

Estrategias virtuales de mediación pedagógica y su impacto en el desempeño estudiantil

Rosanna Chacín
roschacin@gmail.com

Resumen

La búsqueda de la tan anhelada Calidad Educativa y el avance vertiginoso de la tecnología en las últimas décadas, ofrecen hoy nuevos escenarios para la superación de los tradicionales enfoques evaluativos centrados en el Rendimiento. Con la incorporación de los entornos virtuales de aprendizaje a los procesos de mediación pedagógica universitaria, se han abierto nuevos campos de investigación educativa, con énfasis en el Desempeño Estudiantil. El aprovechamiento pedagógico de estos recursos y espacios virtuales de aprendizaje, sobrepasan la mera aplicación de las TIC como complemento al resto de los recursos o medios instruccionales que utilizamos tradicionalmente. El término “incorporación” denota un proceso implícito de toma de decisiones que, en nuestro caso, exige criterios pedagógicos para la: revisión, reestructuración y redimensionamiento de nuestra acción pedagógica, en los ámbitos: curricular, institucional e instruccional. En este artículo se exponen las oportunidades y dificultades detectadas en una experiencia de incorporación de la mediación pedagógica virtual y su impacto sobre el desempeño estudiantil. En particular, esta experiencia se desarrolla en el marco del Programa de Formación Docente que ofrece la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados. Los resultados de la valoración de esta experiencia denotan las potencialidades que ofrece la incorporación de asesorías optativas virtuales, incidiendo de forma positiva en el desempeño estudiantil. Como parte de las reflexiones prospectivas, se asume regular la atención al estudiante a fin de evitar el “agotamiento docente” y, a su vez, evitar obstaculizar la autonomía en el aprendizaje por parte del estudiante.

Palabras clave: Calidad, desempeño estudiantil, mediación pedagógica

Virtual pedagogical mediation strategies and their impact on student performance

Abstract

The search for the longed Educational Quality and the rapid advance of technology over the past decades, today offer new scenarios for overcoming the traditional evaluation approaches focused on performance. With the addition of virtual learning

environments to university teaching mediation processes, they have opened new fields of educational research, with an emphasis on student performance. The educational use of these resources and virtual learning spaces beyond the mere application of ICT as a supplement to other media or instructional resources traditionally used. The term "mainstreaming" denotes an implicit decision-making process, in our case, demands for educational criteria: review, restructuring and downsizing of our pedagogical action in the areas: curriculum, institutional and instructional. This article discusses the opportunities and challenges identified are outlined in a experience incorporating virtual pedagogical mediation and its impact on student performance. In particular, this experience is developed under the Teacher Education Program offered by the School of Education of the Central University of Venezuela in the form of Supervised University Studies. The results of the assessment of this experience denote the potential offered by the optional incorporation of virtual consultancy, focusing positively on student achievement. As part of the forward thinking, it is assumed regulate student care to avoid the "teacher burnout" and, in turn, avoid blocking the autonomous learning by the student

Keywords: quality, student achievement, teaching mediation.

Introducción

La educación, como acto esencialmente comunicativo, ha existido con el hombre mismo. La necesidad de comunicar lo que sentimos o percibimos de nuestro medio y las experiencias afortunadas o no con la naturaleza, se evidencia en las huellas dejadas por nuestros ancestros, quienes desarrollaron una capacidad maravillosa para compartir con otros a través de dibujos (petroglifos), artesanía, narraciones orales y diversidad de actividades que poco a poco fueron configurando los valores de una cultura. Con el tiempo los valores culturales de nuestras sociedades fueron cambiando y surgen los sistemas de educación formal, caracterizados por la concreción de intencionalidades y previsiones pedagógicas en los currícula, los que con los avances científicos y tecnológicos se fueron cargando de conocimientos (información) que el estudiante debía "aprender" y el docente "transmitir", a través de ese acto que continúa siendo fundamentalmente comunicativo.

Es así como los elementos distintivos de cada momento histórico cultural han provocado y han sido a su vez producto de nuevas experiencias, hallazgos, innovaciones, nuevas formas de entender y convivir con el mundo circundante. Dichos procesos de cambio y evolución los observamos, entonces, íntimamente ligados a la conformación de la memoria colectiva y marco cultural de nuestra sociedad y sus intencionalidades educativas. Morin (2000) explica:

La cultura es lo que nos permite aprender y conocer, pero es también lo que impide aprender y conocer fuera de sus imperativos y sus normas; en ese caso, hay un antagonismo entre la mente autónoma y su cultura. (p.40).

El vertiginoso avance de las tecnologías de la comunicación, como parte importante de nuestro desarrollo cultural contemporáneo, no escapa de esta realidad. Las TIC se han convertido en un referente de progreso en variados ámbitos de nuestra sociedad; sin embargo, aún nos queda mucho por recorrer en el aprovechamiento de sus virtudes en el terreno educativo. Los planteamientos precitados nos brindan un punto importante de análisis para la comprensión de este “poco aprovechamiento”. Nuestro pensamiento educativo tradicional nos “impide aprender y conocer fuera de sus imperativos y sus normas”. Mediar procesos pedagógicos fuera del contexto sincrónico y físico presencial del aula de clase, es aún rechazado y criticado en nuestros tiempos. La ruptura paradigmática que exige la incorporación de las TIC a los procesos pedagógicos continúa siendo un reto importante en este siglo. Tal como lo expone Terán (2008):

Al tener información virtual actualizada en cualquier momento y en cualquier parte del mundo, interactividad, ruptura de las barreras espaciotemporales, publicaciones electrónicas, sitios web, chats, listas de discusión, correo electrónico, entre otras, se transforma la manera de formar e investigar, lo cual es indispensable para la reforma de la educación porque se instala junto a un cambio de comportamiento de los actores vitales en este proceso. (p.9)

Las ideas planteadas por el autor dejan ver que la modalidad de educación a distancia apoyada en las TIC constituye, desde hace ya varios años, un antecedente importante del cual valernos para esta transformación de los escenarios educativos. En tal sentido, quienes participamos como mediadores de procesos educativos bajo esta modalidad estamos llamados a la construcción de nuevos referentes teóricos y metodológicos de interacción pedagógica, basados en el aprovechamiento de las TIC.

El trabajo que se presenta, constituye la sistematización de una experiencia de incorporación de asesorías electrónicas en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados ofrecida en la Universidad Central de Venezuela, fundamentada en teorías del aprendizaje

como proceso de construcción social, autónomo y responsable. Esta experiencia se desarrolló como parte de un proceso de búsqueda para el mejoramiento del desempeño estudiantil en esta modalidad, a partir de la innovación educativa aplicada a la asignatura Evaluación Curricular, ofrecida en el Plan de Estudio de la Escuela de Educación.

La modalidad de Estudios Universitarios Supervisados es creada en la Universidad Central de Venezuela el año 1972 e inicia su funcionamiento en abril de 1975, para atender a una población estudiantil con dificultades para asistir a clases regularmente, ofreciéndoles una enseñanza que, sin ser definida en estos términos, toma características de Educación a Distancia. El Reglamento correspondiente a esta modalidad es creado en el año 1973 y expresa, entre otras cosas, lo siguiente:

Art.1- Los Estudios Universitarios Supervisados están destinados a ofrecer oportunidades educativas a todas aquellas personas que deseen cursar una carrera universitaria y que por circunstancias de diversa índole no pueden asistir regularmente a los cursos”

Art. 4- La base de los Estudios Universitarios Supervisados habrá de ser la enseñanza por correspondencia, las pasantías y tutorías; las modalidades de programas radiales y televisados se utilizarán como medios auxiliares y complementarios.

En la actualidad, esta modalidad de estudios continúa desarrollándose bajo la regulación de un Reglamento de origen que no ha sido modificado y que paradójicamente, con el avance de la tecnología, se ha visto deteriorado en su implementación por el empeño de ofrecer clases bajo un modelo didáctico tradicional presencial, en un número reducido de horas académicas. Es decir, se tiende a la planificación y ejecución de actividades académicas correspondientes a la modalidad presencial, en el marco de una programación académica reducida a cuatro asesorías grupales por semestre, “ofreciéndole” al estudiante la posibilidad de cursar una carrera con poca asistencia a clases, pero aún con pocas provisiones educativas para el aprendizaje independiente. Adicionalmente, el estudiante de esta modalidad cuenta con la posibilidad de asistir a asesorías individuales con el profesor o profesora de la materia. Sin embargo, el enfoque pedagógico tradicional, centrado en la enseñanza que caracteriza actualmente a esta modalidad, no

favorece el desarrollo en los estudiantes, de actitudes autónomas y responsables frente al propio proceso de aprendizaje, las cuales resultan fundamentales para el aprovechamiento pedagógico de esta opción educativa, en especial de las asesorías optativas individuales que se mencionan.

Para el año 1981 fue designada, por Consejo de Escuela, una Comisión Evaluadora conformada por los profesores Hernando Salcedo, Luisana Ferrer y José Marín, quienes exponen en el informe de resultados, debilidades que aún parecen estar vigentes:

La carencia de una clara definición de esta modalidad se ha reflejado en la ausencia de normas y criterios que orienten la elaboración y uso de materiales instruccionales, los procedimientos de evaluación empleados, y la conducción de las asesorías (p.2)

De igual manera, esta Comisión menciona con preocupación el hecho de que, siendo una modalidad que se apoyaría en la utilización de recursos técnicos e instruccionales, basándose en un proceso de aprendizaje centrado en el individuo, "...sólo alcanzó a emplear asesorías individuales" (p.2). De esta manera, observamos con preocupación que a más de 40 años de creada esta modalidad de estudios, aún no se hayan concretado estrategias y recursos acordes con la normativa que le dio origen y en especial, a las exigencias de un mundo globalizado y con alto potencial tecnológico para la educación. En tal sentido, resulta fundamental la producción e implementación de estrategias pedagógicas centradas en el sujeto que aprende, y que atiendan a las razones que dan origen y caracterizan, aún en la actualidad, a la población estudiantil atendida en esta modalidad.

Aspectos teóricos relevantes

La educación a distancia ha cobrado en los últimos años, aún más importancia de la que ya tenía, en el marco de las intencionalidades educativas internacionales de fomentar la educación para todos y a lo largo de toda la vida. Tal y como lo manifiesta García (2006) "La explosión de las instituciones públicas y privadas que imparten docencia a distancia se ha duplicado en el último quinquenio..." (P. 7) El autor refiere la importancia de que esta "explosión" vaya acompañada de la responsabilidad institucional de garantizar el fin

principal, es decir, el aprendizaje. Para ello, indica la necesidad de "... equipos y personas que diseñen, desarrollen y controlen determinados procesos que ayuden a los estudiantes a alcanzar sus expectativas." (p.11)

Esta necesidad de organizar y administrar los procesos educativos a distancia, de una manera distinta a la presencial, ha sido muy referida en la literatura especializada. Uno de los aspectos que más nos preocupan al analizar la situación actual de los Estudios Universitarios Supervisados, es el rol pedagógico del docente. La implementación de esta modalidad de estudio en el año 1975, no vino acompañada de procesos sustanciales de formación u actualización pedagógica, ni de adecuaciones curriculares, en el plano administrativo del mismo, y aún hoy adolece de estos. Al referirse a los ajustes o adecuaciones necesarias a la hora de implementar sistemas de educación a distancia es importante recordar que:

Estos cambios involucran los procesos académicos y administrativos de las instituciones, dentro de los académicos más importante se encuentra la figura del docente y las competencias que este debe asumir como docente mediador de los procesos de aprendizajes y como administrador de esta modalidad, esas competencias se redefinen y contextualizan hacia un espacio virtual, o enfocados hacia la poca presencialidad donde la convivencia cara a cara pocas veces se da. (González e Inciarte, 2008)

De esta manera, la construcción de nuevos modelos didácticos que atiendan a las características propias de la educación a distancia, parecen estar hoy estrechamente vinculados a la acción y previsión pedagógica. En cada momento histórico y atendiendo a los avances tecnológicos respectivos, la educación a distancia ha tenido la oportunidad de avanzar de manera efectiva al logro de sus finalidades de atención educativa y, actualmente con el surgimiento de las llamadas "comunidades virtuales", se ha hecho énfasis en el aprovechamiento de los entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje. Es así como el rol mediador del docente se ve enriquecido con la posibilidad de asumir nuevas perspectivas pedagógicas y didácticas. García (Ob. Cit.) hace referencia a cuatro grandes etapas o generaciones en la educación a distancia, estas son:

- La enseñanza por correspondencia: el autor ubica esta generación entre finales del siglo XIX y principios del XX. Con el apoyo de un servicio de correos, se le proporcionaban al estudiante textos básicos que pronto reportaron la necesidad de ser complementados con ayudas pedagógicas (guías de estudio, cuadernos de trabajo, entre otros). Esta generación se caracterizó por un enfoque pedagógico tradicional (memorístico), repitiendo el modelo presencial.
- La enseñanza multimedia: a mediados del siglo XX se incorporan múltiples medios como recursos de enseñanza. Así, se inicia el uso de la televisión y la radio, como apoyo al material escrito que es entregado a los estudiantes. El centro de interés pedagógico recae ahora en los materiales: su diseño y confección. Basado en un modelo pedagógico conductista. En esta generación encontramos ubicado el inicio o creación de los Estudios Universitarios Supervisados, en cuyo Reglamento de origen se aprecian estos elementos distintivos, por lo que parece haber respondido a las tendencias pedagógicas del momento, lo preocupante es la falta de actualización en su fundamentación en estos tiempos.
- La enseñanza telemática: Su inicio es ubicado por el autor, en la década de 1980, con la incorporación de las telecomunicaciones y la informática. Se apoya en los denominados programas flexibles de enseñanza asistida por ordenador. El énfasis pedagógico en esta tercera generación pasa de ser los contenidos o el material, al estudiante que aprende. Se le da mayor importancia al proceso comunicativo e interactivo en sus posibilidades sincrónicas y asincrónicas.
- La enseñanza vía internet: Sus inicios son ubicados a mediados de la última década del siglo pasado. García (Ob. Cit.) también la define como la generación del campus virtual o enseñanza virtual. A los mecanismos interactivos implementados durante la tercera generación, se añaden el software y plataformas virtuales para el aprendizaje.

Estas cuatro generaciones que identifican y han enriquecido los procesos de mediación en la educación a distancia, evidencian la necesidad de actualización permanente, en el terreno académico y administrativo, por parte de las Instituciones que ofrecen esta modalidad de estudio y, muy particularmente, de los docentes

responsables de efectuar las adecuaciones curriculares y didácticas respectivas. La educación en cualquiera de sus modalidades, pero más aún en la de Educación a Distancia, se enfrenta a retos tecnológicos de cambios acelerados, frente a los cuales debe emprender acciones para “pedagogizarlos”. No se trata del simple uso de la tecnología en los contextos educativos, se trata de un redimensionar continuo de nuestras concepciones pedagógicas y rol mediador. Barberá, Badía y Momiño (2001) plantean que:

La tecnología es una condición que hace posible la educación a distancia tal y como la conocemos, pero no es el contexto de enseñanza y aprendizaje. Igualar las “nuevas” tecnologías a la noción de contexto virtual –como se viene haciendo- es alterar y reducir la complejidad de la propia educación y muy posiblemente de sus consecuencias (...) El acento del contexto no está puesto en la tecnología concreta sino en el conjunto de relaciones mutuas que se establecen entre todos los componentes expuestos formando una constelación de elementos educativos que al ponerse en marcha son únicos en cada clase virtual que de tender a homogeneizarse perderían gran parte de su valor en términos de desarrollo educativo.

De esta manera, resulta importante conocer las características y las posibilidades educativas de las distintas aplicaciones; analizar el contexto particular y la factibilidad de su aprovechamiento didáctico; para entonces, tomar decisiones pedagógicas con miras a potenciar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Es así como el docente, como organizador y mediador de las experiencias de enseñanza y de aprendizaje, tiene el compromiso ético profesional de Tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en el conocimiento de las nuevas tecnologías y en una actitud crítica y reflexiva en torno al aprovechamiento y potencialidades de éstas en los entornos particulares de aprendizaje. Es así como, la competencia pedagógica del docente vinculada a la Toma de Decisiones, toma un nuevo sentido y significado en los entornos virtuales. No se trata de una nueva o diferente caracterización del rol docente, se trata de una ampliación y adecuación a su ámbito de acción y, por lo tanto, de conocimiento para la construcción cooperativa de conocimientos.

Tal como señala Ripa (2007) se garantizan tres elementos fundamentales en el correcto uso de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) que desde el paradigma emergente contribuyen al interaprendizaje con las características antes señalada. Estos elementos son: lo social, lo cognitivo y lo docente. El primero constituye el clima del grupo, brinda confianza, calidez, bienestar y compromiso para abrirse al dialogo comprometido, crítico y sustentable. El segundo está asociado al pensamiento crítico y constructivo a través de la comunicación, ello requiere un evento disparador, rastreo o búsqueda de información e integración en una idea coherente. Finalmente, el último se manifiesta en todo lo que contribuye a guiar al grupo explícita e intencionalmente, aquí se incluye la mediación pedagógica y la influencia sutil.

De esta manera se ratifica que en los entornos virtuales aplicados a la educación a distancia, esta construcción de conocimientos se sustenta en la interactividad pedagógica apoyada en las potencialidades de las nuevas tecnologías. Fainholc (1999) explica que:

Todos los soportes y servicios de apoyo en las situaciones de educación a distancia brindarán los contextos para que en la relación de intercambio se generen y así potencien procesos de interactividad entre los sujetos y objetos de conocimientos mediados por los recursos y materiales didácticos y acciones tutoriales.

La digitalización de la información y las redes de comunicaciones ofrecen hoy nuevos ámbitos de interacción que superan muchas de las limitaciones de espacio y de tiempo de la modalidad presencial (Miguell y Ferrés, 2001). En estas redes de comunicación digital la acción tutorial del docente resulta fundamental. Esta acción tutorial debe estar dirigida a potenciar e impulsar contextos constructivos e interactivos de aprendizaje, en los que prevalezca la capacidad de reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes. De esta manera, la actualización de los medios educativos, deben venir de la mano de una actualización también de nuestras concepciones pedagógicas, con miras a la superación del pensamiento tradicional reproductivo-memorístico del aprendizaje. De esta manera, la función del tutor en

la educación a distancia “no se trata de transmitir más información al estudiante, sino de ayudarlo a superar las dificultades que le plantea el estudio...” (García, Ob. Cit.p.129).

Esta representación del rol docente como tutor en los sistemas de educación a distancia ha sido ampliamente destacada en la literatura especializada. Las caracterizaciones y funciones atribuidas a este rol han variado desde la concepción tradicional de orientador para garantizar la asimilación de contenidos por parte del estudiante, hasta la visión actual como asesor mediador de los procesos de construcción de los aprendizajes. García (Ob. Cit.) propone una teoría integradora que denomina diálogo didáctico mediado para referirse a los procesos que debe desencadenar el docente en el contexto de la educación a distancia.

Por su parte, se recomiendan al momento de emprender acciones didácticas mediadas por la tecnología, contemplar los componentes constitutivos y conceptuales necesarios (Herrera, 2006; Amaro, 2011).

Los componentes constitutivos: Se refieren a los componentes específicos del propio entorno virtual, en los cuales deben estar presentes:

- Los medios de interacción que pueden ser bidireccionales (a través del correo electrónico, video-enlaces, grupos de discusión, etc. en donde la información fluye en dos o más sentidos, a manera de diálogo), o unidireccionales (principalmente a través de la decodificación o lectura de los materiales informáticos, en donde la información sólo fluye en un sentido emisor-receptor).
- Los recursos son digitalizados (texto, imágenes, hipertexto o multimedia). En ambos casos (presencial o virtual) se puede contar con apoyos adicionales como bibliotecas, hemerotecas, bibliotecas virtuales, sitios web, libros electrónicos, etc.
- Los factores físicos: los factores ambientales (iluminación, ventilación, disposición del mobiliario, etc.), son muy importantes en la educación presencial, mientras que en los ambientes virtuales de aprendizaje dichas condiciones pueden escapar al control de las instituciones y docentes, sin embargo, siguen siendo importantes. Si el ambiente virtual de aprendizaje se ubica en una sala especial de cómputo, es posible prever ciertas características del ambiente

físico. En caso contrario, las condiciones dependen de los recursos o posibilidades del estudiante o del apoyo que pueda recibir por parte de alguna institución. Por otro lado, las TIC pueden contribuir a hacer más confortable un ambiente de aprendizaje al estimular los sentidos a través de la música o imágenes que contribuyen a formar condiciones enriquecedoras. Estos aspectos resultan de gran importancia en el marco del paradigma asumido en este trabajo, ya que las experiencias de aprendizaje significativo requieren de elementos estructurales que propicien el disfrute y el agrado del participante.

- Las relaciones psicológicas mediadas por la computadora a través de la interacción. Es aquí donde las TIC actúan en la mediación cognitiva entre las estructuras mentales de los sujetos que participan en el proyecto educativo. Las relaciones psicológicas constituyen en sí mismas, experiencias de interaprendizaje, siempre que estas se fundamenten en el respeto del otro como legítimo otro y en el intercambio de ideas para la construcción creativa.

Por su parte, los componentes conceptuales de los ambientes virtuales de aprendizaje, se refieren específicamente al referente teórico, el diseño instruccional y la interfaz. A continuación se describen:

- El referente teórico debe explicitar la orientación teórica que se asume y la modalidad en la cual se desarrollará. Este referente representa la explicitación de la concepción pedagógica y su operacionalización en elementos didácticos. Esto resulta de vital importancia, especialmente en los entornos virtuales de aprendizaje, pues es común encontrar poca claridad pedagógica en el aprovechamiento educativo de las TIC.
- El diseño instruccional. Traduce el concepto que se tiene del aprendizaje y del acto educativo a través de los objetivos, los contenidos, las estrategias (de facilitación y de aprendizaje), las herramientas comunicacionales, la evaluación y retroalimentación que son algunos de sus elementos más importantes. Este es el componente de mayor concreción didáctica y deriva del componente teórico asumido.
- El diseño de la interfaz. Se refiere a la expresión visual y formal del ambiente virtual. Es el espacio virtual en el que han de coincidir los participantes. Las características visuales y de navegación

pueden ser determinantes para una operación adecuada del modelo instruccional. Este componente se apoya en las decisiones vinculadas a los factores físicos del componente constitutivo.

De esta manera, resulta clara la relevancia que la literatura especializada le otorga a la visión pedagógica que debe prevalecer en cualquier esfuerzo por aprovechar la tecnología en procesos educativos. Los retos que presenta hoy la educación en cualquiera de sus modalidades apuntan hacia un interés en el desempeño estudiantil (vinculado al aprendizaje como proceso), más que hacia el mero rendimiento (asociado a los resultados, traducidos en calificaciones). En la actualidad, el tema de la calidad educativa, ha tomado gran fuerza. Uno de los elementos importantes asociados a esta es el desempeño estudiantil, por lo que fue asumido como parte de la gestión del, para entonces, Ministerio de Educación Superior, a través del Viceministerio de Políticas Estudiantiles, con la creación del Proyecto Nacional de apoyo al mejoramiento continuo del desempeño estudiantil. Tal y como lo exponen sus autores (Téllez, González y Smeja, 2002), en este proyecto se plantea “impulsar en las instituciones de educación superior venezolanas, el mejoramiento continuo del desempeño estudiantil como un objetivo institucional indisociable de su función docente y, en consecuencia, de su responsabilidad pública”. Resulta importante lo planteado en este proyecto, por cuanto otorga la responsabilidad de abordar la problemática del desempeño estudiantil, a las propias Instituciones y concretamente a los docentes, al referir que forma parte de sus funciones. Esta preocupación por atender de manera cualitativa e integral el desempeño estudiantil, como responsabilidad fundamental de las instituciones educativas y básicamente de sus docentes, atiende a una visión humanista de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se asume como centro de estos procesos al ser humano que aprende y construye conocimientos. La comprensión de la multiplicidad de factores que participan en estos procesos comunicativos y humanos, forma parte de los retos de mayor envergadura que enfrenta el docente tutor, a fin de potenciar espacios creativos y significativos de aprendizaje. Al respecto, Maturana (2002) indica lo siguiente

...La armonía social no surge de la búsqueda de lo perfecto a que invitan todas las enajenaciones ideológicas, sino de estar dispuesto a reconocer que toda negación, accidental o intencional, particular

o institucional, del ser humano como lo central del fenómeno social humano, es un error ético que puede ser corregido sólo si se le quiere corregir. (p.37)

Hoy sabemos que los espacios de aprendizaje conforman sistemas complejos y con capacidades de auto organización que motorizan, por esencia propia, los aprendizajes y el docente participa en esta experiencia desde y para el aprovechamiento colectivo, involucrándose como un componente más de ese sistema interconectado y complejo. En los sistemas de Educación a Distancia, el aprovechamiento de las TIC para superar barreras espaciales y temporales que antiguamente constituían la principal limitante de esta modalidad de estudios, es un reto al que estamos llamados. La organización y mediación pedagógica representa un entramado complejo de relaciones entre: contenidos, intencionalidades educativas del que enseña y potencialidades del que aprende, por ello, la función tutorial del docente de educación a distancia apoyado en las TIC, es la toma de decisiones pedagógicas para el acompañamiento y orientación del sujeto que aprende como centro del proceso.

Metodología empleada en la investigación

Este trabajo se enmarca en la metodología de investigación-acción (Elliott, 1986), descrita como “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma” (p.23). La intencionalidad investigativa estuvo centrada en la detección de acciones pedagógicas que potencien el desempeño estudiantil en la asignatura Evaluación Curricular, en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados.

Basados en una concepción constructivista del aprendizaje y apoyados en las tendencias actuales de la educación a distancia, más específicamente de la tercera generación (García Ob. Cit.), se incorporó a la metodología de trabajo en la asignatura, escenarios virtuales para el diálogo didáctico mediado propuesto el mismo autor. De esta manera se organizaron las cuatro sesiones de asesoría grupal presencial, correspondientes a esta modalidad de estudio y se propuso la implementación de las asesorías optativas individuales, aprovechando la herramienta del correo electrónico. Las razones que justifican esta decisión pedagógica son las siguientes:

1. Características de la población estudiantil: se trata en su mayoría, de adultos mayores de 30 años, predominantemente de sexo femenino (es decir, con altas probabilidades de ser madres de familia), y casi en su totalidad, incorporados al campo laboral (Córdova, 2006). Esta caracterización denota que se trata de una población con dificultades temporales para asistir regularmente a la universidad para aprovechar las asesorías individuales que esta modalidad ofrece.

2. Experiencia docente con esta asignatura: en semestres anteriores resultó notoria la inasistencia de los estudiantes a los espacios destinados a ofrecer las asesorías individuales optativas. Cabe destacar que, estas asesorías son tradicionalmente fijadas en un horario a conveniencia del docente y utilizando las instalaciones de la Escuela de Educación de la UCV. Durante el semestre inmediato anterior al desarrollo de esta experiencia investigativa, la asistencia a las asesorías individuales no superó el 10% de los estudiantes cursantes, presentándose esta en una sola oportunidad, días antes de la entrega del trabajo final. Esta situación denota que las asesorías individuales optativas no se comportan en la actualidad como un apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de esta modalidad. Si cruzamos esta información con la descrita en la razón No. 1, encontramos que muy probablemente la organización de estas asesorías no resulta ajustada a las necesidades de la población, por los factores espacio y tiempo.

3. La intencionalidad pedagógica de la propia asignatura: el objetivo final de esta materia es el desarrollo por parte del estudiante de un proyecto de investigación curricular tomando una situación hipotética o real de evaluación. Esta intencionalidad apunta al aprendizaje productivo divergente, es decir, los estudiantes organizados en grupos de trabajo, seleccionan, analizan y desarrollan una propuesta de investigación evaluativa en un ámbito curricular particular. De esta manera, la función de las asesorías particulares optativas cobran importancia relevante para el desarrollo exitoso de la propuesta o proyecto en cuestión. En las asesorías grupales, se brindan lineamientos generales para el abordaje evaluativo del ámbito curricular, pero las especificaciones metodológicas deben ser abordadas desde y para el contexto particular en el que se desarrollará la investigación, y esto sólo se puede hacer en las asesorías optativas, ejerciendo el rol como docente tutor.

Estas razones motivaron la búsqueda de nuevas alternativas de atención tutorial a los estudiantes de esta modalidad, partiendo de la necesidad de superar las limitantes: temporal y espacial. En tal sentido, se tomó la decisión pedagógica de implementar las TIC como recurso para la enseñanza y el aprendizaje, específicamente para potenciar el desempeño de los estudiantes en las asesorías optativas, haciendo uso del correo electrónico como plataforma de interacción vertical (alumnos-docente).

Con base en los señalamientos de autores del área (Barberá, Badía y Momiño, 2001; González e Incierte (2008), la implementación de las TIC vino acompañada de adecuaciones instruccionales de índole académico y administrativo. Algunas de estas adecuaciones se describen a continuación:

- **Instruccionales:** se organizaron los contenidos de tal manera que las asesorías grupales presenciales, fueran aprovechadas para el abordaje de aspectos generales y actividades de ejercitación grupal centradas en las temáticas particulares a abordar por cada grupo. De esta manera se brinda un escenario propicio para llegar a acuerdos, planificar las acciones a desarrollar por el grupo para avanzar en el trabajo y fijar compromisos de trabajo conjunto. Por otra parte, se propició la interacción horizontal en estas asesorías destinando, en cada sesión de trabajo, un tiempo para la socialización de avances, hallazgos y dudas.
- **Administrativas:** se implementó la lista de correos electrónicos y la apertura de una cuenta de correo (por parte del docente) para la atención de los estudiantes (Fainholc, Ob. Cit.). Se establecieron, de igual manera, las pautas de interacción en la misma.

Análisis e interpretación de los resultados

La potenciación, optimización o mejora de una experiencia docente, pasa necesariamente, desde nuestra perspectiva, por la búsqueda de información que permita la comprensión de los procesos y la identificación de alternativas orientadas al cambio o a las transformaciones pretendidas. De esta manera, como parte de los objetivos de esta investigación, se desarrolló la valoración de la experiencia con base en los procesos reflexivo-pedagógicos derivados de la implementación, pues aún cuando la propuesta didáctica deriva

del análisis y la construcción teórica que consideramos necesaria, interesa conocer el comportamiento de la misma al ser implementada. Tal como lo indica Bárcena (1994):

La naturaleza del hecho educativo impide una aplicación mimética del saber elaborado, ya que ninguna ley científica puede de inmediato convertirse en dirección práctica reglamentada. Especialmente a través de procesos deliberativos y de reflexión sobre la acción, el profesor debe asegurar el ajuste contextual de los principios teóricos de explicación y regulación de la actividad. p. 127)

En este mismo orden de ideas, son numerosos los autores (Carr y Kemmis, 1988; Pozo y otros, 2006; Imbernón, 2007; entre otros) que refieren la importancia de este proceso reflexivo y deliberativo en la práctica docente. En esta misma línea Amaro (2011) explica que desde el paradigma de formación reflexivo "...el docente es concebido como un profesional que ejerce su acción como investigador en el aula y toma decisiones científicas con respecto al trabajo que desarrolla" (p. xxi).

De esta manera, la valoración de la experiencia desarrollada se efectuó en el marco de lo que Perreneaud (2007) denomina: "reflexión fuera del impulso de la acción" (p.35). Se trata de aquella que emprende el docente a posteriori de la implementación didáctica. El autor refiere que su importancia radica en que el docente "Reflexiona sobre lo que ha pasado, sobre lo que ha hecho o intentado hacer o sobre el resultado de su acción" (p. 35) sin la urgencia o necesidad de dar respuestas inmediatas o apresuradas. Vale destacar que, no se trata de una reflexión que se efectúa necesariamente una vez culminada la experiencia. De acuerdo con el precitado autor, una reflexión fuera del impulso de la acción, se refiere a momentos en el que el docente puede tomarse un tiempo para realizar esta tarea, puede ser en un intermedio de clase, entre una asesoría y otra o incluso mientras los alumnos realizan una asignación particular. Tal como lo señala el autor, esta reflexión es, al mismo tiempo retrospectiva y prospectiva, en tanto pretende conectar el pasado con el futuro. En tal sentido, se fundamenta en las acciones emprendidas, en la experiencia didáctica desarrollada (como es nuestro caso), a fin de generar orientaciones pertinentes para próximas aplicaciones de la propuesta. La reflexión

retrospectiva (fuera del impulso de la acción), permite “capitalizar la experiencia, e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias” (p.36). La fase prospectiva de la reflexión es, por tanto, el aprovechamiento de los saberes derivados del nivel retrospectivo para la optimización de próximos encuentros, interacciones o experiencias pedagógicas.

De esta manera, a fin de valorar y optimizar la experiencia para aplicaciones posteriores, se asume necesario efectuar el análisis retrospectivo y prospectivo correspondiente. La implementación de esta experiencia se desarrolló en el semestre 2008-2, con el grupo de 36 estudiantes inscritos en la asignatura Evaluación Curricular en ese período lectivo. La incorporación de las TIC se efectuó en el marco de las asesorías optativas, utilizando el correo electrónico como plataforma de interacción didáctica. Estas asesorías estuvieron centradas en el envío de avances correspondientes al proyecto de investigación evaluativa que cada grupo estaba desarrollando. El docente responsable, tras la revisión de estos avances, reenvía los trabajos con sugerencias, opiniones, comentarios, todos enmarcados en el diálogo didáctico mediado recomendado (García, Ob. Cit.).

Los resultados obtenidos en esta experiencia se presentan a continuación, a manera de análisis retrospectivo, resaltando los logros y debilidades detectadas:

Logros alcanzados con la experiencia:

- El aprovechamiento de las asesorías optativas por parte de los estudiantes se incrementó a 86%, pues 31 estudiantes de los 36 cursantes, participaron en el dialogo pedagógico mediado a través de las TIC. Esta participación se observó con distintas intensidades, de la siguiente manera: 13 estudiantes realizaron una sola consulta, 10 de los estudiantes efectuaron dos participaciones en el correo electrónico y 8 estudiantes participaron en más de dos oportunidades. Cabe destacar que, más allá de las cifras presentadas, interesa destacar el análisis cualitativo que se desprende de este comportamiento. Al respecto, se pudo apreciar que el grupo mostró agrado por la implementación de espacios de encuentro no tradicionales mediados por las tecnologías. Las restricciones temporales y espaciales que imponen las asesorías presenciales, parecen ser un obstáculo en el proceso de mediación pedagógi-

ca que se desea propiciar. Algunos estudiantes manifestaron de forma directa su agrado por esta alternativa, ya que les resultaba mucho más cómodo y factible. El hecho de poder presentar sus dudas, comentarios o avances de actividades por vía asincrónica (correo), les permitía aprovechar mucho más de la asesoría. En tal sentido, estos resultados dejan ver el impacto favorable de las TIC en la educación a distancia.

- Se observó mejoramiento en el desempeño estudiantil, evidenciado en: autonomía en el proceso de aprendizaje (por cuanto estas asesorías fueron de libre participación, sin incidencias en la calificación final de la asignatura), preocupación por el mejoramiento del propio proceso de aprendizaje (más de la mitad de los estudiantes que participaron en las asesorías, solicitaron un nuevo feedback tras efectuar los ajustes recomendados por el docente en la primera consulta), motivación y seguridad en el proceso de aprendizaje (pues en el intercambio didáctico los estudiantes se atrevían a expresar dudas y opiniones vinculadas a la temática desarrollada).
- Se detectó la aceptación hacia la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza y de aprendizaje en esta modalidad de estudio, pues la mayoría de los estudiantes expresó su satisfacción y agradecimiento al momento del cierre de la asignatura, por los logros alcanzados y el acompañamiento recibido a través del correo electrónico.
- Se logró un mejoramiento en el rendimiento estudiantil, bajando el índice de reprobados a sólo 9 estudiantes, de los cuales 5 nunca participaron en las asesorías optativas y 4 tan sólo participaron en una oportunidad. Los 27 estudiantes aprobados, participaron en estas asesorías una o más veces.

Debilidades detectadas durante la experiencia:

- La actividad docente resulta más exigente, por cuanto requiere mayor individualización de la enseñanza y por tanto más tiempo para atender las necesidades de los estudiantes a través de un recurso asincrónico de libre acceso. Ya las consultas de los estudiantes no se limitan a un espacio de tiempo determinado, por el fácil acceso, dichas consultas pueden producirse en cualquier momento y el alumno espera una pronta respuesta o atención.
- La carencia de recursos tecnológicos dentro de las instalaciones de la Universidad obstaculizó el desenvolvimiento de este tipo de

actividades apoyadas en las TIC. El diálogo didáctico mediado se realizó básicamente desde el computador personal del docente responsable, fuera del horario de trabajo (desde el hogar).

- Un porcentaje (reducido) de estudiantes, no participó en las asesorías optativas. Resulta necesario indagar las causas en un próximo estudio, a fin de enriquecer y fortalecer la experiencia.

Algunas decisiones prospectivas derivadas del análisis:

- Resulta importante emprender acciones y proyectos que permitan la adquisición de nuevos equipos para la dotación del profesorado, a fin de respaldar las experiencias que se vienen impulsando. Las crecientes dificultades que atraviesa el Programa de Estudios Universitarios Supervisados, debido a las dificultades para trasladar a docentes a los distintos núcleos donde se ofrece, han dado lugar a numerosas propuestas sustentadas en el paradigma de la virtualidad. Sin embargo, la implementación de las mismas requiere del apoyo institucional correspondiente.

- Se considerará la elaboración de un cronograma de atención al estudiante. Resulta conveniente regular el horario de atención al participante a través de la plataforma, pues la constante y permanente presencia docente, ocasionó agotamiento y “desgaste” en el mediador por cuanto su dedicación supera con creces el tiempo que normalmente se dedica a la presencialidad, además de los múltiples compromisos que enfrenta el docente universitario. Además, es importante evitar el riesgo de obstaculizar el desarrollo del aprendizaje autónomo y los procesos de auto organización personal y colectiva (del grupo de participantes), cuando erróneamente se asumen actitudes paternalistas durante la moderación

- Incorporar una actividad intermedia y final de consulta personalizada a los estudiantes, a fin de recoger información acerca de posibles causas por las cuales algunos estudiantes no aprovechan las asesorías optativas. De esta manera, se podrá verificar si el componente tecnológico incorporado resulta una limitante en estos casos (aún cuando esta situación se observa con regularidad en todas las materias, independientemente de la modalidad).

Conclusiones derivadas del estudio

Las propuestas de transformación o renovación educativa, descritas en las páginas anteriores, destacan la necesidad de transformar nuestra práctica pedagógica en una acción, pensamiento y sentimiento, humanizado y humanizador, que tenga como centro del proceso al sujeto que aprende (sus características particulares, sus intereses y necesidades). El compromiso de transformación que enfrentamos los educadores, requiere re-pensar y re-crear (Assman, 2002) el campo de referencias de la pedagogía. Los avances tecnológicos y sus potencialidades en la educación, proporcionan elementos que, sin ser nuevos, esperan por ser incorporados a la construcción de una ciencia de la educación en un mundo globalizado.

La incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la modalidad a distancia (como en cualquier otra) requiere del docente una organización distinta de la acción instruccional, para atender las particularidades de un alumnado “distante físicamente” y estableciendo parámetros claros y compartidos para la interacción a través del diálogo didáctico mediado. Las instituciones deben asumir la responsabilidad de garantizar las adecuaciones que se requieren a fin de contar con la plataforma tecnológica que este tipo de actividad pedagógica requiere.

La valoración permanente de nuestra propia práctica pedagógica toma un auge mayor en las experiencias virtuales, debido a la novedad de su implementación (en muchos casos) y la necesidad de verificación de su factibilidad, su impacto y su potencial. El análisis retrospectivo permite sopesar las bondades y debilidades, así como la detección de aspectos mejorables. Por su parte, el análisis prospectivo favorece el enriquecimiento continuo de nuestra práctica pedagógica.

Referencias

- Amaro, R. (2011). La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. (mimeo) Papel de trabajo para la discusión a partir de la sistematización e integración de los aportes teóricos.
- Assmann, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Madrid: Ediciones Narcea, S.A.
- Bárcena, F. (1994). La práctica reflexiva en educación. España, Editorial Complutense.

- Barberá, E (coord.) Badia, A y Momiño, J. (2001). La incógnita de la educación distancia. Barcelona: CE- HORSORI
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Una aproximación crítica a la teoría y la práctica. En Teoría crítica de la Enseñanza. Barcelona, España: Martinez Roca; Cap. 5. Pp 140-166.
- Córdova, D. (2006). El pensamiento pedagógico de los estudiantes de Educación. Una investigación en los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela. En Revista de Pedagogía, N° 079. Universidad Central de Venezuela, pp 261-239
- Elliott, J. (1986). Investigación /acción en el aula. Generalitat Valenciana, Valencia. Comp. Jack Sanger, Maxine Word, Lucila Haynes.
- Fainholc, B. (1999). La interactividad en la educación a distancia. Buenos Aires: Paidós.
- García, L. (2006). La educación a Distancia. De la teoría a la Práctica. Barcelona: Ariel Educación.
- González, E. e Incierte, M. (2008). Modelo Pedagógico de Educación a Distancia. Ponencia presentada en el marco del Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia.
- Herrera, M.A. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación; Recuperado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: GRAO.
- Maturana, H. (2002) Transformación en la convivencia. Caracas: Dolmen;
- Miguell, E. M y Ferrés Font J. (2001). Internet, los espacios virtuales y la Educación a Distancia. En Area Moreira (coord.) Educar en la sociedad de la Información. Desclé de Brouwer. S.A.
- Morín, E. (2000). Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro. Medellín: UNESCO-IESALC.
- Perrenoud, F. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México D.F: Graó.
- Pozo, J.I. y otros. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Graó.
- Ripa, M^a E. (2007). ¿Cómo abordar el estudio de una comunidad de aprendizaje blended learning?. Revista electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol 8. N° 3.

- Salcedo, H; Ferrer, L. y Marín, J. (1981). Informe final de la Comisión Evaluadora de los Estudios Universitarios Supervisados. Escuela de Educación, UCV.
- Téllez, M; González, H. y Smeja, M. (2002). Proyecto Nacional de Apoyo al Mejoramiento Continuo del Desempeño Estudiantil (PRODES). Ministerio de Educación Superior. Viceministerio de Políticas Estudiantiles. Dirección General de Desempeño Estudiantil. Documento resumen.
- Terán, K. (2008) Impacto de las TIC en la Cultura de la Mediación a Distancia para la Educación Superior. Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia. Del 29 de octubre al 9 de noviembre de 2008.
- Universidad Central de Venezuela (1972). Reglamento de los Estudios Universitarios Supervisados.