

Docencia y tutoría virtual en contexto latinoamericano

Brechas, desigualdades y esperanzas

María Estela Guita



Docencia y tutoría virtual en contexto latinoamericano

Brechas, desigualdades y esperanzas

María Estela Guita

Pátzcuaro, México

Octubre de 2023



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Docencia y tutoría virtual en contexto latinoamericano

Brechas, desigualdades y esperanzas

© Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)

www.crefal.org

© María Estela Guita

Cuidado de la edición

Cecilia Fernández Zayas

Diseño y formación

Ana Karina Zamora Cuadra

Diseño de portada

Miguel Arturo Gutiérrez Campuzano

Libro electrónico pdf, primera edición: 2023

ISBN:



Esta obra se publica bajo licencia Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0 DEED)

México, octubre de 2023

INDICE

Presentación.....	4
Introducción.....	7
Educación a distancia: ¿una novedad?.....	14
El estudiante en el ámbito virtual.....	25
El docente virtual: una figura humanizante.....	35
La comunicación como elemento facilitador del aprendizaje en entornos virtuales.....	45
Mediación pedagógica para una educación inclusiva.....	56
Metodología colaborativa: una opción en la educación a distancia....	63
La evaluación como instancia de aprendizaje.....	79
Reflexiones finales.....	91

Presentación

El Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), fundado por la UNESCO en septiembre de 1950 e inaugurado en mayo de 1951 ha tenido, desde sus orígenes, la misión de contribuir al desarrollo de los pueblos a través de la cooperación, la formación y la edición de materiales educativos.

Sus principios teóricos y metodológicos parten de la Educación Fundamental, que fue la definición pedagógica de su origen y se han alimentado a lo largo de más de siete décadas a partir de los avances de las ciencias sociales y, muy especialmente, del reconocimiento y la importancia creciente del derecho a la educación. En esta línea, el CREFAL adscribe actualmente los acuerdos y recomendaciones de los organismos internacionales para hacer valer este derecho, incluido el planteamiento de la educación a lo largo (y ancho) de la vida, asumido por nuestros programas de formación de los últimos 20 años.

En coherencia con nuestro anhelo de ampliar el acceso a la educación que imparte el CREFAL, principalmente para docentes y formadores de docentes, desde 2005 comenzamos a desarrollar programas educativos en línea y a hacer accesibles nuestras publicaciones a través de la página web.

A lo largo de las últimas décadas, a la par de desarrollar cada vez mejores recursos para nuestros cursos hemos ido conformando una metodología de enseñanza-aprendizaje con rasgos propios, que si bien se funda en principios pedagógicos del constructivismo y, especialmente, de la educación popular, se ha alimentado en gran medida de nuestra experiencia. En el caso particular de los programas de formación en línea, que

abarcan tanto cursos de corta duración como diplomados y maestrías, hemos desarrollado un sistema de tutoría capaz de acompañar a los estudiantes paso a paso para facilitar no sólo la navegación en las aulas virtuales y el acceso a materiales educativos (videos, lecturas), sino también la elaboración de textos y recursos audiovisuales propios, estrechamente relacionados con sus prácticas. En palabras de la Mtra. Guita:

Tal vez la novedad de nuestra propuesta es nuestra práctica sostenida y cotidiana de una pedagogía de la presencia, del compromiso con la persona en su realidad y su contexto.

Esta cercanía con los estudiantes y egresados nos ha dado luz para realizar cambios y adecuaciones en los programas, metodologías y recursos para mejorar, y también nos ha permitido integrar a algunos de ellos y ellas como tutores de nuestros programas. Actualmente contamos con un equipo diverso y robusto de tutores y tutoras que, además de asesorar y acompañar a los y las estudiantes, recogen sus inquietudes y las traducen en propuestas de mejora.

Con motivo de la pandemia de COVID-19 y la urgencia de miles de docentes y educadores de utilizar la educación a distancia para continuar con su labor, el CREFAL modificó algunos programas y los adecuó como cursos de corta duración para el desarrollo de conocimientos y habilidades específicos para el trabajo a distancia con tecnología, por ejemplo, para diseñar materiales didácticos o para utilizar herramientas y plataformas gratuitas de la Web; además, amplió la cobertura al máximo de su capacidad y produjo videos tutoriales y textos cortos de fácil lectura para apoyar el aprendizaje.

La compilación de textos que presentamos ahora, de la autoría de María Estela Guita, aborda temas básicos de la educación a distancia. Está pensada como material de apoyo a docentes y formadores que apenas incursionan en esta modalidad, o que necesiten un marco pedagógico que le dé sustento teórico y mejore su práctica.

Los textos, escritos en lenguaje accesible y sin tecnicismos, recorren tres aspectos básicos a tener en cuenta en cualquier situación educativa, pero especialmente en la educación a distancia: la *persona*, el *aprendizaje* y el *contexto*. Con base en ellos, María Estela Guita desarrolla siete capítulos en los que explica qué se entiende por educación a distancia, cuántos

les son las características más comunes del estudiante y el docente en el ámbito virtual, así como la importancia de la comunicación, la mediación pedagógica, la metodología colaborativa y la evaluación. Cada capítulo cierra con una bibliografía, la mayoría de acceso libre vía Internet, que invita al lector a profundizar en cada tema.

A lo largo del libro el lector identificará la presencia inspiradora de Paulo Freire en los epígrafes que nuestra autora ha seleccionado para cada capítulo. Como ella explica en la Introducción:

El maestro Paulo Freire ha acompañado nuestra reflexión iluminando cada uno de los temas con su pensamiento tan claro, tan actual, tan necesario en nuestro tiempo educativo.

Con la publicación que ha preparado la Mtra. Guita se intenta poner a disposición no sólo de los tutores y estudiantes del CREFAL, sino de la comunidad educativa en general, un material didáctico que puede ser útil para cualquiera que se interese o se desempeñe en el ámbito de la educación a distancia, con énfasis en contribuir al reconocimiento y respeto del otro/a y de las diferencias, con miras a la inclusión y a hacer efectivo el derecho social a la educación.

Introducción

Brechas, desigualdades y esperanzas...

Nos planteamos esta publicación luego de aproximadamente quince años de experiencia en formación de formadores y docentes para procesos de educación a distancia o mediados por la tecnología. Esta experiencia se ha ido consolidando especialmente en los últimos tres años de trabajo intenso bajo este tipo de modalidad, en el contexto de la pandemia por COVID-19 y posterior a ésta, dentro los programas de formación del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

Se trata de una compilación de textos básicos de nuestros cursos y diplomados en formación de docencia y tutoría virtual, que son de autoría propia, pero que recogen la riqueza de la experiencia y el intercambio con numerosos educadores de nuestra región latinoamericana.

Son textos que se han ido modificando en el tiempo, por las circunstancias históricas, como la recientemente vivida de carácter universal, o las novedades que ofrece la tecnología en su evolución vertiginosa. Pero, algunos aspectos relacionados con los fundamentos de una relación pedagógica basada en el diálogo, la participación, el pensamiento crítico, la libertad, la humanización de la tecnología, tienen cada vez más vigencia frente a un contexto educativo mundial y regional complejo e impregnado de ideologías economicistas y neoliberales.

Cuando decimos “educación a distancia” no podemos desconocer que detrás de la pantalla de cada dispositivo existe una persona con historia, cir-

cunstances, sufrimientos y esperanzas. Por eso, uno de los propósitos de los textos que se reúnen en esta publicación es colaborar con la búsqueda de humanizar los procesos educativos en los que se utiliza la tecnología, porque si se pierde de vista la dimensión humana puede transformarse en otro tipo de estrategia alejada de lo que es realmente la educación.

Del mismo modo, en educación a distancia es preciso atender, de manera simultánea, al desarrollo de tres variables: *persona*, *aprendizaje* y *contexto*. A lo largo de esta compilación de textos se aborda cada una sin perder de vista la estrecha relación que mantienen entre sí.

Docencia y tutoría virtual en el contexto latinoamericano

El tema de la docencia y tutoría virtual en el contexto latinoamericano nos remite a pensar un nuevo estado de los elementos y conceptos que intervienen en los procesos de formación en modalidad virtual, entre los cuales destaca el docente, tutor o educador.

El rol que se espera del docente es el de mediar, guiar; ser la persona idónea que va acompañando a los estudiantes para la construcción del conocimiento, tanto de manera individual como de forma grupal y colaborativa. En la educación a distancia esa figura toma, de manera generalizada, el nombre de tutoría virtual, quizás con la intención de otorgar un nuevo perfil docente, distinto al que ya se conocía en la educación presencial.

Pero, más allá de las diferencias, la clave está en reconocernos educadores; recuperar la etimología de la palabra: *educare*, que nos habla de guiar, acompañar...; *ex ducere*: sacar de adentro hacia afuera. Ayudar a sacar la potencialidad de cada uno.

El término educador es amplio, ya que no siempre requiere una formación profesional como la del docente y el tutor; de hecho, encontramos muchos educadores en las comunidades, en las familias, que no tienen títulos, pero son auténticos formadores y podrían enseñarnos muchísimo.

En todos los casos existe la posibilidad de generar procesos convencionales, conductistas, de sometimiento o acumulación de información; o propiciar el vínculo dialógico y el aprendizaje colaborativo favoreciendo el pensamiento crítico, la participación y la libertad.

¿Por qué hablamos de contexto latinoamericano al tratar el tema de la docencia y tutoría virtual?

El fenómeno de la educación virtual se ha globalizado y podríamos decir que ha desdibujado las fronteras. Hoy es posible tomar cursos desde distintos países y acceder a información de manera universal, pero eso no significa que todos en el planeta estemos en la misma condición.

En cada región, cada país y en cada zona, las personas cuentan con diversidad de posibilidades para acceder a la tecnología: conectividad, actualización, recursos, dispositivos, etc. Y esto se traduce en nuevas brechas y desigualdades. En diferentes ocasiones se han dado por supuestas posibilidades de accesibilidad que no son reales en nuestro contexto, o que al menos nos requieren atención para conocer la realidad y considerar la alteridad.

La experiencia de nuestros cursos nos muestra que los estudiantes se conectan de muy diversas maneras, desde la selva o la cordillera, desde grandes ciudades o comunidades rurales con escasa conectividad. Algunos tienen equipos de cómputo y otros trabajan con un móvil de baja capacidad y memoria. Unos ya están trabajando con inteligencia artificial y otros aún están conociendo la Web 2.0 con importantes dificultades. Sabemos que hay otras regiones que también tienen carencias, pero es importante desmitificar la llamada “aldea global”, pensada como una realidad homogénea donde todos tienen las mismas posibilidades y tiempos de acceso, ya que es en realidad un espacio de diversas oportunidades y brechas.

Particularmente, cuando pensamos en contextos rurales o urbanos de mayor vulnerabilidad y pobreza, cuando acompañamos procesos de educación con jóvenes y adultos que de alguna manera quedaron excluidos del sistema educativo formal (EPJA), necesitamos considerar a la persona en su situación para utilizar todos los recursos tecnológicos disponibles, pero no desde los supuestos, sino desde su realidad. Por esta razón ponemos énfasis en el conocimiento de la persona, sus circunstancias y su contexto para llevar adelante procesos educativos reales y posibles.

La desigualdad existió siempre y probablemente sigamos siendo testigos de diferencias sociales, educativas, de acceso a la tecnología y a la información. Pero es importante identificar cuáles son las nuevas brechas y analfabetismos para no movernos con mitos, y supuestos, o “comprar” programas e

ideologías que, lejos de ser propuestas educativas, esconden en realidad otros propósitos, además de que no consideran a las personas y sus posibilidades.

¿Y la esperanza? ¿Qué nos mueve a hablar de esperanza frente a tantas brechas y desigualdades?

Sí, nuestra actitud es la esperanza. No desde una postura negacionista de la realidad, ni desde un optimismo ingenuo o mágico. Una esperanza que se funda en rostros e historias de tantos educadores y educadoras que se esfuerzan por superar las dificultades, como Diosdeny quien, desde Cuba, nos escribía hace poco tiempo:

Gracias Profe. Ya estoy terminando mi Tarea. En breve puedo subirla. No se preocupe... no perderé el Diplomado por nada del mundo. Tengo muchas dificultades tecnológicas... pero venceré todos los obstáculos. No hay empeño que no pueda lograr una vez que me lo proponga. Con la ayuda de todos llegaré a la meta.

Mi mayor problema es que no poseo laptop... y mi móvil es muy antiguo, con alcance de sólo 2G en Internet... por lo que la conexión es muy lenta y debo realizar todas mis actividades en la madrugada. Muchas veces mis días son agotadores... pues trabajo caminando en las Comunidades... y otras veces tenemos apagón por la dificultad con el Petróleo en nuestro país. Son barreras y muchas limitaciones... pero dice mi Abuelo... el que persevera, triunfa. Y yo lo voy a lograr. No importa cuántos sacrificios tenga que hacer. Gracias por su preocupación (diplomado: Recursos digitales para la práctica educativa en EPJA, 2022).

O historias como la de Pedro, un educador rural de la puna boliviana que nos decía:

Aquí estamos Maestra. Enfrentando esta pandemia como podemos, he salido a buscar a mis alumnos, camino kilómetros por día, para ver cómo están y para acercarlos al menos un cuadernillo con actividades. Aquí el internet no llega a las casas, yo bajo los fines de semana a un pueblo cercano para poder conectarme con ustedes y seguir mi formación. Es un esfuerzo, sí, pero mis alumnos se merecen el mejor maestro (Diplomado en Docencia y tutoría virtual, 2020).

Nuestra esperanza se funda en Diosdeny, en Pedro, en Victoria, en José... en tantos educadores que, con bajas remuneraciones y escaso reconocimiento social, sostienen la lucha día a día por sus estudiantes.

También identificamos fundamentos de nuestra esperanza en el pensamiento de Paulo Freire, educador incansable que hasta nuestros días mantiene su vigencia. “Yo espero en la medida en que me inscribo en la búsqueda, ya que no sería posible buscar sin esperanza. Una educación sin esperanza no es educación” (Freire, 2002, p. 9).

El pensamiento freireano enriquece el quehacer pedagógico, ya que posiciona el trabajo con un otro desde el pensamiento crítico y reflexivo que facilita una educación dialógica.

Muchas veces nos preguntamos ¿qué haría Freire en este tiempo de tanto desarrollo de la tecnología? Sin duda... seguiría educando, seguiría alfabetizando, utilizando todos los medios, también la tecnología, como lo hizo en su tiempo. Sin perder ninguna oportunidad y buscando poner en evidencia cualquier riesgo de caer en un colonialismo económico, educativo o ideológico. “La educación no es un proceso de adaptación del individuo a la sociedad. El hombre debe transformar la realidad para ser más” (Freire, 2002, p. 9).

Para Paulo Freire el diálogo es una exigencia existencial; es en el encuentro pedagógico donde se realiza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado. Por lo tanto, la educación no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple intercambio de ideas consumadas al margen de la búsqueda y de la transformación creadora.

Visto desde la mirada crítica, reflexiva y transformadora de Paulo Freire estas barreras son parte de las concepciones de la educación bancaria, “para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos... condicionados por la ‘cultura del silencio’, la huella de su origen. Sus prejuicios. Sus deformaciones y sus desconfianzas” (Freire, 2005, p. 62).

Lo que Freire propone es un acto cognoscente y liberador: “la praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2005, p. 51).

Aquí se abre un universo de posibilidades, de búsquedas, de liberaciones y, también, sin duda, de esperanzas.

Por eso seguimos adelante, por eso esta publicación, por eso seguiremos educando... porque creemos en la educación más allá de sus vaivenes, tal como plantea la lingüista, pedagoga y activista social ecuatoriana Rosa María Torres (2006), quien la define como: un medio vital para promover la paz y el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. A fin de que se realice el potencial de cada persona para contribuir a construir un mundo más pacífico, la educación debe ser universal y accesible de manera igualitaria para todos y todas.

Hablar entonces del amor en educación es un imperativo, una necesidad, sin romanticismo, sin idealismo exagerado, sin ingenuidad. Podemos asegurar que sin amor no hay educación.

El amor es una intercomunicación de dos conciencias que se respetan. Cada uno tiene al otro como sujeto de su amor. No se trata de apropiarse del otro. En esta sociedad hay un afán de imponerse a los demás en una especie de chantaje de amor. Esto es una distorsión del amor... Se ama en la medida en que se busca comunicación, integración a partir de la comunicación con los demás. No hay educación sin amor. El amor implica lucha contra el egoísmo. Quien no es capaz de amar a los seres inacabados, no puede educar. No hay educación impuesta como no hay amor impuesto. El que no ama no comprende a los demás; no los respeta.

Paulo Freire, 2002

María Estela Guita, 28 de junio de 2023

Referencias

Freire, Paulo (2002), *Educación y cambio*, Buenos Aires.

Freire, Paulo (2005 [1970]), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores.

Torres, Rosa María (2006), *Derecho a la educación es más que acceso de niñas y niños a la escuela*, OEI.

Educación a distancia: ¿una novedad?

Evolución, mitos y presente de esta modalidad educativa

En este primer capítulo nos enfocaremos en el *contexto: la educación a distancia y los entornos virtuales*, particularmente el contexto latinoamericano, con sus especificidades, riquezas y limitaciones, para luego abordar la importancia de situar el aprendizaje en el contexto sociocultural y ambiental de quienes participan en cursos en modalidad virtual.

En la actualidad, asistimos a una verdadera revolución tecnológica. De manera especial, la pandemia por COVID-19 afectó la vida cotidiana, los sistemas de salud, la economía, y de manera particular, la educación en todo el mundo, ya que todos los procesos educativos debieron migrar al sistema digital, a distancia o bi-modal.

Este cambio abrupto e inesperado encontró una educación a distancia que ya contaba con muchos avances y logros, y que fue capaz de poner en evidencia el valor de cada uno de esos procesos en el campo de la educación mediada por la tecnología.

Advertimos también que no todos los educadores estaban capacitados o preparados para este gran cambio. Este desconocimiento generó algunos mitos, por ejemplo: creer que la educación a distancia es de menor calidad que la educación presencial, o pensar que la educación a distancia es propia de este tiempo (que antes no había educación a distancia); también hay quienes

creen que la modalidad comenzó con el uso de computadoras o el desarrollo de la Internet. No falta quienes piensan que esta forma de educar con soporte tecnológico surgió en la pandemia; sin embargo, lo que hoy tenemos como realidad es fruto de un largo proceso de investigación, búsqueda y experiencia.

Un poco de historia, para comprender el presente

Haciendo un breve recorrido histórico podemos decir que el antecedente más remoto de la educación a distancia (EaD) es la invención de la imprenta. Seguramente Gutenberg, en el siglo XV, no imaginó que iniciaba una revolución cultural y global de enorme magnitud. El hecho de que el libro copiado manualmente fuera sustituido por el libro impreso representó un verdadero hito que revolucionó la cultura.

Cuando los primeros libros comenzaron a circular se inició un fenómeno cultural y social: a través del libro el lector puede ponerse en contacto con el autor y con una información a la cual de otro modo no hubiera podido acceder. ¿No es esto un concepto primigenio de educación a distancia?

Si hablamos de educación en sentido más estricto, los primeros cursos a distancia se remontan a alrededor del año 1800 en Inglaterra, cuando la Universidad de Londres se propuso ofrecer programas en esta modalidad para educar a los ciudadanos británicos que vivían en el Imperio Colonial (India y Australia). En 1833, en Suecia, se registró un curso de Contabilidad por correspondencia. En esa época poco se había avanzado desde los modelos de la escuela griega y la educación se basaba en agrupar a los alumnos en torno a la figura de un “maestro” que era el responsable de su instrucción.

A partir de aquí podemos identificar tiempos o etapas en la evolución de la educación a distancia que presentan diversas características de acuerdo al tratamiento de los contenidos, el material empleado, el procesamiento metodológico, el empleo o no de recursos tecnológicos y la presencia o no de un docente/tutor como soporte o facilitador. Este último aspecto es el que nos ocupa principalmente.

Las primeras experiencias e intentos responden básicamente a un *modelo cerrado*, centrado en el material didáctico, generalmente libros, que se enviaban por correspondencia. Se caracterizaban por el aprendizaje en soledad,

en el que los estudiantes tenían poca o ninguna interacción con docentes tutores o con otros estudiantes.

En un siguiente momento el aprendizaje continuaba efectuándose por medio de material impreso, pero éste comenzaba a diseñarse con características específicas para la enseñanza a distancia.

Luego se fueron incorporando a la tarea educativa herramientas de difusión, como la radio, la televisión, el cable y el video; con ello se ampliaban las posibilidades de *transmisión unidireccional* de la información y se profundizaba desde la didáctica el desarrollo de materiales propios para la educación a distancia.

A este periodo de “transmisión comunicacional unidireccional” corresponde el uso de la radio y la televisión educativa. Las emisiones de radio y televisión representaban un complemento de audio y video para los materiales impresos. La interacción seguía siendo restringida.

Entre 1960 y 1990 se da un avance acelerado en el desarrollo de la EaD, producto tanto de innovaciones tecnológicas como de impulsos políticos. Destacan dos tipos de innovaciones:

- Uso de las telecomunicaciones con grupos “remotos” de alumnos. La llegada de sistemas efectivos y estables de audio supuso que un mismo formador pudiera ofrecer un curso en varios sitios simultáneamente. La Universidad de Wisconsin implementó este sistema en 1970 y pocos años más tarde también se comenzó con la emisión de video.
- La integración y diferenciación de medios. Las decisiones políticas para fomentar y extender el funcionamiento de las instituciones educativas de EaD se vieron favorecidas por la utilización de la TV y la radio pública. Un claro ejemplo de esta situación es la Universidad Abierta del Reino Unido (UKOU) que pronto obtuvo un claro reconocimiento por su calidad y eficacia.

El advenimiento de la “era digital” introduce a la educación a distancia un cambio sustancial: la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La Red de redes (Internet) abre una nueva etapa en la que la *interactividad* adquiere un lugar central. El uso cada vez más amplio de las computadoras personales facilitó el acceso y la difusión generalizada de información.

Se llega así a la etapa de la comunicación bi-direccional o multidireccional: Internet, redes sociales, Web 2.0 y Web 3.0, la Web 4.0 y la Web 5.0. Hablamos de la Web 2.0 porque la Web 1.0 era unidireccional; los internautas sólo podían tener un rol: consumir la información que se alojaba en servidores informáticos.

De manera muy sintética podemos decir que alrededor del año 2000 se empieza a hablar de la Web 2.0, con la interacción entre páginas web y usuarios. Internet se entiende como una plataforma colaborativa en la que todos los usuarios participan. Siguió la Web 3.0, que en la que las páginas web se pueden relacionar de manera semántica, es decir que, al añadir información a través de metadatos mejoran las posibilidades de llegar a la información que se busca gracias a la capacidad de los sistemas de comprender el significado de las palabras.

Así comenzó la fase de transmisión comunicacional bidireccional y multidireccional; gracias a las posibilidades técnicas de los nuevos medios se puede alcanzar un mayor grado de interactividad entre profesores y alumnos en la modalidad de educación a distancia. Este último periodo abarca la utilización de satélites de comunicaciones, aprendizajes mediante ordenador e Internet, y la utilización de sistemas de banda ancha para la comunicación síncrona y asíncrona mediante texto, audio y video; todo dentro de un conjunto de medios que se ha denominado “educación en línea”.

Actualmente ya se utiliza en diversos ámbitos la Web 4.0, en la que Internet puede funcionar de manera predictiva: ya no sólo recibir órdenes de parte del usuario, sino que, mediante el empleo de inteligencia artificial se puede anticipar a sus solicitudes e incluso predecir comportamientos futuros. Y la Web 5.0 a partir de la tecnología 5G.

Como podemos observar, la evolución de la tecnología es vertiginosa y seguirá ofreciendo novedades; sin embargo, en la generalidad educativa de nuestra región nos ubicamos en la Web 2.0 y 3.0, que es lo que ha dado lugar a lo que llamamos *e-learning*: aprendizaje a distancia sustentado en Internet, o educación en línea.

Como hemos dicho, a través de la Red se produce un intercambio bidireccional entre usuario y tutor, o multidireccional, entre los mismos usuarios. Actualmente es el medio con más potencial para desarrollar la educación a distancia (Fuentes, 2001). Vemos entonces que el *e-learning* es educación a distancia, pero no toda educación a distancia es *e-learning*.

Algunas reflexiones pedagógicas sobre la EaD

Desde la perspectiva metodológica, en la era de la Internet y la educación a distancia adquieren mayor difusión y penetración las teorías constructivistas y cognitivistas del aprendizaje; éstas emergen como un nuevo paradigma pedagógico que encuentra un terreno propicio en la EaD para su desarrollo y profundización.

Se revaloriza el autoaprendizaje como un proceso autónomo y activo y se profundiza la metodología colaborativa, que supone que cada integrante del grupo tiene un rol fundamental en el desarrollo del conocimiento, gracias a la riqueza que aporta la diversidad.

En este contexto se entiende el aprendizaje como un proceso de comunicación multidireccional que favorece la autonomía y la colaboración, y que se da a través de la interacción con el contenido, con los pares y con el tutor o profesor virtual.

Cabe incluir en este momento el concepto de *aprendizaje digital*. Si bien puede ser entendido como algo específico —que describe una nueva forma de asimilación del conocimiento— también refleja una característica elemental del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en la sociedad de la información actual. En este sentido, es importante hacer hincapié en el hecho de que la mayor parte de la literatura que existe al respecto vincula esta modalidad de aprendizaje con el paradigma constructivista.

Esto se debe a que muchas de las tecnologías utilizadas en educación son interactivas, por lo que se supone que ahora es más fácil crear ambientes en los cuales los estudiantes “aprenden haciendo”, recibiendo retroalimentación y refinando continuamente sus comprensiones para, así, construir un conocimiento altamente innovador y eficiente. Esta sería la base que sustenta la idea del aprendizaje digital (Rollin, 2001).

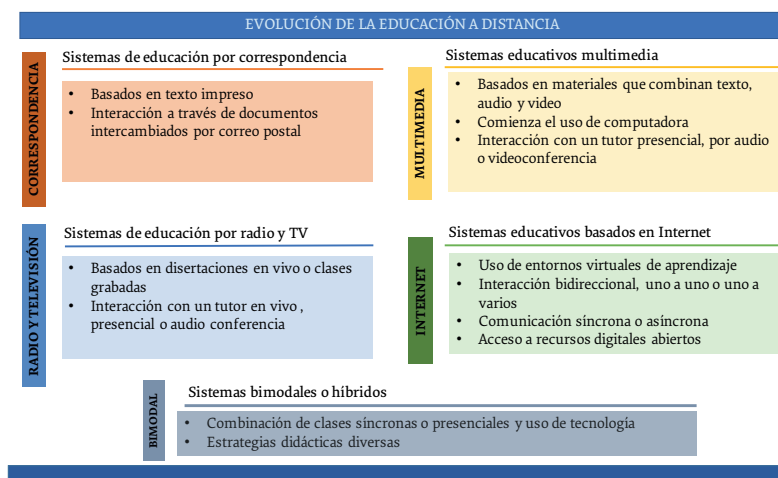
A partir de la contingencia de la pandemia de COVID-19, cuyos alcances e impacto en la educación aún no se han acabado de medir por tratarse de un fenómeno tan extenso en el tiempo y de características mundiales, la exigencia de migrar hacia la educación a distancia y luego la búsqueda de diversos modelos híbridos o bi-modales está dando lugar a una nueva etapa en la evolución de la educación, ya que, entendemos, no habrá forma de volver atrás. Cabe sólo pensar que, aun volviendo a la modalidad presencial de manera es-

table, tanto el uso de las plataformas digitales como de los diversos recursos y dispositivos seguirá siendo parte del proceso educativo en todos los niveles de ahora en adelante.

Sabemos que existen instituciones y docentes que están deseando volver al tradicional modelo presencial, por supuesto. Pero ¿podrá dudarse que, incluso entre éstos que anhelan la presencialidad 100%, en el futuro sus prácticas educativas se van a ver moduladas y mucho más enriquecidas, mediadas o complementadas, por las tecnologías digitales? (García Aretio, 2021, p. 29).

La siguiente imagen representa de forma sintética la evolución de la educación a distancia, desde los primeros pasos hasta lo que en la actualidad podría considerarse como una nueva etapa que surge a partir de la pandemia: la bi-modalidad o sistemas híbridos, como la mejor alternativa para el aprendizaje.

Figura 1.
Evolución de la educación a distancia



Fuente: CREFAL, 2021.

Frente al desarrollo de la educación a distancia, que progresivamente ha ganado terreno como una modalidad educativa viable y de calidad, ha crecido también el mito de que la tecnología propone por sí misma soluciones a todos los problemas educativos actuales.

La idea de que la propuesta es innovadora sólo porque incorpora tecnologías puede conducir al descuido de los pilares y fundamentos de la educación, así como de la calidad de los procesos.

Por otra parte, con el progreso de diversas concepciones de tecnología educativa comenzó a prestarse atención a los materiales didácticos para apoyar la enseñanza a distancia. Éstos han transitado desde los textos normales (libros y artículos) acompañados por guías de estudio que buscaban conducir las modalidades de lectura de los estudiantes, hasta elementos de diseño gráfico y materiales en formatos digitales que ayudan a hacer más atractivos o de fácil acceso dichos apoyos.

También la misma actividad de los docentes y educadores de sistemas a distancia se ha complejizado en el mejor sentido de la palabra, desde un primitivo rol de distribuidores de información y evaluadores a sistemas de docencia virtual y tutoría en línea.

Todo ello implica que un proceso educativo en modalidad a distancia, para que sea de calidad, deberá atender a todas sus dimensiones: contenidos, metodología, docencia-tutoría y dispositivo tecnológico.

Modelos actuales en educación a distancia

En los últimos años, la educación a distancia ha progresado hacia nuevos modelos de formación que son presentados en diferentes formatos. Algunos que han sobresalido son los siguientes:

- La integración de la tecnología en las aulas. Dentro de la educación presencial cada vez es más frecuente el uso de herramientas tecnológicas.
- La incorporación de recursos tecnológicos en sistemas de educación semi-presenciales o mixtos (*b-learning*), conocidos también como sistemas convergentes (García Aretio, 2018), donde se integra la presencialidad con la modalidad de enseñanza a distancia. Actualmente, es llamada modalidad híbrida.
- La posibilidad de realizar procesos de formación a distancia mediante el apoyo de herramientas tecnológicas: *e-learning* o educación

en línea. Esto es posible en aulas virtuales o utilizando herramientas y recursos de Internet y las redes sociales.

- Actualmente también se habla de *p-learning* (*personalized learning*) o personalización del aprendizaje en línea, que no es sinónimo de individualización, ya que más bien se refiere a brindar respuestas adecuadas y adaptadas a las necesidades de aprendizaje de personas con diversos intereses de formación, distintos estilos de aprendizaje y distintas posibilidades de autoformación.

También podemos identificar otras modalidades de aprendizaje de acuerdo a la movilidad y la ubicación: el *u-learning* (*ubiquitous learning*) o formación ubicua y accesible desde cualquier lugar; así como el *m-learning* (*mobile learning*), que brinda la posibilidad de aprender a través de Internet utilizando dispositivos móviles. En estos procesos entran en juego otras herramientas, pero... ¡Atención! El recurso tecnológico, por más sofisticado que sea, no es suficiente para desarrollar un proceso de aprendizaje efectivo.

Por eso es clave hacernos las preguntas que desarrollaremos en los apartados siguientes.

¿Qué entendemos por virtualidad?

En la actualidad ha cobrado importancia el concepto de *virtualidad*. Dentro del ámbito de la educación a distancia es entendida en el sentido de poder acceder a información y conocimiento a través de medios o plataformas tecnológicas que permiten la interacción entre las personas y la construcción de nuevos aprendizajes sin que su ubicación geográfica sea una condicionante para ello. Estos nuevos espacios se conocen como *entornos virtuales de aprendizaje*, en los cuales convergen los principios de: apertura, al garantizar que la educación pueda llegar a más personas; *flexibilidad*, relativa al tiempo, espacio y ritmo de aprendizaje de las personas; *democratización*, porque supera las limitaciones laborales, personales, familiares o sociales de los participantes; *interactividad*, ya que estas plataformas permiten una comunicación multidireccional y basada en el aprendizaje colaborativo; y *actividad educativa*, porque todo el proceso se realiza en el marco de una propuesta de formación (Aretio, 2009).

¿La educación a distancia propone una nueva forma de aprender?

Cuando se habla de nuevas formas de aprendizaje, Fernández Aedo, Server y Cepero (2002), en su trabajo titulado: *El aprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones* afirman que debemos analizar si la educación con TIC implica cambios e innovaciones en términos de los procesos cognitivos del individuo, o si se trata solamente de nuevos procedimientos, metodologías y modelos para promover el aprendizaje aprovechando diversos recursos y estrategias a nuestro alcance.

Los entornos de aprendizaje virtuales constituyen una forma novedosa de tecnología educativa que ofrece una diversidad de oportunidades y herramientas para poder realizar procesos de formación, pero para que estas propuestas sean útiles y pertinentes es necesario que desde la planeación se considere de manera central y situada a la persona que aprende frente a la herramienta, es decir, si el tipo de actividades que realizará y el valor educativo de lo que se propone da respuesta a las necesidades que se pretende atender, tomando en cuenta el contexto de los participantes.

El aprendizaje es el puente entre el conocimiento y la experiencia, ya que cuando la experiencia es comprendida, apropiada y compartida se convierte en una forma especial de conocimiento que genera nuevas capacidades para recrear y generar nueva información y guiar las experiencias siguientes.

Volvemos nuestra mirada a la realidad latinoamericana y particularmente, en este tiempo de postpandemia, podemos poner de relieve:

El impacto de esta pandemia y la concomitante crisis económica, han generado un cambio en cómo, cuándo y dónde ocurre el aprendizaje del estudiante (Fox *et al.*, 2020). La renovación e innovación pedagógica siempre recomendada y generalmente aplazada, podrá contar ahora con la gran oportunidad para hacerse realidad y ganar en calidad y equidad educativas (Pedró, 2020). Se precisan para un futuro inmediato sistemas educativos resilientes, con capacidad de respuesta ante situaciones de emergencia y con salvaguarda para aminorar las desigualdades que se vieron agravadas como nunca (García Arellano, 2021, p. 23).

Al prestar especial atención a la educación en sectores más vulnerables y en la educación de jóvenes y adultos fuera del sistema convencional, es de-

cir, cuando hablamos de las modalidades de educación formal y no formal de EPJA, destacamos como urgencia la equidad en el acceso a la tecnología y la conectividad, así como la formación de los docentes para este cambio tan significativo.

Concluimos este tema citando a Paulo Freire, quien nos anima —desde sus consideraciones sobre la educación bancaria y la educación liberadora— al uso de las tecnologías en la educación, pero con una conciencia crítica y emancipadora, ya que también pueden favorecer el sometimiento y el colonialismo.

La práctica bancaria de la educación encuentra su fundamento en la contradicción educador-educando, jamás en su superación o síntesis conciliadora; refleja los valores políticos, económicos y morales de la ideología dominante...

El papel que juegan los educadores de la pedagogía de la liberación es un papel que requiere de compromiso ético y antropológico, de coherencia entre el discurso y la práctica; no puede seguirse haciendo uso de prácticas domesticadoras donde enseñar resulta la mera transferencia de conocimientos y valores; más bien, de lo que se trata es problematizar los contenidos, analizar la realidad, confrontar al educando por medio del diálogo crítico y no por medio de comunicados, enseñar al educando a pensar críticamente los contenidos.

Paulo Freire, 2005

Bibliografía y referencias

Fernández Aedo, Raúl, Pedro Mario Server y Elanis Cepero (2001), “El aprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 25, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie2512912>

Freire, Paulo (2005 [1970]), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores.

Fuentes, Clawrence (2001), *Modelo de comunicación para la enseñanza a distancia en Internet*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

García Aretio, Lorenzo (1999), "Historia de la educación a distancia", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 2, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2084>

García Aretio, Lorenzo (coord.) (2009), *Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina*, Madrid, OEI-Centro de Altos Estudios, Documentos de trabajo N° 2, disponible en: <http://red.sevalladolid.mx/pdf/20150721101342957113DOCUMENTO2%20Garcia%20areito%20compilador.pdf>

García Aretio, Lorenzo (2018), "Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 21, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>

García Aretio, Lorenzo (2021), "COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Monográfico: Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa, vol. 24, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

Pérez, Marco (2005), "El aprendizaje a distancia y la educación de adultos Perspectivas para América Latina y el Caribe", *Decisio*, núm. 11, mayo-agosto, pp. 3-14, disponible en: https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_11/decisio11_saber1.pdf

Rollin, Kent (2001), "El aprendizaje digital", *Sinéctica*, núm. 18, pp. 77-83, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817934008>

El estudiante en el ámbito virtual

Nuevos modos de aprender

¿Quién es para nosotros y nosotras la persona que aprende? ¿Qué representa cada mensaje en la pantalla de nuestra computadora?

Es fundamental que cada docente reconozca que detrás de la pantalla no hay un icono, una foto, un nombre o un número... hay una persona que, más allá de la edad que tenga o de la etapa que transita en su proceso formativo, está intentando aprender, partiendo de sus capacidades, sus circunstancias, sus saberes y experiencias previas, y también con sus limitaciones, temores e inhibiciones. Por eso es importante considerar que cada persona tiene modos diferentes de aprender.

En nuestros días, se hace necesario caracterizar el universo de personas, en general adultas, que por elección toman un curso a distancia o eligen hacer una carrera con esta modalidad.

En primer lugar, es necesario distinguir los procesos de formación permanente —adultos que deciden hacer una carrera, un posgrado, etc.— de los de educación básica, alfabetización, etc., orientados a personas jóvenes y adultas que quedaron excluidas del sistema educativo formal.

Para el primer grupo será fundamental adquirir algunas condiciones mínimas o hábitos que favorecerán el aprendizaje, y que se pueden sintetizar en: 1) capacidad y constancia para entender el proceso de estudio y sus objetivos; 2) actitudes de comunicación con los tutores y compañe-

ros; 3) responsabilidad y voluntad para aprender; 4) hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje; y 5) habilidades para vincular el conocimiento teórico con la práctica profesional con apoyo de las tecnologías de la educación. Cabe señalar que no todos los estudiantes en línea tienen estas condiciones, por lo que será parte del objetivo del docente y de los propios estudiantes lograrlas, al menos en una medida básica, para poder alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

Se pretende que los alumnos de este primer grupo sean capaces de planear, organizar, controlar y evaluar sus propios procesos de formación y los trabajos que ello implica. Todo esto frente a la gran diversidad de situaciones en las que es posible aprender, las acotaciones y limitaciones institucionales sobre las situaciones y modos de aprender, y las nuevas posibilidades que se abren según avanza la ciencia y la tecnología (Moreno, 2007).

En el segundo grupo (EPJA) hay un componente clave que es la motivación: querer aprender, querer concluir su educación básica; y otro componente es la necesidad. Las personas jóvenes y adultas necesitan estar alfabetizadas o concluir sus estudios básicos para acceder a un trabajo digno. Este grupo, por alguna razón no siempre elegida, como puede ser la distancia de los centros educativos, los tiempos de trabajo u otras, deben realizar su educación en la modalidad a distancia, utilizando el medio tecnológico. Además, no siempre cuentan con dispositivos adecuados, con conectividad y con tiempos favorables para realizar tareas o estudiar.

En este caso será fundamental el proceso de acompañamiento, contención psicosocial y fortalecimiento de los canales de comunicación que se generen, sobre todo cuando hablamos de adolescentes o personas adultas en situación de vulnerabilidad.

¿Qué debemos tener en cuenta con este grupo de estudiantes?

Sintetizamos en algunos aspectos:

- Cada persona, sea adolescente, joven o persona adulta tiene modos, posibilidades y tiempos distintos de aprender, aunque el contenido, las actividades y el medio utilizado sean similares.

- No todos los estudiantes disponen de la misma capacidad de conectividad, dispositivos y ambientes físicos donde realizar sus tareas o tomar sus clases.
- Existe una gran desigualdad en el apoyo que pueden brindar las familias y redes familiares y sociales a las y los adolescentes en sus procesos de aprendizaje en EPJA.
- La inmensa mayoría de las personas jóvenes y adultas que estudian en programas de EPJA trabajan; por ello es necesario considerar sus jornadas laborales, formales e informales; especialmente en el caso de las mujeres, además, hay que tener en cuenta que muchas veces son el único sostén de su familia y que además del trabajo remunerado deben atender a sus hijos e hijas, personas mayores o enfermas que dependen de ellas, etc.

Por todo esto, es fundamental que las propuestas de aprendizaje no se basen en supuestos, sino que comiencen por un reconocimiento de los estudiantes o participantes del curso; de sus circunstancias de vida y sus posibilidades de acceso a equipos y conectividad para poder acompañarlos y facilitarles el desarrollo de procesos de apropiación y construcción de conocimientos.

En el inicio de un proceso educativo es preciso poner el acento en la calidad de las relaciones interpersonales para que se pueda establecer un clima de aprendizaje común.

Hace poco tiempo dejamos atrás la pandemia. Fue una circunstancia muy desafortunada, pero que también abrió nuevas oportunidades para aprender a aprender:

- el manejo de nuevos entornos digitales;
- planear una clase virtual;
- trabajar de manera remota;
- vender y comprar desde Internet; y
- trabajar colaborativamente.

¿Qué nuevos desafíos podemos visualizar para este tiempo de la educación a distancia en América Latina?

Sin duda, la educación de personas jóvenes y adultas es un reto, tanto para completar la alfabetización como para abrir nuevas puertas laborales y disminuir brechas y desigualdades.

Sabemos que la primera exclusión es provocada por la pobreza extrema. Esta realidad es previa a la pandemia, especialmente en nuestros pueblos de Latinoamérica y el Caribe; pero con ella la pobreza se profundizó y en cierta manera también se hizo más visible. Día a día vemos cómo se hace más grande la brecha digital que genera mayor desigualdad económica y social.

El primer desafío es no dar por sentadas ciertas situaciones, por ejemplo, que todos nuestros estudiantes tienen un teléfono móvil y conectividad. Esto no es así. El documento del Coloquio de la OEI (2021), titulado “El valor de la transformación digital educativa en la postpandemia”, nos ofrece datos significativos: 50% de estudiantes de AL no tiene acceso real a Internet o conectividad: se puede tener un teléfono móvil o un ordenador y no tener conectividad, y eso es una limitante fundamental para sostener un proceso educativo virtual.

Frente a esa realidad se necesita, de manera urgente, el desarrollo de proyectos o iniciativas colaborativos entre gobiernos, instituciones privadas u organizaciones no gubernamentales (ONG). Pero siempre basadas en políticas públicas que se apeguen a la realidad de los países o comunidades, a la necesidad real de los pueblos, más allá de la oportunidad económica que pudieran representar.

Otro gran reto es el *analfabetismo digital*. Se refiere a un grado de desconocimiento de las nuevas tecnologías que impide que las personas puedan interactuar con ellas. Y el *analfabetismo funcional*, que es la dificultad para utilizar los recursos de manera eficiente.

Por todo lo dicho, se necesita desarrollar una *alfabetización digital integral y crítica*, partiendo del principio de Paulo Freire en su *Pedagogía de la indignación* (2012, p. 116):

La práctica educativa será más eficaz en la medida en que, facilitándoles a los educandos el acceso a conocimientos fundamentales para el campo de su interés, los desafíe a construir una comprensión crítica de su presencia en el mundo.

¿Qué significa esto? Hacer una utilización crítica y liberadora de los recursos tecnológicos y no hacer de los mismos un nuevo modo de exclusión y sometimiento.

Buscamos una educación inclusiva y esto supone, en primer lugar, comprender que *inclusión* es un término polisémico del que podemos encontrar diversas interpretaciones.

En esta oportunidad vamos a adoptar la visión formulada por la UNESCO en el año 2007, la cual la define como un proceso que responde a la diversidad de necesidades de todos, a través de las prácticas en las escuelas, las culturas y las comunidades.

¿El uso de las tecnologías favorece la inclusión? ¿Con qué condiciones?

Nunca como ahora la tecnología ha tenido un lugar tan preponderante en la educación. Si bien hemos hecho presente la realidad de la brecha digital y social, podemos ver una relación entre la tecnología y la educación inclusiva desde los siguientes aspectos, sugeridos por Julio Cabero en una conferencia dictada en el CREFAL (2014):

- Permite el acceso a materiales disponibles en diversas partes del mundo
- Otorga la posibilidad de aprender independientemente del tiempo y el espacio
- Atiende a las necesidades y estilos de aprendizaje de las personas
- Favorece la flexibilidad en el aprendizaje
- Permite crear diferentes escenarios formativos de acuerdo con las necesidades de los educandos

El desarrollo tecnológico nunca ha sido estable; nos lleva la delantera en todo momento. En el campo educativo también podemos observar una evolución en la manera de ver, utilizar y potenciar las tecnologías en beneficio de los educandos, sobre todo, considerando que el aprendizaje ahora no se limita a la escuela, sino que se construye de manera ubicua, tanto en el ámbito formal como en el informal. El acceso al conocimiento está en todos los espacios en los que se mueven los individuos.

La escuela tradicional no es la adecuada para las personas adultas

Cecilia Flood (2008) nos remite a pensar que es necesario un nuevo modo de emprender los procesos educativos con adultos. Las personas adultas no caben en los bancos de las escuelas hechas para los niños, no se pondrán uniformes ni pasarán al frente a dar la lección. Sus padres no les firmarán el boletín de calificaciones (en el mejor de los casos tendrán hijos o nietos que los ayuden en el uso de la tecnología). No dispondrán de las mejores horas del día para el aprendizaje y es probable que afronten la actividad educativa en condiciones de fatiga. Muchos llegarán luego de una pesada jornada de trabajo; muchas mujeres emprenden estudios a distancia y sólo pueden conectarse luego de haber trabajado fuera, y de atender a los niños, los requerimientos de la casa y de su pareja, en esta sociedad aún tan patriarcal... Otras también cuidan a sus mayores. En fin, no podemos exigir a todos de la misma manera. Las personas adultas no permitirán que se ignore o desvalore su experiencia, no admitirán no ser escuchadas y no tolerarán metodologías que no las involucren.

El aprendizaje ocurre a lo largo de la vida, por ello, para las personas adultas su formación es parte de su desarrollo profesional y personal. Sus motivaciones para aprender tienen una relación directa con sus necesidades, sean de empleo o sociales, y son ellas/ellos mismos quienes financian su formación. Sus experiencias previas otorgan sentido a sus nuevos aprendizajes. La educación para personas jóvenes y adultas es mucho más que alfabetización.

En síntesis, el adulto que aprende presenta algunos requerimientos específicos, como la exigencia de percibir la utilidad del aprendizaje, la consideración de su experiencia, la necesidad de participación, la presencia y cercanía del educador y la evaluación permanente.

Cuatro claves para la educación mediada por la tecnología

Aunque las claves que expondremos parezcan conocidas, no siempre las llevamos a nuestras prácticas y vale la pena actualizarlas. Son aplicables a todo proceso educativo, pero de manera especial para la modalidad de educación

a distancia o híbrida, donde las personas pueden presentar mayores dificultades y la necesidad de sentirse integradas con sus compañeros/as.

Paciencia: sabemos que todo proceso educativo supone tiempo. No todos aprenden en el mismo tiempo ni disponen de los mismos tiempos para aprender.

Confianza: frente a la tecnología las personas adultas muchas veces se muestran inseguras y se retraen por temor a equivocarse. Una participante de un curso del CREFAL expresó en la primera semana: “nunca estudié de esta manera y me pongo nerviosa antes de enviar algún comentario; tengo miedo de equivocarme y no poder borrar y que quede allí mi error para siempre”. Otra persona decía: “creo que soy la mayor de todos, tengo 51 años y es mi primera experiencia de educación a distancia. Seguramente voy a necesitar la ayuda de la tutora y la de todos mis compañeros. Si con toda la ayuda lo puedo realizar no lo voy a poder creer ni yo, ni mis tres hijos”. El educador que confía en la capacidad de sus estudiantes lo comunica con palabras y gestos.

Autonomía: a medida que el estudiante adquiere una alfabetización digital integral, gana en autonomía. No queremos estudiantes dependientes, ni del docente ni de otros (aunque son buenas las mediaciones); buscamos favorecer la autonomía.

Creatividad: cuando hay auténtica motivación hay creatividad. Podríamos presentar muchos testimonios de superación en medio de la dificultad, como el de Alexander Contreras, joven salvadoreño que completó el año en la carrera de periodismo subido a un árbol para lograr conectividad. O como Maxi, a quien la UNESCO nominó entre los 50 mejores estudiantes del mundo. Este joven pertenece a la comunidad Wichi, pueblo originario del norte argentino y camina más de una hora diaria para ir a clases. Se trata de población que vive en situación de extrema pobreza. A los 17 años Maxi inventó una novedosa *app* que traduce su lengua natal al español sin necesidad de usar Internet. Logró la inclusión de su pueblo.

¡Cuando hay motivación para aprender, la creatividad no tiene límites!

Recuperación de nuestras experiencias como estudiantes

Todos nosotros hemos sido estudiantes y por ello es muy importante recuperar nuestra experiencia y recordar alguna persona que haya dejado huella

positiva en nuestro proceso formativo, sea presencial o a distancia. Identificar por qué lo recuerdo. Reconocer también a alguna persona que nos haya marcado negativamente e intentar describir sus actitudes y los efectos dejaron en nosotros.

En todo proceso educativo encontramos experiencias que podemos llamar, según Fernando Lapalma (2001), *cristalizantes* o *paralizantes*. Las primeras son hitos en la historia personal, claves para el desarrollo del talento y de las habilidades en las personas. Se cuenta que cuando Albert Einstein tenía cuatro años su padre le mostró una brújula magnética. Ya en la adultez, el autor de la teoría de la relatividad recordaba ese hecho como el motivador de su deseo imparable de desentrañar los misterios del universo.

Una experiencia cristalizante puede ser también la de Yehudi Menuhin, uno de los grandes violinistas de la historia contemporánea. A los tres años lo llevaron a un concierto de la Orquesta Sinfónica de San Francisco y quedó hechizado por el violinista que ejecutó el solo. Pidió a sus padres que le regalaran un violín para su cumpleaños y que ese ejecutante fuese su profesor. Al final las cosas se dieron para que ambos deseos fueran satisfechos... y el resto es historia. Menuhin no solamente fue un gran músico sino que también impulsó una importante labor pedagógica orientada a educar en valores a través de las artes para disminuir la discriminación.

Por otro lado, como contrapartida, existen las experiencias paralizantes; aquéllas que bloquean el desarrollo de una inteligencia. Podemos poner como ejemplo a un mal maestro que descalificó un trabajo y que con su comentario humilló frente al aula la incipiente creación artística de un alumno. O la violenta evaluación de un padre cuando gritó “¡deja de hacer ese ruido!” en el momento en que, en su fantasía, una niña formaba parte de una banda importante y, como baterista, golpeaba con dos palillos sobre la mesa. Las experiencias de este tipo están cargadas de emociones negativas y son capaces de frenar el desarrollo normal de las inteligencias. Sensaciones de miedo, vergüenza, culpa y odio impiden crecer intelectualmente. Es probable, por tanto, que la niña de nuestro ejemplo decida no acercarse más a un instrumento musical o el niño decida no dibujar más porque ya se convenció de que “no sabe hacerlo”.

Esto que sucede tan frecuentemente con los niños y las niñas también sucede con las personas adultas en los distintos ámbitos de aprendizaje.

Generalmente llegan a los programas de EPJA con grandes inseguridades, provocadas en parte por malas experiencias en su paso por la escuela formal durante su niñez. No pocas veces estas experiencias negativas, de malestar y frustración, se suman a otras condicionantes del contexto para terminar en el abandono de la escuela. Por eso es fundamental el vínculo educativo basado en la experiencia dialógica, el cuidado y el respeto. Esto nos lleva a reconocer como fundamental la perspectiva antropológica y pedagógica del educador que acompaña a jóvenes y personas adultas en sus procesos educativos.

Podemos afirmar, con Paulo Freire, en su *Pedagogía de la indignación*:

Me parece demasiado obvio que la educación que nos hace falta —capaz de formar personas críticas, de razonamiento rápido, con sentido del riesgo, curiosas, indagadoras— no puede ser la misma que ejercita la memorización mecánica de los educandos, que “entrena” en lugar de formar. No puede ser la que “deposita” contenidos en la cabeza “vacía” de los educandos, sino la que, por el contrario, los desafía a pensar.

Paulo Freire, 2012

Bibliografía y referencias

Blake, Oscar J. (1997), *La capacitación. Un recurso dinamizador de las organizaciones*, Buenos Aires, Macchi.

Cabero Almenara, Julio (2014), “Las tecnologías de la información y comunicación como elementos favorecedores de la educación inclusiva” [conferencia], Pátzcuaro, CREFAL.

Domínguez, Carmen Yot y Carlos Marcelo (2013), “Tareas y competencias del tutor online”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 2, mayo-agosto, disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172COL5.pdf>

Flood, Cecilia (2008), *El adulto como sujeto de aprendizaje en entornos virtuales*, Buenos Aires, FLACSO.

Freire, Paulo (2012), *Pedagogía de la indignación. Desafíos de la educación de adultos frente a la nueva reestructuración tecnológica*, México, Siglo XXI Editores.

Lapalma, Fernando (2001), “¿Qué es eso que llamamos inteligencia? La teoría de las inteligencias múltiples y la educación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 25, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie2513020>

Lugo, María Teresa y Daniel Schulman (1999), *Capacitación a distancia: acercar la lejanía. Herramientas para el desarrollo de programas a distancia*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

Moreno Castañeda, Manuel (coord.) (2007), *Memorias del XVI Encuentro Internacional de Educación a Distancia: "El estudiante en la era digital: vivir, aprender, intervenir e innovar"*, Guadalajara, UDG Virtual.

OEI (2021), Coloquio “El valor de la transformación digital educativa en la postpandemia”, disponible en: <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/eventos/el-valor-de-la-transformacion-digital-educativa-en-la-postpandemia>

UNESCO (2007), *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*, París, UNESCO, disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150518>

El docente virtual: una figura humanizante

En este apartado nos hemos propuesto reflexionar sobre la necesidad de un cambio en la manera de concebir la figura del educador, docente y tutor para el desarrollo de procesos de educación a distancia en el contexto latinoamericano.

De las tres realidades o variables que acompañan todos nuestros temas –aprendizaje, persona y contexto– en estas líneas nos enfocaremos en la persona del educador.

En la actualidad encontramos una gran diversidad de propuestas y modelos de formación a distancia; algunos ejemplos son:

- Cursos en línea totalmente autoadministrables. Generalmente son breves. El estudiante aprende en soledad siguiendo paso a paso las instrucciones que se le brindan. Son utilizados en procesos de iniciación o capacitación técnica.
- Cursos donde intervienen docentes y tutores. El docente es el especialista que realiza el diseño y el tutor acompaña el desarrollo del proceso como un facilitador del aprendizaje.
- Cursos con la presencia sólo de tutores. En éstos el tutor adquiere un rol predominantemente pedagógico: orienta, acompaña, propone actividades y evalúa.

En este apartado nos referiremos a las propuestas de formación que se desarrollan a través de entornos virtuales y que suponen una mediación humana para el logro de nuevos aprendizajes.

La tutoría virtual es una tarea compleja, ya que debe atender de manera simultánea a diversos aspectos y variables de aprendizaje; requiere, por lo tanto, el desarrollo de algunas habilidades fundamentales. La figura del tutor virtual es clave en un proceso de formación a distancia, ya que no pocas veces de él depende el éxito o fracaso de una propuesta formativa.

En el contexto latinoamericano, y sobre todo en la educación para jóvenes y adultos (EPJA), identificamos la necesidad de un educador dispuesto a “salir a buscar” a los estudiantes, conocer sus circunstancias y limitaciones, valorar sus saberes y trabajar colaborativamente con el grupo durante el proceso; todo ello con el fin de brindar un acompañamiento cercano y a la vez respetuoso de los momentos en los que cada participante necesita dialogar con sus necesidades, su práctica y sus aprendizajes.

Nuevo rol docente: un cambio de paradigma

Hablar de nuevo paradigma en la educación nos remite a la transformación que generó la contingencia sanitaria provocada por la COVID-19, en la que la educación migró a la modalidad virtual, sea de modo parcial o total. Pero también podemos referirlo a un cambio de enfoque en la educación con base en las corrientes cognitivistas y constructivistas.

Desde la perspectiva del constructivismo, el proceso educativo mediado por la tecnología propone un estilo educativo en el que la enseñanza-aprendizaje se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del estudiante con el saber, con el docente y con otros estudiantes, de modo que el conocimiento se convierte en una auténtica construcción dirigida por la persona que aprende. En este sentido, la tecnología aplicada a la educación y la evolución en el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje propone una oportunidad y ambiente favorables para el desarrollo de esta modalidad participativa y activa en la construcción del conocimiento.

¿Cambia el rol docente en la modalidad virtual?

El uso de TIC en los procesos educativos supone cambios profundos en el rol docente. Es necesario modificar los métodos, los roles, las funciones y los modos de aprender y enseñar.

La progresiva incorporación de la tecnología en los espacios convencionales de formación, así como el desarrollo de nuevas modalidades que complementan a las ya existentes o incluso abren posibilidades educativas hasta ahora inéditas, favorecen la aparición de nuevos perfiles profesionales y la readaptación de los roles a desempeñar por los perfiles ya conocidos en el campo educativo.

La figura docente en la educación en línea ha sufrido importantes modificaciones, y en parte está todavía por definirse o, al menos, por consensuar. Seoane y Lamamie de Clairac (2005) expresan que es necesario redefinir el rol docente y la tutoría virtual para no caer en nuevos “defectos”, que en realidad serían heredados de los viejos vicios inherentes a la profesión docente.

Un posible riesgo que se presenta en este escenario educativo es cambiar de forma, pero no de fondo. Esto es, utilizar la tecnología como recurso, pero continuar con métodos convencionales y con una figura docente entendida tradicionalmente, es decir, como distribuidor de información y evaluador de conocimientos y logros.

Otro riesgo que puede presentarse en la educación mediada por la tecnología es que el educador quede distante de los estudiantes. Con esto no nos referimos a la distancia física, sino a la falta de presencia, de estímulo, de contención en el transcurso del proceso. Puede suceder que los dispositivos, la pantalla, los tutoriales, las aplicaciones, etc., reemplacen o desplacen la figura del docente.

El educador debe buscar las estrategias para ayudar al estudiante a sacar lo mejor de sí y a incorporar nuevos conocimientos sobre la base de sus experiencias y conocimientos previos, así como en la interacción con el medio y con sus pares.

Podemos preguntarnos entonces: ¿todo docente está en condiciones de asumir un proceso de educación virtual?, ¿cuáles son sus responsabilidades?, ¿qué perfil se requiere?

Una figura humanizante

En nuestra experiencia asumimos un gran desafío como docentes o tutores virtuales: *humanizar la tecnología*, llenar el entorno virtual de presencia, de palabra oportuna, de gestos de acompañamiento, de miradas sobre las necesidades y los procesos.

Actualmente se habla de pedagogía del cuidado, de la presencia, de la ternura, y cada una de estas corrientes propone, con diversos modos de expresarlo, una educación de carácter vincular y dialógica.

Según Senge (2017), el educador del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe, y lo primero que tiene que hacer es desaprender, transformar los métodos pedagógicos tradicionales e innovar en las técnicas de aprendizaje. También es necesario desaprender un estilo pedagógico donde el docente ocupa un lugar superior, como “el que sabe”, “la que enseña”, “el que corrige”, para entrar en una dinámica de aprender con otros/as y de los/as otros/as. Es decir, enseñar sin dejar de aprender.

Importancia de la reflexión sobre la propia práctica

Los educadores estamos generalmente muy concentrados en la práctica, algunas veces por temas que resultan de interés o necesidad; y no es frecuente el ejercicio de reflexión sobre la propia práctica. Sin embargo, ésta es fundamental para el crecimiento y la mejora continua: tener el hábito de reflexionar y hacer registro de nuestras observaciones.

La palabra reflexión viene de reflejar, reflejarse, como mirarse en un espejo. Reflexionar sobre la práctica docente supone aprender a mirarse y también aprender a escuchar, para mejorar. Los demás muchas veces son el espejo; pueden ser otros docentes, las familias, los estudiantes, los directivos o asesores.

La reflexión es un conjunto de procesos a través de los cuales el/la docente aprende de la experiencia mediante la recolección de datos que deben ser contrastados por él o ella misma y en colaboración con otros (Shulman, 2005). La práctica reflexiva es elemento esencial para ser un profesional de la educación (Meierdirk, 2016). Supone voluntad de mejora, capacidad de observación y de escucha, humildad profesional y actitud crítica.

Podemos hacer un ejercicio de reflexión sobre nuestras prácticas a partir de algunas interrogantes:

- ¿Cuáles son los fundamentos del cambio en el rol docente?
- ¿Qué expresiones concretas de cambio de paradigma veo en mi práctica educativa?
- ¿Qué nos sucede? En muchas ocasiones se observa que hay una disociación entre la idea/teoría y la práctica. ¿Veo en mí algo de esto? ¿Cómo puedo acortar distancias entre teoría y práctica?

Funciones y habilidades del educador virtual

¿Qué debe conocer el educador virtual al iniciar el acompañamiento de un nuevo grupo? Y ¿cómo debe hacerlo?

Un proceso de educación virtual es una oportunidad para resignificar los saberes que el estudiante ya posee. Para ello es fundamental que el tutor realice un reconocimiento inicial. Pueden ayudar los foros de presentación, un diálogo personal con cada participante a través del chat o del correo electrónico y una atenta observación y registro.

A partir de este proceso el tutor reconocerá no sólo saberes y experiencias previas, sino también el contexto y recursos con que el estudiante cuenta. Con base en este conocimiento le será posible aplicar estrategias de aprendizaje que favorezcan la asimilación de nuevos saberes, buscando siempre la integración entre aprendizaje autónomo y construcción colectiva del conocimiento.

Un buen punto de partida será escuchar las expectativas y motivos para realizar el estudio a distancia, ya que una auténtica motivación y el logro de un vínculo personalizado son factores de permanencia en un curso virtual, particularmente si se trata de EPJA.

A partir de las conclusiones del trabajo de Carmen Yot Domínguez y Carlos Marcelo (2013), de la Universidad de Sevilla, podemos expresar algunas recomendaciones a los tutores para el inicio de un curso virtual:

1. Recibir a los estudiantes al inicio de la acción formativa y resolver los problemas que se les presenten, ya sean de acceso al entorno de apren-

dizaje, de manejo de las herramientas disponibles o sobre el propio programa de formación.

Al comenzar un curso el estudiante no debe encontrarse con una plataforma, un contenido y actividades para realizar, sino con una persona, el docente o tutor que lo recibe, se presenta, responde, acoge y orienta.

2. Crear un ambiente de aprendizaje agradable y favorecer la formación de una comunidad de aprendizaje entre los participantes del curso, propiciando la reflexión sobre la materia o temática de estudio, dinamizando la comunicación y promoviendo la participación libre, el intercambio de información y la colaboración entre los estudiantes.

Es importante que la comunicación no permanezca en forma bidireccional (docente-estudiante / estudiante-docente) a lo largo de todo el curso, sino que el tutor genere y propicie la interacción y colaboración grupal.

Los mismos autores señalan la importancia de generar un entorno de *e-learning* como un espacio de aprendizaje apoyado en la interacción social entre los participantes, donde además de sentirse dentro de un ambiente seguro, les brinde las bases para construir una experiencia formativa significativa.

Podemos entender, pues, que cualquier medio es oportuno siempre que haya una temática sobre la cual reflexionar e intercambiar opiniones. No obstante, los espacios síncronos y asíncronos tienen diferentes posibilidades de uso y lógicas de funcionamiento que deben de ser conocidas por los educadores.

Dentro de la formación virtual de personas jóvenes y adultas el educador debe mantener un acompañamiento cercano, sobre todo para ayudar en el proceso inicial de familiarización con el entorno. Sin embargo, ha que cuidar que esta cercanía no invada la autonomía de los participantes. Generalmente, las personas adultas tienen identificadas sus motivaciones y necesidades de nuevos aprendizajes y también la relación con la realidad en la que serán aplicados esos conocimientos.

Como menciona Cecilia Flood (2008), es necesario que el tutor proponga una forma de comunicación ágil y estable, que realice un sistema de seguimiento sobre los accesos y participación en las actividades y, sobre todo, que resuelva las dudas e inquietudes que se planteen en los primeros recorridos.

En cuanto a las funciones del tutor virtual, diversos autores las describen de distintas maneras, aunque todos coinciden en tres grandes rubros: fun-

ción académica, función de orientación o pedagógica, y función de gestión o administrativa, con predominio de alguna de éstas.

Por ejemplo, Espinoza y Ricaldi (2018) concluyen que las funciones de los tutores virtuales suponen acompañar al estudiante en su proceso de formación, animándole al aprendizaje y resolviendo sus dudas; y que también amerita tener algunas competencias comunicativas y organizativas, así como aquéllas que le permitan ser un buen moderador del proceso. Estos autores enmarcan las funciones de los tutores en cuatro aspectos:

- *Función pedagógica*, que se refiere a la facilitación del proceso de aprendizaje a través de mecanismos virtuales y el uso de herramientas tecnológicas de acceso remoto. Y a participar en el proceso a través de la retroalimentación, el diálogo y la evaluación formativa.
- *Función social*, pues es inherente al tutor el interactuar con los estudiantes en el ámbito académico y favorecer su interrelación personal con sus compañeros y compañeras como seres sociales que se agrupan, organizan y aprenden colaborativamente.
- *Función administrativa*, porque el tutor es quien administrará de forma sistemática todo lo vinculado al curso, como la provisión de material educativo, lecturas, herramientas de soporte, dosificación de la programación de actividades, cumplimiento de horarios y entrega de información.
- *Función tecnológica*, porque es quien da soporte a través de los recursos de gestión virtual: indica, explica, orienta a los estudiantes y los guía en el uso de las herramientas.

Si tuviéramos que describir habilidades o competencias del tutor virtual para cada una de estas funciones podríamos decir:

- Para la *función administrativa*:
Capacidad de organización. Buena comunicación escrita: mensajes claros, sintéticos, con contenido relevante. Responsabilidad y compromiso. Disposición para cumplir con las tareas administrativas requeridas. Disponibilidad de tiempos. Visión de conjunto. Facilidad en el uso de la tecnología. Conocimiento del software que está en uso.

Acceso sin dificultad a Internet y valoración del entorno virtual como medio para el aprendizaje.

- Para *orientar, acompañar y favorecer los procesos de aprendizaje*:

Comunicación clara, directa y respetuosa. Capacidad de vinculación prescindiendo del apoyo presencial y visual. Capacidad empática y de aceptación de las diferencias. Liderazgo no autoritario. Valoración de las aptitudes y capacidades de los demás. Personalidad equilibrada. Madurez emocional básica. Motivación y capacidad de compromiso en la relación interpersonal. Capacidad para trabajar en forma colaborativa y de gestar equipos de trabajo. Compromiso humano y profesional con los participantes y sus necesidades. Apertura a los cambios. Que conozca y adhiera a la filosofía y objetivos que persigue la institución (coherencia).

- Para la *función pedagógica*:

Capacidad para conocer a los estudiantes en sus procesos para aprender. Disposición para capacitarse para llevar a cabo las funciones requeridas por el desempeño del rol. Estar dispuesto a dar y recibir retroalimentación. Creatividad para el planteo de problemas cognitivos. En lo posible, que tenga experiencia docente y vocación de aprender con otros. Conocimiento y experiencia sobre el contenido. Actitud positiva y humildad profesional que le permita reconocer el error como situación de aprendizaje. Ayudar y recibir ayuda. Capacidad de acompañar sin invadir, de mantener una discreta presencia y silenciar cuando sea necesario para que el grupo crezca y cada participante se exprese en su individualidad. Generar situaciones de aprendizaje a través de la retroalimentación, la pregunta y el conflicto cognitivo. Capacidad para hacer preguntas inteligentes.

Este listado, desde luego, no es exhaustivo ni excluyente.

¿Quién puede ser un educador o tutor en línea?

La respuesta es sencilla: *todo el/la que esté dispuesto a formarse, a crecer y a trabajar colaborativamente con otros/as.*

Nos anima en la búsqueda el pensamiento de Paulo Freire en su *Pedagogía de la autonomía*:

Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Paulo Freire, 2004

Bibliografía y referencias

Anderson, T., L. Rourke, D.R. Garrison y W. Archer (2001), “Evaluación de la presencia docente en un contexto de conferencias por computadora”, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 5, núm. 2, pp. 1-17.

Domínguez Carmen Yot y Carlos Marcelo (2013), “Tareas y competencias del tutor online”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 2, mayo-agosto, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172COL5.pdf>

Espinoza Freire, Eudaldo Enrique y Myrian Luz Ricaldi Echevarría (2018), “El tutor en los entornos virtuales de aprendizaje”, *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 10, núm. 3, pp. 201-210, en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000300201&lng=es&tlng=es

Flood, Cecilia (2008), *El adulto como sujeto de aprendizaje en entornos virtuales*, Buenos Aires, FLACSO.

Freire, Paulo (2004), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, São Paulo, Paz y Tierra

Martínez, Javier (2004), “El papel del tutor en el aprendizaje virtual”, Barcelona, Universidad Abierta de Cataluña (UOC), disponible en: <https://www.uoc.edu/dt/20383/index.html#>

Medrano Abreu, Jeiser y Noralbis de Armas Rodríguez (2021), “Las funciones del tutor en la educación virtual”, IV Conferencia Científica Internacional UCIENCIA 2021, La Habana, Ediciones Futuro.

Meierdirk, Charlotte (2016), “Is Reflective Practice an Essential Component of Becoming a Professional Teacher?”, *Reflective Practice*, vol. 17, núm. 3, pp. 369-378. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1169169>

Pagano, Claudia M. (2007), “Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 4, núm. 2, disponible en: <https://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v4n2-pagano/304-1220-2-PB.pdf>

Senge, Peter (2017, 23 de enero), “El profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe”, *El País*, disponible en: https://elpais.com/economia/2017/01/15/actualidad/1484514194_176496.html

Seoane Pardo, Antonio M. y Francisco Lamamie de Clairac Palarea (2005), “Causas de la insatisfacción en la formación *on-line*. Algunas ideas para la reflexión”, *Educaweb.com*, Monográfico sobre formación virtual, núm. 113, disponible en: <https://www.educaweb.com/noticia/2005/09/26/causas-insatisfaccion-formacion-on-line-algunas-ideas-reflexion-680/>

Tedesco, Juan Carlos (2003), “Los pilares de la educación del futuro”, *Debates de educación*, Fundación Jaume Bofill/UOC, disponible en: <https://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

Shulman, Lee S. (2005), “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-31.

Wahlstedt, Ari, Samuli Pekkola y Marketta Niemelaa (2008), “Del espacio *e-learning* al lugar del *e-learning*”, *Revista Británica de Tecnología Educativa*, vol. 39, núm. 6, pp. 1020-1030.

La comunicación como elemento facilitador del aprendizaje en entornos virtuales

Después de considerar la importancia del contexto y de la persona, tanto de quien aprende como de quien enseña, educa o facilita el proceso, nos enfocaremos en el aprendizaje, en este caso, utilizando recursos tecnológicos. En primer lugar, abordaremos la comunicación.

Todo proceso pedagógico es, en esencia, un proceso de comunicación en el que intervienen diversas prácticas de interacción que ocurren dentro del ambiente educativo, sin importar la modalidad en que se desarrolla, aunque en la modalidad a distancia se da de una manera especial. En el ámbito presencial contamos con gestos y palabras, miradas, actitudes y posturas; en cambio, en la modalidad virtual de aprendizaje el lenguaje por excelencia es la palabra escrita, aunque sin duda también adquieren un valor peculiar las imágenes y la oralidad, cuando utilizamos herramientas como videoconferencias, audios, podcast, etc.

Por ello, entre las habilidades del educador o tutor virtual destaca la capacidad para generar *comunicación pedagógica*. Esto es distinto de la aptitud para establecer vínculos o socializar, que por cierto también es importante, pero la comunicación pedagógica es aquella que despierta motivación, genera deseo de aprender, facilita la participación y, finalmente, promueve el aprendizaje y el desarrollo de habilidades comunicativas entre los estudiantes y con el medio.

Es necesario generar interacción sostenida del educador con los estudiantes en la gestión del proceso. Esto implica promover la participación de todos, especialmente de quienes por distintos motivos permanecen en silencio: lograr que progresivamente se animen a mostrar lo que saben y lo que son capaces de hacer con lo que saben. Para ello, hay que salir de las comparaciones y vencer la desvalorización. Para el tutor o educador virtual es bueno saber que para algunas personas éstos no son procesos sencillos, sino que requieren tiempo y paciencia.

Es importante promover la comunicación grupal dentro de los entornos virtuales, y para ello, buscar que reciban las ayudas necesarias en el momento preciso para que les sean útiles para vencer las dificultades. Será necesario presentarles niveles crecientes de complejidad, que estimulen el desarrollo de sus habilidades y acrecienten sus conocimientos.

La interacción que se produce entre el educador o facilitador, el estudiante y el contenido supone procesos de estructuración y selección que no deben depender exclusivamente de lo que establece el currículo; se requiere, principalmente, poner en juego las opciones del educador sobre los contenidos propuestos, de modo que se genere aprendizaje significativo, a partir de la relevancia social y cultural que tengan para cada grupo. Así mismo, es necesario que haya una estructura y coherencia interna; y que la naturaleza del conocimiento esté ajustada a la motivación y la necesidad.

Valor de la palabra: el educador/tutor virtual desde una actitud dialogal

En la educación a distancia, desde el más simple envío de materiales por correo y los mensajes breves en redes sociales, hasta las más sofisticadas plataformas educativas o de comunicación y acción a través de Internet, la palabra escrita ocupa un lugar altamente significativo. Deberá suplir el gesto, la mirada, la respuesta inmediata. Será necesario que el tutor aprenda y despliegue aptitudes para el desarrollo del lenguaje escrito de manera que le permita favorecer el *feedback*, el ida y vuelta, con un contenido pertinente y con continuidad.

Para ello es muy importante emplear una correcta escritura, cuidando detalles de redacción, gramática y ortografía, evitando “localismos”, es decir, expresiones que, aunque todos hablemos el mismo idioma, sólo algunos comprenden. También será necesario establecer pautas de comunicación que faciliten la expresión libre de las ideas y conocimientos desde el respeto por las diferencias, la búsqueda del consenso y la escucha de cada expresión particular, aun las que aparecen poco.

En procesos de educación a distancia mediados por la tecnología, siempre debemos tener presente que detrás de la pantalla, detrás de cada mensaje, de cada actividad, hay una persona, un “otro” diverso con el que debemos entrar en diálogo. En este sentido, el educador buscará gestar el encuentro dialógico y para ello deberá superar distancias físicas o culturales recurriendo a estrategias como la pregunta, que favorece la interacción multidireccional.

Paulo Freire, que tanto nos ha enseñado sobre la educación dialógica, no sólo con sus escritos sino también, sobre todo, con su práctica, nos inspira a retomar esta idea de Alfredo Ghiso (2016, p. 23):

En el encuentro, en el diálogo, en la posibilidad de compartir interrogantes y respuestas es donde las personas se potencian para la tarea común de saber y actuar; la criticidad se configura en la experiencia de los intercambios mediados por lenguajes y palabras. La acogida, el reconocimiento, se expresa en las acciones marcadas por el diálogo, entendido como apertura al otro que me escucha y me habla. Es la experiencia de reconocernos con otros, como seres humanos autónomos, con capacidad de incidir en la realidad, desde valores, sentidos y utopías.

Por lo tanto, reconocemos al educador o tutor virtual como un interlocutor que, como especialista en el tema del curso, es capaz de entrar en diálogo, y para ello es clave “preguntar bien”, es decir, establecer interrogantes que favorezcan la posibilidad de llegar a un nuevo conocimiento, más profundo, reflexivo y útil para la vida del estudiante, y de mayor complejidad. También será fundamental la aptitud para organizar intervenciones y respuestas con unicidad y coherencia, ofreciendo, por ejemplo, una síntesis conceptual de lo expresado en un foro sobre un tema determinado. Y facilitar el diálogo interpersonal, en pequeños grupos o en espacios de intercambio general. Esto no es sencillo, sobre todo en algunas culturas o ámbitos sociales donde los es-

tudiantes se ubican como quien no sabe, no puede, o que su participación se reduce a escuchar y recibir, dando al educador un espacio preponderante en el proceso de aprendizaje. El desarrollo de una educación dialógica supone recorrer un camino y hacer un aprendizaje, y en esto están implicados tanto los estudiantes como los educadores.

El otro es inevitablemente diferente del yo. Para ser más preciso, es otro yo; en el diálogo esto supone la capacidad de transmitir y recibir, es decir, de escuchar y hablar de manera asertiva. Esto, que parece básico, no siempre sucede con naturalidad porque habitualmente ocurre que uno impone su modo de pensar o su saber y otros lo reciben de modo sumiso. Esto suele pasar también con los niños y niñas. Mucho más cuando “el otro” es el tutor, el educador, en el que muchos depositan imaginarios tales como “el que sabe”, “el que enseña”.

Es sumamente importante aprender a decir, a pronunciar la palabra, pero también generar una escucha activa, valorativa, receptiva; esto significa habilitar el espacio para que el otro hable y, en consecuencia, reconocer la dignidad de su palabra.

En las diversas experiencias educativas a distancia, el diálogo suele ser asincrónico. El pasado reciente, en forma de documentación, testimonio, experiencia o aporte, hace presente a la persona, se hace actual cuando lo leo. Se establece un diálogo con continuidad, coherencia e historicidad, lo cual facilita experimentar la posibilidad de auténtico diálogo pedagógico, aun cuando nos encontramos en distintos tiempos y a grandes distancias.

En cada expresión el otro deja algo de sí, de su persona, de su cultura y costumbres, de su experiencia y conocimientos. Por esta razón, entre las habilidades del docente o tutor virtual será prioritaria su capacidad de escuchar. En el caso de la educación mediada por la tecnología, esto implica detenerse a leer de manera reflexiva, hacer el esfuerzo de salir de los propios esquemas de pensamiento para recibir a la otra persona en la complejidad y riqueza de su expresión. Buscar no imponer los propios parámetros o preconceptos, respetar la subjetividad de cada interlocutor; recibirlo con apertura a las diferencias y, a la vez, promoviendo nuevos aprendizajes. *El diálogo pedagógico supone integrar la diversidad en toda su expresión y riqueza.*

Freire propuso que la educación debe servir para que hombres y mujeres se formen como sujetos autónomos y críticos a partir del diálogo y de

la acción transformadora de su realidad. En la entrevista que le hizo Rosa María Torres (1985, p. 122), Freire señaló que “el educador tiene que ser una especie de vagabundo permanentemente: caminar para allá y para acá constantemente, para ir al aquí de los educandos e intentar ir con ellos, no a su acá, sino a su allá que está en el futuro”.

Uno de los riesgos de la educación es el conformismo, es decir, adecuarse a lo que hay, a lo que es, a lo que siempre se hizo, y no atreverse a hacer cambios o nuevas búsquedas. Esto no depende de la modalidad, presencial o virtual, ni de los recursos con que se cuente; no es el método o la tecnología. La posibilidad de conformarse o adecuarse siempre está, aun cuando trabajemos con tecnología de vanguardia. Pero tanto en la educación presencial como en la virtual existe la posibilidad de cambiar, de vencer las resistencias, de enriquecernos y transformarnos con la interacción social y pedagógica, de aprender con otros y de los otros.

En la experiencia que hemos acumulado de trabajo en aula virtual, cada participante es reconocido de manera personal por el tutor y al concluir el curso podemos decir que todos —o la gran mayoría— han logrado una comunicación pedagógica porque han logrado poner en juego conocimientos y experiencias previas, su desempeño profesional o laboral actual, elementos culturales y familiares, así como tradiciones y costumbres que son relevantes para la persona. Para ello el instrumento por excelencia es la palabra.

Por eso recurrimos nuevamente a las palabras del maestro Ghiso (2016, p. 22) cuando afirma que:

[...] escuchar, reconocer la voz de cada estudiante, descubrir en ella desigualdades, diversidades, miedos, amenazas, alegrías y sueños, ha sido una de las tareas constantes y permanentes en mi vida como educador. Estar alerta, tener los radares prendidos para detectar la voz que estructura argumentos y los comunica, aquellas voces que, aún latentes, son confusas, inseguras, ambiguas; o descubrir la voz reprimida, que se avergüenza de sí misma, que teme la presencia del otro, ha sido parte de la labor educativa que requirió aplicar mucha energía.

Valor de la presencia: virtualidad y presencia real

Toda relación educativa supone vinculación entre personas y, por lo tanto, requiere presencia. Los entornos virtuales de aprendizaje favorecen que la presencia del docente trascienda la distancia física y la dimensión temporal.

La palabra virtual hace referencia al medio utilizado para desarrollar el proceso, pero no es contraria al concepto de lo real. Es posible una presencia auténtica en el ámbito virtual dada por la frecuencia de ingreso del tutor al aula, la calidad de sus intervenciones, la calidez de sus palabras, la personalidad desplegada en cada una de sus propuestas.

La experiencia nos indica que cuanto mayor es la presencia del tutor en el aula virtual, mayor es el ingreso y la calidad en el rendimiento de los participantes. El tutor presente conoce a los integrantes del grupo, sabe de sus tiempos y está atento a sus dificultades. Cercanía y confianza son actitudes que permiten enriquecer la vinculación que facilita el aprendizaje.

Esta modalidad de presencia cercana, pero austera, genera un compromiso integral de la persona en su proceso formativo; está lejos de un intimismo que provocaría distracción del objetivo específico de aprendizaje. Citamos las palabras de Antonio Gomes Da Costa (1995, p. 31), especialista en pedagogía de la presencia porque, aunque puede parecer extemporáneo y referido a la educación presencial, consideramos que es vigente y aplicable a los procesos de educación a distancia:

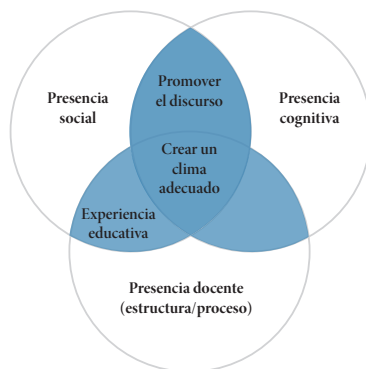
La capacidad de hacerse presente, en forma constructiva, en la realidad del que aprende no es, como muchos prefieren pensar, un don, una característica personal intransferible de ciertos individuos, algo profundo e incommunicable. Por el contrario, ésta es una aptitud posible de ser aprendida, mientras exista por parte de quien se propone aprender, la disposición interior, apertura, sensibilidad y compromiso para ello. En efecto, la presencia no es algo que se pueda aprender sólo en el nivel de la mera exterioridad... Como afirma Paulo Freire, la educación sólo es eficaz en la medida en que reconoce y respeta sus límites y ejercita todas sus posibilidades.

El docente, por tanto, aprende a hacerse presente de una manera abierta, sensible y comprometida. Pero también reconociendo y aceptando los límites y objetivos de una relación interpersonal con finalidad pedagógica.

Ejercitar y desarrollar todas las posibilidades de una presencia real a través del aula virtual no ha dejado de sorprendernos, especialmente en los casos en los que hemos llegado a interconectarnos con personas que viven, trabajan y educan en lugares distantes, con grandes carencias y dificultades, con escasas posibilidades de interactuar con otros estudiantes.

Hemos tenido la oportunidad de experimentar el “amor pedagógico”, que más que un proceso afectivo, que algunas veces se incluye, es un proceso de mutua transferencia y atracción por el aprendizaje. La educación, decía Freire, es un acto de amor o no es educación.

Según Garrison y Anderson (2005, citado en Silva, 2010), la presencia docente es definida como la acción de diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos significativos.



Fuente: Garrison y Anderson, 2005, p. 49

- La presencia cognitiva es entendida como el punto hasta el cual los estudiantes son capaces de construir significado, mediante la reflexión continua en una comunidad de indagación.
- La presencia social es la capacidad de los participantes en esa comunidad de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente como personas reales.
- La presencia docente es definida como la acción de diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente.

Siguiendo a estos autores, y en línea con las experiencias que hemos desarrollado, podemos visualizar en el siguiente cuadro la comparativa entre las características de la presencia social y la presencia cognitiva:

Cuadro 1.

Rol del tutor para facilitar el discurso

Presencia social	Presencia cognitiva
Dar la bienvenida a los participantes cuando entren al debate	Centrar el debate en cuestiones clave
Mostrarse amable y animar a los participantes al dirigir el debate	Plantear interrogantes estimulantes
Proyectar la personalidad como tutor y permitir a los participantes que le conozcan como persona respetando ciertos límites	Identificar asuntos complejos que surjan a partir de las respuestas
Sugerir que los participantes entren en el sistema al menos tres veces por semana	Desafiar ideas preestablecidas y provocar la reflexión
Animar a los participantes para que reconozcan las aportaciones de los demás cuando contesten a contribuciones específicas	Moderar el debate, pero no excesivamente
Elogiar las aportaciones que lo merezcan	Poner a prueba las ideas de forma teórica o de modo indirecto mediante su aplicación
Emplear un tono coloquial y no demasiado formal	Avanzar cuando el debate caiga o haya alcanzado su propósito
Animar la participación de los participantes pasivos	Facilitar la consciencia cognitiva
Expresar sentimientos, pero sin estallar	
Usar el humor con cuidado, por lo menos mientras se alcanza un cierto nivel de familiaridad	
Animar a los participantes a comunicarse vía e-mail sobre sus motivos de tensión o ansiedad	

Comunicación virtual desde una perspectiva crítica

La globalización del conocimiento y las comunicaciones exige un posicionamiento ético y social para que éste avance y favorezca el desarrollo de nues-

tros pueblos; para que no profundice la brecha entre los que tienen acceso al saber y los que permanecen postergados.

Este aspecto es fundamental en la formación del tutor, ya que el ambiente, la palabra, la presencia, el contenido y la metodología deben estar orientados a la equidad y al sostenimiento de los derechos reconocidos universalmente, dentro de los cuales la educación es uno de ellos.

Para todos los/las que diseñan, proyectan, promueven y ejecutan programas de formación; y en la comunidad académica, los investigadores, docentes y tutores, será imprescindible la búsqueda permanente de reconocimiento y respeto a los derechos de las personas; generar espacios en los que cada estudiante pueda reencontrarse con su propia identidad a través de la palabra y del conocimiento, de la expresión y del aprendizaje. Para esto es clave tener una perspectiva crítica y transformadora.

Magendzo (2003, p. 22) escribió:

[...] la relación entre educación en derechos humanos y pedagogía crítica es muy fuerte. Podemos afirmar, sin ninguna duda, que la educación en derechos humanos es una de las expresiones más concretas y tangibles de la pedagogía crítica. Además, la educación en derechos humanos —a fin de cumplir su propósito principal: empoderar a las personas para que sean sujetos de derecho— requiere una atmósfera educativa apropiada. Un sistema educativo basado en los principios de la pedagogía crítica crea ese ambiente apropiado.

Es fundamental, entonces, no reproducir las propuestas educativas que están “de moda” o proponer recursos de última generación, sino buscar, desde una mirada crítica, qué es lo más apropiado para determinado programa, sobre todo mirando a los destinatarios.

Hacemos nuestras las palabras de Freire en su *Pedagogía de la indignación*:

Para nosotros, mujeres y hombres, estar en el mundo significa estar con él y con los otros, actuando, hablando, pensando, reflexionando, meditando, buscando, entendiendo, comunicando lo entendido, soñando y refiriéndose siempre a un mañana, comparando, valorando, diciendo, transgrediendo principios, encarnándolos, abriendo nuevos caminos, optando, creyendo o cerrados a las creencias. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo y con los otros, indiferentes a una cierta comprensión de por qué hacemos lo que hacemos, de a favor de qué y de quién hacemos, de contra qué y contra

quién hacemos lo que hacemos. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo y con los otros sin participar de una cierta comprensión de nuestra propia presencia en el mundo (Freire, 2001, p. 137).

Esto hace que como educadores y educadoras nos propongamos conocer más para vivir mejor. Conocer mejor para colaborar de manera efectiva en el proceso de transformación de la sociedad desde el ejercicio de una ciudadanía plena.

Decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo; decirlo no es privilegio de algunos hombres [algunas personas], sino derecho de todos los hombres [todas las personas].

Paulo Freire, 2005

Bibliografía y referencias

Freire, Paulo (2001), *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.

Freire, Paulo (2005[1970]), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.

Gomes da Costa, Antonio C. (1995), *Pedagogía de la presencia*, Buenos Aires, Lozada.

Ghiso, Alfredo (2016), “Conversaciones con los maestros Freire, Illich, Fals Borda, Gutiérrez, Zemelman: entre el legado de los que me preceden y mi quehacer educativo”, *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, núm. 4, pp. 3-38, disponible en: https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/archivo/edicion_4/Edi4_Texto_1_Alfredo_Ghiso.pdf

Magendzo, Abraham (2003), “Pedagogía crítica y educación en derechos humanos”, *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, núm. 2, pp. 19-27. DOI: <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>

Silva Quiroz, Juan (2010), “El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje”, *Innovación Educativa*, vol. 10, núm. 52, julio-septiembre, pp. 13-23, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>

Torres, Rosa María (1985), “Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 8, núm. 1 y 2, pp. 117-153, disponible en: https://revistas.crefal.edu.mx/rieda/index.php?option=com_content&view=article&id=238&Itemid=224

Mediación pedagógica para una educación inclusiva

En todo proceso de educación a distancia el objetivo central es la adquisición de nuevos conocimientos, por lo tanto, el enfoque epistemológico, los contenidos y las estrategias o metodologías escogidas ocupan un lugar relevante, siempre ubicándonos desde la perspectiva de la persona que aprende.

En este capítulo continuaremos desarrollando aspectos del proceso de aprendizaje en línea y profundizando en el rol del educador o tutor; en esta oportunidad nos detendremos en la mediación como acción facilitadora en una educación que busca ser inclusiva.

Lo primero será definir qué entendemos por inclusión educativa, ya que es una palabra polisémica que muchas veces se utiliza para referirse a los procesos de integración de personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales. Pero en este caso tomamos la definición de la UNESCO (2017, p. 13) donde se define como un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes. Aún más importante es traducir este reconocimiento en reformas concretas, visualizando las diferencias individuales no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje. Las diferencias pueden actuar como un catalizador para la innovación que puede beneficiar a todos los y las estudiantes, independientemente de sus características personales y sus circunstancias en el hogar.

Esta conciencia propone cambios en todo proceso educativo —y en especial en educación a distancia—, mucho más si trabajamos con personas en situación de vulnerabilidad, pobreza y exclusión. En este sentido, Marchesi *et al.* (2021, pp. 27-35) establecen como “hoja de ruta” hacia sistemas educativos inclusivos en América Latina lo siguiente:

- Aumentar la cobertura y mejorar la calidad de la educación de la primera infancia que se brinda a los grupos en situación de mayor vulnerabilidad.
- Asegurar la progresión oportuna y la conclusión universal de la educación primaria y secundaria.
- Eliminar las diferentes formas de discriminación para hacer efectivo el derecho a la educación.
- Mejorar la calidad de los procesos educativos y entornos de aprendizaje para cerrar las brechas en el acceso y la aparición del conocimiento.
- Invertir más en los docentes y desarrollar políticas que integren la formación inicial y en servicio, la inserción laboral y condiciones adecuadas de trabajo.
- Desarrollar sistemas de apoyo que colaboren con las escuelas y docentes en la atención a la diversidad del alumnado.
- Fortalecer los sistemas integrales de protección y promoción social.
- Democratizar el acceso a las TIC.
- Aumentar la inversión y hacer más equitativo el gasto público en educación.
- Desarrollar sistemas de información desagregada por factores de exclusión.

Para una educación inclusiva es necesario un educador mediador. La palabra mediación evoca la imagen de un puente: unir partes, acortar distancias, establecer conexiones. Muchas veces se aplica este término a la resolución de conflictos, pero en este caso lo referimos al proceso de aprendizaje.

La *mediación pedagógica* es un proceso de interacción dialógica, social, intencional y consiente, destinado a generar experiencias de aprendizaje (Escobar, 2011, p. 58).

¿Qué es lo que el educador o tutor tiene que unir, mediar, conectar?

Tanto el diseño de la plataforma, la tecnología y la metodología, como el recurso humano, en la figura de los docentes, deben estar en función de la facilitación del aprendizaje.

Si buscamos una educación inclusiva, el tutor debe favorecer o establecer conexiones entre los/las estudiantes y el grupo, con los contenidos, la plataforma, las actividades y propuestas, y con su realidad social y laboral.

En este mismo sentido, León (2014) argumenta que en la mediación pedagógica los ritmos de aprendizaje de cada individuo son respetados; el profesor no está destinado a transmitir una serie de contenidos, sino que se aboca a que el estudiante logre reflexionar acerca de lo que hace o podría hacer con el objeto de aprendizaje.

En relación con los contenidos, es importante observarlos como la combinación de una triple condición: calidad, cantidad y estructuración.

- *Calidad*, en el sentido de la pertinencia, la relevancia y la autoría de la fuente de información. Cabe señalar que en estos tiempos de inteligencia artificial y de tanto contenido en la red, no siempre de valor científico, hay que aprender a buscar y a escoger los recursos.
- *Cantidad*, para que sea un volumen adecuado a las características y necesidades del grupo y a los objetivos que se persiguen. Si los contenidos y las actividades propuestas son excesivos, el efecto que producirá en los estudiantes, lejos de ser la motivación, será el desaliento traducido en apatía y luego abandono o fracaso. Esto vale para todas las edades, pero fundamentalmente se observa en la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA).
- *Estructuración*, es decir, el modo en que se proponen los contenidos y las actividades de aprendizaje. Es muy importante disponer de un diseño adecuado donde se concentren algunos principios útiles para la presentación de mensajes por el medio virtual. Para esto será fundamental conocer cuáles son los dispositivos o la posibilidad de conectividad real que tienen los estudiantes.

De acuerdo con Pallof y Pratt (2002), es necesario plantearse estas preguntas antes de llevar a cabo la selección o diseño de contenidos y actividades de aprendizaje:

- ¿Quiénes son los estudiantes? ¿Qué posibilidades reales tienen de comunicación por la vía virtual?
- ¿Qué deseo que mis estudiantes sepan, sientan o sean capaces de hacer como resultado de este curso o experiencia?
- ¿Qué guías, reglas, funciones y normas necesitamos establecer para la finalización del curso?
- ¿Cómo planifico la distribución del curso o materia?
- ¿Qué pueden esperar los estudiantes en el proceso de aprendizaje?
- ¿Qué puede ofrecer una combinación de las opciones de una enseñanza en línea y una presencial? (si esto fuera posible).
- ¿Cómo diseño el aprendizaje y qué tengo que observar y evaluar como resultados de aprendizaje en este grupo de estudiantes?

Frente a tantas interrogantes, un texto del Dr. García Aretio (2010, p. 241), especialista en educación a distancia, nos ayuda a reflexionar.

A estas alturas del desarrollo de propuestas educativas no presenciales, nadie, de manera fundamentada, puede poner en duda la eficacia y eficiencia de las mismas, cuando éstas se llevan a cabo con la calidad que debe exigirse y contemplen los parámetros pedagógicos propios de la modalidad a distancia. Para mejor entendernos, señalaremos que bajo el concepto de educación a distancia desde siempre venimos englobando a todas aquellas prácticas que hoy pueden conocerse con denominaciones tales como enseñanza-aprendizaje abiertos, teleformación, enseñanza-aprendizaje virtuales, *online*, *e-learning*, etc. Y ello, porque consideramos que todas esas formulaciones responden a las definiciones que desde hace más de dos décadas venimos manejando. Para poder reconocer si realmente estamos ante una metodología a distancia, ésta debe basarse en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y/o cooperativa.

Los contenidos y actividades de aprendizaje, por lo tanto, deben ser elaborados, seleccionados o diseñados por docentes en constante búsqueda de formación y con la suficiente flexibilidad y capacidad para hacer cambios, de

manera que favorezcan procesos de reflexión, pregunta, interacción y construcción común de nuevos aprendizajes.

La retroalimentación

El docente o tutor virtual, como mediador, debe estar presente en todas las fases o etapas del proceso de aprendizaje, pero no siempre la presencia se realiza de un modo idéntico o uniforme. Cada grupo, y también cada etapa del aprendizaje, requieren del tutor un modo distinto de intervención. Desde una perspectiva inclusiva, cada persona necesita distintos modos de mediación por parte del educador.

Se requiere una atenta observación inicial y durante todo el proceso para lograr conocer al grupo y poder determinar el modo de presencia, de mediación y de retroalimentación que cada grupo y persona necesita, así como las estrategias a utilizar en cada uno de esos momentos.

Respecto de los comentarios de retroalimentación por escrito, Domínguez y Marcelo (2013, pp. 321-322, citando a Nicol, 2010), afirman que éstos deben ser:

- *Comprensibles*: expresados en un lenguaje que los estudiantes puedan entender.
- *Selectivos*: con detalles razonables para que el estudiante puede hacer algo al respecto.
- *Puntuales*: siempre a tiempo para mejorar la próxima evaluación.
- *Contextualizados*: con referencia a los resultados de aprendizaje y/o criterios de evaluación.
- *Sin emitir juicio*: descriptivos, más que valorativos.
- *Equilibrados*: que señalen lo positivo, así como áreas que necesitan mejoras.
- *Orientados hacia el futuro*: que sugieran cómo los estudiantes pueden mejorar las evaluaciones posteriores.
- *Transferibles*: centrados en las habilidades y no sólo sobre el conocimiento del contenido.
- *Personales*: referidas a lo que se sabe sobre el estudiante y su/s trabajo/s anteriores.

El *e-learning* está evolucionando constantemente como consecuencia de la incorporación de nuevas herramientas y recursos tecnológicos. Estos recursos desafían continuamente la calidad de las competencias de los tutores *online*. Si en un momento inicial la tutoría *online* se desarrollaba principalmente de forma asíncrona, poco a poco se ha ido asumiendo la necesidad de utilizar dispositivos que faciliten la comunicación síncrona a través de video-tutorías o videoconferencias.

Como vemos, la figura del tutor o educador en línea, sus tareas y competencias asociadas configuran un archivo abierto y en constante evolución que debe ser revisado continuamente para que los que desempeñan la función de acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, dispongan de la formación adecuada en cada momento.

Más actual que nunca es esta expresión de Paulo Freire en *El grito manso*:

El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros; aprende en la clase, aprende leyendo en las personas como si fueran un texto.

Freire, 2003

Bibliografía y referencias

Cabero, Julio (2014), *Las tecnologías de la información y comunicación como elementos favorecedores de la educación inclusiva*, Sevilla, Universidad de Sevilla.

Domínguez, Carmen Yot y Carlos Marcelo (2013), “Tareas y competencias del tutor *online*”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 2, mayo-agosto, disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172COL5.pdf>

Escobar, Nancy (2011), “La mediación del aprendizaje en la escuela”, *Acción Pedagógica*, vol. 20, núm. 1, pp. 58-73, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6222147>

Freire, Paulo (2003), *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.

García Aretio, Lorenzo (2010), “¿Se sigue dudando de la educación a distancia?”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 21, núm. 2, pp. 240-250, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785006>

León León, Giselle (2014), “Aproximaciones a la mediación pedagógica”, *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, vol. 5, núm. 1, pp. 136-155, disponible en: <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/348/249>PALLOF

Marchesi, Álvaro, Rosa Blanco y Laura Hernández (coords.) (2021), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, Madrid, OEI, disponible en: <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>

Pallof, Rena M. y Keith Pratt (2002), *Construyendo comunidades de aprendizaje en el ciberespacio*, Artmed, Porto Alegre.

Reyes, Nancy (2014, 31 de marzo), “Motivación del estudiante y entornos virtuales de aprendizaje”, Conferencia Internacional ICDE 2011, Universidad Nacional de Quilmes (Argentina), disponible en: <http://docentesdistancia2014.blogspot.com/2014/03/motivacion-del-estudiante-y-entornos.html>

UNESCO (2017), *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, UNESDOC, Biblioteca digital, disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Metodología colaborativa: una opción en la educación a distancia

¿Por qué integrar estrategias de aprendizaje colaborativo en procesos educativos?

En nuestro tiempo, en el ámbito de la educación, hablamos mucho —y algunas veces indistintamente— de aprendizaje colaborativo o cooperativo, de trabajo en colaboración, o trabajo en equipo, pero... ¿todo es lo mismo?

Si bien las definiciones no son unívocas y hay autores con distintos enfoques, es oportuno detenernos a reflexionar a partir de algunos interrogantes que presentamos a continuación: ¿por qué optar por implementar estrategias que favorezcan el aprendizaje colaborativo?, ¿cómo definimos o caracterizamos una metodología, una estrategia didáctica o una técnica?, ¿todo trabajo grupal es trabajo colaborativo?, ¿todo aprendizaje debe ser colaborativo?

Consideramos importante dar lugar a éstos y otros interrogantes para investigar, reflexionar y fundamentar nuestras opciones en la práctica educativa.

La educación es un derecho

Reconocemos la educación como un derecho de todos los seres humanos sin excepción. Esto significa que todo proceso educativo, más allá de la diversi-

dad de propuestas, debería ofrecer a la persona la formación y herramientas necesarias para poder vivir en libertad, ejercer sus derechos y desarrollarse en el medio ambiente y la cultura desde el ejercicio de una ciudadanía plena.

Según la UNESCO (2022):

La educación es un derecho humano fundamental que permite sacar a los hombres y las mujeres de la pobreza, superar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible. No obstante, 244 millones de niños y jóvenes de todo el mundo siguen sin escolarización por razones sociales, económicas o culturales (sin contar a los adultos que viven en el analfabetismo y la vulneración de sus derechos fundamentales). La educación es una de las herramientas más potentes para sacar de la pobreza a los niños y adultos marginados, así como un catalizador para garantizar otros derechos humanos fundamentales. Es la inversión más sostenible. El derecho a una educación de calidad está indisolublemente ligado a la Declaración de los Derechos Humanos y a muchos otros instrumentos normativos internacionales.

En este sentido, creemos que una educación de calidad, tal como la propone la UNESCO, debe ser integral y, por lo tanto, incorporar diversos modos de aprender. Tanto los espacios de aprendizaje individual como las estrategias y propuestas de aprendizaje colaborativo favorecen el desarrollo de las capacidades personales, las habilidades sociales y la construcción de nuevos conocimientos.

Podemos entonces preguntarnos:

¿Qué aporta el aprendizaje colaborativo o cooperativo al proceso educativo?

En primer lugar, debemos reconocer que todo aprendizaje humano no se produce en solitario, sino que supone la interacción con otros. La niña o el niño pequeño aprende a articular el lenguaje, a comunicarse, a desenvolverse a partir de su vinculación con el entorno familiar o más próximo y luego con otros niños y niñas.

En la escuela esto se ve reforzado por la necesidad de socialización para generar, además de conocimientos, habilidades para la convivencia y el desarrollo de la afectividad.

Mónica Perazzo (2015, p. 1) sostiene que:

Desde una perspectiva socio-cultural y constructivista del aprendizaje que entiende que el conocimiento se construye a través de las interacciones y negociación de significados entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes, adquieren suma importancia todos los espacios y oportunidades que se ofrecen para intercambiar, dialogar y construir conocimientos, tanto en la modalidad presencial como en la educación a distancia.

Esta interacción y negociación de significados se da de manera espontánea entre pares, pero para el logro de nuevos aprendizajes y el desarrollo del conocimiento es necesario que el docente intervenga y encauce la interacción con una intención clara, planeada y que permita una progresión o secuencia del proceso.

Sobre esto, Frida Díaz-Barriga (2002, p. 111) nos dice que

[...] el alumno no aprende en solitario, sino que, por el contrario, la construcción del conocimiento o actividad auto estructurante del sujeto está mediada por la influencia de los otros, y por ello, el aprendizaje es en realidad una actividad de re-construcción y co-construcción de los saberes de una cultura.

Por ello, sin dejar de reconocer que la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno/a trabajar con independencia y a su propio ritmo, también es importante promover la colaboración y el trabajo grupal.

En esta línea de pensamiento, Maldonado y Sánchez (2012) indican que el trabajo colaborativo surge como una estrategia para ser aplicada en cualquier proceso educativo, sea en el ámbito formal o no formal, en la modalidad presencial o a distancia, con niños/as, jóvenes o adultos; consiste en aprender con otros y de otros, es decir, hace referencia a lo que en psicología social se conoce como zona de desarrollo próximo (ZDP).

Este hecho permite valorar desde diversas perspectivas educativas y sociales el trabajo que una persona desempeña con otras en favor de un aprendizaje determinado. La importancia que se le designa al compartir con otras personas abre las puertas para generar estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en el diseño colectivo (Vygotsky, 1979).

¿Todo aprendizaje debe ser colaborativo?

En el sentido amplio de la expresión, y por lo dicho anteriormente, podemos decir que todo aprendizaje supone algún grado de interacción con otra persona. Incluso cuando aprendemos aparentemente en soledad, como cuando leemos un libro o navegamos en Internet, siempre habrá alguien que previamente investigó, expresó, editó e hizo posible un modo básico y real de aprendizaje en colaboración.

Esto no significa que toda actividad de aprendizaje debe ser grupal. Es muy importante descubrir un sano equilibrio entre el aprendizaje autónomo, donde cada estudiante encuentra y desarrolla su propio ritmo, modalidad de trabajo, intereses, creatividad y procesos cognitivos de acuerdo a sus habilidades, conocimientos previos y capacidades; y los procesos de trabajo colaborativo o grupal, que deberán tener su secuencia, objetivos y una producción final, por sencilla que sea, que otorgue sentido al esfuerzo e inversión colectiva de tiempo.

Reconocemos que, como parte del modelo económico neoliberal, la educación, sobre todo en las culturas occidentales, tiende a promover y valorizar el individualismo y la competencia, lo cual contribuye a reproducir la exclusión, la marginación.

Al respecto, Frida Díaz-Barriga (2005, pp. 105-106) sostiene que:

Otro efecto negativo del espíritu de competitividad que está presente en las instituciones educativas, evidenciado en diversas investigaciones, indica que los alumnos que han vivido durante años esta experiencia, tienden a descalificar las ideas u opiniones de los otros y terminan desarrollando conductas muy poco solidarias y actitudes competitivas irracionales que los llevan, por ejemplo, a preferir que sus propias posibilidades de éxito sean menores con tal de reducir las ajenas. Incluso puede afirmarse, en el plano de las relaciones sociales y afectivas, que un sistema altamente competitivo y autoritario produce una especie de estratificación social en el aula, donde el poder, los privilegios y el prestigio se distribuyen en función de la manera en que se ha "etiquetado" a un estudiante.

Muchos de nosotros y de nuestros estudiantes hemos sido formados en este modelo, aún sin saberlo o identificarlo; por ello es necesario un proceso de deconstrucción, de reaprender nuevos modos de construir el conocimiento

que no se da de manera espontánea. Es fundamental llevar a cabo procesos de autoconocimiento, identificar actitudes a cambiar o desarrollar, desalojar mitos o “vicios” del trabajo grupal y aprender de manera progresiva a trabajar con otros de modo colaborativo, respetuoso y productivo.

Muchas veces sucede que los docentes tenemos una serie de criterios o enunciados teóricos y luego en la práctica reproducimos los modelos con los que hemos sido formados. Aquí radica el valor del aprendizaje colaborativo y cooperativo, que nos propone dos dimensiones:

- Aprender un contenido o lograr una producción sobre una temática específica.
- Y también aprender de los otros, con los otros; aprender a comunicarnos, a compartir saberes y experiencias, a recibir lo diverso y dejarnos modificar, a respetar a las minorías, entre otras tantas actitudes y valores.

Lo anterior nos lleva a comprender que se trata de un aprendizaje en la vida y para la vida, ya que no es un aprendizaje teórico sino práctico, vivencial, que favorece una vida de convivencia e integración social.

Estrategias de aprendizaje colaborativo. ¿De qué se trata?

De manera simplificada, y con el fin de asentar una misma base conceptual retomaremos algunas definiciones a partir nuestra experiencia y de la lectura del texto “¿Qué son las estrategias didácticas?” producido por la UNED (2013):

- *Metodología*: es el estudio del método, que a su vez significa: modo ordenado y sistemático de proceder para llegar a un resultado o fin determinado. Procedimiento que se sigue para conseguir algo. En su acepción más general significa camino o vía. En educación se refiere al procedimiento o serie de pasos, estrategias y técnicas de aprendizaje definidos con anticipación que establece pautas y se emplea para alcanzar un propósito educativo.
- *Estrategia didáctica*: son acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendiza-

je esperado y se alcancen los objetivos planteados. Una estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. Las estrategias de aprendizaje son una guía flexible y consciente para alcanzar el logro de objetivos, propuestos en y para el proceso de aprendizaje.

- *Técnicas para el aprendizaje*: son actividades específicas que llevan a cabo los estudiantes cuando aprenden. Pueden darse en el ámbito presencial o virtual, de manera personal o grupal. Lo puntual de la técnica es que ésta incide en un sector específico o en una fase del curso o tema que se estudia. Determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo el proceso; sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos.
- *Secuencia didáctica*: hace referencia al conjunto de actividades educativas que, encadenadas, permiten abordar de distintas maneras un objeto de estudio. Todas las actividades deben compartir un hilo conductor que posibilite a los estudiantes desarrollar su aprendizaje de forma articulada y coherente. Es importante señalar que lo habitual es que la complejidad de las actividades sea progresiva y acorde a los conocimientos que van adquiriendo los estudiantes. La duración de la secuencia didáctica dependerá de la unidad temática y de los objetivos.

Entonces podemos decir que:

- *Metodología colaborativa*: se refiere a un método, un conjunto de acciones, estrategias y técnicas aplicadas de manera sistemática y articuladas en un grupo determinado, con la intencionalidad de favorecer el aprendizaje en colaboración.
- *Aprendizaje colaborativo*: es el aprendizaje donde las y los otros ocupan un papel central. Aprendemos con otros/as y por interacción con el medio y con los demás. Para el logro del mismo se pueden implementar diversas estrategias, tanto en la modalidad presencial

como a distancia. No se requiere siempre un trabajo en grupo de manera organizada, pero sí la interacción y el intercambio de saberes y significados.

- *Trabajo colaborativo*: es una de las estrategias propias del método colaborativo. Supone proponer una tarea, un proyecto o actividad a realizar y desarrollarla en equipos de trabajo. Hay diversas modalidades, pero siempre habrá un grupo, un objetivo o tarea y un aprendizaje a lograr que no sólo es el contenido del trabajo propuesto, sino también implica aprender a conformar equipo, a distribuir roles, a trabajar y a aprender de otros/otras.

También podemos diferenciar entre trabajo colaborativo y cooperativo. Algunos autores lo plantean de manera indistinta y otros de manera contrapuesta:

Trabajo colaborativo:

- Hay coordinación. Aunque no siempre requiere un trabajo en grupo pequeño, puede darse en un grupo más numeroso, en interacción con otros actores fuera del aula, por ejemplo.
- No requiere tanta planificación por parte de los miembros del grupo.
- Supone una interacción media o baja.
- El liderazgo está centrado y distribuido en el grupo.

Trabajo cooperativo:

- Hay coordinación. Siempre supone trabajar en grupos medianos o pequeños para el logro de los objetivos.
- Requiere planificación interna del grupo, distribución de roles, así como lo que se conoce como división del trabajo.
- Interacción media o alta.
- El educador o guía mantiene su liderazgo y puede coordinar acciones en el grupo.

Más allá de las diferencias entre los distintos autores, parece haber una mirada común en que el aprendizaje y trabajo colaborativo es un concepto amplio que no implica necesariamente un trabajo grupal organizado, sino que

puede desarrollarse en el grupo-clase, en un foro, en una experiencia directa, en la interacción con el medio o con personas del barrio o comunidad, etc. Por su parte, el aprendizaje o trabajo cooperativo implica una actividad en un grupo mediano o pequeño con cierta planificación, objetivos comunes y una producción final.

Estrategias de aprendizaje colaborativo: ¿qué aportan al proceso cognitivo?

De acuerdo con Ruiz Aguirre y Martínez de la Cruz (2012, citando a Guitert y Giménez, 2000) podemos afirmar que el intercambio comunicativo y el establecimiento de relaciones significativas para quienes intervienen en los grupos de aprendizaje colaborativo generan un proceso social de construcción de conocimiento en el que, a partir del trabajo en conjunto y el establecimiento de metas comunes, se da una reciprocidad entre un grupo de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo.

Por lo tanto, tomando ideas de Pozo *et al.* (2006) reconocemos la interactividad como eje medular de este proceso que responderá a un conjunto de relaciones establecidas con un propósito, sea éste consciente o no, y donde la interacción entre personas en el marco de un contexto específico aporta a un aprendizaje significativo; en este aprendizaje los materiales, servicios, actividades e interacciones adquieren significado para el sujeto en la medida en que se construye a partir de los vínculos que logra establecer con conocimientos anteriores.

Los principios epistemológicos del socio-constructivismo dan soporte al aprendizaje colaborativo entre pares; éste se concibe como una estrategia fundamental en los procesos cognitivos y de interacción social. Las condiciones y características para obtener resultados son: grupos pequeños, metas comunes, corresponsabilidad, percepción de logro e interacción social y, principalmente, la creación de alternativas para resolver problemas.

Rosseli (2016, pp. 224-225) expresa al respecto:

[...] el enfoque del aprendizaje colaborativo se inscribe dentro de una epistemología socio-constructivista (Bruffee, 1993) o, empleando las palabras de Quiamzade, Mugny y Butera (2013), de una “psicología social del conocimiento”. El conocimiento es definido como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, y esto vale para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque el peso del concepto está puesto en el reconocimiento del valor de la interacción cognitiva entre pares, el aprendizaje colaborativo involucra también al educador y, en general, a todo el contexto de la enseñanza. No se trata, pues, de la aplicación circunstancial de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida. Las raíces teóricas del aprendizaje colaborativo, de inspiración neo-piagetiana y neo-vygotskiana, son bastante diferentes de la línea del aprendizaje cooperativo, más cerca de la corriente de los “pequeños grupos” y de las habilidades sociales. En la perspectiva “colaboracionista” convergen tres teorías de significativa vigencia: la teoría del conflicto sociocognitivo, la teoría de la intersubjetividad y la teoría de la cognición distribuida. Las tres son expresión del auge socio-constructivista en la psicología y la educación.

¿Es el aprendizaje colaborativo una propuesta inclusiva?

Si bien esta modalidad de trabajo y de aprendizaje para algunos es más costosa, porque prefieren trabajar solos o sienten la actividad grupal como una pérdida de tiempo, muchas veces las resistencias vienen de algunos “mitos” o “vicios” del trabajo grupal que hace que no tengamos claro su valor y que tanto docentes como estudiantes prefieran la actividad personal.

Algunos de esos mitos son:

- En el trabajo grupal se pierde tiempo.
- El trabajo grupal es una distracción y no permite aprender.
- Nunca se llega a un producto final.

Algunos de los “vicios” del trabajo grupal en la modalidad convencional son, tomando algunas ideas de Frida Díaz-Barriga (2005):

- *Los grupos de pseudo aprendizaje*: donde los estudiantes acatan la instrucción de trabajar juntos, pero con poco o sin ningún interés. En apariencia trabajan juntos, pero en realidad compiten entre sí, se ocultan información, existe rivalidad o desconfianza. Es así que trabajarían mejor en forma individual, puesto que "la suma del total es menor al potencial de los miembros individuales del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 17)".
- *Los grupos o equipos de aprendizaje convencional*: en los cuales se pide a los alumnos que trabajen juntos y ellos están dispuestos a hacerlo, e intercambian o se reparten la información, pero la intención real por compartir y ayudar al otro a aprender es mínima. Algunos alumnos (los "polizones") se aprovechan del esfuerzo de los que son laboriosos y responsables, y éstos se sienten explotados.
- *Liderazgo de unos pocos*: suele suceder que algunos de los alumnos más habilidosos asumen un liderazgo tal que sólo ellos se benefician de la experiencia a expensas de los miembros menos habilidosos. Puede pasar, asimismo, que algunos son los que trabajan académicamente (y por consiguiente son los que sí aprenden) y otros sólo cubren funciones de apoyo (fotocopian, escriben, etc.).

Roselli (2016) aporta al respecto: cuando se intenta romper la inercia de la enseñanza-aprendizaje individualista se suele caer en la ingenuidad de que basta con crear situaciones de conectividad horizontal entre las y los alumnos para que esto conduzca a un aprendizaje eficaz. Esta concepción es errónea. La colaboración sociocognitiva puede y debe ser desarrollada como una competencia en sí misma (Roselli, 1999). El docente debe enseñar a trabajar eficazmente en un entorno colaborativo, y debe hacerlo utilizando estrategias específicas intencionalmente planificadas y muy pautadas.

Si bien las experiencias ingenuas e infecundas de trabajo grupal son muy frecuentes en nuestras aulas presenciales y virtuales, podemos afirmar que el aprendizaje colaborativo es más que un trabajo grupal o una técnica de enseñanza; es una filosofía personal y social que propone la interdependencia y valoración mutua. Todo sistema educativo conlleva una idea de persona y de sociedad. Desde una perspectiva socio-constructivista y colaborativa el

aprendizaje no es un hecho individual, sino social. Y el conocimiento no es un poder otorgado a unos pocos, sino un derecho de todos y de todas.

En las situaciones donde las personas se unen en grupos surge una forma de interacción entre diferentes en la cual se debe mantener el respeto y resaltar las habilidades y contribuciones de cada miembro.

La premisa del aprendizaje colaborativo se basa en el intercambio de puntos de vista, ideas, recursos, etc.; en la negociación de significados y en la construcción de consensos a través de la cooperación entre los miembros del grupo, en contraste con el modelo de la competencia, en el que cada individuo busca destacarse de manera personal, aun a costa de dejar de lado o disminuir al compañero.

El aprendizaje colaborativo supone un cambio de paradigma y representa un gran esfuerzo llevarlo a la práctica, pero es una propuesta inclusiva y superadora.

Podríamos dar muchos ejemplos del modelo de enseñanza basado en la competencia y la comparación como ejes de la superación. Nuestra historia está impregnada de estas ideas a través de nociones como excelencia, competitividad, exigencia, comparación, búsqueda de ser número uno o de sacar 10. En este modelo el maestro es el que sabe; hay que repetir lo que él o ella dicen para ser el mejor alumno; los más inteligentes son los que no causan problemas y los que reproducen los contenidos tal como los han recibido, entre otros.

El cambio de paradigma debe darse primero en el educador, y supone el desarrollo de actitudes como disposición para aprender del otro y con el otro; capacidad de observación y de escucha; autoconocimiento; sana valoración de lo propio (saberes, experiencias) y del otro; generosidad para compartir saberes y recursos; “ceder para crecer”.

El aprendizaje colaborativo propone una nueva concepción del aprendizaje: aprendemos del otro/de la otra y aprendemos con él/ella. La clave es la interacción y la valoración, propia y del otro. Quien valora lo que sabe o la propia experiencia, la ofrece.

Entonces, aparecen nuevas variables, pues la diversidad es una riqueza: no hay una sola inteligencia; no hay alguien más inteligente en un grupo: habrá quien tenga más experiencia, otros con más habilidad para resolver problemas, otra con mucha memoria, alguien con capacidad tecnológica y

uno más analítico; habrá quien se detiene en los detalles estéticos y quien puede mirar lo global y por lo tanto es integrador, etc.

Pero el aprendizaje en colaboración no sólo ofrece un beneficio respecto de los valores de integración socio-comunitaria; también propone posibilidades diversas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como ya hemos mencionado, en la búsqueda común de caminos para la resolución de problemas: la complementariedad de habilidades y capacidades, la interacción que posibilita el intercambio de saberes y experiencias, la intersubjetividad a la hora de construir conocimientos significativos, entre otras.

Si bien hay teorías que sustentan el aprendizaje colaborativo, como la teoría del conflicto sociocognitivo, de la intersubjetividad y de la cognición distribuida, su desarrollo y potencialidad dependerá de una aplicación planificada y sistemática de estrategias y recursos de la metodología colaborativa.

Un buen trabajo de equipo y un buen equipo de trabajo es aquel donde cada uno logra desplegar y ofrecer generosamente lo que sabe y lo que es como persona: su historia, su cultura, su experiencia, su sabiduría, y también sus capacidades diferentes.

Si la competencia es la norma del neoliberalismo económico y cultural, algunas normas para el trabajo y el aprendizaje colaborativo serán el respeto mutuo, la valoración de la diversidad, la generosidad con los propios conocimientos y el error como oportunidad de aprendizaje.

¿Qué aporta la metodología colaborativa a la modalidad educación a distancia? ¿Cómo ponerla en acción en el aula virtual? ¿Cuál es el rol del tutor?

Esta propuesta metodológica hace referencia no sólo a un modo de trabajo o a estrategias grupales sino, fundamentalmente, a una actitud frente al aprendizaje, al conocimiento y frente a las personas que interactúan en la dinámica de aprender y enseñar.

Dominación o liberación, aislamiento o participación, competencia o colaboración... son opciones constantes en un proceso educativo. Se dan por acción o por omisión, porque no existe la educación neutra.

Particularmente en la modalidad a distancia, y teniendo presentes las limitaciones de conectividad que tienen muchos de los estudiantes en situación de vulnerabilidad social, buscamos la superación de la soledad educativa, del individualismo y la competitividad, para que surja la posibilidad de interdependencia positiva y constructiva.

El aprendizaje colaborativo requiere de habilidades sociales de comunicación necesarias para la organización y desarrollo de las tareas grupales. También pone en juego valores fundamentales para la convivencia humana, como son el respeto, la tolerancia, el consenso y la colaboración. Estas habilidades son parte del proceso de aprendizaje y un aporte al ejercicio de la convivencia pacífica y la ciudadanía plena.

Cuando se logra un espacio para el trabajo grupal o colaborativo satisfactorio, cada persona descubre la riqueza de aprender *con* el otro y *del* otro, y aquí también está incluido el docente como sujeto de aprendizaje.

Cada miembro del grupo tiene la responsabilidad de aportar su trabajo al producto final, por lo que se requiere de la implicación activa y la responsabilidad individual de todos los integrantes del grupo.

El liderazgo del grupo es compartido, todos los miembros tienen un papel fundamental y una función o rol dentro del grupo. El tutor es un facilitador de los procesos de organización y funcionamiento de los grupos de trabajo y un dinamizador de su actividad autónoma; también el tutor aprende de los estudiantes en este proceso.

En el aprendizaje colaborativo el liderazgo no es ejercido sólo por el tutor o el profesor. Los participantes asumen la moderación de diálogos en los foros y la coordinación de pequeños grupos de trabajo. Inicialmente el tutor es quien propone estas funciones y en la medida en que el grupo crece en autonomía, estos roles se distribuyen de manera espontánea de acuerdo a las posibilidades y capacidades de los miembros.

En lo que hemos ido abordando en este apartado, el aula virtual se puede transformar en un espacio de desarrollo y aprendizaje colaborativo. En este sentido podemos preguntarnos: *¿qué herramientas o espacios del aula virtual, o qué recursos de la Internet son aptos para el aprendizaje colaborativo?* A lo que sin dudas podríamos responder: todos... o ninguno. Ya que depende del enfoque que le demos al curso y, sobre todo, de la presencia y participación del tutor como constructor de redes y puentes para facilitar el aprendizaje.

Un elemento a destacar es que si el equipo de trabajo, constituido por directivos, coordinador académico, tutores, soporte técnico, etc., adoptan y asumen el estilo de trabajo colaborativo, esto se traducirá en el clima de cada aula virtual y generará la adhesión espontánea de los participantes a la propuesta. El aprendizaje colaborativo no puede reducirse a una teoría; es un modo de aprender, de enseñar, de trabajar con otros, o no es.

En el diseño de un curso se pueden proponer diversas alternativas y estrategias de trabajo colaborativo que deberán ser instrumentadas por el docente o tutor referente del grupo. Para que la propuesta sea viable es clave que el tutor/docente conozca la realidad de su grupo, de qué tiempos disponen, con qué dispositivos trabajan, qué nivel de conectividad tienen; de lo contrario podrá traducirse en un posible fracaso y una fuente de frustración para los estudiantes y también para el propio tutor o tutora.

Siempre que un trabajo colaborativo no logra concretarse es importante recuperar la experiencia para seguir aprendiendo. El error o el no logro de objetivos propuestos puede ser fuente de importantes aprendizajes, tanto para los estudiantes como para los docentes.

A modo de síntesis. Todo proceso educativo supone la interacción entre personas, con contenidos elaborados por hombres y mujeres y también con el medio, con la sociedad, con el mundo.

La experiencia más original de aprendizaje es colaborativa.

Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre, con los otros y de los otros. Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres [las personas] se educan entre sí con la mediación del mundo.

Paulo Freire, 1970

Referencias y bibliografía

Brito R., Vivina (2004), “El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo”, *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, vol. 17, a038. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2004.17.532>

Díaz-Barriga, Frida (2005), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Freire, Paulo (2005[1970]), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores.

Guitert, Montse y Ferran Jiménez (2000), "Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje"; en Josep M. Duart y Albert Sangrà (comps.), *Aprender en la virtualidad*, Barcelona, Gedisa, pp. 113-134, disponible en: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/2/2DUART-66.PDF>

Maldonado, Marisabel y Thaleidys Sánchez (2012), "Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente", *Educare*, vol. 16, núm. 2, pp. 93-118.

Perazzo, Mónica (2015, 13 de octubre), "La importancia de los foros virtuales en procesos educativos", Universidad Nacional de Lanús-Campus Virtual, disponible en: <https://campus.unla.edu.ar/la-importancia-de-los-foros-virtuales-en-los-procesos-educativos/>

Pozo, Juan Ignacio, Nora Scheuer, María del Puy Pérez, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Graó.

Ramírez, Enid y Rosario Rojas (2014), "El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos", *Virajes*, vol. 16, núm. 1, disponible en: [http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes16\(1\)_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes16(1)_6.pdf)

Roselli, Néstor D. (1999), "El mejoramiento de la interacción sociocognitiva mediante el desarrollo experimental de la cooperación auténtica", *Interdisciplinaria*, vol. 16, núm. 2, pp. 123-151.

Roselli, Néstor D. (2016), "El aprendizaje colaborativo: bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria", *Propósitos y Representaciones*, vol. 4, núm. 1, disponible en: <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/90>

Ruiz Aguirre, Edith y Nadia Livier Martínez de la Cruz (2012), “El aprendizaje colaborativo: escenario para la construcción social de aprendizajes significativos”, *Revista Cognición*, núm. 38, disponible en: http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&view=article&id=443:el-aprendizaje-colaborativo-qescenario-para-la-construccion-social-de-aprendizajes-significativos&catid=180:ponencias&Itemid=286

UNED (2013), “¿Qué son las estrategias didácticas?”, en: https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf

UNESCO (2022), “El derecho a la educación”, en: <https://www.unesco.org/es/right-education>

Vygotsky, Lev S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Madrid, Editorial Grijalbo.

La evaluación como instancia de aprendizaje

En la reflexión que hemos ido haciendo a lo largo de los capítulos anteriores sobre el proceso de aprendizaje en cursos virtuales, queremos detenernos en un aspecto fundamental y controvertido: la evaluación.

Álvarez Méndez (2001, p. 13) afirma:

Todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos: se hacen usos muy dispares, con fines e intenciones diversos, o bien se aplica con muy poca variedad de instrumentos, siguiendo principios y normas diferentes, para dar a entender que, en su aplicación, sigue criterios de calidad [...] En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido de que mediante ella adquirimos conocimiento.

Evaluar supone la capacidad de interpretar de manera objetiva el progreso en el conocimiento o en determinadas competencias de una persona, un grupo o una institución, a través de una estrategia o herramientas previamente planificadas.

Tradicionalmente la evaluación estuvo fuertemente asociada a una idea punitiva, de control del rendimiento o de los aprendizajes logrados, como actividad centrada en el profesor, realizada al final de un programa de enseñanza y desarrollada a través de pruebas para la medición de resultados.

Cuando trabajamos el tema de evaluación con estudiantes o con docentes es muy común que asocien el término a emociones como miedo, angustia o ansiedad. Podemos decir que la función clásica de la evaluación es aprobar, promover, certificar. O reprobar, recurrar, repetir.

Sin embargo, según la definición de la Real Academia Española, el término evaluar significa: 1. tr. Señalar el valor de algo. 2. tr. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. 3. Tr. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. Esto significa poner la mirada en lo que el estudiante sabe, logra, puede; y no, de manera contraria, en lo que le falta, no sabe o no alcanza, como generalmente sucede.

Desde esa perspectiva la evaluación se transforma en una instancia participativa de aprendizaje y, sin duda, en una oportunidad.

Para evitar permanecer en una concepción errónea es preciso reconocer tres momentos de evaluación en un curso virtual, los cuales representan instancias de inicio, continuación o profundización de aprendizajes:

- Evaluación inicial o diagnóstica
- Evaluación de proceso, que también llamamos formativa
- Evaluación final, de cierre o sumativa

La evaluación es una variable fundamental en todo proceso de aprendizaje y siempre debe contemplar la atención a la diversidad. Aun cuando el instrumento esté reglado, sea objetivo o haya rúbricas, el educador puede flexibilizar los aspectos que sean necesarios en cada caso para que los estudiantes con más dificultades tengan también oportunidades de evidenciar su aprendizaje.

Cuando se habla de cambio de paradigma educativo también se incluye una nueva concepción de evaluación. Observamos con frecuencia algunas contradicciones metodológicas: procesos que asumen o declaran una concepción constructivista del aprendizaje suelen culminar con evaluaciones estandarizadas, rígidas, donde se mide la repetición de contenidos más que su apropiación y la transferencia a la realidad o a nuevas situaciones de aprendizaje.

La evaluación no puede ser improvisada; debe ser fruto de un proceso que parte de una visión y una programación.

¿Qué vamos a evaluar? ¿Para qué evaluamos ese contenido? ¿De qué manera lo haremos?

Aquí hablaremos de la necesidad de coherencia entre la fundamentación teórica de la propuesta y el modo de evaluación escogido.

Tradicionalmente se consideraban dos paradigmas para la evaluación: el paradigma cuantitativo, caracterizado por la evaluación objetiva a través de un diseño cuidadosamente estructurado, donde se controlan todas las variables intervinientes y se enfoca en la medición y en el producto final. Y el paradigma cualitativo, donde la evaluación recupera el valor de los procesos, interpreta situaciones dentro del contexto, admite la diversidad y valora capacidades diferentes. Estos dos paradigmas se presentaban como irreconciliables.

En este orden de cosas, y para no caer en los problemas dicotómicos que una mala práctica evaluativa podría ocasionar, caracterizaremos a la evaluación formativa como una posibilidad de incorporar en la práctica aspectos cuantitativos y cualitativos de manera integral o mixta, con la finalidad de evaluar el avance de los aprendizajes y certificarlos (Anijovich y Cappelletti, 2017).

También podemos considerar e integrar el paradigma crítico: este paradigma está basado en que las comunidades de aprendizaje, como entidades autoevaluantes y de reflexión crítica, están capacitadas para establecer sus propios procesos evaluativos. La evaluación del aprendizaje desde el enfoque crítico incorpora seis principios que son fundamentales: comunicación, participación, contextualización, significación, humanización y transformación.

¿Cuál es el mejor modelo para evaluar en educación a distancia?

Lo deseable es lograr la complementariedad de los modelos. El diseño instruccional establecerá el modo más adecuado de evaluar de acuerdo con la naturaleza del curso, el nivel, la complejidad y los destinatarios. Pero posteriormente el tutor o el educador deberán percibir cuál es el modo indicado

para evaluar cada contenido o qué necesita cada grupo y tener la flexibilidad necesaria para implementarlo.

La evaluación nunca puede ser unilateral, es decir, un docente que evalúa al estudiante o al grupo. Siempre la evaluación es una expresión de la tarea del educador/tutor, del diseño del curso; nos habla de la efectividad de los métodos escogidos, del acierto en los materiales, de la oportunidad de las propuestas, de la motivación lograda en el proceso de aprendizaje. La evaluación es un reflejo o expresión del aprendizaje de los estudiantes, pero también del desempeño del profesor/tutor y del diseño del curso.

Según Quesada Castillo (2006), los principios fundamentales de la evaluación del aprendizaje son: confiabilidad, validez, objetividad y autenticidad.

Momentos de la evaluación en cursos en línea

Como hemos expresado, se pueden distinguir etapas o momentos para la evaluación:

- *Evaluación inicial*: tiene el objetivo de determinar la situación de cada estudiante al iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje de tal forma que podamos conocer los conocimientos previos y adaptar los nuevos contenidos a sus necesidades, intereses, realidad y contexto.
- *Evaluación de proceso*: tiene como objetivo determinar los logros y aprendizajes de cada estudiante durante el desarrollo de un curso y también sus dificultades, de tal forma que se puedan adecuar y planificar los medios pertinentes para mejorar el proceso. La evaluación formativa implica que cada estudiante llegue a ser capaz de autorregular su progresión personal en el proceso de aprendizaje, reforzando los logros conseguidos y proponiendo formas de gestión de los errores que puedan surgir durante el aprendizaje.
- *Evaluación final*: tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Se ocupa de recoger información y de la elaboración de instrumentos de medida confiables, adaptados a los objetos que se necesi-

ta evaluar. Los instrumentos pueden ser muy variados. En algunas circunstancias se necesita una evaluación cuantitativa final para acreditar un curso, sobre todo si es parte de una carrera de grado o posgrado, pero si solamente se realiza este tipo de evaluación no tendrá ninguna incidencia en el proceso didáctico; eso, claro, si lo que se busca es el aprendizaje desde el enfoque constructivista.

La evaluación final también puede ser una recuperación cualitativa de aprendizajes o experiencias al modo del portafolio o carpeta de experiencias, o un complemento de ambos tipos de instrumentos que también se puede completar con una autoevaluación. Podemos decir que esto último es el modo más integral de evaluar un curso.

En un curso a distancia: ¿quién evalúa?

En educación a distancia, el diseñador primero, y el educador/tutor después, deberán desarrollar su creatividad y poner en juego sus capacidades y competencias para la implementación de recursos que favorezcan los procesos de desarrollo del pensamiento reflexivo y la adquisición de nuevos conocimientos.

Pero, ¿quién evalúa en un curso virtual?

- El docente/tutor: evaluación de los aprendizajes
- El estudiante: autoevaluación
- El grupo de pares: co-evaluación

También es recomendable que los estudiantes evalúen el desempeño de los docentes, el dispositivo tecnológico, el diseño metodológico, etc.

El docente entra en una dinámica de formación permanente cuando reflexiona sobre su práctica, recibe retroalimentación de los estudiantes sobre su desempeño y participa en procesos de coevaluación con sus colegas.

Desde luego, cada institución también tendrá instancias evaluativas desde la dirección o coordinación que luego serán traducidas en informes que pueden ser fuente de reflexión para hacer ajustes o modificaciones.

Estrategias para la coevaluación y la autoevaluación

La autoevaluación es una instancia en la que el estudiante o el docente realizan una reflexión crítica sobre sus logros a lo largo del proceso. Desafortunadamente no es utilizada con frecuencia.

En general cuesta salir de los esquemas tradicionales en los que reconocer un error o un objetivo no totalmente alcanzado es sinónimo de desvalorización o de fracaso. Es necesario un cambio de mentalidad para lograr actitudes de crítica constructiva y equilibrada que permitan nuevos aprendizajes.

Esta actitud, sumada a la humildad académica o profesional, permite también la coevaluación, que es la práctica evaluativa entre pares, donde cada uno ayuda al otro, sean estudiantes o docentes, a reconocer logros y también a visualizar errores u objetivos no alcanzados totalmente, con la conciencia de que la mirada externa enriquece y permite nuevos aprendizajes.

Hargreaves *et al.* (2000) sintetizan los rasgos centrales de las propuestas para la evaluación auténtica impulsando el uso de estrategias que, habitualmente, no han sido tenidas en cuenta, tales como:

- Evaluar a través de las *producciones, propuestas de trabajo o demostraciones realistas* (transferibles a las prácticas) de aquello que deseamos que los alumnos sepan y puedan hacer bien.
- Proponer en estas evaluaciones *procesos mentales más complejos y estimulantes* que la simple respuesta a cuestionarios, por ejemplo: leer e interpretar lo que leen, escribir expresando sus ideas y sosteniendo un discurso claro y organizado; mostrar su creatividad, mostrar su capacidad de investigación, resolver problemas, etc.
- Incorporar la evaluación de una *amplia gama de aprendizajes y desarrollo de capacidades* (*expresivos, creativos, prácticos, sociales*) y no sólo de la esfera del conocimiento, incluyendo la colaboración con otros.
- Reconocer y facilitar la *existencia de más de un enfoque o respuesta en la producción de los alumnos*, evitando la única solución o las respuestas fijas.
- Prestar especial importancia a las *expresiones personales no pautadas y a los productos reales que desarrollen*.
- Utilizar *criterios y estándares de evaluación claros, transparentes y apropiados para esas producciones o propuestas de acción*.

El error como situación de aprendizaje

Paula Aguilera (2000, p. 1), adaptando un texto de la revista *Istmo* en línea, nos orienta sobre este importante tema, ya que el error es parte de la vida cotidiana y por lo tanto también es fundamental su tratamiento adecuado en la educación.

El error es una constante en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, pero es innegable que la didáctica tradicional lo consideraba algo punitivo y en esencia no bien visto.

En nuestro tiempo prevalece una didáctica constructivista donde el estudiante ocupa el lugar privilegiado en la enseñanza-aprendizaje; el error es ponderado porque se considera que el equivocarse es una oportunidad para aprender. Con el error, el estudiante se da cuenta que ante el aprendizaje no puede ni debe adquirir actitudes superficiales, por lo tanto, ofrece una coyuntura para la autocrítica y para inferir la necesidad de aprender de los errores y fracasos: cuando un estudiante se equivoca, es importante que pueda visualizar su error y busque caminos para corregirlo. En ese proceso de búsqueda, de rehacer o repensar se producen nuevos aprendizajes. Es innegable que con ello aumenta su capacidad de curiosidad e iniciativa para observar, indagar y rectificar.

Es importante considerar que, en un proceso de educación a distancia, especialmente cuando el participante es adulto, seguramente nunca antes hizo un curso virtual y más bien retoma sus estudios luego de mucho tiempo. Encontramos con frecuencia mensajes al tutor como éstos:

Disculpe si mi participación es escasa. Tengo miedo de equivocarme. Hace mucho tiempo que no estudio y mis ideas no se ordenan con facilidad.

Dígame por favor si he realizado bien la tarea encomendada, no estoy segura y temo equivocarme.

¡Perdón! Creo que puse mi participación donde no debía. Ahora no sé cómo eliminarlo ¡Le pido que me ayude! Tal vez no soy para esto...

Estudiantes muy inseguros, que se disculpan con frecuencia, que temen equivocarse y por ese motivo disminuyen su participación pueden evidenciar la presencia de un profesor o tutor exigente o riguroso, que marca los

errores o que valora permanentemente sólo los aciertos y no los estimula durante el proceso. También puede ser que hayan sido educados en un sistema muy rígido y ahora como adultos les resulta muy difícil construir una experiencia diferente. Generar un clima de confianza y tranquilidad para el trabajo y la participación, donde el error es una instancia más de aprendizaje ¡y hasta de humor!, provoca una participación activa y un aprendizaje más efectivo.

Es muy frecuente también una gran dependencia de la calificación numérica y un rechazo a que la misma sea menor a 10. Esto es un resabio de nuestra educación enciclopédica, en la que los alumnos aspiraban a la calificación más alta y no siempre a saber más; muestra también rasgos de una educación competitiva e individualista, donde el mayor logro es superar a los demás en lugar de aprender o trabajar con otros poniendo en común los saberes y también aprendiendo a compartir los logros.

Hay un gran desafío frente al error y es su tratamiento metodológico como materia prima del aprendizaje. Esto supone un cambio de mentalidad. Sin duda el docente tendrá que cambiar la postura frente a los errores de sus estudiantes, pero también, y previo a eso, deberá cambiar la actitud frente a sus propios errores. Un educador que esconde sus errores, los disimula o los niega seguramente no podrá ayudar a su grupo de estudiantes a descubrir el error como una oportunidad para aprender.

Por eso es clave que el docente realice de manera sistemática una reflexión sobre su práctica, y así descubra el error como oportunidad para crecer.

Herramientas de seguimiento y evaluación en la plataforma

En una plataforma virtual contamos con diversas herramientas y recursos para realizar la evaluación; entre otros podemos citar:

- La observación directa y el registro de progreso
- Foros
- Chat o conversación en línea
- Evaluaciones de tipo objetivo, cuestionarios de respuestas múltiples, etc.

- Tareas de elaboración personal
- Trabajos colaborativos y elaboraciones grupales
- Presentación de trabajos finales, proyectos, portafolios

En síntesis, todas las herramientas y espacios de una plataforma virtual son aptas para el aprendizaje, para el trabajo colaborativo y para la evaluación.

Pensando en una educación inclusiva: ¿qué recursos instrumentar para que la evaluación sea justa, atendiendo a las posibilidades de cada participante?

Cuando hablamos de educación inclusiva y nos situamos en procesos educativos para personas jóvenes y adultas (EPJA) o con personas que han dejado por años la educación sistemática, es muy importante encontrar posibilidades de integrar la evaluación a los procesos de aprendizaje y hacer que la persona vaya ganando confianza en sus posibilidades de aprender y de expresar sus conocimientos.

Según Freire, el ser humano aprende como medio de supervivencia, pero también como medio para ser más humano. La educación, y con ella la evaluación, deberían cumplir con estos propósitos.

Para ello, es importante partir de la idea de sostener una estructura flexible que permita hacer adaptaciones sobre la marcha en nuestros programas tratando de atender y facilitar el aprendizaje tomando en cuenta la diversidad de los estudiantes. En este sentido, conviene atender algunos aspectos:

- Es clave el conocimiento que el educador pueda tener de los estudiantes, sus posibilidades y sus carencias o dificultades. Esto debe ser previo al momento de la evaluación final. Esto es una expresión de una educación dialógica, vinculante.
- La evaluación debe ser “situada”; así como buscamos un aprendizaje situado, es decir, en contexto, cada participante deberá evidenciar aprendizajes de acuerdo con sus posibilidades y su realidad.
- En la evaluación encontramos una dimensión objetiva: lo mínimo que todos deberían evidenciar para acreditar; y una dimensión sub-

jetiva: lo que cada uno puede evidenciar, lo máximo, lo mejor que pueda dar.

En el Encuentro de Educadores Cuba-Argentina, de octubre 2022, citaron a Paulo Freire (2018, pp. 14-15) en *Cartas a quien pretende enseñar*. Aquí algunas ideas que retomamos del primer capítulo:

- Toda práctica plantea a sus sujetos, por un lado, su programación y por el otro su evaluación permanente.
- Programar y evaluar no son momentos separados, el uno está a la espera del otro.
- Evaluar casi siempre implica reprogramar, rectificar.
- Debemos verificar si la práctica nos está llevando a la concretización del sueño por el cual estamos educando.
- El buen comienzo de una buena práctica sería la evaluación del contexto en que se dará.
- Desde la pedagogía crítica, la evaluación toma relevancia porque nos lleva más allá de una educación bancaria y nos sitúa en una educación en la vida y para la vida. En toda institución educativa se debería revisar periódicamente el modo de evaluar para considerar si es coherente con el estilo educativo que los programas proponen y enuncian. ¿De qué manera?
 - Autoevaluando de forma crítica el logro de los objetivos
 - Coevaluando la calidad de resultados y procesos
 - Sistematizando la experiencia desarrollada en el curso para cambiar los hábitos evaluativos del docente e incorporar un enfoque liberador, crítico, participativo, educativo y propositivo
 - Valorando las barreras y dificultades que impiden los cambios del grupo y asumiendo retos individuales y colectivos.

Podemos concluir, entonces, que la evaluación, desde una perspectiva crítica y humanizante, no es una herramienta o un momento, sino es parte fundamental del proceso de aprendizaje y supone una visión integral de la persona que aprende, su contexto, sus condicionamientos, limitaciones y posibilidades. Siempre la evaluación debe ofrecer nuevas oportunidades.

La cuestión de la aprobación y la reprobación, a mí me parece que tiene en sí una especie de distorsión un poco malvada de la evaluación.

Yo encuentro que no hay práctica que no deba ser evaluada. Toda práctica exige, de un lado, su programación, del otro, su evaluación. La práctica tiene que ser pensada y evaluada constantemente.

Paulo Freire, 1984

Referencias y bibliografía

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.

Aguilera, Paula (2000), “El error en el aprendizaje”, texto adaptado con fines didácticos de la revista *Istmo* en línea, disponible en: https://www.academia.edu/34672034/Texto_de_trabajo_El_error_como_aprendizaje_Adaptado_por_Paula_Agulilera

Anijovich Rebeca y Graciela Cappelletti (2017), *La evaluación como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.

Freire, Paulo (1984), *La importancia de leer y el proceso liberador*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (2010), *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Hargreaves, Andy, Lorna Earl y Jim Ryan (2000), *Una educación para el cambio*, México, SEP/Octaedro.

López Frías, Blanca Silvia y Elsa María Hinojosa Kleen (2000), *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*, México, Trillas.

Pérez González, Olga Lidia, María de los Ángeles Legañoa y Nirian Nieto (2013), *La evaluación del aprendizaje en la educación a distancia y semipresencial para la formación de maestros*, disponible en: https://www.researchgate.net/publication/318560903_La_evaluacion_del_aprendizaje_en_la_educacion_a_distancia_y_semipresencial_para_la_formacion_de_maestros

Quesada Castillo, Rocío (s/f), “Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia ‘en línea’”, *RED. Revista de Educación a Distancia*, disponible en: <http://www.um.es/ead/red/M6/quesada.pdf>

Reflexiones finales

Luego de este recorrido temático que nos ha acompañado como base de la reflexión y la práctica en diversos cursos y diplomados realizados en el CREFAL en relación con la formación de formadores, de educadores y de tutores virtuales, con especial enfoque en la educación de jóvenes y adultos (EPJA), en América Latina y el Caribe, queremos cerrar esta publicación expresando nuestra gratitud por todo lo aprendido y compartido.

Los textos son sólo una parte, una muestra que evidencia un estilo, un modo de ser educador virtual. Leyendo y releendo seguramente podremos cambiar, actualizar, problematizar, repensar. Pero lo que no se puede discutir ni cambiar es la experiencia de tantas personas, de tantos educadores que se han sumado a la aventura de formarse en nuestras aulas virtuales.

Cada historia tiene rostro, tiene nombre, tiene un paisaje y una comunidad o un pueblo. También expresa luchas por vencer los desafíos y las dificultades, por acortar las brechas y superar desigualdades. Y como si esto no bastara, tiene uno o varios grupos de estudiantes y compañeros que se enriquecen con la apertura del pensamiento y la práctica a nuevos conocimientos y nuevas libertades.

No presentamos una novedad metodológica; tampoco creemos contar con los últimos avances tecnológicos, ¡tantos están más desarrollados o avanzados que nosotros! De muchos aprendemos y con otros tantos crecemos. Tal vez la novedad de nuestra propuesta es nuestra práctica sostenida y cotidiana de una pedagogía de la presencia, del compromiso con la persona en su realidad y su contexto.

Ante la mención de un modelo pedagógico o de tutoría del CREFAL, creemos que más que eso intentamos sostener un estilo, un enfoque dialógico que se centra en la persona que aprende y su contexto; que se nutre desde la colectividad que se logra en los procesos; y que es llevado a la práctica por educadores/tutores con diversidad de culturas, de formación, de personalidad, todo lo cual enriquece aún más nuestra experiencia.

Creemos en el poder transformador de la educación, pero no cualquier educación, sino aquélla que desafía las ideologías dominantes. Tal como lo expresara Paulo Freire en su *Pedagogía de la autonomía* (1997 p. 75):

[...] nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de una manera neutral. No puedo estar en el mundo con las manos enguantadas, solamente comprobando. En mí, la adaptación es sólo el camino para la inserción, que implica decisión, elección, intervención en la realidad.

Por medio del diálogo, reflexionando juntos sobre lo que sabemos y lo que no sabemos podemos actuar críticamente para transformar la realidad.

Para concluir, como un modo de hacer presente al amplio y diverso equipo de tutores de CREFAL, compartimos parte de un testimonio de Lorena Yazmín García Mendoza (2023) publicado en la revista *Decisio*.

Mi relación con el CREFAL, iniciada hace más de 20 años, se ha mantenido hasta el presente como un espacio de encuentro, intercambio, vínculo y afectos entrañables con amigos, colegas y educadores de México y otras latitudes.

Ser tutora del CREFAL me ha significado una determinada forma de acompañar los procesos educativos a distancia. Ha sido una invitación a privilegiar la experiencia de aprendizaje antes que los resultados, a escuchar de manera abierta, atenta y pausada para dar lugar a nuevas reflexiones desde las voces y experiencias de los participantes, y a estar presente para acompañar desde la proximidad y la diferencia.

Quiero nombrar estos aprendizajes tomando las expresiones que los mismos participantes emplearon: “algo nuevo nos sucede”, “conversé con mi realidad” y “salimos a delante”.

Esta experiencia se multiplica y se diversifica en cada uno de los tutores que acompañan nuestros cursos.

El maestro Paulo Freire ha acompañado nuestra reflexión iluminando cada uno de los temas con su pensamiento tan claro, tan actual, tan necesario en nuestro tiempo educativo. Terminamos con su palabra y honrando su siembra de la mejor manera... continuándola.

La alegría no llega sólo con el encuentro de lo hallado, sino que forma parte del proceso de búsqueda. Y enseñar y aprender no se pueden dar fuera de ese proceso de búsqueda, fuera de la belleza y la alegría.

Freire, 1997

Referencias

Freire, Paulo (2005[1970]), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI editores.

Freire, Paulo (1997), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Madrid, Siglo XXI editores.

García Mendoza, Lorena (2023), "Ser tutora en un curso del CREFAL", *Decisio*, núm. 58, pp. 69-73, disponible en: https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_58/decisio_58_testimonio03.pdf