



**EL TUTOR HOY EN LOS ENTORNOS VIRTUALES
DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE EN EL NIVEL SUPERIOR:
HACIA UNA BÚSQUDA TRANSPARENTE**

María Paz Florio
pazflorio@gmail.com

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Máster en Gestión y producción de e-learning de la Universidad Carlos III de Madrid, España. Miembro del equipo del Área Pedagógica y de la Carrera Docente de la Facultad de Farmacia y Bioquímica (UBA). Becaria del proyecto de investigación UBACyT en la misma facultad. Cursó la Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa (UBA) y su tesis se encuentra en curso. Tutora de cursos virtuales sobre tecnologías en la educación. Coordinadora de proyectos educativos de Fundación Telefónica. Docente de nivel terciario y superior en diferentes instituciones educativas.

Resumen

¿Cuál es el rol que desempeñan los docentes en las prácticas de enseñanza mediadas por entornos de la Web 2.0? ¿Cómo diseñar buenas propuestas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje y el pensamiento crítico? ¿Cuáles son las búsquedas que se necesitan iniciar para diseñar estrategias didácticas con tecnologías en las prácticas profesionales actuales? ¿Cuál es el lugar de la formación y actualización docente?

Es inevitable, y siempre necesario, que en nuestros trayectos de formación, en la preparación de clases y en la elaboración de escritos, nos remitamos a nuestras historias personales como estudiantes y a nuestros recorridos académicos y/o profesionales. Éstos y aquellos se convierten en objetos de nuestra atención, para ser interpelados, iluminados y problematizados.

Frente a un contexto de rápidos avances tecnológicos, nuevas identidades y nuevas culturas, cobra relevancia la existencia y permanencia de intermediarios válidos que colaboren en la formación de usuarios críticos.

En este trabajo, haremos foco en los docentes del nivel superior y en su búsqueda por configurar nuevos roles, tales como el del tutor en los nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje. Procurando dar forma a este recorrido, presentamos algunas dimensiones de la tarea del tutor, cuya descripción y reflexión intentarán configurar su rol en las propuestas pedagógicas virtuales enmarcadas en entornos existentes dentro de lo que se denomina Web social o Web 2.0.



Inicio de la búsqueda. Presentación del recorrido

Estamos viviendo en tiempos de cambios vertiginosos, nuevas configuraciones temporales y espaciales han surgido y vemos que en todas las actividades sociales están presentes tecnologías de diverso tipo, e incluso, relacionadas entre sí. Esta ubicuidad de la tecnología se expresa también en el campo educativo y en sus instituciones interpelando a los docentes y a los alumnos, al contenido y a las estrategias de enseñanza. Las tecnologías y, en especial, Internet, pueden ser consideradas como maneras de representar el mundo y de comunicarse, es decir, procesos sociales y culturales que demandan una atención educativa por parte de los docentes universitarios para su conocimiento, uso y reflexión en tanto fenómenos presentes en la vida de sus estudiantes y, cada vez, de ellos mismos. Su uso aparece como algo inevitable pero no por ello ausente de un compromiso por abordarlo con sentido crítico (Buckingham, 2008).

En el plano individual, por otro lado, es inevitable, y siempre necesario, que en nuestros trayectos de formación, en la preparación de clases y en la elaboración de escritos, nos remitamos a nuestras historias personales como estudiantes y a nuestros recorridos académicos y/o profesionales. Éstos y aquellos se convierten en objetos de nuestra atención, para ser interpelados, iluminados y problematizados.

Frente a este contexto de avances tecnológicos, nuevas identidades y nuevas culturas, y desde una dimensión comunicacional, cobra relevancia la existencia y permanencia de intermediarios válidos que colaboren en la formación de usuarios críticos (Wolton, 2005). Cuanta más información exista -en las últimas décadas ha habido una explosión en este sentido- y cuanto más se ofrezcan y produzcan servicios o entornos colaborativos, más importante será la tarea de los intermediarios para jerarquizar y validar dicha información y para transmitir las habilidades para el establecimiento de relaciones de comunicación necesarias para la formación integral de futuros profesionales. Cuando hablamos de intermediarios pensamos en los docentes.

En este trabajo, haremos foco en los docentes del nivel superior y en su búsqueda -una búsqueda que caracterizaremos como transparente- por configurar nuevos roles, tales como el del tutor en los nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje. Procurando dar forma a este recorrido, presentamos algunas dimensiones de la tarea del tutor cuya descripción y reflexión intentarán configurar su rol en las propuestas pedagógicas virtuales enmarcadas en entornos existentes dentro de lo que se denomina Web social o Web 2.0.

¿Por qué búsqueda transparente? Desde el diseño a la Implantación de propuestas.

Empezar a desmenuzar esta expresión requiere de ciertas explicaciones. Como primer paso, las acepciones de estos términos son las que invitan a pensar el sentido de la búsqueda transparente como acción del docente universitario en su práctica académica y profesional. En primer lugar, “buscar” alude a hacer lo necesario para conseguir algo, dirigirse hacia algún lugar y hacer una



cosa para que produzca otra. En segundo lugar, “transparente” representa a algo que aparece, dicho de un cuerpo a través del cual pueden verse los objetos claramente, que se deja adivinar sin declararse y que se comprende sin duda ni ambigüedad, un objeto transparente se utiliza para templar la luz.

La idea de búsqueda indica dinamismo, estar en acción y siempre en movimiento; no es algo acabado ni estático. Que dicha búsqueda sea adjetivada de transparente supone que esa experiencia sea visible y, por tanto, compartida y narrada. Hoy dichas acciones son posibles de ser vehiculizadas y facilitadas por aplicaciones de la Web 2.0. Esta búsqueda transparente pretende dar cuenta del proceso de reconocer las prácticas profesionales realizadas, reflexionar sobre el presente y esbozar nuevas propuestas, interrogantes y posibilidades para los próximos desafíos en nuestra tarea de enseñar.

Los tutores de hoy en propuestas para el nivel superior

En los entornos virtuales, un nuevo rol que parece configurarse es el del docente tutor. Sus tareas y funciones están en permanente resignificación; sus intenciones, propósitos y perfiles se delinearán en torno a las transformaciones sociales y culturales, los nuevos desarrollos tecnológicos y los desarrollos teóricos de las ciencias, en general, y de la didáctica, en particular (Maggio, 2000).

Particularmente, en el nivel superior universitario los desarrollos de propuestas virtuales son diseñados e implementados por docentes o equipos docentes de una cátedra muchas veces con la intención de articularlas y/o integrarlas a las propuestas presenciales de enseñanza. Frente a estas intenciones y, sin perder de vista el rol del tutor, surgen diversos interrogantes, muchas cuestiones necesitan ser aprendidas, surgen incertidumbres, en algunos casos temor al fracaso.

Nuestro desafío será pensar las tutorías en el marco de la buena enseñanza. Investigaciones recientes reconocen a los profesores extraordinarios como aquellos que logran “un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (Bain, 2007: 15). Tomando los aportes de Fenstermacher (1989), Litwin (1997) explica: “la buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza. Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero resignificados según condiciones sociales y contextos diversos, en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos educativos”.

En este artículo, puntualizaremos en el rol docente universitario y en la construcción de prácticas de enseñanza en entornos virtuales que, de acuerdo a la realidad preexistente de la cual surgen, podrían ser consideradas una propuesta innovadora en la medida que son creadas con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados; responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones (Litwin, 2008: 65).



Propuestas didácticas en entornos virtuales

Los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje son plataformas informáticas diseñadas para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes que intervienen en el proceso educativo y permiten crear espacios o comunidades organizadas en torno al aprendizaje. Entre las ventajas que ofrecen estos espacios, Buckingham (2008) señala que acortan la distancia entre la escuela y la casa, permiten personalizar las instancias para aprender y se adaptan a diferentes estilos de aprendizaje. A partir de una perspectiva constructivista, el diseño de un entorno virtual tiene que apuntar a la realización de una “actividad conjunta” entre el profesor y los alumnos. Dicha actividad no supone la sincronización en tiempo y espacio de cada uno de los participantes, sino establecer una relación de significado entre lo que realizan unos y otro (Onrubia: 2005). Los docentes son aquellos que llevan a cabo la construcción de esas propuestas didácticas virtuales. En dicha labor, transparentarán sus concepciones acerca de lo que es la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento.

Las tecnologías desde una mirada internacional

En distintos países del mundo se desarrollan diferentes estudios que buscan analizar el uso de las nuevas tecnologías en el nivel superior. Dichos informes permiten visualizar un panorama mundial de acceso y uso que permite dar cuenta de la relación que se construye día a día entre la tecnología y la educación. En el marco de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), celebrada en 2008 bajo el documento “Las Tic en el Sistema Universitario Español (2008): Evolución. Universitic 2008”, se establece una interesante relación entre las tecnologías y el nivel superior. En el Reino Unido se han publicado informes similares desde el año 2004 tales como “Higher Education Information Technology Statistics (HEITS)”.

Por su parte, en enero de 2008, la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura establece como fundamental el reconocimiento de la necesidad de adquirir ciertas competencias digitales para el desarrollo del profesorado tanto en ejercicio como en formación, en la medida que su apropiación resignificará las prácticas de enseñanza. En este marco, se reconoce la importancia de reflexionar acerca del sistema educativo de este siglo, en el cual ya se reconoce la existencia de necesidades de nuevo tipo (Atkinson: 2002).

Algunos autores, al analizar la visión del Banco Interamericano de Desarrollo, expresan que las tecnologías apoyan la mejora continua de la calidad educativa pero que sólo se podrá llevar adelante este objetivo produciéndose un cambio en las prácticas docentes. En este caso, consideran a las tecnologías de la información y la comunicación como una innovación disruptiva en la medida que obliga al cambio de las prácticas docentes, los proyectos institucionales de las escuelas y las políticas educativas. El rol del BID, en esta perspectiva, asume la realización de procesos de seguimiento y evaluación de propuestas, el desarrollo de conocimiento y el trabajo en colaboración de los países de América latina (Cabrol; Severin: 2010).



En unos y otros casos, la relación entre la tecnología y la educación ya no puede ser desconocida. Toda la comunidad educativa debe aprender las habilidades y capacidades necesarias para su dominio, de lo que se desprenden cambios en las prácticas educativas y en los modos de aprender y construir conocimiento.

Las tics en el Sistema Universitario Español

El informe de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), denominado UNIVERSITIC, tiene como eje indagar cuestiones referidas a la planificación que las universidades establecen respecto de la inclusión de las tics. Resulta de la toma de una encuesta anual a las universidades cuyo análisis da como resultado un conjunto de acciones que las instituciones pueden llevar a cabo tanto individual como conjuntamente con el objeto de mejorar los servicios y las tareas de planificación respecto de las tics. Dicho estudio de resultados está basado en el Modelo de Planificación TIC que establece un catálogo de objetivos e indicadores tics.

A continuación, nos referiremos a los resultados que se obtuvieron en el año 2008, documento último hasta la fecha realizado por la CRUE que da cuenta de la realidad de las universidades españolas en este ámbito. De la totalidad del documento haremos hincapié sólo en los objetivos que se acercan más a nuestro objeto de estudio.

Para la publicación del informe se establecen ejes estratégicos contruidos a partir de indicadores particulares en cada uno de los casos:

Eje estratégico 1: Enseñanza – Aprendizaje.

Eje estratégico 2: Investigación.

Eje estratégico 3: Procesos de gestión universitaria.

Eje estratégico 4: Gestión de información en la institución.

Eje estratégico 5: Formación y cultura TIC.

Eje estratégico 6: Organización de las TIC.

En el caso del eje estratégico 1, en relación con la incorporación de tics a la docencia en las aulas, las universidades siguen implantando nuevas tecnologías como apoyo a la docencia. Por ejemplo, un 52% de las materias dictadas apoyan las clases presenciales mediante la utilización de alguna plataforma educativa. Sin embargo, se advierte una desaceleración en la tasa de crecimiento, posiblemente por la gran proporción de materias que todavía no tienen presencia en un campus virtual instrumentado a través de alguna plataforma de software educativo.

Por otro lado, los resultados muestran que se extiende cada vez más el uso de tecnologías propias de docencia virtual y que se consolidan las iniciativas de promoción de formación docente e implantación de plataformas informáticas. El 96% de las universidades cuenta con un plan de formación en docencia virtual y un 98% de las instituciones utiliza una plataforma institucional para la docencia virtual.



El documento destaca los esfuerzos realizados por las universidades en el ámbito de, fundamentalmente, facilitar tecnologías educativas propias de la docencia virtual (96%), disponer de iniciativas para desarrollar propuestas virtuales de las materias (96%), ofrecer planes de formación (90%) y proporcionar capacidad para producir contenidos multimedia.

En el caso del eje estratégico 2, de la Investigación, los resultados reflejan que las universidades han mejorado levemente la dotación de medios técnicos destinados a este fin. La totalidad de los profesores cuenta con una dirección de correo y el 67% tiene acceso y hace uso de herramientas institucionales de trabajo colaborativo. Además, se desprende que las universidades han incrementado los recursos electrónicos en sus bibliotecas, estrategia que ha originado un uso más intensivo de este tipo de recursos por parte de los investigadores y de la comunidad educativa en general. En este eje se distingue que las tres cuartas partes de las universidades centralizan y divulgan a través de la Web la información de sus investigadores y de sus grupos de investigación. Lo mismo puede decirse en relación a la divulgación de su oferta tecnológica y de investigación.

En lo que respecta al eje estratégico 3 (procesos de gestión universitaria), el 71% de procesos de gestión universitaria cuenta con una aplicación informática específica. Entre los servicios que han sido automatizados, y además son considerados trascendentales por las universidades, se destacan: la automatrícula, la inclusión de las notas y actas, la posibilidad de administrar la cuenta de correo electrónico y el acceso a las asignaturas con soporte de docencia virtual en la que está matriculado.

En el eje estratégico 4 relacionado con los mecanismos para gestionar la información de la universidad en soporte electrónico, el 24% de las universidades cuenta con una aplicación workflow documental, mientras que un 47% dispone de una aplicación de archivo documental. Por otro lado, un 91% de las instituciones cuenta con una aplicación institucional de gestión de noticias en detrimento de las aplicaciones de gestión de contenidos que sólo alcanza un 62%.

Respecto de la Formación y cultura TIC, correspondiente al eje estratégico 5, los resultados indican que las universidades siguen formando en competencias TIC tanto a su personal como a sus alumnos. El 16% de los profesores ha tomado cursos de formación en TIC y un 8,4% de los convenios de colaboración de la universidad se basan sustancialmente en el intercambio de experiencias tecnológicas.

Para concluir, los indicadores del eje estratégico 6 (Organización de las TIC) establecen que el 70% de las universidades dispone de un plan estratégico global que contiene objetivos TIC o un plan estratégico específico para el área TIC. El 14% carece de él y el 15% se encuentra en etapas de diseño.

En términos generales, los porcentajes que resultan de esta encuesta anual se han incrementado en la gran mayoría de los indicadores respecto de los años anteriores obtenidos con el mismo instrumento.



Propuestas de trabajo en el ámbito nacional argentino

Podemos destacar algunas experiencias que se llevan adelante en Argentina que apuntan a la utilización de los entornos virtuales para la enseñanza articulados con propuestas presenciales. Dichos proyectos dan cuenta de una concepción educativa que reconoce el valor de las nuevas tecnologías.

En la Universidad de Buenos Aires podemos destacar las tareas realizadas en la Facultad de Farmacia y Bioquímica coordinadas por el Área Pedagógica. A partir del año 2006 se han desarrollado propuestas de capacitación en entornos virtuales destinados a docentes de nivel superior. A partir de su implantación, pero no exclusivamente, se han diseñado espacios en línea de variadas cátedras cuyo propósito es el acompañamiento de la enseñanza presencial. En estos últimos dos años la cantidad de propuestas se ha incrementado considerablemente. Todos los proyectos se congregan en el Campus Virtual de la Facultad (<http://campus.ffyb.uba.ar/>) ordenados según la pertenencia a los departamentos existentes. Algunas propuestas están más desarrolladas que otras, son más complejas unas que otras, por lo que vale la pena su análisis y reflexión. Algunas de ellas surgen en los bordes del currículum, como propuestas de unos pocos docentes miembros de cátedra, y que luego se van expandiendo a la totalidad de la materia. En otros casos, la utilización de recursos multimediales y aplicaciones de la Web para favorecer la comprensión y el aprendizaje se pone en el centro de las decisiones de los docentes que diseñan propuestas virtuales de enseñanza. En otros, el desarrollo de propuestas en entornos virtuales responde a demandas de la expansión de la matrícula de alumnos y la posibilidad de ofrecer espacios físicos de trabajo (Lipsman et al.: 2010)¹.

En el mismo ámbito de la Universidad de Buenos Aires podemos mencionar al [Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía](#) CITEP, una iniciativa que desde el año 2008 es promovida por la Secretaría de Asuntos Académicos del rectorado de la UBA, cuya misión es la inclusión de nuevas tecnologías en las propuestas pedagógicas de la universidad para su mejoramiento y enriquecimiento. En articulación con las unidades académicas de la universidad, el CITEP plantea desarrollo de proyectos, capacitación y actualización, asesoramiento e intercambio y divulgación de experiencias.

Los tutores de hoy en propuestas para el nivel superior. Desde el diseño a la implantación

A partir del contexto desarrollado, presentamos algunas dimensiones de la tarea del tutor cuya descripción y reflexión intentarán configurar su rol en las propuestas pedagógicas virtuales. Estas dimensiones se entrelazan, y dicho entrecruzamiento otorga sentido a la propuesta didáctica. No pretendemos confeccionar una tipología del tutor ya que puede haber estrategias mezcladas en

¹ Ponencia presentada en el V Congreso Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (Te&et 2010). Universidad Nacional de la Patagonia Austral y RedUNCI. Santa Cruz, Argentina. 6 y 7 de mayo de 2010.



la tarea, tareas complementarias en uno u otro caso, sino proponer una mirada distinta sobre el rol puntualizando en algunas tareas y funciones.

Tutor de la pregunta

- » *¿Cuáles son los propósitos y las intenciones que enmarcan las actividades de un curso? ¿Cómo y cuándo intervenir? ¿Cuáles son las herramientas que posibilitan la pregunta del docente? ¿Cuáles son buenas preguntas?*

Diversas investigaciones han demostrado que los alumnos califican de fundamental e imprescindible para su recorrido de aprendizaje la presencia de los tutores en las propuestas a distancia. Esta presencia se hace transparente en los espacios de comunicación entre los participantes y el tutor, espacios de intercambio que obtienen su máximo valor en el intercambio de opiniones, comentarios, dudas, interrogantes, etc. En este sentido, construir buenas preguntas es una tarea para favorecer la comprensión de los alumnos. Entendemos por buena pregunta aquella que “ayuda y no entorpece, entusiasma y no inhibe, estimula y no atemoriza. Se basa en la confianza y en el deseo por parte de los docentes que sus alumnos aprendan y comprendan, y se transforma en un verdadero desafío de la cognición para los estudiantes” (Litwin, 2008).

Podemos distinguir varios tipos de preguntas clasificándolas según el momento de la clase, sus propósitos cognitivos y el nivel de complejidad al que apuntan:



Buenas preguntas	Momentos de la clase	Inicio	Estimular el recuerdo (recapitulación).
			Dar sentido a la clase (tema nuevo).
		Desarrollo	Permitir una mayor profundización y enriquecimiento.
			Incentivar la búsqueda de razones para justificar los rasgos comunes y no comunes a partir de fuentes válidas.
			Incitar a buscar soluciones posibles o la mejor.
		Final	Favorecer procesos de síntesis o conclusiones.
	Anticipar el próximo tema.		
	Prever el contenido de la próxima clase.		
	Propósitos cognitivos	Cognición	Entender si se ha comprendido la información desplegada.
			Refiere a datos, conceptos que se han explicado e información que se desarrolla. Se trata del nivel de comprensión de los contenidos y su adquisición.
		Metacognición	Reconocer el valor de generar cada vez mejores procesos de pensamiento.
			Que los estudiantes reconozcan: cómo han pensado, qué relaciones entre conceptos establecieron, si se han producido síntesis o procesos de generalización adecuados.
	Nivel de complejidad	1° nivel	Opinión
			Alentar a la participación sin restricciones.
		2° nivel	Diferenciación o análisis
			Reflexionar en torno a causas, consecuencias, relaciones, hipótesis o posibles soluciones.
3° nivel		Evaluación	
		Juzgar la mejor decisión o el mejor curso de acción	
4° nivel		Abstracciones o teorizaciones	
		Procurar alcanzar definiciones o desarrollos teóricos	

Tabla realizada a partir de Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Pág. 80-84



Por otro lado, Ken Bain (2007) describe una serie de preguntas que surgen de centrar una clase en el estudio de casos o la resolución de problemas:

Tipos de preguntas	Ejemplos
Exploratorias	¿Cuál es el problema clave que intentamos resolver?
	¿Cuáles son las definiciones y conceptos clave?
	¿Qué nos hace falta saber?
Que estimulan la imaginación	¿Hay algunas buenas soluciones?
	¿Cuáles son las posibilidades?
Que estimulan cierta evaluación de las ideas	¿Cómo comparamos soluciones?
	¿Cuáles son las implicaciones de aceptar esta interpretación?
	¿Podemos sacar conclusiones provisionales?
Para concluir	¿Qué hemos aprendido aquí?
	¿Qué más necesitamos saber para confirmar o rechazar nuestra hipótesis?
	¿Qué implicaciones tienen nuestras conclusiones?

Tabla realizada a partir de Bain, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Pág. 147

Estos ejemplos y clasificaciones de preguntas no son exclusivos de las propuestas a distancia o virtuales, sino que también pueden pensarse para actividades y clases presenciales. En relación con las propuestas de enseñanza en entornos virtuales, los foros son el punto de encuentro de los estudiantes entre sí y de éstos con el docente. Es el espacio más dinámico donde se actualizan y problematizan los contenidos, se intercambian opiniones, comentarios e ideas, se resuelven aspectos relacionados con el desarrollo del curso, se comunican novedades, se establecen acuerdos, se organizan tareas grupales, etc.

El ritmo y el tiempo de los foros serán marcados por el tutor. Cuan enriquecedor sea el foro para el recorrido de aprendizaje de los estudiantes tendrá que ver con las tareas que proponga el tutor, con las buenas preguntas que sea capaz de construir. El propósito es lograr un intercambio de aula, es decir, entre los estudiantes, y no un diálogo unilineal de cada estudiante con el tutor. En muchos casos, los mensajes en los foros suelen ser sólo respuestas a lo dicho por el tutor haciendo que las intervenciones de los demás no sean consideradas. En este sentido, el valor de



las buenas preguntas será el de “poner en diálogo” a los estudiantes, no instalar la concepción de que la única intervención legítima es la del tutor. Se trata de colaborar desde las propuestas que se presenten en el foro para construir una verdadera comunidad de aprendizaje.

Maxine Greene, al describir la tarea educativa, dice que “consiste en crear situaciones en las que los jóvenes son impulsados a empezar a preguntar -en todos los tonos de voz existentes- ¿por qué?” (Greene, 2005: 17). Las preguntas son aperturas a la reflexión, a la profundización y al análisis. Cabe preguntarnos cómo estos procesos son posibles en espacios asincrónicos de comunicación, donde los tiempos para el aprendizaje son diferentes en cada alumno y donde no es posible ver las expresiones y gestos de comprensión o de incomprensión. Tal vez allí resida el desafío docente, en la construcción de preguntas potentes que reconozcan los tiempos individuales del aprender, valoren los espacios comunes de discusión y estimulen a los estudiantes a elaborar sus propias preguntas.

Tutor de la colaboración

- » *¿Qué lugar hay para la colaboración en la virtualidad? ¿Cuáles son las estrategias para favorecer un espacio de intercambio y colaboración entre los estudiantes? ¿Cómo generar espacios de reflexión y de intercambio entre los tutores?*

Este aspecto del tutor supone pensar la colaboración en dos sentidos. Por un lado, construir actividades que puedan favorecer un espacio de intercambio entre los alumnos y entre éstos y el docente y, por otro lado, generar un espacio de reflexión y de colaboración entre el equipo docente.

Existen en los entornos virtuales diferentes recursos que potencian el trabajo colaborativo. El recurso comúnmente utilizado para esta forma de trabajo son los foros, donde a partir de una propuesta como la que mencionamos en el apartado acerca de las buenas preguntas es posible debatir cuestiones teóricas, plantear nuevas ideas, compartir interrogantes y hasta organizar cuestiones administrativas para presentaciones de tareas entre los estudiantes y entre estos y el docente. Un aspecto a tener en cuenta para lograr agilidad y fluidez en los intercambios es la división en grupos reducidos de estudiantes.

Otro de los recursos utilizados son las Wiki, espacios que claramente permiten la construcción colaborativa de textos. Las Wiki son uno de los servicios que ofrece la Web 2.0 para la interacción, la comunicación y la participación de los usuarios. En términos generales, se trata de un documento accesible desde la Web en donde los usuarios pueden ingresar y editar su contenido cuantas veces lo deseen por medio de herramientas de edición de fácil manejo. Muchos usuarios pueden acceder al mismo documento y participar en su construcción de manera colaborativa. Según la propuesta del curso, este recurso puede ser útil para la comunicación y las tareas de los estudiantes.



Mencionamos que el tutor de la colaboración se relaciona, además, con la colaboración al interior del equipo docente. En el mismo entorno virtual podemos crear un foro al que sólo tengan acceso los docentes, y que esté oculto a los estudiantes, donde el equipo docente pueda intercambiar recursos, enlaces de interés, bibliografía complementaria, etc. También puede ser un espacio en donde plasmar las impresiones del grupo de estudiantes, del desarrollo del curso, de la gestión y el seguimiento y bosquejar ideas para próximas ediciones. Es un nuevo sentido que le otorgamos a la misma herramienta de los foros y que está a disposición en el entorno virtual.

Desde la perspectiva psicocultural de la enseñanza, Bruner (2000) sostiene su tesis a partir de la elaboración de postulados para dar cuenta de la importancia de la educación y de la cultura en el desarrollo de los hombres. Uno de los postulados, y que representa la idea de colaboración, es el interaccional que indica que en la educación los conocimientos se comparten. El propósito de la educación será crear una comunidad de aprendices que expongan y compartan su desarrollo. En síntesis, pensar en la colaboración es “una invitación a leer a otros y a uno mismo, a aprender de los demás a través de procesos comunicacionales que favorecen una reflexión crítica en relación con los contenidos y que permiten una negociación de significados, acuerdos y debates en una comunidad virtual de diálogo” (Lion, 2006).

Tutor creativo

- » *¿Cómo imaginar el diseño del entorno a partir de los recursos que nos ofrecen las plataformas virtuales? ¿Qué tipo de estrategias y actividades podremos elaborar?*

Siguiendo los postulados de Csikszentmihalyi (1998) podemos afirmar que la creatividad no se da de forma aislada sino que resulta de la sinergia de varias mentes. Los trabajos de investigación acerca de la enseñanza y la reconstrucción de la experiencia permiten el desarrollo creativo de una propuesta didáctica. Por otro lado, las propuestas creativas dejan huellas. En el caso de los docentes, estas marcas pueden materializarse en dos ámbitos: en el aprendizaje de los alumnos y en el aprendizaje acerca de ellos mismos. Este proceso de creación no es inicialmente exitoso ni asegura un resultado positivo una vez elaborada e implementada la idea sino que está lleno de incertidumbres. Por ello, el desafío es encontrar gozo en el hacer y tener presente que “si queremos que la siguiente generación afronte el futuro con gusto y confianza en sí misma, debemos educarla para que sea a la vez original y competente” (Csikszentmihalyi, 1998:27).

Es interesante reconocer que la creatividad es el resultado de la interrelación de tres elementos: una cultura poseedora de reglas simbólicas, una persona que aporta un cambio y expertos que reconocen la novedad y la validan como innovación (Csikszentmihalyi, 1998:21). En este sentido, el valor de registrar y narrar las experiencias vuelve a adquirir relevancia en la medida que la propuesta puede ser presentada y compartida con la comunidad académica. Si nos remitimos a pensar en la tarea docente desde el punto de vista moral, esta exposición contribuye con el acervo de buenas prácticas y con el progreso de la humanidad. Por todo esto, la creatividad se da



en un entorno social que la hace posible y demanda al autor que la obra no se mantenga como un hecho aislado.

Una de las potencialidades de los entornos virtuales de formación es permitir el desarrollo de múltiples modos de representación del conocimiento. Un contenido puede estar presentado de manera distinta y cada estudiante podrá aprehender aquella con la que se sienta más cómodo y le permita aprender. Podemos utilizar un video o animación, incluir sonido, imágenes que iluminen o acompañen la palabra, foros para intercambiar opiniones enriqueciendo las reflexiones propias, etc. El desafío estará en la propuesta pedagógica que diseñemos con las herramientas de las que disponemos.

Ser capaces de diseñar aquello que imaginamos, hacerlo posible a partir del conocimiento de herramientas, recursos, centrándose en las concepciones de la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento asumidas y que la propuesta sea reflejo de ello. Reconocemos la existencia de un mundo digital y un mundo real o mundo de este lado de la pantalla. Este mundo digital está regido por propiedades particulares que lo distinguen. El conocimiento de estas leyes por parte de los docentes los pondrá en condiciones de explotar su creatividad para su práctica de enseñanza y extender sus propuestas más allá del aula (Rodríguez de las Heras, 2002).

Creatividad e innovación

En esta misma línea podemos atrevernos a ser innovadores educativos. A la ya mencionada definición de Litwin, añadimos que por innovación educativa también se entiende a “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula” (Carbonell, 2001:17).

Diversas investigaciones demuestran que las innovaciones valiosas nacen fuera de la escuela o en su periferia. Tal vez los entornos virtuales puedan convertirse en esos espacios de borde desde el cual puedan pensarse y gestarse nuevas ideas pedagógicas. No se trata de generar innovaciones grandilocuentes sino que basta con lograr un cambio en el proceso de aprender.

Para concluir este apartado es apropiada la siguiente comparación, y por qué no invitación, realizada por Bain: “A menudo, la mejor enseñanza es tanto una creación intelectual como arte escénica. Son tanto las pinceladas de Rembrandt como la genialidad de la intuición, la perspectiva, la originalidad, la comprensión y la empatía lo que le convierte en el Maestro Holandés” (Bain, 2007).



Tutor de las narrativas

- » *¿Cuál es el valor que le damos a nuestros propios relatos? ¿Y a aquellos que son reconocidos culturalmente? ¿Cuál es la intención de compartir experiencias de la práctica con los estudiantes en los entornos virtuales? ¿Todo puede ser enseñado por medio de relatos?*

Existen múltiples perspectivas para analizar y reflexionar acerca de las prácticas docentes. Es por esa razón, que no existen fórmulas ni recetas para poder desarrollar una buena enseñanza. Sin embargo, Jackson (2002) en su libro *Práctica de la enseñanza*, teniendo presente también la imposibilidad de dar normas prefijadas para saber cómo ser un buen docente, nos señala algunos aspectos comunes a los docentes cuyas prácticas son de destacar. La tradición mimética y la tradición transformadora se convierten en dos puntos de vista para pensar la enseñanza. Dichas prácticas pedagógicas, no se dan en estado puro en cada uno de los docentes, sino que muchas veces se entrelazan, prevalece una sobre la otra, siempre de acuerdo a la situación y a los conceptos particulares a abordar.

Una de las dos perspectivas de práctica y reflexión es la enseñanza transformadora. Una buena enseñanza en esta tradición es aquella que logra un cambio o modificación profundos en los rasgos de su carácter y personalidad del estudiante que busca ser perdurable. El conocimiento en esta relación, no será transmitido de docente a alumno, cual paquete cerrado e incuestionable, sino que el conocimiento irá adquiriendo significado en la relación de enseñanza; tanto docentes como estudiantes serán sus productores.

La práctica docente, en esta tradición está acompañada, entonces, de un cometido moral y filosófico. Es moral por sus objetivos; se trata de generar un cambio en los alumnos, no sólo en términos de la disciplina sino también en relación con ser mejores personas. Es un cometido filosófico porque sus métodos para la transformación son la discusión, la deliberación y la argumentación.

Mencionamos al comienzo que no hay recetas ni fórmulas para llevar adelante esta empresa de transformación, pero sí se pueden marcar ciertas características que se identifican con esta práctica. La primera es el docente como ejemplo personal. Sus acciones son coherentes con aquellas que quiere transmitir a sus alumnos. La segunda de estas formas es la persuasión blanda, donde se reemplaza la forma de exponer los conocimientos de manera incuestionable, por un tipo de autoridad pedagógica más moderada. Por último, la tercera de las características es el empleo de narraciones, cuya finalidad es el cometido moral, cómo debemos vivir. En ella nos detendremos.

Cada curso, seminario o encuentro virtual enfrenta al tutor con lo incierto. Esta incertidumbre se nutre del contexto, de los participantes, del tiempo de enseñanza y de aprendizaje, de los



recursos, de la propuesta didáctica y del propio tutor. Construir relatos que transparenten nuestras propias prácticas, nuestros interrogantes, nuestras decisiones, supone un invaluable tesoro para el análisis y la reflexión de nuestra tarea como tutores en la medida que favorece el diálogo con los colegas, con los estudiantes y permite “leernos a nosotros mismos”.

Estos efectos no esperados (ni buscados) de los relatos también nos permiten imaginar su potencial para los alumnos. Reconocer el potencial de los relatos propios alienta la inclusión de otras narrativas en la medida que favorecen el aprendizaje de los alumnos posibilitando la presentación de los temas curriculares desde otras lógicas.

Siguiendo la perspectiva psicocultural, Bruner (op. Cit.) menciona la importancia de las narraciones para salvaguardar la identidad de una cultura. Estas narraciones permiten crear una versión del mundo personal convirtiéndose en formas de pensamiento y vehículos para la creación de significado. Para ello, se hace necesario leerlas, analizarlas, crearlas, discutir las.

En las propuestas a distancia, la búsqueda y la selección de los relatos pueden surgir durante el desarrollo del curso o actividad. Algunos de ellos están incluidos desde el inicio. Sin embargo, otros resultan como recurso del que puede valerse el tutor para animar una discusión en un foro, recapitular ideas, para responder una consulta o para comenzar un encuentro por chat o video conferencia. Además, en un segundo sentido, los relatos de experiencia podrán ser un recurso valioso en la evaluación de la propuesta de enseñanza, del propio desempeño y de la propuesta en sí.

Tutor del conocimiento disciplinar y pedagógico

» *¿El tutor debe saber de contenidos? ¿Adquiere importancia su concepción de enseñanza y aprendizaje para su tarea?*

Sin duda el conocimiento de los contenidos de un curso, así como el conocimiento didáctico, son necesarios para llevar adelante las tareas y las funciones de tutoría. Bain (2007) reconoce los siguientes aspectos para la caracterización de un profesional de la educación: conocer bien la disciplina, ser académico o científico en activo y experto, tener un sentido de la historia de la disciplina para conocer controversias, capacidad metacognitiva para entender cómo piensan los otros y concebir una noción de aprendizaje parecida a las sugeridas en los trabajos de investigación sobre cognición, motivación y desarrollo humano reconocidos en el campo.

Esta concepción rompe con las consideraciones pasadas de lo que significaba ser tutor. Esta figura sólo aparece como guía y no como constructor de las propuestas (Maggio, 2000). En las propuestas en entornos virtuales realizadas en el nivel superior observamos cómo un nuevo rol se va gestando, en donde los profesores de las cátedras son los mismos actores en los entornos virtuales, son los autores, los responsables de su implementación y los encargados del seguimiento y acompañamiento de los estudiantes.



Cabría preguntarse si la tutoría es una de las tantas tareas que deben asumir los docentes hoy, si se trata de dos roles distintos o de funciones de uno mismo que se asumen en los entornos virtuales, y si en estos espacios se replica la organización piramidal que tienen las cátedras universitarias en las instancias presenciales.

Tutor investigador

» *¿Reflexionar sobre la propia práctica favorece la construcción de buenas prácticas de enseñanza?*

En un contexto en el que los docentes no han sido formados para afrontar tareas y actividades en entornos virtuales, y en donde difícilmente puedan apelar a experiencias vividas como estudiantes y que puedan reconocer como buenas prácticas, la reflexión y la investigación acerca de nuestras propias prácticas pueden convertirse en un gran aporte. La posibilidad de considerar nuestras prácticas de enseñanza, contemplar su complejidad, interrelacionar la práctica con la teoría permite repensarlas y avanzar en el desarrollo de nuevos espacios.

El temor a lo desconocido, la mayoría de las veces, genera resistencias al cambio. Quienes no han recibido formación en el uso de tecnología para la educación desconocen sus potencialidades y limitaciones para la enseñanza. Aquí nos enfrentamos al problema de la capacitación. Quizás con el tiempo ya no sea éste el foco de preocupación; los docentes ya habrán adquirido en sus trayectos de formación las competencias necesarias para desenvolverse en este nuevo contexto y será cotidiano su uso. Sin embargo, cuando seguramente esto ya esté superado, nuevos desafíos surgirán.

Esta tarea de investigar la práctica docente es transformadora en la medida que “formando parte de una comunidad que las estudia, transforma a los actores de una escuela en una comunidad que indaga y que colabora en una clara propuesta de profesionalización de la enseñanza” (Litwin, 2008: 202).

Tutor aprendiz

» *¿Es necesario conocer de tecnología para enseñar en un entorno virtual? ¿Cuál es la relación que se establece con el contenido propio de enseñanza? ¿Los estudiantes saben más de tecnología que los docentes?*

Si pensamos tanto en los alumnos como en los docentes, las nuevas experiencias a partir del uso de las nuevas tecnologías invitan a aprender nuevas formas de construir el conocimiento. Burbules y Callister (2001) analizan y reflexionan sobre la necesidad de formar usuarios críticos capaces de "hacerse oír" y participar en la Web, ya no basta con tener acceso únicamente.



El diseño de propuestas de enseñanza que se construyen valiéndonos de las tecnologías generan un verdadero desafío docente: muchas cuestiones necesitan ser aprendidas, surgen incertidumbres, en algunos casos temor al fracaso. En este sentido, esas nuevas formas de pensar y aprender alcanzan también a los docentes.

En propuestas desarrolladas a partir de un entorno virtual el docente tiene mucho que aprender. ¿Esto significa que no puede enseñar? ¿Qué es aquello que desconoce y aquello que sabe? En su libro *El maestro ignorante*, Rancière nos ofrece una respuesta a este dilema: “se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia” (Rancière, 2002: 25).

Algunos especialistas coinciden en afirmar que frente a las tecnologías los estudiantes saben más que los docentes. Los estudiantes saben utilizar mejor las tecnologías, conocen herramientas para la búsqueda de información, manejan con agilidad muchas aplicaciones para la resolución de diferentes tareas, se entretienen y se comunican sin dificultad. Los jóvenes estudiantes se desenvuelven muy bien en un aula virtual, conocen su funcionamiento. ¿Qué podemos hacer los docentes frente a ese saber? Lejos de sentirnos amenazados podemos iniciar un diálogo. Nosotros no desconocemos todo, “siempre hay algo que el ignorante sabe y que puede utilizar de punto de referencia con el cual relacionar cualquier cosa nueva que quiera conocer” (op. cit., pág. 42).

En este sentido, todos aprendemos, no sólo el estudiante sino también el docente. Tanto unos como otros tienen mucho que enseñar. En términos de Rancière el uno y el otro ignora alguna cosa, pero no del todo; la cuestión está en nuestra voluntad y la atención que pongamos por aprender. Al cabo de esta tarea “quien busca siempre encuentra. No encuentra necesariamente lo que busca, menos aún lo que es necesario encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la cosa que ya conoce” (op. Cit. Pág. 48).

Consideraciones finales. Seguir en la búsqueda

Hemos recorrido algunas dimensiones de las tareas del tutor en propuestas desarrolladas por docentes en el nivel superior en entornos virtuales. En este recorrido, también hemos incluido interrogantes con la ilusión de que sean motivo de animar y continuar nuestra búsqueda transparente de buenas prácticas de enseñanza y avanzar hacia propuestas innovadoras en nuestros campos disciplinares. Pensar el rol del tutor desde estos puntos de vista intenta ofrecer una mirada innovadora sobre el oficio.

No es una novedad que las nuevas tecnologías estén presentes entre nosotros, no podemos olvidarnos que detrás de esas tecnologías hay hombres, hay sociedades que se modifican permanentemente. Cuanto más información exista más se hace necesario la existencia de mediadores capaces de enseñar cómo acceder a la información, cómo evaluar su validez, como



aprender a aprender con las tecnologías. En este caso, adquiere suma importancia la formación profesional en estas nuevas mediaciones con el conocer, con el aprender y con el enseñar. Todas las sociedades, las de antes, las de ahora, las de siempre, aprenden a comunicarse, valiéndose de diferentes tecnologías que construyen.

“No podemos conformarnos con reproducir el estado actual de las cosas. La imaginación es la capacidad cognitiva que hace posible la empatía y nos permite dar créditos a las realidades alternativas” (Greene, 2005). En la práctica docente esos otros son los estudiantes. A partir de nuestra imaginación, considerando a las obras de arte o narrativas como aquellas que aportan nuevas perspectivas del mundo vivido, estando en permanente aprendizaje e investigación, compartiendo nuestros interrogantes y reflexiones, apostando a nuestra creatividad, es decir, en permanente búsqueda transparente, es que seremos capaces de innovar en nuestra práctica docente.



Referencias bibliográficas

Astolfi Jean Pierre. El "error", un medio para enseñar. Investigación y enseñanza. Barcelona, España: Diada Editora. (2003)

Atkinson, T.; Claxton, G. El profesor intuitivo. Barcelona: Octaedro. (2002).

Bain, Ken. Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona, España: Ed. PUV. (2007)

Bautista, G. y otros. Didáctica universitaria en entornos virtuales. Madrid: Narcea. (2006).

Buckingham, D. Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Ediciones Manantial. Buenos Aires. (2008)

Burbules, N.; Callister, T. Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. España: Granica. (2001).

Bruner, J. La educación, puerta de la cultura. Tercera edición. Barcelona: Visor. (2000).

Cabrol, M.; Severin, E. Tics en educación: una innovación disruptiva. BID Educación. Febrero de 2010. (2010).

Camilloni Alicia R. El saber didáctico. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina. (2007)

Carbonell, J. La aventura de innovar. Madrid: Morata. (2001).

Castells, M.; Fernandez-Ardevol; Linchuan Oiu, Sey, A. Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global. España: Ariel. (2007).

Csikszentmihalyi, M. Creatividad. Barcelona: Paidós. (1998).

Eggen, P. D. y Kauchak, D. P. Estrategias docentes. México: Fondo de Cultura Económica. (2001).

Fenstermacher, G. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (1989) La investigación de la enseñanza. Tomo I. Barcelona: Paidós.

Greene, M. Liberar la imaginación. Barcelona: Grao. (2005).

Jackson P. Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu. (2002)

Lion, C. Imaginar con tecnologías. Buenos Aires: La Crujía. (2006).



Lipsman, Florio, Salvatierra, Augustovski, Hara. "Enseñanza Universitaria: innovación en tecnología y pedagogía". V Congreso Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (Te&et 2010). Universidad Nacional de la Patagonia Austral y RedUNCI. (2010)

Litwin, E. Las configuraciones didácticas. Buenos Aires: Paidós. (1997).

Litwin, E. (comp.) La educación a distancia. Buenos Aires: Amorrortu. (2000).

Litwin, E. (comp.) Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu. (2004)

Litwin, E. El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós. (2008).

Litwin, E. (2008) Las tutorías en las instituciones educativas. Disponible en: http://www.educared.org.ar/enfoco/ppce/temas/40_las_tutorias/ [Consultado: marzo de 2011]

Litwin, Edith; Maggio, Mariana y Lipsman, Marilina Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis. Buenos Aires: Amorrortu. (2005)

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED: Revista de Educación a Distancia, monográfico II. P.p.: [Disponible en Internet].

Rancière, J. El maestro ignorante. Barcelona: Laertes. (2002).

Salmon, G. E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa. Barcelona, España: UOC. (2004).

Tiffin, J.; Rajasingham, L. En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información. Paidós, Barcelona. (1997).

Uceda Antolin, J.; Barro Ameneiro, S. (dir.) (2008) Las tic en el sistema universitario español. CRUE. Disponible en: http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Universitic/universitic_2008.pdf [Consulta: marzo de 2011].

Wolton, D. Internet ¿y después?. Barcelona: Gedisa. (2000).

Woods, P. Investigar el arte de la enseñanza. Temas de Educación, Barcelona, España: Paidós. (2002)