



---

**CONGRESO  
IBEROAMERICANO**  
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,  
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

---

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

---

**CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO**  
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,  
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

---

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

## **EDUCACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍA INFORMÁTICA: COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ESEÑANZA**

DIAZ, M; MARQUEZ, A; ANDRADA, S.

## **EDUCACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍA INFORMÁTICA: COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA**

Díaz, Marina, Márquez Alejandra, Andrada Silvana. Universidad Nacional de Catamarca. [marinadiaz25@hotmail.com](mailto:marinadiaz25@hotmail.com)

La presencia de diversos acontecimientos en los que se destaca la revolución tecnológica, particularmente centrada en las tecnologías de la información, han modificado sustancialmente la vida humana, debido, entre otros factores, a su capacidad de penetración en el ámbito de la actividad humana, pues millones de personas realizan, por medio de la red y desde sus hogares, actividades educativas, bancarias, postales, laborales, etc., (Castells, 2006). Nos encontramos en una etapa en la que la característica más relevante es que en ningún otro momento la sociedad ha estado tan articulada en torno a las tecnologías desde todas sus dimensiones (política, económica, cultural, educativa, etc.). García Aretio (2007:19), expone que si bien los instrumentos tecnológicos anteriores supusieron una revolución en su momento, el impacto de las TIC en la sociedad es comparativamente mayor tanto por sus características de globalización, como por su rapidez de inserción en el tejido social y su capacidad de crecimiento y consolidación.

Esta convergencia tecnológica en diversas dimensiones sociales atraviesa y define algunas propuestas y experiencias educativas actuales. Precisamente, la enseñanza virtual se caracteriza por desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediados por tecnología informática. Sus mayores rasgos diferenciadores son la separación física entre docentes y estudiantes, el apoyo tutorial, la presencia de materiales didácticos que actúan como mediadores. Estas particularidades definen rasgos pedagógicos que trascienden el esquema representacional sobre la clase escolar.

En este contexto didáctico, la presente investigación aborda la problemática de las prácticas docentes en escenarios virtuales. Allí la figura del docente concebida desde los modelos tradicionales se desestabiliza al desdibujarse las unidades clásicas de espacio y tiempo en las que se concreta el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se centra el análisis en las competencias comunicativas que se revelan en el discurso escrito. En el marco de la metodología cualitativa, se sigue los principios del análisis del discurso, y se hace hincapié en las modalidades, los Macro Actos de Habla y la persona del discurso. Para el estudio se consideran foros de presentación de una carrera que se dicta en la Facultad de Humanidades de la U.N.Ca., mediante modalidad virtual.

## **EDUCACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍA INFORMÁTICA: COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ESEÑANZA**

Hoy en día, para referirse a propuestas educativas a distancia son usuales los términos: aprendizaje electrónico (e-learning) (Rosenberg, 2001); teleformación (Ballesteros, 2000); enseñanza virtual (Bates, 1995; Duart y Sangrá, 2000; Levy, 1999; Rheingold, 1996), entre otros, para quienes el énfasis está puesto en que tanto los materiales de estudio como la relación entre docentes y estudiantes se realizan a través de las redes de comunicación, fundamentalmente Internet.

Si atendemos al concepto de educación a distancia establecido en la legislación argentina para la educación superior no presencial, en la Resolución Ministerial 1717/04, esta modalidad se define como “la modalidad educativa no presencial, que propone formas específicas de mediación de la relación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con referencia a determinado modelo pedagógico (...). Igualmente, en la Ley de Educación Nacional 26.206 que destina un apartado específico para tratar aspectos sobre la modalidad, en su artículo 105 se define a la EAD como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos.

El concepto propuesto por Mena (2005), ofrece una adecuada síntesis de los principales rasgos señalados en las enunciaciones precedentes, al definir la EAD como:

La 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 problemas de tiempo y espacio (Mena, 2005:48).

Esta contribución pone de relieve que se trata de una alternativa educativa que surge y se desarrolla como una respuesta a diferentes necesidades educativas entre las que podemos enumerar la alfabetización, la atención de la población geográficamente dispersa de los centros educativos convencionales, la incorporación de sujetos imposibilitados por diversos motivos sociales, económicos y de salud o las necesidades de formación y actualización permanente. Asimismo, su principal carácter diferenciador lo constituye la separación física del tutor con los estudiantes, además de la utilización de medios técnicos, la organización de apoyo tutorial, el aprendizaje independiente, la flexibilidad en el manejo de los tiempos y la comunicación multidireccional. Un rasgo más que destaca Mena (2005) y que podemos añadir a la enumeración anterior es “el establecimiento de una comunicación mediatizada interactiva que posibilita, en general, una interesante ruptura de fronteras que permite ampliar significativamente la cobertura conservando la calidad” (98).

Estas aproximaciones introducen el supuesto de que el modo de estructuración de la comunicación, la definición de los materiales, la organización de la acción tutorial, los procesos asincrónicos, etc., constituyen los componentes esenciales de esta modalidad en tanto concebida como “alternativa” educativa, ya que tales particularidades definen rasgos pedagógicos que trascienden el esquema representacional sobre la clase escolar, lo cual supone también, un desafío comunicacional, didáctico, psicosocial y tecnológico (Barberà, 2005).

En este contexto pedagógico, el rol del docente define y redefine la configuración del esquema interaccional que se materializa en las prácticas mediadas. Diversos autores (Becerra, 2002; Fernández Moujan, 2002; Maggio, 2003; Litwin, 2005; García Aretio, 2001, 2007; Barberá, 2009) acuerdan en que el rol del tutor en la educación a distancia consiste en ser un orientador en los aprendizajes de los estudiantes y un elemento clave en la modalidad.

La caracterización propuesta por Litwin (2005) constituye una adecuada aproximación al término:

La tarea de los tutores en los programas de educación a distancia consiste: desde la perspectiva del aprendizaje de los estudiantes, en orientar y reorientar los procesos de comprensión y de transferencia. Desde el punto de vista de la enseñanza, los tutores diseñan actividades complementarias que favorecen el estudio desde una perspectiva más amplia o integradora, atendiendo a las situaciones y a los problemas particulares de cada uno de los alumnos (Litwin 2005:27).

De lo dicho se desprende que, si bien son diversas las funciones que se le atribuyen al tutor, entre las que se mencionan funciones de orientación, de gestión y académicas, su tarea fundamental es la de fomentar el desarrollo del estudio autónomo e independiente. Su rol consiste en ser un orientador del aprendizaje del estudiante, que se encuentra en otro espacio físico, sin posibilidad de intercambios cara a cara con el profesor. Es entonces, en esta situación de distancia física, donde la figura del tutor alcanza relevancia, ya que es el responsable de guiar al alumno y de representar a la institución (García Aretio, 2001). De modo que “el perfil del profesor no se asemeja a la de un conductor de una clase magistral, sino a la de un guía o mediador pedagógico” (Becerra, 2002:33).

En este perfil del docente cobra fuerza el concepto de “interactividad que proviene, etimológicamente, de “inter” (entre nosotros) y “actividad pedagógica” (Fainholc, 1999:61), por lo que se vincula con la actividad pedagógica que se define como la acción de intervenir didácticamente para el desarrollo de competencias. Toda interactividad implica una mediación pedagógica que se manifiesta en negociaciones comunicativas. Este concepto nos conduce a referirnos a la idea de interacción social que involucra el concepto de reciprocidad, el cual da cuenta de cómo las cogniciones y sentimientos de unos son modificados por la presencia o ausencia de los otros (Fainholc, 1999).

Asimismo, son emergentes en este proceso dialógico e interactivo las mediaciones y las estrategias de moderación y andamiaje. Eisner (1992) nos aporta que las mediaciones constituyen un conjunto de acciones o intervenciones, recursos y materiales didácticos como conjunto articulado de componentes que intervienen en el hecho educativo, facilitando el proceso de enseñanza y de aprendizaje. El objetivo fundamental de estas intervenciones es facilitar la intercomunicación entre los estudiantes para favorecer el acercamiento comprensivo de las ideas. La mediación o ayuda pedagógica es concebida como un modo de intervención por parte del tutor que apoya los recursos cognitivos del estudiante para el logro de la comprensión de los contenidos. Se caracteriza por ser procesual, continua y se ubica entre lo que el estudiante conoce y los nuevos contenidos por aprender. Esta ayuda ofrecida por el tutor es el componente que facilitará una construcción exitosa de conocimiento (Barberá, 2005).

Este concepto se encuentra asociado a la noción de andamiaje, ya que se trataría de “aquellos procesos en que los docentes proporcionan una conciencia vicaria a los alumnos a los efectos de ampliar y extender sus posibilidades” (Mercer y González Estepa, 2003:33).

Por otra parte, la moderación constituye un conocimiento clave asociado a las anteriores nociones. El moderador es el facilitador y organizador de la comunidad de aprendizaje, es el encargado de que el espacio virtual generado o creado sea realmente un espacio virtual de encuentro en el que sea posible generar información, gestionar conocimiento y promover sinergias que impulsen la construcción de nuevos conocimientos. La moderación del discurso escrito es una acción tutorial compleja que conlleva el requerimiento de habilidades comunicativas y discursivas por parte del docente tutor (Coll y Monereo, 2008). En ese sentido, hay que precisar que el docente moderador alcanza particular importancia, puesto que su actividad es esencial para enriquecer el debate, diversificarlo, apuntalarlo desde diferentes perspectivas y visiones (Morán y Álvarez, 2012).

#### Contexto de investigación

El docente materializa sus acciones de mediación a través del discurso escrito, es por medio del discurso escrito que el docente se visibiliza y subjetiviza, en ese sentido, se ubica al texto como estructura de la función docente (Pagés Santacana, 2007). Por este motivo para abordar la temática propuesta se consideran los foros de debate formulados por docentes tutores en una carrera que se dicta mediante modalidad virtual en la Facultad de Humanidades de la U.N.Ca. Se analizan estos espacios de mediación ya que “los foros de discusión o conferencias asincrónicas son una de las herramientas más utilizadas en la estructura didáctica de la formación on-line” (Constantino, 2006:169). Estas herramientas y otras, en las que se construye un macro-discurso entre los interlocutores posibilitan actividades interactivas en las cuales la figura del tutor como mediador y moderador se sitúa como central (Morán y Álvarez, 2012).

En el marco de la metodología cualitativa, se sigue los principios del análisis del discurso, y se hace hincapié en los Macro Actos de Habla y la intertextualidad ya que estas categorías apuntan a estudiar la función interpersonal, es decir, la identidad y relaciones que se establecen entre los interlocutores.

Para entender los Macro-Actos de Habla debemos tener en cuenta que surgen de la noción de Actos de Habla acuñada por Austin (1962) desde la que entendemos que son la fuerza convencional asociada a lo dicho, es decir, la manera en la que se utiliza la locución. En este sentido, según García Negroni (1987), los Macro-Actos de Habla son el Acto de Habla cuya fuerza se impone o predomina a lo largo de un determinado bloque discursivo, en nuestro caso, de las intervenciones del foro.

Esta categoría es una de las más importantes del análisis, dado que a través de ella podemos determinar la intención que tiene el enunciador al construir su discurso y así caracterizar el rol docente desde las diferentes locuciones.

Por su parte, la intertextualidad concebida a partir de la idea de Fairclough (1992) es la inserción de varios textos específicos en un texto mayor. En este sentido, existe un texto original y otro que lo refiere. De esta manera, hay una instancia de enunciación cronológicamente previa, emitida por un sujeto, que constituye los textos originales que luego serán citados por el mismo sujeto u otro en una instancia posterior que constituye el texto referido.

De esta manera, podemos reconocer en la intertextualidad citas directas o indirectas de autores relacionados con los temas abordados, del material específico de los diferentes Módulos o de referencias al discurso de los mismos participantes de los foros.

Todas las categorías anteriores son necesarias para el análisis discursivo de los foros, dado que a través de ellas podremos determinar la postura del enunciador frente a su propio discurso y a la manera de construir su relación y su construcción del

otro. En este sentido, nos ayudan a confeccionar el rol docente mediante una de las herramientas más evidentes como es el discurso didáctico.

#### Análisis de los foros didácticos

El análisis de los foros didácticos en la experiencia mencionada permite identificar modos de mediación y moderación que se caracterizan por ser, en algunos casos, interactivos y en otros directivos (Constantino, 2006).

En uno de los ejemplos analizados que presenta tres intervenciones del docente tutor se observa que en la *primera* participación se presenta el tema que se va a abordar el cual coincide con el título del foro. Luego, se plantea una pregunta que se manifiesta a modo de consigna. Por último, el docente tutor modera la obligación de la actividad mediante la invitación a participar para construir discusiones y aprender en conjunto. De esta manera, se modera también la amenaza a la imagen negativa del interlocutor. El MAH es la propuesta de una actividad de reflexión. La participación por ser la primera y presentar la actividad es directiva, como casi todas las primeras intervenciones en este tipo de foros en los que los docentes se sitúan desde la autoridad para proponer consignas. Sin embargo, podemos afirmar que el grado de obligatoriedad que puede presentar este tipo de participaciones es relativo según cómo lo plantee el docente tutor. En este caso, la orden está menguada por la presencia de una invitación a participar. Después de doce comentarios a través de los que los alumnos cuentan diferentes experiencias profesionales respecto del tema tratado, el docente interviene nuevamente mediante la *segunda* intervención. En ella, se presenta una opinión sobre lo que los estudiantes comentaron en los aportes anteriores. Entonces, estamos ante una participación interactiva que se apoya sobre lo que se dijo en otras intervenciones. Hacia el final del comentario, el docente cambia el foco de la reflexión presentando nuevas preguntas que se relacionan con otros aspectos del tema central. En este sentido, se modifica el eje de la discusión en función de profundizar sobre otras aristas que se vienen incluyendo en los diferentes comentarios. Después de veinticuatro comentarios que responden a los interrogantes que el docente planteó en la última intervención, aparece la *tercera* y última participación. Esta se presenta como síntesis de todo lo que se ha desarrollado a lo largo del foro. Por ello, aparecen planteados brevemente los distintos aspectos que se han trabajado. El docente tutor pretende cerrar el tema para que no queden dudas o interrogantes y elabora una serie de respuestas en general sobre todos los interrogantes. Por ello, esta también es una participación interactiva apoyada en lo que comentarios anteriores han presentado.

Por último, podemos afirmar que las tres intervenciones del docente tutor han tenido el propósito de mediar la participación de los alumnos según se iban presentando los comentarios. De esta manera, vemos que no siempre es necesario intervenir demasiadas veces para contribuir con el desarrollo del foro. Dejar que los alumnos expongan sus dudas y experiencias para luego realizar un aporte general que incluya varios aspectos sobre un mismo tema también es otra manera de moderar y participar activamente como docente tutor.

En otro ejemplo de foro didáctico, el docente tutor realiza dos intervenciones. La primera abre el foro mediante tres preguntas directas previa indicación de las lecturas que deben realizar para responder. El MAH es la propuesta de una actividad de reflexión: 'les proponemos reflexionar, sistematizar e intercambiar acerca de las siguientes cuestiones: (...)'.  
(...)

La segunda intervención se presenta después de 24 comentarios de los alumnos mediante los que responden a las dos preguntas que se realizaron en la primera intervención. A través de ella, el docente cierra el foro y realiza una extensa reflexión respecto del tema tratado y los aportes de los estudiantes. El MAH que se

manifiesta es la opinión. A lo largo del comentario, el enunciador desarrolla la evolución histórica respecto de los paradigmas interpretativos de las Ciencias Humanas. Previo a esto, califica positivamente el trabajo de los alumnos mediante una *modalidad apreciativa*: 'felicitaciones por el trabajo concienzudo que están haciendo. Observamos un nivel de compromiso y producción que esperamos no decaiga y que progresivamente nos vaya entusiasmando (...)'. Además encontramos preguntas retóricas, intertextualidad con autores destacados y con los discursos de los alumnos, narración de experiencias a modo de ejemplificación y la recurrente referencia al interlocutor para llamar su atención. Todos estos recursos propios de la argumentación le sirven al docente tutor como soporte para el MAH. Si bien el comentario es una reflexión, consideramos que su extensión hace que se ajuste más a las características de un material bibliográfico que a un comentario con la intención de resumir las ideas más importantes. Además, la intervención es *aditiva*, dado que no se refiere a ningún comentario en particular, ni posibilita el diálogo con los demás participantes, porque tiene la finalidad de informar y comentar. En este sentido, entendemos que la extensión de los discursos que se presentan en un foro también representa un aspecto importante para tener en cuenta si se pretende aportar al debate.

#### Consideraciones finales

Los análisis realizados permiten identificar la convergencia y convivencia de diferentes roles del docente y con ello de concepciones de enseñanza y de aprendizaje. Algunos casos, transparentan un modelo didáctico asociado a rasgos de las perspectivas pedagógicas tradicionales ya que se visibiliza una intencionalidad de lograr ciertos resultados deseados desatendiendo las situaciones espontáneas y creativas del estudiante, con lo cual se desestiman los procesos cognitivos que se construyen internamente en el sujeto. Asimismo, la configuración del vínculo didáctico se caracteriza por ser asimétrico con escasos rasgos de subjetividad.

En otros casos, el rol del docente se manifiesta en concordancia con lo puntualizado en la teoría desarrollada sobre la docencia virtual y fundamentalmente en el modo de intervención didáctica que se fundamenta en categorías inherentes a las corrientes pedagógicas contemporáneas. Así, la acción tutorial se distingue por situarse desde un proceso de moderación continua entre los interlocutores promoviendo una relación dialógica, mediante intervenciones (andamiaje) que se caracterizan por ser interactivas y en algunos casos directivas. Todo el proceso se nutre de modalidades apreciativas y volitivas que mitigan la distancia social y dan cuenta de la presencia de huellas subjetivas que definen al vínculo pedagógico como un vínculo subjetivo y simétrico. La recurrencias discursivas, dan cuenta de que los supuestos que el docente tutor maneja respecto del aprendizaje se asocian a procesos significativos y contextualizados, de negociación de sentidos, de colaboración, de reconocimiento del rol activo de los estudiantes en tales procesos.

Con relación al esquema interaccional y el modo de organizar la moderación; las inmersiones en los ejemplos estudiados ponen en evidencia que, en la mayoría de los casos, "lejos de los postulados que consideran que gran parte del diálogo en clase lo ocupa principalmente la necesidad del docente de mantener el control del contenido y destino de toda discusión, necesidad que constituye la representación de la clase de un orden social más amplio" (Edwards y Mercer, 1987:45) en la clase virtual los tutores y estudiantes logran roles discursivos que se caracterizan por ser simétricos y desde donde el tutor construye a su interlocutor como un par menguando la distancia social.

En este grupo de foros, la moderación se ubica como intervención de primer orden, en acuerdo con los hallazgos realizados por Morán y Álvarez (2012), que permiten suponer que, en el caso de los foros didácticos, la primera intervención que es realizada por el docente no sería la guía más relevante de las intervenciones

siguientes, sino que “las participaciones se articularían entre sí en función de la renovación de los tópicos propuestos por el docente y los modos de abordarlos” (Morán y Álvarez, 2012:23). En el caso analizado, los ejemplos predominantes visibilizan intervenciones que se caracterizan por ser interactivas. Se trata de intervenciones “cuyas estructuras didácticas favorecen la construcción del conocimiento por parte de los alumnos (...) la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin, 2005:2).

### **Bibliografía**

- Barberà, E. y Badía, A. (2005). *El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* Vol. 2. Nº 2 UOC. ISSN 1698-580X. [En línea] <http://www.uoc.edu/rusc/2/2dt/esp/barbera.pdf>>. [Fecha de Consulta: 15/07/13].
- Barberà, E. (2009). Calidad 2.0. En Pérez S. e Imperatore A. (compiladoras) (2009). *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje: Perspectivas teóricas-metodológicas*. Edit. Universidad Nacional de Quilmes.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu Editores. Argentina.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tuson Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel. Barcelona.
- Constantino, G. (2006). *Discurso didáctico. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Isla de la Luna. Bs. As.
- Fainholc, B. (2008). *Programas, profesores y estudiantes virtuales*. Santillana. Bs. As.
- Flores, J. y Becerra, M. (2002). *La Educación Superior en entornos virtuales: El caso del programa Universidad Virtual de Quilmes*. UNQ Ediciones. Bs. As.
- García Aretio, L. (2001). *La Educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Ariel. Barcelona.
- Litwin, E (comp.) (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu editores. Bs. As.
- Mercer y González Estepa (2003). *La educación a distancia, el conocimiento compartido y la creación de una comunidad de discurso internacional*. En Litwin, E (comp.) (2003). *La educación a distancia*. Amorrortu Editores. Bs. As.
- Pages Santacana, A. (2007). *E- Teaching: teoría de la función docente en entornos educativos virtuales*. UOC. Barcelona.