

Categoría: Comunicación

Eje temático: La Educación a Distancia como modalidad educativa. Desarrollo y potencialidades

Resumen.

El objetivo de esta comunicación es poner en debate la experiencia transitada en la formación a distancia a partir de la presentación de una serie de reflexiones e interrogantes en el marco de una carrera de formación docente de nivel terciario dictada bajo la modalidad distancia³. A tal efecto, revisaremos tres aspectos críticos de la formación desde categorías de la didáctica: el aprendizaje como un proceso individual que se ve favorecido por la interacción social, la práctica como un espacio de acción y reflexión privilegiado en la formación de enseñantes, y el problema de la evaluación en su doble función pedagógica y acreditativa.

La preocupación por la “buena enseñanza”, entendida como aquellas prácticas moral y epistemológicamente justificables (Fenstermacher G., 1989), ha sido un referente de nuestra tarea que ha encontrado en la modalidad educativa a distancia un campo fértil para el ensayo de innovaciones.

La presencia de un alumnado adulto y heterogéneo, con obligaciones familiares y laborales, disperso geográficamente, con carreras inconclusas, con difícil acceso a las TICs y con una necesidad de obtener un título para conservar su puesto de trabajo, consolida la hipótesis sobre la educación a distancia (en adelante EaD) como una opción viable de democratización del conocimiento y de las oportunidades de desarrollo personal y laboral.

Identificación de la experiencia.

Se trata del proyecto de “Formación del Profesorado de Inglés a Distancia”, que desarrolla la Cultural Inglesa de Buenos Aires (A-1301) en forma ininterrumpida desde el año 2002. En este marco, se ofrece la carrera de Profesor de Inglés para el Nivel Inicial y EGB 1 y 2 en un plan de 3 años, y de Profesor de Inglés para EGB3 y Polimodal en 4 años. En forma paralela, se dictan cursos de capacitación continua, reconocidos por el organismo de competencia, para alumnos, docentes y público en general. Se encuentran en desarrollo nuevas carreras, siempre bajo la modalidad educativa distancia, que, esperamos, puedan canalizar las necesidades de formación en el ámbito del Inglés existentes en la amplia extensión de nuestro país.

El diseño curricular está estructurado en cuatro áreas, que articulan los distintos campos contemplados por los C.B.C. (Contenidos Básicos Comunes) aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación para la Formación Docente de Grado: de la Formación General Pedagógica, Formación Especializada por Niveles, de la Formación Orientada y Espacio de la Práctica. Este tipo de organización de contenidos representa un nivel de integración del curriculum superador de la enseñanza tradicionalmente fragmentada en materias inconexas. Así, se muestran a los alumnos de manera explícita las relaciones horizontales entre las distintas materias para tratar el problema de la enseñanza del inglés en escenarios complejos y cambiantes, sin restar la especificidad necesaria para penetrar en un terreno con códigos particulares. Tal es el caso del desarrollo de competencias en el idioma Inglés como hablantes no nativos del mismo, por ejemplo en la producción escrita en lengua inglesa (Campo de la Formación Orientada).

El dispositivo pedagógico-didáctico está compuesto por tres aspectos básicos. Primero, el diseño de materiales en formato impreso y digitalizado y soportes multimediales de acuerdo a cada materia. Segundo, el funcionamiento de un sitio propio en la Internet con perfiles de acceso diferenciados según el rol y las necesidades de cursado⁴. Tercero, una estructura de gestión integral con baja diferenciación jerárquica y alta en precisión en la asignación de roles y funciones especializadas. En este sentido, se destacan los roles de supervisión, administración, técnico y pedagógico-tutorial. Las vías

¹ Trabajo presentado en el Primer Encuentro Regional de Educación a Distancia y No Formal del Mercosur “Ñembo-é” realizado entre el 20 y el 22 de junio de 2007.

² Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista Superior en Problemas de la Sociedad y la Cultura Contemporáneas (CePA). Coordinadora del Área de la Formación Pedagógica y docente del Profesorado de Lengua Inglesa a Distancia Cultural Inglesa de Buenos Aires (A-1301).

³ Se trata del proyecto de “Formación del Profesorado de Inglés a Distancia”, desarrollado por la Cultural Inglesa de Buenos Aires (A-1301) desde 2002.

⁴ Accesos para alumnos por materia, docentes, personal de tutoría y de gestión institucional, y equipo técnico.

de contacto con los alumnos son variadas y se canalizan a través de las personas que ejercen estas funciones de acuerdo al motivo de consulta. En todos los casos, se comparte la idea de desarrollar estrategias que orienten y promuevan la colaboración y la interactividad, tanto entre el personal de gestión en sentido amplio como entre los alumnos. La construcción de lazos de confianza y el sostenimiento de cada espacio y de cada intercambio entablado entre las personas son aspectos fundamentales y, entendemos, cobran una relevancia peculiar en la modalidad de EaD. Pensemos que muchos de nuestros alumnos tienen el primer contacto presencial a los dos meses y medio de iniciada la cursada, por lo cual el hecho de creer en lo que se lee a través de una pantalla de computadora es un requisito para habilitar la construcción del conocimiento dentro de una comunidad educativa.

Las sucesivas cohortes nos han permitido construir un perfil de alumnado⁵. Casi en su totalidad son mujeres, muchas de ellas trabajan como profesoras de inglés en calidad de “idóneas” (75%) y tienen la necesidad imperante de “legalizar” sus saberes y experiencia a través de la obtención de un título docente para conservar su puesto de trabajo. Otras tantas reparten su tiempo entre el trabajo, el cuidado de la casa y la familia, y el estudio. Para casi la totalidad de los casos, la experiencia en el profesorado es su primera inserción en una actividad de estudio a distancia, registrándose situaciones en las que el manejo de la Pc es nulo. En cuanto a la edad, el promedio estaría en el rango de 25 a 40 o 45 años dentro de un universo que incluye estudiantes desde 18 hasta 60 años. Una proporción notable cuenta con estudios sistemáticos previos de nivel superior, incompletos o finalizados. Desde el punto de vista de la localización geográfica, en la matrícula están representadas casi todas las regiones de la Argentina, con mayor proporción de estudiantes de la zona centro y sur del país. Marginalmente en términos cuantitativos pero no en términos de tendencia, se han dado cursadas parciales desde otros países (España, Inglaterra y EEUU, por ejemplo) de alumnos que viajaron por un período limitado con expectativas de retorno y que encontraron en la EaD una solución de continuidad para su formación en un contexto global de movilidad geográfica creciente. Este punto nos parece de vital importancia a la hora de pensar en las potencialidades de esta modalidad para tender lazos en el ámbito de la región Mercosur.

Haciendo una primera lectura interpretativa, vemos que la heterogeneidad es un rasgo marcado en esta experiencia. La variedad en cuanto a la edad de nuestros alumnos así como al nivel de manejo del lenguaje tecnológico, discutiría algunas de las brechas alrededor de las TICs (tecnologías de la información y comunicación). Si bien cuatrimestre a cuatrimestre la alfabetización en el uso de los recursos tecnológicos que se da en la sociedad en general se transfiere a la cursada en una mayor facilidad para manejarse en entornos virtuales, sigue habiendo diferencias importantes en las calidades de usuarios del alumnado: desde aproximaciones muy básicas a la computadora hasta usuarios críticos. Sin embargo, el manejo del discurso electrónico con sus características propias está demostrando ser una habilidad de adquisición más dificultosa; que no se transfiere de un aprendizaje externo sino que debe enseñarse específicamente en el contexto de la carrera. Estos hechos, más la alta proporción de mujeres adultas y con carreras inconclusas abonan la hipótesis de la EaD como una opción real y concreta de democratización del conocimiento y de las oportunidades de desarrollo personal y laboral.

Hipótesis previas.

La idea de “buena enseñanza” ha sido un referente que, a modo de hipótesis de trabajo, ha guiado nuestra experiencia en la EaD. Esta proposición destaca tanto la base moral como la racional de las prácticas docentes (Fenstermacher, 1989). En otras palabras, desde el punto de vista moral, se trata de preguntarnos si nuestras acciones pueden justificarse en principios y si son capaces de provocar acciones por parte de los estudiantes. La justificación racional nos interpela respecto de los contenidos que enseñamos; si son dignos de que el estudiante los aprenda y si están en línea con el nivel de desarrollo de la disciplina.

La EaD ha sido definida como una metodología educativa no presencial basada en la comunicación pluridireccional mediatizada en la orientación docente (dada en el diseño) y en la elección de los medios adecuados para cada caso en virtud de los temas y las posibilidades de acceso de los participantes y las tutorías (Padula Perkins, 2002). No obstante, últimamente se se menciona que la orientación docente está dada también, y fundamentalmente, en la capacidad de generar y estimular los intercambios entre los participantes y el seguimiento y apoyo que brindan, más que en el diseño de los materiales y contenidos y en cómo presentarlos (recomendamos ver las producciones más recientes de García Aretio, L., Lion, C. y Mena, M., entre otros).

A partir de estas premisas que revalorizan la intervención docente para desarrollar una buena enseñanza en la EaD, haremos un breve análisis⁶ de tres aspectos críticos de la formación docente: el aprendizaje como un proceso individual

⁵ Información tomada de los censos de matrícula que se realizan anualmente y de Ginocchio, V., Graziano, N. y Lizenberg, N. (2005) “**La formación docente a distancia: ¿una cuestión de mujeres?**” V Congreso Internacional Virtual de Educación.

⁶ Nuestro enfoque de análisis concibe Didáctica como una disciplina que se ocupa del análisis de las prácticas de enseñanza intentando dar respuestas a las preguntas sobre qué y cómo enseñamos, qué debemos enseñar, qué debe ser y hacer la escuela (Camilloni, 1997).

que se ve favorecido por la interacción social, la práctica como un espacio de acción y reflexión privilegiado en la formación de enseñantes, y el problema de la evaluación en su doble función pedagógica y acreditativa.

1. El aprendizaje como un proceso individual que se ve favorecido por la interacción social.

Esto significa asumir que el aprendizaje es una actividad individual, nadie puede aprender por nosotros, pero que se ve dinamizado en el contacto con otras personas. Hay un pedagogo español que utiliza la imagen del “coro” o la “conversación” para ilustrar esta idea (Zabalza, M., 2002). Ahora bien, esta relación no es un mero roce sino una comunicación franca, de ida y vuelta, capaz de enriquecer la visión sobre un determinado tema o hecho de cada una de las partes.

En este sentido, identificamos dos estrategias que facilitan el aprendizaje social. Por un lado, las tutorías encarnadas por dos figuras; el tutor propiamente dicho y el tutor-docente. El primero tiene la función de acompañar al estudiante a lo largo de todo el curso brindándole soporte para “moverse” con habilidad en el dispositivo de distancia, incluyendo el manejo de las nuevas tecnologías y la comunicación en lengua inglesa. El segundo es un experto en el contenido (el profesor de la materia), con formación en EaD basada en recursos tecnológicos, que no se limita a atender consultas de alumnos sino también a generarlas. En tal sentido, es quien promueve la segunda estrategia denominada “foro” como un espacio pensado pedagógicamente para generar y potenciar la interactividad entre los sujetos (Fainholc, 1999). Los 5 años de desarrollo de foros nos han permitido ajustar el diseño de las sesiones de discusión, desde un punto de vista instrumental, para que se tornen relevantes para nuestros alumnos. Al mismo tiempo, se ha generado una suerte de “aprendizaje institucional” con alcance a alumnos y docentes que ha impactado positivamente en la extensión de la estrategia a varias materias, la pérdida del miedo inicial ante lo nuevo y la documentación de experiencias concretas⁷.

2. La práctica como un espacio de acción y reflexión privilegiado en la formación de enseñantes.

La práctica es uno de los ejes de los nuevos planes de estudio para la formación docente en el nivel superior que corre en forma longitudinal desde el primero al último año. Desde una materia se prepara a los estudiantes desde primer año a través de un acercamiento progresivo y reflexivo a las aulas e instituciones educativas que es donde harán las prácticas y residencia en los años siguientes. El problema inicial sugerido por esta cuestión fue retomado por el programa en forma global, sin desatender las disposiciones normativas en cuanto a carga horaria presencial de práctica y residencia en escuelas. Asimismo, las trayectorias ricas y variadas -de vida, escolar y laboral-profesional- de nuestro alumnado, demandan el trabajo sobre la base de la práctica, revisando la propia, sistematizando aportes teóricos y buscando respuestas para una realidad de aula frágil y compleja. Las estrategias implementadas incluyen el análisis de “material auténtico”, registros de clases, y estudio de casos, y el desarrollo de proyectos inter-cátedras que atraviesan las “paredes” de una materia para hacer confluír miradas especializadas frente a situaciones complejas. Las reflexiones mostradas por nuestros/as alumnos/as a través de estos ejercicios son alentadoras y nos animan a profundizar estas acciones.

3. El problema de la evaluación en su doble función pedagógica y acreditativa.

“La evaluación constituye un proceso por el cual se releva información variada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus resultados. Esta información es interpretada en función de una serie de criterios que permiten al docente construir un juicio de valor y orientar sus decisiones pedagógicas. Además de responder a la exigencia de la calificación y promoción de los estudiantes, la evaluación constituye una forma de regulación interna del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Cols, E. 2004:26).

Como decíamos anteriormente, en el profesorado existen encuentros presenciales y uno de ellos es el examen final de cada materia, que cumple una función de evaluación sumativa del proceso de enseñanza y aprendizaje pero también de acreditación de que el alumno ha cumplido con los requisitos establecidos por la institución para aprobar una materia. Entre las decisiones de diseño, la evaluación continua en la cursada es a distancia. La misma se ha fundamentado en la posibilidad de elaborar consignas escritas y orales que den cuenta de aprendizajes genuinos y puedan ser evaluadas y calificadas de forma válida y confiable. Las instancias formales son dos parciales domiciliarios individuales y obligatorios por materia. Aún así, no son pocos los retos que ello conlleva, y los emergentes que aparecen en cada cursada. Uno de ellos es el plagio. Entendemos que más allá de la sanción institucional que rechaza el facilismo y el “como si” frente al compromiso por edificar una ética académica basada en razones, la dificultad reside en la incapacidad para advertir que existe propiedad intelectual en y más allá de la información que circula en Internet y que el conocimiento puede ser creado y recreado en instancias de aprendizaje.

⁷ Baracat, P. y Ginocchio, V. (2006) “El foro como propuesta de enseñanza grupal en la educación a distancia” III Jornadas virtuales Instituto del Profesorado Joaquín V. González. Y “Debates, reflexiones e interrogantes. El foro como propuesta de articulación entre espacios curriculares en la educación a distancia en entornos asincrónicos” I Jornadas de educación a distancia. Educación y tecnología: ¿calidad y equidad? Universidad del Salvador.

A modo de conclusión ...

El crecimiento cuantitativo de la institución, sumado al avance en el desarrollo de soluciones tecnológicas para la comunicación a distancia plantea un desafío constante. La propia institución está en un momento de viraje desde un dispositivo de EaD que podríamos llamar más tradicional a uno que potencie los recursos tecnológicos para atender grupos de alumnos mayores y diversos favoreciendo el desarrollo de estrategias que permitan la inclusión de los alumnos y docentes en la sociedad del conocimiento. El riesgo es no perder el vínculo personal que se había logrado, manteniendo la relación personalizada y el seguimiento vía tutores de la carrera y docentes de cada espacio curricular. Creemos que esta espera fue una decisión prudente y que los avances de nuestra comunidad en cuanto al manejo del discurso tecnológico permitirían hoy este viraje.

Contamos como ventaja los años de trabajo compartidos, mayor capacidad tecnológica en el acceso (menor precio y mayor capacidad instalada) y en el manejo de los códigos del lenguaje tecnológico, la conformación de un equipo de gestión integral sólido así como la graduación de las primeras cohortes de profesoras formadas en esta modalidad educativa.

Creemos que la documentación de experiencias abre un abanico de preguntas y cursos de acción para revisar y optar. El hecho de sistematizar y escribir estas líneas nos permite poner nuestra experiencia para la discusión con colegas con el ánimo de enriquecer nuestra propia práctica profesional y, al mismo tiempo, contribuir con el campo profesional en relación con la producción de conocimiento en la EaD como modalidad educativa.

Bibliografía.

- Baracat, P. y Ginocchio, V. (2006) "El foro como propuesta de enseñanza grupal en la educación a distancia " III Jornadas virtuales Instituto del Profesorado Joaquín V. González.
- Baracat, P. y Ginocchio, V. (2006) "Debates, reflexiones e interrogantes. El foro como propuesta de articulación entre espacios curriculares en la educación a distancia en entornos asincrónicos" I Jornadas de educación a distancia. Educación y tecnología: ¿calidad y equidad? Universidad del Salvador.
- Camilloni, A (1997) "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica". En Corrientes didácticas contemporáneas. Souto, M. y otros, cap. I, Buenos Aires, Paidós.
- Fainholc, Beatriz (1999) La interactividad en la educación a distancia. Buenos Aires: Paidós.
- Ginocchio, V., Graziano, N. y Lizenberg, N. (2005) "La formación docente a distancia: ¿una cuestión de mujeres?" V Congreso Internacional Virtual de Educación.
- Fentersmacher, G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", En WITTROCK, MERLIN: La investigación en la enseñanza I. Barcelona, Paidós-MEC.
- Litwin, Edith (comp) (2000) La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Mercer, Neil (1997) La construcción guiada del conocimiento. Barcelona: Paidós.
- Mercer, Neil y González Estepa, Francisco (2000) "La educación a distancia, el conocimiento compartido y la creación de una comunidad de discurso internacional", en: La educación a distancia. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Padula Perkins, Jorge Eduardo (2002) Una introducción a la educación a distancia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Zabalza, M. (2002) La enseñanza universitaria. Madrid: Narcea.