

## EL MODELO DE EDUCACIÓN COMBINADO EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES

**Gisela Assinnato**

Facultad de Periodismo y Comunicación Social,  
Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

### Resumen

El artículo sistematiza aproximaciones generales sobre la inclusión de entornos virtuales en el Profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata y se enmarca en una beca de investigación tipo "A" de esa casa de estudios (04.2014/04.2017) dirigida por la Mg. María Raquel Coscarelli y codirigida por la Lic. María Victoria Martín.

Como parte de trabajos preliminares, focaliza en la selección de recursos que realizan algunos equipos pedagógicos, sus funcionalidades y modos de inclusión curricular. El relevamiento da cuenta de una amplia valoración positiva sobre la inclusión de entornos digitales y la perspectiva de la educación combinada, que se materializa con la inserción a sus propuestas de *Webs* de Cátedra que se propician desde la Facultad, aulas virtuales que ofrece la UNLP y plataformas gratuitas *online*.

De acuerdo con los aportes del marco conceptual, entendemos que la mayoría de las experiencias ubican a las tecnologías como instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos de aprendizaje, y de las relaciones entre los profesores y los alumnos o entre los alumnos. No obstante, es posible reconocer incipientes usos colaborativos que, si bien son más excepcionales, son posibles y se encuentran tensando lo nuevo y viejo.

**Palabras clave:** aulas virtuales, educación combinada, universidad, formación docente.

### Introducción

La inclusión de tecnologías de información y comunicación (TIC) en procesos de enseñanza y aprendizaje es una realidad que se replica en diferentes niveles educativos, mediante propuestas muy variadas y con diferentes grados de formalización.

La pregunta por los modos en que se incorporan estas innovaciones en las prácticas educativas es un actual desafío en las instituciones de formación de formadores, ya sean terciarias como universitarias, cuyo horizonte formativo debe contemplar un perfil docente preparado –entre otros aspectos– para llevar adelante nuevos modos de enseñanza mediados por soportes digitales.

En este contexto, en los últimos años se registraron numerosos esfuerzos para orientar en este campo a los futuros profesionales y a docentes en actividad, lo que impulsó el desarrollo de programas, cambios curriculares y diferentes iniciativas tanto en el nivel macro (gestión educativa estatal) como hacia el interior de las instituciones y los equipos pedagógicos.

Dussel y Quevedo (2010: 51) señalaron que estos procesos de formación en la educación superior se han dado de maneras más “descentralizadas y variadas” que los programas destinados a los escolares y han contando con menor inversión estatal. Además, remarcaron la carencia de análisis o evaluaciones sobre esas experiencias, lo cual sería fundamental para desarrollar una investigación-acción y aportar al mejoramiento de las distintas propuestas.

No obstante, se han registrado mayores avances desde que los especialistas realizaron tal evaluación. El proyecto de mayor relevancia para la inclusión de tecnologías en la formación de docentes fue implementado con la llegada del Programa Conectar Igualdad (PCI), que incluyó a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Desde 2011 el Gobierno nacional viene distribuyendo *netbooks* a estudiantes y docentes de estos establecimientos en todo el país, cuyas carreras forman profesores para el nivel secundario.

En el primer informe realizado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) acerca de la inclusión del PCI en los profesorado, se subraya que además de garantizar el acceso material a los soportes tecnológicos, “ha contribuido a instalar un proceso de inclusión de las TIC en las instituciones de formación docente y como parte de formación continua de los docentes del que ya no se duda” (Ros, 2014: 120). En este proceso de inclusión, es posible reconocer usos excepcionales o creativos entre algunos de los docentes aunque mayoritariamente “los usos y modos de inclusión a nivel de las prácticas de enseñanza son heterogéneos e incipientes, en términos de su sentido pedagógico” (Ros, 2014: 120).

De forma inversa, no existe un programa similar que integre el mapa universitario público nacional. En tales instituciones, las iniciativas siguen siendo diversas, aunque en su mayoría se enmarcan dentro una tendencia similar de inclusión de tecnologías educativas. Mientras que muchas propuestas de posgrados o cursos extracurriculares ofrecen la posibilidad de realizar las cursadas en el formato de educación a distancia, es decir, únicamente mediadas por entornos virtuales, esta modalidad no es tan recurrente en carreras de grado, donde se incluyen las de formación docente. En este nivel, en cambio, se suman como innovación diferentes experiencias de educación mixta, que se proponen la combinación del modelo presencial y de un espacio virtual.

Denominada también educación combinada (*blended-learning*), integra las posibilidades de la acción tutorial cara a cara y la tecnología como mediadora pedagógica, en tanto apoyo a los procesos de formación integral en el marco de los proyectos educativos institucionales y los modelos educativos de cada institución; y comunicacional, facilitando mayores y mejores posibilidades de interrelaciones entre los agentes del proceso, garantizando un diálogo con los profesores, la información, los materiales educativos, etcétera, y contribuyendo así a la formación de redes de conocimiento (Latorre, 2014: 08).

Las prácticas educativas que se analizan en este trabajo se enmarcan en una política de *e-learning* impulsada por Universidad Nacional de La Plata (UNLP), con el fin de complementar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos en todos sus niveles.

El primer antecedente de esta índole data de septiembre de 2004 con un programa de educación a distancia lanzado desde el rectorado platense, que progresivamente comenzó a impactar en las diferentes unidades académicas. Cinco años más tarde, investigadores de la Facultad de Informática crearon la llamada Web UNLP, un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA), en el cual docentes y alumnos comparten un espacio de trabajo, de comunicación, interacción y acceso a recursos de interés. Desde entonces, la casa de altos estudios promueve en los equipos pedagógicos de las diferentes unidades la utilización de este entorno, también denominado Web Administradora de Cátedras (WAC) en el marco de las propuestas de grado. No obstante, se trata de un proceso que fue asimilado lentamente en todos los niveles de la academia, logrando un mayor impacto en el nivel de postgrado.

En vistas a potenciar esta área, en los últimos años, la UNLP se incorporó a la Asociación de Universidades del Campus Virtual Latino-Americano "AULA-CAVILA" 1 y, desde 2014, fomenta la adscripción a las llamadas Aulas Web (<http://www.aulasweb.unlp.edu.ar>), a los cursos y propuestas presenciales o semipresenciales de las diversas unidades académicas, institutos de investigación y otros establecimientos de la Universidad, en reemplazo de la Web Administradora.

En este marco, es cada vez más recurrente en las diferentes unidades académicas la utilización de los EVEA. Sin embargo, el modelo combinado de educación no se agota en la inclusión de las plataformas impulsadas por la UNLP, sino que puede incluir los más variados soportes: recursos digitales y multimediales, *software* educativos, sitios o plataformas digitales para la comunicación, interacción, circulación de materiales o realización de actividades educativas, que incluyen desde correos electrónicos, grupos en redes sociales, *blogs*, páginas *web*, foros, entre otros. Algunos de estos espacios son habilitados por los propios profesores a partir de la utilización de herramientas del *software* libre, mientras que otros (como los sitios de cátedra) son provistos a su pedido por especialistas de la facultad. Estos recursos menos institucionalizados forman, cada vez más, parte de las aulas universitarias y también son objeto del análisis de este trabajo.

### **Marco conceptual: entre la innovación y la reproducción**

La valoración de los procesos de integración de las tecnologías en el Profesorado en Comunicación Social de la UNLP se realiza desde una perspectiva no tecnofílica, que no justifica la inclusión de las TIC en la innovación misma, sino que comprende las potencialidades educativas de estas propuestas.

Las TIC posibilitan una apertura semiótica en cuanto a las nuevas formas de representar, procesar, transmitir y circular la información y el conocimiento; simplifican la comunicación entre las personas, independientemente de su situación geográfica, así como también del acceso a gran cantidad de

información actualizada. Incluyen también la posibilidad de forjar el trabajo colaborativo, intercultural y con mayor énfasis en la capacidad creativa de los alumnos.

García Valcárcel y González Roderó (2006: 07) sostienen que los *software* y otros recursos digitales pueden tener ciertas funcionalidades importantes desde el punto de vista didáctico. Entre estas, enumera la función informativa, instructiva, motivadora, evaluadora, investigadora, expresiva, metalingüística, lúdica y creativa. Asimismo, los autores distinguen entre programas cerrados, que en general cuentan con una enseñanza directiva y métodos de ejercitación y práctica. Por otra parte, nombran programas abiertos a los que caracterizan como exploratorios, interactivos, que dejan más libertad al alumno para encontrar, organizar, manipular y presentar información, usar Internet, programas o presentaciones multimedia.

Dada esta multiplicidad de funcionalidades, sostenemos que los entornos virtuales pueden entenderse como un potencial educativo: “abren nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza y aprendizaje y son susceptibles de generar, cuando se explotan adecuadamente –es decir, cuando se utilizan en determinados contextos de uso– dinámicas de innovación y mejora imposibles o muy difíciles de conseguir en su ausencia” (Coll, 2009: 117).

Esta idea de potencialidad se asemeja al planteo de Albert Sangrá Morer, quien –sobre la base de sus estudios en academias españolas– sostiene que “algunas universidades observan esta situación como una gran oportunidad para la mejora de la calidad educativa en sus instituciones” por lo cual “elaboran un plan estratégico para la incorporación de las TIC” (Sangrá Morer, 2002).

Sin embargo, esta no sería la única forma de reacción de las universidades, sino que el español establece varios modelos: uno en el cual el profesorado afronta estos desafíos de manera solitaria; otro que directamente niega la potencialidad de los sistemas de educación a través de entornos virtuales (pues sostiene que la buena formación es de carácter presencial); y finalmente, propuestas que solo compiten con la virtualidad, como si el dilema fuera la mera elección de contextos presenciales o no presenciales.

De acuerdo con este planteo, en este abanico de modalidades podrían oscilar las nuevas experiencias educativas antes mencionadas en nuestras universidades nacionales. No obstante, tales categorizaciones representan a veces núcleos duros que no siempre se corresponden linealmente con la realidad y que además desconocen la innovación como un proceso complejo.

Para Castañeda (2011: 13), “habrá que ser conscientes del estado de tensión en que suele ubicarse el ser humano cuando se le presenta el dilema de decidir entre lo viejo y lo nuevo, entre la tradición que ofrece seguridad y la novedad que brinda la posibilidad de vivir mejor” y referencia que “en América Latina nos encontramos con una gran diversidad de prácticas donde se mezclan las distintas modalidades históricas que no acaban de irse y surgen nuevas modalidades que tratan de incorporarse” (Castañeda, 2011: 06).

Esto se debe a que la incorporación de tecnologías genera un impacto particular no solo en el aula o en los docentes, sino de forma integral en el modelo educativo tradicional, que otorgaba la centralidad del saber a

los libros, como verdades acreditadas, y a los docentes, quienes podían transmitir e instruir a los alumnos en esos conocimientos.

En cambio, los desarrollos informáticos y de comunicación han potenciado la circulación de informaciones por fuera de las instituciones educativas, y han generando nuevos interrogantes acerca de qué es válido enseñar, cómo y para qué. En este sentido, se redefine la idea sobre el docente pero también la de alumno, que ahora es capaz de acceder a infinitas informaciones y permanecer en una multitemporalidad gracias a las bondades tecnocomunicacionales vigentes.

En consecuencia, la tensión que genera el uso de las TIC tiene que ver con los retos pedagógicos que conlleva, al alterar las tradicionales relaciones con eje en el docente, dotadas de una organización temporal simultánea y confinadas al espacio del aula. El impacto se da en una doble dirección: extendiendo las actividades por fuera de los espacios académicos, pero también permitiendo la irrupción de los más variados aspectos externos. Así, su incorporación –ya sea intencional en función de los fines educativos o espontánea– “puede fragmentar el espacio educativo y crear discontinuidades en el tiempo y los ritmos educativos” (Barberá y Badia, 2005: 03).

En este marco de transformaciones y redefiniciones de prácticas, tiempos y roles, y ante la proliferación de los recursos y plataformas *online*, los teóricos de la tecnología educativa consideran necesario que los docentes afinen criterios para determinar qué propuestas, estrategias y herramientas serán las más adecuadas para lograr los objetivos pedagógicos; a sabiendas de que los programas informáticos y otras innovaciones tecnológicas de comunicación e información tienen diferentes alcances y limitaciones en cuanto a los formatos que permiten, sus posibilidades para representar y transmitir datos, construir redes, elaboración de contenidos, espacios para relacionarse con otros, etcétera.

En otras palabras, García Valcárcel y González Roderó plantean que “las ventajas y las limitaciones de un material concreto han de ser consideradas por el profesor de cara a su utilización didáctica, es decir, es necesario evaluar la calidad del *software* educativo, tanto desde un punto de vista técnico como pedagógico, para tomar una decisión sobre su potencial didáctico y, en consecuencia, sobre su integración curricular” (2006: 8). En este sentido, las propuestas que integran aspectos tecnológicos y pedagógicos requieren que los profesores desarrollen habilidades “que superen la propia tecnología y la reconfiguren de manera creativa para sus propósitos” (Valverde, *et al*, 2010: 220).

En suma, esta reciente, progresiva y variada incorporación de las TIC presenta para los docentes un doble desafío: cómo responder a estas transformaciones con un sentido crítico tanto desde la estrategia didáctica como desde el horizonte formativo de los futuros profesionales de la educación. Para Jung (2005, citado en Ros, 2014: 19), estos esfuerzos de inclusión de las TIC en la formación de los docentes se pueden clasificar de la siguiente manera:

- a. Como el contenido principal: hegemónico en los años 1990, promueve el uso de las TIC para facilitar actividades de aprendizaje y desarrollo de nuevos métodos para favorecer el aprendizaje y evaluar a los estudiantes.
- b. Como parte de los métodos de enseñanza: facilitan algunos aspectos del proceso de formación; mediante un rol "modelador", fomentan discusiones sobre los usos pedagógicos de las TIC para que los futuros docentes se beneficien al experimentar estas habilidades.
- c. Como tecnología central para impartir la formación docente: el foco no está puesto sobre las habilidades TIC, sino en la mediación de una variedad de aplicaciones TIC. Generalmente se basa en la formación a través del uso de la computadora.
- d. Para facilitar el desarrollo profesional y el establecimiento de una red de contactos. Por ejemplo, el diseño de sitios *web* para proveer de recursos *online* a los docentes y facilitar los intercambios.

### **Selección y aspectos formales**

A partir de información correspondiente al ciclo lectivo 2014, recabada en el área de Educación a Distancia (EAD) dependiente de la Secretaría de Vinculación Tecnológica (SEVIT), de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), de la UNLP, y mediante una serie de cuestionarios realizados a docentes de esa casa de estudios, pudimos determinar algunas características de la selección tecnológica que llevan a cabo los equipos pedagógicos del ciclo superior del Profesorado en Comunicación Social que ofrece dicha unidad académica.

En principio, identificamos que cinco de las dieciséis cátedras relevadas (1) desde el año 2009 hasta 2013, se volcaron por el uso de la plataforma WAC. Posteriormente, en consonancia con los cambios descritos, a mediados del ciclo lectivo 2014, cuatro equipos pedagógicos han decidido migrar a la nueva plataforma de Aulas Web, en reemplazo de la Web Administradora, que ya daba amplias muestras de sus limitaciones.

Este entorno de enseñanza y aprendizaje se basa en una personalización que realizaron profesionales de la UNLP de la plataforma *Moodle* (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment* o Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos), el *software* libre y gratuito creado en el 2002 por el profesor de la Universidad de Perth, Australia, Martin Dougiamas, con el fin de facilitar las prácticas de enseñanza desde el constructivismo social y el aprendizaje cooperativo.

Entre algunas de las principales características de esta plataforma, se destaca la posibilidad de enlazar las más variadas fuentes y recursos para la gestión de contenidos; en cuanto a la comunicación, dispone de varias opciones, entre las cuales la más utilizada son los foros; mientras que para la evaluación ofrece desde cuestionarios específicos por temas autoevaluables y con *feed-back* inmediato hasta actividades

colaborativas usando la herramienta de *wiki*. También se ha resaltado su utilización para el desarrollo organizacional de la comunidad educativa (Ros, 2008).

No obstante, como ya se anticipaba, la mayoría de los espacios selecciona otro tipo de recursos. Cuatro son también los equipos pedagógicos que mantienen en línea una Web de Cátedra provista por la Dirección de Informática y Multimedia de la FPYCS. Se trata de entornos novedosos que forman parte del sitio web de la facultad (<http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/>) y permiten subir anuncios breves, informaciones diversas e, incluso, materiales de estudio. Además, recientemente habilitó la opción de realizar preguntas, que podrán ser contestadas por otros compañeros o por docentes. No obstante, para enviar estos comentarios se debe utilizar una cuenta de usuario, que también servirá para acceder a contenidos que una cátedra solo designe para sus alumnos. Desde fines de 2014, la plataforma se mantiene en estado de lanzamiento "beta", es decir, que puede aún contener errores, cambiar aspectos estéticos y funcionalidades.

En este sentido, se denota la presencia de una serie de condiciones institucionales que promueven los usos de las TIC en este espacio de formación docente. Esto no solo se observa en las mencionadas políticas de la UNLP y la disposición de las Aulas Web, sino en un marco de inclusión más amplio de *software* para la gestión y administración de la práctica docente y de investigación (como el Sistema de Gestión Académica [SIU] o el Sistema Integral de Gestión y Evaluación [SIGEVA], entre otros). En cuestiones vinculadas con los entornos virtuales de enseñanza y otras herramientas, la Facultad de Periodismo posee desde 2007 la ya mencionada EAD, área específica que asesora a los docentes y hace de puente para la creación de determinados espacios digitales, como las Web de Cátedra.

Además de estos entornos institucionalizados por la unidad académica, otro de los recursos digitales elegidos son los *blogs*, una de las herramientas de comunicación más utilizadas en la red que recopilan cronológicamente en un entorno virtual las publicaciones textuales, multimediales o hipertextuales de los autores, a la vez que permiten comentarios.

Dos cátedras se volcaron por la autogestión de un *blog* de Word Press: una aplicación gratuita de *software* libre (código abierto) y bajo Licencia Pública General (GPL) muy popular de la *blogosfera*. El espacio es hospedado por la empresa y cuenta con un dominio gratuito del tipo "nombre-blog.wordpress.com". En tanto, uno de los grupos optó por el diseño de un *blog* mediante las aplicaciones que ofrece en forma gratuita la empresa Google. El espacio es alojado en los servidores de la compañía, dentro del dominio "blogspot.com". Ambos *blogs* fueron construidos como un servicio en la nube. Se trata de una de las formas más sencillas, similar a crear una cuenta en cualquier otro servicio como una red social o un correo electrónico.

Con características similares a estos entornos, un espacio elegido y autogestionado por otro grupo de docentes es un sitio *web* gratuito, desarrollado mediante la aplicación *sites* de la empresa Google. La plataforma permite publicar información variada, incluidos videos, presentaciones, archivos adjuntos y texto que puede ser compartida con un grupo limitado de colaboradores o estar abierta a todo público. Al igual

que los casos anteriores, no requiere programación, sino que se genera de forma intuitiva y guiada por la aplicación *online*.

Dentro de la diversidad de recursos, también hay quienes optaron por armar un grupo en la red social Facebook. Esta opción de desarrollo gratuito y autogestionada por los docentes fue seleccionada por dos equipos pedagógicos en 2014. El espacio posibilita interactuar, generar debates y compartir información entre un determinado grupo de contactos.

Finalmente, el último recurso elegido fue un sitio *web*, cuya creación fue solicitada por los docentes a un programador. Con una estructura semejante a un *blog* y bajo dominio “.com.ar”, el entorno permite ofrecer información y materiales de estudio, en tanto está abierto a comentarios.

Un aspecto general compartido por todos los grupos es que cuentan con facilidad de lectura y acceso al ofrecer un recorrido secuencial e indicaciones que orientan al usuario. Esto se ve facilitado por ser espacios usuales para los alumnos (como es el caso de las redes sociales o los *blogs*) o retomar aspectos de la navegación recurrentes.

Algunos de los equipos relataron que además de la selección de estos entornos utilizan soportes comunicacionales como los teléfonos celulares y los correos electrónicos. No obstante, caracterizaron estos usos como “informales” y sin una planificación concreta, sino orientados a establecer una comunicación directa con los alumnos para canalizar dudas.

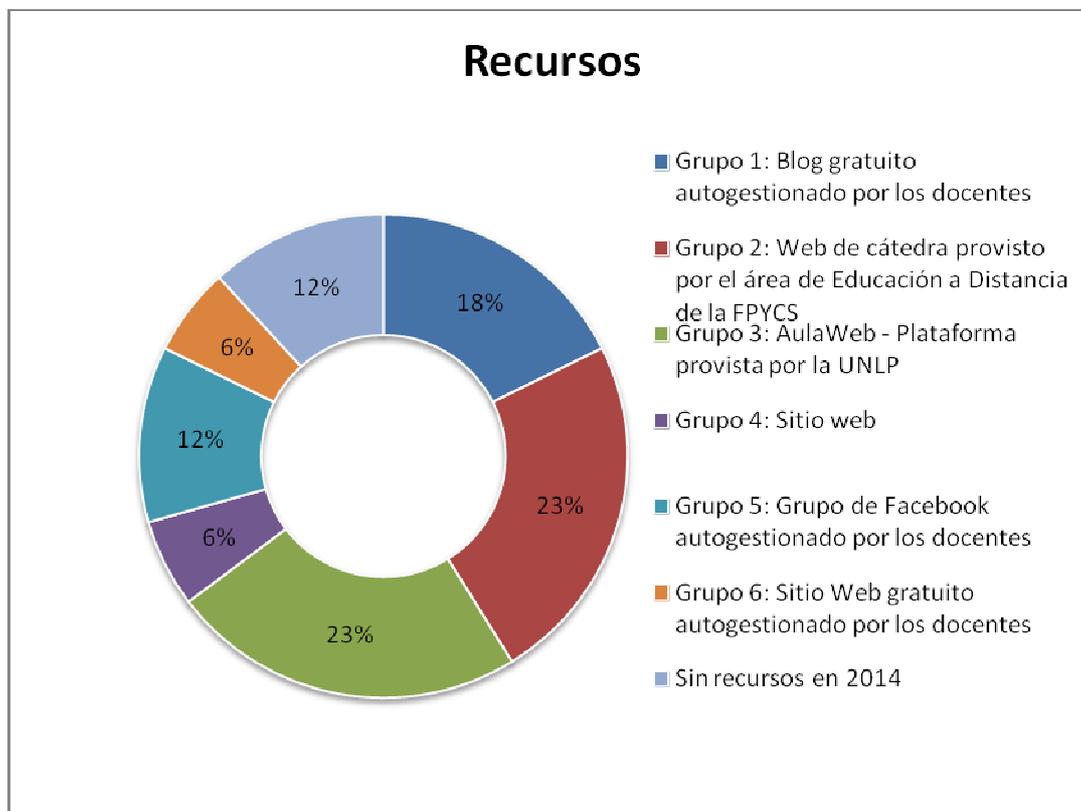


Figura 1: Esquema sobre las distintas formas de inclusión tecnológica.

Otros ítems claves que permiten caracterizar esta serie de espacios están vinculados a cuestiones formales, relacionadas con su seguridad, licencias, confiabilidad, entre otros.

La plataforma Aula Web y Web de Cátedras devienen como los entornos más institucionalizados, pues su creación está acreditada por entidades responsables (la universidad y la facultad, respectivamente) que poseen dominios en la *web* brindados como organizaciones educativas (“edu.ar”). Además, ambas disponen de medidas de seguridad: en el caso de la primera solo pueden acceder a ellas quienes hayan sido *logueados*; mientras que las *Web* permiten generar contenidos privados, a los cuales solo se puede acceder mediante una cuenta de usuario. De esta forma, se evitan problemas por licencias y derechos de autor de los materiales que allí se compartan.

Estas medidas no son tan perceptibles en los demás recursos relevados. En los grupos 1, 4 y 6, la información es compartida abiertamente, sin restricciones o medidas de seguridad. Esta situación es resguardada solo en uno de los casos (*blog* autogestionado en Blogspot) al publicar bajo Licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina. Esta permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato siempre que se otorgue el crédito apropiado, no se utilice el contenido con fines comerciales y no se derive en la creación de un nuevo material.

En cuanto a los grupos realizados en la red social Facebook, también cuentan con restricciones. Sus autores (equipos de dos cátedras distintas) delimitaron que estos sean “cerrados”, es decir que allí solo puedan acceder aquellos usuarios de la red social que sean aceptados por los administradores, limitados a los integrantes de cada comisión de alumnos.

Finalmente, si en las plataforma Aula Web y Web de Cátedras no había dudas sobre su acreditación, en los entornos de los demás equipos, al ser construidas en aplicaciones *online* gratuitas, nada acredita que realmente sean gestionados por los equipos pedagógicos. Un aspecto relevante en este sentido puede ser el hecho de que estos espacios estén *linkeados* en el sitio *web* de la FPyCS. No obstante, además de las cuatro Webs de cátedra, solo un espacio virtual (*Blog* autogestionado en Wordpress) aparece en el listado de los sitios virtuales de las materias de las diferentes carreras. Los demás no cuentan con este aval.

### **Funcionalidades**

Si bien solo los grupos 2 y 3 son exclusivamente entornos de enseñanza y aprendizaje, esto no implica que todos los espacios tengan fines educativos, ya que pese a sus diversidades han sido diseñados para cumplir determinadas funciones didácticas. En este sentido, aunque con diferencias en cuanto a la extensión y modalidades de presentación, los entornos virtuales relevados presentan los siguientes ítems: información de cátedra, programa y bibliografía; accesibilidad a consignas de trabajos, textos digitalizados y material multimedia o enlaces de interés.

Siguiendo las caracterizaciones de García Valcárcel y González Roderó sobre las funcionalidades didácticas de los entornos virtuales, en todos los grupos sobresalen la función informativa, instructiva y motivadora y se presentan como sitios cerrados y estáticos, que en general cuentan con contenidos de consulta y contemplan al destinatario como usuario consumidor. Incluso, esta tendencia prevalece en el entorno virtual de la UNLP: pese a que este ofrece una diversidad de recursos, los docentes priorizan allí la gestión de contenidos, el compartir material alternativo y la mensajería directa entre alumnos y docentes. También se presentan casos como el sitio *web*, que si bien contempla un “Espacio Colaborativo”, esta sección no registró uso durante 2014.

Como característica general, entonces, se destaca que no se abarca la totalidad de los usos potenciales de los entornos, sino que algunas funciones son priorizadas más que otras. “Reconocen –en principio– una vía necesaria para intercambiar la bibliografía y otros materiales con los alumnos. De esa manera, se aseguran su acceso a los contenidos o textos obligatorios, ya que muchas veces manifiestan problemas para poder conseguirlos. Además lo piensan como una vía de comunicación con los alumnos, alternativa al correo personal. Y que también genera otra seguridad en cuanto al envío de trabajos o consultas” (Equipo EAD, entrevista personal, septiembre de 2014). Así, en la mayoría de los casos la inclusión de las tecnologías no

está precedida de una propuesta concreta: “el sentido que tienen es favorecer el intercambio con los estudiantes entre semana (entre cada fecha de cursada) para resolver dudas o solucionar problemas de la gestión del campo y para facilitar materiales digitales” (Equipo TACIE, entrevista personal, noviembre de 2014).

No obstante, algunas cátedras presentan, o han presentado, una estrategia didáctica particular para sus correspondientes espacios, incluida al menos una actividad distintiva como el desarrollo de producciones multimediales, la realización de foros, la interacción entre docentes, alumnos y estos entre sí e incluso la orientación docente (tutorías). En este sentido, los grupos de Facebook y los *blog* autogestionados se presentan como escenarios potenciales de interacción dados a sus propias dinámicas preestablecidas en la red social. Además, muestran una variada integración de lenguajes: textuales, imágenes, infografías, mapas, videos y materiales de producción propia, entre otros. No obstante, en particular las propuestas de foro se han llevado a cabo únicamente en las WAC.

Estos aspectos se destacan por varios motivos: los espacios de comunicación e intercambio no solo incluyen mensajería, sino transferencia de archivos, las posibilidades de apertura de navegación y búsqueda de información por parte del alumno y la interactividad entre alumnos y docentes, alumnos entre sí, y entre estos y terceros para la construcción colaborativa del conocimiento. En cuanto a la posibilidad de manipulación de distintos materiales –como se planteaba en el marco teórico– permite una apertura semiótica para representar, procesar, transmitir y hacer circular la información.

De este modo, estas características menos recurrentes se acercan a la definición que García Valcárcel y González plantean sobre los entornos abiertos que describen como exploratorios, interactivos, que dejan más libertad al alumno para encontrar, organizar, manipular y presentar información, usar Internet, programas o presentaciones multimedia. Además, suelen ser enriquecidos por el requerimiento de producciones digitales/multimediales que realizan los propios alumnos.

Quienes buscan desarrollar estrategias más innovadoras mediante las TIC también manifiestan otro tipo de planificación de estas propuestas. Si para los primeros los soportes tecnocomunicacionales están incluidos como medio de acompañamiento de los procesos educativos (en especial, para tutorías de trabajos de campo o prácticas pre profesionales) y no llevan una evaluación particular (aunque sí son motivo de reflexiones hacia el interior de los equipos); los segundos contemplan su diseño como parte de una estrategia más amplia del programa de la materia y, luego, realizan prácticas evaluadoras, aunque muchas también de modo informal.

Más allá del distintivo abanico de funcionalidades, los docentes coinciden al sostener que los entornos se constituyen como un espacio de enseñanza y aprendizaje o, al menos, contribuyen con aportes diversos a los procesos educativos en el marco de cada disciplina, incluso, deviniendo en una práctica formativa para los futuros profesores en comunicación social.

[Permiten] otras formas de interactuar (comunicación sincrónica y asincrónica) entre docente y estudiantes, y estudiantes-estudiantes, otras formas de aprendizaje (trabajos colaborativos, interactividad con materiales audiovisuales, digitales, bibliográficos) otras formas de hacer (expresar ideas, pensamientos, nociones, inquietudes, dudas a través de la escritura), pensar y producir conocimientos [...]. Es de suma significancia que los estudiantes adquieran saberes y prácticas de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, ya que el contexto actual implica que los docentes tengan conocimientos y usos de las tecnologías de la información y la comunicación para desatar procesos educativos” (Equipo TECEPyNF, entrevista personal, octubre de 2014).

### **Inclusión curricular**

La incorporación de entornos virtuales a las cátedras de grado del profesorado en Comunicación Social es percibida como una “necesidad” ampliamente compartida por los profesionales de esa casa de estudios. Se trata de un proceso que ha crecido en los últimos años, ya que los especialistas de EAD de la facultad reconocen que en los inicios de la implementación de área se evidenciaban resistencias por parte de docentes que no consideraban conveniente la inclusión de TIC en sus propuestas pedagógicas.

En este sentido, una mirada global sobre la proliferación de los entornos digitales como herramientas de mediación pedagógica y comunicacional en las distintas cátedras del profesorado, permite evidenciar una tendencia de integración curricular de las TIC de manera transversal a la formación y no solamente relegado para materias específicas, que en el vigente plan de estudios se ofrecen mediante dos seminarios optativos e interdisciplinarios. Este modelo de integración horizontal es sugerido por diversos pedagogos y es el que progresivamente comienza a irrumpir en profesorados terciarios y universitarios. De acuerdo con el estudio de M. Brun para CEPAL (2011, citado en Ros, 2014), la desventaja de que haya cursos específicos es que “por lo general aluden a habilidades tecnológicas básicas y no se vinculan de manera significativa con los aspectos metodológicos o didácticos propios de cada disciplina”. En este sentido, Kozak (2009: 43) reflexiona sobre la necesidad de articular los aportes disciplinares y superar las fragmentaciones que el mismo currículum impone para lograr una integración enriquecedora de las TIC.

Por su parte, los docentes consultados entendieron las TIC como facilitadoras de los procesos educativos, más allá de la especificidad de los contenidos. También consideraron significativo que existan materias que promuevan saberes específicos de la tecnología educativa, que abarquen el uso técnico de las herramientas, estrategias y posicionamientos pedagógicos. Pero, a su vez, apuestan a integrar la tecnología a la totalidad de las cátedras, aunque algunos aclaran que esta genera aportes cuando se poseen objetivos claros de por qué y para qué se incluye en la materia.

Si los vigentes obstáculos no están relacionados con una mirada tecnófoba, en los relatos de los profesores existe un factor recurrente vinculado a las dificultades para gestionar y realizar un seguimiento de dichos espacios, una tarea de gran demanda que viene a sumarse a las tareas habituales de los docentes. Puntualmente, sostienen que se requiere de una gran cantidad de tiempo para atender todas las consultas que llegan vía los distintos canales de mensajería, preparar materiales, cargar contenidos, administrar o moderar comentarios, realizar un mantenimiento del entorno virtual, entre otros ítems.

Así cuando se cuestiona por las dificultades, este tipo de consideraciones supera ampliamente las que podrían ser dificultades de orden técnico. En general, este problema se resuelve con la designación de uno o dos integrantes por equipo para que se ocupen de estas tareas, mayormente ayudantes o adscriptos a la docencia u otros cargos de baja jerarquía. No obstante los criterios de uso de estos espacios o soportes es un tema que se debate entre todos los integrantes de las cátedras, aunque no con mucha periodicidad.

En cuanto a los nuevos modos de organización espacio-temporal y cambios en los roles que genera el uso de estos soportes, se pueden caracterizar varios ejes. En términos generales, los entornos que poseen los diferentes equipos tienen un sentido complementario al espacio presencial de clases y promueven prácticas de trabajo asincrónicas, individualizadas y por fuera del horario de cursada. Las dificultades en torno a estos ejes se evidenciaron más en aquellas prácticas minoritarias que, mediante diferentes estrategias, requerían mayor actividad por parte de los alumnos para construir saberes colaborativamente. Varios docentes sostienen que los estudiantes no se apropian de los espacios, ya que participan poco de las propuestas y se dificulta el intercambio de opiniones entre ellos. Como evaluación, reconocen que los alumnos requieren de otros tiempos y reflexiones para con estas actividades virtuales y destacan que no todos los estudiantes cuentan con los saberes tecnológicos necesarios.

Entre otros aspectos de este nuevo rol, enfatizaron en

... la perseverancia en ingresar al espacio como si estuviera asistiendo en forma presencial; pensar en la comunicación "uno - a muchos", a través de grupos de discusión y correos electrónicos. Autonomía y aprendizaje flexible, es decir que el estudiante debe asumir que se promueven actividades asincrónicas e independientes y debe lograr un equilibrio entre interacción social e interacción individual, por medio de los materiales y los recursos que se le facilitan, que en la práctica concreta es difícil llevar adelante este posicionamiento del estudiante ya que al ser la materia de cursada presencial, pedir todos estos requerimientos implica un doble esfuerzo (Equipo TECEPyNF, entrevista personal, octubre de 2014).

De esta forma, la utilización de los entornos con un sentido complementario se atribuye a una decisión pedagógica, que responde a los objetivos de una educación combinada.

Se prioriza que no se pierda el sentido de lo presencial que es para lo que están mentalizados los alumnos del grado. Ellos se inscriben bajo esa modalidad, no una virtual. Por eso, no se puede pedir una exageración de actividades extra por medio de estos espacios. De hecho, si bien muchos entran y les gusta descargarse los textos por ahí, otros alumnos tardan en *loguearse* y entrar a la plataforma. El tema para los docentes es encontrar el equilibrio del espacio como un complemento a la modalidad presencial. A veces, incluso, no como algo obligatorio (Equipo EAD, entrevista personal, septiembre de 2014).

Esta es la razón por la cual muchos equipos no ven tan necesaria la utilización de las Aulas Web que dispone la UNLP y se han volcado a otros espacios. “De acuerdo al uso que los docentes le pretenden dar a estos espacios, en algunos casos no tiene sentido su incorporación al aula” (Equipo EAD, entrevista personal, septiembre de 2014).

### **Conclusiones preliminares y líneas de continuidad**

Del relevamiento realizado, surge como una de las posibles conclusiones la amplia valoración positiva sobre la inclusión de las tecnologías en los procesos de formación de formadores. Esta perspectiva que asume la mayoría de los docentes deviene además en una progresiva y mayoritaria participación en metodologías de educación combinada, principalmente a raíz de la incorporación de diferentes espacios virtuales y otros soportes tecnológicos que no han sido analizados en este trabajo.

Como rasgo particular de estas selecciones, se señala el avance de los entornos institucionalizados (Aulas Web y Web de Cátedras) que representan la mitad del universo delimitado y dan cuenta de una mayor presencia de las condiciones institucionales proporcionadas por las políticas de la UNLP y la FPyCS. No obstante, es notable también la presencia de los entornos autogestionados por los docentes, que implican, en muchos casos, usos menos formalizados y generan canales de comunicación más directos. En este sentido, una línea de continuidad de este trabajo implicaría relevar específicamente aquellas mediaciones protagonizadas por canales *a priori* más personales como el celular y el correo electrónico, que continúan apareciendo en varios relatos.

En suma, es posible señalar también que sea cual fuere el soporte protagonista de esta incorporación, siempre implica preocupaciones, desafíos y reflexiones hacia el interior de cada equipo sobre el porqué y para qué se incluyen y cómo se realiza efectivamente su gestión y seguimiento.

Recuperando los aportes del marco conceptual, entendemos que la mayoría de las experiencias ubican a las tecnologías como instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos de aprendizaje y como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los alumnos o entre

los alumnos (Coll, 2009: 121). No obstante, es posible reconocer incipientes usos colaborativos, que si bien son más excepcionales, son posibles y se encuentran tensando lo nuevo y lo viejo. De este modo, marcan una línea de cambios valiosos y complejos a la vez que intentan reconfigurar las tradicionales prácticas educativas por aquellas más innovadoras, sin perder el sentido crítico y transformador del nivel universitario en cuestión. Así, siguiendo a Jung, vemos un esfuerzo para incorporar los recursos digitales como parte de los métodos de enseñanza facilitadores de algunos aspectos del proceso de formación.

En este sentido, queda continuar profundizando los ejes trabajados desde la perspectiva de la educación combinada, modalidad que aún genera un sinfín de desafíos en los equipos pedagógicos. Si en esta primera instancia se intentó plantear un panorama amplio de los procesos vigentes, será necesario identificar en cada caso cuáles son precisamente los núcleos potenciales de desarrollo, así como también las principales dificultades y limitaciones.

Pensar en el eje clave del *Bleanding Learning* implica reflexionar acerca de

... qué parte de un curso debe ser presencial y qué parte virtual, qué parte puede ser de autoaprendizaje y qué parte tutorada, qué parte sincrónica y qué parte asincrónica, qué papel debe jugar el facilitador presencial y el tutor virtual; estudio de casos, simulaciones, ejercicios y tutoriales, dónde se desarrollan actividades individuales y actividades en grupo, dónde se sitúan foros de discusión que recopilen conocimiento, pero que también los generen (Martí, 2009: 72, citado por García Muñoz Aparicio, 2012).

Así no basta solo con analizar la incorporación de esos recursos, sino una propuesta integral pedagógica que posibilite combinar los elementos positivos de la modalidad virtual con los de la modalidad presencial, sin que estos devengan en una "carga" ni para docentes ni para estudiantes. "La idea es entonces pensar ¿qué me va a facilitar, qué me va a mediar el entorno virtual? y así tratar de desarrollar esta estrategia con las herramientas disponibles, que son muchas" (Equipo EAD, entrevista personal, septiembre de 2014).

## Nota

(1) Los aspectos globales fueron consultados a integrantes del equipo de Educación a Distancia de la FPYCS y relevados mediante observaciones. Los cuestionarios se realizaron a docentes de las siguientes cátedras: Taller de Estrategias en el campo de la Educación Popular y no Formal, Taller de Análisis de la Comunicación en las Instituciones Educativas, Didáctica de la Comunicación y Diseño y Planeamiento del Currículum. Si bien el relevamiento general incluye las selecciones de recursos digitales realizadas en 16 cátedras, dos seminarios optativos interdisciplinarios que abordan la temática ("Comunicación, educación y TIC" y "Estrategias de trabajo colaborativo para el aula con redes sociales virtuales y otros asistentes *Online*") no fueron tenidos en cuenta para el análisis de las funcionalidades y la inclusión curricular, ya que se pretendía observar los procesos de integración tecnológica en materias no específicas del campo, en tanto proceso transversal.

## Bibliografía

- Barberá Gregori, E. y A. Badia Garganté (2005), "El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* Vol. 2, N.º 2 [en línea]. Disponible en: <<http://goo.gl/s8KPXW> UOC>.
- Castañeda, M. M. (2011), *Por una docencia significativa en entornos complejos*, Universidad de Guadalajara, México, Sistema de Universidad Virtual.
- Coll, C. (2009), "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades", en Carneiro, R.; Toscano J. C. y T. Díaz (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, España, OEI-Fundación Santillana, pp. 111-126.
- García Muñoz Aparicio, C. (2012), *El B-Learning como reforzamiento para el aprendizaje en el desarrollo profesional de los estudiantes*, Encuentro Internacional Anual Virtual Educa, Panamá.
- García Valcárcel A. y L. González Rodero (2006), *Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: sus ventajas en el aula*, Universidad de Salamanca, España, Colección EDUC. AR [en línea]. Disponible en: <<http://goo.gl/wd1Lzn>>.
- Kozak, D. (2009), *Las TIC y la formación docente* [en línea]. Disponible en: <<<http://es.slideshare.net/deborakozak/formacin-docente-y-tic-dbora-kozak-2009>>>.
- Latorre, B. C. F. (2014), *El Blended-learning: de la educación a distancia tradicional a la educación virtual*, Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- Quevedo, L. A. e I. Dussel (2010), "Educación y nuevas tecnologías tecnológicas: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital", *VI Foro Latinoamericano de Educación*, Buenos Aires, Santillana.
- Ros, C. et al. (coords.) (2014), *Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente de nivel secundario*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Ros, I. (2008), "Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar", *Ikastorratza, e- Revista de Didáctica 2* [en línea]. Disponible en: <[http://www.ehu.es/ikastorratza/2\\_alea/moodle.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf)>.
- Sangrà Morer, A. (2002), "Los retos de la educación a distancia", *Seminario de formación de RED-U "La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en Educación Superior: Un enfoque crítico"* Universidad Autónoma de Madrid, Universitat Oberta de Catalunya.
- Valverde Berrocoso J.; Garrido Arroyo M. C. y R. Fernández Sánchez (2010), "Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC", en *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Universidad de Salamanca, pp. 203-229.