



ISSN 1850-2512 (impreso)
ISSN 1850-2547 (en línea)

UNIVERSIDAD DE BELGRANO

Documentos de Trabajo

Area de Estudios de Educación Superior

**Innovación pedagógica en la
Educación Superior y nuevas tecnologías:
entre hacer “más de lo mismo” o innovar de
verdad**

Nº 100

Débora Kozak

Departamento de Investigaciones

Abril 2003

Universidad de Belgrano
Zabala 1837 (C1426DQ6)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina
Tel.: 011-4788-5400 int. 2533
e-mail: invest@ub.edu.ar
url: <http://www.ub.edu.ar/investigaciones>

Para citar este documento:

Débora, Kozak (2003). Innovación pedagógica en la Educación Superior y nuevas tecnologías: entre hacer "más de lo mismo" o innovar de verdad.

Documento de Trabajo N° 100, Universidad de Belgrano. Disponible en la red:

http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/100_kozak.pdf

Comunicación Oral presentada en el
Segundo Congreso Internacional
"Docencia Universitaria e Innovación"

Tarragona, 2002

Resumen

Con la proliferación de la utilización de las nuevas tecnologías en las propuestas formativas de Educación Superior puede afirmarse que se ha ampliado fuertemente la oferta de formación. Esta ampliación, si bien ha aportado en variedad y diversidad, aún no lo ha hecho necesariamente en calidad.

Se intenta presentar cuáles serían los aspectos para revisar en primera instancia cuando se trata de calidad de la formación, haciendo hincapié sobre todo en qué le compete al profesor.

Este trabajo propone abordar algunos ejes de discusión para repensar las estrategias del docente respecto del uso de las nuevas tecnologías en la educación superior.

Se intentará trabajar desde una perspectiva de revisión de las prácticas docentes, tanto en lo que atañe a la formación superior en entornos presenciales como en los no presenciales.

Se apunta a pensar por dónde pasa la innovación en la Educación Superior y el lugar que ocupan las nuevas tecnologías en dicho proceso de innovación, intentando trascender lo que podría darse en llamar una "modernización cosmética".

Palabras clave

Innovación
Nuevas tecnologías
Entornos de enseñanza y aprendizaje
Modernización cosmética

Introducción

¿Las nuevas tecnologías producen innovaciones en la enseñanza superior?

Parece una pregunta retórica, hasta puede sonar anacrónica. Sin embargo, es una cuestión que aún cabe considerar.

El auge de las nuevas tecnologías, sumado a los aspectos positivos que confiere un acceso cada vez más “globalizado” a la información, ha dado lugar en los últimos años a un marcado crecimiento de propuestas de enseñanza y aprendizaje diferentes: virtuales; a distancia; presenciales pero con utilización de recursos tecnológicos; etc.

Esta proliferación de propuestas en la educación superior –si bien ha representado una ampliación de la oferta- no ha implicado de por sí una mejora en la calidad en la formación.

En muchos casos la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTCI) a la enseñanza ha respondido más a criterios de “marketing educativo” o moda pedagógica que a una innovación real. Muchas instituciones educativas –y por ende sus docentes- se ven forzados a incorporar un discurso de “modernización” de sus prácticas con el objeto conquistar a un “mercado potencial” de estudiantes que encuentran sumamente atractivas estas nuevas tecnologías.

Por una u otra razón, suele considerarse que las NTCI generan por su sola presencia un incremento en la motivación de los estudiantes o por lo menos una predisposición positiva hacia el aprendizaje. Como un valor adicional, se sabe que formar profesionales (incluso docentes) o técnicos de nivel superior con nuevas tecnologías se ajusta mejor a los requerimientos que el mercado de empleo tendrá para ellos y por lo tanto los deja mejor posicionados en el manejo de herramientas básicamente informáticas que se constituyen hoy en una condición sine qua non para acceder los empleos.

Sin embargo -a pesar de los cambios tecnológicos en la oferta- este trabajo intentará ahondar sobre un debate aún pendiente respecto de la gran pregunta: *¿por dónde pasa la verdadera innovación en la relación entre nuevas tecnologías y educación superior?*

Antes de proseguir es importante resaltar que bajo una misma denominación o denominaciones similares de lo que se ofrece encontramos con formas extremadamente diversas de enseñanza y aprendizaje.

La primera discriminación alude a las variaciones que se darán de acuerdo con los entornos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto cabe distinguir en este trabajo al menos dos problemáticas particulares:

- ü La de entornos no presenciales, ya sean los denominados “a distancia” como los “virtuales”.
- ü La de entornos presenciales, en los que se recurre a la utilización de recursos tecnológicos de diverso tipo.

Cabe señalar que no será objeto de este trabajo ingresar en los debates respecto de los conceptos o alcances que aborda la Tecnología Educativa o bien el campo de la Tecnología en la Educación, puesto que este caso se trata de focalizar la mirada en las prácticas pedagógicas del profesorado de nivel superior.

Sobre este punto coincido con el planteo que hace Chris Dede (2000) en la introducción del libro “Aprendiendo con Tecnología” del que es compilador, en donde expresa que consideran a la tecnología como un medio y no como un fin en sí mismo. De allí el énfasis en los procesos de aprendizaje más que en el análisis de las tecnologías en sí mismas. Sumándome a las palabras de Dede:

“Creemos que la computación y las comunicaciones, apropiadamente programadas e implementadas, tienen el potencial de revolucionar la enseñanza y mejorar el aprendizaje con la misma profundidad que la tecnología informática ha transformado la medicina, las finanzas, la industria y muchos otros sectores de la sociedad. Ninguno de nosotros ve a la tecnología como una “vitamina” cuya mera presencia en las escuelas puede producir mejores resultados educativos.”¹

1. Dede, Ch. (Comp.) 2000. *Aprendiendo con Tecnología*. Buenos Aires, Paidós.

Este trabajo se ubica pues en un plano de lo estrictamente pedagógico-didáctico, dando por sentado que el impacto social de las NTCI condiciona el trabajo de las aulas así como otra multiplicidad de factores de contexto. No se intenta así minimizar su valor, pero tampoco sobredimensionarlo depositando a las nuevas tecnologías un carácter excesivamente optimista respecto de su capacidad para cambiar lo pedagógico-didáctico.

Se entiende de esta manera que las condiciones de la innovación y del cambio estarán dadas por una convergencia de factores entre los que las NTCI ocuparán un sitio de relevancia aunque no se constituirán en condición necesaria y suficiente para dar lugar a dichos procesos.

Las NTCI en la educación: entre el “mercado educativo”, la sociedad de la información y la innovación pedagógica

La convergencia de múltiples factores en la problemática de la incidencia de las NTCI dentro del campo educativo nos llevan a pensar sobre algunos aspectos que si bien exceden el marco de lo estrictamente pedagógico pueden condicionar este plano de manera decisiva.

Tal es el caso de la vinculación entre los requerimientos del mercado y la oferta educativa. Sobre este punto parto de retomar algunas ideas muy interesantes que Tony Bates desarrollara en una Conferencia para la UOC (Universidad Oberta de Catalunya). El autor -que en este caso sólo trabaja sobre la formación a distancia- diferenciaba en primera instancia los enfoques de los cursos internacionales a distancia:

“Al primero lo llamaría de “marketing directo”, es decir: tenemos un curso, lo ponemos al alcance de cualquier persona que lo quiera seguir, sin introducir retoques para gentes de otros países. El segundo es la franquicia. Una franquicia es un poco como un McDonald's: tú creas un curso, haces una plantilla, y otra institución viene, coge este curso y la plantilla, y los pone en marcha en su país. El tercer modelo es una asociación, a través de la cual se ofrecen cursos comunes en asociación con una institución de otro país.”²

En esta primera caracterización de Bates muestra con claridad que los formatos de las propuestas formativas a distancia se encuentran hoy sumamente condicionadas por los requerimientos del mercado, y de hecho más influidas por ellos que por orientaciones pedagógicas. En este marco es difícil pensar en innovaciones pedagógicas cuando el centro de atención está situado en la estructura de la oferta y el soporte tecnológico o bien la utilización de las NTCI son considerados como parte del “paquete que el estudiante compra” y no como un potenciador de aprendizajes relevantes.

Es decir que el mismo encuadre que ofrecen los aportes de las NTCI a los procesos de enseñanza y aprendizaje puede ser tomado simplemente como un valor agregado a la oferta sin que ello produzca de por sí ningún cambio en las prácticas pedagógicas.

Podría afirmarse entonces que hoy el lugar que han ocupado las nuevas tecnologías en la docencia universitaria no ha llegado aún a constituirse de por sí en innovador. Se pueden reproducir exactamente las mismas prácticas pedagógicas haciendo uso de las nuevas tecnologías y -lo que resulta aún más grave- descansar en la errónea concepción de que se están produciendo en los alumnos mejores aprendizajes gracias a esta supuesta “modernización” de las aulas.

De hecho en ocasiones -aunque existe una aparente coincidencia “conceptual” y discursiva respecto de la innovación en la enseñanza y el aprendizaje- de cualquier modo se incurre en la práctica en la reiteración de algunas estrategias tradicionales.

Un debate que regresa: a qué considerar innovación pedagógica

Si bien es un tema abordado en los últimos tiempos desde diversas perspectivas, es necesario sentar aquí una posición respecto de qué se considera innovación pedagógica.

2. Bates, T. 2001. “Aspectos culturales y éticos en la educación internacional a distancia”. Conferencia dictada para el *Programa de Doctorado interdisciplinar e internacional sobre la Sociedad de la información y el Conocimiento de la Universidad Oberta de Catalunya* (26 de noviembre)

Muchos están convencidos de que ciertos “cambios cosméticos” en los procesos de enseñanza son suficientes para innovar. Llamo cambios cosméticos a la mera modificación de las formas que no toca ni los fundamentos ni la esencia de las relaciones pedagógicas. En esta línea se ubicarían aquellos que consideran que el sólo hecho de trabajar con la incorporación de alguna nueva tecnología es de por sí innovación y que, por ejemplo, el reformular cierta formación presencial dándole un formato para trabajar a distancia ya implicaría innovar.

Propongo retomar unas definiciones muy claras que ha desarrollado Antonio Bolívar³, respecto de las diferencias entre los conceptos de innovación, cambio, reforma y mejora.

“Innovación: Cambios en los procesos educativos, más internos o cualitativos. Cambio a *nivel específico* o puntual en aspectos del desarrollo curricular (creencias, materiales, prácticas o acciones).

Respecto de los conceptos reforma, cambio, innovación y mejora, todos ellos comparten:

- ü Percepción de “novedad” por las potenciales personas afectadas por el cambio.
- ü Alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes (estructura y/o currículum, a nivel de sistema, centro o aula)
- ü Propuesta intencional o planificada de introducir cambios.
- ü Pueden ser justificados/valorados desde diversas perspectivas o instancias: técnico-políticas, pedagógico-didácticas, sociales o críticas.”

Es posible definir entonces las innovaciones pedagógicas como aquellas acciones que producen rupturas significativas con respecto a los modelos vigentes. De allí que sea entonces complejo determinar entonces el carácter innovador de una experiencia sin una contextualización completa de ella, que brinde las pautas acerca de que tipo de ruptura se está produciendo. Complementariamente será necesario conocer el impacto de la innovación en ese contexto para poder ser considerada como tal. El origen de la propuesta innovadora será una variable decisiva para comprender entonces el “quiebre” que se produce.

En función de esta afirmación, no podría considerarse el mero uso de las NTCl en la educación superior como innovador cuando sólo se las trata como parte de una oferta educativa.

Por otra parte si volvemos a los conceptos de Bolívar, es claro que tendremos que analizar qué cambios específicos se dan en las creencias y en las prácticas a partir de la utilización de nuevas tecnologías en la educación superior.

De allí que el tema que este trabajo pretende abordar es la definición de qué significa innovar en la educación superior, y qué lugar ocupan en ello las NTCl y para ello propongo comenzar por centrar el análisis sobre tres ejes esenciales:

- ü El tipo de interacciones que se dan entre profesores y estudiantes en el nivel superior
- ü Los contenidos, estrategias y materiales
- ü La evaluación

A continuación pasemos a analizar cada uno de los ejes seleccionados.

El tipo de interacciones entre profesores y estudiantes

Este aspecto remite necesariamente a la revisión de las estrategias no sólo desde la perspectiva de lo que suele considerarse como específicamente “didáctico” sino desde la mirada de los aspectos políticos del aula, visualizados a través de las relaciones de poder.

3. Bolívar, A. 1999. *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis Educación.

Como primer punto es necesario enfatizar que en tanto no se conciba al estudiante universitario como un adulto responsable de su formación, se seguirán produciendo vínculos de carácter “paternalista” o “autoritario” en los que el profesor se sitúa en el lugar central del saber que le confiere el mero hecho de detentar ese rol.

El propio desarrollo de las nuevas tecnologías nos demuestra hoy lo “provisorio” de nuestros saberes. La diversidad y velocidad con que se llega a la información otorga hoy a los saberes del profesor un status diferente: ya no pueden resultar saberes “incuestionables” o a los que sólo puede accederse mediante la estricta presencia del profesor. Esto no significa que el rol docente sea reemplazable (otro viejo y a mi juicio anacrónico debate...), muy por el contrario quiere decir que si bien ese rol debe reformularse es indispensable contar con un *orientador* y un *problematizador que dinamice y ponga en acción el conocimiento de los estudiantes*.

Cuando hablamos entonces de replantear la problemática de las estrategias el desafío se sitúa pues en revertir esa relación de “trasvasado de información” de profesor a estudiante. ¿De qué se trataría entonces?. Por ejemplo:

- ü Tratar al estudiante como un futuro “colega”, interiorizarlo en la profesión no desde lo que *le falta* aún para ejercerla sino desde todo lo que trae desde sus expectativas para construirla.
- ü Escuchar las propuestas de los alumnos, y no solicitar siempre que respondan a las nuestras bombardeándolos con “consignas de trabajo”
- ü Respetar la orientación y el sentido de sus producciones, proponiendo problemas para mejorarlas
- ü Alentarlo a probar nuevas alternativas, caminos, opciones de resolución de problemas de la profesión
- ü Identificando y optimizando un potencial particular en cada estudiante
- ü Incentivarlo a investigar más respecto de lo que realmente le interesa de la profesión a cada uno de ellos
- ü Favorecer procesos de tomas de decisiones autónomas en el marco de las prácticas profesionales dando espacio para que se produzcan transferencias significativas de los aprendizajes
- ü Alentar al estudiante a conformar grupos de trabajo (presenciales o no) en el marco del desarrollo de una verdadera cultura de colaboración

En síntesis, desde la perspectiva de las estrategias se trata de promover un verdadero “*trabajo autónomo y autogestivo*” por parte de los estudiantes que supere la respuesta a las consignas del profesor y que pueda poner de manifiesto los desafíos particulares de cada uno de ellos. Es claro que esto nos remite a prestar particular atención la temática del diseño de estrategias de enseñanza.

Estrategias de carácter general que no consideren la heterogeneidad de los estudiantes serán muy poco eficaces para promover el aprendizaje autónomo. Es decir que las consignas unificadas –si no son acompañadas de consideraciones puntuales para cada alumno- promoverán estrictamente la repetición y reorganización de la información, aspectos característicos de enfoques muy controvertidos acerca del aprendizaje.

En un sentido complementario se encuentra otro factor determinante del tipo de interacción: *las diferencias culturales*. Ellas ocupan un lugar de privilegio en la definición del tipo de comunicación e interacción entre profesores y estudiantes en entornos de enseñanza y aprendizaje a distancia. El ignorarlas no solo puede provocar el fracaso pedagógico de la experiencia sino también producir una cuestionable imposición cultural.

Cuando se trata de diferencias culturales no debe pensarse solamente en la naturalmente inherente a las diferencias entre países sino a las propias de cada contexto social, lo cual lleva a considerar la imperiosa necesidad de que cada profesor que trabaja en este tipo de instancias no presenciales desarrolle un espacio de conocimiento real de quién está “del otro lado”, de ese alumno que no es sólo un repetidor de información sino por el contrario alguien que debe ser crítico y expresarse, alguien con sus propios valores; estilo de aprendizaje; concepción del conocimiento; etc.

Un ejemplo interesante de cómo en ocasiones no se consideran las *diferencias contextuales* lo hemos vivido en Argentina con quienes realizan estudios a distancia. Como ya se sabe desde diciembre de del 2001 la situación social, política y económica de Argentina se ha vuelto absolutamente crítica. Intercambiando opiniones con distintos colegas que se encuentran realizando formaciones de Doctorado o Maestrías a distancia hemos notado que algunos profesores ignoraron absolutamente estos hechos y se mantuvieron con los mismos requerimientos en cuanto a tiempos y producciones que tenían con los estudiantes de cualquier otro lugar del mundo. Es más: muchos de ellos ni siquiera intentaron conocer las implicancias de esta crisis en el trabajo y rendimiento académico de los estudiantes.

Voy a puntualizar mejor este ejemplo con un caso real. Un alumno de Doctorado envía el trabajo final de una materia que cursa dentro de un entorno virtual. Su profesor le ha solicitado la entrega en una fecha que coincide con el período más crítico de inicio de la crisis en Argentina. El estudiante -que además de estar realizando su Doctorado trabaja 12 hs. por día en un alto puesto gerencial; tiene una familia que atender; etc. y representa un claro caso de la compleja vida cotidiana en nuestro país- envía al profesor el trabajo como producto de un enorme esfuerzo personal. La devolución que el profesor le hace respecto de él comienza así:

“Debes perdonarme lo escueto de mis comentarios sobre tu trabajo. Tuve que corregir y comentar unos 20 trabajos y por eso algunos de mis comentarios críticos pueden sonar fríos y demasiado contundentes. Mi objetivo es únicamente que mejoréis vuestra técnica de producción científica ...”

Es claro que en las condiciones en que este estudiante realiza sus aprendizajes esta devolución genera muchas preguntas: ¿le compete al estudiante atenuar el efecto de comentarios del profesor que ya se saben “fríos y contundentes”? ¿Puede un profesor incidir positivamente en los aprendizajes cuando ya manifiesta que sus comentarios resultarán seguramente mal recibidos? ¿Puede un profesor -que ni siquiera ha considerado a quién tiene del otro lado del correo electrónico- excusarse de su dureza porque debió corregir 20 trabajos? ¿No es parte de la tarea del profesor cumplir con los requerimientos de tiempos de corrección y calificación así como lo es la del alumno cumplir con los tiempos de entrega? Si el profesor no consideró relevante modificar los tiempos de entrega de la producción final ya que no atendió en absoluto a la situación de contexto del estudiante: ¿puede pedirle al estudiante que atienda su propia situación de contexto?

No se trata a través de este ejemplo de “victimizar” al estudiante, pero sí se trata de ver que cuando no hay interacción real entre profesores y estudiantes sino una interacción ficticia entre “uno que pide” y “otro que responde” a ese pedido, no podemos pensar en el desarrollo de aprendizajes relevantes.

En el caso descrito, cuando un estudiante encuentra “del otro lado” del soporte tecnológico a un profesor que lo considera como un número más de la matrícula de su curso y lo trata como tal, actuará en consecuencia. Es decir que intentará entregar los trabajos que le solicitan en los tiempos que requieren y en el mejor de los casos cumplirá con aspectos formales, pero no habrá una interacción real. Si lo que posibilita el aprendizaje es la interacción, el intercambio de ideas, el debate... ¿de qué aprendizajes hablamos cuando esto no se da?. Respecto de esta tema, por supuesto, lo mismo se consideraría para un entorno presencial.

Pero propongo continuar analizando otra interesante reflexión que hace Tony Bates respecto de las diferencias culturales. Se trata de considerar lo que es para cada sociedad una “buena enseñanza”:

“La forma que tenemos de enseñar es un valor cultural. No hay una manera buena de enseñar y otra mala. Cada país tiene sus niveles o preferencias con respecto a qué se considera educación y aprendizaje. Uno de los grandes temas de las universidades occidentales, y ciertamente de las de América del Norte, es el esfuerzo por promover un pensamiento crítico, y la colaboración y participación activa en los debates por parte de los estudiantes. No todas las culturas lo ven así. Hemos visto, y con los estudiantes chinos de una forma muy especial, que hay culturas que prefieren clases magistrales didácticas, lo cual no deja de ser paradójico, ya que muchos de los estudiantes quieren cursar estos estudios con nosotros por nuestro enfoque de pensamiento crítico, porque consideramos que esto es importante en la nueva economía del conocimiento. Por otro lado, tampoco es esta la manera como ellos están acostumbrados a aprender.”⁴

4. BATES, Tony: Op. Cit.

Las diferencias culturales podrían considerarse un obstáculo cuando no son tenidas en cuenta como variable en los procesos de aprendizaje. Sin embargo esas mismas diferencias podrían potenciar el aprendizaje cuando se promueve desde la diversidad de estrategias de enseñanza la apertura de un universo de estrategias de aprendizaje que pueden o no responder a las formas habituales de construir conocimiento de cada estudiante. Es decir que de esta manera le ofreceremos al estudiante no solamente aprender los contenidos específicos de la formación que se le brinda sino la posibilidad de acceder a formas diversas de aprender. Como diría una colega llamada Verónica Edwards, la forma también es contenido en educación.

Complementariamente – y también dentro del marco de heterogeneidad que se ha descrito- el docente deberá atender la *necesidad de interacción de los estudiantes*. Así como la interacción presencial favorece el aprendizaje –siempre que el profesor efectivamente genere el espacio para ello-, cuando se constituye un “*grupo virtual*” y se producen intercambios, debates, discusiones, también se está favoreciendo el aprendizaje.

Cabe atender esta necesidad en un marco de *estudiantes adultos que tienen sus propios intereses profesionales y trayectorias de formación*, por lo que una verdadera autonomía se lograría si el propio entorno formativo prevé la posibilidad de generar estos grupos por elección propia de los estudiantes y su funcionamiento dependiera de la orientación que estos grupos le impriman y no de la que los profesores o tutores deseen darle.

No resulta novedad que un aspecto positivo de la utilización de las NTCl en la educación es justamente su uso como soporte de debates e intercambios: las listas de interés, los grupos de debate, los momentos de chat son indudablemente una propuesta que favorece el desarrollo de los aprendizajes. Lo que vale la pena agregar es que estos espacios cobran sentido siempre y cuando se den en un marco de libre expresión de ideas y conceptos y no “medidos” por profesores que sancionan directa o indirectamente la opinión o conceptualización de los estudiantes, corrigiendo por ejemplo como “bien” o “mal” lo que se dice de acuerdo a si se ajusta o no a lo que el profesor sostiene.

Cabe reflexionar finalmente que dentro de instancias de trabajo no presenciales –al igual que sucede en las presenciales- el uso de un esquema radial de comunicación entre profesores y estudiantes refuerza la sensación de “soledad” en la producción que tienen los alumnos así como limita la posibilidad de comprender qué se espera de él. La riqueza de los intercambios permiten al alumno obtener parámetros respecto de qué se espera de él o bien cuál es el “tono” de los discursos que se conoce a través de los debates.

Puesto que hoy existe un acuerdo casi generalizado respecto de la contundente relevancia de las interacciones para favorecer el aprendizaje en el aula lo mencionado constituiría algunos de los puntos a revisar sobre todo en las propuestas no presenciales. Sin embargo pareciera que el peso de estos acuerdos se minimiza a la hora de pensar dispositivos formativos a distancia o virtuales, a pesar de que la tecnología no sería un impedimento para hacerlo sino más bien lo contrario, ya que las características del recurso en sí mismo se presta para favorecer las interacciones.

Contenidos, estrategias y materiales

Sobre este punto me interesa volver sobre algunas ideas muy valiosas que vierten Elena Barberá y otros autores de la U.O.C.:

“Afirmaremos, que si bien es una práctica habitual en muchas instituciones formativas adoptar el modelo de transmisión de conocimiento centrado en el profesor –teniendo en cuenta que cada vez esto sucede menos–, en el caso del modelo de formación virtual esta circunstancia no es posible. La misma dinámica de relación de los sujetos en el modelo de formación virtual, basada en la asincronía, hace que sea imposible fundamentarse en la transmisión del conocimiento, sobre todo si ésta reside en el profesor.

“*La formación virtual no permite que nadie enseñe, sólo acepta la posibilidad de que alguien aprenda*. En un espacio de formación asíncrono no se puede producir, por definición, el acto de exposición oral de un conocimiento, es decir, un profesor no puede exponer, no puede «dar clase». Esto no quiere decir, sin embargo, que reduzcamos los espacios de formación virtual a espacios de autoaprendizaje, sino todo lo contrario. Los espacios de formación virtual son ámbitos de relación, de comunicación y de cooperación,

con una diferencia sustancial con respecto a los espacios presenciales: la relación no se produce en el mismo lugar ni en el mismo momento.”⁵

Sin embargo, cabe pensar que a pesar de la asincronía que ofrece la formación virtual es factible continuar dentro de ella con un modelo de transmisión de información.

En toda práctica pedagógica subyace una concepción de poder, un tipo particular de relación entre el saber y el poder producto de la cual se ubica a los contenidos en espacios diversos. Las NTCI pueden usarse simplemente para operar como canal de transmisión de información. En este modelo de aprender - “profesor emisor de información/ alumno reproductor”- que resulta en apariencia tan superado en el discurso de los profesores, es sin embargo moneda corriente en instancias formativas virtuales o a distancia así como en aquellas presenciales en las que el profesor se vale de un recurso tecnológico -tal como el retroproyector o el cañón- solamente para reiterar información.

Es clara la necesidad de apelar a recursos que puedan contribuir a organizar la información que se expone en clase, pero también resulta tenue el límite entre el lugar que se le otorga al recurso en sí mismo, ya sea como un fin en sí mismo o como un mero instrumento. Un indicador de esto puede encontrarse en la frecuencia con que se recurre a la utilización del recurso, en tanto éste puede pasar a ser un disfraz de las carencias del profesor de una variedad de estrategias para el desarrollo de las clases.

También vinculado con los contenidos, otro aspecto interesante deviene del excesivo peso depositado en los materiales en detrimento del análisis de su tipo de utilización y sentido. No es el material en sí mismo (sobre todo cuando se trata de instancias formativas a distancia) quien va a garantizar una buena enseñanza y un buen aprendizaje. Se puede afirmar que la propuesta que se plasma en los materiales puede facilitar de alguna manera el aprendizaje, aunque también puede no hacerlo cuando deja de ir acompañado por claras orientaciones específicas y una contextualización particular para cada alumno que trabaja con él.

En propuestas a distancia es frecuente encontrar que su centro está ubicado en la producción de los materiales (impresos o desarrollados con cualquier otra tecnología).

Teniendo en cuenta que cada estudiante despliega sus propias estrategias de aprendizaje, los materiales unificados pueden representar un buen disparador de la construcción de conocimiento (así como lo puede ser cualquier fuente de información seleccionada adecuadamente) pero deberían ir acompañados de propuestas diferenciadas de acuerdo con el significado y sentido con el que cada estudiante oriente sus producciones.

Resultaría tal vez interesante retomar el viejo concepto de “materiales potencialmente significativos” para volver a esta idea de que el contenido no se construye por el sólo hecho de estar organizado de una determinada manera o bien de estar acompañado por una buena consigna para su comprensión o “apropiación”.

Depositar en los materiales el peso de que serían quienes “mágicamente” garantizaran los aprendizajes resulta una visión reduccionista de estos procesos. Identificar o limitar la enseñanza a la elaboración de los materiales y la evaluación de los estudiantes por medio de pruebas o test al finalizar el proceso lleva a instalar una lógica mecanicista respecto de la formación. Y esta afirmación se aplicaría tanto a instancias presenciales como no presenciales.

Complementariamente, será necesario poner especial énfasis en las estrategias y no sólo en la organización y presentación de los contenidos a la hora de producir materiales. Es decir que el tipo de consignas escritas prefijadas para el alumnos deberían ir acompañadas por algún grado de “adaptación” a la realidad de cada estudiante.

Otro punto interesante a revisar respecto de los contenidos es la identificación del docente como “fuente” de contenidos. El profesor es efectivamente una fuente de contenidos, pero tal como lo expresa la frase es *una* entre tantas otras.

5. Barberá, E. y otros. (2002) *Módulo 3: La educación en la sociedad de la información. Enseñar y aprender en entornos virtuales*. Material del Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universidad Oberta de Catalunya.

El estudiante tiene hoy las nuevas tecnologías a favor, puesto que puede acceder a contenidos muy diversos realizando operaciones muy sencillas. La facilidad que brinda hoy el acceso por Internet a bibliotecas y textos digitalizados; a comunidades virtuales que tratan temáticas específicas; a foros de discusión con gente de distintos lugares del mundo; y otros ámbitos académicos y de producción de conocimientos amplía enormemente el capital de información al que el estudiante puede acceder y –por consiguiente– podría incrementar la posibilidad de fundamentar mejor sus aprendizajes.

Cabe destacar que esta misma variedad en el acceso a la información puede redundar directamente en la significatividad de los aprendizajes. Puesto que el alumno busca la información de acuerdo con su propia lógica y con el sentido que idiosincrásicamente otorga a cada contenido, la significatividad está asegurada. El estudiante busca y descarta en función de su interés y capacidad de comprensión los contenidos relevantes. Así como este hecho confiere al docente un valioso parámetro respecto de cómo se construye el aprendizaje de cada alumno particular.

Algunos creen en cambio que el acceso a la información disponible en Internet debe ser regulada o al menos orientada por el docente para que no se produzcan “desvíos”. ¿Podríamos considerar innovadora la prescripción de un camino de búsqueda al modo de algunos parámetros neoconductistas que delimitan una serie de pasos de aprendizaje para lograr aprendizajes exitosos? Más allá de que ésta resulte una pregunta retórica cabe preguntarse respecto del grado de regulación de los contenidos curriculares en los procesos de construcción de aprendizajes significativos.

El control de los contenidos no sólo presenta aspectos dudosos desde lo ideológico sino que también nos llevan a pensar nuevamente si es posible construir conocimiento sobre pautas y parámetros impuestos externamente. Es obvio que el objetivo de cualquier proyecto de enseñanza es que los alumnos aprendan los contenidos curriculares que se proponen. Lo que no resulta tan obvio es lo que significa “aprender” para cada profesor.

En cuanto a lo que aquí se trata, para aprender es necesario que cada estudiante recorra su propio camino, es decir que despliegue sus propias estrategias. Para ello es probable que los contenidos curriculares no sean la puerta de entrada más directa sino que lo sea lo que los alumnos esperan de ellos. ¿Cómo saber en qué consiste esto si el profesor es un “dador” de información a todos por igual y en los mismo tiempos? ¿Cómo saberlo si los contenidos curriculares se presentan esquematizados en filminas que responden a criterios de organización conceptual del profesor y no de los estudiantes? ¿Cómo saberlo si los estudiantes reciben un cuadernillo o CD que deben leer y luego responder preguntas que admiten una sólo respuesta posible?

Podría opinarse sobre este punto que en algunas experiencias se ofrecen hojas de ruta y un análisis del recorrido de contenidos, con lo cual se intenta ayudar a estudiar el propio proceso de selección, organización de la información, etc. Sin embargo, estos recorridos siguen formando parte de la lógica de organización de la información que imprime quien prepara el material y no la lógica de quien intenta abordarlo. Por lo tanto, aún con esos itinerarios, hojas de ruta, etc. estamos “forzando” un camino de aprendizaje que no necesariamente responde a las elecciones que haría un estudiante con real autonomía para sus aprendizajes.

Como si con estos problemas no fuera suficiente: ¿qué pasa con la selección de contenidos curriculares cuando se trabaja con estudiantes a distancia de distintos países? ¿Cabe suponer que los contenidos son “neutrales” y que los códigos con que se comunican son de por sí “globales”? Estos debieran ser temas sobre los cuales pensar estrategias específicas.

Es claro que resulta difícil pensar en innovación pedagógica desconociendo el peso de las variables de contexto. En instancias a distancia debiera prestarse pues particular atención a los procesos de selección y organización de contenidos curriculares integrando en ellos aspectos relevantes de los contextos a los que pertenecen los estudiantes. Esto da que pensar que las propuestas formativas a distancia podrían presentar una propuesta general o global de los contenidos de los contenidos a trabajar para luego adaptarlos. Esta decisión necesariamente afectaría la producción de materiales.

La evaluación

La evaluación suele ser el punto en donde se recae permanentemente en fórmulas “tradicionales”. Se constituye en una clara muestra de la explicitación de la relación entre saber y poder pero al mismo tiempo podría dar cuenta de cuáles son las estrategias que realmente posibilitan en los alumnos aprendizajes significativos y con sentido para su desempeño profesional.

Sobre el tema de la evaluación y su relación con las nuevas tecnologías en la educación superior, destaco al menos dos dimensiones críticas que muestran con claridad que la evaluación continúa siendo un punto crítico de la innovación:

- ü lo vinculado con las estrategias de evaluación: qué y cómo se pregunta; qué tipo de producto o producción se solicita al estudiante; la devolución que se hace; etc.
- ü las formas de calificación y acreditación de saberes: centrado en la tensión entre una evaluación objetiva y comprensible para el alumno y el mero juicio de valor.

Respecto estos puntos, voy a citar un pequeño caso para poder ilustrar mejor de qué se tratan. A continuación se transcribe parte de una devolución de un trabajo que realiza un profesor a un estudiante a distancia:

“La integración, entre la revisión teórica de tu trabajo me parece muy poco trabajada. Sólo hay algunos vínculos metafóricos que no me parecen muy acertados: por ejemplo “XX”

En cualquier caso, aunque la nota de tu trabajo hubiese sido una B la nota final del curso seguiría siendo una B –atendiendo a tus otras calificaciones, por lo que no creo que debas dar más importancia a este tema.

En unos días colocaré en el espacio de foro del aula algunos de los trabajos que han tenido calificación A, para que los podáis ver todos.”

Podemos observar aquí claramente cómo se “adjetiva” la producción del estudiante desde el juicio personal del profesor. Pero lo más contundente resulta de la minimización que realiza el profesor del peso de la calificación que otorga, que luego se contradice con su afirmación final en la que expresa que expondrá lo que para su juicio son los “buenos trabajos”, para así generar de manera “aleccionadora” que los demás estudiantes logren entender qué se esperaba de ellos.

En ocasiones el uso de un entorno a distancia puede reforzar tal vez condiciones para la reiteración de prácticas evaluativas en las que lo que define una calificación es el subjetivo y único juicio de valor del profesor, traducido en “me ha gustado/no me ha gustado tu trabajo”. Sin embargo este es un problema característico de la evaluación en cualquier entorno.

Lo que sucede en el caso de los entornos a distancia es que a veces se reducen aún más las posibilidades de intercambio de opiniones que en las presenciales. Cuando indagamos por ejemplo qué genera la devolución que el profesor mencionado antes hace a un estudiante respecto de su producción final, podemos encontrar por ejemplo que el estudiante recibe esta evaluación con gran sorpresa, ya que no hubo devoluciones previas sino una sólo instancia en donde el estudiante entrega por medio de un archivo adjunto su producción de meses a alguien que no conoce y que se limita a emitir un juicio personal de valor acompañado de una calificación de carácter definitivo.

Es decir que lo que puede observarse es que ponderaciones ligadas más bien con la opinión personal que con criterios claros respecto de qué se está evaluando llevan al estudiante a confundir qué se espera de él y –por sobre todas las cosas- a desanimar su capacidad de autogestión del conocimiento.

En otros casos también por ejemplo el estudiante plantea una diversidad de enfoques o posturas que enriquecieron su aprendizaje pero el profesor no las considera válidas. Pareciera que la opinión del profesor respecto de los autores es la única que se considera válida. Por lo tanto se presenta una postura de “la verdad absoluta” frente a la de la “supuesta ignorancia” del estudiantado.

En una instancia de trabajo presencial entre docente y alumno esto podría no tener mayor importancia en tanto la interacción directa podría dar lugar a un interesante intercambio de posturas y debate entre profesor y estudiantes. Sin embargo, en una instancia en donde media la distancia el profesor debe tener muy en cuenta cómo son leídas sus expresiones por parte de un alumno que ni siquiera en muchos casos conoce la forma habitual en que se comunica dicho profesor.

Como ya había esbozado, el entorno virtual o a distancia obliga en cierto modo al profesor a poner particular atención en las formas de expresión y comunicación. Esto se potencia en el caso de la evaluación, en donde ya la perspectiva del profesor está acompañada por su juicio de valor respecto de rendimiento académico del estudiante, que éste último espera y decodifica también de acuerdo con sus propias expectativas de lo que fue su proceso de aprendizaje.

De esta forma podemos concluir que la propia asincronía que caracteriza la educación virtual debiera llevar al profesor a tener un particular cuidado de sus expresiones, ya que si se dan fuera de todo contexto y con un carácter acotado pueden ser decodificadas por el estudiante en términos vinculados más con la sanción que con la evaluación.

Como decía antes, éste no resulta sin embargo un problema restringido a las instancias virtuales o a distancia. En los últimos tiempos -por lo menos en Argentina- tanto por el propio ritmo de la tarea como por el hecho de que los estudiantes cuentan cada vez más con cuentas de correo electrónico, algunos profesores han estimado pertinente realizar devoluciones de exámenes o publicar las notas por mail o sitios web. Lo que en apariencia resulta muy práctico, puede generar una “recaída” en viejas concepciones que minimizan la relevancia de una instancia de devolución al estudiante respecto de su producción escrita, que se constituye al mismo tiempo en la instancia en donde el estudiante puede dar pautas de su proceso de producción que resultan sumamente valiosas para llegar a la calificación.

Otro punto en el que cabe detenerse y que atañe a la totalidad de los procesos de enseñanza (presenciales o no presenciales), se trata pues en la diferencia entre evaluar productos o producciones. Lo que parece un juego de palabras encierra a mi entender una importante discriminación conceptual: un producto remite a un resultado de aprendizaje pautado en cuanto a forma, contenido y tiempo de presentación (efectivamente se trata en sentido estricto de un resultado final). En cambio una producción involucra no solamente la evaluación de resultados sino también del proceso de aprendizaje.

Cuando se trata de producciones no basta con solicitar la entrega de un trabajo final. El profesor tendría que obtener información respecto de la marcha de la producción para poder intervenir y reorientar el trabajo ofreciendo problemas; confrontando ideas; promoviendo debate; facilitando más fuentes de consulta; ampliando el campo de aprendizaje hacia contenidos complementarios a los que se están trabajando; etc.

Las nuevas tecnologías no ofrecen sólo obstáculos sobre este punto sino múltiples posibilidades. Ya sea como soporte para la organización de información y fuentes en las instancias presenciales o bien como canal para el intercambio permanente (como el correo electrónico; las páginas web; las listas de interés), del mismo modo que favorecen el desarrollo de estrategias didácticas más diversas pueden favorecer las estrategias de evaluación orientadas al seguimiento de los procesos de aprendizaje.

No resulta novedoso que el replanteo de las estrategias de evaluación y de las formas de ponderar y calificar a los estudiantes debe ser relativo al contexto de aprendizaje en que se está trabajando. Cabe entonces señalar que los profesores deben repensar su desempeño cuando trabajan de igual forma en instancias de enseñanza presenciales que en las no presenciales. Cuando este planteo no tiene lugar, se impone el supuesto subyacente de carácter tradicional en donde el conocimiento/información simplemente se “vierte” en otro que lo repite.

No cabe duda alguna de que existe una gran adhesión discursiva a estos principios. Sin embargo cabe preguntarse por qué las prácticas pedagógicas que incorporan el soporte de las nuevas tecnologías se distancian tanto de ellos.

Muchos suelen argumentar para los entornos de trabajo virtuales o a distancia que resulta imposible evaluar procesos en el marco de la asincronía de la relación pedagógica que genera este dispositivo de trabajo y al que aludíamos en puntos anteriores. Luego de estas explicaciones queda claro que no coincido

con estas ideas sino que creo que dicha asincronía hasta puede favorecer el seguimiento de procesos de aprendizaje y generar tiempos más adecuados para una evaluación de procesos.

Conclusiones

Este trabajo se ha concentrado tal vez más en la definición de los condicionamientos y posibilidades de la innovación pedagógica en entornos a distancia o virtuales que en el uso de las NTCI en entornos presenciales. Dicho desarrollo no es casual: resulta una respuesta a la enorme proliferación de ofertas virtuales o a distancias que se han dado en los últimos tiempos en la educación superior.

Al mismo tiempo se puede ver que la mayor parte de los planteos se ubican en la línea de la reformulación de las prácticas pedagógicas en el nivel superior, ámbito en el que la tradición académica ha llevado a lentificar la introducción de nuevas estrategias didácticas puesto que subyace aún el principio por el cual resulta más “académica” la exposición de saberes del docentes visualizados como saberes de mayor jerarquía que los de los estudiantes.

En el fondo, este trabajo resulta una muestra más de que los principios derivados de enfoques constructivistas del aprendizaje y la enseñanza aún no se han arraigado en la educación superior. El caso de la irrupción de las NTCI en este nivel del sistema resulta muchas veces más compatible con enfoques tradicionales de lo que es enseñar y aprender, de carácter lineal y mecanicista.

Si no se modifican básicamente los aspectos que se estuvieron analizando, aunque se utilicen soportes tecnológicos de los más diversos... ¿Podremos hablar realmente de innovación en la docencia universitaria? Los que se exponen aquí resultan aspectos en algún sentido conocidos y ya debatidos, inclusive son ejes sobre los que discursivamente los profesores solemos acordar. Sin embargo todavía son aspectos sobre los que los profesores nos debemos una profunda autocrítica.

Podremos renovar las tecnologías, pero cabe preguntarse si con ello innovaremos en la educación superior.

Las nuevas tecnologías resultan un gran aporte a la formación superior, siempre y cuando el profesorado siga cuestionándose cómo las utiliza y mientras no deje de preguntarse por dónde pasa verdaderamente la innovación pedagógica. Si no caeremos en una especie de “modernización cosmética” de la enseñanza con la que los profesores estaremos convencidos de que con la incorporación de recursos tecnológicos habremos cambiado el sentido del proceso de enseñanza y aprendizaje. Bien lejos de eso estamos cuando todavía seguimos evaluando la mera reiteración de información y no la capacidad de desarrollo profesional de nuestros estudiantes...

Si bien algunas de las cuestiones que aquí se exponen suelen ser planteadas, posiblemente la innovación más valiosa pase por algo tan simple como dejar de centrar el eje de la tarea pedagógica en la utilización del recurso tecnológico o la proliferación de la oferta formativa.

Como se dijo al inicio, este trabajo se propuso revisar las prácticas; volver a pensar la relación entre discurso y acción pedagógica en el marco de los nuevos escenarios que genera la entrada de las nuevas tecnologías en la educación superior. La idea fue trascender el perfil de esta una nueva relación como una mera “moda pedagógica” para poder pensarla en términos de lo que puede o no ofreceremos. De cada profesor depende que su irrupción se constituya o no en una innovación... De allí que este trabajo sólo pretenda sistematizar ciertos temas para volver a analizar qué hacemos en las aulas, cuestión que tal vez hoy no resulte poca cosa.

Es auspicioso que en ámbito como en este Congreso existan tantos equipos de trabajo docente que estén exponiendo sus experiencias con las nuevas tecnologías en la educación superior, ya que es esta misma difusión e intercambio lo que facilita el análisis de sus posibilidades y limitaciones.

Bibliografía

- AUTORES VARIOS (1995) **Revista Investigación en la escuela Nro. 25 “¿Cómo enseñar?”**. Díada Editora. Sevilla.
- BARBERÁ, E. y otros. (2002) Módulo 3: **La educación en la sociedad de la información. Enseñar y aprender en entornos virtuales**. Material del Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universidad Oberta de Catalunya.
- BATES, T. (2001) **“Aspectos culturales y éticos en la educación internacional a distancia”**. Conferencia dictada para el Programa de Doctorado interdisciplinar e internacional sobre la Sociedad de la información y el Conocimiento de la Universidad Oberta de Catalunya
- BOLÍVAR, A. (1999) **Cómo mejorar los centros educativos**. Ed. Síntesis Educación, Madrid.
- BROWN, J.S. y DUGUID, P. (1999) **La vida social de la información**. Ed. Prentice Hall.
- CASTELLS, M. (1996). **La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 1. La Sociedad Red**. Alianza Editorial. Madrid.
- DEDE, C. –comp.- (2000) **Aprendiendo con Tecnología**. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- FRADE, C. (2001). **“Estructura, dimensiones, facetas y dinámicas fundamentales de la sociedad global de la información”**. Curso de Doctorado “Fundamentos sociológicos de la sociedad global de la información”, U.O.C.
- GARCÍA, E. y GARCÍA, F. (1993) **Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación**. Díada Editora. Sevilla.
- HARASIM L., HILTZ STARR R., TUROFF M. y TELES L. (2000) **Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red**. Editorial Gedisa; Barcelona
- KOZAK, D. (1999) **Estrategias didácticas: más allá de las recetas**. Material inédito. Bs. As.
- LERNER, D. **Enseñanza y aprendizaje escolar**; Paidós Educador. Buenos Aires.
- LION, C. (1995). **“Mitos y realidades en la tecnología educativa”** en Litwin, E. (comp.) **Tecnología educativa. Política, historias, propuestas**. Ed. Paidós; Buenos Aires
- MONEREO, C. y otros (1994). **Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del Profesorado y aplicación en la escuela**. Graó Editorial. Barcelona.
- PAPERT, S. 1(1997) **La familia conectada**. Emecé editores, Buenos Aires,.
- PICARDO JOAO, O. (2002) **“Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento”**. UOC, Barcelona.
- PROYECTO ENLACES Chile (1996). **“Aprendizaje Basado en Proyectos”** . Documento de trabajo del proyecto ENLACES, Chile. Traducido y Adaptado de la revista “Educational Leadership” por Mónica Campos, Instituto de Informática Educativa Universidad de la Frontera. Temuco - Chile.
- SAN MARTÍN ALONSO, A. (1995) **La escuela de las tecnologías**. Universitat de Valencia.
- SANCHO, J. y HERNÁNDEZ, F. (Mimeo S/D). **“La comprensión de la cultura de las innovaciones educativas como contrapunto de la homogeneización de la realidad escolar”**. Universidad de Barcelona.
- SANGRÁ, A. y DUART J. (2001) **Aprender en la virtualidad**. Gedisa, España.