

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL NIVEL SUPERIOR: DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES A LA INNOVACIÓN

Victor Hugo Sajoza Juric

RESUMEN

La nueva configuración socio-educativa impuesta por el paradigma circundante señala a la educación a distancia como modalidad innovadora capaz de responder a las demandas de la sociedad. En este contexto algunas universidades, impulsan modificaciones estructurales en las diferentes áreas de gestión con la intención de adoptar esa modalidad. En ese marco, el proceso de cambio por el cual deben transitar los docentes ocupa un rol muy importante. El presente trabajo intenta delinear principios que orienten la toma de decisiones para establecer un plan de capacitación destinado a docentes para que éstos desarrollen las competencias requeridas por esta modalidad educativa. El punto de partida adoptado para establecer dichos principios es el conjunto de representaciones que los docentes de esa institución manifiestan en la actualidad sobre la modalidad en sí, sus implicancias en el área de las lenguas, sus necesidades de formación y su predisposición para iniciar capacitación específica.

PALABRAS-CLAVE

Educación a distancia; Gestión; Competencias; Representación

DISTANCE EDUCATION IMPLEMENTATION IN HIGHER EDUCATION: FROM TEACHERS' REPRESENTATIONS TO INNOVATION

ABSTRACT

The new social and educational configuration imposed by the surrounding paradigm has turned distance education into an innovative modality that is capable of meeting the demands of society. Under these circumstances, some universities have encouraged structural modifications in different management areas in order to adopt this modality. In this context, the process of change through which teachers must go is all-important. This study aims at outlining the principles that orient the decisions made in the process of setting a plan whose objective is that teachers develop the competences required by this educational modality. The starting point in the setting of such principles is the set of representations about this modality that teachers in that institution express nowadays, their implications in the field of languages, the teachers' training needs and their predisposition to take up specific training.

KEYWORDS

Distance education; Management; Competences; Representations

INTRODUCCIÓN

El mundo globalizado actual es el resultado de una serie de metamorfosis socio-económico-culturales que se vienen operando desde hace ya algún tiempo. Al mismo tiempo, en una inusitada simbiosis se funden conceptos tales como poder, deseos de progreso, competitividad, regionalización, democratización, información, comunicación y formación. Todo esto ha provocado lo que algunos han denominado “un cambio de paradigma”. Este nuevo paradigma emerge imponiendo formas diferentes de concebir la realidad circundante y de reaccionar para promover las adecuaciones del caso. Los sistemas educativos nacionales no pueden permanecer ajenos a las exigencias ya que, caso contrario, deberían asumir luego la responsabilidad de no cumplir con su objetivo fundamental: la preparación global del ciudadano para su inserción en la vida productiva de la sociedad.

En este contexto, las Universidades deben reafirmar sus misiones generando modelos pedagógicos que se ajusten a esta nueva configuración. Esta tarea es compleja y recubre una pluralidad de factores difíciles de conjugar y la mejor prueba de esto es la lentitud y la pesadez con la que generalmente los cambios y las actualizaciones se operan.

Actualmente, nuevos los ciudadanos exigen sistemas más flexibles que amplíen las posibilidades tanto de acceso como de permanencia en el sistema estudiantil, las empresas exigen que sus profesionales se capaciten continuamente, las necesidades de los alumnos vuelven a ocupar todos los centros de atención, nuevas teorías del aprendizaje se conforman y se imponen y las tecnologías de la información y de la comunicación evidencian nuevos progresos tanto cualitativos como cuantitativos. Todo conduce a la aparición de un actor educativo destinado a desempeñar un rol trascendental en los próximos tiempos: la educación a distancia.

Definida desde diferentes ópticas esta modalidad educativa recubre un sinnúmero de beneficios para quienes pueden acceder a ella pero también es cierto que, paralelamente, deben considerarse los esfuerzos institucionales que las universidades ponen en marcha para incorporarla a su oferta educativa. Esos esfuerzos responden a adecuaciones estructurales que abarcan principalmente aspectos normativos, administrativos, tecnológicos y pedagógicos.

Ahora bien, implementar la modalidad a distancia en una institución educativa de larga trayectoria implica analizar sus componentes organizativos para poder diagnosticar las debilidades y las fortalezas del sistema como estrategia para implementar luego las acciones

que se juzguen pertinentes; principalmente aquellas tendientes a capacitar a las personas implicadas en la adquisición de las nuevas competencias requeridas.

El presente trabajo se orienta en esa dirección: su espíritu es evidenciar y significar los componentes propios de la función docente que, proyectados sobre la nueva modalidad, merecen una atención particular en el marco de las acciones que se decidan desarrollar para que las instituciones vivencien una transición armónica y equilibrada. La premisa que se ha adoptado es que cada docente es el producto de una biografía personal y profesional que se ha configurado con el paso del tiempo y con la confrontación de múltiples experiencias. Ante esa realidad, es imposible prescribir acciones que no contemplen esas historias de vida y las representaciones individuales que ellas engendraron.

LAS UNIVERSIDADES Y LOS DESAFÍOS DE NUESTRO SIGLO

Las instituciones de formación superior en las últimas décadas han sentido el impacto de una nueva configuración socio-económico-cultural en sus respectivos entornos; estas nuevas estructuras requieren que los conocimientos que en ellas se dispensan sean fáciles y rápidamente convertibles en fuentes de producción, de riquezas y, por ende, de poder. Esta nueva tendencia evidencia también una falta de dinámica en las transformaciones exigidas. En este sentido, la UNESCO deja claramente establecido que las instituciones de formación superior deberán resolver problemas tales como

[...] la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional (UNESCO, 1998, p. 1).

Para ello, es necesario que las universidades sean motoras de sus propias metamorfosis asumiendo las responsabilidades que eso implica. La misma UNESCO apela a los centros de formación superior para que puedan:

[...] aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con su espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar en la sociedad mundial del conocimiento [...] (UNESCO, 1998, p. 4).

Ante una nueva realidad tan demandante, los sistemas universitarios procuran

enfrentar este período de crisis intentando propuestas que conlleven una suba importante en los niveles de satisfacción de las necesidades de sus ciudadanos, una modernización académica y tecnológica que les permita posicionarse mejor socialmente, un plan de renovación tecnológica que les permita abandonar rápidamente prácticas obsoletas, una eficiente respuesta en términos de facilidad de adaptación a los fenómenos de globalización y/o de regionalización, y un plan de acción tan bien diseñado como les sea posible para reducir las tasas de desempleo.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN. IMPRONTA EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN

Tal como lo confirman los trabajos de innumerables autores la sociedad mundial está inmersa en lo que se ha denominado “la sociedad de la información”. Esta nueva configuración de las relaciones interpersonales centraliza su potencial en dos aristas complementarias: la circulación de un caudal de informaciones nunca antes visto en la historia de la humanidad y la impronta de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Éstas, según Adell (1997, p. 4), pueden definirse como “el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información” y gracias a su uso, como dice Silvio (2000, p. 26) “la sociedad de la información funciona en un espacio virtual, producto de una representación numérica de la realidad que se ha convenido en llamar ‘Ciberspacio’”.

Esta sociedad de la información es el paso previo para lo que se ha denominado la “sociedad del conocimiento”, en donde el ser humano no sólo necesitará ciberspacio sino también las mejores estrategias para transformar esa información en conocimiento de utilidad para poder así hacer frente a los requerimientos de ese nuevo modelo de sociedad en la que deberá insertarse. En este entorno, los centros de formación universitaria se ven obligados a cumplir con una de sus funciones sociales: la gestión de ese conocimiento. Silvio define esta función como

el proceso caracterizado por una transformación continua de datos en informaciones y de informaciones en conocimientos y de conocimientos en saberes, en la cual se planifica una serie de acciones para conducir un proceso de búsqueda de soluciones, mediante el cual se genera conocimiento que es conservado durante el proceso, tomar decisiones para aplicar soluciones a problemas, a través de la recuperación de los conocimientos conservados en reservorios y transferidos a la realidad para modificarla y luego controlar los resultados obtenidos con los objetivos trazados (SILVIO, 2000, p. 117).

Una vez más, queda al descubierto que la misión esencial de las universidades en

cuanto a la transmisión de saberes puede verse beneficiada con la introducción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación ya que la creación constante y dinámica de nuevos conocimientos exige que se la acompañe con dispositivos acordes a la rapidez con la que esos conocimientos deben circular.

En este sentido, es importante poner de manifiesto que una institución de enseñanza superior deberá afrontar el cambio tecnológico que se está imponiendo. Según Bates (2001, p. 26) ese cambio es inminente y debe ser aceptado ante “1 – la necesidad de hacer más con menos, 2- las necesidades de aprendizaje cambiantes de la sociedad; y, 3- el impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza y en el aprendizaje”. Ahora bien, otros autores como Zúñiga Gonzalez (2002) y Valenzuela (2000) entre otros manifiestan que si bien este cambio tecnológico tiene un rol importante en el proceso de construcción de una nueva universidad, no se debe caer en un espejismo reduccionista y mitificador de las tecnologías que nos impida ver otros factores de similar relevancia que atañen a los roles de docentes y alumnos, a las competencias del personal directivo o ejecutivo y a las capacidades de innovación de cada institución. En resumen, como expresa la UNESCO (2004, p. 177) las NTIC’s no son más que un elemento catalizador que debe promover procesos basados en “el manejo de información, la iniciativa y la creatividad” en el marco de los procesos socio-educativos que acompañan las mutaciones tecnológicas.

UNIVERSIDADES Y CAMBIO DE PARADIGMA

Así como la sociedad ha pasado diferentes épocas en su larga historia y el paso de cada etapa a la siguiente estuvo marcado por procesos denominados “revoluciones”, el mundo de la educación ha reflejado ese proceso y se ha ajustado a él de diferentes formas. Todo esto condujo a muchos pedagogos a vislumbrar las turbulencias que se avecinaban y los mecanismos que se debían implementar para no sufrir consecuencias irremediables.

Esta situación ha configurado lo que se denomina cambio de paradigma. Barker define un paradigma como el

conjunto de reglas y disposiciones que nos permiten concebir el mundo y sus fenómenos y objetos constitutivos, o una parte de él, y actuar sobre él dentro de ciertos límites establecidos por el paradigma, para tomar decisiones y realizar acciones con el propósito de resolver problemas exitosamente (BARKER, 1995, p. 35).

Desde una visión más cercana a la problemática de la educación, Coraggio dice que:

cuando me refiero a “paradigma”, estoy hablando entonces de una constelación más

o menos coherente de ideas interconectadas de diverso nivel y origen, de las que participan los actores de una comunidad educativa en sus diversas prácticas, desde las más sofisticadas del pensamiento filosófico hasta las de la vida cotidiana (CORAGGIO, 1996, p. 2).

Esta necesidad de cambio, aunque ligada muy íntimamente con conceptos como globalización o nuevas tecnologías, se arraiga en mutaciones más profundas que marcan nuevas exigencias para una universidad que debe mostrarse más flexible, más abierta: aprendizajes basados en ritmos personales diferentes, aprendizajes efectivos rápidamente trasladables a la vida real, instancias de comunicación multidireccional a lo largo del proceso educativo, ajustes permanentes basados en una evaluación y en una retroalimentación constantes y acciones de anticipación tendientes a una adecuación constante entre los imperativos sociales y los educacionales.

NUEVO PARADIGMA, NUEVAS MODALIDADES E INNOVACIÓN

El cambio de paradigma latente en el mundo de la educación en general y en el de la educación superior en particular vendrá sustentado por tres aspectos particulares: los desarrollos en informática proporcionarán las herramientas para asegurar el procesamiento y el resguardo de la información, los desarrollos en tecnología de la comunicación permitirán virtualizar e incentivar los contactos humanos y la psicología cognitiva suministrará las bases indispensables para estructurar convenientemente todo el acompañamiento didáctico – pedagógico de los alumnos. En el mismo sentido la UNESCO (1998, p.1) expresa que: “las NTIC comienzan a aportar todos los elementos de una verdadera revolución pedagógica en la que las relaciones entre docentes y alumnos han de cambiar radicalmente. Los conceptos de ‘colaboración’ y ‘enseñanza asincrónica’ deberían comenzar a imponerse [...]”.

Repensar entonces los procesos educativos impone aceptar los nuevos retos y buscar respuestas creativas y contextualizadas. En ese marco la educación no presencial, virtual o a distancia surge como una propuesta que se debe privilegiar. Mucha es la bibliografía que existe sobre esta modalidad y muchas son las definiciones que se encuentran en ella. A los fines de este trabajo, dos definiciones emergen como abarcativas y complementarias entre sí:

La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicacional bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo). (GARCÍA ARETIO, 2002, p. 39).

Modalidad educativa que, mediatizando la mayor parte del tiempo la relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden a través de distintos medios y estrategias, permite establecer una particular forma de presencia institucional más allá de su tradicional cobertura geográfica y poblacional, ayudando a superar

Ya sea a través de la adopción de la unimodalidad, de la bimodalidad o de la multimodalidad, las instituciones de nivel superior están intentando adoptar nuevos caminos para enfrentar los desafíos que este nuevo paradigma encierra. El entorno impone este proceso de innovación que Cebrián define como

Toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos, en la organización y en la planificación de la política educativa, así como en las prácticas pedagógicas, y que permita un desarrollo profesional e institucional con el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa (CEBRIAN, 2003, p. 23).

Por otro lado, la exigencia es enfrentar la innovación munidos de los mejores dispositivos para poder asegurar el éxito de cualquier proyecto que se proponga. Sin embargo, es necesario saber que entre lo proyectado y lo realizado hay un largo camino por recorrer tal como lo plantea Escudero cuando afirma que

[...] la mejor comprensión de los contenidos y procesos de los cambios educativos ha traído consigo la emergencia de una conciencia cada vez más generalizada de su enorme dificultad, de las grandes distancias que suelen darse entre las mejores retóricas reformistas, sus realizaciones concretas y logros, normalmente mucho más modestos que los proclamados y pretendidos (ESCUDERO, 1999, p. 71).

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LAS INSTITUCIONES

Conforme a la extensa bibliografía existente, se puede aseverar que muchas son las instituciones de educación superior que desde hace algún tiempo han adoptado el camino de la educación a distancia; sólo a modo de ejemplo podemos citar la Open University de Gran Bretaña, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, la Universidad Oberta de Catalunya (UOC), la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), la Université de Québec, la University of British Columbia de Canadá, la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En el caso de la Argentina, podemos citar la Universidad del Salvador, la Universidad Nacional del Litoral, la Universidad de Quilmes o la Universidad Blas Pascal. Lo cierto es que por diferentes vías estas instituciones han diseñado e implementado las estrategias necesarias para introducir la educación a distancia como innovación institucional. Cada una de ellas, dentro de sus posibilidades y sobre la base de las necesidades sociales de sus diferentes regiones está procurando adoptar un modelo que les permita ajustar su oferta académica concordando con Salinas (2004, p. 2) cuando dice que “cada universidad debe responder desde su propia especificidad, partiendo del contexto en el que se halla, considerando la sociedad a la que debe servir, teniendo en cuenta la tradición y las fortalezas

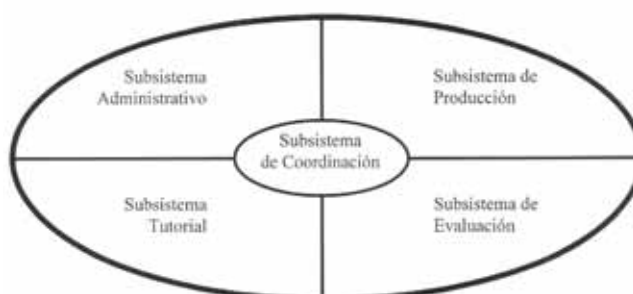
que posee”.

Ahora bien, sea cual fuere el grado de implementación de la modalidad a distancia deben atenderse las indicaciones de la UNESCO (1997) cuando describe el horizonte de las universidades latinoamericanas:

Hay razones para encarar con optimismo el futuro del aprendizaje abierto y a distancia en la región. Este tipo de aprendizaje nos es una ola pasajera y se basa ya en un firme conjunto de conocimientos y experiencias de los que partir. La dificultad reside en emplearlo de forma más sistemática en el marco de los métodos que se utilizan en la región para impartir enseñanza, en mejorar la calidad, la efectividad y la eficacia de la enseñanza y la formación, en ampliar la prestación de servicios educativos [...] en lograr que la educación resulte más pertinente a la sociedad y en brindar un mayor número y una mayor variedad de oportunidades (UNESCO, 1997, p. 27).

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA MODALIDAD A DISTANCIA EN LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS

En toda la bibliografía referida a la modalidad a distancia en general puede constatarse que las grandes líneas directrices de la implementación de un proyecto de educación a distancia remarcan tres factores relevantes: el administrativo, el tecnológico y el pedagógico que se conjugan de formas diferentes según la envergadura y la trayectoria de la institución afectada. Mena (1996) propone el siguiente esquema:



Cada uno de los subsistemas apuntala desde su especificidad un sistema general y resulta difícil aislarlos para analizarlos separadamente sin caer en zonas de influencias múltiples. Este trabajo pretende estudiar sólo los aspectos pedagógico-didácticos que atañen al cuerpo docente comprometido en un proyecto de esta naturaleza. Para ello se abordarán funciones de dos subsistemas en particular. Del subsistema de producción, se rescatarán acciones tales como la redacción de contenidos y la realización y el diseño didáctico del material de estudios. Del subsistema tutorial, la guía, la orientación y la información del alumno, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros.

Dicho esto, no se puede dejar de mencionar que en las universidades públicas

argentinas esta arista recobra una importancia capital ya que la implementación de la modalidad a distancia choca con la imposibilidad de contar con sistemas paralelos dentro de una misma institución debido principalmente a razones presupuestarias.

LA GESTIÓN Y LA PLANIFICACION DEL CAMBIO

Aceptados los aspectos centrales de este trabajo, es necesario esclarecer una serie de principios que deben guiar todo proceso de innovación educativa como lo es el de la implementación de la modalidad a distancia.

En primer lugar, es imprescindible considerar que en lo que atañe al cuerpo docente universitario, como dice Escudero

no sólo se está reclamando que los docentes hagan nuevas cosas, sino que modifiquen al tiempo sus concepciones pedagógicas , que decidan y justifiquen las decisiones que toman, y que desarrollen , a su vez, nuevas actitudes y compromisos morales en lo que concierne a sus relaciones con los estudiantes y su preocupación por todos los ámbitos que tienen que ver con su desarrollo cognitivo, social y personal (ESCUDERO, 1999, p. 75).

En este mismo sentido no resulta fácil ignorar que la modalidad a distancia, como lo señalan Aparici (2002), Bates (2000), Cebrián (2003), Mena (1996), García Aretio (2002) y Prieto Castillo (2005), es también generadora de mitos y de presupuestos que se arraigan muy profundo en los docentes y provocan representaciones diversas sobre el tema.

En segundo lugar, y directamente relacionado con lo que se dijo anteriormente, Escudero (1999, p. 81) resume una de las condiciones necesarias para que el cambio en los docentes no sea visto como una imposición más cuando afirma que “la innovación provechosa y significativa no opera por demolición sino mediante procesos de diálogo y reconstrucción de lo existente; es, así, un fenómeno conservador y evolutivo en vez de otro drástico y revolucionario.”

En tercer lugar, debemos señalar que una vez que las instituciones universitarias delinearon el modelo de sistema de educación a distancia al que aspiran es necesario que procedan al planeamiento de sus acciones, aquí podemos adoptar lo expresado por Dror en 1963 (citado por SÁNCHEZ MÁRTINEZ, 2005, p. 16) cuando lo define como “el proceso que consiste en preparar un conjunto de decisiones para la acción futura dirigido al logro de objetivos por medio óptimos.” Manes por su parte habla de planificación estratégica educativa y la define como:

el proceso que evalúa las oportunidades y amenazas del afuera , como las fortalezas

y las debilidades del adentro, articulando una visión, misión, metas y objetivos institucionales acordes con las expectativas educativas de la comunidad, para desarrollar estrategias y tácticas que, en el marco de un plan, se orienten a satisfacer las necesidades de los individuos y de las organizaciones (MANES, 2004, p. 20).

El planeamiento supone diferentes etapas entre las cuales sólo se abordará la primera respetando el objetivo principal de este trabajo: la del diagnóstico. El mismo Sánchez Martínez (2005, p. 18) manifiesta que “el diagnóstico [...] supone un análisis y una evaluación crítica de la realidad que se quiere planificar, y [...] es el punto de partida ineludible.” Una base de conocimientos contextualizados debería servir entonces para decidir el camino a seguir dentro de la multiplicidad de opciones existentes para lograr configurar un futuro institucional deseable.

En cuarto lugar, y como corolario de los puntos anteriores, es necesario integrar las diferentes exigencias adoptando lo expresado nuevamente por Sánchez Martínez (2005) cuando dice que:

Identificar a estos actores [los docentes], explorar su grado de interés y su capacidad para influir en un proyecto o propuesta concreta que se pretenda llevar a cabo en una institución, tiene desde luego el mayor interés para evaluar su aceptabilidad. Porque una estrategia o propuesta cualquiera puede ser muy atractiva, muy racional y consistente, muy bien concebida, pero si no tiene en cuenta cómo la perciben y qué actitud asumen ante ella los diversos individuos y grupos de interés directa o indirectamente involucrados, llevarla adelante con éxito puede ser en ocasiones una empresa riesgosa o poco menos que imposible (SÁNCHEZ MARTÍNEZ, 2005, p. 91).

Resulta evidente que iniciar un proceso de reestructuración o de reconversión en las instituciones universitarias interesadas en implementar la modalidad a distancia requiere de estrategias que permitan gestionar el cambio deseado. Dichas estrategias deben estar fundadas como dice Alanís Huerta (2000) en una relación sinérgica y dialéctica entre el sujeto, el objeto y el proyecto, ya que como dicen Mena y Rodríguez (2005, p. 59) “esta formulación inicial es la que hará posible la visualización y delimitación del problema y, a partir de allí, se podrá iniciar la búsqueda de alternativas para abordarlo”.

DOCENTES, EDUCACIÓN A DISTANCIA Y REPRESENTACIONES

Sallaberry (1996, p. 19-20) define la representación como “la capacidad de cada uno para construir(se) una imagen, en relación con un objeto, para poder pensar un objeto¹”. Esta definición, aunque simple, deja al descubierto la complejidad implícita en el concepto de representación. En primer lugar, toda representación implica en un mismo momento un

¹ Traducción realizada por el autor de este artículo.

producto y un proceso que traducen un movimiento constante entre un significante, un significado y un referente y una fusión entre el sujeto y el objeto, entre lo interior y lo exterior. En segundo lugar, la representación siempre es abstracta e implica siempre un proceso de abstracción. En tercer lugar, y directamente asociado con el punto anterior, el concepto en cuestión no sólo es complejo por su definición sino también por las limitadas posibilidades de observación que brinda ya que “las representaciones de los sujetos sólo pueden ser observadas en situaciones que actúen como estímulos, como comportamientos o como conductas” (SALLABERRY, 1996, p. 35).

Muchos autores (JODELET, 1993, DOISE; MOSCOVICI, 1984, SALLABERRY, 1996) coinciden en el aspecto interaccional de las representaciones ya que postulan que éstas sólo pueden desarrollarse gracias al intercambio entre sujetos de tal forma que lo producido en esos intercambios se fija primeramente en la memoria de los diferentes agentes para circular luego entre los diferentes miembros de un mismo grupo para llegar finalmente a constituir lo que podría denominarse una visión colectiva de un objeto dado. En este sentido Sallaberry (1996) postula que este proceso comprende siempre tres etapas consecutivas: lo universal, lo particular y lo singular. Al llegar a este último el sistema productor de representaciones se pone nuevamente en funcionamiento ya que las nuevas se edifican necesariamente sobre la base de las viejas de acuerdo a la mutua influencia que cada ser humano pueda ejercer sobre sus pares. Este mecanismo hace que la generación de representaciones sea un proceso en constante evolución.

La importancia de este proceso y de los resultados que de él se obtienen radica en el hecho de que esas representaciones en constante mutación colaboran con la creación de un sistema de referencia general para los miembros de un grupo. Así como una nueva representación puede orientar las acciones de un sujeto dado, una nueva representación puede instalarse en el seno de todo un grupo y convertirse en lo que Sallaberry (1996) denomina *representación dominante*. Ésta, a su turno, influencia la forma de pensar de los miembros de ese grupo y orienta el proceso de reestructuración de las representaciones individuales.

Si se aplica lo expuesto a instancias de capacitación, es evidente que la impronta de las representaciones no puede ser ignorada ya que como dice Sallaberry (1996, p. 125) “la gente tiende a aferrarse a sus concepciones ya adquiridas”. Toda situación de formación plantea siempre el desafío de provocar un cambio, una reestructuración en las representaciones de quienes se están formando. Ese cambio no depende exclusivamente de las representaciones propias de cada individuo en formación, sino también de la estrecha relación que ese sujeto

establece con lo que debe adquirir, con las condiciones externas que rodean a esa adquisición y con los tiempos necesarios para que ese cambio se dé. Por otro lado, es necesario que la formación asegure una cierta cohesión en el grupo ya que según Sallaberry (1996, p. 142) “una decisión colectiva que no compromete a aquellos que la toman no es una verdadera decisión”. Desde esta perspectiva es necesario concordar entonces con autores como Fainholc (1999), Salinas (2004), Morin (1999), Facundo (2004) y Pérez Pérez (1997) cuando realzan el valor que las representaciones tienen en el proceso de formación de docentes implicados en programas de educación a distancia. En este mismo sentido Ducros y Finkelstein en 1987 dicen que

La experiencia muestra que la implantación de una innovación [...] choca con una serie de obstáculos que no depende exclusivamente de la naturaleza de la innovación sino también del contexto en el que se sitúan los actores. Por no haber medido la influencia de estas variables, muchas tentativas de difusión de innovación han fracasado y muchas acciones de formación continua de docentes no han alcanzado su meta. (citados por BRÜLL-GUILLAUME; DAVIS-GILBERT, s/f, s/p).

Lo cierto es que sin un estudio detallado de las disponibilidades y/o potencialidades de los diferentes recursos existentes, las instituciones no podrán iniciar un período de transformación que apunte a la adopción de esa nueva modalidad. Es en este marco que se debe explorar y describir el perfil general de los docentes y la influencia que ejercen algunos parámetros de ese perfil sobre la representación que el cuerpo docente tiene de la modalidad a distancia en general y de su factibilidad para la formación de futuros profesionales.

En este sentido, resulta relevante profundizar el estudio que ejercen las representaciones de los docentes ante la eventual implementación de la modalidad a distancia. En general, los estudios teóricos (LUGO Y SCHULMAN, 1999; SANTÁNGELO, 2000; PADULA PERKINS, 2002; GARCÍA ARETIO, 2002; SÁNCHEZ MARTÍNEZ, 2005; MENA, RODRÍGUEZ Y DIEZ, 2005) referidos a los componentes constitutivos de un sistema educativo a distancia coinciden en diferenciar al menos tres grandes áreas esenciales: lo académico, lo administrativo y lo tecnológico. Los mismos autores enfatizan la necesidad de que estas tres áreas, lejos de estar aisladas, conformen un sistema interconectado capaz de sustentar el modelo pedagógico establecido por la institución. Es preciso entonces concentrarse en aspectos tales como:

- la visión que los docentes tienen sobre las nuevas exigencias socio-educativas y su impronta en la configuración de los nuevos roles profesionales del docente,
- la representación que los docentes han desarrollado sobre la modalidad a distancia en general,

- la influencia ejercida sobre esa representación por diferentes aspectos de su quehacer profesional,
- las nuevas implicancias pedagógicas y didácticas que los docentes reconocen en la modalidad a distancia,
- la relevancia que para los docentes tiene el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación a distancia.

CONCLUSIÓN

Por todo lo expuesto, es importante que las instituciones puedan instaurar un entorno de trabajo, de formación y de intercambio que favorezca el desarrollo de una representación dominante positiva entre los diferentes docentes en lo referente a la implementación de la modalidad a distancia y a su implicación personal y profesional. De hecho, es imperativo que todo cuerpo docente desarrolle, mejore o perfeccione las competencias pedagógico-didácticas específicas requeridas para la implementación de la modalidad a distancia en cualquier institución. Dentro de las competencias que se deberían privilegiar se pueden citar:

- competencias **conceptuales**,
- competencias **técnicas**,
- competencias **relacionales-empáticas**,
- competencias **comunicativas**,
- competencias **pedagógicas**,
- competencias **didácticas**,
- competencias **interactivas**,
- competencias **de autoformación**.

REFERENCIAS

ADELL, Jordi. Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información [en línea]. **Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, 7, nov. 1997. [Consulta: 5 de diciembre de 2006]. Disponible en: <http://www.ub.es/prometheus21/articulos/obsclberprome/Adell.pdf>.

ALANIS HUERTA, Antonio. El ABCD de la planificación prospectiva. [en línea]. **Revista Contexto Educativo**, 8, jun., 2000. [Consulta: 6 septiembre 2006]. Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2000/6/nota-10.htm>.

APARICI, Roberto. Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías [en línea].

Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 5 (1), jun., 2002. [Consulta: 5 septiembre 2006]. Disponible en: <<http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com.content&task=view&id=35&Itemid=53>>.

BARKER, Joel. **Paradigmas**. Bogotá: MacGraw Hill Interamericana, 1995.

BATES, Tony. **La cyberformation dans l'enseignement supérieur: développement de stratégies nationales [en línea]**. Paris: UNESCO, 2002. [Consulta: 29.ago.2006]. Disponible en: <http://www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/Bates_fr.pdf>.

BATES, A. W. **Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios**. Barcelona: Gedisa, 2001.

BRÜLL-GHUILLAUME, J.; DAVID-GILBERT, A. les nouveaux rôles de l'enseignant impliqué dans un processus d'innovation pédagogique. **Représentations du changement**. [en línea]. Fecha de consulta: 20.enero.2007. Disponible en: <<http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info16b.pdf>>.

CEBRIAN, Manuel. **Enseñanza virtual para la enseñanza universitaria**. Madrid: Nancea S.A. Ediciones, 2003.

CORAGGIO, José Luis. Investigación Educativa y Decisión Política. El caso del Banco Mundial en América Latina [en línea]. **Biblioteca digital de la Universidad Nacional de Rosario**. [Consulta: 9.sept.2006]. Disponible en: <http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital/bd_C-12.pdf#search=%22%20%22jos%C3%A9%20luis%20coraggio%22%2Bparadigmas%22>.

DOISE, Willen y MOSCOVICI, Serge. Las decisiones en grupo. IN: MOSCOVICI, Serge, (Comp.) **Psicología Social: pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales**, v. I. 2. ed. Barcelona: Paidós, 1993, p. 261–278.

ESCUADERO, Juan M. (Ed.). **Diseño, desarrollo e innovación del currículum**. Madrid: Síntesis Educación, 1999.

FACUNDO, Angel H. **Tecnologías de información y comunicación y educación superior virtual en Latinoamérica y el Caribe: evolución, características y perspectivas**. [en línea]. Bogotá: UNESCO / IESALC, 2004. [Consulta: 27.ago.2006] Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/ve/estudios/regionales_lat/Informe-UV-Comparativo%20AL%20-%20Facundo.pdf>.

FAINHOLC. Beatriz. **La interactividad en la educación a distancia**. Buenos Aires: Paidós: 1999.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel: 2002.

GONZALEZ ZÚÑIGA, María Eugenia. Informática educativa, metodologías y Educación Superior: una visión General. In: VALENZUELA GÁRATE, Jorge (Ed.). **Hacia una universidad global: la inserción de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación superior**. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Tecnológica Metropolitana, 2002, p. 69–115.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. IN: MOSCOVICI, Serge (Comp.). **Psicología Social: pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales**, v. II. 2. ed. Barcelona: Paidós, 1993, p. 469–494.

LUGO, María Teresa; SCHULMAN, Daniel. **Capacitación a distancia: acercar la lejanía**. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1999.

MANES, Juan Manuel. **Gestión estratégica para instituciones educativas**. Buenos Aires: Granica, 2004.

MENA, Marta. La educación a distancia en el sector público. Manual para la elaboración de proyectos [en línea]. Buenos Aires: Instituto Nacional de Administración Pública, 1996. [Consulta: 15.nov.2006]. Disponible en: <<http://www.sgp.gov.ar/contenidos/inap/publicaciones/docs/capacitacion/distanci.pdf>>.

MENA, Marta (Comp.). **La educación en América Latina: modelos, tecnologías y realidades**. Buenos Aires: Stella, ICDE, UNESCO – IESALC, Ediciones la Crujía, 2004.

MENA, Marta; RODRÍGUEZ, Lidia; DIEZ, María Laura. **El diseño de proyectos de educación a distancia: páginas en construcción**. Buenos Aires: Ediciones Stella y Ediciones La Crujía, 2005.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro [en línea]**. UNESCO. 1999. [Consulta: 15 de abril de 2007]. Disponible en: <<http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/EdagarMorin.pdf>>.

PADULA PERKINS, Jorge Eduardo. **Una introducción a la educación a Distancia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

PEREZ PEREZ, Ramón et al. Actitudes del profesorado hacia la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación en educación [en línea]. En: **EDUTEC '97** [publicación digital]: actas. Málaga: Universidad de Málaga, 1997 (sin número de páginas).

PRIETO CASTILLO, Daniel. **La comunicación en la educación**. 2. ed. Buenos Aires: Stella y La Crujía, 2005.

SALINAS, Jesús. Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria [en línea]. **Revista Universidad y Conocimiento**, 1 (1) noviembre, 2004. [Consulta: 18 de marzo de 2007]. Disponible en: <<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>>.

SALLABERRY, Jean-Claude. **Dynamique des représentations dans la formation**. Paris: L'Harmattan (Coll. Cognition et Formation), 1996.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Eduardo. **Planeamiento estratégico de la educación: elementos conceptuales y metodológicos**. Córdoba: Brujas, 2005.

SANTANGELO, Horacio. Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y redes de comunicación [en línea]. **Revista iberoamericana de educación**. (24), septiembre – diciembre, 2000. [Consulta: 18.sept.2006]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie24a06.htm>

SILVIO, José. **La virtualización de la Universidad**: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología? [en línea]. Caracas: UNESCO, 2000. [Consulta: 10.ago.2006]. Disponible en:

<www.iesalc.unesco.org.ve/programas/internac/univ_virtuales/venezuela/La_virtualizacion_univ.pdf>.

UNESCO. **Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones de políticas** [En línea]. París: UNESCO, 1997, [Consulta: 19 de agosto de 2006]. Disponible en:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463s.pdf#search=%22%20%22aprendizaje%20abierto%20y%20a%20distancia%22%22>>.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI**: visión y acción. De lo Tradicional a lo Virtual: las Nuevas Tecnologías de la Información [en línea], agosto 1998 (1). [Consulta: 2 de septiembre de 2006]. Disponible en:

<<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/nit-s.html>>.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI**: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación Superior [en línea]. octubre 1998 (2). [Consulta: 7.sept.2006]. Disponible en:

<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>.

UNESCO. **L'enseignement ouvert et à distance**: tendances, Considérations politiques et stratégiques. [en línea]. París: UNESCO, 2003. [Consulta: 19ago.2006]. Disponible en:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463f.pdf>>.

UNESCO. **Las tecnologías de la información y de la comunicación docente**. Guía de planificación. [en línea]. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce, 2004. [Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2006]. Disponible en:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>>.

UNESCO. **Technologies de l'information et de la communication en éducation**. un programme d'enseignement et un cadre pour la formation continue des enseignants [en línea]. París: UNESCO, 2004. [Consulta: 19.ago.2006]. Disponible en:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538f.pdf>>.

VALENZUELA GÁRATE, Jorge. De la universidad tradicional a la universidad global. In: _____. (Ed.). **Hacia una universidad global**: la inserción de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación superior. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Tecnológica Metropolitana, 2002, p. 19–65.

VICTOR HUGO SAJOZA JURIC

Coordinador del Área de Educación a Distancia
Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba

E-mail: vsajoza@arnet.com.ar

Recebido em: 15/01/2008

Publicado em: 02/07/2008