

LA CREACION DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EDUCACION A DISTANCIA

Marta Mena*

La preocupación por generar ambientes propicios para el aprendizaje ha estado presente siempre en el trabajo de todo educador.

La definición de su rol ha estado emparentada permanentemente con la idea de mediación entre los contenidos y el alumno. De hecho ningún docente espera que el alumno aprenda simplemente como resultado de una serie de encuentros casuales con los contenidos. Su preocupación central siempre fue encontrar el modo de optimizar su acción mediadora.

Si bien es hoy unánimemente aceptada la idea que es el estudiante quien construye, modifica, amplía o enriquece sus esquemas de conocimiento, se reconoce que es la función docente la que debe crear las condiciones favorables para ayudar al alumno a lograrlo.

Este postulado se cumple en cualquier modalidad, lo que varía son los caminos para lograrlo.

En la modalidad presencial es el docente al frente del grupo quien estructura la clase incluyendo en su diseño el contexto físico institucional ya que en él ocurrirán la mayoría de los procesos educativos bajo su responsabilidad.

Al referirse a lo complejo de esta función Armando Rocha Trindade (1990) hace su análisis de esos ambientes especialmente diseñados para la comunicación directa y enumera una serie de requisitos necesarios para su ejercicio:

Asegurar un espacio físico para atender a los alumnos durante el período de actividades.

Proporcionar espacios de naturaleza específica o diversificada para el desarrollo de actividades diversas.

Disponer de equipamientos adecuados.

Disponer de personal no docente.

Garantizar la disponibilidad de instrumentos o materiales didácticos que viabilicen o tomen eficaz el proceso

Gimeno Sacristan (1988) afirma que esta complejidad del aprendizaje presencial se da en un ambiente que se convierte por sí mismo en modelador de esos aprendizajes y en fuente de estímulos originales. "Frente a la mentalidad didáctica más bien lineal de que el aprendizaje escolar se agota en las materias, es preciso mantener una visión más ecológica del ambiente como fuente de aprendizaje".

Siguiendo el esquema de Apple (1973) distingue seis componentes básicos del ambiente institucional:

- El conjunto arquitectónico
- Los aspectos materiales y tecnológicos
- Los sistemas simbólicos y de información
- Las destrezas del profesor
- Los estudiantes y otro tipo de personal

*Artículo concluido el 28 de Abril de 2013 Cita del artículo: López Martín, I., González Villanueva, P. y Velasco Quintana, P.J. (2013). Ser y ejercer de tutor en la Universidad. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Tutoría y Sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes. Vol. 11 (2), Mayo- Agosto, pp. 107-134, "

- Los componentes organizativos y de poder

En la relación pedagógica mediatizada propia de la Educación a Distancia se exige a los responsables un esfuerzo diversificado para asegurar que a través de los distintos soportes de la modalidad se brinde al alumno un entorno que favorezca el aprendizaje.

Entender la naturaleza de este esfuerzo y determinar las condiciones necesarias del contexto para favorecer realmente el aprendizaje de los alumnos es uno de los retos de nuestra modalidad.

Es indudable que la naturaleza misma de la Educación a Distancia orientará la búsqueda hacia algunos otros parámetros más relacionados con sus características.

Mientras que en la modalidad presencial las condiciones edilicias y el contacto "cara a cara" con los alumnos en espacios especialmente diseñados constituyen piezas básicas, en la modalidad a Distancia, la estructura y calidad de los soportes mediatizadores serán claves.

Esos soportes convenientemente diseñados e integrados en la arquitectura del sistema a distancia constituyen el ambiente que la modalidad ofrece a los alumnos. Ese hábitat necesita, antes que "técnicos" o "decoradores", "arquitectos" entrenados que aseguren su estructura y delimiten los "espacios" y funciones que permitirán a los protagonistas del proceso vivir confortablemente en él.

Pensar en el diseño de ese "hábitat" de la modalidad a Distancia implica sin duda revisar el concepto de contexto, de ambiente y reconsiderar sus implicancias en relación con los requerimientos propios de la modalidad.

En principio debemos apartarnos de la tentación de asociar prioritariamente al concepto con aspectos de tipo físico, de infraestructura o meramente tecnológicos.

Esto nos permitirá entender que el contexto es algo más mental que físico sobre todo en nuestra realidad de educadores a distancia.

"Creemos que el mejor modo de describir la educación es el de un proceso de comunicación consistente, en gran medida, en el desarrollo de contextos mentales y términos de referencia compartidos a través de los cuales los diversos discursos educacionales (los diversos "temas", y las aptitudes académicas relacionadas con ellos) llegan a hacerse intelegibles para quienes los utilizan" Edwards; Mercer (1994).

Si bien solemos pensar en el contexto como en algo concreto, para los participantes de nuestros programas a distancia, es más bien una cuestión de percepción, relación y memoria.

Cuando establecemos una comunicación con nuestros alumnos a través de cualquier medio, ya sea sincrónica o asincrónicamente, cada uno de los protagonistas del proceso de comunicación (profesores, tutores, alumnos) se encuentra en un determinado contexto físico / geográfico y/o temporal:

El profesor puede estar en su estudio o en su escritorio en la universidad diseñando y enviando una nueva explicación de un tema que pudo haber resultado oscura en su versión original.

El tutor puede, en ese mismo momento, estar avisando por E-mail a los participantes que recibirán los nuevos contenidos y que podrán discutirlos grupalmente con él en un grupo de discusión la próxima semana.

El alumno puede recibir esa comunicación en distintos lugares (hogar, empleo, laptop, cybercafé, etc.)

Ninguno de los ambientes físicos en que la comunicación se produjo es en realidad contextual con respecto al mensaje, su contenido y su objetivo.

Lo que intento resaltar es que hoy resulta poco relevante tanto si nos comunicamos a través de un celular, un fax, E-mail u otro medio como si recibimos esa comunicación en los más diversos ambientes físicos. Lo importante es comunicarse y poder interactuar.

En ese momento lo prioritario para generar un ambiente de intercambio y aprendizaje es lo que cada uno de los protagonistas considera importante del tema, los conocimientos previos de los alumnos, el conocimiento que el docente tenga del grupo de participantes, la habilidad del profesor / tutor, los recuerdos o experiencias previas que se traigan a colación, los acuerdos y desacuerdos, etc.

Neil Mercer (1997) dice "El contexto no es simplemente aquellas cosas que están alrededor de la conversación, los objetos físicos, etc.; se trata de aquellos aspectos que están más allá del habla y que contribuyen a la comprensión de la conversación.

Las cosas que están alrededor del escenario simplemente son contextuales a la conversación si las personas que están hablando las utilizan o responden a ellas de alguna manera. Es más, la conversación en sí crea su propio contexto; lo que decimos en un momento dado dentro de una conversación crea los fundamentos de los significados de la conversación que sigue".

En suma, creo que es más importante lo que los actores consideran relevante acerca del tema de la comunicación que el contexto físico-tecnológico en el que la comunicación se da.

Esa es justamente una de las características ventajosas de la modalidad pero constituye también uno de sus mayores desafíos:

*¿Cómo diseñar esos ambientes de comunicación y aprendizaje para ayudar al alumno a aprender trascendiendo los distintos contextos físicos? y como contracara

*¿cómo integrar el conocimiento / estudio del contexto del alumno en el programa a distancia para no caer en la trampa de una enseñanza totalmente descontextualizada?

*¿En qué instancias o momentos se debe intervenir y a través de que estrategias?.

EL CONTEXTO DEL ESTUDIO:

La preocupación por responder estos interrogantes impulsó la necesidad de analizar diferentes aspectos que a mi criterio influyen en la generación de un entorno favorecedor del aprendizaje en los programas a distancia.

Esos aspectos o momentos son aquellos en los que considero necesario desarrollar estrategias generadoras y estimuladoras del aprendizaje como:

- El contrato pedagógico
- Los materiales
- Las tutorías y encuentro presenciales
- Los espacios virtuales

Para la realización del citado análisis se consultó a los participantes de dos programas a distancia pertenecientes a dos instituciones argentinas. Una es la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires en el programa A Distancia de enseñanza de grado.

La otra, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Patagonia San Juan Bosco en la carrera de posgrado de Especialización en Docencia e investigación en Ciencias Económicas en el módulo de Educación a Distancia.

En ambos casos se interrogó acerca del desarrollo de los tres primeros aspectos haciendo hincapié en la importancia que habían tenido para el aprendizaje. Se aplicó la misma encuesta a los participantes de los dos programas.

El contrato pedagógico: Defino contrato pedagógico como el establecimiento del acuerdo básico que realizan docentes y alumnos cuando emprenden una determinada acción educativa donde se explicitan obligaciones y derechos de cada uno.

Diversos autores se han referido a este concepto y lo han denominado de diferentes formas: transacción educativa, diálogo educativo, contrato didáctico.

En términos generales coincido con Brouseau (1990 – 1991) cuando afirma que el contrato didáctico esta representado por las acciones de los docentes esperadas por los alumnos y los comportamientos de los alumnos esperados por los docentes. En toda relación didáctica existe una serie de desempeños que ambos autores esperan uno del otro.

Muchas veces esas expectativas no son explicitadas estableciéndose un contrato tácito regido por la tradición o la rutina donde se instalan metareglas implícitas.

Se supone en general que el docente debe "enseñar" y el alumno "aprender" pero suele no prestarse atención a los particulares comportamientos que entrañan tales actos.

El establecimiento de un acuerdo marco inicial acerca de lo que puede esperarse de la relación didáctica que se está emprendiendo es uno de los aspectos que ayuda a crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Si esto es importante en cualquier modalidad se transforma en vital en la Educación a Distancia.

Es usual, sobretodo en los programas bimodales, que el alumno no tenga claro al ingresar a la modalidad a distancia cual será su rol ni qué cambios deberá producir con respecto a su desempeño en la modalidad presencial de la que proviene.

Los datos que recogemos en la investigación evaluativa que realizamos en el programa "A Distancia" de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires nos muestran que el estudiante suele imaginar que en los cursos a distancia encontrará el mismo ambiente de la enseñanza escolarizada pero reducido en el tiempo y en los servicios docentes: "habrá clases presenciales pero menos".

En términos generales los aspirantes no pueden llegar a visualizar anticipadamente el nuevo escenario que le presenta la modalidad.

En función de ello nuestra hipótesis de trabajo es que el primer esfuerzo necesario para comenzar la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje es el establecimiento de un prolijo contrato pedagógico entre el sistema y los participantes.

Pensamos que esto ayudará a que el alumno vaya delineando un constructo más allá de los elementos visibles de la Educación a Distancia y, trascendiendo los materiales y las tutorías, visualice anticipadamente la arquitectura del sistema que será su "continente" durante el curso.

A partir de esa convicción el equipo responsable debe seleccionar el o los medios a través de los cuales se establecerá el contrato. En las experiencias citadas se lo planteó en el medio impreso y se lo acordó en la primera tutoría presencial.

Las bases del acuerdo giraron alrededor de las características de la oferta a distancia:

- Diferenciación de roles y funciones (alumno, profesor autor, tutor)
- Características de los materiales
- Tipos de tutorías
- Presentación de los contenidos: sus fundamentos, su ubicación en el diseño curricular de la/las carreras y su importancia para la
- futura actividad profesional.
- Carácter de las actividades (de aprendizaje, de transferencia, de integración, de autoevaluación)
- Posibilidades y momentos de interacción
- Características de la evaluación
- Condiciones para la acreditación

Más allá de esta presentación que consideramos fundamental tanto para el buen funcionamiento del sistema como para el desempeño de los alumnos se enfatiza en este acto la toma de compromiso propia de todo contrato.

Es interesante destacar sin embargo que, si bien los alumnos hacen este reconocimiento, una observación generalizada de los tutores es que el contrato debe ser recordado asiduamente porque hay una tendencia a olvidarlo o transgredirlo. Esto puede deberse al fuerte apego que trae el estudiante a la cultura de la presencialidad, lo que intensifica en lugar de inhibir la necesidad de insistir en las consideraciones previas sobre el cambio de contexto y por ende de roles.

LOS MATERIALES DIDACTICOS:

Los materiales didácticos son otra pieza clave en el intento de crear ambientes propicios para el aprendizaje en la modalidad a distancia.

Diversos autores han reconocido en distintos momentos el valor de los mismos, destacando el lugar central que ocupan en la modalidad y los requerimientos para su correcto desarrollo Holmberg (1985) Kirkwood (1994) Rowntree (1999).

En trabajos anteriores (Mena 1992 – 1994) afirmé que nuestra meta es transformar los materiales convirtiéndolos en una particular forma de presencia, de instancia provocadora y movilizadora y que en su diseño debería tenerse en cuenta que los materiales constituyen en la Educación a Distancia el principal medio de comunicación con el alumno. A través de ellos el Sistema hace llegar a los participantes tanto las consignas, orientaciones y sugerencias para el aprendizaje como la propuesta de contenido, su estructura y desarrollo.

En general es aceptado que los materiales cumplen tres funciones básicas:

- Motivadora
- Portadora de contenidos
- Estructurante

Si ellos logran aumentar en el alumno su interés por la temática del curso, si le presentan la información como una provocación para el pensamiento y si lo ayudan a estructurar el contenido relacionándolo con sus saberes previos, habrán cumplido su cometido dentro del sistema a distancia, permitiendo al estudiante construir el conocimiento con un mayor grado de autonomía.

Ahora *¿Qué estrategias deberán desarrollarse para lograrlo?*

Gran cantidad de autores y responsables de los subsistemas de producción de materiales han reflexionado sobre ello y han propuesto distintos caminos tendientes a mejorar lo producido tradicionalmente, no solo desde el punto de vista de su diseño y/o presentación, sino también desde su enfoque teórico y estructura didáctica. Holmberg (1985) – Jenkins (1990) – Rowntree (1999) – Mena (1992-1994).

Holmberg recomienda diseñar los materiales como una "conversación didáctica guiada" buscando de este modo establecer a través de ellos una comunicación personalizada que haga sentir al alumno no solo parte de una institución sino en estrecho contacto con sus docentes.

Jenkins alerta sobre la existencia de ciertos elementos dogmáticos y ritualistas en la producción de materiales y confronta esta situación con la realidad contextual, institucional y cultural.

Rowntree recomienda que en lugar de pensar que estamos dando una conferencia o escribiendo un artículo cuando elaboramos un material para Educación a Distancia, más bien imaginemos que estamos realizando una labor tutorial con un estudiante en particular durante un período de tiempo. Todo lo que querríamos decirle a este individuo – dice Rowntree – hay que ponerlo en los materiales.

Mi propuesta es que hay que relativizar la distancia propia de la modalidad a través de la producción de materiales que no pretendan ser autosuficientes, proporcionen información para ser analizada y discutida, consideren al destinatario como perteneciente a un grupo, generen espacios para la participación, propongan comunicación bi y multidireccional y requieran producción y no reproducción de respuestas.

Concretamente hemos utilizado en dos experiencias académicas en este trabajo un modelo que he llamado "de franjas" para el diseño de los materiales.

Las franjas o momentos propuestos son:

- Información
- Reflexión
- Intercambio y discusión
- Relevamiento de datos
- Elaboración
- Evaluación

Nuestra hipótesis es que de esta manera, estamos guiando verdaderamente el aprendizaje, poniendo al participante en situación de interactuar con los contenidos, relacionarlos con su contexto y sus necesidades e imaginando soluciones o elaborando hipótesis para explicar o superar los problemas planteados en los materiales.

Para comprobar el grado en que los materiales diseñados para los dos proyectos mencionados han contribuido al aprendizaje de los alumnos, preguntamos en que medida lo hicieron y qué aspecto los ayudó más.

En ambas experiencias los resultados obtenidos han sido por demás alentadores.

En el programa de grado, el 45% de los alumnos considera que los materiales lo han ayudado en gran medida y si sumamos estas respuestas con las de los que contestaron medianamente obtenemos un 87% de respuestas que afirman que los materiales los ayudan a aprender.

En el programa de posgrado el 100% considera que los materiales contribuyen en gran medida a su aprendizaje.

Completando la indagación acerca del grado en que los materiales contribuyen a crear un clima propicio para el aprendizaje interrogamos sobre el aspecto de los mismos que más los ayudó.

En ambas experiencias el aspecto más seleccionado fue la información sobre el desarrollo de los contenidos: 51,4% en la UBA y 66,6% en la Universidad de La Patagonia.

Estas respuestas son sumamente interesantes ya que en ambos programas los materiales no desarrollan contenidos sino que, al ser guías, sólo los presentan y los encuadran, remitiendo luego a bibliografía. Esto significa por un lado que el trabajo realizado en el diseño para ayudar al participante a abordar los contenidos, ha sido eficaz y por otro, que cuando esta preocupación existe en los diseñadores de cursos se está contribuyendo a la creación de un clima favorable al aprendizaje.

En segundo lugar los participantes de ambos programas consideran que lo que más los ayudó fueron las orientaciones y recomendaciones contempladas a lo largo de la guía (28,5% en la Universidad de Buenos Aires y 53,5% en la Universidad de La Patagonia).

Nuestro trabajo con los tutores del programa A Distancia de la Universidad de Buenos Aires nos alerta sin embargo acerca de una conducta que suele aparecer en algunos alumnos que intentan que el tutor reemplace su interacción con los materiales, reclamándole en las tutorías presenciales que explique o desarrolle temas.

Esta actitud pensamos que puede deberse a su apego a la modalidad presencial de la que provienen.

No hemos encontrado este reclamo en la experiencia de posgrado.

Pensamos que la variación en el perfil de los cursantes explica por sí las diferencias encontradas.

En suma, creo que debemos seguir investigando y trabajando para producir materiales que ayuden cada vez más a nuestros alumnos en la importante pero ardua tarea de estudiar a distancia. Ross Paul (1999) dice "Estudiar en casa es ya bastante difícil de por sí como para que los alumnos tengan además que bregar con los cursos mal redactados o mal diseñados o con mamotretos que se supone que tienen que leer y entender por su cuenta".

LAS TUTORÍAS Y ENCUENTROS PRESENCIALES

El ambiente que se va construyendo en los materiales a través de las estrategias descriptas toma mayor cuerpo aún en las tutorías y en los encuentros presenciales. El tutor y el grupo ayudan mucho a lograrlo.

Las tutorías son un encuentro de "ambientes" que portan los alumnos y que el tutor contribuye a socializar. El tutor recibe permanentemente consultas de distintos alumnos y grupos. La tutoría grupal presencial o virtual es el lugar propicio para socializar esa información tratando que los alumnos aumenten de esta manera su sentimiento de pertenencia al grupo y se sientan partícipes de un proceso que, aunque los tiene como protagonistas principales estudiando en forma aislada la mayor parte del tiempo, son acompañados de distintas formas por la institución, por el tutor y por sus compañeros.

En este sentido, de las dos concepciones de tutor que presenta Voyer (1996) – profesionalizante o desarrollista – adherimos a la concepción desarrollista.

En la concepción profesionalizante se privilegia el producto, el contenido y el método. En ella el tutor proporcionará fundamentalmente su "expertise" profesional.

En la concepción desarrollista en cambio el tutor tiene fundamentalmente la responsabilidad de generar un espacio apto para favorecer el desarrollo, el crecimiento integral del alumno.

Si bien no dudamos al seleccionar los tutores de nuestros sistemas a distancia, que ellos deben poseer sólidos conocimientos de la disciplina o problemática del curso, damos mucha importancia en su formación permanente al desarrollo de sus competencias docentes y comunicacionales sobre todo las requeridas en la modalidad a distancia. Ello está basado en nuestra convicción que en esta modalidad el alumno necesita desenvolverse en un ambiente amigable y que ese ambiente es responsabilidad en gran parte del sistema tutorial y del tutor.

Generar ese ambiente desde las tutorías significa cumplir no pocas funciones.

Brockett y Hiemstra (1993) afirman que el tutor "tendrá que ayudar al estudiante a localizar y utilizar los recursos para hacerle sentir más cómodo y competente".

Las tutorías ofrecidas en los programas a distancia que citamos en este trabajo se ofrecen en forma presencial.

En la Universidad Nacional de La Patagonia se ofreció además una instancia de consulta a distancia a cargo de la profesora titular del curso que complementaba la función del tutor local.

Como en los aspectos anteriores, interrogamos a los participantes de ambas experiencias acerca de la ayuda que recibió en las instancias tutoriales.

En el programa de la Universidad de Buenos Aires el 61,5% de los alumnos respondió que los ayudó en gran medida y el 31,5% medianamente. Sumadas ambas respuestas arrojan un 93% de aceptación general.

En la Universidad Nacional de La Patagonia el resultado fue sensiblemente diferente; el 13,3% respondió que en gran medida y el 26,6% medianamente o sea que sólo el 39,9% apreció la ayuda del tutor.

Relacionando estas respuestas con las obtenidas en el aspecto material vemos que mientras que los alumnos de grado aprecian más las orientaciones tutoriales (93%), los de posgrado parecen apreciar más las ayudas que brindan los materiales (100%).

En los encuentros tutoriales presenciales de ambas experiencias los tutores y/o docentes de los cursos pudieron apreciar que existían instancias autogestionarias de interacción entre los alumnos. En la medida que distintas observaciones fueron mostrando que los alumnos que se reunían para estudiar o realizar tareas conjuntamente mostraban satisfacción y evidenciaban un mejor rendimiento, incluimos en el estudio algunas preguntas que nos permitieran comprobar el grado de aceptación y/o necesidad de tales reuniones.

Preguntamos acerca de la importancia del grupo de compañeros para el aprendizaje de la asignatura, de la forma en que estudia y como considera el estudio en grupo.

Es importante reflexionar a la hora de diseñar nuevos sistemas a distancia para encontrar estrategias viables que respeten la necesidad de los alumnos a distancia de compartir el proceso de aprendizaje con un grupo. Hoy las nuevas tecnologías nos ayudan en esta tarea de respetar la necesidad aún en el caso en que exista una gran dispersión geográfica de los alumnos.

Cuando preguntamos acerca de la forma en que estudian también los resultados obtenidos han sido similares. Como era lógico de esperar un mayor porcentaje de los alumnos de posgrado estudia solo, aunque la diferencia no es significativa.

Por último preguntamos como consideraba el estudio en grupo.

Aquí los resultados tampoco difieren sensiblemente. Puede observarse sin embargo una mayor amplitud de las respuestas en los alumnos de grado que utilizan todas las categorías mientras que los de posgrado se centran en las respuestas moderadas: no lo consideran imprescindible pero tampoco nada necesario.

Relacionando los resultados obtenidos en todas estas preguntas podemos concluir que, si bien la mayoría de los cursantes de los dos programas, estudia solo (70% y 80%) ambos valoran el grupo y la posibilidad de interacción, lo que alimenta nuestra hipótesis que este aspecto contribuye a la creación de un ambiente que propicie el aprendizaje.

Estudiando los sistemas de Educación a Distancia en Africa, Perraton (1984) comprobó que cuando se organizó a los estudiantes en grupos de aprendizaje con materiales especialmente, diseñados para ello, los grupos estudiados evidenciaron capacidad para resolver los problemas planteados aún sin la

asistencia tutorial, lo que muestra la potencialidad del grupo para promover y facilitar el aprendizaje.

Los espacios virtuales:

Las instancias de Contrato Pedagógico, material ad-hoc y sistema tutorial conforman un verdadero soporte de la modalidad A Distancia que permite, cuando es convenientemente dirigido y administrado, crear las condiciones que permitan al alumno desenvolverse en un ambiente amigable que facilite su aprendizaje. Hoy las Nuevas Tecnologías permiten además, recrear ese entorno a través de las múltiples posibilidades de creación de nuevos ambientes virtuales.

Martine Vidal (1998), Directora de Nuevas Tecnologías del CNED de Francia al referirse al tema nos habla de una doble apuesta. La primera consiste en facilitar y hacer progresar las modalidades actuales de enseñanza para que continúen siendo coherentes con los contextos sociales, económicos y culturales penetrados por las nuevas tecnologías.

La segunda: "imaginar, anticipar y suscitar nuevos entornos educativos adecuados a la sociedad de la información futura".

Creo que ese es uno de nuestros mayores desafíos actuales ya que el multimedia se adapta extraordinariamente bien a la esencia de la Educación a Distancia y ésta necesita una renovación que la ponga a tono con los nuevos escenarios.

Debemos imaginar e ir poniendo en práctica nuevos espacios virtuales donde nuestros alumnos se reúnen para intercambiar ideas sobre un tema de aprendizaje, analizar textos o simplemente conversar por el placer mismo de hacerlo. Tenemos que hacer efectiva en nuestros programas a distancia la telepresencia con la que ayudemos a revertir definitivamente la centenaria imagen social de la modalidad asociada a la soledad y al aislamiento (Tiffin, J.; Rajasingham, L. – 1997).

No me refiero aquí solo a la posibilidad de instalar y usar Nuevas Tecnologías, hecho que ya es realidad en muchos de nuestros programas, sino a una utilización verdaderamente innovadora de las mismas. Debemos cuidarnos de no reproducir la situación generada en la década del 60 con la televisión educativa que pasó de ser la gran promesa democratizadora e innovadora de la educación a la gran frustración de la década.

La creación del Campus Virtual dotará a los programas a distancia de un poderoso dispositivo de comunicación y distribución de saberes que, además, ofrece espacios para atender, orientar, recibir y evaluar a los participantes.

Este entorno de aprendizaje virtual, disponible las 24 horas del día responde a las requeridas necesidades de docentes y alumnos de comunicación directa y atención personalizada inmediata o diferida.

El éxito de estos emprendimientos no dependerá tanto de limitaciones tecnológica como de la falta de un adecuado marco pedagógico que permita generar apropiadas estrategias de enseñanza y de aprendizaje (Harasim y Heltz, 1995).

Por ello, en la medida que estos emprendimientos evolucionen, se hace necesario anticiparse a su desarrollo, tanto en términos de la adecuación de contenidos científicos como en las estrategias pedagógicas y de comunicación.

Es imprescindible entonces la consustanciación de todo el equipo participante con la propuesta diseñada, desde la conducción pedagógica hasta los integrantes del campo logístico pasando por todo el conjunto de expertos docentes y administrativos que interactúan en el proyecto.

La mayor arma de que dispone un programa para superar la gran cantidad de obstáculos que pueden inhibir la generación de estos espacios, es el esfuerzo coordinado y constante de todos sus miembros para asegurar una experiencia de aprendizaje de alta calidad.

Esto exige sin duda un intenso trabajo pero los resultados de estos esfuerzos creemos merecen la pena.

En las experiencias citadas en este trabajo aún no se cuenta con suficiente información sistematizada sobre este aspecto que es de reciente incorporación, no obstante intuimos que contribuirá significativamente a la generación de más y mejores espacios aptos para el aprendizaje enriqueciendo por ende el ambiente educativo de nuestra institución.

EL AMBIENTE DE LA EDUCACION A DISTANCIA

Ya hemos visto como el ambiente reinante en un programa es valorado por los distintos actores involucrados en él y como contribuye al desarrollo de positivas experiencias de aprendizaje. Los responsables de las instituciones a distancia lo saben bien y dedican no pocos esfuerzos a mejorar los entornos y soportes de la modalidad.

Resulta también adecuado hacer, desde una perspectiva holística, un breve análisis del contexto de la Educación a Distancia y de su imagen social.

Es sabido que, más allá de los aspectos básicos que caracterizan a la modalidad, ella representa algo muy diferente tanto para distintos actores como en diferentes épocas. Su imagen varía dependiendo del período histórico o de quien la analiza.

En este sentido, la noción de imagen sugerida por Rapoport (1978) puede ayudarnos a analizar las relaciones de personas e instituciones con la modalidad a distancia.

Si entendemos por imagen una representación internalizada, la imagen de la Educación a Distancia como institución social, sería una representación internalizada de ella por parte de la sociedad o un sector de la misma a partir de la singular experiencia que estos hayan tenido con la modalidad.

Construimos una idea de las cosas a partir de impresiones que vamos teniendo y datos que recogemos. Nuestra actitud con esas cosas depende de la imagen que hayamos construido de ella.

En términos generales esas imágenes se resisten a ser modificadas, rechazándose las informaciones o mensajes que la contradicen. Cuando los mensajes persisten se produce la variación de la imagen y en consecuencia la actitud hacia la misma.

Las imágenes están compuestas de valores y de hechos, de modo que nuestras imágenes de las cosas, además de descriptivas encierran juicios de valoración.

En general actuamos como si esos juicios fueran compartidos por el mundo, a pesar de saber que son subjetivos.

Desde esta perspectiva podemos inferir que la imagen que la sociedad tenga de la Educación a Distancia influirá en el tipo de relación que establecerá con ella. En la construcción de esa imagen colectiva han intervenido e intervienen sin duda los aportes provenientes de:

- La investigación social
- Los medios
- La Administración
- La cultura
- El sistema educativo
- El alumno

Los que hemos trabajado por años en esta modalidad sabemos que la imagen y por ende el entorno de la Educación a Distancia ha ido variando a propósito de las informaciones provenientes de estos campos. Muchas veces justa y otras injustamente ha sido juzgada y tratada en consecuencia Mena (1996). Desde "Cenicienta" a "Bella Durmiente" pasando por "alternativa facilista" o "propuesta democratizadora" la modalidad ha sufrido no pocos cambios de imagen en su historia y en relación con distintos sectores.

Esta variación en la imagen ha modificado y sigue modificando como es de suponer, el ambiente que se genera en su entorno ya que no es igual interactuar en una institución prestigiada que en otra que no lo es o en una modalidad tildada de facilista que en otra considerada exigente.

Es conocido por los investigadores sociales el papel que los medios jugaron durante el debate parlamentario previo a la puesta en marcha de la Open University del Reino Unido. En esa ocasión sumaron sus críticas a las del bloque conservador y contribuyeron a devaluar la imagen de la innovación haciendo más difícil su inicio en los albores de la década del 70.

Hoy los medios están saturados de información proveniente de nuestro campo que ha subyugado a la prensa que canta loas y hace predicciones acerca de un futuro donde las Nuevas Tecnologías serán la "panacea" de todo mal educativo. Paradojas de la imagen.

En función de esta imagen renovada suelen también variar las actitudes de la Administración y los administradores que pueden estar más dispuestos a otorgar recursos para la renovación de los programas a distancia con el uso de nuevas tecnologías.

Esto producirá variaciones sin duda en la cultura de las instituciones y de la sociedad toda que, al variar la imagen colectiva de la modalidad, modificará su juicio de valor y tal vez su relación con ella.

El sistema educativo formal, como hemos estado viendo en los últimos años, a consecuencia de esta variación de imagen, parece más dispuesto a introducir la Educación a Distancia entre sus ofertas. Esto explica en parte el surgimiento de instituciones bimodales que están compitiendo con las Instituciones Autónomas de Educación a Distancia.

Por último ha habido también una variación en la población típica de la modalidad.

Se está notando un rejuvenecimiento del alumnado en las instituciones de Educación a Distancia. Este hecho puede explicarse parcialmente por el creciente prestigio de la modalidad y su cambio de status: ya no es considerada solo una segunda oportunidad sino que atrae a estudiantes que la consideran como una opción válida frente a la modalidad convencional.

Es función nuestra profundizar este estudio para aportar nuevos datos que ayuden a la Educación a Distancia a posicionarse en el contexto de las modalidades educativas en igualdad de condiciones, contribuyendo de esta manera no sólo a mejorar su imagen sino también en la construcción de un ambiente que le permita situarse en su nicho ecológico y continuar las transformaciones que los retos y desafíos actuales le exigen.

BIBLIOGRAFIA:

- Apple, M. (1973) " Curriculum desing and cultural order". En Shimahara (ed.). Educational reconstruction: Promise and Challenge. Ohio. Charles E. Merrill, Publisher. Pp. 157-183.
- Brochett, R. ; Hiemstra, R. (1993)"El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos". Paidos Ecuador. Barcelona.
- Bronfenbrenner, U. (1979) "The Ecology of Luman Developmen, Cambrigde, Harvard University Press.
- Brouseau, G. (1990-1991) "¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?".
- Revista Enseñanza de las Ciencias. Just. C. de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Nª 3. Volumen 8 y Nª 1.
- Volumen 1.
- Coll, Cesar (1988) "El marco curricular en una escuela renovada". Editorial Popular S.A. Madrid.
- Doyle, W. (1977) "Learning the classrom enviroment: an ecological analysis. Noth Texas State Univerversity. En Journal of Teacher Education, 28 (6). E.E.U.U.
- Edwards, D., Mercer, N. (1994) "El conocimiento compartido". Paidós. MEC. Barcelona.
- Gimeno Sacristán, José (1998) "Características del aprendizaje pedagógico" en "El marco curricular en una escuela revonada".
- Coll, Gimeno Sacristán, Santos Guerra, Torres Santomé. Editorial Popular S.A. pp. 51-54. Madrid.
- Harasim, L y Hiltz, S. (1995) "Learning Networks". A Field Guide to Teaching and Learning Online, MA, The MIT Preos. Cambridge.
- Holmberg, Borje (1985) "Educación a Distancia: Situación y Perspectivas". Editorial Kapeluz. Buenos Aires.
- Jenkins, J. (1990) "Dogma, ritual y realidad en la Educación a Distancia. Revaluación del proceso de desarrollo de materiales en Villarroel, Pereira (Editores). La Educación a Distancia: Desarrollo y Apertura. ICDE. UNA. Caracas.
- Kirkwood, A. (1994) "Selection and use of media for open and distance learning" en Lockwood, F, Materials Production in Open an Distance Learning. Paul Chapman Publishing. Londres.
- Martín Rodríguez, E.; Ahijado Qüintillan, M. (1999) "La Educación a Distancia en tiempos de cambios. Ediciones La Torre. Madrid.
- Mena, Marta (1992) "Nuevos enfoques pedagógicos para mejorar la producción de materiales en la Educación A Distancia". En Journal of Distance Education. Volumen VII. Nª 3. Canadá.
- Mena, Marta (1994) "La calidad de los materiales en Educación a Distancia. Teleconferencia. En Anales Encuentro Latinoamericano de Educación A Distancia. UNAM. México.
- Mena, Marta (1996) "La Educación a Distancia en el Sector Público". INAP. Buenos Aires.
- Mercer, Neil (1997) "La construcción guiada del conocimiento". Paidós. Buenos Aires.
- Paul, Ross (1999) "Hacia una autonomía del alumno: nueva pauta para medir los logros de una institución de enseñanza abierta".
- En Martín Rodríguez, E. y Ahijado Qüintillan, M. La Educación a Distancia en tiempos de cambios. Ediciones de la Torre. Madrid.

Perraton, H. (1984) "Training teachers at a Distance" London. Commonwealth Secretariat.

Poggi, Margarita (1995) " Apuntes y Aportes para Gestión Curricular". Editorial Kapeluz. Buenos Aires.

Rocha Trindade, Armando (1990) "Introdução à Comunicação Educacional". Universidad Aberta. Lisboa. pp. 53

Rapoport, A. (1978) "Aspectos humanos de la forma urbana". Gustavo Gili. Barcelona.

Rowntree, D. (1999) "Como escribir una lección para autoaprendizaje". En Martín Rodríguez. Ahijado Quintillan. "La educación a distancia en tiempos de cambios: Nuevas generaciones, viejos conflictos. Ediciones de la Torre. Madrid.

Rowntree, D. (1990) "Teaching through Self-Instruction (How to Develop Open Learning Materials). Londres. Kogan Page.

Vidal, M. (1998) " El CNED y el multimedia: La apertura tecnológica. En revista RED N° 22. Madrid.

Voyer, (1996) citado en Botinelli, C. "El protagonismo del tutor" en Revista Temas y Propuestas año 5. N° 11. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Buenos Aires.