese que la empiria aporta a todo docente, incluyendo los docentes a distancia. Es necesario que la formación de docentes induzca la reflexión y el análisis de la práctica docente para arribar a la proposición y el desarrollo de nuevas prácticas, especialmente a distancia donde no caben más el expositivismo, lo puramente informativo, lo repetitivo y lo libresco.

Sabemos que la computadora, tanto en lo que se refiere al equipo o instrumento *físico* - hardware- y los *programas informáticos* –software- permiten procesar textos, manejar gráficos, administrar datos numéricos e inclusive operar *sistemas multimedia, hipermedia e hipertexto*; es decir, actividades muy específicas que van de la lecto-escritura hasta la comunicación entre sujetos geográficamente distantes a través de canales de telecomunicación o *redes informáticas* con la posibilidad de integrar diversos lenguajes como el sonoro y el audiovisual, además del escrito, en un solo soporte técnico.

Por supuesto, estas posibilidades técnicas encierran potenciales para el aprendizaje, lo cual encierra nuevas posibilidades, entre otras cosas porque cada lenguaje obedece a diferencias de percepción con posible incidencia en distintos estilos de aprendizaje, y se pueden correlacionar con posibles usos didácticos, pero esto requiere más que la instalación y el uso las TIC's en aulas o en programas educativos a distancia.

En tal sentido, no cabe pensar que estos desarrollos tecnológicos amenacen a la educación, a los docentes o a los estudiantes, sino que, por el contrario, pueden apoyar

en el enriquecimiento educativo y el tránsito hacia el paradigma centrado en el aprendizaje, facilitando el manejo de la información en lugar de hacer de ella el objeto mismo de conocimiento, permitiendo la comunicación entre sujetos y promoviendo procesos participativos en sustitución de la tradición transmisionista, lamentablemente, aún predominante en muchos espacios educativos.

Es necesario subrayar que se trata sólo de potenciales que para su dinamización y concreción requieren la formación pedagógico-comunicacional de sus cuerpos académicos para estar en condiciones de diseñar estrategias, recursos, materiales y demás opciones encaminadas a promover aprendizaje con significado.

Se ha hablado de ventajas educativas en el uso de medios pues ellos⁶⁵:

- Promueven la permanencia del aprendizaje
- Despiertan y mantienen el interés
- Son una base concreta para un pensamiento conceptual
- Experiencias que estimulan la actividad
- Desarrollan la continuidad del pensamiento
- Aumentan el significado de los conceptos
- Proporcionan experiencias
- Contribuyen a la eficacia, profundidad y variedad del aprendizaje

Este tipo de ventajas son extensivas a las TIC's, pero no dependen sólo de su empleo en situaciones "educativas", algunas de esas ventajas posiblemente suceden y se evidencian de manera "natural", por ejemplo que "despiertan y mantienen el interés", pero más por el efecto de novedad, sobre todo cuando predomina la aridez y monotonía en todos los demás aspectos.

⁶⁵ ILCE. "Sistematización de la enseñanza". *Unidad Modular No. 7. Maestría en Tecnología Educativa y Comunicación*. ILCE, México 1988.

No se pretende aquí establecer una relación de conocimientos y habilidades de carácter técnico que relacionadas con las TIC's deba formar parte sustantiva de la formación de asesores, cosa muy relativa dada la velocidad de la innovación tecnológica que lleva a que tales conocimientos y habilidades de orden técnico tengan que ser renovadas constantemente, y de eso tenemos constancia cuando usamos dichos recursos, pues es algo habitual tener que aprender a usar la última versión de tal o cual software, o bien, algunas de las últimas novedades en hardware.

Interesa más bien, señalar potenciales cognitivos y comunicacionales de las TIC's que pueden ser aprovechados mediante el diseño de estrategias didácticas destinadas a crear auténticos ambientes de aprendizaje, sin equiparlos con simples "aulas virtuales", plataformas educativas o presencia de TIC's en espacios presenciales.

Es fundamental no equiparar *ambientes de aprendizaje* sólo con arquitectura física o con herramienta tecnológica por potente que sea para el manejo de información y para la comunicación, sino entenderles como *situaciones de interacción humana* en un marco de propósitos, conocimientos, recursos, espacios y sobre todo, acciones, orientadas a crear un "clima" propulsor del aprendizaje.

La significación de ambiente en este sentido tiene largo camino en educación. Con *ambiente preparado* Montessori se refería a la adecuación del espacio de aprendizaje introduciendo y colocando objetos con determinadas características facilitadoras del desarrollo del aprendiz, atendiendo a las características de éste y del proceso cognitivo, de lo cual derivó toda la compleja estrategia y los materiales de trabajo de esta pedagoga pionera. Así también asumió Freinet el ambiente al suprimir la tarima del profesor e introducir no sólo un cambio físico, sino también una reconfiguración simbólica de la interacción didáctica, de la autoridad y del aprendizaje, cosa que se refrenda en Vigotsky al prestar especial importancia a la función simbólica de la actividad, generadora de formas de pensamiento y de actuación, apoyada con diversos instrumentos.

En esta perspectiva, es clara la importancia de la comunicación como proceso en el que las acciones de los sujetos, su sentido y sus propósitos, que pueden ser más o menos favorables para el aprendizaje, determinan que estemos o no realmente ante la configuración de situaciones promotoras del aprendizaje o *ambientes* así entendidos.

Criterios para la selección y el uso de recursos tecnológicos

Podemos ponderar el uso educativo de las TIC's atendiendo a los siguientes potenciales para la comunicación y el aprendizaje:

- Desarrollo de habilidades de búsqueda, valoración, selección, estructuración, aplicación e incorporación de información
- Fomento de habilidades capacidades comunicativas a través del diálogo, de uno a uno, de uno a muchos y de muchos a muchos, para compartir, discutir e intercambiar ideas u opiniones sobre algún tema, así como para consultar a expertos con el uso de software educativo y redes informáticas.
- Personalización del proceso de estudio, en cuanto a estilos y ritmos a través de la integración de multilenguajes y multimedios y de la comunicación síncrona y asíncrona (tiempo real y diferido) adecuándose a las necesidades y disposición de cada estudiante.
- Análisis e interpretación de códigos y símbolos, así como su incorporación a la construcción de mensajes y argumentos con el uso de imágenes y otros recursos de los medios además del texto escrito.
- Desarrollo de habilidades heurísticas con el uso de software educativo de ese tipo o bien en estrategias orientadas a la problematización y el descubrimiento

- Aprendizaje “eduentretenido” mediante la planeación de actividades donde los estudiantes se sientan involucrados y encuentren una satisfacción personal.

En consecuencia, es recomendable establecer algunos criterios básicos para determinar la selección y formas de uso didáctico de los recursos tecnológicos. Aquí se proponen criterios de pertinencia, calidad, relevancia, eficacia y eficiencia que pueden, a su vez, guiar acciones clave en el diseño de programas como las que se enuncian a continuación:

| CRITERIOS | TIPOS DE ACCIONES |
|--------------------|---|
| PERTINENCIA | <ul style="list-style-type: none"> • Partir de los conocimientos y destrezas para el manejo de las TIC con que cuentan los participantes. • Vincular los objetivos y contenidos curriculares con las posibilidades pedagógicas y comunicacionales de los usos educativos. • Seleccionar el uso educativo de las TIC que mejor atienda las características, necesidades, intereses e inquietudes de los usuarios. |
| CALIDAD | <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar, realizar y evaluar actividades de enseñanza-aprendizaje eduentretenidas, participativas y libres que propicien aprendizajes significativos. • Seleccionar los recursos didácticos y herramientas informáticas que mejor apoyen el manejo de contenidos y logro de objetivos educativo • Valorar los logros educativos e impacto en el aprendizaje, que se alcancen con el uso de las TIC. • Aplicar alternativas de uso creativas, optimizando los recursos e infraestructura disponibles. |
| RELEVANCIA | <ul style="list-style-type: none"> • Valorar si con el uso de las TIC, es la mejor forma de lograr los objetivos de aprendizaje. • Valorar las ventajas y posibilidades educativas de las TIC frente a otros recursos didácticos, para experiencias de aprendizaje significativas. • Valorar el impacto del uso de las TIC en su contexto específico. |
| EFICACIA | <ul style="list-style-type: none"> • Ponderar si los propósitos educativos se logran oportunamente en los tiempos previstos con el uso de las TIC en el marco de las estrategias pedagógicas diseñadas. • Diseñar y adecuar en lo necesario la estrategia de enseñanza-aprendizaje que oriente el uso educativo de las TIC. • Valorar las posibilidades y limitaciones del modelo de aplicación a emplear conforme su entorno educativo. • Prever que el equipo y materiales informáticos, se encuentren en condiciones óptimas de funcionamiento |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Planear y valorar, además de adquisición de contenidos, el desarrollo de |

| | |
|-------------------|---|
| EFICIENCIA | habilidades y destrezas pedagógico-comunicacionales con uso de TIC en ambientes de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none">• Proponer y valorar aprendizajes significativos con el uso de las TIC.• Propiciar experiencias aplicativas del aprendizaje con el uso educativo de las TIC. |
|-------------------|---|

Queda en pie la importancia del instrumental tecnológico para la educación a distancia, sin por ello centrar en él el carácter innovador y pedagógico de los programas y procesos educativos. Por el contrario, es indispensable recuperar la calidad de sujetos tanto los docentes como de los discentes y en esa misma dirección impulsar el diseño y el desarrollo de programas de formación docente para la educación a distancia con la suficiencia y coherencia acordes a la complejidad y magnitud de su problemática.

Una vez más, es patente el valor de la docencia, en este caso como instancia estratégica para la creación y desarrollo de procesos de aprendizaje como constructo con significado en modalidad a distancia.

3. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA

3.1 Descripción y fundamentación del curso analizado

Tópico central, premisas y tesis básicas

Como se ha mencionado, la experiencia profesional sujeta ahora a análisis, se desarrolló en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) durante los años 2000 y 2001, como parte de mi desempeño a la cabeza de la Subdirección de Soporte Pedagógico, integrante de la Dirección de Investigación y Comunicación Educativas.

Entre sus funciones, dicha subdirección tenía las de investigar, diseñar y desarrollar programas educativos en diferentes formatos sobre tópicos relacionados, entre otros, con educación a distancia, tanto con soporte en medios convencionales (textos impresos, asesorías presenciales, audioconferencias telefónicas) como con uso combinado de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC's): equipos de cómputo, televisión satelital y redes telemáticas.

Una premisa fundamental de las acciones desarrolladas con respecto a la educación a distancia, reiterada especialmente ante discursos y prácticas tecnologistas que centran la atención en las TIC's y en gran medida auguran el éxito de programas educativos a distancia por efecto de las ventajas de dichos desarrollos tecnológicos, consiste en refrendar que *todo proceso educativo es esencialmente un proceso de interacción pedagógica*, es decir de acción entre sujetos pensantes y sensibles orientado a promover aprendizajes además de transferir información, independientemente de los tipos de medios y recursos en que se apoye.

Consecuentemente, se considera como primordial en todo programa educativo a distancia su planeación pedagógica: la determinación de contenidos con relación al tema central y a los sujetos de aprendizaje –los participantes o “usuarios”-; el diseño didáctico –“instruccional” dicho en la jerga hoy habitual- que implica tanto el tratamiento de los contenidos, su dosificación, su secuencia como el diseño de estrategias de estudio independiente encaminadas al aprendizaje como constructo con significado; el diseño gráfico y editorial para centrar la atención en aspectos particulares, así como para dotar de “amigabilidad” al material educativo.

Es decir, una planeación pedagógica con centro en lo didáctico, pero con atención a los posibles usos y ventajas de aspectos de orden comunicacional con indiscutible incidencia en los procesos de aprendizaje, que en educación a distancia muchas veces aparecen como cuestiones primordiales. No se trata de restarles importancia, sino de ubicarle adecuadamente respecto a lo sustancial, que es precisamente el proceso de estudio independiente –complementado con el sistema de asesorías- encaminado al aprendizaje como constructo significativo.

En específico, con relación al curso en revisión, desde su propio título, indica puntualmente el tópico central que le ocupa: *refrendar el carácter académico, docente, que debe tener el servicio de asesoría en la modalidad a distancia*, sin por ello replicar el rol tradicional del profesorado en términos de expositor magistral y transmisor de información.



En su “Introducción” el curso indica: “Que la educación a distancia se apoye en nuevas tecnologías de comunicación y que en ella no exista presencia física simultánea de los sujetos, de ningún modo implican la extinción del docente; más bien, en razón de estos factores se hace necesario reorientar el desempeño docente hacia la promoción del aprendizaje atendiendo diferentes planos, desde la motivación, la reflexión y el análisis, hasta la expresión y la aplicación del conocimiento”.

También se señala que “la modificación del rol docente y su práctica [como] asesoría, es decir, orientación del aprendizaje y promoción del estudio independiente, no son consecuencia mecánica y lineal de la no presencialidad. Es el modelo pedagógico, la estructura y el sentido con que se articulan los componentes del programa educativo, el que orienta los procedimientos y acciones de asesores y estudiantes”¹.

Las tesis básicas del curso se desarrollan al interior de los temas de que se ocupa:

¹ Curso *La asesoría como espacio docente en la educación a distancia*. Material educativo digital, ILCE, México 2001. Consulta en CDROM de respaldo.

| TEMA | TESIS BÁSICAS |
|--|--|
| <p>I. EL ASESOR COMO PROFESIONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN A DISTANCIA</p> | <p>La educación a distancia como alternativa pedagógica necesita innovar la docencia, trascendiendo el rol convencional del profesor “cuyo papel consiste en ‘dar la clase’, dictar los contenidos, asignar ‘tareas’ sin importar qué tan significativas sean para el aprendizaje y calificar el aprovechamiento entendido como la cantidad de datos acumulados²”</p> <p>El asesor requiere una formación con conocimientos, habilidades y aptitudes apropiados para que su desempeño incida en la formación de educandos aptos para afrontar los escenarios sociales y laborales que se avecinan, por ello son fundamentales los siguientes elementos:</p> <div data-bbox="553 709 1300 1050" data-label="Diagram"> </div> |
| <p>II. APRENDIZAJE Y ASESORÍA EN EDUCACIÓN A DISTANCIA</p> | <p>Los cambios en el discurso e inclusive en planes y programas de estudios no necesariamente se acompañan de cambios en la práctica docente. La introducción de medios tecnológicos tampoco implica por sí misma esas transformaciones.</p> <p>Para la innovación en educación a distancia es indispensable “analizar aspectos centrales del aprendizaje como criterio básico para la reorientación de la práctica pedagógica del asesor e inducir el diseño de propuestas educativas específicas para la construcción del conocimiento por el estudiante³”.</p> <p>Aprendizaje como proceso complejo e integral que implica tanto registro de información y ejecución de acciones como procesos cognitivos superiores como son “el análisis y la comprensión de estructuras y procesos con apoyo en categorías del pensamiento (conceptos y teorías) racional, intelectual, analítico), [pero donde] no sólo interviene la dimensión cognitiva, sino todos los aspectos implícitos en el ser y el aprender humanos, imposibles de escindir: pensar, actuar,</p> |

² *Idem*

| | |
|---|---|
| | <p>interactuar con otros, sentirse motivado... La complejidad del aprendizaje es la puerta de entrada a una reflexión y análisis de la docencia, incluida la docencia a distancia, la asesoría”⁴.</p> |
| <p>III. LA ASESORÍA Y EL ESTUDIO INDEPENDIENTE</p> | <p>La educación a distancia requiere mayor autonomía del estudiante pues “trabaja directamente los contenidos a través de diversos soportes tecnológicos (hipertextos, acervos electrónicos, programas multimedia, video y televisión educativa.)⁵”</p> <p>Sin embargo, “los materiales educativos no son autosuficientes, sino que se dinamizan, se complementan, y se reorientan...a partir de la comunicación permanente entre estudiante y asesor [que] promueva el desarrollo de habilidades de estudio mediante actividades como búsqueda, análisis y selección de información, jerarquización y estructuración de ideas, construcción de argumentos, aplicación del conocimiento, resolución de problemas y juicio crítico para evaluar y autoevaluarse”⁶.</p> <p>Algunas consideraciones generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rescatar el interés del estudiante... desde una perspectiva de transferencia a la experiencia cotidiana, no como contenidos aislados • La actividad es centro de la motivación, factible y alcanzable por el aprendiz • La actividad no debe generar tensión o inseguridad sino interés por su realización • Las actividades deben proponer diferentes niveles o acciones cognoscitivas, desde la reflexión y la identificación de preconceptos, hasta la aplicación del conocimiento <p>Además de resolver dudas respecto a contenidos, la asesoría, debe preservar su carácter de interacción humana, propiciar empatía para generar confianza en el estudiante, disminuir el temor al fracaso, superar sensaciones de aislamiento, propiciar la autoevaluación objetiva y formular recomendaciones para mejorar el desempeño.</p> |
| <p>IV. ASESORÍA, EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN</p> | <p>“La evaluación como proceso y como medición no son formas y procedimientos opuestos de manera irreconciliable. Son concepciones que se interesan por aspectos diversos del aprendizaje, que en una perspectiva integral de la enseñanza y el</p> |

³ *Idem*

⁴ *Idem*

⁵ *Idem*

⁶ *Idem*

| | |
|---|--|
| <p>A DISTANCIA</p> | <p>aprendizaje se puede recurrir a ambas en forma complementaria, atendiendo a sus particulares ventajas y utilidad⁷</p> <p>El asesor es estratégico para una evaluación que permita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emitir juicios sobre los factores incidentes en el aprendizaje con base en estrategias no estandarizadas, pero sí pertinentes • Orientar decisiones, sea respecto a certificación de conocimientos, calificación del desempeño, reorientaciones del aprendizaje, mejora del proceso educativo, adecuación de actividades de aprendizaje, entre otras cosas. |
| <p>V. EL ASESOR, EL USO DE MEDIOS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS</p> | <p>El uso de TIC's permite la expresión con diversos lenguajes , lo que permite "incidir con mayor impacto en los procesos cognitivos, dada su capacidad para representar fenómenos de la realidad como es a través de la imagen audiovisual y de la simulación computarizada. No obstante,...los medios no son poderosos por sí mismos ni tienen un sentido pedagógico intrínseco, sino que su potencial para propósitos educativos queda sujeto a las estrategias que para su uso en razón de contenido, lenguajes, situaciones concretas y actividades se diseñen como curriculum formal o como expresión de la creatividad e iniciativa del docente, en educación a distancia, asesor"⁸.</p> <p>El asesor necesita tener habilidades (técnicas, operativas) para usar los recursos tecnológicos bajo criterios pedagógicos.</p> |
| <p>VI. LA ASESORÍA Y LA CREACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE</p> | <p>Un ambiente de aprendizaje es una situación educativa integrada por un complejo de relaciones entre los actores, resultado de decisiones y acciones para el proceso enseñanza-aprendizaje, donde intervienen los espacios, circunstancias físicas, medios y recursos tecnológicos, donde lo determinante son las estrategias de trabajo académico.</p> <p>Es indispensable que el asesor cuente con una visión holística de los ambientes de aprendizaje, con fundamento pedagógico, para lo cual él "juega un papel fundamental, es él quien con base en sus concepciones de educación, enseñanza y aprendizaje, entre otras muchas más, organiza, dinamiza, propone, motiva, propicia determinado ambiente educativo; diseña mentalmente y en la práctica concreta los ambientes, que en el mejor de los casos deben favorecer el aprendizaje"⁹.</p> |

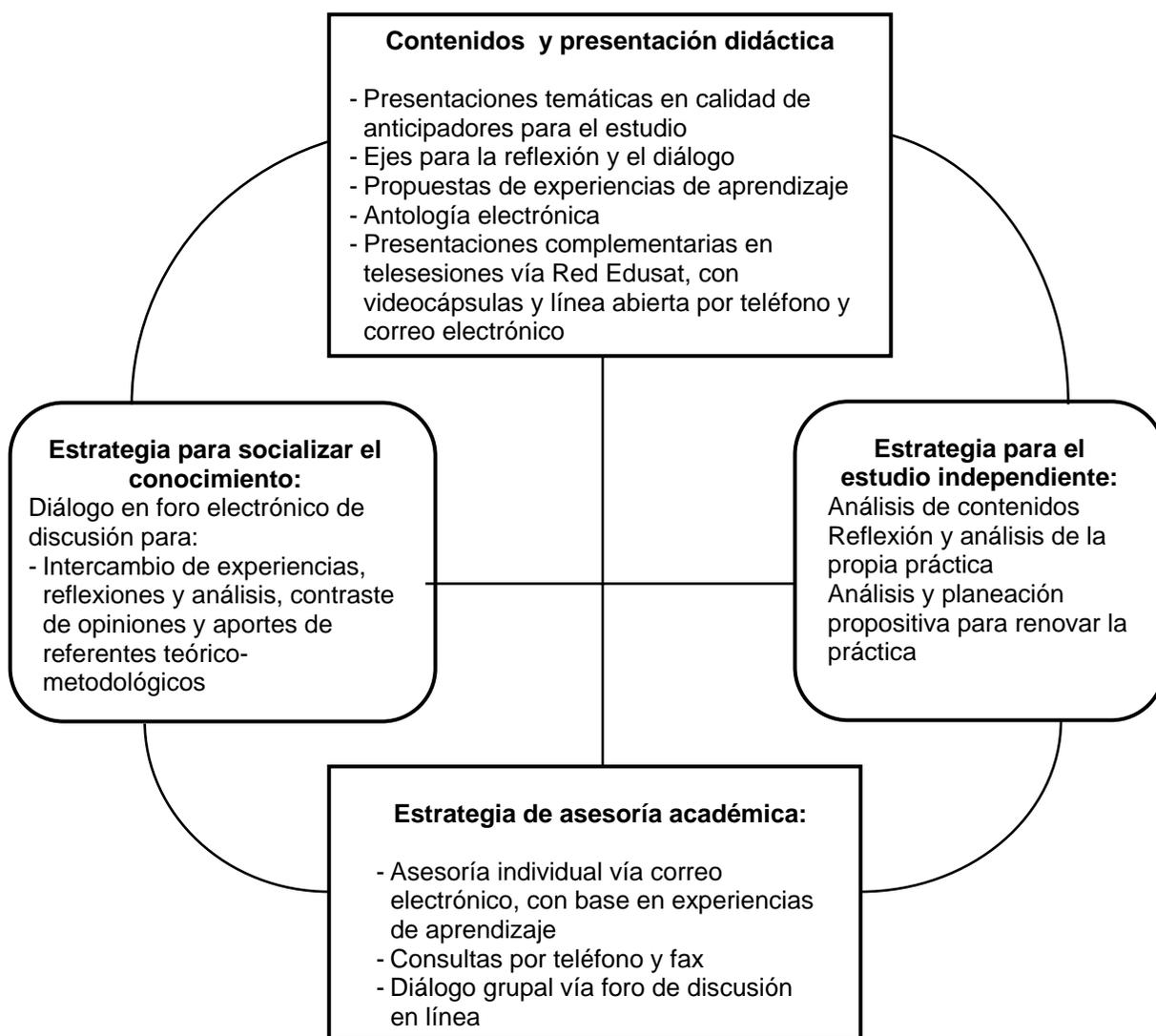
⁷ *Idem*

⁸ *Idem*

⁹ *Idem*

El modelo didáctico del curso

El modelo didáctico del curso se integra por los siguientes componentes: contenidos temáticos, presentación didáctica, estrategia para el estudio independiente, estrategia de socialización del conocimiento y estrategia de asesoría académica. Este modelo, representado gráficamente en la imagen siguiente, toma forma en el material educativo digital –base del curso, de acceso en Internet durante su impartición y resguardado en el CD-ROM anexo.



En su sección “Metodología” se establece que “el curso es por sí mismo una experiencia de educación a distancia, para la cual el acceso a los contenidos y el trabajo académico se realiza vía Internet. La socialización del conocimiento en el foro de discusión y la comunicación entre asesores y participantes vía correo electrónico, son piezas claves para la construcción del conocimiento. Dos telesecciones por el sistema de videoconferencias, complementan este modelo a distancia”¹⁰.

Asimismo, se señala: “En las unidades de estudio se introduce a cada tema, se enlaza a textos seleccionados para profundizar en el contenido, se remite a experiencias de aprendizaje diseñadas para que el participante establezca referencia concreta con su propio contexto de trabajo como asesor. El estudio independiente junto con la asesoría a través del correo electrónico, constituyen los pilares del trabajo académico. La asesoría está destinada a atender dudas del participante, brindar orientación personalizada para el estudio y recomendar actividades complementarias.

Una actividad integradora al final del curso permite al participante integrar los conocimientos conceptuales y metodológicos. A su vez, la autoevaluación debe ser una constante para que cada participante valore sus logros, sus carencias y confusiones a fin de encauzar con mayor certeza sus esfuerzos.”¹¹

Puede afirmarse que el modelo didáctico del curso, su metodología y el material digital para el estudio independiente tengan la necesaria congruencia con la actualización conceptual, metodológica y técnica de los asesores participantes.

Es importante revisar el material digital del curso, en particular el sentido y las características de las actividades y experiencias de aprendizaje indicadas en el

¹⁰ Cfr. CD-ROM adjunto “La asesoría como espacio docente en educación a distancia”. Una telesección se realizó al inicio del curso, a manera de introducción y otra a su término.

¹¹ Idem

“Plan de trabajo” ahí contenido, dado que a través de ellas se inducen en buena medida los procesos cognitivos.

3.2 Análisis didáctico del curso “La asesoría como espacio docente en educación a distancia”

Procedimiento metodológico para el análisis

En el marco conceptual precedente se ha realizado un acercamiento a la comprensión de nuestro objeto de estudio –la formación docente para educación a distancia-, corresponde ahora efectuar el análisis del curso “La asesoría como espacio docente en educación a distancia”, en tanto expresión concreta de una opción formativa en esa dirección y de su contribución para la atención de esa necesidad en el campo educativo, sus aciertos e insuficiencias.

El análisis se llevará a cabo mediante los siguientes procedimientos:

En primer término, es necesario conocer las características del curso en cuestión, tanto en lo que se refiere a sus contenidos como a su diseño didáctico y su fundamentación (en el entendido de que se sugiere al lector, como más conveniente, la exploración directa del curso en el CD ROM anexo a este documento, navegable en prácticamente cualquier equipo de cómputo);

En segundo lugar, se elaborará un concentrado de las categorías de análisis, tomando como base precisamente el marco conceptual y se correlacionarán con contenidos, formas, estrategias y procesos identificados en el curso donde se objetivan didácticamente esas categorías;

Posteriormente, como tercer paso, tras haber identificado la presencia o no de objetivaciones didácticas de las categorías de análisis, se comentarán sus ventajas e insuficiencias para el aprendizaje y la formación de docentes en la modalidad.

Finalmente, puesto que el análisis del curso se encamina a valorar su coherencia interna y por lo tanto su relación con el objeto de estudio -la formación docente para educación a distancia-, para así contar con elementos de juicio que permitan determinar posibles acciones y nuevos derroteros en este terreno, se destinará una sección final donde se exponga esta valoración de la coherencia interna, atendiendo a los siguientes rubros:

- Vigencia: Actualidad de los contenidos, atendiendo a los cambios en el conocimiento científico del campo educativo que sustentan la formación docente y su relación con el desempeño en la modalidad a distancia, dentro de los contextos socioculturales contemporáneos.
- Congruencia. Equilibrio, proporción de los contenidos temáticos y correspondencia con objetivos, actividades para el aprendizaje, procesos de diálogo pedagógico, espacios y motivos de intervención del asesor.) a fin de detectar consideraciones parciales y contradicciones.
- Continuidad e integración. Interrelación lógica de los componentes teóricos, metodológicos y técnicos del curso, en cuanto a su estructura, secuencia e integración de manera que guíe y facilite el proceso formativo.
- Potencial. Viabilidad del programa educativo para incidir efectivamente en la formación profesional buscada, la de docentes para educación a distancia, lo cual compromete la posibilidad de que los participantes se apropien de

conocimientos y desarrollen tanto habilidades como actitudes propias para su desempeño.

Categorías de análisis

Se presentan a continuación las categorías que de nuestro marco conceptual se desprenden como referentes clave para analizar el material educativo del curso objeto de estudio, sus componentes y la coherencia interna del conjunto, lo que permitirá identificar rutas de actualización.

CONCENTRADO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

| | |
|--------------------------------------|---|
| Educación a distancia | <ul style="list-style-type: none"> • Modalidad educativa que prescinde total o parcialmente de los encuentros presenciales de docentes y estudiantes • Enfatiza el rol activo y autogestivo del estudiante respecto a su proceso cognitivo • Confiere un alto valor para el aprendizaje al diseño previo de propuestas didáctico-comunicativas • Emplea medios de comunicación para la interacción con base en las propuestas didáctico-comunicativas • Traslada el rol de los docentes de transmisores-expositores a diseñadores y mediadores de ambientes de aprendizaje |
| Conversación didáctica guiada | <ul style="list-style-type: none"> • Resignificación del proceso educativo en términos de <i>comunicación humana</i> y no de transmisión técnica de información • Proceso educativo no presencial orientado a propiciar el aprendizaje • Proceso orientado a guiar, orientar, acompañar y favorecer el aprendizaje, no como plan expositivo de temas |
| Aprendizaje constructivo | <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de significados por el sujeto aprendiz a partir de la selección y análisis de la información, de la toma de decisiones y la elaboración de productos de aprendizaje específicos vinculados con situaciones del contexto del aprendiz que da como resultado la reorganización de los esquemas de pensamiento. |
| Interacción cognitiva | <ul style="list-style-type: none"> • Acción, intercambio y colaboración entre los actores educativos, inducidos mediante estrategias didácticas con especial atención al lenguaje y la comunicación, orientados a favorecer el cambio cognitivo vía la argumentación y contrastación de ideas. |
| Aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje donde el nuevo conocimiento se integra a la |

| | |
|---|---|
| significativo | estructura cognitiva del sujeto, en forma no arbitraria ni literal, y la modifica como resultado de la interpretación propia. Este aprendizaje lo autoestructura el sujeto pero es inducido mediante la acción docente y materiales educativos diseñados <i>ex profeso</i> con pistas y estrategias en tal dirección. |
| Conocimientos previos | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos y habilidades del aprendiz que le sirven de referente básico para la comprensión de nuevos conocimientos. En general, ideas, nociones e interpretaciones del sujeto, no sólo acertadas sino también equívocas y hasta obstaculizadoras de su potencial cognitivo (“incapacidad aprendida”, baja tolerancia al fracaso, etc.) |
| Disparadores de la reflexión | <ul style="list-style-type: none"> • Elementos del material educativo diseñados para inducir la reflexión en el aprendiz como primer nivel del pensamiento a fin de que el aprendizaje sea significativo y no sólo registro de nueva información; tienen papel de factores motivacionales |
| Organizadores previos: | <ul style="list-style-type: none"> • Material introductorio que se presenta al aprendiz en un nivel más alto de generalidad, inclusividad y abstracción, se relaciona de manera explícita tanto con las ideas relevantes existentes en la estructura cognoscitiva como con el conocimiento a aprender. |
| Significatividad lógica | <ul style="list-style-type: none"> • Estructura del contenido y del procedimiento didáctico que además de evitar la confusión propicia la estructuración gradual del pensamiento (de lo general a lo particular, de lo simple a lo complejo) |
| Significatividad psicológica | <ul style="list-style-type: none"> • Calidad del material educativo que le hace pertinente respecto a la estructura cognitiva del aprendiz y su contexto (conocimientos, ideas, valores, habilidades, referentes del sujeto) |
| Funcionalidad | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicabilidad de la información y de las estrategias de aprendizaje, lo que permite transferirlo a nuevas situaciones. |
| Sistemas de asimilación y representación | <ul style="list-style-type: none"> • Procesos mediante los cuales el aprendiz asimila y representa la información, lo que facilita el aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> - Enactivo: Mediante la manipulación de objetos, la acción concreta, la imitación. - Icónico: A través de la imaginación, imágenes, diagramas y otras representaciones visuales - Simbólico: Mediante lenguaje, conceptos, teorías y otras expresiones simbólicas (abstractas) |
| Inteligencias múltiples | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades diferenciales para conocer el mundo y conocerse a sí mismo, en función de las cuales se diseñan diversos procesos didácticos. La clave para un material educativo no está en usar |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>todas las inteligencias, sino en propiciar el aprendizaje a través de varias de ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inteligencia lingüística: Capacidad para usar palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. - Inteligencia lógico matemática: Capacidad para usar los números, esquemas, relaciones lógicas (si-entonces, causa-efecto), clasificación, inferencia, generalización, cálculo y demostración numéricas. - Inteligencia corporal-kinética: Capacidad para expresar ideas y sentimientos, para producir cosas e interactuar con los demás, usando todo el cuerpo o partes de él mediante movimientos, creación de objetos o representaciones de ellas (dibujos, maquetas, etc.), realizar acciones prácticas. - Inteligencia espacial: Habilidad para percibir el mundo espacial, desenvolverse en él y representarlo - Inteligencia musical: Capacidad de percibir, discriminar y expresarse mediante sonidos, ritmos, tonos y melodías. - Inteligencia interpersonal: Capacidad para establecer relaciones con otros, manejar estados de ánimo, identificar intenciones, motivaciones y sentimientos. - Inteligencia intrapersonal: Capacidad para conocerse a sí mismo e identificar las propias cualidades, potenciales y limitaciones, los estados de ánimo, las motivaciones y los deseos; base de la autodisciplina, la autoevaluación y la autoestima | |
| <p>Principios básicos de andragogía</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ No Prescripción ➤ Centrado en las cuestiones ➤ Planteamiento de problemas y creación de conocimiento | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Praxis ➤ Negociación continua ➤ Responsabilidad individual y grupal ➤ Valoración del proceso como parte del aprendizaje |
| <p>Comprensibilidad de la información</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Claridad lingüística y coherencia conceptual en los contenidos, elocuencia de los textos, uso correcto de la gramática y congruencia entre texto e imagen (fija o en movimiento, en color o en blanco y negro, fotografía o dibujo, esquemas o cualquier gráfico) | |
| <p>Diálogo pedagógico</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Procesos de interlocución orientados a promover la reflexión, la crítica y la construcción del conocimiento, donde los participantes se asumen mutuamente como sujetos | |
| <p>Capacidad</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Potencial de los sujetos interlocutores para comprender el | |

| | |
|---|---|
| discursiva | discurso del otro y para expresar el propio pensamiento y construir un propio discurso sobre cualquier t3pico, incluyendo los curriculares, no s3lo con los lenguajes verbal y escrito sino tambi3n con im3genes, sonidos, objetos, espacios y su posible – aunque poco probable en educaci3n a distancia- expresi3n kinest3sica, logrando el intercambio sem3ntico que evidencie el aprendizaje., con implicaci3n de lo cognitivo, lo lingüístico y tambi3n de lo socio-afectivo |
| Logicidad multimedial | <ul style="list-style-type: none"> • Navegabilidad l3gica, sencilla e intuitiva, uso adecuado de hipervínculos y diseño editorial que favorezcan la comprensi3n y el manejo del todo y sus partes en el material educativo con soporte digital |
| Uso educativo de recursos tecnol3gicos | <ul style="list-style-type: none"> • Diseño did3ctico, gr3fico y editorial del material educativo con base en criterios de pertinencia, calidad, relevancia, eficacia y eficiencia que permiten aprovechar racionalmente las cualidades de los recursos tecnol3gicos en un diseño did3ctico factible que promueva aprendizajes significativos |

3.5. Análisis didáctico y recomendaciones

La tabla siguiente presenta en qué componentes del curso *La asesoría como espacio docente en educación a distancia* (contenidos, formas, lenguajes, estrategias y otros recursos) se objetivan las categorías de análisis y con base en éstas se valoran sus aciertos e insuficiencias; asimismo, se formulan recomendaciones con miras a la mejora de la propuesta didáctica, se presentan algunas como alusión a dichos componentes sobre los cuales se sugiere su consulta en el CD de respaldo que se anexa a este documento.

| COMPONENTES DIDÁCTICOS | CATEGORÍA DE ANÁLISIS | ANÁLISIS |
|--|---|--|
| <p>Modalidad educativa basada en el estudio independiente y en la asesoría a través de medios de comunicación e información</p> | <p>Educación a distancia</p> | <p>La estrategia diseñada para el curso arma un entretejido de acciones, calendarizado por periodos semanales de trabajo, donde el estudio independiente es pieza fundamental y éste es apoyado con el material y con la asesoría personalizada vía correo electrónico, vinculada con las experiencias de aprendizaje, así como para recomendaciones complementarias.</p> <p>El componente didáctico es congruente con la categoría de análisis “educación a distancia”. La conceptualización de la modalidad encuentra concreción en el diseño didáctico del material educativo digital y en la estrategia metodológica del curso.</p> <p>Consúltense en el CD el nodo “Metodología”</p> |
| <p>Argumentación coloquial que favorezca la comprensión, comunique y guíe el estudio del aprendiz</p> | <p>Conversación didáctica guiada</p> | <p>Los textos elaborados <i>ex profeso</i> para introducir y desarrollar los temas tienen un tono coloquial, sobrio y conceptual en lo necesario, apoyan la comprensión, capturan la atención del lector- estudiante y comunican lo que se desea establecer (una tesis, inducir la reflexión, problematizar, ejemplificar, proponer actividades).</p> <p>La formulación de consignas de trabajo (“experiencias de aprendizaje” y “ejes de discusión”) es puntual y precisa, estableciendo los objetivos específicos.</p> <p>Los textos compilados en la sección “lecturas guardan el estilo de sus autores de origen, sin embargo son comprensibles, lo cual indica una cuidada selección.</p> <p>El diseño didáctico del material educativo y del curso corresponde a esta categoría de análisis (“conversación didáctica guiada”).</p> <p>Consúltense en el CD los nodos respectivos</p> |

| | | | |
|---|-------------------------------------|---|--|
| <p>Estrategias para la interacción orientada a favorecer los procesos cognitivos</p> | <p>Interacción cognitiva</p> | <p>Las estrategias para la interacción asesor-estudiante no se limitan al envío y recepción de información sino que comprometen el intercambio de argumentos relacionados con los contenidos del curso: diálogo en el foro de discusión y experiencias de aprendizaje, incluyendo las actividades previa e integradora</p> <p>Consúltese el nodo “Foro de discusión</p> | |
| <p>Procedimientos didácticos para inducir la identificación de conocimientos previos</p> | <p>Conocimientos previos</p> | <p>La “actividad previa” promueve la expresión libre y anticipada del participante sobre “las características y funciones del asesor en educación a distancia” a fin de “tener un diagnóstico inicial”</p> <p>En los demás temas del curso no existen actividades con similar intención, de manera el acierto de la actividad previa es muy relativo en tanto que la estrategia no es consistente en todo el curso y que la opción metodológica (cuestionario abierto), aunque viable podría ser más enriquecedora para participantes y para asesores del curso.</p> | <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES</p> <p>Se sugiere incorporar diversas opciones didácticas para favorecer la reflexión del estudiante a lo largo del curso y no limitarlas al diagnóstico de dominio temático, sino para <i>activar e identificar</i> los “conocimientos previos” del estudiante en sentido amplio (Cfr. G. Kaplún) pues pueden ser tanto promotores para la comprensión y el aprendizaje significativo como obstáculos cuando se trata de dogmas y prejuicios o bien cuando inciden negativamente en el autoconcepto de los aprendices</p> <p>Consúltese el nodo “Actividad previa”</p> |
| <p>Preguntas generadoras, actividades que desencadenen interpretaciones primeras, ejercicios de hipotetización,</p> | <p>Disparadores de la reflexión</p> | <p>El material incluye preguntas para reflexión en la “marginalia” de los textos que exponen los temas, sólo que resultan insuficientes ya que interrogantes de ese tipo están presentes sólo en el primer tema; en lo sucesivo, la marginalia recupera y reformula ideas clave del contenido pero no provoca la reflexión, punto de partida para procesos cognitivos superiores.</p> <p>Por otra parte, pese a que las experiencias de aprendizaje implican reflexión y análisis pues trascienden el nivel de registro y repetición de los contenidos temáticos, no <i>disparan la</i></p> | <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES</p> <p>Se recomienda ubicar en la marginalia ideas centrales del contenido, e incorporar preguntas para la reflexión en cada uno de los temas bajo otro diseño, distintivo y de más relieve.</p> <p>Una opción más valiosa didácticamente, sería insertar actividades que impliquen reflexión y registro de lo pensado, sin comprometer necesariamente el envío al asesor y la retroalimentación para no saturar la interacción y puesto que su sentido consiste en dar lugar a que el aprendiz se confronte consigo mismo. Estas actividades podrían tener continuidad con otras,</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | <i>reflexión</i> en tanto “volcarse sobre sí mismo” para cuestionar las propias ideas, conceptos, actitudes y valores previos. | tendientes a llevar la reflexión al nivel del análisis, la observación, la proposición y eventualmente la aplicación, pudiendo ser la base de las experiencias de aprendizaje |
| Recursos didácticos en forma de texto, gráficos que sirvan de puente entre la nueva información y la estructura cognitiva del aprendiz para anclar el conocimiento | Organizadores previos | <p>El material del curso carece de organizadores previos en cualquiera de sus expresiones (mapas conceptuales, esquemas, cuadros sinópticos o textos con lato grado de inclusividad, etc).</p> <p>Las secciones que presentan los temas buscan apoyar la comprensión de éstos mediante el desarrollo de los distintos tópicos y la introducción a la lectura y al análisis de la bibliografía, pero no la vinculación estratégicamente guiada de la estructura cognitiva del aprendiz con la nueva información</p> | <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES</p> <p>Los textos en prosa pueden constituirse como organizadores previos, atendiendo al criterios para su elaboración de mayor inclusividad conceptual y la alusión a referentes del sujeto aprendiz y de su contexto con el fin de anclar el conocimiento.</p> <p>Por lo tanto, se recomienda elaborar otros textos, puntuales, concisos y ampliamente inclusivos, con la posible inserción de recursos gráficos (esquemas, mapas, sinopsis, etc.), con alusión a posibles ejemplos y situaciones del contexto de los participantes, para anteceder a las presentaciones temáticas a manera de “panoramas” que al tiempo que presentan los temas a abordar, permitan su comprensión a partir de conceptos previos, situaciones prácticas familiares para los aprendices y posibles ejemplos.</p> |
| Uso apropiado y comprensible del lenguaje escrito y manejo coherente de los conceptos | <p>Significatividad lógica</p> <p>Funcionalidad</p> | <p>En general, el material educativo se caracteriza por un manejo claro y comprensible del lenguaje escrito.</p> <p>El entramado conceptual resulta claro, con las precisiones y acotaciones necesarias, así como coherente entre las diversas secciones que integran el material educativo del curso.</p> <p>Las experiencias de aprendizaje guardan estrecha conexión con el desempeño de los participantes como asesores a distancia, lo que propicia la funcionalidad del aprendizaje</p> | |
| Contenidos y estrategias relacionadas con la práctica del asesor | Significatividad psicológica | El desarrollo de los contenidos temáticos y, sobre todo, las actividades propuestas tienen un alto grado de significatividad psicológica en tanto trabajo teórico asociado al desempeño de los participantes y su transferencia (funcionalidad) mediante la elaboración de estrategias aplicables a su desempeño académico y profesional. | |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>Estrategias y recursos para promover procesos cognitivos simbólicos (conceptos), enactivos (acciones prácticas) e icónicos (lenguaje gráfico)</p> | <p>Sistemas de asimilación y representación</p> | <p>El curso prevé dos conferencias (con TV o video) durante la impartición, que puede afirmarse inciden en el sistema icónico dado el medio. No obstante, esta evaluación no atiende esos recursos pues implica un análisis audiovisual con categorías de marcos conceptuales particulares.</p> <p>El uso de gráficos en las experiencias de aprendizaje es limitado, sólo son tablas prediseñadas, a excepción de un mapa conceptual en la experiencia 1.</p> <p>El curso activa los sistemas simbólico y enactivo vía el análisis, el autodiagnóstico, la selección de información, el diseño de estrategias didácticas para aplicar en el contexto del participante.</p> | <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES</p> <p>El material educativo APROVECHA ESCASAMENTE LAS POSIBILIDADES TÉCNICAS DEL SOPORTE DIGITAL PARA INCIDIR EL SISTEMA ICÓNICO, pues sólo se incluyen 7 esquemas y una fotografía en 6 en la presentación y desarrollo de los contenidos.</p> <p>Una recomendación es aprovechar el medio informático con mejores opciones gráficas sin riesgo de saturar pues la temática es tan amplia que bien podrían incluirse otras más.</p> <p>Asimismo, una recomendación más se refiere al empleo del soporte digital para respaldar los recursos (las teleconferencias o bien otros audiovisuales) e incorporarlos en el material educativo a manera de videocápsulas o de videoclips, en la inteligencia de las limitaciones que impone la densidad en bytes de esos recursos.</p> |
| <p>Desarrollo de contenidos con varios lenguajes en el soporte digital</p> | <p>Inteligencias múltiples</p> | <p>Similar a lo dicho respecto a las categorías aportadas por Bruner, cabe esperar que el lenguaje audiovisual de las conferencias apoyen las inteligencias <i>lingüística</i> (clases, debates, etc.; lea, escriba, hable, escuche sobre el tema), <i>espacial</i> (presentaciones visuales, etc.; veálo, dibújelo, visualícelo, etc.) en inclusive <i>musical</i> (por posibles fondos y puentes musicales).</p> | <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES</p> <p>Dado que en suma se considera que el material del curso no aprovecha suficientemente las posibilidades didácticas y expresivas del soporte digital, cabría igualmente recomendar el respaldo de los recursos audiovisuales y su incorporación al material educativo como videocápsulas o de videoclips, sin perder de vista las necesarias consideraciones técnicas en cuanto a la densidad y cantidad de esos recursos en el soporte digital, con variaciones dependiendo del tipo de acceso, sea desde un soporte portable (CD o memoria flash, por ejemplo, o desde un sitio web.</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | <p>No obstante, esto no es objeto de evaluación aquí, por las razones aludidas respecto a la los mensajes y los medios: fugacidad y naturaleza audiovisual que demanda categorías de análisis particulares</p> | <p>Se recomienda también diseñar y presentar nuevos y más recursos gráficos para presentar contenidos, pero aún más en las consignas de trabajo a fin de inducir su diseño y utilización por el participante en el estudio independiente, por todo lo que implica cognitivamente.</p> |
| <p>Estrategia didáctica acorde a las características sociopsico pedagógicas de los adultos</p> | <p>Principios básicos de andragogía</p> | <p>Por el discurso en el desarrollo de los temas, algunas referencias y ejemplos, así como las actividades y referentes en las experiencias de aprendizaje, la estrategia didáctica es acorde a los criterios necesarios en educación para adultos.</p> <p>Sin embargo, no se menciona a la andragogía, sea concepto o como tema específico de abordaje en el curso</p> | <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES</p> <p>Lo decisivo en una propuesta educativa se encuentra en la estructura y la estrategia didáctica, en ese sentido el material educativo tienen valiosos aciertos, que, por supuesto, pueden mejorar, para lo cual, es altamente recomendable explicitar su fundamentación andragógica y destacar sus ventajas cognitivas en el estudio por adultos, pese a que en las experiencias de aprendizaje se enuncian sus objetivos.</p> <p>Asimismo, se sugiere la incorporación de una sección o tema donde se aborde en específico la andragogía, con la estrategia didáctica congruente con los destinatarios del curso.</p> |
| <p>Desarrollo argumental del material en su conjunto y articulación lógica entre sus componentes</p> | <p>Comprensibilidad de la información</p> | <p>La comprensibilidad de la información se relaciona con lo señalado respecto a su significatividad lógica, razón por la que cabe reiterar que los argumentos con que se presentan los temas se caracterizan por tener la claridad necesaria para ser comprensibles para los estudiantes.</p> <p>Asimismo, es de señalar la claridad con que se indica qué se ha de realizar en las experiencias de aprendizaje, especificando sus propósitos –cosa poco común cuando se indica a los estudiantes las actividades a realizar-, las premisas de que se parte y los procedimientos a seguir,</p> <p>Por otra parte, la relación entre componentes (objetivos general y particulares, presentaciones temáticas, experiencias de aprendizaje, antología de lecturas digitalizadas e incluidas en el material educativo e intervenciones en el espacio del foro electrónico de discusión, así como los momentos y los motivos de interacción con los asesores en línea) es lógica y por tanto ayuda a la comprensión por el estudiante no sólo de los contenidos temáticos por sí mismos, sino del sentido de la articulación didáctica del curso y de las acciones a desarrollar como parte del</p> | |

| | | | |
|---|-----------------------------|---|---|
| | | estudio independiente, así como de la interacción entre los participantes y los asesores durante el desarrollo del curso | |
| Estrategias y espacios para el diálogo encaminado a la construcción y socialización del conocimiento | Diálogo pedagógico | <p>El foro de discusión que es “espacio de diálogo e intercambio de experiencias, opiniones y comentarios en torno a un tema o eje de discusión. En él se rescatan sintéticamente los conocimientos, experiencias y aportaciones de los integrantes del curso... para conocer las ideas y opiniones de los demás y aprender de ellos”</p> <p>La interacción didáctica entre estudiantes y asesores con base en las experiencias de aprendizaje es otra estrategia orientada a promover el diálogo pedagógico. Sin embargo, destaca que no se explicita con suficiente claridad la metodología para esa interacción y su sentido comunicacional, que sería además de necesario, un recurso comunicacional para orientar la operación del curso</p> | <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES</p> <p>Se sugiere explicitar la estrategia de trabajo para la interacción asesor-estudiante a partir de las experiencias de aprendizaje, con la claridad y énfasis necesarios, destacando su función comunicacional y su importancia como factor de la construcción y socialización del conocimiento.</p> <p>Asimismo, es necesario explicitar la estrategia dialógica para el foro de discusión destacando la dinámica que se busca desarrollar mediante la expresión de puntos de vista particulares en torno al eje de discusión y de intercambio de opiniones entre los participantes, sea para contraponer argumentos, rebatir tesis, refrendar opiniones y, en general, compartir reflexiones, búsquedas y hallazgos mediante el diálogo y el debate racional con la moderación de parte de los asesores del curso.</p> <p>Estrategias de este tipo contribuirán a que los participantes se expresen con mayor interés y se asuman como sujetos interlocutores recurriendo primordialmente al lenguaje escrito y gradualmente a imágenes y recursos sonoros, dependiendo de la infraestructura tecnológica.</p> |
| Estrategias para desarrollar la capacidad de expresión en los participantes | Capacidad discursiva | <p>El material educativo tiene suficiente claridad y comprensibilidad en cuanto al desarrollo de los temas y las consignas de trabajo.</p> <p>Las experiencias de aprendizaje y el foro de discusión inducen la expresión auténtica de los participantes.</p> | <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES</p> <p>A fin de fortalecer el sentido promotor de la capacidad discursiva de los participantes ES RECOMENDABLE DISEÑAR E INCORPORAR ESTRATEGIAS PROPIAMENTE DISCURSIVAS para que los participantes elaboren argumentos a partir de consignas de trabajo relacionadas con situaciones prácticas de la asesoría y del aprendizaje a distancia, en términos coloquiales y</p> |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | | <p>No obstante, estas estrategias y recursos permanecen centrados en los contenidos, lo cual no es muy eficaz para promover el potencial discursivo de los participantes, que, presumiblemente, por sus antecedentes formativos (procesos tradicionalistas de enseñanza y áreas de conocimiento), poco habrán sido atendidos y ahora le conceden poca importancia para el aprendizaje de los estudiantes.</p> | <p>con las que los participantes se sientan más identificados.</p> |
| <p>Recursos con diversos formatos y lenguajes, claros y lógicamente articulados con el material educativo</p> | <p>Claridad y logicidad multimedial</p> <p>Uso educativo de recursos tecnológicos</p> | <p>Como se ha comentado respecto a otras categorías del análisis, en términos generales, el material educativo cuenta con la necesaria claridad, estructura y desarrollo lógico, sólo que se esto sucede con predominio del lenguaje escrito</p> <p>El uso de otros lenguajes, asociados a otros medios convergentes en el soporte digital (como el sonoro y el visual (desde gráficos e imágenes fijas hasta el audiovisual con color y movimiento) es muy limitado; igualmente, no se considera en este punto lo relacionado con las teleconferencias por no ser el objeto de análisis</p> | <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES</p> <p>Puesto que el material educativo no aprovecha las posibilidades multimediales del medio informático, lo recomendable es producir nuevos y mejores recursos, con otros lenguajes a fin de aprovechar el potencial multimedial del soporte digital, sean esquemas, mapas, imágenes fijas e inclusive videoclips cortos y en formatos no densos, que induzcan la reflexión, que recuperen ideas clave y aporten presentaciones puntuales, sea producciones profesionales o con equipos caseros.</p> <p>Las decisiones en este terreno deberán atender en todo momento a los criterios de pertinencia, calidad, relevancia, eficacia y eficiencia para la producción, selección y uso de recursos multimedios en una propuesta educativa</p> |

3.5. Análisis didáctico y recomendaciones

La tabla siguiente presenta en qué componentes del curso *La asesoría como espacio docente en educación a distancia* (contenidos, formas, lenguajes, estrategias y otros recursos) se objetivan las categorías de análisis y con base en éstas se valoran sus aciertos e insuficiencias; asimismo, se formulan recomendaciones con miras a la mejora de la propuesta didáctica, se presentan algunas como alusión a dichos componentes sobre los cuales se sugiere su consulta en el CD de respaldo que se anexa a este documento.

| COMPONENTES DIDÁCTICOS | CATEGORÍA DE ANÁLISIS | ANÁLISIS |
|--|---|--|
| <p>Modalidad educativa basada en el estudio independiente y en la asesoría a través de medios de comunicación e información</p> | <p>Educación a distancia</p> | <p>La estrategia diseñada para el curso arma un entretrejo de acciones, calendarizado por periodos semanales de trabajo, donde el estudio independiente es pieza fundamental y éste es apoyado con el material y con la asesoría personalizada vía correo electrónico, vinculada con las experiencias de aprendizaje, así como para recomendaciones complementarias.</p> <p>El componente didáctico es congruente con la categoría de análisis “educación a distancia”. La conceptualización de la modalidad encuentra concreción en el diseño didáctico del material educativo digital y en la estrategia metodológica del curso.</p> <p>Consúltense en el CD el nodo “Metodología”</p> |
| <p>Argumentación coloquial que favorezca la comprensión, comunique y guíe el estudio del aprendiz</p> | <p>Conversación didáctica guiada</p> | <p>Los textos elaborados <i>ex profeso</i> para introducir y desarrollar los temas tienen un tono coloquial, sobrio y conceptual en lo necesario, apoyan la comprensión, capturan la atención del lector- estudiante y comunican lo que se desea establecer (una tesis, inducir la reflexión, problematizar, ejemplificar, proponer actividades).</p> <p>La formulación de consignas de trabajo (“experiencias de aprendizaje” y “ejes de discusión”) es puntual y precisa, estableciendo los objetivos específicos.</p> <p>Los textos compilados en la sección “lecturas guardan el estilo de sus autores de origen, sin embargo son comprensibles, lo cual indica una cuidada selección.</p> <p>El diseño didáctico del material educativo y del curso corresponde a esta categoría de análisis (“conversación didáctica guiada”).</p> <p>Consúltense en el CD los nodos respectivos</p> |
| <p>Estrategias para la interacción orientada a</p> | <p>Interacción cognitiva</p> | <p>Las estrategias para la interacción asesor-estudiante no se limitan al envío y recepción de información sino que comprometen el intercambio de argumentos relacionados con los contenidos del curso: diálogo en el foro de discusión y experiencias de aprendizaje, incluyendo</p> |

| | | | |
|--|------------------------------|--|--|
| favorecer los procesos cognitivos | | <p>las actividades previa e integradora</p> <p>Consúltese el nodo “Foro de discusión</p> | |
| Procedimientos didácticos para inducir la identificación de conocimientos previos | Conocimientos previos | <p>La “actividad previa” promueve la expresión libre y anticipada del participante sobre “las características y funciones del asesor en educación a distancia” a fin de “tener un diagnóstico inicial”</p> <p>En los demás temas del curso no existen actividades con similar intención, de manera el acierto de la actividad previa es muy relativo en tanto que la estrategia no es consistente en todo el curso y que la opción metodológica (cuestionario abierto), aunque viable podría ser más enriquecedora para participantes y para asesores del curso.</p> | <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES</p> <p>Se sugiere incorporar diversas opciones didácticas para favorecer la reflexión del estudiante a lo largo del curso y no limitarlas al diagnóstico de dominio temático, sino para <i>activar e identificar</i> los “conocimientos previos” del estudiante en sentido amplio (Cfr. G. Kaplún) pues pueden ser tanto promotores para la comprensión y el aprendizaje significativo como obstáculos cuando se trata de dogmas y prejuicios o bien cuando inciden negativamente en el autoconcepto de los aprendices</p> <p>Consúltese el nodo “Actividad previa”</p> |
| Preguntas generadoras, actividades que desencadenen interpretaciones primeras, ejercicios de hipotetización, | Disparadores de la reflexión | <p>El material incluye preguntas para reflexión en la “marginalia” de los textos que exponen los temas, sólo que resultan insuficientes ya que interrogantes de ese tipo están presentes sólo en el primer tema; en lo sucesivo, la marginalia recupera y reformula ideas clave del contenido pero no provoca la reflexión, punto de partida para procesos cognitivos superiores.</p> <p>Por otra parte, pese a que las experiencias de aprendizaje implican reflexión y análisis pues trascienden el nivel de registro y repetición de los contenidos temáticos, no <i>disparan la reflexión</i> en tanto “volcarse sobre sí mismo” para cuestionar las propias ideas, conceptos, actitudes y valores</p> | <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES</p> <p>Se recomienda ubicar en la marginalia ideas centrales del contenido, e incorporar preguntas para la reflexión en cada uno de los temas bajo otro diseño, distintivo y de más relieve.</p> <p>Una opción más valiosa didácticamente, sería insertar actividades que impliquen reflexión y registro de lo pensado, sin comprometer necesariamente el envío al asesor y la retroalimentación para no saturar la interacción y puesto que su sentido consiste en dar lugar a que el aprendiz se confronte consigo mismo. Estas actividades podrían tener continuidad con otras, tendientes a llevar la reflexión al nivel del análisis, la observación, la proposición y eventualmente la aplicación, pudiendo ser la base de las experiencias</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | previos. | de aprendizaje |
| Recursos didácticos en forma de texto, gráficos que sirvan de puente entre la nueva información y la estructura cognitiva del aprendiz para anclar el conocimiento | Organizadores previos | <p>El material del curso carece de organizadores previos en cualquiera de sus expresiones (mapas conceptuales, esquemas, cuadros sinópticos o textos con lato grado de inclusividad, etc).</p> <p>Las secciones que presentan los temas buscan apoyar la comprensión de éstos mediante el desarrollo de los distintos tópicos y la introducción a la lectura y al análisis de la bibliografía, pero no la vinculación estratégicamente guiada de la estructura cognitiva del aprendiz con la nueva información</p> | <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES</p> <p>Los textos en prosa pueden constituirse como organizadores previos, atendiendo al criterios para su elaboración de mayor inclusividad conceptual y la alusión a referentes del sujeto aprendiz y de su contexto con el fin de anclar el conocimiento.</p> <p>Por lo tanto, se recomienda elaborar otros textos, puntuales, concisos y ampliamente inclusivos, con la posible inserción de recursos gráficos (esquemas, mapas, sinopsis, etc.), con alusión a posibles ejemplos y situaciones del contexto de los participantes, para anteceder a las presentaciones temáticas a manera de “panoramas” que al tiempo que presentan los temas a abordar, permitan su comprensión a partir de conceptos previos, situaciones prácticas familiares para los aprendices y posibles ejemplos.</p> |
| Uso apropiado y comprensible del lenguaje escrito y manejo coherente de los conceptos | Significatividad lógica Funcionalidad | <p>En general, el material educativo se caracteriza por un manejo claro y comprensible del lenguaje escrito.</p> <p>El entramado conceptual resulta claro, con las precisiones y acotaciones necesarias, así como coherente entre las diversas secciones que integran el material educativo del curso.</p> <p>Las experiencias de aprendizaje guardan estrecha conexión con el desempeño de los participantes como asesores a distancia, lo que propicia la funcionalidad del aprendizaje</p> | |
| Contenidos y estrategias relacionadas con la práctica del asesor | Significatividad psicológica | El desarrollo de los contenidos temáticos y, sobre todo, las actividades propuestas tienen un alto grado de significatividad psicológica en tanto trabajo teórico asociado al desempeño de los participantes y su transferencia (funcionalidad) mediante la elaboración de estrategias aplicables a su desempeño académico y profesional. | |
| Estrategias y recursos para | Sistemas de asimilación y | El curso prevé dos conferencias (con TV o video) durante la | RECOMENDACIONES |

| | | | |
|--|--------------------------------|---|---|
| <p>promover procesos cognitivos simbólicos (conceptos), enactivos (acciones prácticas) e icónicos (lenguaje gráfico)</p> | <p>representación</p> | <p>impartición, que puede afirmarse inciden en el sistema icónico dado el medio. No obstante, esta evaluación no atiende esos recursos pues implica un análisis audiovisual con categorías de marcos conceptuales particulares.</p> <p>El uso de gráficos en las experiencias de aprendizaje es limitado, sólo son tablas prediseñadas, a excepción de un mapa conceptual en la experiencia 1.</p> <p>El curso activa los sistemas simbólico y enactivo vía el análisis, el autodiagnóstico, la selección de información, el diseño de estrategias didácticas para aplicar en el contexto del participante.</p> | <p>El material educativo APROVECHA ESCASAMENTE LAS POSIBILIDADES TÉCNICAS DEL SOPORTE DIGITAL PARA INCIDIR EL SISTEMA ICÓNICO, pues sólo se incluyen 7 esquemas y una fotografía en 6 en la presentación y desarrollo de los contenidos.</p> <p>Una recomendación es aprovechar el medio informático con mejores opciones gráficas sin riesgo de saturar pues la temática es tan amplia que bien podrían incluirse otras más.</p> <p>Asimismo, una recomendación más se refiere al empleo del soporte digital para respaldar los recursos (las teleconferencias o bien otros audiovisuales) e incorporarlos en el material educativo a manera de videocápsulas o de videoclips, en la inteligencia de las limitaciones que impone la densidad en bytes de esos recursos.</p> |
| <p>Desarrollo de contenidos con varios lenguajes en el soporte digital</p> | <p>Inteligencias múltiples</p> | <p>Similar a lo dicho respecto a las categorías aportadas por Bruner, cabe esperar que el lenguaje audiovisual de las conferencias apoyen las inteligencias <i>lingüística</i> (clases, debates, etc.; lea, escriba, hable, escuche sobre el tema), <i>espacial</i> (presentaciones visuales, etc.; veálo, dibújelo, visualícelo, etc.) en inclusive <i>musical</i> (por posibles fondos y puentes musicales).</p> <p>No obstante, esto no es objeto de evaluación aquí, por las razones aludidas respecto a la los</p> | <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES</p> <p>Dado que en suma se considera que el material del curso no aprovecha suficientemente las posibilidades didácticas y expresivas del soporte digital, cabría igualmente recomendar el respaldo de los recursos audiovisuales y su incorporación al material educativo como videocápsulas o de videoclips, sin perder de vista las necesarias consideraciones técnicas en cuanto a la densidad y cantidad de esos recursos en el soporte digital, con variaciones dependiendo del tipo de acceso, sea desde un soporte portable (CD o memoria flash, por ejemplo, o desde un sitio web.</p> <p>Se recomienda también diseñar y presentar nuevos y más recursos gráficos para presentar contenidos, pero aún más</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | mensajes y los medios: fugacidad y naturaleza audiovisual que demanda categorías de análisis particulares | en las consignas de trabajo a fin de inducir su diseño y utilización por el participante en el estudio independiente, por todo lo que implica cognitivamente. |
| Estrategia didáctica acorde a las características sociopsico pedagógicas de los adultos | Principios básicos de andragogía | <p>Por el discurso en el desarrollo de los temas, algunas referencias y ejemplos, así como las actividades y referentes en las experiencias de aprendizaje, la estrategia didáctica es acorde a los criterios necesarios en educación para adultos.</p> <p>Sin embargo, no se menciona a la andragogía, sea concepto o como tema específico de abordaje en el curso</p> | <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES</p> <p>Lo decisivo en una propuesta educativa se encuentra en la estructura y la estrategia didáctica, en ese sentido el material educativo tienen valiosos aciertos, que, por supuesto, pueden mejorar, para lo cual, es altamente recomendable explicitar su fundamentación andragógica y destacar sus ventajas cognitivas en el estudio por adultos, pese a que en las experiencias de aprendizaje se enuncian sus objetivos.</p> <p>Asimismo, se sugiere la incorporación de una sección o tema donde se aborde en específico la andragogía, con la estrategia didáctica congruente con los destinatarios del curso.</p> |
| Desarrollo argumental del material en su conjunto y articulación lógica entre sus componentes | Comprensibilidad de la información | <p>La comprensibilidad de la información se relaciona con lo señalado respecto a su significatividad lógica, razón por la que cabe reiterar que los argumentos con que se presentan los temas se caracterizan por tener la claridad necesaria para ser comprensibles para los estudiantes.</p> <p>Asimismo, es de señalar la claridad con que se indica qué se ha de realizar en las experiencias de aprendizaje, especificando sus propósitos –cosa poco común cuando se indica a los estudiantes las actividades a realizar-, las premisas de que se parte y los procedimientos a seguir,</p> <p>Por otra parte, la relación entre componentes (objetivos general y particulares, presentaciones temáticas, experiencias de aprendizaje, antología de lecturas digitalizadas e incluidas en el material educativo e intervenciones en el espacio del foro electrónico de discusión, así como los momentos y los motivos de interacción con los asesores en línea) es lógica y por tanto ayuda a la comprensión por el estudiante no sólo de los contenidos temáticos por sí mismos, sino del sentido de la articulación didáctica del curso y de las acciones a desarrollar como parte del estudio independiente, así como de la interacción entre los participantes y los asesores durante el desarrollo del curso</p> | |

| | | | |
|--|------------------------------------|---|---|
| <p>Estrategias y espacios para el diálogo encaminado a la construcción y socialización del conocimiento</p> | <p>Diálogo pedagógico</p> | <p>El foro de discusión que es “espacio de diálogo e intercambio de experiencias, opiniones y comentarios en torno a un tema o eje de discusión. En él se rescatan sintéticamente los conocimientos, experiencias y aportaciones de los integrantes del curso... para conocer las ideas y opiniones de los demás y aprender de ellos”</p> <p>La interacción didáctica entre estudiantes y asesores con base en las experiencias de aprendizaje es otra estrategia orientada a promover el diálogo pedagógico. Sin embargo, destaca que no se explicita con suficiente claridad la metodología para esa interacción y su sentido comunicacional, que sería además de necesario, un recurso comunicacional para orientar la operación del curso</p> | <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES</p> <p>Se sugiere explicitar la estrategia de trabajo para la interacción asesor-estudiante a partir de las experiencias de aprendizaje, con la claridad y énfasis necesarios, destacando su función comunicacional y su importancia como factor de la construcción y socialización del conocimiento.</p> <p>Asimismo, es necesario explicitar la estrategia dialógica para el foro de discusión destacando la dinámica que se busca desarrollar mediante la expresión de puntos de vista particulares en torno al eje de discusión y de intercambio de opiniones entre los participantes, sea para contraponer argumentos, rebatir tesis, refrendar opiniones y, en general, compartir reflexiones, búsquedas y hallazgos mediante el diálogo y el debate racional con la moderación de parte de los asesores del curso.</p> <p>Estrategias de este tipo contribuirán a que los participantes se expresen con mayor interés y se asuman como sujetos interlocutores recurriendo primordialmente al lenguaje escrito y gradualmente a imágenes y recursos sonoros, dependiendo de la infraestructura tecnológica.</p> |
| <p>Estrategias para desarrollar la capacidad de expresión en los participantes</p> | <p>Capacidad discursiva</p> | <p>El material educativo tiene suficiente claridad y comprensibilidad en cuanto al desarrollo de los temas y las consignas de trabajo.</p> <p>Las experiencias de aprendizaje y el foro de discusión inducen la expresión auténtica de los participantes.</p> <p>No obstante, estas estrategias y recursos permanecen centrados en los contenidos, lo cual no es muy eficaz</p> | <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES</p> <p>A fin de fortalecer el sentido promotor de la capacidad discursiva de los participantes ES RECOMENDABLE DISEÑAR E INCORPORAR ESTRATEGIAS PROPIAMENTE DISCURSIVAS para que los participantes elaboren argumentos a partir de consignas de trabajo relacionadas con situaciones prácticas de la asesoría y del aprendizaje a distancia, en términos coloquiales y con las que los participantes se sientan más identificados.</p> |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | | <p>para promover el potencial discursivo de los participantes, que, presumiblemente, por sus antecedentes formativos (procesos tradicionalistas de enseñanza y áreas de conocimiento), poco habrán sido atendidos y ahora le conceden poca importancia para el aprendizaje de los estudiantes.</p> | |
| <p>Recursos con diversos formatos y lenguajes, claros y lógicamente articulados con el material educativo</p> | <p>Claridad y logicidad multimedial</p> <p>Uso educativo de recursos tecnológicos</p> | <p>Como se ha comentado respecto a otras categorías del análisis, en términos generales, el material educativo cuenta con la necesaria claridad, estructura y desarrollo lógico, sólo que se esto sucede con predominio del lenguaje escrito</p> <p>El uso de otros lenguajes, asociados a otros medios convergentes en el soporte digital (como el sonoro y el visual (desde gráficos e imágenes fijas hasta el audiovisual con color y movimiento) es muy limitado; igualmente, no se considera en este punto lo relacionado con las teleconferencias por no ser el objeto de análisis</p> | <p style="text-align: center;">RECOMENDACIONES</p> <p>Puesto que el material educativo no aprovecha las posibilidades multimediales del medio informático, lo recomendable es producir nuevos y mejores recursos, con otros lenguajes a fin de aprovechar el potencial multimedial del soporte digital, sean esquemas, mapas, imágenes fijas e inclusive videoclips cortos y en formatos no densos, que induzcan la reflexión, que recuperen ideas clave y aporten presentaciones puntuales, sea producciones profesionales o con equipos caseros.</p> <p>Las decisiones en este terreno deberán atender en todo momento a los criterios de pertinencia, calidad, relevancia, eficacia y eficiencia para la producción, selección y uso de recursos multimedios en una propuesta educativa</p> |

4. Análisis de la coherencia interna. Hacia nuevos derroteros

Una vez analizado el material educativo digital del curso *La asesoría como espacio docente en la educación a distancia*, interesa analizar su coherencia interna atendiendo en particular a su vigencia, congruencia, continuidad e integración y, con base en ello, su potencial⁸³, de especial interés para determinar la incidencia en la formación profesional de los docentes-asesores en educación a distancia con conocimientos teórico-metodológicos actualizados y viables de aplicación en la práctica académica, lo que permitirá augurar las ventajas formativas del curso y, en su caso, identificar aspectos macro necesarios de adecuación para preservar, fortalecer y mejorar ese potencial formativo.

Para valorar la coherencia interna del curso habremos de contrastar los contenidos temáticos del curso con las categorías de análisis antes enunciadas, mismas que refieren a corrientes teóricas relevantes y actuales del discurso pedagógico y la educación a distancia, ponderaremos la proporción en que dichos contenidos se presentan de manera que la formación de los participantes tenga el equilibrio necesario. De igual manera interesa observar la continuidad de los aprendizajes teóricos con sus aplicaciones metodológicas y el desarrollo de actitudes que en conjunto permitirán apreciar el potencial.

Es indispensable tomar en cuenta que el programa analizado es un curso cerrado, es decir, no forma parte de un plan de estudios más amplio como podría ser un programa de Licenciatura, un Diplomado o bien una Maestría o un Doctorado. Por ello, no puede esperarse del curso una formación profunda y exhaustiva, lo que le deja un tanto en

⁸³ Cfr. Díaz Barriga Arceo, Frida. "VI. Evaluación curricular continua". En *Módulo Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa curricular I (Bases sociopsicopedagógicas)*, Maestría en Tecnología Educativa. ILCE/OEA, México 1993. pp. 95-115

debilidad al no contar con otros espacios curriculares donde ampliar los tópicos y suplir posibles vacíos y carencias.

A la par, el hecho de ser un curso sin inserción curricular, implica el mérito de ser una propuesta estructurada destinada a atender una necesidad formativa específica, especialmente importante cuando se trata de la formación de los docentes para la educación a distancia, modalidad en pujante expansión que para su desarrollo se apoya en los docentes de modalidades presenciales que, por lo común, no han transitado por procesos de formación pedagógica.

En cualquier caso, este análisis responde al interés por la eficiencia necesaria en todo programa educativo, sin que esto signifique incurrir en posiciones propias del llamado “enfoque técnico-tradicional” dentro del campo curricular.⁸⁴ Por otra parte, cabe afirmar que lo cuestionable de dicho enfoque –en particular de los principios planteados por Ralph Tyler, a quien se le considera su autor más representativo, para el curriculum y la instrucción- no es su interés por la eficiencia de las propuestas educativas, sino acaso su perspectiva donde predomina la concepción de los objetivos en términos de conductas observables del estudiante, por tanto, específicas, discretas y disociadas de cambios en la comprensión y su orientación, podemos decir, *funcionalista* en lo que respecta al papel de lo educativo con relación a necesidades socioproductivas de manera acrítica y ahistórica.

Asimismo, la preocupación por la evaluación en dicho enfoque no es cuestionable en sí misma, sino su visión limitada por la perspectiva con que formula los objetivos y que impacta sin duda todo el diseño “instruccional” puesto que determina el tipo de actividades de aprendizaje.

⁸⁴ Cfr. Entre muchos otros textos en nuestro idioma sobre curriculum, podemos mencionar: Díaz Barriga, A. *Didáctica y curriculum*, Edit. Nuevo Mar, México 1984; Gimeno Sacristán, J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Edit. Morata, Madrid 1988; Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, I. “Teoría del curriculum” en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, I *La enseñanza: su teoría y su práctica*”. Edit. Akal, Madrid 1989.

Es decir, en la medida que todo programa educativo aspira a determinados logros, la pregunta por su eficiencia no es interés exclusivo de este enfoque o de Tyler, de quien se ha dicho que “ofrece el primer modelo coherente” para elaborar el curriculum, que presenta “una lógica o método en sentido amplio sobre cómo afrontar el problema de su diseño”⁸⁵.

Despreocuparse de la eficiencia de todo programa educativo, que deriva de la coherencia de su diseño curricular y didáctico,⁸⁶ es, en el mejor de los casos, una suerte de academicismo ensoñador que en poco puede redundar para la formación de los sujetos.

Consecuentemente, el análisis de la coherencia interna del curso *La asesoría como espacio docente en la educación a distancia*, atiende también a identificar su solidez para el logro de sus objetivos educativos, su potencial para la formación de los docentes a distancia, y, por lo tanto, a su eficiencia, sin con esto pecar de tecnocracia o eficientismo (la eficiencia por la eficiencia misma).

4.1 La vigencia de los contenidos

El curso se encuentra estructurado en 6 temas, destinando una semana para el estudio a distancia de cada uno de ellos, los tópicos correspondientes son:

- I El asesor como profesional docente en educación a distancia
- II Aprendizaje y asesoría en educación a distancia
- III La asesoría y el estudio independiente
- IV Asesoría, evaluación y autoevaluación en la educación a distancia

⁸⁵ Hernández Rojas, G. y José de Jesús Carlos Guzmán. *Diseño curricular I*. Módulo Fundamentos de la tecnología educativa I. Bases sociopsicopedagógicas. Maestría en Tecnología Educativa. ILCE/OEA. México 1993.

⁸⁶ Aquí cabe señalar la importancia de cuidarse del uso de conceptos sólo en apariencia “inocentes” como es el de “diseño instruccional” en boga hoy día, que en sustitución del de didáctica puede tener un sentido limitado a la sistematización de procedimientos de enseñanza con miras al dominio de contenidos temáticos o al desarrollo de habilidades específicas, omitiendo la formación integral y la comprensión por los estudiantes.

- V El asesor, el uso de medios y nuevas tecnologías
- VI La asesoría y la creación de ambientes de aprendizaje

Una cuestión favorable es observar la secuencia lógica del temario pues inicia con un tema con sentido problematizador, el de la asesoría y su profesional. La presentación del tema en el texto que le da entrada y las lecturas de apoyo (Mora Hamblín, Delfilia. "La capacitación del docente: elemento fundamental del desarrollo de la docencia en la educación a distancia" [1995] Casas Armengol, Miguel. "Docencia y nuevas formas de aprendizaje en universidades a distancia en Iberoamérica" [1998]) evidencian que el tópico es referido a la problemática contemporánea del asesor y de la modalidad educativa.

Lo anterior aunado al cierre del curso con un tema que alude a la creación de ambientes de aprendizaje en el marco de la modalidad a distancia ([La asesoría y la creación de ambientes de aprendizaje](#)), así como el rasgo común de las experiencias de aprendizaje consistente en la aplicación del conocimiento en los contextos de desempeño de los participantes, permite aseverar que el curso tiene *vigencia en el tratamiento de los contenidos*.

Por su parte, las perspectivas teóricas sobre aprendizaje abordadas en el curso (sin duda fundamentales para la temática general y los objetivos del curso, no explicitados estos últimos) se localizan en el marco constructivista. No obstante, las referencias bibliográficas resultan débiles para la riqueza de este enfoque y denotan la carencia de atisbos a algunos de sus afluentes, no explicitados o apenas aludidos (el texto de Gardner "Los enigmas centrales del aprendizaje", una sección del libro *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*) es toda la referencias existente al teórico de las inteligencias múltiples) o están por completo ausentes como es el caso de los planteamientos de Jerome Bruner, especialmente en lo que se refiere a los sistemas de asimilación y representación, así como al andamiaje y el papel que éste desempeña el docente.

Lo anterior y aun sin considerar lo que puedan aportar las críticas posconstructivistas y las tesis construccionistas, todo ello objeto de debate en el trabajo teórico de la pedagogía y las disciplinas que en ella convergen, permite afirmar que la vigencia de los contenidos es limitada, lo que demandaría su adecuación con nuevos referentes bibliográficos para los cuales habría que elaborar los textos introductorios correspondientes y demás recursos didácticos, e inclusive una estructura temática diferente, ampliada.

4.2 La congruencia en el curso

Es de resaltar que en el material del curso se denota la necesaria congruencia en tanto que existe proporción equilibrada entre sus componentes temáticos, así como el equilibrio que aportan las previsiones didácticas necesarias en términos de presentaciones temáticas, objetivos particulares (el objetivo general no se indica en el material educativo) y estrategias metodológicas para el aprendizaje con base en el estudio independiente y la asesoría como apoyo pedagógico.

En este aspecto debe señalarse que en el tratamiento de los contenidos temáticos del curso destaca la secuencia que transita del aprendizaje al estudio independiente, a la evaluación y a los desafíos que para todo ello implica los desarrollos tecnológicos aplicados a los procesos educativos, para concluir en el cierre con una nueva problematización con el tema VI que alude a la creación de ambientes de aprendizaje en el marco de la modalidad a distancia.

A partir de lo antes comentado, puede afirmarse con razón que el curso tiene la necesaria congruencia y, por lo tanto, le deja fuera posibles repeticiones o reiteraciones innecesarias de los tópicos, así como contradicciones internas entre enfoques y fundamentos, así como entre éstos y los objetivos, así como su congruencia con los aprendizajes pretendidos a través de la realización de las experiencias de aprendizaje.

Esto no exime al curso de debilidades e insuficiencias detectadas en el análisis didáctico del material educativo, especialmente en cuanto a aspectos didácticos para promover capacidades discursivas y procesos comunicacionales, que por su propia naturaleza en los procesos de aprendizaje constituyen un eje que permite incidir en el desarrollo de habilidades comunicativas necesarias en los procesos educativos y en el desarrollo del cambio actitudinal.

4.3 Continuidad e integración

Puede afirmarse que el curso cuenta con la continuidad e integración necesarias como estructura y estrategia orientadas deliberadamente a apoyar la formación y el desempeño de los docentes en educación a distancia, con altas expectativas de logro de sus objetivos (sin olvidar que el objetivo general no figura explícitamente).

No obstante, es necesario subsanar las insuficiencias particulares detectadas en el análisis del material educativo pues ello permitiría contar sólo con la dosis necesaria de continuidad e integración, sino que éstas estén orientadas a procurar una formación más sólida y consistente de los profesionales de la docencia a distancia.

4.4 Potencial formativo

El conjunto de consideraciones anteriores permiten concluir que el curso, aunque estructurado lógicamente, con un diseño didáctico orientado al desarrollo de procesos de aprendizajes significativos que parten de los conocimientos previos y se transfieren a la aplicación en las prácticas de la asesoría en programas educativos en modalidad a distancia gracias también a la secuencia de sus componentes, no goza del potencial formativo necesario para que sus participantes se inserten con conocimientos teóricos y metodológicos, además de las actitudes indispensables en los procesos concretos de la docencia como asesoría en programas educativos a distancia.

Un factor a ponderar en futuras adecuaciones del curso, con miras a superar las insuficiencias encontradas pero preservando sus cualidades didácticas favorables, es la magnitud del mismo y con ello de los tiempos necesarios para su impartición, así como su descontextualización de una estructura programática más amplia de manera que posibilite el abordaje de otros tantos tópicos valiosos y, particularmente de incorporar estrategias y recursos didácticos que contribuyan a un aprendizaje más significativo.

Enriquecer el curso con miras a consolidar el potencial formativo implica realizar adecuaciones directamente relacionadas con el análisis didáctico, en particular para incentivar el trabajo de los participantes con sus conocimientos previos, para desarrollar estrategias didácticas y aplicarlas en su contexto de desempeño a fin de contar con elementos de valoración procedentes de los destinatarios –los docentes participantes-, fortalecer así los procesos de transferencia del conocimiento, indispensables en el aprendizaje significativo y decisivos para el potencial formativo.

Para concluir, con base en el análisis realizado y tomando en cuenta los muchos aspectos que el curso tiene a su favor, es altamente recomendable, además de realizar las adecuaciones didácticas particulares, estudiar la posibilidad de diseñar una estructura curricular donde se integre el curso al tiempo que sea punto de partid. Una propuesta curricular de mayor envergadura, tratase mínimo de un diplomado o una especialidad, permitiría incidir de mejor y mayor manera en la formación de asesores dando paso a procesos de aprendizaje más elaborados y consistentes, lo que redundaría en su potencial formativo más allá de lo que permite un curso aislado, lo cual muy probablemente aparezca como necesidad al momento de rediseñarlo didácticamente.

5. Consideraciones finales

- La formación docente para la educación a distancia es de importancia fundamental para lograr la consistencia pedagógica de esa modalidad.
- La innovación pedagógica en la modalidad a distancia requiere un cambio de paradigma en la misión y visión de las instituciones educativas, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de gestión, de normatividad, de evaluación de su eficacia, su eficiencia y su calidad, al igual que en programas de formación docente.
- El análisis y el diseño de programas de formación docente para educación a distancia necesita atender a tres dimensiones: pedagógica (en términos de aprendizaje como constructo integral y complejo), comunicacional (en cuanto interacción didáctica relacionada con los sistemas de asimilación y representación humanos, así como con las inteligencias múltiples) y tecnológica (bajo criterios didácticos para selección y uso de recursos tecnológicos)
- El curso “La asesoría como espacio docente en la educación a distancia” tiene una alta dosis de coherencia interna, mas no suficiente. Es indispensable adecuar varios de sus componentes, especialmente con miras a propiciar la conexión con los conocimientos previos de los participantes, aprovechar el lenguaje icónico con los recursos digitales (uso de esquemas, cuadros, dibujos, fotografías e incluso videoclips)
- El análisis didáctico del curso revela que es necesario modificar aspectos de diseño editorial (marginalia, amplitud de la “caja” de tipografía) y gráfico (fondos, iconos, cuadros) para dar actualidad al material digital y dotarle de mayor amigabilidad
- El potencial formativo del curso es muy limitado frente a la expansiva necesidad del campo de formación docente para la modalidad a distancia y dada la complejidad y diversidad de tópicos teórico-metodológicos necesarios de considerar en la modalidad a distancia. Es conveniente estudiar la posibilidad de diseñar programas de mayor

envergadura (diplomados y/o maestrías) que brinden una formación más sólida y con más pertinente para responder a las necesidades del desempeño de los docentes en la modalidad a distancia.

- El análisis del curso evidencia la necesidad de explicitar las estrategias de estudio independiente, de diálogo en línea y de interacción asesor-participantes a fin de facilitar la autonomía en el aprendizaje, encauzar los esfuerzos a la actividad académica prevista y promover confianza e interés en los estudiantes para la expresión y participación.
- Es necesario estructura de manera más lograda estrategias discursivas que favorezcan el proceso comunicacional para el aprendizaje,
- Lo logrado con la experiencia, pionera en su momento, del curso analizado en este documento, queda a la deriva si se omite su análisis crítico y propositivo, en un primer momento y si, en consecuencia, no se generan programas alternativos para atender la necesidad del campo formativo de docentes en educación a distancia.

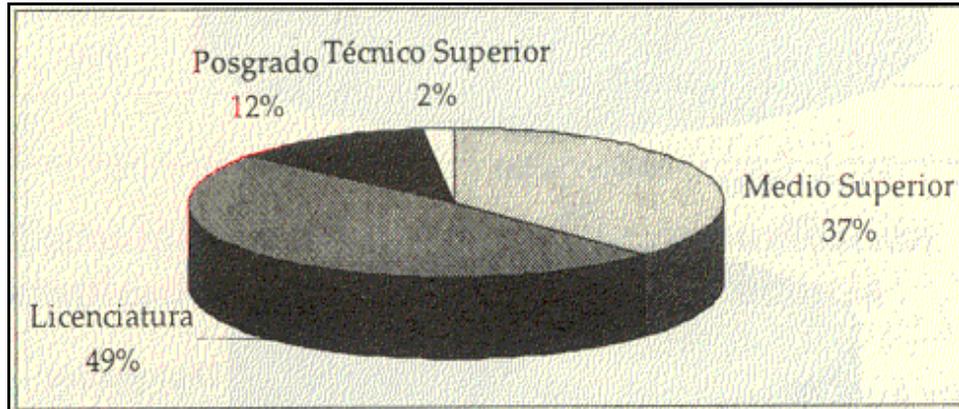
ANEXOS

**Curso “La asesoría como espacio
docente en educación a distancia”**

(Respaldo en CD ROM)

GRÁFICA 1

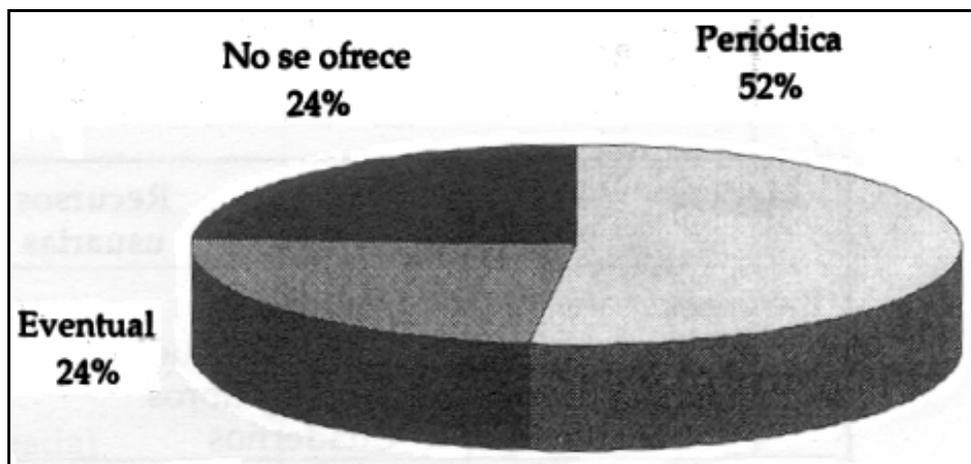
Matrícula en programas formales totalmente a distancia



FUENTE: ANUIES. *Diagnóstico de la educación superior a distancia*. ANUIES, México 2001

GRÁFICA 2

Capacitación y actualización de recursos humanos



FUENTE: ANUIES. *Diagnóstico de la educación superior a distancia*. ANUIES, México 2001

Bibliografía

Libros:

- ANUIES (2001). *Diagnóstico de la educación superior a distancia*. ANUIES, México.
- ANUIES (2004).. Documento estratégico para la innovación en la educación superior. ANUIES, México.
- Armstrong, Thomas. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Edit. Manantial, Buenos Aires.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México.
- Carretero, Mario. (1999) *Construir y enseñar*. Edit Aique, Buenos Aires
- Castilla, A. et al. (1989). *El desafío de los noventa*. FUNDESCO, Madrid.
- Ciriza, Alejandra, et al. (1992). *El discurso pedagógico*, Radio Netherland Training Center, San José de Costa Rica.
- Charles Creel, Mercedes. (1994) “Un modelo pedagógico basado en el diálogo y la comunicación en el salón de clases”. *Comunicación y modelos educativos II, comunicación en el aula*. Maestría en tecnología educativa, Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa. ILCE, México.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. (1993). “VI. Evaluación curricular continua”. En *Módulo Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa curricular I (Bases sociopsicopedagógicas)*, Maestría en Tecnología Educativa. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa / Organización de los Estados Americanos, México.
- Fernández, Miguel. (1995). “Modelación del análisis de práctica escolar” en *La profesionalización del docente*. Ed. Siglo XXI, Madrid.
- Frankel, Boris. (1989). *Los utópicos posindustriales*. Edicions Alfons El Magnánim, Valencia.

- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada*. SEP/ Cooperación Española/Paidós. México.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Morata, Madrid.
- Grupo Andragógico de Nottigham. (1986). *Hacia una teoría de la andragogía*. Universidad Pedagógica Nacional - SEP. México.
- Hernández Rojas, G. y José de Jesús Carlos Guzmán. (1993). *Diseño curricular I*. Módulo Fundamentos de la tecnología educativa I. Bases sociopsicopedagógicas. Maestría en Tecnología Educativa. ILCE/OEA. México.
- Inayatullah, S, y Jennifer Gidley (Comp.) (1994). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*, CESU-UNAM, México.
- Kaplún, Mario. (1995). *Los materiales de autoaprendizaje*. UNESCO/OREALC. Santiago.
- Malitza, Mircea. (1984). "Aprendizaje, comprensión y medios de comunicación" en *La educación en materia de educación*. UNESCO, París.
- Medina, Rogelio y Teófilo Rodríguez. (1998). "La relación comunicativa: elementos básicos del acto comunicativo" en: Sarramona, Jaume (editor) *Comunicación y educación*, Barcelona, CEAC.
- Monereo, C. et al. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Edit. Graó, Barcelona.
- Morin, Edgar. (1984). *Ciencia con consciencia*. Edit. Anthropos. Barcelona.
- Novak, Joseph. (1995). *Teoría y práctica de la educación*, Alianza/Universidad, Madrid.
- Núñez Velásquez, Jesús. (2002). "Cambios educativos y laborales: La educación ante el siglo XXI" en *Aprender para el futuro. Universidad y sociedad*. Fundación Santillana. Madrid.
- Piccini, Mabel. y Nethol, A. Ma. (1990). *Introducción a la pedagogía de la comunicación*. Trillas, México.
- Prieto Castillo, Daniel. (1992). *El discurso pedagógico*. Radio Netherland Training Center, San José de Costa Rica.

- Silvio, José. (2000). *La virtualización de la universidad*. IESALC-UNESCO, Caracas.
- _____. (2004). "Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y El Caribe" en *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. IESALC-ANUIES. México.
- Tejada Fernández, José. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- Vigotsky, Lev. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Ed. La Pléyade. Bs. As.

Revistas :

- ANUIES. (1998). "Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción", en *Revista de Educación Superior*, N° 107, ANUIES, julio-septiembre de 1998.
- Barr, R. y Tagg, J. (1997). "De la enseñanza al aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado" en *Materiales de apoyo a la evaluación educativa*. ANUIES-SEP, México.
- Benítez, Ramón y De la Cruz, G. (2000). "Interacción pedagógica y análisis de la práctica docente" en *Tecnología y comunicación educativas*. No. 32. ILCE, México.
- Coll, César y Solé, Isabel. (1991). "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", en *Cuadernos de Pedagogía*, No. 188, Barcelona.
- De la Torre, Saturnino. (1995). "Innovación en el contexto actual de la reforma" en *Educación*, Barcelona, España.
- Delval, Juan. (1997). "Hoy todos somos constructivistas" en *Cuadernos de Pedagogía*, No. 257. Edit. Fontalba, Barcelona.
- González-Aguirre, Patricio. (1988). "La conversación didáctica guiada en la elaboración de material instruccional para la educación a distancia" en *Informe de Investigaciones Educativas*. Vol. II, No. 2, Instituto de Investigaciones Educativas-UNA. Caracas.
- Herrera, J. Tomás (2002). "Delimitación conceptual de la educación abierta, a distancia y virtual", en II Congreso Internacional de Educación Abierta y a Distancia: CICESE/ANUIES/UABC, Tijuana.

- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. UNESCO-OIE.
- Huerta, Jesús, et. al. (2000). "Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales" en *Educación* Núm. 13, Abril/Junio 2000.
- Kaplún, Mario. (1993). "Del educando oyente al educando hablante. Perspectivas de la comunicación educativa en tiempos de eclipse" en *Diálogos de la comunicación*. Num. 37. FELAFACAS. Lima. Septiembre de 1993.
- Moran, J. M. (1996). "Interferencia de los medios de comunicación en nuestro conocimiento" en *Tecnología educacional*, No. 132/133. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, Brasil, Septiembre-Diciembre 1996.
- Ortega, Rosario, et. al. (1995). *Constructivismo y práctica educativa*. Cero en Conducta. Año 10, Mayo Agosto 1995.
- Santillana. (1989). "Los objetivos de la educación ante la vida activa en la sociedad futura" en *Revista de Pedagogía*, Núm. 311. Santiago de Chile.
- Vizer, Eduardo. (1994). "Ante el desafío de la cultura tecnológica. El camino de los países subdesarrollados" en *Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*. Num. 37, Madrid.

Publicaciones en Internet:

- Adell, Jordi. (1999). "Redes y Educación" En http://nti.uji.es/docs/nti/redes_y_educacion.html Consulta del 25 de septiembre de 1999.
- Castells, Manuel. (2003). "La dimensión cultural de Internet" En: <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>, consulta del 18 de febrero del 2003.
- Dupas Penteado, Heloisa. (1999). "Pedagogia de la comunicação: rompendo o paradigma tecnicista". En <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/073.pdf> Consulta del 20 de agosto de 1999.
- Fainholc, Beatriz. (2000). *El estudio adulto es diferente*. Centro de Diseño, Producción y Evaluación e Recursos Multimediales para el Aprendizaje. En:

<http://www.mcy.e.gov.ar/hweb/proy/cediproec/adulto.htm> Consulta: 13 de abril de 2000.

- Kaplún, Mario. (2003b). "La gestión cultural ante los nuevos desafíos". En. Chasqui, Quito, Ecuador, 1998.

<http://www.comunica.org/chasqui/kaplun64.htm> Consulta del 29 de junio de 2003.

- Martínez, Antoni y Cortés, Jordi. (1992). *Diccionario de filosofía en CD ROM*. Herder, Barcelona.

- Torres Velandia, Ángel, (1999). "La educación virtual: un nuevo paradigma de la educación superior a distancia", en

http://reduvirtualcbs.xoc.uam.mx/eduvirtual/articulos/edu_virtual.htm#dtp
Consulta del 23 de agosto del 1999.

- UNESCO. (2002). *La formación del personal de la educación superior: una misión permanente*, en

<http://www.unesco.org/education/educprog/wchelprincipal/staff-s.html>
Consulta del 13 de agosto de 2005