



ISBN: 978-987-544-705-9

ELECCIONES PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: UN ANÁLISIS SOBRE LA INTEGRACIÓN DE TIC

Gramuglia, Laura

UGED – UNICPBA

laurigramuglia@gmail.com

Resumen

Hablar de educación a distancia en el siglo XXI nos lleva a caracterizar este contexto y entender a las tecnologías ya no con el propósito de acortar la distancia que en un primer momento le dio nombre a esta modalidad, sino como potenciadoras para la generación de nuevos entornos para el desarrollo de procesos educativos con características propias. En estos Entornos Virtuales de Aprendizaje, los docentes cuentan con diversas TIC que facilitan el intercambio con los estudiantes de manera mediada a través de diversas aplicaciones (foro, wiki, videos, etc.) y lenguajes (escrito, oral, audiovisual, hipermedial, etc.), sin embargo es habitual que los docentes recurran a elecciones y usos de TIC y lenguajes más tradicionales. En base a ello y a través de una metodología de corte cualitativo se intenta conocer los factores que inciden en la integración o no de TIC en las propuestas de enseñanza para los EVA.

Palabras clave: Mediación- Integración- Entornos Virtuales de Aprendizaje-Enseñanza- TIC.

Desarrollo

Compartir las decisiones teóricas y metodológicas generales adoptadas para el proyecto de investigación titulado “La *integración de TIC en las propuestas de enseñanza para entornos virtuales de aprendizaje*”, es la finalidad que se tiene con la presentación de esta comunicación, la cual está en proceso y corresponde al trabajo final para poder obtener el título de Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías que ofrece la Universidad de Córdoba.

La institución elegida para realizar esta pesquisa corresponde al Área Pedagógica de la Unidad de Gestión de Educación a Distancia (UGED) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), donde me desempeño laboralmente desde 2009.





ISBN: 978-987-544-705-9

La Facultad de Ciencias Humanas ofrece a través de su modalidad virtual carreras de grado, Ciclos de Licenciaturas dirigidos fundamentalmente a profesores y profesionales egresados de institutos terciarios y de carreras universitarias que quieran obtener un título universitario de grado. Estos se incorporan en calidad de alumnos con requisitos especiales de admisión.

La UGED, creada en 1999, tiene como tarea la organización y administración de estas carreras y cursos de capacitación a distancia. Desde estos inicios hasta el 2001 la modalidad educativa se correspondió con la segunda etapa de educación a distancia que García Aretio identifica como la enseñanza multimedia (1999, p. 13). Entre sus características más destacadas se establece que el diseño, producción y generación de materiales didácticos se convierten en su objetivo básico. Aquí el texto escrito comienza a estar apoyado por otros recursos audiovisuales (el CD en nuestro caso).

En el 2001 la UGED se virtualiza el sistema a través de aulas virtuales desarrolladas por ingenieros egresados de nuestra Universidad y ya en la actualidad el sistema se ha migrado hacia la plataforma Moodle (<http://virtual.fch.unicen.edu.ar>) contando con diversas posibilidades para generar ambientes de aprendizaje multimediales, con lo cual se introdujo en la tercera etapa histórica que se identifica con la enseñanza telemática. Al respecto se señala:

La integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos, mediante la informática define a esta etapa. Esta tercera generación se apoya en el uso cada vez más generalizado del ordenador personal y de las acciones realizadas en programas flexibles de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO) y de sistemas multimedia. La integración a que aludíamos permite pasar de la concepción clásica de la educación a distancia a una educación centrada en el estudiante. (García Aretio, 1999, p. 14).

Si bien, como plantea Marta Menna (2004), la educación a distancia siempre ha tenido una íntima relación con la tecnología, sobre todo con lo que la sociedad consideraba hegemónico en cada momento histórico, ante esta situación cabe preguntarnos si este último paso se corresponde con una etapa más de la educación a distancia o si por sus características intrínsecas estaríamos hablando de una modalidad educativa diferente. Siguiendo esta línea Swartzman, Tarasow y Trech comentan: “La tecnología es utilizada como un puente que permite que los contenidos fluyan con facilidad superando la barrera de la distancia y lleguen a sus receptores” (2014, p. 21).



Siguiendo esta línea, se sostiene que el objetivo del uso de la tecnología en este momento para los procesos educativos a distancia no se basa en reducir esta distancia geográfica, sino en

(...) proponer un nuevo escenario, un entorno de enseñanza, una nueva dimensión que permita el desarrollo de los procesos de construcción del conocimiento a través de la interacción entre pares, las fuentes de información y el accionar docente (Swartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M., 2014, p. 26-27).

De este modo el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como bases para el sustento de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEyA) nos permiten una educación sin distancias, donde estos entornos favorecen el intercambio y desarrollo de flujos de comunicación de una manera sin precedentes, invitándonos a entender a la educación virtual (o en línea) como una modalidad específica dado que las relaciones entre sus participantes se encuentran mediatizadas por una diversidad de dispositivos tecnológicos que le confieren singularidad.

Estos espacios de enseñanza y aprendizaje son entendidos como entornos tecnológicamente enriquecidos para estos procesos, ya que su diseño tuvo por finalidad el logro de estos procesos.

Cabe aclarar que en términos institucionales, el éxito o fracaso de estos EVEyA “depende, en gran parte, de la forma en la que los diferentes actores involucrados interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos” (Guidi, 2015, p. 1).

Las tecnologías digitales concretizadas en estos entornos presentan la potencialidad de transformar el espacio áulico, manejar otra concepción de tiempo, utilizar diversidad de lenguajes, transformar el rol docente y de estudiante, en fin: cambiar las estructuras institucionales por medio de las cuales se producen, transfieren y construyen los saberes.

Con respecto a la transformación del espacio áulico

El ambiente característico del espacio propio de los procesos de enseñanza y aprendizaje: el aula, se ve transformado al no contar como básico con paredes reales. Se virtualiza el espacio de encuentro, de intercambio, de producción, de enseñanzas y aprendizajes. Todos estos procesos comienzan a estar mediados por la tecnología y esta mediatización de los procesos educativos

conlleva a modificaciones en el modo en cómo interactúan el docente, el estudiante y el contenido (a enseñar y aprender).

Con respecto a la nueva concepción de tiempo

El reloj, como dispositivo moderno que protagonizó el día a día de las personas en sus actividades marcando horarios compartidos culturalmente para varias de las acciones cotidianas como almorzar, ir y volver del trabajo, escuela, dormir, etc., contando así en términos educativos con una hora determinada para estudiar, aprender y otros momentos específicos para divertirse, marca de este modo la posibilidad de realizar una actividad por vez sustentada, la mayoría de las veces, en los tiempos establecidos por otros.

Si pensamos en los tiempos establecidos para el desarrollo de procesos educativos en Universidades, los EVEyA permiten lo que Castells (2008) denomina como “la huida de la cultura del reloj”. Los tiempos de encuentro en estas aulas virtuales pueden ser sincrónicos o asincrónicos. De este modo:

-Los momentos en que los docentes enseñan, orientan, explican, acompañan, no siempre se corresponden con el mismo tiempo en que los alumnos deciden ingresar al aula.

-Los momentos de estudio, participación y producción son organizados autónomamente por los propios alumnos.

De este modo las respuestas no necesariamente son inmediatas.

No obstante ello, vale aclarar que al estar desarrollando procesos educativos en universidades hay tiempos institucionales que deben respetarse las cuales se corresponden con lo establecido en el calendario académico.

Con respecto a la utilización de diversos lenguajes

El uso de lenguajes es imprescindible como instrumentos semióticos para la representación conjunta de significados. Suárez Guerrero señala que “(...) desde una dimensión expresiva, un EVA a través de su complejidad hipertextual nos pone al alcance nuevos lenguajes para organizar

los procesos de aprendizaje” (2006, p. 44). Los EVEyA ofrecen la posibilidad de que los procesos comunicacionales entre docentes y alumnos y entre éstos en si puedan desarrollarse por variados canales y a través de diversos lenguajes como son el escrito, oral, icónico, audiovisual, hipertextual, entre otros, enriqueciendo de este modo el diálogo educativo al poder, leer, ver y oír al aunque no sea en el mismo lugar y momento.

Por otro lado, el hecho de trabajar con internet y con ello con tecnologías hipertextuales nos permiten salirnos de la linealidad y secuencialidad, características propias de otras tecnologías (como el libro o las grabaciones de voz). En relación a ello se señala lo siguiente:

La reticularidad, por tanto, no sólo nos permite acceder a distintos tipos de información, sino que principalmente nos permite organizarlas de manera similar a la inteligencia humana. Así, una estructura hipertextual, al facilitar el paso de un concepto o de un recurso a otra diferente a través de todo tipo de asociaciones libres simula mejor el modo de proceder del entendimiento humano en el que tiene prioridad la reticularidad sobre la secuencia. (Suárez Guerrero, 2006, p. 44).

Con respecto a la transformación del rol del docente y del estudiante

Ello se debe a que sus interacciones están mediadas por la tecnología. Siguiendo a Onrubia “profesor y alumno pueden hacer y hacen determinadas cosas conjuntamente aunque lo hagan de manera remota y asincrónica” (2005, p. 16), pero lo que queda en claro es que tienen y comparten una actividad conjunta ya que actúan el uno para el otro y entre sí.

En términos de enseñanza, se sostiene que la incidencia de las TIC en materia educativa indica el desarrollo de un modelo pedagógico-didáctico-tecnológico diferente donde el docente al realizar sus propuestas didáctica debe considerar y tener conocimientos sobre estas tres dimensiones dado que por un lado toda su enseñanza, todo intento de comunicación con sus alumnos, de presentación y explicación del contenido está mediado por entonos con las características que se mencionaron, pero por el otro lado el docente elige determinadas TIC para enriquecer (o no) este complejo procesos de enseñanza.

Ello lleva a considerar la pregunta de investigación de este proyecto:

¿Qué factores inciden en la integración o no de TIC en las propuestas de enseñanza en los entornos virtuales?

En primer lugar debe resaltarse que la elección y puesta en práctica de una TIC no es un hecho neutral. Siguiendo a Forestello “el contexto histórico es fundamental para explicar su surgimiento y su utilización” (2013, p. 8) y a su vez agrega: “Las herramientas no son inocuas, no son neutrales, están imbricadas, incrustadas en lo social, lo que nos hace no dissociar lo tecnológico de lo social y de lo cultural y, en consecuencia, nos permite no separar los productos de quien los usa, cómo y para qué” (p. 8).

De este modo, entonces, la elección de una TIC para el desarrollo de la enseñanza depende de cuestiones para nada neutrales, sino que aunque no siempre sean explícitas, responden a una lógica.

En esta investigación se intentará ahondar en estos factores que llevan a los docentes a integrarlas a sus propuestas. Hablar de integración merece una atención especial, ya que no sería lo mismo que incorporarlas entendiéndolo como un *agregado*.

La integración de una TIC supone un momento especial en la toma de decisiones del proceso metodológico, es parte estructurante de la actividad de enseñanza. No se trata de un mero complemento y, en su elección, es necesario considerar las características propias de cada uno de ellos para ser recontextualizado en la propuesta de enseñanza.

Siguiendo el marco teórico del modelo TPACK, una integración efectiva de la tecnología en la enseñanza requiere del desarrollo de un conocimiento complejo y contextualizado. Mishra y Koehler (2006) denominan TPACK al conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar por sus siglas en inglés: *Technological Pedagogical Content Knowledge*.

En relación a lo que se desarrolló hasta aquí, se puede afirmar que tanto las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje se resignifican cuando agregamos herramientas tecnológicas.

Lo particular de este modelo es que para la construcción metodológica de la enseñanza con integración de TIC no sólo se consideran las tres fuentes de conocimiento mencionadas:

disciplinar, pedagógica y tecnológico, sino que enfatiza las nuevas formas de conocimiento que se generan en la intersección de unos saberes con otros.

Harris y Hofer (2009) especifican estos conocimientos que surgen de estas interrelaciones:

-*Conocimiento didáctico disciplinar*: Conocimientos didácticos sobre cómo enseñar cierto contenido

-*Conocimiento tecnológico disciplinar*: conocimiento sobre cómo seleccionar herramientas y recursos que ayudarán a los estudiantes a aprender aspectos particulares de los contenidos curriculares.

-*Conocimiento tecnológico pedagógico*: conocimiento de cómo enseñar bien con TICs. Este conocimiento no se suele producir por separado ni aislado de los demás. Es un conocimiento que reúne una forma de enseñar con la tecnología adecuada para ello. Pero no es de ninguna utilidad sin apoyo del conocimiento disciplinar.

De este modo, el conocimiento tecnológico-pedagógico-disciplinar supone que integrar las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje implica no sólo conocer los diversos recursos tecnológicos-digitales sino sobre todo reacomodar las prácticas docentes, revisar y resignificar los conocimientos pedagógicos y disciplinares. Como estrategia didáctica, se trata de poner cada uno de esos saberes particulares al servicio de los otros para que en conjunto enriquezcan las prácticas educativas. Vemos así que hay una verdadera interrelación entre estos tres saberes, por ello se habla de integración.

En este marco, entonces, una efectiva integración de TIC se da cuando la tecnología se integra en la propuesta en función de las necesidades curriculares y pedagógicas, no a la inversa. Siempre que valga la pena hacerlo. Es por ello que deben considerarse las potencialidades y limitaciones que cada uno de estos recursos disponga para el desarrollo de la enseñanza de un contenido en un contexto determinado.

Harris y Hofer (2009) sostiene al respecto que desde este enfoque las selecciones de tecnología no se hacen hasta que las finalidades-objetivos pedagógicos y los diseños de las actividades estén resueltos.

Todos esos conocimientos son necesarios para integrar las TICs en forma efectiva. Ahora bien, *¿los docentes de la UGED, están desarrollando procesos educativos a través de los EVEyA de manera efectiva?* Ese es otro de los interrogantes que aparece en esta investigación.

Como se mencionó líneas atrás, la investigación está en proceso y para esta comunicación se han omitido otros desarrollos conceptuales que hacen el marco teórico como por ejemplo la caracterización del contexto histórico, económico, político y social en el cual las universidades virtualizan el sistema de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a las decisiones metodológicas los avances son escasos. No obstante se puede plantear lo siguiente:

La investigación se desarrollará bajo una metodología cualitativa centrada en el estudio de casos. Considerando para ello la dimensión contextual, institucional y psicosocial de todo proceso de enseñanza.

Siguiendo a Neiman y Quaranta, un estudio de casos es “un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad” (2006, p. 220).

El caso a analizar corresponde a docentes de los Ciclos de Licenciaturas de Geografía y Turismo Sustentable ofrecidos por la UGED.

Con respecto a la población y a la determinación de la muestra se eligieron estos dos Ciclos de Licenciatura entre los seis que ofrece la UGED por las siguientes razones:

- 1) Todos Ciclos de Licenciatura reciben a alumnos con requisitos especiales de admisión, como ya se mencionó: por una parte son profesores (de geografía, ciencias de la educación, historia, etc.) y por otro lado son técnicos/profesionales (técnico en salud e higiene, guardaparques, etc.). El Ciclo de Licenciatura en Geografía recibe parte de los alumnos con títulos de profesor,

mientras que el Ciclo de Licenciatura en Turismo Sustentable recibe a parte de los alumnos con titulaciones técnico profesionalizante.

2) Dada la afinidad disciplinar, ambas carreras comparten docentes.

A fin de lograr técnicas de triangulación de datos, se proponen las siguientes:

- Entrevistas abiertas a los docentes y tutores a cargo de las diversas materias que se brindan en estos Ciclos de Licenciaturas.
- Observación y análisis de las diversas aulas virtuales propias de los Ciclos de Licenciatura seleccionados.
- Análisis de las diversas propuestas de enseñanza.

Referencias

Castells, M. (2008). *La era de la Información. Vol. I. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.

Forestello, R. (2013). Algunas pistas para pensar la integración de las TIC en la enseñanza. *Revista de Educación en Biología*. Vol. 16. Número 1. ISSN 2344925. Disponible en: <http://www.revistaadbia.com.ar/ojs/index.php/adbia/article/view/99>

García Aretio, L. (1999) *Historia de la Educación a Distancia*. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Madrid, España. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2084/1959>

Guidi, M. (2015). *Los procesos de enseñanza y aprendizaje a la luz del campus virtual*. Publicado en Anejo 2 de la Revista Signos Universitarios: La educación a distancia en América Latina. Desafíos, alcances y prospectiva. Volumen II. Buenos Aires.

Harris, J. y Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. En MADDUX, Cleborne D. (ed), *Research highlights in technology and teacher education, Chesapeake, Society for information Technology in teacher Education (SITE)*. Disponible en: <https://chathamcat.pbworks.com/f/HarrisHofer-TPACKActivityTypes.pdf>



ISBN: 978-987-544-705-9

Mena, M. (2004). *La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*. Editorial La Crujia Ediciones. Edición Buenos Aires.

Neiman, G; Quaranta, G. (2006) “Los estudios de caso en la investigación sociológica”, *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Onrubia, J. (2005, Febrero). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/M2/>

Suárez Guerrero, C. (2006). Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumentos de mediación. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 10 N.º 18. ISSN 17285852

Swartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2014). *De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción*. Ed. FLACSO. Buenos Aires: Homosapiens.

