

Educación superior y virtualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: análisis del rol del docente y del esquema interaccional

Marina Díaz
Beatriz Toledo
Silvana Andrada

MARINA DÍAZ: *Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Catamarca), Lic. en Ciencias de la Educación (UNCa), magíster en Docencia Universitaria en Disciplinas Tecnológicas (UNCa), doctoranda en el Doctorado de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes. Docente de la cátedra de Educación a Distancia en el profesorado de Ciencias de la Educación, de la cátedra Tecnología Educativa en la Licenciatura en Ciencias de la Educación y del Posgrado Formación de tutores para la enseñanza virtual (UNCa). Directora del Departamento de Educación a Distancia, coordinadora de tutores virtuales (UNCa), codirectora de proyectos de investigación en el campo de la EaD y las tecnologías educativas. Ha publicado diversos artículos y libros.*

BEATRIZ TOLEDO: *Licenciada en Psicopedagogía (UNCa), especialista en Didáctica y Currículum (UBA), doctoranda en Ciencias Humanas (UNCa). Docente de las cátedras de Didáctica y Currículum (UNCa), directora de la Carrera virtual Licenciatura en Educación Especial (UNCa). Docente investigadora. Ha publicado diversos artículos y libros.*

SILVANA ANDRADA: *Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNCa), diplomada superior en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo y Educación (FLACSO). Directora de Asuntos Académicos de la Facultad de Humanidades (UNCa), docente del Profesorado en Filosofía y Ciencias de la Educación y del Profesorado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades-UNCA). Tutora académica de la Licenciatura Educación Especial (Dpto. de Educación a Distancia-UNCA). Docente en Institutos de Educación Superior: de Arte y Comunicación, San Martín, Clara Janet Armstrong, Maldones (Catamarca). Participó como evaluadora externa en tribunales de concursos docentes y como moderadora y expositora en jornadas y congresos provinciales y nacionales. Ha publicado artículos científicos y libros.*

Resumen

El espacio virtual simboliza el paradigma que tiende a ser dominante en el mundo actual, tendencia que se materializa en la creciente emergencia de mecanismos y procedimientos que virtualizan las dinámicas sociales. Esta tendencia, que no es ajena al escenario educativo, paulatinamente va alterando sus lógicas organizativas, académicas y pedagógicas en torno a la virtualización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Estos procesos dan lugar a la configuración de una opción pedagógica diferente de la educación convencional, la enseñanza virtual. Los rasgos que singularizan a esta modalidad educativa suponen la emergencia de nuevos roles del docente y del estudiante. En este sentido, es objetivo de la investigación analizar las variaciones que definen la docencia virtual y los esquemas interaccionales. Para este propósito, desde una lógica cualitativa se indagan las prácticas de enseñanza de los docentes tutores de una carrera que se desarrolla mediante modalidad virtual en el nivel universitario.

Los resultados preliminares permiten considerar que las mutaciones del rol docente y de las formas de comunicación se analizan desde tres niveles: macroinstitucional, micromediacional y mesointeractivo.

PALABRAS CLAVE: educación a distancia, rol docente, esquema interaccional, mutaciones.

Abstract

Virtuality symbolizes the paradigm ruling today's world, a trend that is embodied by the growing emergence of mechanisms and procedures that make social dynamics virtual. This trend that is not beyond the educational sphere is gradually changing its organizational, academic and pedagogic logics influenced by the virtualization of teaching-learning practices. These processes give rise to the configuration of a pedagogical alternative different to conventional education: virtual teaching. The features characterizing this new educational approach involve the emergence of new roles not only for the teacher but also for the student. In this sense, this paper aims at analyzing the variations defining virtual teaching and interactional patterns. For this purpose, from a qualitative logic, the teaching practices of course tutors are studied. They are part of the staff of a distance learning university career. Preliminary results show that the teacher's role mutations and communication patterns are analyzed from three different levels: macro-institution, micro-mediation and meso-interactive levels.

KEYWORDS: distance education, teacher's role, interactional pattern, mutations.

Introducción

La educación a distancia (EAD) asume como rasgo distintivo la mediatización de las relaciones entre los docentes y estudiantes que aprenden mediante situaciones que no son convencionales, ya que no comparten un espacio de aprendizaje cara a cara (Litwin, 2003). Esta modalidad educativa se asocia a las teorías constructivistas del aprendizaje, específicamente a la teoría sociocultural y al aprendizaje distribuido (Barberá, 2009), desde las cuales, si bien se ubica a la figura del estudiante en el centro del modelo didáctico, también se sitúa al docente-tutor como un elemento clave en el proceso de aprendizaje, por las acciones tutoriales vinculadas a la orientación, el andamiaje y la moderación. Son diversas las funciones atribuidas al tutor, entre las que se destacan las de orientación, las académicas y de gestión (García Aretio, 2001), también, los roles de consultores de información, colaboradores en grupo, facilitadores del aprendizaje, desarrolladores de cursos y de materiales, supervisores académicos (Gisbert, 1999).

Para Fainholc (2008), las acciones del tutor se organizan en torno a las dimensiones: disciplinar, socio-comunicacional y organizacional; por tanto, el docente debe:

...generar una sólida formación académica, constituir una fuente de información acerca de la misión y los objetivos de la organización, brindar pausas acerca de una filosofía sobre el desarrollo profesional, ser asesor y consejero de las habilidades específicas y competencias por desarrollar, proveer *feedback* sobre los desempeños observados, actuar como acompañante o *coach* en las actividades diseñadas para el desarrollo de experiencias y habilidades, ayudar al estudiante a desarrollar su trayecto formativo, mantener una comunicación sincera con el estudiante, dominar hábilmente las herramientas infotelemáticas y comunicacionales con adecuada experiencia en entornos virtuales. (Fainholc 2008, pp. 237, 238)

De todas las funciones atribuidas al tutor, la académica se ubica como central, ya que da sentido a todas las demás e involucra “todas las tareas dirigidas a la planificación, implementación y evaluación de todo el diseño educativo” (García Aretio 2007, p. 180).

Dadas estas funciones, se pretende indagar en el esquema de actuación tutorial ante las mutaciones que involucra el proceso de virtualización de las prácticas de

enseñanza y de aprendizaje en la Educación Superior. Las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías informáticas se organizan mediante procesos de interacción que definen un plano “mesointeractivo” de intervención tutorial, que requiere de nuevas competencias para el docente-tutor en estos entornos. Este nuevo plano de análisis que emerge por la convergencia de las herramientas de la Web 2.0 se constituye en objeto de análisis de la presente investigación. Por consiguiente, el propósito ulterior que se persigue reside en brindar información significativa para la toma de decisiones en la dimensión pedagógico-didáctica del sistema de educación a distancia.

La enseñanza virtual: aproximaciones teóricas

Para referirse a esta modalidad, aparte del término “enseñanza virtual”, son diversas las expresiones que se emplean, entre ellas, “e-learning” (Rosenberg, 2001), “formación on-line” (Moreno y Santiago, 2003), “teleformación” (Ballesteros, 2000; Puente, 2000). En el caso de Latinoamérica, los términos más usuales son “enseñanza virtual”, “e-learning” y “formación virtual”, dado que encierran en sí mismos una mayor amplitud conceptual. Todas estas formulaciones tienen cabida en la consideración de la educación a distancia como diálogo didáctico mediado entre docentes y estudiantes ubicados en espacios diferentes. Dicho diálogo posibilita que el estudiante aprenda de forma flexible, independiente y colaborativa (García Aretio, 2007).

En la literatura del campo específico se identifican innumerables conceptualizaciones sobre la enseñanza virtual: Litwin, 2000; Becerra, 2002, Lugo y Rossi, 2003; Gros Salvat, 2005; Barberá, 2005; García Aretio, 2007, entre otros. Todos acuerdan en que esta denominación define un particular modo de enseñanza que se desarrolla mediada por tecnología informática, a través de procesos que pueden ser interactivos y colaborativos. Además, resaltan la centralidad de la figura del estudiante que procede desde un rol activo para el logro de un aprendizaje autónomo; con la ayuda y orientación de un tutor.

En este sentido, Barberá (2005, p. 6) define a la enseñanza virtual como: “un proceso de enseñanza a distancia basado en una plataforma de aprendizaje virtual cooperativa y rica en recursos didácticos, y en un nuevo modelo educativo centrado en el alumno. De este modo, la enseñanza virtual es un proceso educativo que se estructura en torno a una red de telecomunicaciones y constituye una alternativa a la educación a distancia tradicional”.

Otros autores colaboran con el aporte de Barberá (2005). Por un lado, Becerra (2002) señala que la educación virtual es un fenómeno emergente que se diferencia de la educación a distancia convencional, en tanto se trata de espacios de enseñanza y de aprendizaje fundamentados en la socialización y la construcción de sentidos y vínculos cooperativos. Por otro, Harasim (2000) resalta que en la enseñanza virtual, el aprendizaje está centrado en el alumno y requiere de un rol diferente del docente, así el énfasis está en “el propio proceso intelectual del alumno y en el aprendizaje en colaboración” (Harasim, 2000:198).

La enseñanza virtual, entonces, es una alternativa de formación que puede ser posible a través de la distancia mediante la utilización de diversas herramientas tecnológicas que permiten el diseño de ambientes de aprendizaje virtual simulando la realidad del aula presencial (Barberá, 2005). Se trata de un modelo de enseñanza que presenta procesos formativos que se caracterizan por ser: interactivos, colaborativos, multimediales, abiertos, sincrónicos y asincrónicos, accesibles, distribuidos, multidireccionales, con un alto seguimiento del trabajo de los estudiantes mediante las diferentes herramientas que facilitan algunas plataformas educativas. Además, en este modelo, el alumno se constituye en el principal protagonista, y el tutor transforma sus funciones para ser un guía y orientador de los aprendizajes (Duart y Sangrá, 2000).

Las experiencias educativas mediante modalidad virtual comenzaron a formarse –en nuestro país– en los últimos años del siglo XX, lo que dio lugar al surgimiento de universidades virtuales, institutos de capacitación virtual, escuelas de enseñanza media virtuales, que desarrollan programas, carreras, cursos, entre otros (Becerra, 2002). Esta modalidad educativa revela un creciente desarrollo, ya que sus propuestas son cada vez más sólidas, amplias y diversificadas, desde espacios de capacitación en el marco de la enseñanza formal e informal hasta carreras de grado y posgrado (Barberá y Badía, 2004).

En el caso de las instituciones de educación superior en nuestro país, esta modalidad atraviesa una serie de fases en su surgimiento: la primera involucra el traslado de la información institucional a la red de Internet, la segunda reside en la prestación de servicios mínimos mediante la red, la tercera consiste “en el desarrollo de servicios y aplicaciones específicas, el rediseño de los procesos de gestión académica y administrativa a partir de las potencialidades de un nuevo esquema apoyado en las tecnologías” (Becerra 2002, p. 40), etapa en la que a principios de la década pasada se ubicó por su carácter de pionera en el país y la región a la Universidad de Nacional de Quilmes, con el Programa Universidad Virtual de Quilmes, que se basa en un campus virtual. Esta Universidad Virtual “colocó en la agenda pública de discusiones el rol de la educación superior frente a las transfor-

maciones sociales, culturales, políticas y económicas, consolidadas y consolidantes, de las tecnologías de la información y la comunicación” (Watson 2009, p. 113). Otras universidades de igual importancia son la Universidad Nacional de Luján, la Universidad de Buenos Aires con el Proyecto Ubanet, la Universidad Nacional de la Plata, la Universidad Nacional de San Luis, entre otras, al igual que diversas universidades privadas.

En el caso de la Universidad Nacional de Catamarca, el proceso de virtualidad es reciente; su primera experiencia se inicia en el año 2007. Esta universidad evidencia, desde hace más de tres décadas, diversas propuestas y proyectos en educación a distancia, que en el caso de la Facultad de Humanidades se consolidan a partir del año 2001 con la creación del Área de Educación a Distancia, que posteriormente se instituye, en el año 2008, como Departamento de Educación a Distancia. Sin embargo, no es hasta 2007 que se implementa la primera carrera de grado mediante la modalidad virtual, la Licenciatura en Educación Especial.

En esta unidad académica el proceso de virtualidad ha representado un desafío de mutación paulatina en las diversas dimensiones de la institución: organizativa, pedagógica y técnica (Salinas, 2004). Este proceso significó:

No solo redefinir los objetivos que se plantea, cambiar e incorporar los nuevos contenidos de enseñanza, modificar sus formas y sus prácticas, sino que también, y sobre todo asumir el desafío de desarrollar nuevas maneras de organizar y gestionar la institución, nuevas formas de desarrollo institucional que incorporen la innovación tecnológica. (Lugo y Rossi 2003, p. 7).

Contexto de enseñanza mediado tecnológicamente: el aula virtual

Previo a iniciar el abordaje sobre la enseñanza virtual, presentamos algunas líneas introductorias sobre el significado de “lo virtual”. Al respecto, Quéau (1995) indica que la palabra ‘virtual’ proviene del latín *virtus*, que significa fuerza, energía, impulso inicial; etimológicamente lo virtual se acerca a la idea de algo potencial, algo que tiene la virtud para producir un efecto. Desde este sentido, “la *virtus*” es real y activa, contraria a la línea de pensamiento que la sitúa como irreal y potencial.

La realidad virtual es asociada por la mayoría de las personas con “algún tipo de casco, guante o algún tipo de traje especial que lleva al usuario a vivir un mundo de fantasía” (Gros Salvat 2000, p. 67). En este sentido, se piensa lo virtual como opuesto a lo real; sin embargo, tal polaridad se desdibuja si analizamos este con-

cepto desde los posicionamientos de Levy (1998, p. 45), quien indica que “lo virtual, en un sentido estricto, tiene poca afinidad con lo falso, lo ilusorio o lo imaginario. Lo virtual no es, en modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes, cava pozos llenos de sentido bajo la superficialidad de la presencia física inmediata”.

Esta contribución pone de relieve que un aula virtual no se vincula con un espacio vacío de realidad, sino que es una realidad virtual, en la que se redefinen el espacio y tiempo que la configuran. Afianzan este supuesto las reflexiones de Quéau (1995:15) para quien un “entorno virtual es un verdadero espacio de síntesis, en el que uno tiene la sensación de moverse físicamente”, además, lo virtual es aquello que posee las mismas características y dimensiones que los objetos o situaciones reales que representa. Por tanto, el significado del término virtual no es opuesto de lo real sino que simplemente representa otro tipo de realidad.

Barberá y Badía (2004) definen el aula virtual diferenciándola de otros términos con los que usualmente se la suele confundir: entorno virtual de aprendizaje y contexto de aprendizaje. Por entorno virtual de aprendizaje se entiende una plataforma tecnológica que facilita el aprendizaje mediante un software que se utiliza para enseñar. Esto nos remite a un concepto estático que no incorpora variables de uso y que se organiza y se evalúa considerando solo criterios de accesibilidad, diseño y contenido. A diferencia del anterior, el contexto virtual incorpora otros agentes, como: docentes, alumnos/usuarios que hacen posible su uso, materiales de estudio, espacios de intercambio. En función de esta distinción

(...) el aula virtual no es un entorno virtual en sentido estricto porque el entorno en cuanto almacén electrónico es inerte y el aula no debería serlo; en todo caso, tiene un nivel de concreción e individualización que le dan vida y entidad propia; no es un contexto virtual de enseñanza y de aprendizaje porque es solo una parte de él y tampoco la más importante, pero está claro que puede ser un gran facilitador o inhibidor del aprendizaje. No es pues, ni uno ni otro concepto aunque se nutre de ambos. (Barberá y Badía 2004, p. 91)

El aula virtual es el lugar donde tutores y estudiantes se encuentran para realizar actividades que conducen al aprendizaje. Básicamente, el aula virtual contiene herramientas para la distribución de la información, intercambio de ideas y experiencias, espacios de socialización, aplicación de lo aprendido, evaluación de los conocimientos, seguimiento por parte de los tutores, seguridad y confiabilidad en el sistema. Por tanto, este espacio no es solo un mecanismo para la distribución de la información, sino que se constituye en un sistema en el que las actividades involucradas en el proceso de aprendizaje puedan tomar lugar; es decir, permite inte-

racción, interactividad, comunicación, aplicación de los conocimientos, evaluación y manejo de la clase. En su organización priman los medios tecnológicos e informáticos y requiere, por una parte, diferentes tecnologías de la información para poner los contenidos a disposición de los estudiantes y, por otra, diferentes tecnologías de la información y de la comunicación para propiciar medios de comunicación e interacción (Barberá y Badía, 2004).

En este sentido, el aula virtual asume un rol central en la enseñanza virtual por ser el espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Este espacio, por sus características, trasciende el aula convencional, debido a que los usuarios pueden acceder desde cualquier lugar en el que dispongan de una computadora con conectividad; de ahí que el aula virtual es metafóricamente llamada “ventana abierta”, ya que “materializa un conjunto de diversas posibilidades, como la exposición de información, la interacción entre agentes culturalmente distantes, el material de autoestudio, el desarrollo de trabajos de tipo colaborativo, la consulta experta, la evaluación y la autoevaluación, entre otros” (Barberá y Badía 2004, p. 88). En consecuencia, el aula virtual evidencia, por una parte, una ampliación de las posibilidades educativas, comunicativas e interactivas difíciles de materializar en el aula presencial y, por otra, la dilución de las formas de organización de espacio y tiempo propias de la clase escolar (Gros Salvat, 2000).

Estas aproximaciones introducen el supuesto de que en el aula virtual el modo de estructuración de la comunicación, la definición de los materiales, la organización de la acción tutorial, los procesos asincrónicos, etcétera, definen rasgos pedagógicos que trascienden el esquema representacional sobre la clase escolar, lo cual supone también un desafío comunicacional, didáctico, psicosocial y tecnológico (Barberá y Badía, 2004).

La función tutorial en la enseñanza virtual

En la enseñanza virtual en cuanto a su organización pedagógica, algunos autores, (Barberá, 2005; Gros Salvat, 2000; Badía, 2004) sostienen que está sustentada en el modelo pedagógico dialogante, tributario de la corriente constructivista, por lo que sitúa a las intervenciones tutoriales y la organización de los materiales como centrales en la optimización del proceso de aprendizaje. El término acción tutorial nos remite a la definición del tutor. Para García Aretio (2007), en todo escenario educativo el educador continúa siendo uno de sus agentes fundamentales, ya que sin él difícilmente se lograría la generación de aprendizajes. La educación tiene lugar cuando el educador es capaz de establecer un proceso de comuni-

cación enriquecido por los participantes en el proceso a través de los diferentes canales y lenguajes de los que se dispone. En la EaD, la figura del tutor es esencial, pues es quien orienta la acción formativa a través de diferentes medios sincrónicos y asincrónicos, reales y simulados, presenciales y a distancia, para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Diversos autores (Becerra, 2002; Fernández Moujan, 2002; Maggio, 2003; Litwin, 2003; García Aretio, 2001, 2007; Barberá, 2009) acuerdan en que el rol del tutor en la educación a distancia consiste en ser un orientador en los aprendizajes de los estudiantes y un elemento clave en la EaD.

La caracterización propuesta por Litwin (2003) constituye una adecuada aproximación al término tutor:

...la tarea de los tutores en los programas de educación a distancia consiste: desde la perspectiva del aprendizaje de los estudiantes, en orientar y reorientar los procesos de comprensión y de transferencia. Desde el punto de vista de la enseñanza, los tutores diseñan actividades complementarias que favorecen el estudio desde una perspectiva más amplia o integradora, atendiendo a las situaciones y a los problemas particulares de cada uno de los alumnos. (Litwin 2003, p. 27)

De lo dicho se desprende que, si bien son diversas las funciones que se le atribuyen al tutor, entre las que se mencionan funciones de orientación, de gestión y académicas (García Aretio, 2001, 2007), su tarea fundamental es la de fomentar el desarrollo del estudio autónomo e independiente. Su rol consiste en ser un orientador del aprendizaje del estudiante, que se encuentra en otro espacio físico, sin posibilidad de intercambios cara a cara con el profesor. Es entonces, en esta situación de distancia física, donde la figura del tutor alcanza relevancia, ya que es el responsable de guiar al alumno y de representar a la institución (García Aretio, 2001).

Consideraciones metodológicas y análisis de la información

Las tutorías que son objeto de investigación en este trabajo son analizadas desde un paradigma cualitativo de investigación y se consideran los discursos que se entretienen en las interacciones y la interactividad que se sucede entre docentes y estudiantes en los foros didácticos que se organizan en algunas aulas virtuales de la carrera Licenciatura en Educación Especial que dicta la Facultad de Humanidades de la UNCa.

Consideramos para la indagación estos espacios de interacción, ya que para poder analizar y reflexionar sobre el rol del docente, debemos considerar la comunicación escrita, puesto que es allí donde encontraremos los indicios de la docencia; es allí donde “existe una serie de significantes, que quedan registrados por escrito, que se refieren a algo de lo enseñable; la docencia surge en el lenguaje escrito” (Pages Santacana 2007, p. 52). Por medio del discurso escrito el docente se coloca en una situación de visibilidad y subjetividad. De este modo, estamos situando al texto “como estructura de la función docente” (Pages Santacana, 2007, p. 129). También en la misma línea, Fainholc (2008, p. 239) afirma que “el rol del tutor se manifiesta en acciones tutoriales que conforman un espacio socio-virtual de comunicación y coordinación insoslayable en la educación a distancia”.

Entonces, repensar el rol del docente en el contexto pedagógico virtualizado implicaría una revisión centrada no en un nivel macro-institucional, ni en un nivel micromediacional, sino más bien en los sucesos que se visibilizan en un plano meso, centrado en el análisis de la interactividad, que trasciende al concepto de interacción. La interactividad se refiere a “un conjunto de situaciones y acciones referentes al profesor y a los alumnos que no se situarían solo en la interacción directa entre ellos, sino que también se referiría a los que el alumno y el profesor hacen cuando están solos en el marco de una situación educativa que los relaciona” (Barberá 2009, p. 38). Se trata de considerar los actos y procesos trascendentes a nivel cognitivo y social, que se suceden y construyen externamente al marco visible de la clase virtual. En el caso de algunos foros de discusión, que se implementaron en la carrera que se investiga, su diseño didáctico propició la detección de ciertos procesos cognitivos que “anunciaban los problemas, las rupturas, los silencios, las incomprendiones que los alumnos estaban teniendo” (Barberá 2009, p. 39). En este sentido, analizar las señas discursivas que se evidencian en los foros o portfolios de las producciones que se construyen a partir de las indicaciones o intervenciones de los otros posibilitaría acercarnos a una nueva función de la acción tutorial.

Antes de aproximarnos a su análisis, se señala la distinción conceptual entre interactividad tecnológica e interactividad pedagógica. La primera se refiere a la organización y estructura del entorno tecnológico, mientras que la segunda es considerada como la guía del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Barberá, 2009). Estas pueden ser potenciales o reales. La interactividad tecnológica potencial se entiende como el modo en que se organiza la actividad educativa y la selección y previsión de las herramientas que se utilizarán; cuando se pasa al plano de lo real, se hace referencia al uso efectivo de esta planificación y de las herramientas previstas. En cuanto a la interactividad pedagógica, el plano de lo potencial también

se refiere al diseño, a lo que proyectamos en términos de metodología, actividades, evaluaciones, etcétera, y el plano de lo real se vincula con lo que ciertamente se ha concretado en la práctica. En suma, esta diferenciación entre lo potencial y lo real marcaría una distancia entre aquello que se diseña y efectivamente se ejecuta. Barberá (2009) asume que esta diferenciación trae aparejada una distinción en la función tutorial: por una parte, la función de diseño, propia e inherente a la enseñanza virtual y, por otra, lo concerniente a una función que se enmarca en el plano de lo real y que se refiere a los espacios de interacción e interactividad. Nos dice Barberá (2009):

...en general invertimos mucho tiempo planificando, somos buenos profesores planificadores en línea y lo tenemos bastante organizado porque la modalidad de enseñanza así lo requiere. Sin embargo, otra habilidad diferente y otro rol son demandados en la interacción y los procesos de interactividad: saber que quizás tienes que guardar silencio cuando hay algún error, que se debe propiciar la corrección entre alumnos, etc. todas esas decisiones que un buen docente tiene que tomar en un momento preciso es más complejo que el propio diseño. (Barberá 2009, p. 38)

Desde esta bidimensionalidad de las prácticas pedagógicas se distinguen nuevas funciones del tutor que, a su vez, requiere de un nuevo perfil. Así, la misión del profesor 2.0 implica, en principio, un trabajo de precisión que consta de un aglomerado constituido por procesos de indagación y de toma de decisiones que abarcan el nivel de diseño tecnopedagógico y el nivel de las prácticas en uso.

Recapitulando el objetivo central de la investigación, entendemos que la innovación de la acción tutorial estaría centrada en la posibilidad de analizar este nivel meso, que dista de la mirada macro institucional y micro-mediacional. Se trata de poder “explotar ese plano oculto, no visible” (Barberá 2009, p. 42), al que justamente nos propician acceso las herramientas de la Web 2.0.

En el caso que se investiga, se observan algunos registros con estos análisis específicos del nivel identificado como “meso”. Cabe acotar que estas indagaciones realizadas por los tutores surgen de un modo espontáneo, como una iniciativa anclada en la necesidad de incidir en un momento concreto del proceso de aprendizaje de los alumnos, cuando los indicios de la pantalla eran insuficientes para el proceso evaluativo.

Desde este análisis se plantea un desafío para la tarea docente, lo que implica una resignificación de la acción tutorial, que involucra la adquisición de competencias que le permitan reflexionar “dónde hay cosas que no se ven pero que se pueden mirar, informaciones evidentes, pero no obvias, que como profesores

debemos saber leer en ese nivel meso y en ese nivel de interactividad” (Barberá 2009, p. 44).

Esta función del docente que estamos señalando sitúa a la función de investigación de las propias prácticas de enseñanza en el centro de la acción tutorial. Se trata de un descentramiento de la función orientadora, que representa “al profesor en línea como alguien que anima, que distribuye juego” (Barberá 2009, p. 41). Nos encontramos ante un aspecto complejo de la práctica docente que, además del sustento teórico, debe basarse en una actitud de búsqueda y reflexión constante (Schwartzman, 2009). Como síntesis de este planteo, referimos las palabras de Cabero (2000, p. 43), citado por García Aretio (2007, p. 177), para quien las actividades docentes, tradicionalmente, comprendían:

(...) un cúmulo de funciones que van desde diagnosticar las necesidades formativas de sus alumnos, hasta la evaluación de los estudiantes, y la selección y construcción de los medios para el aprendizaje, teniendo que ser también investigador tanto respecto a los contenidos que imparte como a sus actuaciones didácticas.

Consideraciones finales

De esta breve aproximación podemos entrever dos cuestiones, principalmente. La primera, que los rasgos que singularizan el entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje hacen que el rol docente varíe con respecto al esquema de actuación didáctica sostenido en el aula presencial, cuya principal característica es su desarrollo en un encuentro cara a cara con el estudiante. En el caso de la EaD, el docente-tutor queda ubicado como figura crucial dentro del sistema, y sostiene un cambio radical en el diseño y las actividades educativas. Se requiere que el modelo pedagógico-comunicativo se sitúe desde la multidireccionalidad. Así, la segunda cuestión postula que el rol del tutor virtual requiere de nuevas competencias y habilidades, pues las particularidades de la modalidad, que representa un diseño didáctico y un “modelo educativo diferente del construido por la mayor parte de los docentes a través de su propia biografía escolar” (Schwartzman 2009, p. 423), nos obligan a reflexionar sobre la complejidad de las prácticas de enseñanza virtual y los requerimientos que se plantean a los docentes. Según la autora citada, se requieren de procesos de capacitación docente y, por sobre todo, de docentes interesados en explorar alternativas, probar nuevas estrategias y estar dispuestos a reflexionar constantemente sobre su propia práctica. En esta misma línea, Blázquez y Alonso Díaz (2009) reflexionan respecto de que el profesor de hoy se

encuentra ante un particular desafío para desempeñarse como ‘e-formador’ o ‘e-tutor’ en la enseñanza a distancia, ya que tiene que desarrollar nuevas competencias que le permitan hacer uso de las nuevas herramientas. Efectivamente, como señala Moore (2001) las habilidades que posee un docente en un ámbito presencial, aun siendo un excelente docente, no garantizan el éxito cuando se actúa en entornos virtuales. No necesariamente un buen profesor en un entorno presencial podrá tener buenos resultados como tutor en un ambiente virtual. Las habilidades exitosas de un profesor en entornos presenciales son insuficientes en los entornos virtuales, particularmente porque en la formación *on-line* se pierden los recursos gestuales que utiliza el profesor, dado que es la comunicación escrita la que permite la interacción con los estudiantes.

En este sentido, el proceso de innovación tecnológica exige redefinir el perfil del docente con funciones como la de asesor y guía del autoaprendizaje, de motivador y facilitador de recursos, de diseñador de nuevos entornos de aprendizaje con TIC, de adaptador de materiales desde diferentes soportes, de productor de materiales didácticos en diferentes soportes, de evaluador de los procesos que se producen en estos nuevos entornos y recursos, concepción docente basada en el autoaprendizaje permanente soportado con TIC (Cebrian, 2003).

En esta misma línea, Aragón y Johnson (2002) agrupan una serie de competencias en diferentes áreas, que deben ser atributos de la función docente: competencias tecnológicas, competencias didácticas y competencias tutoriales. Con relación a las primeras, estas involucran el dominio de destrezas básicas y aplicaciones de Internet; las segundas refieren a la capacidad de adaptación a los nuevos formatos de enseñanza, capacidad para diseñar ambientes de autoaprendizaje, capacidad para utilizar múltiples recursos y posibilidades de exploración y operatividad y capacidad para crear materiales. La última categoría de competencias, las tutoriales, comprende habilidades de comunicación, capacidad de adaptación a las condiciones y características de los distintos usuarios y capacidad de constancia y trabajo en las tareas de seguimiento del progreso de cada alumno.

Un paso más allá en este análisis, autores como Hiltz y Rotter (2002) distinguen tres roles que los docentes modifican en el desempeño en el escenario virtual. En primer lugar, los roles cognitivos, que se relacionan con los procesos mentales de aprendizaje y requieren del docente una complejidad cognitiva más profunda. Otros son los roles afectivos, que se vinculan con los nuevos modos de interacción que requieren de nuevas maneras para expresar las emociones, dada la configuración de un vínculo más cercano entre docentes y estudiantes. Por último, los roles organizativos, que se relacionan con la organización y puesta en marcha de la propuesta formativa, y requieren del docente una estructuración detallada del

diseño didáctico, como también de una minuciosa organización de monitorización a los estudiantes.

Podemos apreciar, por lo tanto, en coincidencia con Pérez e Imperatore (2005), que los debates sobre la problemática de la formación docente en los entornos virtuales concluyen en una serie de categorías que involucran competencias necesarias a considerar: formación disciplinar, formación pedagógico-didáctica, formación tecnológico-práctica y formación en investigación. Estas competencias determinan el perfil del docente en los entornos virtuales, el cual consiste en que aquellos

...deben ser capaces de planificar intervenciones pedagógicas utilizando diversos medios, herramientas y plataformas tecnológicas; desarrollar intervenciones y comunicaciones con los estudiantes; administrar y gestionar distintos aspectos de un curso o propuesta global de formación, desarrollar, evaluar y/o utilizar materiales didácticos multimedia, y también diseñar estrategias y herramientas de evaluación de los aprendizajes, entre otras funciones docentes. (Pérez e Imperatore 2005, pp. 208, 209)

Para finalizar se puede sostener que la realidad de “los sistemas de formación online suponen una forma totalmente diferente de enseñar y de aprender, tanto por sus objetivos, metodología y estrategias para llevar a cabo esta labor, como por los perfiles que adoptan tanto el profesor como el alumno” (Mir y otros, 2003, p. 27). Es en este contexto donde la imagen del docente, tutor, facilitador comienza a perfilarse y hacerse presente con mayor significado y alcance, considerando que implica una metodología y una práctica educativa docente, individual, reflexiva, permanente, responsable y humana que sirva como punto de apoyo y de tránsito en las distintas etapas, actividades y tareas a desarrollar dentro de una plataforma electrónica, dado que el estudiante se vuelve autogestor de su aprendizaje.

Bibliografía

- BARBERA, E. (2001) *La incógnita de la educación a distancia*, Barcelona, ICE-Horsori.
- BARBERA, E. (2004) *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- BARBERA, E. (2009) “Calidad 2.0.”, en S. Pérez y A. Imperatore (comp.), *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: Perspectivas teóricas-metodológicas*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes.

- BARBERA, E. y A. BADÍA. (2004) *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, Madrid, Machado Libros S.A.
- BAUTISTA, G. y otros (2006) *Didáctica Universitaria en entornos virtuales de enseñanza- aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- BURBULES, N. y T. CALLISTER. (2006) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Buenos Aires, Granica.
- CABERO, J. (2001) *Tecnología educativa. Diseño y producción de medios*, Barcelona, Paidós.
- COLL, C. y C. MONEREO. (2008) *Psicología de la Educación virtual*, Madrid, Morata.
- DUART, J. y A. SANGRA. (2000) *Aprender en la virtualidad*, Barcelona, Gedisa.
- FAINHOLC, B. (1994) “La interactividad en la educación a distancia”, en E. Litwin, *Educación a distancia en los 90. Desarrollos, problemas y perspectivas*, Buenos Aires, FFLL, UBA XXI, UBA.
- FAINHOLC, B. (2008) *Programas, profesores y estudiantes virtuales*, Buenos Aires, Santillana.
- FLORES, J. y M. BECERRA. (2002) *La educación superior en entornos virtuales: el caso del programa Universidad Virtual de Quilmes*, Quilmes, UNQ Ediciones.
- GISBERT, M. (1999) El profesor del Siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio, Sevilla, en *EUTEC*.
- GARCÍA ARETIO, L. (2001) *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*, Barcelona, Ariel.
- GARCIA ARETIO, L. (2007) *De la educación a distancia a la educación virtual*, Barcelona, Ariel.
- HARASIM, L, S. HILTZ, M. TUROFF y L. TELES (1995). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- LITWIN, E. (comp.) (2000) *La educación a distancia*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- MAGGIO, M. (2000) “El tutor en la educación a distancia”, en E. Litwin (comp.), *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*, Buenos Aires, Amorrortu.

- MANSUR, A. (2009) “Repensando las tutorías: la comunicación mediada tecnológicamente en la convergencia”, en S. Pérez y A. Imperatore (comp.), *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: Perspectivas teóricas-metodológicas*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes.
- PAGES SANTACANA, A. (2007) *E-Teaching: teoría de la función docente en entornos educativos vituales*, Barcelona, UOC.
- SCHWARTZMAN, G. (2009) “El aprendizaje colaborativo en intervenciones educativas en línea: ¿Juntos o amontonados?”, en S. Pérez y A. Imperatore (comp.), *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: Perspectivas teóricas-metodológicas*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes.
- TESSIO, N. (2009) “Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. Un desafío para la acción docente”, en S. Pérez y A. Imperatore (comp.), *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: Perspectivas teóricas-metodológicas*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes.
- WATSON, M. (2007) “Historia de la educación a distancia en Argentina: Un contexto de surgimiento”, *Revista RUEDA*, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.