

Título del artículo: *“Emergencia de nuevas competencias en Profesorado Semipresencial y su integración al currículo. Lineamientos de una propuesta”.*

Autora: Nazira Píriz Giménez

### **Resumen**

La modalidad Semipresencial de Profesorado constituye indiscutiblemente hoy día en Uruguay, una modalidad de gran trascendencia en la formación docente, atendiendo a estudiantes provenientes de todas las regiones del país. Su importancia trasciende ampliamente a los beneficiarios directos, quienes serán los encargados de sembrar nuevos futuros “herederos”. La viabilidad y eficacia de esta modalidad requieren de una visión crítica del e-learning que permita al docente posicionarse en el nuevo escenario de la Tecnocultura para el aprendizaje, con plasticidad suficiente para cambiar formas de pensar y actuar. En este entorno emergen claramente nuevas competencias de estudiantes y docentes. Este artículo presenta las principales características del e-learning, analiza las implicancias más relevantes de esta Tecnocultura, define competencias esenciales de estudiantes y docentes como parte del currículo de esta modalidad, y propone lineamientos para su implementación. Finalmente se plantea el posible inicio en la formación de una comunidad de aprendizaje y su eventual contribución a la mejora escolar.

Palabras clave: e-learning, currículo, competencias.

### **Resumo**

A modalidade semi-presencial de professorado constitui indiscutivelmente, no presente, no Uruguay, uma modalidade de grande transcendência na formação docente, atendendo estudantes de todas as regiões do país. Sua importância transcende amplamente os beneficiários, quem serão os responsáveis de formar novos futuros “herdeiros”. A viabilidade e eficácia desta modalidade requerem uma visão crítica de e-learning que permita ao docente posicionar-se no novo cenário da Tecnocultura para a aprendizagem, com plasticidade suficiente para mudar as

formas de pensar e actuar. Neste ambiente emergem claramente novas competências de estudantes e docentes. Este artigo apresenta as principais características do e-learning, analisa as implicações mais importantes desta Tecnocultura, define as competências essenciais de estudantes e docentes como parte do currículo desta modalidade, e propõe alinhamentos para sua implementação. Finalmente se prantea o possível começo na formação duma comunidade de aprendizagem e sua eventual contribuição à melhora escolar.

Palavras chave: e-learning, currículo, competências.

### **Abstract**

Teaching education in e-learning modality, constitutes today in Uruguay, without doubts, a system of very important transcendence, which take care to students from all regions of the country. This importance transcends direct beneficiaries, who will be in charge to disseminate new future “successors”. The viability and efficacy of this modality needs a critical vision of e-learning, to allow teacher be situate in a new scene of the Technoculture to learning, with enough plasticity to change forms to think and act. At this surrounding, news competences appear for students and teachers. This paper presents the principal qualities to e-learning, analyses the more important implicates of Technoculture and proposes suggestions to its implementation. Finally, attempt a latent beginning of a learning community, and a possible contribution to a better school.

Key words: e-learning, curriculum, competences.

### **Introducción**

#### **Extendiendo la población de “herederos”**

La modalidad Semipresencial de Profesorado constituye indiscutiblemente hoy día en Uruguay, una modalidad de gran trascendencia en la formación docente. Evidencia este hecho el crecimiento anual de su matrícula, que la posiciona en la segunda institución del país en cuanto a la población del estudiantado. Este

incremento es un indicador no sólo de la **posibilidad** que este sistema brinda a muchos uruguayos, sino también de su **viabilidad**.

Esta modalidad contribuye a reducir al menos parcialmente la notoria e histórica discriminación geográfica que se ha vivido en nuestro país. ¿Estaremos de esta manera extendiendo el grupo de los “herederos” (a decir de Bourdieu) en un sentido amplio? El autor utiliza el término “herederos” para referirse a quienes llegan al ámbito escolar con una cultura que les permite efectivamente incluirse y sacar provecho de él. Bourdieu (1996) denuncia de esta manera la sólo aparente condición de igualdad de oportunidades para aquellos que no acreditan como tales. Es razonable pensar que en la medida en que la modalidad Semipresencial de Profesorado continúe, las generaciones futuras, beneficiarios indirectos de ella, podrán integrarse a la población que reciba el legado de nuestra cultura y sociedad.

Esta realidad, entonces, no sólo ofrece una solución para muchos uruguayos hoy, sino que estos beneficiarios directos constituirán la “semilla” que siembre especialmente el interior del país de nuevos futuros “herederos”. Resulta imperioso entonces, el compromiso tanto del Sistema Educativo como de nosotros, docentes e investigadores, trabajar en busca de la mejora de la escuela que conforma esta modalidad.

Con tal fin es menester enmarcarnos en esta nueva realidad y posicionarnos en lo que ha sido denominado un nuevo paradigma educativo, con nuevas culturas, saberes y prácticas.

El carácter complejo de la modalidad Sempresencial se debe especialmente a dificultades que se agregan a las ya ofrecidas en la presencialidad, lo que está directamente vinculado a lo que ha sido denominado *Tecnocultura*, como un nuevo marco contextual para el aprendizaje. Cabe destacar que esta *Tecnocultura* en el marco de la Educación virtual supera ampliamente aspectos puramente técnicos. El aspecto más relevante lo constituye el nuevo escenario que el “aula virtual” define, de la que emerge lo que algunos autores han denominado una nueva pedagogía con claros cambios en la práctica docente (Harasim y cols, 2000).

En la base del supuesto de que una **cultura** particular define **saberes** a partir de los cuales se formulan los **currículos** (Coll y Martín,2006), resulta pertinente comenzar con un análisis de esta **Tecnocultura** para así identificar los saberes básicos imprescindibles a los que se refieren los autores, y que conformarán el currículo propio para esta modalidad.

En este hilo de razonamiento, entendemos necesario comenzar este desarrollo con una presentación de las principales características del e-learning, continuando con un análisis de las implicancias más relevantes de esta **tecnocultura** en relación a saberes y competencias que subyacen a ella, tanto de estudiantes como del docente, y que éste en su práctica deberá incluir en el currículo.

Para finalizar se proponen algunas sugerencias para afrontar lo que consideramos que es el gran desafío de la práctica docente en e-learning, y se hacen algunos señalamientos respecto a una potencialmente nueva comunidad de conocimiento.

### **La modalidad e-learning**

En los países más avanzados en Educación en línea, se trabajó al inicio de estas experiencias en forma únicamente virtual. Posteriormente se implementó un sistema mixto que incorpora clases presenciales y que actualmente se considera de elección para la Educación de adultos que no tienen posibilidad de acceder a un sistema únicamente presencial, insistiéndose mucho en la posibilidad que esto ofrece para la Educación a lo largo de la vida, de la que tanto se habla en estos tiempos.

Esta modalidad es la denominada semipresencial, tal como funciona en la formación de Profesorado para la Enseñanza media en Uruguay, desde sus inicios en el año 2004.

Sin duda, como todo cambio, este también ha ofrecido resistencia, persistiendo aún cierto descreimiento en particular por parte de algunos docentes, respecto a las posibilidades que esta modalidad ofrece. El temor a lo desconocido puede estar subyacente a ese descreimiento. No obstante, conviene tener presente el riesgo de que el uso de esta modalidad se deba a simples “modas”, en forma superficial y acrítica, sin hacer un aporte sustantivo a la Educación.

A decir de Perrenoud (2005): “Entre adeptos incondicionales y escépticos de mala fe, quizás haya sitio para una reflexión crítica sobre las nuevas tecnologías, que no sea de entrada sospechosa de ponerse al servicio ya sea de la modernidad triunfadora, ya sea de la nostalgia de aquellos maravillosos años, en los que todavía se podía vivir en el universo del lápiz y el papel.”

Una visión crítica en e-learning implica en primer lugar posicionarse en un nuevo escenario para el aprendizaje, con plasticidad suficiente para cambiar formas de pensar y actuar. Phillipe Meirieu (1989) destaca el dinamismo que imponen al oficio docente los cambios en los escenarios de aprendizaje, más presentes que nunca en este nuevo entorno.

Por otra parte, la modalidad e-learning no implica el simple traslado de prácticas docentes de la presencialidad al aula virtual. Tardif (1998) insiste en el cambio de paradigma que el empleo de las tecnologías impone redefiniendo el oficio docente de “enseñar” a “hacer aprender”.

Perrenoud (2005) plantea que un cambio de paradigma implica crear, gestionar y regular situaciones de aprendizaje, y agrega: “La profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias...”.

Resulta clara entonces la necesidad de introducirnos en este nuevo escenario en busca de comprenderlo e identificar en esta cultura particular, las nuevas competencias de estudiantes y docentes que emergen de ella.

### **Tecnocultura y aula virtual.**

La modalidad semipresencial de Profesorado se basa fundamentalmente en un sistema de Comunicación mediada por ordenador (CMO). El escenario lo constituye fundamentalmente una plataforma virtual que posibilita:

- el acceso por parte de los estudiantes a guías de aprendizaje y a bibliografía;

- el envío de actividades por parte de los estudiantes;
- la propuesta de actividades y el envío de correcciones por parte de los docentes;
- la interacción entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, mediante un diálogo asincrónico (correo, foros) o sincrónico (Chat).<sup>1</sup>

La interacción entre los sujetos hace posible el carácter formativo de estos cursos, resultando evidente entonces la **relevancia de la comunicación** entre los sujetos de la Educación también en esta modalidad pero con características particulares que merecen su estudio detallado a fin de optimizarla.

En la modalidad Semipresencial de Profesorado, esta interacción se produce esencialmente mediante un diálogo escrito y asincrónico<sup>2</sup> en foros de discusión. La jerarquía de esta forma de comunicación queda clara si tenemos presente que actualmente se realizan en cada año lectivo (los cursos son anuales) tres encuentros presenciales, y que el empleo del Chat queda condicionado a posibilidades particulares de cada curso y sus participantes.

Sin duda el estudiar y trabajar en una modalidad Semipresencial requiere la adquisición de saberes vinculados al manejo de un ordenador tales como Internet, correo electrónico, manejo de la plataforma y de programas habituales, todos ellos propios de la tecnocultura a la que hacemos referencia. Estos requerimientos son atendidos actualmente en esta modalidad de Profesorado, con cursos de capacitación al inicio de cada año lectivo destinados a estudiantes y nuevos docentes.

Sin desconocer el carácter esencial de los mismos, nos parece más relevante profundizar sobre aspectos vinculados a la interacción de los sujetos en este nuevo marco y que entendemos emergen de la utilización de esta *Tecnocultura*.

---

<sup>1</sup> Otras herramientas como teleconferencias, no han sido habilitadas hasta el momento en Profesorado Semipresencial.

<sup>2</sup> El diálogo asincrónico es aquel en el que el intercambio de significados se produce en forma discontinua en el tiempo. Por contraparte, el diálogo sincrónico permite una interacción inmediata.

La razón de esta jerarquización radica en que a nuestro entender ésta constituye la principal dificultad en la práctica docente, con nuevas competencias tanto para docentes como estudiantes, que desarrollaremos.

*La plataforma virtual como escenario para la comunicación en procesos de enseñanza-aprendizaje.*

La comunicación entre sujetos queda condicionada por el ambiente en el que se da. El ambiente virtual determina características particulares en esta comunicación que merecen ser destacadas. Algunas de ellas son:

a) La comunicación escrita y asincrónica imposibilita la interacción “cara a cara” de los participantes e impide el acceso a información a partir de elementos paralingüísticos. La imposibilidad de modular tonos de voz, miradas, etc., elimina elementos de gran trascendencia que incorporan subjetividades en la interpretación de intencionalidades y/o valoraciones de mensajes. Esto implica un riesgo difícil de manejar y una de las principales preocupaciones de los participantes, especialmente de los docentes. Collison y sus colaboradores (2000) han propuesto herramientas para orientar el aprendizaje en foros de discusión, desde una perspectiva de la indagación. Definen de esta manera: “tonos”, “voces” y “estrategias” de pensamiento crítico para orientar al grupo al discurso razonado. Si bien la propuesta resulta novedosa y puede guiar al tutor, a consideración de la autora de este artículo, la misma resulta difícil de instrumentar en la práctica. Este tema resulta de gran interés y merece su abordaje independientemente. En esta ocasión nos limitaremos a plantear que dicha propuesta pretende hacer un tratamiento de gran sutileza para introducir subjetividades a la comunicación, para las que a nuestro entender son insuficientes los recursos provistos por el lenguaje escrito.

b) El “aula virtual” posiciona a los sujetos de la educación de una manera muy diferente respecto a un curso presencial y determina un cambio de roles en los sujetos de la educación. La relación pedagógica adquiere mayor *horizontalidad* entre docente y estudiantes (Bender, 2003; Strijbos, 2004). El estudiante se ubica en el “centro” del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el docente asume el rol de *guía*

desde el lado a modo de *facilitador*, en contraposición al tradicional papel expositor en clases “magistrales”, más frecuente en la modalidad presencial y posibilitada por su escenario particular en un salón de clases con un pizarrón al frente y bancos habitualmente distribuidos en filas y columnas.

Este posicionamiento particular de los sujetos de la Educación en un escenario virtual trae al menos dos consecuencias que son oportunas mencionar:

1.- Se hace posible y necesario el intercambio de significados entre estudiantes para la construcción de conocimiento en un trabajo colaborativo (Bruffee, 1999; Dillenblurg, 1999);

2.- Se hace central y esencial el *aprendizaje colaborativo* en foros de discusión, y el tutor debe capacitarse para promoverlo. A modo de ejemplo, algunas de las características de las participaciones de estudiantes que ofrecen dificultades para la construcción colectiva de conocimiento son:

- o bien son muy escasas, o por el contrario resultan excesivamente numerosas y/o extensas;
- suelen no ser pertinentes a los contenidos temáticos propuestos (eventualmente introducen información excesiva y no apropiada, dificultando la focalización de la discusión en puntos relevantes);
- surgen participaciones basadas en bibliografía poco rigurosa obtenida de Internet y que puede introducir errores conceptuales;
- suelen no estar vinculadas a las participaciones de los demás estudiantes y por ende sin una real interacción entre ellos;

En ocasiones los docentes notamos cierta urgencia en publicar participaciones en el foro por parte de los estudiantes, que sospechamos que responden más a un interés por lo que los estudiantes consideran que es “cumplir”, que por aprender. Entendemos que esto debe ser tenido en cuenta por el docente también en la administración del tiempo, los plazos para “entregas”, y el tipo de actividades que se formulan. Retomaremos este punto más adelante, en el planteo de lineamientos para una propuesta.



Ante esta realidad tan variable (desde foros “desérticos” a foros “en los que llueve copiosamente”), decidir cuándo y cómo intervenir para promover una interacción productiva y enriquecedora entre el estudiantado, sin intimidarlo o tener otros efectos negativos (dadas las dificultades en la comunicación descritas), resulta un desafío importante para el tutor en línea y habitualmente su mayor preocupación.

*De esta manera, jerarquizamos el trabajo en foros de discusión como actividad central en una modalidad semipresencial, y a partir de ahí la necesidad de competencias particulares para ese fin, tanto de docentes como de estudiantes.*

### **Competencias emergentes de esta tecnocultura: su inclusión imposterizable al currículo de Profesorado Semipresencial**

Basaremos nuestro análisis en una definición amplia de currículo (Bentancur, 2008). De este modo es posible considerar a la modalidad semipresencial como un sistema particular con una cultura (tecnocultura) y una práctica discursiva propias. En este marco podemos pensar a los sujetos de la Educación en esta modalidad como una **comunidad discursiva** que interactúa en un contexto socio-cultural particular mediante una **interacción discursiva** que pone en juego competencias específicas necesarias para el aprendizaje en un nuevo escenario.

A decir de Gimeno Sacristán (1995), “El valor de cualquier *currículum*, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales. El *currículum* en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida.”

Esta concepción nos lleva nuevamente a interesarnos en las **prácticas docentes** y por ende en las **competencias**. Utilizamos el término “competencia” tal como la define Perrenoud (2005), entendiendo por tal a la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. El autor aclara que

“las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales *recursos*.”

En una modalidad en la que el aprendizaje en forma colaborativa entre estudiantes es central, proponemos como **competencias esenciales de los estudiantes**:

1) **la autonomía**; y

2) **la interacción con sus pares en foros de discusión**.

1) Respecto a la autonomía, resulta evidente el rol imprescindible activo del estudiante, que debe por su propia cuenta: buscar información, recurrir a la guía de aprendizaje, leer los materiales suministrados, organizar el tiempo, trabajar en base a las actividades propuestas, participar dando sus propias opiniones cuidando de no hacer reiteraciones y procurando profundizar en el nivel de discusión apoyándose en las intervenciones de los compañeros, planteando y respondiendo dudas, etc.

2) Quienes vivimos la docencia como tutores en línea, sabemos que en la mayoría de los casos la interacción entre estudiantes está principalmente destinada a aspectos sociales y/o administrativos, pero es frecuentemente pobre en aspectos académicos.

En relación a este punto conviene destacar que son escasos los mensajes en los que los estudiantes:

- Plantean preguntas o piden aclaraciones a otros compañeros;
- Responden a inquietudes de otros;
- Se apoyan en algún concepto vertido por un compañero para así avanzar en el nivel de discusión;
- Plantean inquietudes originadas de la reflexión sobre los contenidos de mensajes de compañeros.

Ambas competencias esenciales de los estudiantes, son poco frecuentes. En relación a este punto cabe hacer algunas consideraciones:

- Es necesario alertar al estudiante desde el inicio de cada curso, de la esencialidad de estas competencias, para que de esta manera procure estrategias para su logro;

- Se hace esencial el rol docente en la promoción de su adquisición y por ende su inclusión en el currículo.

De esta manera emerge lo que consideramos que son **competencias esenciales del docente**:

- 1) la promoción de la autonomía de los estudiantes; y
- 2) la moderación de foros de discusión.

1) Sin duda esta competencia es común a la que ejercemos como madres/padres, y ofrece una dificultad que conocemos de otras experiencias de nuestra vida que nos posiciona en recorrer una delicada línea entre el “brindar demasiado” (imposibilitando así la independencia del otro), y “brindar muy poco” (cayendo así en la omisión). La reflexión, autocrítica, y el intercambio de ideas con colegas pueden ayudar a lograrlo. Esto es parte del “arte de enseñar” y no hay recetas, pero exige tener presente el riesgo inminente de “salirnos de esa línea” y la necesidad de un cuidado permanente al respecto.

2) La moderación de foros de discusión. El docente debe generar un clima afable, en el que todas las opiniones sean escuchadas y respetadas, con una actitud constructiva que valore la disposición a participar, rescate los aportes significativos aprovechando de ellos para jerarquizar conceptos, recurra a los errores como fuente de nuevas preguntas e inquietudes valorizando así la oportunidad que estos ofrecen, promoviendo la ayuda mutua entre estudiantes, mostrando que es posible apoyarse en participaciones de otros para avanzar en la construcción de conocimiento.

La construcción de conocimiento en forma colaborativa con el apoyo mutuo entre estudiantes, sin duda recuerda a Vigotsky (1988) y su concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZDP). Respecto a este punto, nos planteamos la interrogante de si resulta adecuado que la organización de los grupos de Profesorado Semipresencial se realice con los criterios geográficos habituales, o eventualmente, qué ventajas supondría organizarlos luego de un período de prueba a partir del que, en base a criterios pedagógicos, se conformen grupos con suficiente y necesaria

heterogeneidad para que dicha ZDP resulte adecuada para el aprendizaje colaborativo.

Sin duda el criterio geográfico utilizado actualmente para la organización de los grupos, reduce eventuales dificultades económicas para viajar a otras localidades ante la necesidad de asistir a los encuentros presenciales, y es claramente justificable. No obstante, en ocasiones nos cuestionamos (especialmente en aquellos grupos con foros “desérticos”), la eventual riqueza de utilizarse a los efectos planteados, criterios pedagógicos.

### *El diseño de actividades como insumo para la interacción.*

Como ha sido señalado por diversos autores, “la confección de materiales es un medio de comunicar la teoría con la práctica” (Eisner, 1979), y “la forma de plasmar un currículo organizado en torno a unas ideas para que los profesores lo experimenten en su práctica” (Stenhouse, 1980).

Por ende, otro tema estrechamente vinculado al currículo en acción y en particular al trabajo en foros de discusión, lo constituye el **diseño de actividades**. Si bien no siempre esta tarea le compete al tutor, dada su jerarquía en la organización y animación de situaciones de aprendizaje, no podemos dejar de destacar su influencia esencial en el aprendizaje colaborativo en este marco. ¿Qué características deben tener las actividades y cuáles no, para que sean útiles para la discusión en foros?

A modo ilustrativo, comentamos lo que suele observarse cuando la actividad propuesta solicita en su consigna la formulación de definiciones, descripciones o relatos. En estas condiciones los estudiantes suelen transcribir en forma acrítica, información provista por la bibliografía. De esta manera el supuesto foro de discusión se convierte en un “periódico” en el que cada estudiante publica su “aviso”, para el que no necesitó leer “el de los demás”. Esto no sólo no contribuye al aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), sino que tampoco favorece el intercambio de opiniones y la interacción entre pares. ¿Cuál es el problema en esta situación?, ¿el estudiante no sabe interactuar con los demás? Parece claro que el estudiante no tuvo oportunidad de hacerlo. El error estuvo en el diseño de la actividad. Mediante

este ejemplo se pretende simplemente jerarquizar también esta tarea como parte del “escenario” para el aprendizaje en un foro de discusión.

### *El manejo de la autoridad en e-learning*

Resulta oportuno plantear también, en el marco de la moderación de foros, el tema del ejercicio de la autoridad y el manejo de poder en la Educación virtual.

Parece claro que el hecho de que el posicionamiento de docente y estudiantes tome características particulares con una mayor “horizontalidad” en la relación pedagógica, no significa que esta relación deje de ser de poder y que el docente deje de ejercer su autoridad.

No obstante, esta necesidad agrega mayores dificultades, puesto que a modo de ejemplo, el docente debe regular que la discusión no se desvíe hacia tópicos no pertinentes con el cuidado de no caer en autoritarismos que inhiban la participación y desestimulen a los estudiantes.

En el ámbito de la Educación virtual, es pertinente mencionar que existen códigos para la comunicación. A modo de ejemplo, se considera conveniente que el docente no escriba con mayúsculas ni en color rojo, puesto que podría ir en detrimento de una buena comunicación.

### *Decisiones en la incertidumbre y el cambio*

Claramente en este escenario aparecen situaciones no previstas en forma más usual que en la presencialidad, en la que lo habitual es que el docente dirija el “timón” de la clase. Más que nunca, entonces, en e-learning, se generan incertidumbres.

De esta manera, a decir de Perrenoud (2005), los cambios emergen e implican la necesidad del despliegue de competencias. “Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia”, dice el autor, requiere de competencias que representan “un *horizonte*, más que una experiencia consolidada”.

Parece claro entonces que al referirnos a competencias como “capacidades para movilizar varios recursos cognitivos...”, nos estamos refiriendo a la praxis, y por ende a la integración de dichas competencias al **currículo en acción** (Bentancur,

2008) lo que parece ser el ***gran desafío de la práctica docente en la Educación virtual.***

**¿Cómo estimular el desarrollo de competencias emergentes de la tecnocultura de e-learning? Lineamientos de una propuesta.**

Sin la intención de dar recetas a seguir, lo que sería impensable ante la incertidumbre y los cambios a los que hicimos referencia, se propone una serie de sugerencias hacia la preparación de la escena para el aprendizaje en foros de discusión, en lo que se refiere a la “organización y animación de situaciones de aprendizaje” (Perrenoud, 2005), que pueden contribuir a la movilización de saberes de docentes y estudiantes.

Se proponen tres grandes dimensiones de la práctica docente que sustentan el trabajo en foros de discusión:

- 1) La orientación general del estudiante a lo largo del curso;
- 2) El diseño y la propuesta de actividades para su discusión en foros;
- 3) La moderación de foros

1) Respecto a la orientación general al estudiante a lo largo del curso. Un buen soporte a lo largo del curso sustenta también favorablemente, la participación de los estudiantes “a la hora de los foros”. En tal sentido se sugiere:

- Informarle al inicio del curso, de las características de éste, en los aspectos administrativos y académicos, haciendo sugerencias relevantes;
- Explicarle las principales características de la modalidad de trabajo en e-learning y los requisitos básicos para su culminación exitosa;
- Aprovechar la primer instancia presencial (al inicio del curso) para hacer alguna actividad “rompe-hielo” en la que se requiera del trabajo colaborativo, como una muestra de su jerarquía en la modalidad y una oportunidad más para la búsqueda de estrategias para desarrollarla;
- Proveerle de insumos suficientes que posibiliten el estudio de los contenidos temáticos;

- Orientarlo en la jerarquización de los contenidos temáticos así como en su nivel de abordaje;
- Animarlo en sus avances;
- Sugerirle estrategias cuando se presentan dificultades y animarlo a continuar;
- Mostrarle avances previos como muestra de que éste puede ser trabajoso pero posible;
- Hacerlo sentir acompañado en su proceso de aprendizaje;
- Mostrarle que entre compañeros pueden ayudarse mutuamente y promover dicha colaboración.

2) Respecto al diseño y propuesta de actividades, se considera conveniente:

- Dar tiempos suficientes para su realización, de manera de reducir las urgencias en entregas que frecuentemente van en detrimento de los aprendizajes y secundariamente de la calidad de las tareas;
- No limitarse a la solicitud de definiciones, relatos o descripciones;
- Ser formuladas de manera de generar cuestionamientos que posibiliten el intercambio de ideas (situaciones problema, críticas a modelos, simulaciones, etc.);
- Que motive la búsqueda de mayor información;
- Priorizar el trabajo en pequeños grupos y así fomentar el trabajo colaborativo;
- En ocasiones puede también utilizarse el trabajo cooperativo (a diferencia del colaborativo, en él se dividen tareas para el logro de un objetivo común).

3) Respecto a la moderación de foros, se sugiere:

- Generar un clima agradable que facilite y promueva la participación de los estudiantes. Sin duda, la generación de un “clima” se encuentra limitada por la escasez de recursos en esta modalidad. Por ende, el cuidado en el manejo del lenguaje escrito resulta esencial. Puede ser conveniente utilizar expresiones tales como “los invito a participar...” o similares, mostrando apertura a escuchar opiniones y evitando expresiones que puedan presionar y/o inhibir;
- Mostrar la riqueza de contar con diversas opiniones como apoyo para el avance;
- Rescatar aportes valiosos para estimular el avance en la discusión;

- Utilizar los errores para plantear nuevas preguntas que ayuden a clarificar el problema, mostrando que también en la base de ellos se aprende;
- Solicitar respuestas breves, sintéticas, de manera de favorecer que todos los mensajes sean leídos en su totalidad y no cansar al auditorio;
- Refocalizar la discusión cuando ésta ha derivado en temáticas que no aporten al avance de la discusión;
- En caso de detectar “bloqueos” en la discusión, reformular preguntas o situaciones;
- Brindar apoyo mediante sugerencias o preguntas sin dar la respuesta “final”, orientándolo para que llegue a ella con la ayuda de sus pares;
- Mostrar opciones nuevas e invitarlo a indagar sobre ellas;
- Invitar al planteo de dudas o inquietudes y a responder las de otros compañeros;
- Invitar a reflexionar y avanzar en la discusión a partir de aportes hechos por los compañeros.

Es claro que estamos focalizando la tarea del tutor en la moderación de foros, de ahí que obviemos otros aspectos como la evaluación, entre otras.

Recordamos que suelen definirse cuatro grandes categorías de roles del tutor (Chaupt, 1998): pedagógica, social, técnica y organizativa.

En el marco de la moderación de foros, tomando ésta como competencia y por ende como capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos, se ponen en práctica saberes vinculados a la totalidad de las categorías de roles del tutor. El docente deberá planificar y organizar la actividad, definiendo subgrupos, plazos, utilizando la tecnocultura, etc.

No obstante, parece evidente que en esta movilización, **los roles social y pedagógico del tutor** toman la particularidad de entrelazarse de tal manera que se **fusionan** y resulta imposible separarlos.

Esto se visualiza claramente cuando el docente:

- Invita a participar ofreciendo una propuesta atractiva para su discusión y rica en cuanto a la posibilidad de abordaje de contenidos relevantes;



- Promueve la participación generando un clima agradable y de colaboración en el que los estudiantes sienten que sus opiniones son escuchadas y valiosas, y que reciben respuestas a sus interrogantes;
- Apoya a los estudiantes para el pasaje a niveles superiores de argumentación y así lograr el desarrollo de un diálogo pragmático que permite la construcción de conocimiento en forma colaborativa entre pares.

### **A modo de reflexión final: los docentes de Profesorado Semipresencial como Comunidad de aprendizaje, ¿un camino hacia la mejora escolar?**

A tan sólo cinco años del inicio de esta modalidad de Profesorado en Uruguay, y en medio de ansiedades, preocupaciones y cuestionamientos, los docentes de Profesorado Semipresencial de la Especialidad Ciencias biológicas, iniciamos en el año lectivo 2008, una nueva experiencia. La misma consistió en la organización de foros de discusión a desarrollarse en la Sala virtual de Profesores, con el fin de discutir, intercambiar ideas y experiencias, y compartir materiales sobre temáticas propias de la modalidad y de la práctica docente en este marco.

La propuesta surgió del propio grupo de docentes como una manifestación de la necesidad visualizada de una formación específica para el desempeño en este marco contextual particular. Las autoridades de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD) autorizaron destinar horas de coordinación a la misma, con el compromiso de entregas de devoluciones y a modo de producción.

Esta actividad será evaluada por el cuerpo docente de la Sala de Biología en el Encuentro de cierre de cursos que tendrá lugar en diciembre. Por tanto no hay aún una evaluación final colectiva de la misma. No obstante parece relevante destacar favorablemente esta iniciativa por parte de los docentes así como su aprobación por las autoridades de DFPD.

En 1998 Sorondo propuso que “la implementación de innovaciones profundas y perdurables requiere de *procesos de aprendizaje* estrechamente integrados a los modos de pensar y hacer que los individuos y los grupos subculturales han construido a lo largo de sus historia compartida.”

El concepto de “organizaciones que aprenden” introducido por Peter Senge (1990) al mundo empresarial, fue incorporado posteriormente a la Educación, habiendo sido señaladas por diversos autores las ventajas de una “cultura de colaboración” (Hargreaves, 2001).

Acorde a esto, estudios sobre Eficacia escolar (Murillo, 2003) han encontrado como denominador común en las “mejores escuelas”, aspectos tales como: - visión y misión de la institución compartidas por sus docentes; - cultura escolar (colaborativa, se comparten ideas y materiales, se intercambian experiencias, hay apoyo mutuo entre docentes).

A partir de esta experiencia en Profesorado Semipresencial parece viable entonces, el inicio de un camino hacia una “historia compartida” (Sorondo, 1998), que contribuya a la profesionalización docente, al logro de las adaptaciones que los cambios exigen (Hargreaves, 2001), y a la mejora escolar en esta modalidad de Profesorado.

### **Bibliografía**

*AUSUBEL, D (1976) Psicología educativa. Editorial Trillas, Mexico.*

*BENDER, TISHA. (2003) Discussion-based On-line Teaching to Enhance Student Learning. Theory, Practice and Assessment. Stylus Publishing, Sterling Virginia.*

*BENTANCUR, LILIÁN (2008) El currículo del nivel inicial. Alfabetización temprana en Educación inicial. Un enfoque curricular y didáctico.*

*BOURDIEU, P (1996) L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. Revue française de sociologie, 3, 325-347.*

*BRUFFEE, KENNETH A. (1999) Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge. The Johns Hopkins University Press. Baltimore and London.*

*CHAUPART JM, CORREDOR MV Y GI MARÍN MUÑOZ (1998) El tutor, el estudiante y su nuevo rol. Desarrollo de ambientes de aprendizaje en Educación a distancia.*

COLL, C. Y MARTÍN, E. (2006) Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC, Santiago de Chile, mayo del 2006.*

COLLISON, GEORGE; ELBAUM, BONNIE; HAAVIND, SARAH AND TINKER, ROBERT. (2000) *Facilitating Online Learning. Effective Strategies for Moderators.* Atwood Publishing, Madison.

DILLENBLURG, PIERRE (1999) *Collaborative Learning. Cognitive and Computational Approches.* Pergamon, Elsevier Science, Oxford.

EISNER, E. (1979) *The educational imagination.* Nueva York, Macmillan Publishing Company.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1995) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* Editorial Morata.

HARASIM, L.; HILTZ, S., TUROFF, M. Y L. TELES (2000). *Redes de aprendizaje: Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red,* Barcelona, Gedisa/EDIUOC [Versión original: *Learning networks. A field guide to teaching and learning online.* Cambridge (EE.UU.): Massachusetts Institute of Technology Press, 1995].

HARGREAVES A., EARL L., MOORE SH., AND S. MANING. (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de de las materias y niveles.* Editorial Octaedro.

MEIRIEU, PHILLIPE (2000) *Aprender sí... pero cómo.* Barcelona. Octaedro.

MURILLO, F.J. (2003) *El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes.* REICE.

PERRENOUD, PHILIPPE (2005) *Diez nuevas competencias para enseñar.* Editorial GRAÓ.

SANCHO, ANTONIO *La eficacia en América Latina: mitos y realidades.* Ver editorial y año

SENGE, PETER (1990) *The fifth discipline, the art and practice of the learning organisation.* New York: Doubleday.

SORONDO, FERNANDO (1998) *Cultura, cambio y aprendizaje en las organizaciones.* *Revista Prisma (Nº10).* Universidad Católica.

STENHOUSE, L. (1980) *Curriculum research and the art of the teacher.* *Curriculum.* 1.1 Págs. 40-44.

STRIJBOS, J (2004) *The effect of roles on computer-supported collaborative learning.* PhD dissertation, Open Universiteit Nederland, Heerlen.

*TARDIF, J (1998) Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique? ESF éditeur.*

*VIGOTSKY, Lev (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Grijalbo, México.*