



XIII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN

15 - 17 de setiembre, 2014

¿QUÉ DESARROLLO PARA URUGUAY?

Desafíos y oportunidades de la docencia a distancia y el trabajo colaborativo a través de medios virtuales: aportes desde la experiencia

Mariana Porta

Desafíos y oportunidades de la docencia a distancia y el trabajo colaborativo a través de medios virtuales: Aportes desde la experiencia ¹

Mariana Porta
FLACSO Uruguay
mporta@flacso.edu.uy

Tanto la educación a distancia como el trabajo en equipo por medios virtuales proponen desafíos y oportunidades que requieren nuestra atención inmediata si queremos evolucionar y dinamizar nuestra producción académica y nuestra gestión. Esta presentación identifica algunos de esos desafíos y acerca elementos para desarrollar propuestas de docencia y trabajo colaborativo. Se compartirán resultados de experiencias de docencia en línea a través de la plataforma moodle y se abordarán los siguientes temas: gestión del conocimiento, gestión de proyectos académicos, cambio en el rol docente, presencia docente distribuida y comunidades de práctica. Se analizará y compartirá una propuesta elaborada sobre los siguientes principios de diseño pedagógico, aplicables a plataformas y entornos virtuales: linealidad vs recursividad, multimodalidad, práctica del constructivismo y perspectivas sobre evaluación.

educación a distancia, gestión del conocimiento, trabajo colaborativo

¹ Trabajo presentado en las XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo, 15-17 de setiembre de 2014

El proceso de descentralización universitaria parece ser un muy buen momento para recurrir a formas efectivas de trabajar en red, transfiriendo conocimientos de forma eficiente y generando capacidades en los nuevos equipos de docencia y gestión que se conforman. Es claro que limitar la creación de equipos académicos exclusivamente a quienes logran la coincidencia total de residencia y área de trabajo nos dejaría bastante limitados desde todo punto de vista. Vivimos un momento en que los equipos se “deslocalizan” cada vez más y se extienden fuera de cualquier frontera. El paradigma decimonónico que ataba cuerpos a espacios para la consolidación de instituciones ha dado paso a nuevas formas de organización que alojan comunidades de práctica al interior de redes extendidas. Si no acompañamos ese devenir actualizando nuestras formas de investigar, estudiar y producir, viajaremos más lento.

En diversos ámbitos educativos y organizacionales, tanto la educación a distancia como el trabajo en equipo por medios virtuales se lleva a cabo enfrentando y se resuelve de diversas maneras. El hecho de que muchos de estos procesos ocurren en espacios ajenos a la UdelaR no debe privarnos de integrarlos a nuestra reflexión en este contexto. Muy por el contrario; parte de nuestra tarea debe ser analizar, reflexionar y promover nuestros propios procesos de aprendizaje y transferencia de conocimientos si queremos evolucionar y dinamizar nuestra producción académica y nuestra gestión.

Frente al desafío de desarrollar una actividad académica en el interior, desde FLACSO y desde UdelaR, nos hemos preguntado cuál sería la mejora manera de atender las necesidades de desarrollo de capital humano y conocimiento local. En el interior del país existe gran avidez de oportunidades de desarrollo y educación permanente y se enfrenta desafíos locales y ventanas de oportunidad, que requieren y merecen atención, particularmente desde la responsabilidad social que le cabe a instituciones de formación terciaria. Ya sea desde la noción general de que se necesita “estar actualizado” o desde el “pionerismo” de inspirar, crear, desarrollar, y promover proyectos nuevos en comunidades que

tienen todo para hacer, es indudable que en el interior del país constituyen un colectivo que ha tenido pocas oportunidades académicas más allá de puntuales enclaves universitarios. En ese contexto, toda institución de nivel terciario que desee contribuir a ese proceso de desarrollo debería explorar las posibilidades de gestión del conocimiento más allá de las modalidades tradicionales recurriendo además a medios tecnológicos, no sólo como un “agregado” a las prácticas tradicionales sino como un viabilizador de posibilidades nuevas. Es en este contexto que creemos válido traer a este foro, nuestro aporte de experiencias de docencia a distancia y gestión de proyectos.

El primer fundamento sobre el que nos apoyamos es entender, tanto la docencia como la actividad de gestión académica e incluso la gestión de políticas públicas a nivel local, como formas y procesos de gestión del conocimiento, con diversos fines. Todos estos procesos se caracterizan por requerir generación y transferencia del conocimiento entre agentes con distinto y complementario grado de expertise. Esos “saberes” que son recíprocamente requeridos y transferidos, pueden circular en espacios académicos o laborales correspondientes a la práctica de una ocupación o profesión. Pueden darse en formatos de “curso” o de simple intercambio espontáneo, pero siempre se vinculan a la generación de capacidades y formación de capital humano. En la sociedad del conocimiento (knowledge society) de la que ya hablaba Peter Drucker (1969) o la “sociedad del aprendizaje” (learning society) a la que se referían Robert Hutchins (1968), el saber relevante ya no es solo aquel que es producido y reside en centros educativos y es integrado a lo largo de carreras para luego ser volcado a la práctica. El conocimiento a integrar y transmitir ya no es solamente el generado por ámbitos académicos como universidades y laboratorios, sino que se valoran también el que ya existente en las personas insertas en sus espacios de trabajo, conocedoras de sus entornos. Y por otro lado, el proceso de aprendizaje no termina con la educación formal sino que continúa en la práctica y debe ser constantemente generado, actualizado y reformulado a la luz de las dinámicas del devenir económico, social, tecnológico, etc.

En segundo lugar, la noción de conocimiento se enriquece, en medida que se puede comprender como conocimiento tácito -aquel que reside en las personas, en sus prácticas y procedimientos- y conocimiento explícito -aquel que se formaliza y se externaliza como para ser luego adquirido por otros. Esto implica darnos cuenta de los impresionantes recursos de conocimiento con los que cuenta la sociedad, no necesariamente aprovechados a la hora de transferir saberes aplicables. Esta visión no sólo obliga a reposicionar el experto académico sino a revalorizar los saberes existentes en la comunidad. Mientras el primero continúa siendo un referente, tampoco es la única “autoridad” cuando de conocimiento se trata. Esto tiene implicancias muy importantes a la hora de generar comunidades de aprendizaje y adoptar posiciones de liderazgo, ya sea en torno a un proyecto académico, a un programa de formación o a un proyecto productivo o de servicios..

En tercer lugar, es necesario sopesar el componente tecnológico. La disponibilidad de tecnología (hardware y software) al alcance de la mano se vuelve el viabilizador de procesos de transferencia de conocimiento al proveer espacios, sostener y desarrollar estructuras y sistemas de gestión de la información y la comunicación. Ya sea en formato propuesta educativa o sistema de gestión de proyectos o espacio de intercambio y construcción para las comunidades de práctica, los entornos desarrollados a medida de las necesidades de los equipos de trabajo, constituyen espacios virtuales con varias funciones: actúan como repositorios, bitácoras de trabajo, foros de intercambio para el debate y la toma de decisiones, ámbito de publicación, espacio de sociabilidad y construcción colectiva. Sin embargo, la sola disponibilidad del recurso tecnológico no es suficiente. Se requiere saber específico y literacidad digital para que se vuelva un medio o entorno realmente facilitador de procesos comunicativos y educativos.

El desafío de integrar tecnología a las prácticas

Sin duda que responder la pregunta de *dónde estamos hoy en este tema* nos llevará a corroborar una variedad de situaciones. Estamos en muy variados niveles de desempeño en lo que se refiere a literacidad digital, desde la resistencia al uso

experto. La experiencia en otros contextos demuestra que los aprendizajes de tecnología aplicada van acompañando lo que se percibe como necesidades reales, ya sea por demandas de proyectos personales o del medio académico. Lo cierto es que las vanguardias en uso de tecnología no residen generalmente en los ámbitos académicos más tradicionales.

El repertorio de herramientas digitales de las que puede disponer un académico hoy es amplio, desde el correo electrónico y las redes sociales hasta la disponibilidad de la plataforma Moodle en el EVA (entorno virtual de aprendizaje)

Algunas exploraciones de uso de EVA documentadas en 2013 daban cuenta de lo siguiente: *El modelo actual, de repositorio de uso más o menos optativo, orientado al apoyo a las clases presenciales, ha alcanzado su madurez y ha sido un aporte muy significativo al proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, por su sola existencia, la plataforma no va a promover una experiencia de aprendizaje colaborativo, se hace necesario intervenir mediante diseño de estrategias organizacionales que provoquen escalonamiento de diseños hacia la conformación de comunidades de práctica. Alén Pérez-Mariana Porta (2013)*

Esta situación motiva algunas reflexiones:

1. Toda experiencia que se realice aporta al proceso, siempre y cuando se realice la debida reflexión y análisis que considere las expectativas y los resultados logrados. Las buenas prácticas que son debidamente registradas aportan al proceso y recuperarlas sería una forma de contribuir a su apropiación.
2. Para crear una propuesta educativa a distancia, a través de medios virtuales digitales, no es suficiente contar con la tecnología y los docentes, sino que se debe contar además con un conocimiento específico sobre diseño pedagógico, rol docente, desarrollo y selección de recursos y dinámica de la comunicación virtualmente mediada. Veamos un ejemplo: situar un docente frente a un micrófono o cámara y juntar la audiencia del otro lado, en un lugar remoto, constituye una de las técnicas más extendidas hoy día en propuestas de formación online. Esto es lo que llamamos una video conferencia. Sin duda es una de las varias técnicas aplicables, y es recomendable integrarla a algunas

propuestas. Sin embargo, como único método, constituye una versión empobrecida de la presencialidad ya que no tiene la misma posibilidad de generar un “clima” de intercambio fluido entre docente y audiencia con su correspondiente “rapport” y suma todos los inconvenientes de los encuentros sincrónicos digitales -los varios problemas tecnológicos emergentes que si no se resuelven en el momento constituyen pérdidas de tiempo.

3. Diseñar propuestas pedagógicas es un desafío en sí mismo. Producir un curso a distancia es embarcarse en una tarea de diseño, desarrollada en torno a un propósito y que debería involucrar un equipo de trabajo de especialistas en la materia a enseñar, conocedores de la tecnología y conocimiento de pedagogía y didáctica aplicada a entornos virtuales.

4. Se hace necesaria la búsqueda de nuevas modalidades de trabajo académico que, desde instituciones de nivel terciario, faciliten procesos de transferencia del conocimiento tales como la docencia a distancia a través de medios virtuales, la facilitación de trabajo en equipo y el desarrollo de proyectos académicos. Es con esta inspiración y fundamento que queremos documentar y compartir la experiencia de generación de una propuesta de curso de posgrado para docentes en formato en línea y las reflexiones iniciales de su puesta en práctica. Se trata del Diplomado en innovación educativa que ofrece FLACSO Uruguay.

Nos vamos a referir a tres aspectos de la gestión de este proyecto: la generación de la propuesta desde el punto de vista de la gestión del conocimiento, el trabajo colaborativo y el uso de tecnología.

Proceso de generación de la propuesta educativa

Generando conocimiento colectivamente:

Etienne Wenger acuñó el término “comunidad de práctica” y lo define como “grupos de personas que se reúnen con el fin de compartir ideas, encontrar soluciones e innovar, uniendo sus esfuerzos para el desarrollo continuo de un área de conocimiento especializado”. Donde “colaboran y aprenden unos de otros, cara a cara o de forma virtual, se mantienen unidos por un objetivo común y el

deseo de compartir experiencias, conocimientos y mejores prácticas dentro de un tema o disciplina” (Wenger, E. 1998) Estas comunidades que se involucran en procesos de interacción tales como búsqueda de experiencias, resolución de problemas, discusión, documentación, etc. pueden darse pertenecer a una organización o a varias, pero todas ellas tienen en común el proceso de aprendizaje colaborativo y el liderazgo distribuido. Este se refiere al concepto desarrollado por Spillane (2001) que refiere al reconocimiento de liderazgos varios en ámbitos específicos de expertise, produciendo finalmente una rotación y alternancia de liderazgos. Por ej. mientras unos tienen conocimiento de herramientas moodle, otros saben de fundamentos teórico-pedagógicos, otros pueden contribuir con creatividad para el diseño o capacidad organizativa y otros son los expertos en la materia a enseñar.

Esta propuesta ha sido conformada en un intento de crear una comunidad de práctica que construya colectivamente una propuesta educativa sobre innovación educativa para docentes en ejercicio. Esto significa proponerse la innovación como tema y como desafío a la vez. *“Una propuesta educativa sobre innovación debe ser innovadora en sí misma”* fue el primer comentario recibido de una de las integrantes del equipo. El primer desafío fue conformar el grupo de docentes.

Un proyecto sólo puede existir si existe un grupo de gente que acepta llevarlo a cabo, ser parte de él desde distintos grados de aportes. La dificultad muchas veces radica en que las personas para el equipo “ideal” no siempre comparten los mismos espacios. Es importante tener en cuenta que, en orden de costos, la presencialidad es la forma más cara de trabajar juntos, con sus exigencias de logística, espacios, coordinación de tiempos y traslados. Le sigue la sincronicidad por medios virtuales que exige coordinación de tiempos y medios tecnológicos disponibles y en última instancia está el trabajo en línea asincrónico que permite acceder desde el espacio y tiempo que cada cual disponga. Cualquier intento de conformar un grupo de trabajo debe enfrentar el la búsqueda de formas de comunicación fluidas y adecuadas para un proceso realizable. Esto implica un balance de firmeza en el propósito y flexibilidad en los medios, modalidades y estilos. Atendiendo a esto, procuramos combinar medios presenciales y virtuales

y distintas modalidades de trabajo colaborativo.

La tarea de generación de la propuesta de este diplomado online, de doce meses de duración, está siendo desarrollada en forma colectiva por un grupo interdisciplinario. Reúne tres sociólogos, tres especialistas en educación y nuevas tecnologías, cinco educadores profesionales -docentes, licenciados en educación y educador social- y un ingeniero consultor en gestión. Algunos de estos títulos se superponen en las mismas personas. Este equipo de profesionales se conformó desde FLACSO Uruguay, pero cada uno de los integrantes tiene otras afiliaciones profesionales que incluyen facultades de ciencias sociales, ingeniería, y humanidades de Udelar, Universidad Católica y FLACSO Argentina además de FLACSO Uruguay. Los miembros del equipo viven en Montevideo y Buenos Aires y Melo. La conformación del equipo original debió realizarse en una combinación de reuniones iniciales presenciales e intercambios virtuales detallados en el siguiente cuadro como etapas uno, dos y tres.

El proyecto está actualmente en la etapa 5.

ETAPA	DESARROLLO DE EQUIPO	MEDIO DE COMUNICACIÓN Y ENTORNO DE TRABAJO	PRODUCTO DESARROLLADO
1: Creación de idea inicial	Equipo de 2 (Directora FLACSO junto a actual coordinadora del diploma)	Presencial: reuniones y mails	Listado de posibles áreas temáticas y preguntas disparadoras. Ej. ¿Qué es innovación y cuál es su relevancia hoy? ¿Qué desafíos plantea la innovación? ¿Qué tan permeable son las instituciones y organizaciones educativas a la innovación? Se sugieren posibles integrantes del equipo.
2: Búsqueda	Se convocan posibles	Se convoca a 2 reuniones	Se identifica áreas temáticas a que apuntan

de equipo	interesados en trabajar como docentes-autores	presenciales	las preguntas y se responde ¿En qué puede aportar cada uno de nosotros desde nuestra área de expertise?
3: Diseño de propuesta definitiva	Se consolida un equipo inicial de 6 personas, algunas idas y venidas.	Sitio de google, mail, documentos compartidos, Skype, google hangout	Esquema final de módulos, contenidos y competencias. Modalidad de evaluación. Cronograma de desarrollo de trabajos
4. Desarrollo de recursos pedagógicos y diseño en plataforma moodle	Se agregan otros miembros al equipo inicial. Se consolida un equipo base de dos personas para tomar principales decisiones sobre diseño virtual y realizar el entrenamiento de tutoría	Plataforma Moodle. Sitio de google con nuevo espacio para desarrollo de entrenamiento en tutoría.	Diseño de estética del curso Documentos generales sobre principios pedagógico-didácticos y reglamento del curso. Decisiones sobre aspectos formales del guion del curso: división en “temas”, “actividades”, “salas comunes” “etapas de proyecto”
5. Desarrollo de recursos y cursada	Coordinación centralizada, desarrollo secuencial de recursos coordinando con autor responsable de cada módulo	Reuniones presenciales y online. Trabajo colaborativo sobre la plataforma y en documentos compartidos. Tutoría con invitación de autores a interactuar.	Temas don diversos formatos usando herramientas de la plataforma y externas. Actividades Herramientas de evaluación Desarrollo de la cursada
6. Instancia presencial final	Se convoca docentes del curso a participar de la evaluación	Instancia presencial en local de FLACSO Montevideo	Presentaciones de poryectos finales por parte de alumnos
7. Evaluación de la	Todo el equipo que participó es convocado	Instancia semi-presencial a través de sitio	Documento de evaluación del proyecto

experiencia		de google y reunión presencial de cierre	
-------------	--	---	--

Estas son algunas observaciones sobre los procesos de transferencia de conocimiento que se vivieron al interior del grupo para la creación de contenidos y formatos.

1. Se elaboró el posible contenido sobre un esqueleto formado por preguntas apuntando a los núcleos temáticos sin restringirlos a autores, teorías o puntos de vista específicos. La primer reunión propone la siguiente tarea: ¿Cómo podemos responder estas preguntas? y ¿Qué otras preguntas vinculadas deberíamos responder? Se deja espacios “vacíos” o apenas esbozados para que los expertos en el tema puedan proponer contenidos a desarrollar. Los expertos contribuyen mayoritariamente desde la expertise individual y desde el conocimiento tácito colectivo acerca de los desafíos de crear una propuesta educativa ya que muchos tienen experiencia docente.

2. Existe dentro del grupo cierto conocimiento tácito colectivo sobre creación de propuestas virtuales, por parte de quienes ya han elaborado propuestas en FLACSO virtual o trabajado con EVA en UdelaR. También hay conocimiento explícito colectivo en formato de templates y objetos de aprendizaje virtuales. Si bien se adoptan algunas guías generales originales sobre formatos y posibilidades de uso de la plataforma moodle, la estructura final queda sujeta a posibles modificaciones futuras. Estos intercambios permiten la socialización (pasar de conocimiento tácito a tácito) y la explicitación a través del diálogo y la expresión que genera nuevas ideas. El grupo es fortalecido por la empatía que produce el corroborar las experiencias comunes aún en ámbitos muy distintos de trabajo.

3. Se compartió algunos documentos elaborados por autores (conocimiento explícito individual): texto de tesis, libros, artículos que se intercambian. Esta

difusión permite la combinación de saberes creando nuevas síntesis que van redefiniendo temas relevantes.

Aproximaciones a la tecnología y opciones

1. Además de las reuniones iniciales presenciales de todo el equipo, se recurre a reuniones virtuales por skype y hangouts, y a reuniones presenciales de partes del equipo. Se crea un sitio google para los intercambios que contiene un espacio de registro de etapas del proceso, uno individual para cada autor, un espacio para la discusión en formato foro, un archivo de materiales recomendados y una colección de videos sugerentes. El uso del sitio de google permite explicitación (pasar de conocimiento tácito a explícito) e intercambio de perspectivas. Todo este ciclo de socializar, explicitar y combinar va dando forma a posibles contenidos.

Conclusiones preliminares sobre la generación de la propuesta y áreas de mejora:

Sin duda que existen áreas de mejora, identificables a partir de la reflexión sobre prácticas realizadas. Planteamos algunos hechos que motivan luego las conclusiones y nos orientan sobre áreas de mejora.

Los integrantes del equipo surgieron generalmente de las mismas redes extendidas a partir de los primeros integrantes. La conformación y consolidación del grupo fue un proceso lento lo cual implicó mucho tiempo, demasiado si se tuviera que medir en tiempos correspondientes a proyectos y presupuestos. Por otro lado, respecto al factor humano, es interesante registrar que algunas personas reaccionaron con extrañeza ante el planteo diferente que se percibió como de cierta “vaguedad” o antepusieron actitudes defensivas ante sugerencias de otros sobre lo que podría aportar desde su área de expertise. Otros en cambio adhirieron rápidamente provocando sinergias de manera espontánea e inmediata. Nuestra conclusión inicial al respecto es que tal vez sería posible identificar culturas académicas distintas, algunas muy volcadas a crear proyectos bajo modalidades tradicionales en torno a figuras de autoridad y otras con una

espíritu más asociado a la “ética hacker” según lo plantea Pekka Himanen (2001). Esta ética es entendida como la disposición entusiasta y la firme creencia de que los individuos pueden crear cosas nuevas uniendo sus fuerzas de forma imaginativa adhiriendo a un nuevo “ethos” en la era de la información.

La herramienta tecnológica más aceptada es el correo electrónico, seguida de skype y google hangout. Pero el uso del sitio de google no tuvo la misma receptividad para todos los integrantes. Para la mayoría cumplió más una función de divulgación de propuestas y repositorio de materiales pero no fue muy aceptado como espacio de desarrollo de materiales y menos aún de intercambios. Para recabar opiniones generales e individuales recurrimos a instancias presenciales, mails y skype. Esto no fue impedimento dado que siempre se buscó alternativas. Por otro lado para algunos miembros del equipo implicó familiarizarse con herramientas nuevas y aprender.

El proceso de generación de recursos ha sido durante la cursada, lo cual requiere mucho tiempo y una agenda ajustada de diseño con muchas decisiones a tomar sobre la marcha. Como contrapartida, la propuesta ha dado a los autores un importante grado de libertad de diseñar “a la medida” de los alumnos y a la vez conocer la forma en la que trabajan sus colegas e intentar darle continuidad. Algunos han podido explorar formatos alternativos y novedosos saliendo del tradicional texto lineal y planteando sus recursos en formato mural interactivo, presentación interactiva y audiovisuales. Esto produce un quiebre con el tradicional formato de entregables que es el texto de tipo ensayo o artículo. Como área de mejora deberíamos plantearnos un uso más eficiente del tiempo previo de diseño de estos nuevos formatos respetando el cronograma fijado, ya que en una propuesta por medios virtuales la preparación de los recursos en la plataforma lo requiere.

Por otro lado nos planteamos como área de mejora en los próximos meses de esta cursada y en la próxima, seguir profundizando los intercambios entre los autores y el compromiso con la propuesta. También es un objetivo continuar este proceso

de registro de la experiencia a la cual invitaremos a integrarse a los otros autores. Este proceso, sumado al de los alumnos de esta primera cursada nos irá mostrando una panorámica más completa.

Definiendo un marco teórico pedagógico-didáctico

A continuación desarrollamos el marco teórico de la propuesta pedagógico-didáctica. Este marco teórico ha sido creado para el desarrollo del Diploma Superior en Innovación Educativa en FLACSO Uruguay, destinado a docentes que ejercen en cualquiera de los niveles educativos: primaria, secundaria o nivel terciario.

¿Cómo entendemos el proceso de aprendizaje?

Una propuesta educativa siempre adhiere a una noción de aprendizaje. Lo podrá hacer más o menos explícito, pero en los hechos, la forma en que se plantea el curso, las opciones pedagógicas y didácticas, los recursos, medios y técnicas seleccionados siempre reflejan una noción de cómo la gente aprende. Es más fácil adherir a una visión de aprendizaje que implementarlo. Sin embargo, lo que hacemos como docentes es, en última instancia, más relevante para el proceso de aprendizaje, que lo que pensamos acerca de enseñar y aprender. ¿Cómo se lleva a cabo una perspectiva constructivista de este proceso? ¿Cómo se integra la tecnología al aprendizaje colaborativo? ¿Cómo seleccionamos e integramos recursos pedagógicos? ¿Cómo entendemos el proceso de aprendizaje y cómo este principio determina opciones prácticas? Sin pretender ser exhaustivos, formulamos aquí nuestras respuestas que conectan algunas de las cualidades del proceso de aprendizaje tal como lo entendemos con las características de este diseño.

Un proceso no lineal:

El aprendizaje es un complejo proceso en el cual se crean múltiples nuevas conexiones entre lo que sabemos y lo nuevo, se abren nuevas puertas, se observan nuevos horizontes, se coloniza nuevo territorio. Si bien los aprendizajes han sido organizados tradicionalmente en secuencias de lecciones, capítulos y sílabos, el mundo real no está secuencialmente organizado y aprender no es un proceso lineal.

Si bien puede existir cierta linealidad dada por la disposición cronológica, es conveniente promover que el vínculo con los recursos sea exploratorio y que el alumno proponga recorridos en diversos momentos. Asimismo, las actividades planteadas apuntan al desarrollo del pensamiento relacional y la situación de lo nuevo dentro del esquema de conocimiento del mundo existente en cada uno, jerarquizado según sus intereses.

Contextualizado:

El nuevo conocimiento cobra sentido si se vincula y parte de un contexto, es decir aquello que le da sentido al texto. Se deberá promover la reflexión desde la realidad individual. A esto apunta cada actividad y también la realización del trabajo final que deberá ser pensado para un contexto específico de práctica profesional del alumno.

Recursivo:

Si bien existe un sílabo que determina un orden de temas, los mismo conceptos serán revisitados una y otra vez ya que el proceso de aprendizaje requiere reinterpretación, reorganización y reconstrucción de saberes teóricos y prácticos a la luz de cada nueva etapa. En tal sentido, el conocimiento previo, lejos de ser desdeñado, debe ser convocado a cada paso que se avanza y el conocimiento nuevo debe a la vez llevar a la reconsideración de lo que hasta el momento eran certezas. Este camino “espiralado” debe implicar siempre un nuevo desafío, no una repetición de tareas.

Constructivista:

El concepto de construcción, por oposición al de “instrucción” considera el aprendizaje como un proceso dinámico, interactivo y mediado por signos. Así entendido el proceso, los textos de expertos aportarán conocimiento nuevo y vital, pero no será nuestro propósito imbuir estos mismos textos de una autoridad suprema irrevocable ni mucho menos considerarlos como portadores de verdades que en ellos residen hasta ser “descubiertas” por quien lee. Por el contrario, nos interesa promover la lectura como un acto de activa construcción de significado e invención retórica (Brent,D:1992). Por otro lado, como la lectura individual ocurrirá junto a las instancias de puesta en común de esos significados construidos, los mismos se enriquecerán de los aportes y serán así resignificados y reconstruidos colectivamente.

Comunicativo:

La metodología es comunicativa en el sentido de que es discursivamente mediada, apuntado a la construcción colectiva de conocimiento a través del discurso, partiendo de textos, integrando tanto la instancia analítica interpretativa individual como la dialógica. Esto significa que partimos de una noción de discurso, de texto, de diálogo y de acción comunicativa.

Partimos de la premisa de que los procesos sociales son a la vez procesos lingüísticos. Podemos aproximarnos a esos eventos lingüísticos y entenderlos como discurso, género y texto. Naturalmente, en un proceso educativo como el que estamos planteando, las interacciones se producen como producción, recepción o negociación de significados a través del discurso. Quien escucha y lee, como quien habla y escribe, lo hace desde una posición de agente social, parte de una red de relaciones sociales, una cultura local, institucional y organizacional. Desde esas pertenencias y adhesiones, se comienza a construir la comunidad de habla, término que se utiliza en varias tradiciones lingüísticas, pero que, en este contexto, refiere a la confluencia de individuos que tienen en común el ser parte del campo educativo, en diversas manifestaciones y sistemas.

Iniciado y mediado por textos:

A partir de allí, es importante señalar la centralidad que tiene, en esta propuesta educativa, el tratamiento de los textos seleccionados y el lugar de la acción discursiva en las secuencias didácticas.

En primera instancia, la selección de textos apunta a integrar una diversidad de géneros, no solamente el académico, al cual pertenecen generalmente las publicaciones y elaboraciones de expertos y especialistas universitarios. Recurrimos también a formatos periodísticos o literarios, textos e hipertextos, tanto escritos como audiovisuales. Tomamos esta opción porque consideramos que lo que importa respecto a la innovación en educación no es sólo la producción académica sobre el tema, sino también el tratamiento que el tema recibe a nivel de imaginario social, cultura popular y sentido común.

Integrador de multimodalidad:

Así como reconocemos la centralidad de los textos en esta propuesta, incluimos dentro de este concepto no solo el formato basado en la palabra escrita sino también los hipertextos multimediales que incluyen imágenes, fotos, fórmulas y todo otro elemento utilizado para representar y comunicar. La mirada multimodal aporta a una noción de alfabetización que va más allá de lo lingüístico e invita a explorar otros sistemas semióticos y sus significados. En ese sentido este curso propone en variadas instancias, el trabajo con representaciones visuales, entendiendo que como educadores debemos desarrollar cierto grado de comodidad en esos más recientemente masificados medios expresivos.

Integrador del pensamiento lateral:

El pensamiento lateral -lateral thinking-, término acuñado por Edward de Bono (1990), deliberadamente se distancia del pensamiento lógico vertical. Se puede integrar en una variedad de técnicas didácticas que propongan a la vez formatos novedosos y recursos no tradicionales. En un formato online implica variedad de propuestas de interacción y máxima utilización de canales (visual, auditivo, cenestésico). En este caso implica, por ejemplo, recorrer temas clásicamente académicos desde enfoques no académicos, integrar la expresión de inspiración artística y lúdica o la convocatoria del sentido común y su desafío. Se favorece así el pensamiento “fuera de la caja”, lo cual creemos no sólo metodológicamente efectivo sino temáticamente relevante dado el objetivo de la diplomatura.

Promotor del pensamiento de alto orden:

La clasificación de habilidades de pensamiento de orden superior según la taxonomía de Bloom, muestra los niveles de pensamiento como categorías del dominio cognitivo. Cada una supone la anterior, de manera que por ej. no se puede comprender lo que no se conoce, aplicar lo que no se comprende o evaluar lo que no se analiza. Este diploma procura integrar estos procesos en las secuencias didácticas.

HABILIDADES DE PENSAMIENTO DE ORDEN SUPERIOR

crear	evaluación
evaluar	síntesis
analizar	análisis

aplicar	aplicación
comprender	comprensión
recordar	conocimiento

Orientado al desarrollo de competencias:

Este curso necesariamente deberá ir más allá de la adquisición de nuevos saberes teóricos y orientarse a la implementación, la puesta en práctica, la resolución de situaciones y problemas que se enfrentan en el ejercicio de la profesional. Esto requiere el desarrollo de competencias. En palabras de Weinert (2001), citado por Adomßent, M., & Thomas, H. (2013), las competencias ... son la combinación positiva de conocimiento, habilidad y actitud de las cuales dispone el individuo para enfrentar exitosa y responsablemente las situaciones cambiantes.

En este diploma se procura desarrollar competencias específicas a cada módulo y transversales a toda la propuesta. Las específicas tienen que ver con los objetivos concretos de cada módulo, por ej. Aplicar el modelo de la “escalera de inferencia” de Argyris al análisis de una situación concreta es una competencia a desarrollar en el módulo de Gestión de la Innovación. Por otro lado, dentro de las competencias transversales al diploma encontramos las genéricas como la capacidad de trabajar en equipo, la competencia comunicativa o las competencias digitales.

Hechas estas primeras puntualizaciones acerca de cómo vemos el aprendizaje, debemos centrarnos en cómo visualizamos los roles y las interacciones entre quienes somos parte de este hecho educativo.

¿Cómo definimos el rol docente?

La docencia en entornos virtuales de aprendizaje es mucho más que un simple traslado de funciones y recursos a un nuevo entorno. Obliga a un diseño que nos implica repensar todos los componentes del hecho educativo, entre ellos el rol docente.

En esta propuesta educativa la presencia docente toma diversas formas. En este curso, existen docentes que por su conocimiento más profundo de un tema han desarrollado recursos en calidad de autores, otros lo han hecho en calidad de

curadores de contenidos digitales, otros como tutores y otros como docentes invitados.

Los docentes autores y autores-curadores, han sido seleccionado por su larga trayectoria en el área, ya sea en docencia, investigación o práctica profesional. Hemos procurado integrar voces diversas, que no solo provienen del área educación -ciencias de la educación, formación docente- sino también de ciencias sociales y consultoría en gestión. Se ha tratado de respetar y capitalizar no sólo la experiencia, sino el estilo de cada uno de los autores, lo cual explica la variedad de formatos en los cuales han desarrollado sus aportes. Esto también hace a la innovación educativa.

Quienes acompañan el proceso lado a lado del alumno durante todo el proceso son los tutores. Ellos son los que estan cada semana en comunicación con el grupo y siguiendo lo procesos de manera personalizada.

Tendremos además la presencia de docentes invitados para realizar un aporte o participación puntual. Se trata de referentes en diversas áreas que han sido parte de esta propuesta, ya sea apoyando el proyecto en su génesis y concepción o aportando su valiosa crítica constructiva en diversos momentos.

El otro componente de nuestra redefinición del rol docente, completa esta visión de presencia docente distribuida. Nos referimos a la docencia que se produce desde distintos lugares, ejerciendo influencia educativa. Los procesos de generación, construcción y transferencia de conocimiento que ocurren en el contexto de un curso, se originan en las interacciones entre alumnos, recursos pedagógicos y docentes, en todas las posibles combinaciones de esos tres elementos, pero fundamentalmente, el conocimiento se origina en el interjuego, en el espacio de construcción de significados. Las motivaciones, las sugerencias, los disparadores y generadores de esos nuevos conocimientos son diversos y no necesariamente parten de las intervenciones de un docente. El grupo total de alumnos, entendido como una comunidad de indagación, ejerce la influencia educativa. Profesores y compañeros asumen o delegan la presencia docente, en un espacio diseñado para promover su ocurrencia.

¿Cual es la dinámica de la cursada?

Estas nociones de aprendizaje, docencia y construcción colaborativa del conocimiento

nos habla de una propuesta que invita a la acción, a la creación y a la autodirección en el proceso de aprendizaje. Esto no implica partir de improvisaciones, muy por el contrario. Una propuesta educativa virtual necesita gran coordinación previa y diseño de los entornos, los recursos pedagógicos y las actividades. Detallamos a continuación los elementos estructurales en el curso:

Los contenidos se organizan en **módulos** y los módulos en **sesiones** semanales. Cada sesión se habilita los viernes y propone contenidos y actividades para desarrollarse a lo largo de la semana. Considerando la importancia de los procesos se recomienda comenzar el trabajo de la semana lo antes posible, para así además enriquecer las construcciones colectivas. El diseño de las sesiones requiere aproximadamente seis horas de trabajo durante la semana, distribuida de acuerdo a las posibilidades de cada uno, ya que las tareas se han diseñado para ser realizadas de manera asincrónica. Las contadas instancias que requieran sincronicidad serán coordinadas con antelación y tendrán opciones de horarios.

Cada sesión puede contar con temas y/o actividades. Los **temas** siempre contienen nuevos contenidos y pueden tener formatos interactivos o no interactivos. En todos los casos se trata de la exploración de nuevos contenidos y requieren un proceso de lectura, visualización o escucha apuntando a la comprensión, análisis y reflexión. Las **actividades** pueden proponer un trabajo individual o grupal, pueden implicar contribuciones, intercambios y/o colaboración en distintos formatos. Pueden utilizar herramientas de la plataforma o proponer el uso de recursos en la web. Consideran niveles de tratamiento que procuran transitar la “escalera” de niveles de pensamiento desde los básicos a los de alto orden. Las actividades con fines didácticos son, de hecho, diseños de instancias de interacción que propician diversas modalidades de transferencia del conocimiento. Se crean ya sea pensando en la interacción del individuo y el recurso pedagógico o entre los individuos, pero en todos los casos proponen un contexto para la producción de significados y orientan en cuanto a los formatos de la interacción.

La centralidad del **proceso** de aprendizaje: Es importante volver a lo que dijimos de aprendizaje para entender que el curso toma como eje central el proceso de aprendizaje, no el proceso de enseñanza. Esto quiere decir que el curso crea estructuras, entornos, andamiajes y circunstancias para que el aprendizaje tenga

lugar, no para el despliegue de sabiduría de los docentes. Esto implica también que la riqueza de ese aprendizaje está altamente correlacionada con el nivel de compromiso del equipo de alumnos.

Evaluación

La evaluación será formativa y sumativa. Se evalúa tanto el proceso como el resultado. El proceso implica un compromiso de participación sistemática tanto en las tareas individuales como en las colectivas o grupales. En este sentido, aportar significativamente a un foro refiriendo e integrando el pensamiento del grupo a la elaboración personal es tan importante como incorporar los nuevos conocimientos adquiridos de los especialistas a un texto desarrollado individualmente. Cada actividad planteada especificará las expectativas y el tiempo para su realización de manera de facilitar la organización y la autodirección. Asimismo cada módulo establece los criterios para su aprobación según los objetivos.

Pausa en el camino:

Esta experiencia está en curso, lo cual implica que es muy temprano para conclusiones finales, sin embargo es el momento adecuado para el registro del proceso, para la reflexión sobre la marcha y la identificación de nuevas preguntas. Tres procesos diferentes merecen atención: el de generación de la propuesta vivido por el equipo docente, el de tutoría y cursada desde la perspectiva de docentes y el mismo desde la perspectiva de los alumnos. Este documento es parte de ese camino. Siguiendo un modelo de investigación-acción, se trata de combinar práctica con teoría en un ciclo de planificación -acción - observación y reflexión. La intención de compartir estas notas de bitácora ha sido ampliar esta experiencia, transferir conocimientos e integrar perspectivas externas.

BIBLIOGRAFÍA

Adomßent, M., & Thomas, H. (2013). The concept of competencies in the context of education for sustainable development (ESD). *Available at: www.esd-expert.net/assets/130314-Concept-Paper-ESD-Competencies.pdf*.

Applebee, A. (1986). Problems in process approaches: Towards a reconceptualization of process instruction en Petrosky A y Bartholomae E. (Eds.)

The Teaching of Writing. 85th Yearbook of the National Society for the Study of Education. University of Chicago Press.

Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED: Revista de Educación a Distancia*.

Berger P. y Luckman T. (1967). La construcción social de la realidad. Amorrortu.

Castells, Manuel 1996. La era de la información. Economía, cultura y sociedad. Vol. I La sociedad red. Madrid: Alianza.

Brent, D., & National Council of Teachers of English. (1992). *Reading as rhetorical invention: Knowledge, persuasion, and the teaching of research-based writing*. Urbana: National Council of Teachers of English.

Bustos, A. (2011). *Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asincrónica escrita* (Doctoral dissertation, Doctoral thesis. University of Barcelona. Retrieved (29/06/2013)

from <http://www.psyed.edu.es> (<http://www.psyed.edu.es>).

Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *Eduteka. Online*: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>.

Drucker, P. (1993) Post-capitalist society. Ed. Butterworth-Heinemann Ltd. Jordan Hill Oxford.

De Bono, E., & Zimbalist, E. (1990). *Lateral thinking*. Penguin Books.

Esteban, M. (2002). El diseño de entornos de aprendizaje constructivista. *Revista de Educación a distancia*, 6.

Fowler, B. (2002). La taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico. *Fundación Gabriel Piedrahita U.*, publicado en Septiembre.

Garton, L., Haythornthwaite, C. & Wellman, B. (1997). "Studying Online Social Networks" JCMC 3. <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue1/garton.html> (26/06/2012)

García, N. "Las Comunidades de Aprendizaje." En: www.um.es/ead/red/6/comunidades.pdf revisión: (26/06/2012)

Granovetter, M. 1973. "The Strength of Weak Ties", American Journal of Sociology 78. Hutchins, R. M. (1969). The Learning Society.

Habermas, J. 1992 Ciencia y Técnica Como Ideología. Tecnos. Madrid.

Habermas, Jürgen 1984. Teoría de la Acción Comunicativa. Tomos I y II Cátedra. Madrid. .

Haquin, D. M. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos educativos*, (22), 3-14.

Himanen, Pekka. 2001. "La Ética Hacker y el Espíritu de la Era de la Información". Ed. Destino y Ed. Planeta. Bs.As.

Jones, C., Hsterly, W. & Borgatti, S. 1997. "A general theory of network governance". Academy of Management Journal. Boston University. Boston.

López Juan Carlos, La Taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones, en <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

Nonaka, I. y Takeuchi, H. 1997. Criacao de Conhecimento na Empresa: Como as Empresas Geram a Dinamica da Inovacao Ed. Campus. Rio de Janeiro.

Odetti, Valeria.(2012) *Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora* Disponible en:

<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metafora>

Perea,C. D. (2006). El trabajo en red como fuente de aprendizaje: posibilidades y límites para la creación de conocimiento. Una visión crítica.*Educar*, 37, 11-24.

Polanyi, M. 1958. Personal Knowledge: Towards a Post- Critical Philosophy. Chicago, University of Chicago Press. Chicago.

Porta Mariana, Pérez Alén: Redes y comunidades en entornos educativos virtuales. Aportes teóricos y análisis de casos.Congreso de Sociología, 10, 11 y 12 de julio de 2013

Restrepo, J y Angulo, J. 1992 Intervenir en la organización. Ed. Significantes de Papel. Bogotá.

Reich, R. 1993. El trabajo de las Naciones Ed. Javier Vergara. BsAs.

Rodríguez, M. A. S. (2010) La dinámica no lineal del aprendizaje en la innovación: bases para la construcción de un sistema complejo.

Salinas, J. 2003. "Comunidades Virtuales y Aprendizaje digital." VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa. Universidad Central de Venezuela. 4e noviembre del 2003.

Simmel, G. 1986. El individuo y la libertad: ensayos de crítica de la cultura. Península.

Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B . (2001) 'Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective', Institute for Policy Research. Northwestern University.

Wenger, E. 1998 Communities of Practice: learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.



Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Uruguay