

rueda / 2

Año 2 / N° 2

Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia

0

**Segundo Seminario
Internacional
de Educación
a Distancia**



Consejo Interuniversitario Nacional

Editorial

Este segundo número aparece luego de un impasse producido por las dificultades económicas, lo que impidió editar esta Revista en el tiempo previsto.

Como se ve no todo anda sobre RUEDAS. Los tiempos que nos toca vivir son vertiginosos, se presenta el desafío de tener que realizar transformaciones significativas en la EDUCACION en un contexto de crisis en el que se entrecruzan conflictos económicos, políticos, sociales e institucionales.

La Educación a Distancia, como modalidad, contempla el desafío de continuar con el desarrollo de investigaciones en su propio campo, generando propuestas educativas DEMOCRATIZADORAS, siendo concientes que la democratización sólo cobra sentido si se hace con CALIDAD, porque en mejorar la calidad se juega el destino de la Educación Argentina. La Educación a Distancia debe ser un instrumento de política educacional para ampliar y diversificar la cobertura educacional, eliminando barreras y restricciones injustas.

En este número se incluyen algunas de las ponencias presentadas en el 2º Seminario Internacional de Educación a Distancia, realizado en Buenos Aires, en diciembre de 1993 (organizado por la UBA, UBA XXI y RUEDA).

Dicho Encuentro sirvió de espacio para que los estudiosos de la modalidad, pudieren visualizar, con profundidad, los puntos críticos, los nudos problemáticos, las contradicciones, desde la práctica de los programas y proyectos presentadas, recogiendo los avances teóricos más importantes, productos de las investigaciones evaluativas en esta área.

María Teresa Martínez de Ulloa
Directora Revista Rueda

STAFF Y CONSEJO EDITORIAL

Directora: **María Teresa M. de Ulloa (UNSa)**

Secretaría de Redacción: **Norma María Merino (UTN)**

Comité Editorial: **Stella M. Briones (UNSa)**
Graciela M. Carbone (UN Luján)
Edith Litwin (UBA)
Roberto A. Tambornino (UNLP)

Diseño de Tapa: **Mercedes Filpe (UNLP)**

Impresión: **UNLP**

Colaboran en este número: **Patricia Avila Muñoz, Adela Coria, Graciela Carbone, Mariana Maggio, Alicia Camillioni, Edith Litwin, Susana Muraro, Hebe Roig, Marta Libedinsky, Luis María Rodríguez, Alicia Villagra de Burgos.**

*Rueda es una publicación de la Red Universitaria de Educación a Distancia, Argentina.
Dirección Postal: Universidad Tecnológica Nacional, Sarmiento 440, 3er. Piso. 1347.
Capital Federal.*

ISSN en trámite. Los artículos firmados no reflejan necesariamente la opinión de Rueda, sino exclusivamente la de sus autores.

SUMARIO

Editorial

Temas

- Programa de Educación para los medios de Educación a Distancia Pág. 7
Patricia Ávila de Muñoz
- Palabras e imágenes a distancia Pág. 13
Adela Coria
- La Investigación - Acción en la Gestión de Proyectos curriculares a Distancia Pág. 21
Graciela Carbone
- El tratamiento de los errores en situaciones de baja interacción y respuesta demorada Pág. 30
Alicia Camillioni
- Las Nuevas Tecnologías en los viejos y siempre vigentes debates Pág. 37
Edith Litwin

Comentarios de Congresos

- Resumen y ponencias del I Congreso Iberoamericano de Informática Educativa Pág. 49
Susana Murano
- Segundo Seminario Internacional de Educación a Distancia Pág. 52
Edith Litwin
- Seminario Internacional de Tecnología Educativa ILCE - MEXICO - 14 / 18 de marzo de 1994. Pág. 55
Hebe Roig - Mariana Maggio

Comentarios Bibliográficos

- La mente no escolarizada Pág. 61
Marta Libedinsky
- La Escuela y los Textos Pág. 63
Lic. Luis María Rodríguez
- La Revolución de los medios audiovisuales Pág. 66
Prof. Ma. Alicia Villagra de Burgos

Noticias

- CREAD Pág. 71
- Criterios de evaluación de trabajos para publicar en Rueda Pág. 71

**Patricia Avila
Muñoz**

En programa de educación para los medios dirigido a estudiantes de educación a distancia, actualmente se convierte en una necesidad dado que trata de darles una formación como receptores activos y críticos que les posibilite una reflexión sobre lo que ven y escuchan a través de los medios con que interactúan, ya que una de las principales características de la educación a distancia es que no exige la presencia física constante de asesor y estudiante ni un trabajo grupal permanente, cobra relevancia que los contenidos educativos se abordan a través de diferentes medios, en particular impresos, y suele recurrirse cada vez con mayor frecuencia a la utilización del audio, microcomputadora o video, por citar a los más comunes, cuyos contenidos son cuidadosamente diseñados con un carácter didáctico para facilitar el aprendizaje del estudiante.

Es entonces que una formación autodidacta representa un reto para el estudiante y para las instituciones por lo que el empleo de los diversos medios de comunicación incluso los masivos juegan un importante papel.

Conviene aquí señalar la presencia de los medios masivos de comunicación, con tecnologías cada vez más complejas que

Programa de Educación para los Medios en la Educación a Distancia

*Instituto Latinoamericano
de la Comunicación Educativa
(México)*

permiten la estructuración de mensajes con múltiple y elevada carga de significatividad por lo que no se les puede soslayar el importante papel que juegan como instrumento de acceso al conocimiento

de la realidad así como la utilidad de su inserción en el proceso educativo, cualidades que suelen perderse dentro del marco general del uso de tecnologías de la información.

De esta manera, toma fuerza propia la necesidad de incorporar a los medios y sus mensajes como fuentes de análisis y estudio para la población de estudiantes de educación abierta, con el propósito de generar nuevas formas de ver, escuchar y apropiarse de los contenidos que se presentan a través de estas tecnologías de información.

Esta modalidad educativa ha venido utilizando los sistemas de comunicación disponibles hasta el momento para proveer a los estudiantes de los elementos necesarios para el logro de los objetivos de aprendizaje. Habitualmente nos encontramos con un escenario pedagógico en el que el alumno recibe un cuerpo de contenidos complementado con una serie de guías de estudio y trabajo.

Es entonces que para identificar de qué manera interactúan los estudiantes frente a los

medios y sus mensajes y estimar el potencial institucional que ofrece el material de audio y video, encontramos en el estudio realizado por Armando Villarroel sobre la Educación a Distancia de las Américas (1991) que de 245 instituciones de 22 países del Continente Americano que conformaron el total de la muestra, alrededor del 50 % cuenta con algún tipo de material audiovisual, sean elaborados en la propia institución o adquiridos.

El trabajo también relacionó a los medios audiovisuales con otros medios obteniéndose lo siguiente:

Complementan a los materiales escritos el 67.8 %

Se usan en forma separada 6.1 %

No usan material audiovisual 16.3 %

No respondió 9.8 %

En México la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia realizó un inventario en 1991 del estado del arte de las instituciones registradas, el mismo fue respondido por 45 de ellas, encontrándose que el material didáctico utilizado en un 80 % es diseñado por la propia institución, contra el 17.7 % que se adquiere a través de firmas comerciales, de ellos a lo más el 30.7 % es material audiovisual el cual es de uso básico o complementario.

Lo anterior nos refuerza que los medios de comunicación son introducidos y empleados cada vez más en educación a distancia por el potencial que ofrecen, se les considera como una manera de actualizar, de retroalimentar los contenidos del aprendizaje y de extender la alfabetización a lenguajes distintos al escrito, sin embargo, poco se conoce acerca de su efectividad en el proceso de aprendizaje debido, tal vez, a la falta de un programa de evaluación que cuenta de su utilidad didáctica (como un recurso más para el aprendizaje) así como la elaboración de estudios diagnósticos de recepción, además de una falta de seguimiento de los materiales producidos ya

que son pocas las instituciones que llevan un control de la frecuencia de uso y de su utilidad y ellas reportan que es bajo el porcentaje de consulta que hacen los estudiantes de los materiales de apoyo audiovisual, destacando que tienen mayor demanda los que cumplen una función complementaria.

Cabe señalar que en ninguno de los estudios revisados se preguntó si las instituciones disponen de un espacio físico adecuado o específico para hacer uso de los apoyos didácticos, sin embargo se tiene conocimiento de que en México por lo general cuentan con él y éstos pueden ser consultados previa programación con la institución. En el caso de otros países cuentan además con programación al aire lo que permite a los estudiantes ver o escuchar los programas de audio o video desde sus casas, existiendo, la opción de que se pueda solicitar copia para préstamos externo.

Independientemente de que el esfuerzo de las instituciones debe reforzarse en este aspecto, lo anterior nos lleva a plantear como hipótesis de trabajo que los estudiantes de educación abierta no identifican las ayudas que estos materiales pueden ofrecerles para reforzar su autoaprendizaje, aún existiendo guías didácticas para su aprovechamiento y con el argumento de que éstos son elegidos ex-profeso con una intención pedagógica de acuerdo con el currículum, lo que nos hace presuponer que los estudiantes lo asocien como una actividad meramente pedagógica.

Un programa de educación para los medios pareciera ser una posible alternativa para que sean aprovechados de la mejor manera los apoyos didácticos, para ello es necesario primeramente desmitificar a los medios mediante una lectura crítica de los mensajes que en ellos se presentan.

Cabe destacar que la inserción de los medios en la educación a distancia no puede ser concebida, desde este punto de vista como un fin en sí mismo: adquieren un significado

transformador cuando se les considera enmarcados en un modelo pedagógico que promueva el diálogo y la participación.

Conviene recordar que en el proceso comunicativo se encuentran dos polos: el de la emisión que abarca la planeación del mensaje, su producción, su decisión y su codificación, su grabación y su envío. Mientras que la recepción incluye la percepción (atención), la comprensión del mensaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria del receptor, su evaluación, su apropiación y su uso; mismos que no siempre se realizan con plena conciencia del sujeto receptor, aunque ello no significa que no exista.

La recepción no es un solo momento sino que engloba una serie de momentos que forman una secuencia, proceso que implica desde la toma de la decisión de ver u oír el programa, encender el medio reproductor, escoger dónde sentarse etc., que no son elementos aislados sino una práctica sociocultural para "usar" los medios. Por otro lado puede verse a la recepción como un proceso interactivo entre sus elementos y los receptores frente a los mensajes y los medios.

La recepción no termina cuando concluye el programa sino que la significación del mensaje, su asimilación y apropiación continúa al intercambiar opiniones sobre los significados del mensaje lo que producirá una nueva apropiación. Interacción que implica análisis y reflexión crítica pero que también involucra aspectos lúdicos y emocionales que permiten disfrutar más de muchos de los contenidos de los medios de información y a la vez obligan a producir una comunicación propia.

Cada escenario modifica las condiciones de recepción e influye en el sujeto (la familia, el grupo de trabajo, los amigos y demás personajes con los que se interactúa en la vida cotidiana), así pues, "el proceso de la recepción trasciende al momento del contacto físico con el medio y el mensaje y que

transcurre a lo largo de diferentes escenarios donde continúa susceptible a diferentes influencias y condicionamientos. Todas estas influencias que intervienen en el proceso conforman mediaciones de la recepción" (Orozco, 1992).

Los procesos de comunicación y de educación son procesos multimediados por diferentes instancias del orden de las estructuras mentales, lo social, lo institucional y lo cultural, así por ejemplo cabría aquí hacer una reflexión de cómo se dan estos procesos entre un estudiante de educación escolarizada y el de un sistema de educación abierta, donde lo institucional tiene un rol importante, por un lado el estudiante a distancia de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje, hace uso de los programas de manera individual decidiendo el momento y situación o lugar para hacerlo, mientras que en un sistema escolarizado se hace una revisión grupal, en el momento en que el profesor lo señala y dentro de un espacio físico predeterminado (el aula).

Con la teoría de las mediaciones en la recepción se intenta establecer una correlación entre los procesos de comunicación y procesos educativos. Ambos procesos están mediados por factores cognoscitivos, culturales, sociales e institucionales propios de los actores del proceso y que les son constitutivos. Es entonces que las mediaciones no son filtros, son modos y tratamientos y provienen de distintas fuentes, una de ellas es el medio. Cada medio posee un lenguaje específico que lo distingue y cada medio privilegia ciertos ámbitos cognoscitivos en la búsqueda de su receptor ya que cada uno de ellos tiene una función específica por lo que no buscan sobreponerse sino complementarse.

Las múltiples mediaciones de que son objeto los procesos de comunicación y los procesos de enseñanza y de aprendizaje resultan determinantes en las construcciones de sentido y en las consiguientes construcciones de conocimiento. De esta

manera tenemos mediaciones en el contenido temático del mensaje que se transmite; mediaciones cognoscitivas (los esquemas mentales) relacionadas con la historia de nuestros procesos de recepción lo que hace posible que un mismo mensaje no llegue igual a todas las audiencias; una gran mediación es la cultural, muy relacionada con la social de referencia (edad, sexo, clase social, los valores, costumbres, entre otras); las mediaciones institucionales adquieren particular significado dado que se vinculan a las situaciones de recepción o escenario que cada institución (familia, escuela y comunidad) condiciona, donde las situaciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje se realizan pero que al mismo tiempo no son ajenas a las restantes.

Un programa de educación para los medios conduce a presentar una propuesta integral para analizar, evaluar y diseñar estrategias educativas acordes con las mediaciones cognoscitivas, sociales, culturales e institucionales que están presentes en los procesos de recepción en los estudiantes de los sistemas de educación a distancia, lo que obliga a elaborar un diagnóstico comunicacional dentro del terreno de la planificación educativa poniendo énfasis en los destinatarios, en sus contextos y en la calidad de las relaciones comunicativas massmediáticas, así en un programa de esta naturaleza, se desplaza el énfasis que se le había venido dando a la producción de mensajes donde lo importante es el cómo, para pasar a preguntarnos por qué y para qué de los fenómenos de recepción en relación con los medios mismos y con los propios diagnósticos.

Desde este punto de vista, los diagnósticos comunicacionales tienden a contextualizar, desde las prácticas mismas de comunicación y empleo de medios, las prácticas educativas a instaurar o evaluar a partir de los receptores quienes con sus particularidades culturales,

sociales, psicológicas y de hábitos actúan en la construcción del significado presentado en los diversos medios y mensajes.

Desde esta perspectiva, la educación para los medios es un modo de intervención en los procesos comunicativos, una forma particular de analizar, resignificar y producir información (vinculación entre investigación de la recepción, análisis de mensajes y producción de la comunicación).

Para poder instrumentar un programa con estas características, será necesario considerar una etapa de sensibilización dirigida a los diseñadores de los contenidos o productores en su caso, sobre que tanto los estudiantes como los asesores no son receptores pasivos frente a los medios en relación al contenido y estructura de los mismos, sino que son receptores activos y que la forma en que podrán aprovecharlos creativamente dependerá de cómo hayan sido elaborados y de los elementos que se les den para una recepción crítica y creativa, ésta es una forma de establecer mecanismos de comunicación que puedan enriquecer los contenidos presentados.

Para lograr lo anterior habrá que iniciar por alfabetizar a los actores (estudiantes, asesores y productores) entendiéndolo por ello concientizar y dar sentido a la información con la que se interactúa al percibirla y apropiársela de una cierta manera (Buckingham, 1986); Orozco al respecto señala que no sólo se aprende una serie de signos, sino que simultáneamente se aprenden una serie de códigos lingüísticos con los cuales se significa y da sentido a los signos. Se trata de aprender una forma de ver y entender la realidad transmitida a través de los medios.

De esta manera, un programa de educación para los medios dirigido a estudiantes de educación a distancia deberá incluir entonces el análisis de las formas de presentación de la información, las

características del programa, tener en cuenta su procedencia y la propuesta a partir del género en el que es presentado y el lenguaje del medio.

Educar para los medios no es enseñar a leer y escribir televisión o radio, es enseñar a verlos y oírlos a través de distintos géneros (aventura, novela, suspenso, ficción, noticiero, cuento, historieta, etc.) con sus particulares lógicas de recreación de la realidad. Este tipo de análisis deberá hacerse de manera específica para así poder implementar estrategias formativas a través de la currícula.

Se trata pues de involucrar a los receptores en la reflexión sobre lo que ven y escuchan a través de los medios con que interactúan, la lectura deberá centrarse entonces en los mensajes y no en los medios, buscando que el análisis no sea en abstracto, sino que sea muy participativo por parte de quienes la realizan, es una estrategia de educación de los receptores para no "recibir" los mensajes sin pensar y sin cuestionar lo que se presenta en el material, es una manera de interpretar la realidad y el sentido de lo que contienen los medios y de asumir una interacción con ello les permitirá reconocer y transformar formas y hábitos de comunicación y de expresión, de interpretación y apropiación de mensajes, de aprendizaje, de discusión y argumentación.

De allí que la lectura deberá ser detallada ya que sus referentes y significaciones se encuentran dispersos en todo el programa (de audio o video), se trata de rebasar aquello que denotan sus palabras para situarse en todo aquello que las connota, es en buena medida, una "lectura entre líneas" o "una lectura entre imágenes" donde hay que interpretar los diversos mensajes.

Teniendo en cuenta que nuestro centro de atención son los estudiantes de educación a distancia, será responsabilidad de los diseñadores del programa considerar sus características, es decir, su perfil (situación socioeconómica, hábitos de aprendizaje,

características de su entorno, nivel de expresividad, entre otros) y el potencial educativo de la institución con el propósito de que la estrategia pedagógica propuesta esté de acuerdo a las características propias de cada escenario.

Ahora bien, tendríamos que ponernos a definir el cómo desarrollar una propuesta de esta naturaleza, podría pensarse en organizar talleres de corta duración u ofrecer guías a los estudiantes para aprender a "leer" los medios, las cuales deberán poseer las características propias de un material para educación a distancia, es decir, autosuficiente y autoadministrable, presentar ejercicios que faciliten el aprendizaje de contenido, autoevaluaciones y actividades complementarias.

En la presentación habrá que hacer énfasis que si bien es cierto que el autoaprendizaje juega aquí un papel importante, el saber llevar a la práctica los contenidos teóricos, discutirlos para confrontar ideas, asumir o modificar posiciones teóricas, llegar a conclusiones, etc., obliga a establecer como estrategia de estudio para el uso de medios, el trabajo colegiado en grupos de pares o más participantes ya que de ello dependerá el enriquecimiento del trabajo. Aunque pudiera parecer paradójico la capacidad de autonomía en el estudio se adquiere a través de la orientación e interacción al aprehender los contenidos de manera analítica, crítica y constructiva, proceso que se facilita mediante el trabajo de grupo cuando la comunicación se da de manera horizontal y dialógica.

Hablamos de guías en plural y no en singular, debido a que consideramos más útil y provechoso que los estudiantes cuenten con una serie de documentos que dirijan su aprendizaje a partir de los diversos medios: radio, televisión al aire, video, computadora, correo, teléfono, redes (telemática), etc. en lugar de atender a uno solo.

Además de desarrollar la habilidad para

lograr una recepción activa y crítica, sería recomendable que el estudiante creara su propia guía para recoger los aspectos esenciales del contenido del material a observar a partir del tema o temas a los que se pretende reforzar con el programa didáctico.

Así pues para que haya una construcción y reconstrucción del conocimiento se sugiere que para el caso específico de los contenidos transmitidos en los medios, los resultados se lleven a la mesa de discusión con los asesores a través de las consultas individuales, grupales y/o telefónicas lo que favorecerá y fomentará el autoaprendizaje.

Como hemos visto, los programas de este tipo son una estrategia de intervención en los Sistemas de Educación a Distancia que obliga a los estudiantes a reflexionar y analizar el contenido de los programas que se les ofrecen como apoyo didáctico con el propósito de aprovechar el material al máximo y en caso necesario promover la revisión y actualización de éstos.

De acuerdo con lo anterior, creemos necesario desarrollar trabajo de investigación sobre este tema y diseñar propuestas metodológicas concretas para el mejor aprovechamiento de los medios que redunde en beneficio de la labor educativa en éste ámbito que es motivo de nuestra reunión.

Adela Coria

Una piedra arrojada aun estan que provoca ondas concéntricas que se ensanchan sobre su superficie, afectando en su movimiento, con distinta intensidad, con diversos efectos, a la ninfa y a la caña, al barquito de papel y a la balsa del pescador. Objetos que estaban cada uno por su lado, en su paz o en su sueño, son como reclamados a la vida, obligados a reaccionar, a entrar en relación entre sí. Otros movimientos invisibles se propagan hacia el fondo, en todas direcciones, mientras la piedra se precipita removiendo algas, asustando peces, causando siempre nuevas agitaciones moleculares. Cuanto toca fondo, agita el lodo, golpea los objetos que yacían olvidados, alguno de los cuales desentierra, otros a su vez son tapados por la arena. Innumerables acontecimientos, o miniacontecimientos, se suceden en un tiempo brevísimo. Quizás ni aún teniendo el tiempo ni las ganas necesarios sería posible registrarlos, sin omisión, en su totalidad.

Igualmente una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el

Palabras e Imágenes a Distancia

Asesora Pedagógica
Programa de Educación a Distancia
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Córdoba

hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente, para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir.

Giani Rodari

Un conjunto de reflexiones sobre problemas relevantes en los procesos de implementación de distintos proyectos con la modalidad a distancia, algunas producto de evaluaciones sistemáticas de experiencias, otras, de investigaciones de base, muestran una preocupación importante por los resultados, individuales y de sistemas, teniendo en cuenta los complejos procesos que se ponen en juego en dicha implementación.

Procesos complejos que aluden a aspectos político-institucionales, organizacionales, de la producción de medios de enseñanza, de articulación de sujetos provenientes de múltiples campos disciplinarios y que en conjunto, definen una peculiar manera de plasmar propuestas de enseñanza con el objetivo de promover aprendizajes relevantes, por su significación cognitiva y social.

No es mi ánimo dar cuenta de ellos, simplemente quiero destacar una cotidiana alerta en la práctica que desarrollo en la

modalidad y que generalmente aparece mencionada en los trabajos. Se trata de los altos índices de deserción que se observan en las propuestas a Distancia, expresión fenoménica de una problemática que es origen de mi interrogación en esta oportunidad.

Variables como las excesivas cargas de trabajo, en términos de tiempo de lectura demandado (Jenkins, J., 1988) u otras relativas al orden cognitivo en los procesos de comprensión de los materiales impresos (Chacón, F., 1988) son consideradas, entre otros, como posibles factores explicativos de esos resultados. Pero, más allá de las evidencias empíricas, vinieron a acompañar esta reflexión inicial voces próximas, como la de Edith Litwin, cuando se interroga acerca de los procesos de banalización y pérdida de significatividad teórica de los conocimientos al plasmarse en materiales de enseñanza y la necesidad de avanzar en el desarrollo de propuestas que integren los aportes de los programas de investigación hoy en curso, desde diversos enfoques cognitivos y socio-lingüísticos.

También se hicieron próximos, relatos de experiencias que indican importantes esfuerzos en la construcción de diversas estrategias organizativas y comunicacionales para hacer algo por la retención.

Reflexiones sobre la imposibilidad de considerar las propuestas didácticas en sentido autosuficiente y la necesidad de establecer permanentes alertas y controles epistemológicos en los procesos de producción de medios (Carbone, G., 1990) orientan, a su vez, en otra perspectiva de análisis.

En fin, todas cuestiones que han contribuido a ir abriendo la comprensión de la problemática de la deserción, que, por otra parte, no es exclusiva de la Educación a Distancia. Quisiera en este encuentro aproximar algunas líneas de análisis que, a la vez que permitan seguir explorando, dispansen ciertas puntas para avanzar en

sentido propositivo. Para ello, voy a incorporar algunos desarrollos conceptuales provenientes del campo del psicoanálisis y del análisis de discursos desde una perspectiva socio-semiótica, que han permitido avances en la comprensión de las prácticas de la enseñanza en general, y que pueden ayudar a echar luz sobre la pregunta que nos ocupa.

Podría considerarse que, tanto en la modalidad a distancia como en la presencial, confluyen los aportes de teorías que se desarrollan en distintos campos científico-técnicos -Psicología, Lingüística, Semiótica, Sociología, Pedagogía, Didáctica, Economía, Administración, entre otros- junto a las expresiones interdisciplinarias que van encontrando su lugar en la panorámica científica.

La diferencia esencial se referiría a la forma en que se articulan en proyectos particulares, un conjunto de situaciones de orden político-institucionales, de gestión, didácticas y comunicacionales, como también, la manera en que lo hacen los sujetos que son su soporte y aquellos a quienes se orientan.

La presencialidad o la distancia, y el supuesto "encuentro" entre docentes y alumnos, o su supuesta "ausencia", no marcarían, por sí solos, la distinción. Como tampoco la producción de materiales para la enseñanza -desarrollos de la tecnología educativa-

Ahora, una repetición en las prácticas educativas en una y otra modalidad, muestra que, en la enseñanza a Distancia suele ponerse el acento en la producción de los denominados "multimedia" y en la presencial, en la instancia del encuentro.

Mi propósito es el de abrir un espacio ficcional, en el que se interrogarán mutuamente, una y otra modalidad, como en un juego de espejos, desde lo que para cada una de ellas constituiría su clave, en tanto para la otra, un espacio relativamente descuidado. Voy a interrogar, desde lo que, para el enfoque

que he adoptado, sostendría la relación de conocimiento en las aulas, a la manera básica en que se estructura dicha relación en la modalidad a Distancia.

El encuentro educativo se estructuraría, siguiendo los aportes de Daniel Gerber (1986), en base a una clara distinción de lugares complementarios, que determinaría una relación de carácter asimétrico:

- el lugar de docente, sujeto autorizado que posee maestría, dominio o saber en torno a algún campo de la realidad y cuya autoridad "dependería de ese presunto saber del que es portador".
- el de alumno, sujeto que está en la posición de reconocerlo en ese sentido y en posición de carencia respecto a dicho saber.

Los lugares de maestro y alumno son pues indisolubles, uno define al otro y nadie podrá ser maestro si no existe otro que se coloque en posición de ser su alumno y lo invista como su enseñante" (Gerber, D., 1986). La relación maestro-alumno se establecería, entonces, en un campo caracterizado por la necesidad de mutuo reconocimiento pero sin simetría.

El docente aparecería en este campo ocupando el lugar del Ideal del Yo, modelo de identificación para el alumno (Millot, C., 1990). El concepto de Ideal del Yo designa un conjunto de rasgos simbólicos implicados por el lenguaje, que regulan y mediatizan la relación imaginaria con el otro. (Nasio, J., 1988).

Es en base a esta estructura que comienza a desplegarse un fenómeno que caracterizaría la enseñanza, desde el primer momento del encuentro, que los autores denominan relación transferencial. Juego de imágenes en el que se producen mutuos reconocimientos a partir del encuentro de dos cuerpos, encuentro imaginario de miradas, de aceptación o rechazo, que realizarían lo que para S. Freud, es el resorte principal de la educación: el amor.

"Ahora bien -señala Gerber- la posición que el maestro ocupa de "sujeto supuesto saber" es lo que en muchos casos puede

conducirlo a la creencia ilusoria de contar con un poder que emanaría de sí mismo cuando es en realidad la existencia de una estructura intersubjetiva que coloca a individuos distintos en posiciones diferentes asignando un sistema de representaciones y comportamientos específicos a cada uno de ellos, la que determina ese fenómeno de poder".

El encuentro es un campo donde circulan de modo permanente un conjunto de demandas, demandas de reconocimiento en los lugares instituidos, que pueden expresarse a través de la palabra. Así lo ejemplifica la pregunta del alumno respecto a la corrección de una tarea, o el movimiento negativo de la cabeza del docente ante una respuesta incorrecta, o su eventual silencio.

El trabajo de Edwards y Mercer (1988) en el marco de la socio-lingüística, es revelador en este sentido. Cuando analizan las comprensiones que deben tener los sujetos para formar parte del discurso educacional, señalan reglas básicas sobre las que éste se estructura: "1. Es el maestro quien hace las preguntas. 2. El maestro conoce las respuestas y 3. La repetición de preguntas supone respuestas erróneas". Cuando los alumnos preguntan, "pueden estar buscando información, guía o permiso para hacer algo" en tanto, cuando el maestro pregunta, "... está comprobando que los alumnos saben lo que deben saber, poniendo a prueba su conocimiento, comprobando si prestan atención, definiendo su agenda en cuanto a pensamiento, acción y discusión"... "la mayoría de las preguntas que hacen los maestros no buscan información. Forman parte del armamento discursivo de que disponen los maestros para controlar temas de discusión, dirigir el pensamiento y acción de los alumnos y establecer los límites de la atención compartida, de la actividad conjunta y del conocimiento común". Así, el maestro puede actuar como árbitro de la validez de los conocimientos.

La puesta en acto de estas reglas de carácter implícitas puede llevar a malos entendidos, a ese juego de expectativas y tipificaciones imaginarias, que sostienen el encuentro descentrado del conocimiento en sí y centrado en procesos de interpretación de lo que se espera ocurra.

Nos aproximamos un poco más a ese campo estructural desde lo que aparece en su superficie; allí observamos que lo que también se pone en acto como ejercicio de reconocimiento es un permanente juego de miradas, gestos, señales, que caracterizan lo que Jackson denominó como la inmediatez, rasgo típico de la situación de enseñanza y que Eduardo Remedi retoma y resignifica en su texto *Identidad del Maestro*.

La lógica de las pistas, la lógica de lo imaginario, espacio de despliegue de la seducción, es lo que caracterizaría la situación del encuentro. La inmediatez de los acontecimientos de la clase revela la importancia que los maestros dan a las indicaciones pasajeras del comportamiento de los alumnos, que serían verdaderos signos de su propio desempeño. Se trata de un registro afectivo, no mediado por la reflexión, por el que el docente mira y selecciona las actitudes, los gestos, expresiones que confirman que ejerce adecuadamente su función.

Estos códigos constituirían gestos tipificados por la institución: así, el éxito pedagógico, se traduciría en rostros de placer, entusiasmo, movimientos de afirmación, en tanto, las señales de que las cosas no funcionan, se demuestran en el desinterés, rostros de aburrimiento, la pasividad.

Y es allí donde en realidad se concreta un aspecto que sería esencial del acto educativo: se supone que el docente juega un papel de mediador en la relación de conocimiento, en tanto construye su propia estrategia de enseñanza para facilitar la apropiación de un cierto recorte de saber en un área determinada; cuando esta propuesta se pone

en acto, establece una demanda, explícita o implícitamente, al alumno, y en ella se juegan aspectos inconscientes, no absolutamente controlables por efecto de la construcción consciente de estrategias de enseñanza. Comienza entonces a circular el deseo de saber del alumno, que puede quedar alienado en la demanda de reconocimiento del docente, alienado en ese Ideal que él encarna. O por el contrario, a circular en un encuentro, también imaginario, pero a partir de que el docente ha aceptado que ese lugar asimétrico que ocupa no implica que dispone de "todo" el saber y el reconocimiento de que el alumno "puede" abrirse al conocimiento, a los procesos de apropiación. Dice Oscar Masotta: "El deseo es como una lanzadera, que sigue tejiendo cuando al ojo le parecía que el trabajo estaba terminado" (1986).

Desde la perspectiva que he adoptado, este sería el mensaje, la imagen, que produce la modalidad presencial. ¿Cuál sería la forma estructural en que se establece la relación de conocimiento en las propuestas organizadas con la modalidad a Distancia?

En un conjunto de trabajos (Milanesi, Gacio y Perazzo, 1990; UNED, España, Litwin, E., 1991, Ortiz, R., 1990, Coria y otros, 1992, entre otros), se enfatiza en la importancia del vínculo en el proceso de transmisión y construcción de conocimientos, tanto desde una perspectiva comunicacional, cognitiva como ética. Vínculo entre pares, entre docentes y alumnos, con la institución en la que se desarrolla la tarea; de allí, se señala la necesidad de enfatizar más en la planificación de espacios sistemáticos de encuentro -las tutorías- en las propuestas a Distancia, superando el enfoque de la autosuficiencia de los materiales.

Investigaciones en el campo de psicología cognitiva recuperan fuertemente el papel del docente en el proceso de construcción de significados, poniendo el acento en los procesos de negociación y andamiaje que se

articulan en el intercambio. La didáctica como disciplina hoy reflexiona en ese mismo sentido.

Yo quisiera alimentar el análisis desde el lugar de lo imaginario, pensando en los efectos de sentido que tienen palabras, gestos, códigos, señales, y qué ocurre cuando no están presentes como forma generalizada de estructuración de la relación de conocimiento.

Como ya se señaló, la producción de materiales marca su centralidad en la modalidad a Distancia, sobre todo, habida cuenta de razones extradidácticas, la de materiales impresos. Se han realizado un conjunto de estudios sobre las características que debe tener este material para promover aprendizajes de significación. Se formulan interrogantes como, por ejemplo, cuántas instituciones pueden estar seguras de que sus estudiantes entienden los textos, sobre el desconocimiento de cómo se da el proceso de aprendizaje en el trabajo con las producciones textuales. Mi pregunta tal vez es un poco anterior, aunque también atraviesa el aprender, pero desde otra perspectiva: ¿Cómo hacer para que, en ausencia de lo imaginario, por efecto de la ausencia de cuerpos, se abra no obstante una relación donde circule y se sostenga el deseo de aprender, de modo tal que no se abandone apresuradamente la tarea? ¿Es posible contribuir a la creación de un universo imaginario a través de las producciones, particularmente textuales, de modo tal que se estructure el proceso de identificación, asumiendo que el lenguaje es el espacio de lo simbólico, y que el discurso científico no es el terreno de la ficción literaria, plagada de personajes con quienes identificarse? Si es posible, ¿cómo?

Y si no lo es, ¿qué habría que hacer?

Es claro que estas reflexiones son muy generales y que se podrían y deberían realizar especificaciones, según las características de los sujetos particulares a quienes se orientan las propuestas a distancia (niños, adolescentes, jóvenes, adultos).

Si atendemos a los aportes del análisis de discursos, en particular a los desarrollos de Eliseo Verón (1987), los textos, como otro tipo de producción discursiva, no constituirían un universo que, desde lo explicitado, dirían todo lo que aparece en su superficie o materia significativa. Constituyen parte de un universo de discurso, que se estructura en otro lugar, en nuestro caso, diferentes disciplinas científicas, diferentes comunidades científicas, pero que en producción, ya conllevan los dos sujetos, el de la producción, en nuestro caso docentes especialistas en diferentes asignaturas y el sujeto sujeto de reconocimiento, presupuesto, -nuestros alumnos-. Se establecerían dos gramáticas diferentes, la de la producción y la del reconocimiento, cada una de las cuales contaría con reglas u operaciones de asignación de sentido en las materias significantes. Es en la enunciación y no sólo en los enunciados, donde se jugaría la construcción imaginaria. Ambos lugares, aparecerían en la superficie textual, a través de ciertas marcas, que darían cuenta de las condiciones en que el discurso es producido y que a su vez, tendrían cierto efecto de sentido, esencialmente indeterminado. "Una gramática de producción define un campo de efectos de sentido posibles", que se actúan en el reconocimiento y no podrían reconstruirse a la sola luz de la producción. La producción discursiva y el reconocimiento forman parte de una red histórica que se "desenvuelve en el espacio-tiempo de las materias significantes, de la sociedad y de la historia." (Verón, 1987).

No daría lo mismo hablar en primera persona del singular que en primera del plural, o utilizando una forma impersonal. "Es obvio que...", enunciado bastante frecuente cuando se trata de expertos, visto desde el proceso de enunciación, colocaría al sujeto del reconocimiento en una posición de "tener que saber", o "tener que darse cuenta", y así, podríamos continuar analizando un conjunto

de estrategias discursivas. Es posible interrogarnos entonces sobre si la estrategia del nombramiento de los autores, por ejemplo, reconocidos como autoridades en la materia, como los sujetos del supuesto saber, tendría como efecto de sentido en el lugar del reconocimiento, esa efectiva adjudicación, con independencia del encuentro de miradas. Habría, pues, una posibilidad de construcción imaginario, andaje de representaciones, desde lo simbólico como soporte. En un trabajo de González Aguirre (1989) se presentan "Tres indicaciones, de nivel textual, para la elaboración de material escrito en la educación a distancia", siguiendo los aportes de Van Dijk. En una de ellas, alude a la finalidad rectora en la elaboración de materiales, que denomina de "autoinstrucción", cual es la de enseñar, lo que supondría la necesidad de escribir con un "estilo" que efectivamente dé cuenta de esa intencionalidad, "didáctica". Y señala textualmente: ".... en escritos educacionales, se informa para una retención prolongada. En resumen, el propósito último y profundo es el de hacer que todo lo que se escriba al redactar un texto de autoinstrucción, no sólo sea interesante y ameno, sino que sea sobre todo fuertemente convincente" para que "... el lector se deje guiar en el desarrollo de un curso, con el mayor interés de obtener de allí los mejores resultados en términos de aprendizaje, todas las actividades y ejercicios que el profesor le proponga. Si esto se logra, podrá decirse con propiedad que se está utilizando un lenguaje persuasivo, que es el ideal a obtenerse en este caso".

La indicación de elaborar materiales amenos, interesantes, convincentes, persuasivos, no es fácil de lograr, sobre todo si enseñamos por ejemplo, matemática y contabilidad. Fundamentalmente, porque, como decíamos antes, los efectos de sentido son múltiples y no pueden anticiparse absolutamente en la producción. Se nos presenta un problema a mi entender muy serio,

cual es que nos encontramos con la certeza de que el material no fue persuasivo o convincente, que no logró por sí solo "retener" al alumno, por efecto de su propio deseo, cuando él ya desertó del sistema.

Me pregunto entonces, tomando el "mensaje" de la presencialidad, sobre la posible ayuda de ciertos recursos que nos aproximen en tanto sujetos "vivos". Nasio se interroga en un momento de su desarrollo teórico: ¿para qué sirven las imágenes? y continúa: "El mundo simbólico preexiste al sujeto, ya está allí; no obstante, los símbolos, para revelarse deben pasar por el soporte corporal. Lo que sucede en el nivel simbólico le sucede a seres vivos. Para que se produzca una inserción de la realidad simbólica (el lenguaje, la ley... agregaría yo, en particular el discurso científico) en la realidad del sujeto son indispensables el yo y la relación imaginaria con el otro".

Y es allí donde consideraría dos posibles estrategias, concientes, aunque ninguna de ellas, a la distancia, permita control alguno, porque sabemos que éste tampoco se resuelve con la presencia. Una, la de hacer propias las posibilidades que brinda el chiste como modelo, en tanto efecto que aproxima desde la cotidianeidad a los sujetos. Oscar Masotta, siguiendo los análisis freudianos sobre las formaciones del inconsciente, señala que "lo paradigmático es su operación. La permanencia de la palabra y el deslizamiento del significado. Para que haya chiste el sentido debe pasar por un cierto estado peculiar, quedar obturado primero, para inmediatamente abrirse pero hacia una nueva dirección: primero, extravío del sentido, y después sorpresa, la risa o la sonrisa. El juego de las palabras produciría, como efecto de sentido, el chiste. Para Eco, lo humorístico deja entrever la posibilidad de un efecto liberador a partir de un juego metasemiótico por el que el discurso pone en duda códigos culturales establecidos. Desde estas perspectivas, el

humor a mi entender, constituiría una posibilidad de encuentro imaginario, de complicidad en la comprensión, de sorpresa. Muchos problemas matemáticos podrían plantearse de esa manera, como puerta de entrada a la formalización. Las irrupciones del discurso serían también una posibilidad.

La otra estrategia que podría ayudarnos en el encuentro, sería posiblemente, la de atender "particularmente" la manera en que el lector está presupuesto en la producción discursiva y pensar en diversas anticipaciones que los estudiantes a quienes se dirigen nuestras producciones, pueden realizar frente a las temáticas objeto de análisis. De esta forma, se podría compartir un espacio de representación que, a la vez que desde lo cognitivo ayude a poner en cuestión preconociones a partir de las que los sujetos se aproximen al conocimiento, nos ayuden desde lo imaginario a estar "con" ellos.

En conjunto, este sería un mensaje que la educación a distancia podría aportar a la presencial, que en general, en lo que a textos se refiere, se mueve en la consabida descontextualización del fenómeno fotocopia.

No he tratado aquí de reconocer los beneficios de una modalidad versus las carencias de la otra. Ha sido mi intención presentar una posible lectura teórica de algunos aspectos estructurales de la relación de conocimiento en las dos modalidades, donde están siempre presentes diversas formas de mediación. Inicié con la pregunta por los altos índices de deserción como fenómeno inquietante, que subsume una problemática compleja. Traté de mirar, desde la perspectiva adoptada, lo que sostiene una relación educativa en el encuentro y cómo se sostiene cuando éste no es predominante. Me resta una última consideración propositiva. Si se reconoce la importancia de lo transferencia, en el sentido de mutuo reconocimiento de sujetos en torno a un saber determinado, de espacio donde demandas y deseos tienen su

expresión, sería altamente beneficioso en las propuestas a distancia, "abrir" la distancia con la "presencia, aún cuando los costos y las razones de lejanía no lo aconsejen. Reconocidos los sujetos "vivientes" que "son" en definitiva "la institución" que se presenta a través de las producciones, sería recomendable sostener variadas propuestas de encuentro, no esperar hasta las evaluaciones presenciales y abrir un espacio de búsqueda discursiva donde la ausencia de cuerpos encuentre sustitutos, nunca totales, que ayuden a los alumnos a sostenerse en el propio deseo de permanecer, de conocimiento, porque saben que hay gente "de carne y hueso" que sostiene por un instante "esa mirada", "ese gesto de reconocimiento"; gente que está pensando en ellos.

Bibliografía

- BRUNETTI, P. y FRANCO, A. de:
"Manipulación de humor político en los medios". Publicado en: Teoría y crítica de la manipulación II. Fac. de Filosofía y Humanidades. Esc. de Letras. UNCba, 1992.
- CARBONE, G.: "Los materiales de enseñanza en los sistemas de educación a distancia". En La Educación a Distancia, Deseos y Realidades. Compilado por Litwin, E. Libedinski, M. Bs. As., 1990.
- CONTRERAS DOMINGO, J.: "Enseñanza, currículum y profesorado". Introducción crítica a la didáctica. Akal, Madrid, 1990.
- CHACON, F.: "Una aproximación cognitiva al diseño de materiales de educación a distancia". ICDE, Caracas, 1988.

- ECO, U.: "La estrategia de la ilusión". Lumen, Barcelona, 1986. "Lector in fábula". La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Lumen, Barcelona, 1987.
- EDWARDS, D. y MERCER, N.: "El conocimiento compartido". El desarrollo de la comprensión en el aula. Paidós, Barcelona, 1988.
- GERBER, D.: "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico". "En La Docencia: entre el autoritarismo y la igualdad". Caballito. Mexico, 1986.
- GIORDAN, A.: "Representaciones sobre la utilización didáctica de las representaciones". En Enseñanza de las Ciencias, 1989, 7 (1).
- GONZALEZ AGUIRRE, P.: "Tres indicaciones, de nivel textual, para la elaboración del material escrito para la educación a distancia". Tercer encuentro Iberoamericano de Educación a Distancia, Costa Rica, 1989.
- LITWIN, E.: "Problemas y limitaciones del diseño y producción de los materiales educativos". Minneo.
- MARIN IBAÑEZ, R.: "El sistema pedagógico de la UNED y su rendimiento". Mimeo.
- MASOTTA, O.: "Lecciones de Introducción al Psicoanálisis". Gedisa, Bs. As., 1986.
- MILLOT, C.: "Freud Antipedagogo". Paidós, Mexico, 1990.
- NASIO, J.D.: "Enseñanza de 7 conceptos cruciales del Psicoanálisis". Gedisa, Bs. As., 1990.
- REMEDI, E.: "La Identidad de una actividad: ser maestro." UAM, Mexico, 1988. "El lugar del Psicoanálisis en la Investigación Educativa". Aportes a la identidad y quehacer del docente. Minneo, 1989.
- RODARI, G.: "Gramática de la fantasía"
- SERCOVICH, A.: "El discurso, el psiquismo y el registro imaginario". Ensayos semióticos. Nueva Visión, Bs. As., 1977.
- VERDUGO, I.: "Aspectos y problemas de la manipulación discursiva". En teoría y crítica de la manipulación. Fac. de Filosofía y Humanidades, Esc. de Letras, UNC, 1991.
- VERON, E.: "La semiosis social". Fragmentos de una teoría de la discursividad". Gedisa, Bs. As., 1987.
- VILLAROEL, A. PEREYRA, F. (Ed.): "La educación a Distancia: Desarrollo y apertura". ICDE, Caracas, 1990. Capítulo 6: Producción de materiales para la Educación a Distancia."

Graciela
Carbone

Las aproximaciones a la investigación - Acción que me propongo

exponer para un análisis, son producto de una praxis que se ha visto matizada por el ejercicio en variados contextos pedagógicos. En su transcurso, tengo necesidad de expresar que el aporte de una prestigiosa especialista en investigación educativa -Alicia Bertoni- así como la cooperación inteligente y sostenida de los equipos docentes que hemos constituido (en forma conjunta o independiente) fueron intervenciones de valor decisivo para la definición y el desarrollo de estas experiencias.

Los propósitos de mi exposición son los siguientes:

* 1. Continuar la difusión que otros investigadores han iniciado acerca del aporte de este enfoque de la investigación a la profesionalización docente.

* 2. Focalizar el análisis de su productividad en el área de problemas que se han perfilado como enseñanza para la comprensión.

* 3. Dar cuenta de algunas dimensiones del papel articulador de saberes y contextos

La investigación Acción en la Gestión de Proyectos Curriculares a Distancia Introducción

Profesora Titular Ordinaria y
Secretaria de Investigación y
Posgrado del Departamento de
Educación, Univ. Nac. de Luján.

que identificamos en este quehacer investigativo.

4. Ofrecer algunos hallazgos del empleo de

técnicas de análisis documental, a la luz del modelo interpretativo.

Delimitaré las referencias empíricas, en esta oportunidad, a dos proyectos que considero representativos de dos perfiles profesionales diferenciados:

a) Docentes de nivel primario participantes de un curso de especialización en Ciencias Sociales⁽¹⁾ (Espelbaum, 1993-1994).

b) Profesionales y académicos integrantes del equipo docente de la carrera de Técnico Superior en Comercio Exterior⁽²⁾ (Gómez Poviña, 1991-1993).

Ambos proyectos comparten la similitud del rol colaborativo asumido. La diferencia más importante consiste en haber alternado, en el ejercicio del rol, lo que Elliot (1990) llama intervención de primer orden e intervención de segundo orden. A lo largo del desarrollo de los proyectos, la colaboración más frecuente y continua se focalizó en los equipos de gestión curricular en las tareas de diseño y desarrollo

(1) Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Formación Docente en Ciencias. Cohorte 1993-1994. Decano: Prof. Mauricio Espelbaum. Docentes especialistas: Prof. Elvira Salluzzi, Prof. Haydée Baghino y Prof. Roberto Domin. Curso de Especialización en Ciencias Sociales dirigido a maestros y Profesores de enseñanza elemental.

(2) Fundación Banco de Boston. Rector: Dr. Oscar Gómez Poviña; Directora de la Carrera; Lic. Delia Tesoriero. Coasesora: Lic. Alicia Bertoni. Cohorte 1991-1993. Carrera de Técnico Superior en Comercio Exterior.

modular, así como en las de investigación evaluativa de las distintas fases de su planeamiento y ejecución. Pero también, en el caso del curso dirigido a docentes de enseñanza elemental, los hallazgos de la evaluación continua dieron indicios de que se necesitaban algunas participaciones directas, laterales, facilitadoras de nuevas oportunidades de profesionalización, encaminadas a la revisión de temas emergentes y al enriquecimiento de estrategias de enseñanza ⁽³⁾.

Aproximaciones al marco teórico curricular.

Una de las inquietudes que nos guía en esta etapa de construcción de un modelo curricular para la educación a distancia, es la de concebir las mediaciones pertinentes para definir y abordar los problemas de la enseñanza para la comprensión.

"Comprender es crear uno mismo un sistema de interpretación de la realidad nuevo para cada individuo en relación al que tenía anteriormente, y la invención es exactamente lo mismo. Llamamos creación científica a la elaboración de un sistema interpretativo de fenómenos que posee la característica de ser distinto a los ya existentes y más adecuado a la realidad".

Montserrat Moreno, 1982, 20.

"...el aprendizaje de las estructuras cognitivas no consiste ni en poner simplemente en juego las conductas operatorias previamente adquiridas, ni en transmitir las totalmente. Aprender es proceder a una síntesis indefinidamente renovada entre la continuidad y la novedad".

Inhelder, sinclair, y Bovet, 1974, 328.

El momento actual de producción teórica en torno a la enseñanza para la comprensión, suministra datos claros y precisos de una

tendencia superadora del paradigma proceso-producto.

Desde el punto de vista teórico, se acrecienta el caudal de aportes para la reflexión que proponen modelos para el análisis de variables mediacionales (Witrock, 1989, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1983 y 1992, Elliot, 1990, Grundy, 1991, Ibarrola, 1992, entre otros).

Este promisorio avance, sustentado en prácticas de investigación consistentes en su metodología y probadas en su productividad, exigen idéntica preocupación por el control epistemológico de sus interpretaciones acerca de la naturaleza de los procesos de construcción del conocimiento por parte de los sujetos educativos.

En esta oportunidad solo dejaré planteado que el desarrollo actual del diálogo entre la Psicología Cognitiva y la Psicología Genética arroja escasa claridad en cuanto a los criterios de integración de las vertientes teóricas que se abocan al estudio de los complejos fenómenos del aprender y su incidencia en el enseñar.

Focalizándome en los propósitos de esta comunicación, definiré la enseñanza para la comprensión como una práctica resultante de un proyecto curricular que delimita el saber enseñable (cerco cognitivo, en la denominación de Castoriadis) y se desarrolla en ámbitos de relativa autonomía, en los que los lineamientos institucionales, los marcos organizacionales, sus condiciones - posibilidades y restricciones de orden normativo, material y cultural- sus actores y los medios vehiculizadores del conocimiento se diferencian del proyecto originario, por cuanto la "corporeidad" de la concreción les da vida propia.

En ese ámbito identificado, entonces, la enseñanza para la comprensión es un fenómeno de intercambios deliberados en el cual deben contenerse: a) la especificidad

(3) Para ampliar la justificación de esta alteración de roles, es oportuna la reflexión siguiente de Elliot (1990) "Los proyectos de investigación-acción basados en el profesor... han sido dirigidos por regla general por universitarios extraños a la escuela. No es esto incoherente con la idea de que la investigación-acción educativa suelen actuar como formadores de profesores que han interpretado su especial papel como facilitador del desarrollo de las capacidades reflexivas de los profesores. La práctica de la formación del profesorado también puede desarrollarse mediante la investigación-acción. El autor Elliot, 1985) ha utilizado las expresiones investigación-acción de primer orden" e "investigación-acción de segundo orden" para resaltar el contraste entre estas dos prácticas educativas distintas pero solapadas. El agente externo, como facilitador del proceso de "investigación-acción de primer orden" es también un agente interno como formador de profesores dedicado a la "investigación-acción de segundo orden" (p. 318-319).

problemática, temática, metodológica y comunicacional de cada saber a enseñar; b) las peculiaridades culturales, lingüísticas y la diversidad de las competencias previas de los alumnos así como de sus intereses; c) la intervención docente, encaminada a articular los intercambios entre alumnos y saberes y entre los alumnos en torno a los saberes. La peculiaridad de esta articulación, su riqueza y complejidad estriban en que el reconocimiento de las diferencias ha de ser entendido como creación de instancias inéditas de renovación de conflictos cognitivos, así como de incursiones nuevas en la cultura erudita y en la cotidiana para proponer nuevas oportunidades de movilización, reflexión y sistematización.

En el ámbito de la educación a distancia, el intercambio deliberado entre actores y saberes cobra una complejidad peculiar. Destacamos como variables significativas de esa peculiaridad tanto la concepción y la práctica de la intervención didáctica que da forma al proyecto como los criterios de periodicidad establecidos para los intercambios y también las estrategias y tecnologías adoptadas para la interacción en fases de estudio independiente. De la consistencia de estos criterios y de su implementación depende que los proyectos se acerquen o se desvíen de los propósitos de la enseñanza para la comprensión.

Ubicada en una praxis que jerarquiza las estrategias y tecnologías de seguimiento de los procesos de Estudio Independiente, así como la necesidad de las prácticas presenciales en el momento de desarrollo curricular y no exclusivamente de integración y examen, considero útil hacer concurrir otros aportes didácticos y epistemológicos a la profundización de este planteo de enseñanza.

Es útil y oportuno recuperar las diferenciaciones entre comprensión reconstructiva simple o global planteada por Kemmis y evocada por sus continuadores y valorar el aporte que ofrece para distinguir aquellas apropiaciones -acotadas en su

alcance epistemológico- de las otras, complejas y articuladas, en las que se sitúan las preocupaciones de una Pedagogía Operatoria inscripta en planteos de enseñanza crítica.

Esas mismas distinciones, planteadas en el territorio de la investigación didáctica, nos lleva a identificar climas de tarea; entonces la enseñanza para la comprensión se diferencia de la enseñanza para la evaluación, tema también recurrentemente evocado por los investigadores afines a nuestras preocupaciones.

Enseñanza para la comprensión versus enseñanza para la evaluación escolarizada, es el primer matiz que quisiera agregar para avanzar en un marco teórico en el que entiendo que deberíamos acortar la brecha, pues son sus fracturas y no sus articulaciones las que producen la tensión entre ambos conceptos. Pérez Gómez (1992), para referirse a esta distinción elige el término artificialidad.

Las explicitaciones precedentes de las ideas eje sobre enseñanza para la comprensión no estarían trabajadas adecuadamente si omitiéramos otra aproximación: la reflexión acerca de los aportes de los saberes disciplinarios a la construcción del modelo.

Para esbozar esta preocupación, acudiré a los conceptos de competencia disciplinaria y disponibilidad interdisciplinaria.

Siguiendo a Carlos Cullen (1993)

la "competencia disciplinar es la compleja capacidad de orientarse en el punto de vista disciplinar del conocimiento, pudiendo discriminar alternativas y estrategias, evaluarlas y actuar en consecuencia. La competencia disciplinar, implica criterios de comunicación, actividad y especificidad".

La elección del concepto de competencia disciplinar ha sido enfatizada, no solamente porque contribuye a revitalizar los aportes de dominios homogéneos de estudios y de comunidades con una identidad diferenciada, sino también porque es históricamente oportuno fortalecer su tratamiento en el ámbito de la gestión curricular en niveles básicos, medio y superior.

El concepto es solidario del de "Disponibilidad Interdisciplinar. Volviendo a C. Cullen, la Disponibilidad Interdisciplinar es la compleja actitud que permite, desde la diferencia, abrirse a la integración, es decir, desde la identidad disciplinar -que es siempre un recorte en el universo del saber- a la actitud dialogante, capaz de reconocer otros puntos de vista disciplinares y la necesidad de complementariedad en función de reconstruir una visión más totalizante y más integrada. La disponibilidad interdisciplinar no sólo permite la relación entre disciplinas, sino que es una forma de relacionar también las informaciones con las decisiones". Según Cullen, esta disponibilidad habilita para los intentos de cooperación encaminados a lograr reconstrucciones racionales más totalizantes y abarcadoras de la complejidad de la realidad.

Como podemos observar, el concepto adopta como punto de partida el reconocimiento de las identidades diferenciadas. La cooperación que genera construcciones integradoras, a su vez se base en el reconocimiento de la fragmentación creciente del saber, de las fracturas entre los saberes que imparte la escolaridad y dos clases de tensiones: las que provienen de las demandas de la vida laboral y las que resultan de las necesidades de integración intrínsecas del proceso de construcción de la identidad personal.

Algunas precisiones sobre metodología de investigación de los casos seleccionados.

"Con respecto a los procedimientos de validación mediante los cuales ponemos a prueba nuestras conjeturas, concuerdo con Hirsh en que están más cerca de una lógica de la probabilidad que de una lógica de la verificación empírica. Mostrar que una interpretación es más probable a la luz de lo que se sabe es algo distinto de mostrar que una conclusión es verdadera. En este sentido, validación no es verificación. La validación es una disciplina argumentativa, comparable con los procedimientos jurídicos de

interpretación legal. Es una lógica de la incertidumbre y de la probabilidad cualitativa". Paul Ricoeur, 1988-63.

"Como las situaciones prácticas son inestables en potencia, el conocimiento-en acción- profesional (adquirido a través de la experiencia pasada de las uniformidades encontradas en los problemas, en sus explicaciones y en sus soluciones) nunca puede proporcionar una guía infalible para la conducta futura. Ayuda al profesional a plantear de antemano las posibilidades futuras, pero no a predecirlas, y siempre ha de mantenerse abierto a la sorpresa, a la necesidad de plantearse y reflexionar sobre la adecuación de su conocimiento a la situación presente. A través de esa reflexión se amplía y enriquece el bagaje individual de conocimientos profesionales". Elliot, 1990-93.

Para facilitar la interpretación del recorte de problemas y datos elegidos para esta comunicación, describiré sucintamente los componentes del diseño de investigación-acción que son comunes a ambos proyectos.

I. En primer lugar, entendemos que la concurrencia de los actores participantes de los proyectos a su evaluación, es un requerimiento político, ético, teórico y técnico para la cooperación en su perfeccionamiento. En los ejemplos elegidos participaron o participan periódicamente autoridades, docentes, especialistas y alumnos en las diversas fases de los proyectos.

II. La concurrencia citada en el punto precedente es condición necesaria pero no suficiente para lograr una evaluación consistente y productiva.

Es la comprobación de las limitaciones de este aporte la que ha generado el concepto de triangulación, hoy incorporado a la teoría y la práctica de la investigación-acción para designar las pruebas de confrontación a que son sometidas las distintas evidencias que se obtienen a partir de los discursos, los actos y las producciones de los actores.

Triangulación (Cuadro N° 1)

Momentos	Antes	Durante	Después
Evidencias	Fase preactiva	Fase interactiva	Fase post-activa
-Discursos Docentes	Teorías de enseñanza, planeamiento evaluación modalidad	Juicios sobre el desempeño de los alumnos Autoevaluaciones	
Alumnos		Ideas previas: proyecto de vida, preconceptos	Juicios académicos y pedagógicos
Producciones Docentes	Diseños y desarrollos curriculares (módulos, guías, recursos) Instrumentos de evaluación	Pruebas de logros parciales y finales Trabajos de campo	
Alumnos			
Facilitadores	Lineamientos Modelo Curricular	Unidades de trabajo para el perfeccionamiento surgidas de la identificación de problemas.	
Actos Docentes Alumnos		Clases: Intervención didáctica Participación	

Los casos

Para ilustrar con hallazgos empíricos las posibilidades de este enfoque, intentaré comentar los propósitos 3 y 4 de esta comunicación dando cuenta de algunos

análisis de ideas previas iluminadores de nuestra intervención.

A. Un ejemplo de intervención de segundo orden

(Curso de Ciencias Sociales para docentes de educación elemental).

Triangulación (Cuadro N° 2)

Evidencias	Técnicas	Obtención	Interpretación
Producciones	Alumnos - Pruebas de logros	Diseños semiestructurados Pruebas de ensayo: estudio de campo coloquios	Análisis de contenidos (criterio: según diseño curricular)
Discursos	Docentes - Diseños curric. - Desarrollos guías - Instrumentos de evaluación	Diseños curriculares Módulos Instrumentos de Evaluación	Análisis de contenido (criterio: según modelo curriculares)
	Alumnos - Proyecto de vida al comenzar su carrera. - Representaciones preconceptos.	Ensayo	Análisis del discurso
	- Juicios académico pedagógicos	Ensayo Entrevistas	Análisis del discurso
		Cuestionarios	Análisis de contenido según modelo y diseño curricular
	Docentes - Teorías de enseñanza	Ensayo	Análisis del discurso
	Representaciones Educ. a Distancia	Ensayo Cuestionarios semiestructurados	Análisis del discurso
	Verbalizaciones espontáneas	Análisis del discurso	
	- Juicios Académico/ Pedagógicos Autoevaluaciones	Entrevistas Estimulación del recuerdo	Análisis del discurso Análisis del discurso
Actos	Clases: Alumnos participaciones	Observación	Interpretación según modelo y diseño curricular.
	Clases: Docentes intervención	Observación	Grupos de reflexión

Situados en nuestro propósito de recoger información sustantiva para nuestro diseño y desarrollo de la gestión curricular, averiguamos que pensaban los docentes primarios sobre:

+ el papel de las Ciencias Sociales y su enseñanza en esta nueva era en la que conviven:

- + los riesgos de idolatrización de las nuevas tecnologías;
- + la conformación de los bloques económicos;
- + la creciente polarización social.

Asimismo, les interrogamos acerca de sus posturas personales y profesionales sobre los medios de comunicación social y la educación de los ciudadanos de esta nueva era.

¿Qué contestaron?

Más de la mitad de los encuestados adjudicaron a las Ciencias Sociales la posibilidad de ayudar a interpretar y transformar la realidad, revertir injusticias sociales, el racismo y la discriminación.

Sin crear fisuras con esas respuestas, otros docentes le adjudicaron cualidades para la vida ciudadana comprometida y crítica, para orientarnos en la incertidumbre.

¿Qué contestaron a los interrogantes sobre los Medios de Comunicación?

Las respuestas se agruparon en dos categorías que complementaban los pareceres de los respondientes:

- * La desconfianza por su poder manipulador, los intereses que los gobiernan, el aluvión informativo solidario de la pulverización de la información, y

- * la necesidad de adoptar una postura pedagógica superadora de la inercia de la escuela ante el avance de los medios.

La espiral de nuestro diseño y desarrollo curricular incorporó estas posturas en las que convivían el interés emancipatorio que nos

evocó a Habermas por su esperanza depositada en las Ciencias Sociales con las visiones reproductivistas de los medios de comunicación, excesivamente cargadas de atribuciones de omnipotencia en desmedro del poder iluminador del receptor.

Nuestros talleres incorporaron -a partir de la interpretación- la educación para la recepción activa dentro de la especificidad de las temáticas elegidas para el curso de Ciencias Sociales.

Las fracturas implícitas entre una exposición lúcida y comprometida del valor de las Ciencias Sociales y el vacío conceptual en torno al tratamiento de la cotidianidad a partir de los mensajes de los medios fue uno de los ejes de trabajo. A resultas de él, trabajamos en la práctica para el logro de nuevas competencias disciplinares y disponibilidad interdisciplinar.

B. Una ilustración de intervención de primer orden.

El fragmento de caso con el que me propongo terminar de ilustrar la postura teórica es una indagación de las teorías de los profesores de Comercio Exterior (profesorado de "segunda vocación") sobre la evaluación. La titulamos "la historia del cuatro".

Guiadas por la hipótesis de que la evaluación introducía ciertas fracturas entre las iniciativas, esfuerzos y logros del diseño, el desarrollo curricular y la realización efectiva de los cursos, emprendimos la construcción de la historia del cuatro.

Averiguamos: a) a qué tipo de desempeño adjudicaban los docentes ese puntaje,

b) qué significado le reconocían al cuatro en su historia de estudiantes.

Las respuestas de los docentes a la primera pregunta son verdaderas contribuciones a un tratamiento sostenido de los conceptos que configuran los nudos de la práctica de evaluar:

- evaluación de proceso y de producto;
- evaluación y/o versus aprendizaje;
- evaluación como concreción de los criterios del profesor.

Las estimaciones cuantitativas, a su vez, oscilaban entre tres posturas:

- el cuatro "salvataje";
- el cuatro "de mínima";
- el cuatro "competencias básicas y articulables con otras disciplinas secuenciadas en el curriculum".

La pregunta por el cuatro en la historia personal, en cambio, concitó una respuesta cuya unanimidad constituyó el mayor hallazgo de las jornadas de reflexión:

en la valoración personal de los profesores, el cuatro era "vergüenza", "ignorancia" o "zafar".

Estaban ausentes tanto el cuatro de mínima con el cuatro salvataje.

En virtud de esas convicciones, juntos diferenciamos una escala aparentemente denotativa pero poco discutida de una escala indudablemente connotativa, pero que concitaba mayores consensos y que podía contribuir a revisar la fractura anticipada. A ese hallazgo lo llamamos "el cuatro confidencial" y es el que motivó los intercambios más fructíferos, porque:

- * contribuyó a coherentizar las prácticas evaluativas con un nuevo horizonte para los acuerdos,

- * nos permitió descubrir que los conceptos implícitos contenían una potencialidad de articulación entre los saberes curriculares y los saberes profesionales que podían contribuir sustantivamente a mejorar las competencias disciplinares y la disponibilidad interdisciplinar de los alumnos.

Para concluir:

Hemos seleccionado ideas para un marco teórico del curriculum de la investigación-acción y hemos hecho relatos, fragmentos de casos que dan cuenta de la diversidad de nuestras prácticas investigativas.

Quisiera destacar, para converger en los punzantes problemas de la ética de la investigación con que sembramos nuestro

itinerario, una nota distintiva de los grupos evocados en los casos y una nota en común.

Lo distintivo:

Siguiendo a Elliot (1990): Para referirse a la resonancia de la Investigación-Acción en los profesores, dice:

"Cuanto menor sea la identidad personal de los profesores una parte inextricable de su papel profesional en clase, mayor será su capacidad para tolerar las pérdidas de autoestima que suelen acompañar a la autoinspección".

A la inversa:

"Es difícil alcanzar la tolerancia si la única fuente del logro y de la satisfacción personal de los profesores consiste en la práctica que desarrollan en clase".

Lo común:

El haber trabajado simultáneamente con grupos profesionales diferenciados, profundizó mis preocupaciones acerca del delicado equilibrio entre la agudeza de la mirada y el oído del investigador para sondear lo elusivo y ambiguo de las prácticas y la sabiduría de encontrar la oportunidad para hacerlo explícito y convertirlo en proyecto para una labor compartida.

Problemas que se inscriben, a su vez, en el análisis de las culturas institucionales, que también dan cuenta de historias, fracturas y articulaciones que configuran el sinuoso, incierto y apasionante sendero abierto por la Investigación - Acción.

Bibliografía

- Inglis, P/. 1988. "What the students say: Papers submitted to the 14 th World Conference in Oslo 9-16 August 1988. International Council for Distance Education.
- Cook, T.D. -Reichardt, Ch. S. 1986. "Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa". Madrid, Morata.

- Cullen, Carlos. 1993. "Conocimiento". Programa de Transformación de la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación. OEA.
- Inhelder, Barbel, Sinclair, Hermine y Bovet, Magali. 1975. Aprendizaje y estructuras del conocimiento. Madrid, Morata.
- Pérez Gomez, Angel. 1985. "Modelos contemporáneos de Evaluación". En J. Gimeno Sacristán-Pérez Gómez "La Enseñanza, su Teoría y su práctica". AKAL, Madrid, 1985.
- Montserrat Moreno, 1982. Piaget entre el pasado y el futuro. Cuadernos de Ed. Laia. Barcelona.
- Pérez Gómez- Gimeno Sacristán 1992. "Modelos de Investigación Educativa", en "Comprender y transformar la Enseñanza". Madrid, Morata.
- Pérez Juste, Ramón, 1988. "La Evaluación de Instituciones educativas aplicada a los centros Asociados de la UNED". UNED-Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. Volumen I, AIESAD, España.
- Elliot, John. 1990. "La investigación-acción en Educación", Madrid, Morata.
- Lafourcade, Pedro. 1993. "La Nacional de San Juan.
- Grundy, S. 1991. "Producto o praxis del Currículo". Madrid. Morata.
- Ricoeur, Paul. 1988. "Hermenéutica y acción". Madrid. Docencia.

"No me acuerdo, cómo podría acordarme.
Pero fue así, lo escribo escuchándolo, o lo invento copiándolo, o lo copio inventándolo".

(Diario para un cuento, Julio Cortázar)

**Alicia W.
de Camillioni**

El propósito es tomar como eje de esta ponencia el tema del error. Este tema, no sólo en la educación a distancia, sino en general en educación presencial, ha sido tratado de diferentes maneras, según las épocas y las diversas corrientes teóricas del aprendizaje y la enseñanza. Me parece que necesita ser revalorizado y constituirse en objeto de un tratamiento serio desde el punto de vista de la investigación.

Cuando nosotros hablamos del error, generalmente lo asociamos y así se lo ha asociado durante mucho tiempo, con las teorías de la evaluación. Esto se manifiesta claramente en la práctica cotidiana, en la que siempre aparece como tema a ser considerado cuando se habla de evaluación. En las viejas teorías conductistas del aprendizaje, el tema del error aparecía, en cambio, de manera recurrente. Por esta razón, quizás convenga que comencemos mostrando dos filosofías diferentes frente al fenómeno del error.

Una historia cuenta que una empresa norteamericana que tenía como proveedora a una empresa japonesa, le encargó 10000 piezas que necesitaba para el armado de lo que producía. Al encargar las 10000 piezas, les comunica que aceptará de las 10000

El Tratamiento de los errores en situaciones de baja interacción y respuesta demorada

Secretaria Académica de la UBA. Profesora Titular Ordinaria de Didáctica I, Departamento de Ciencias de la educación, Univ. Nac. Bs. As.

piezas hasta 30 piezas defectuosas. Cuando llega el pedido, recibe un gran paquete con 10000 piezas y un paquete chiquito

con 30 piezas y una nota que dice: "En realidad no sabemos para qué nos pidieron las 30 piezas, pero suponemos que para algo las necesitarán, por eso se las mandamos",. En un caso el error era impensable. Si se fabricaban 10000 piezas tenían que ser buenas y en el otro caso la expectativa era que algún fallo habría de aparecer. Estas dos filosofías se dan en la teoría y la práctica de la educación. Grave es cuando, -y no estamos hablando de producción de piezas, sino de aprendizajes-, adoptamos la filosofía japonesa de la calidad total y pensamos que las respuestas de los alumnos tienen que ser siempre acertadas. Nos preguntamos, pues, si el error debe ser expulsado o integrado en el aprendizaje. Y, también, quién dice qué es un error, cuándo y cómo lo dice.

Tomemos algunos ejemplos acerca de cómo ha sido tratado el tema del error. Un problema que se plantea es el papel del azar y su relación con el error. Todavía hoy en algunos tratados de evaluación se sigue discutiendo la aplicación de las fórmulas de corrección del azar cuando se utilizan items de selección múltiple o selección

única. ¿Se debe penalizar el error?, ¿es necesario penalizarlo?. ¿Es mejor que el alumno trate de contestar porque quizás conteste bien? ¿Es mejor que omita la respuesta o lo vamos a penalizar porque contesta mal? Hoy, según algunos, quizás sea preferible no utilizar la fórmula de corrección por el azar, y se procura que el alumno intente contestar porque se piensa que quizás alguna asociación pueda ser capaz de hacer. Pero en ese caso, siempre se discute si esa respuesta correcta tiene o no validez predictiva, puesto que no se sabe si es debida o no al azar. Otro ejemplo acerca de cómo se trata el tema del error, es la instrucción con programación lineal Skinneriana, que está planteada como una forma de promover el aprendizaje sin que se cometan errores. El aprendizaje es bueno, es eficiente, es económico cuando se puede aprender, ustedes saben, por pequeños pasos y sin cometer errores. El error entonces se excluye del aprendizaje. También recordarán ustedes como otro ejemplo, las teorías de aprendizaje por ensayo y error, con tanteo aleatorio, en donde los errores en sí mismos tienen significado porque el tanteo no sigue una dirección, sino que es un tanteo casual. Frente al azar se van reforzando algunas de estas respuestas y así se van construyendo las cadenas de respuestas aceptables. Esta es otra manera de tratar los errores. En las programaciones ramificadas también encontramos que hay una presencia del error. El error está aceptado, el error forma parte del aprendizaje, pero es un error programado. El alumno puede sólo cometer algunos errores, previstos por el programador. Los otros errores quedan excluidos.

El problema, entonces, que nosotros estamos planteando es un problema que ha recibido diferentes respuestas, que, me parece, tiene vigencia. Al respecto, por ejemplo, Robert Sternberg (1987) dice: "Los errores constituyen importantes ventanas para observar el proceso a través del cual se realiza la tarea". De

acuerdo con esta interpretación, el error, entonces, lejos de tener que ser expulsado, debe ser integrado al aprendizaje y en situaciones tanto presenciales como a distancia. Esta cuestión constituye un problema sumamente complejo porque, efectivamente, las clases de errores posibles son muy diversas. Nosotros podemos encontrar alumnos que categorizan mal, que construyen o utilizan sistemas de categorías que están mal construidas, que no son excluyentes entre sí, que son ambiguas, que no son pertinentes. También nos podemos encontrar con alumnos que están trabajando con teorías mal construidas. Nosotros trabajamos con teorías implícitas, sobre la base de las teorías implícitas de los estudiantes, de las ideas previas, de las ideas alternativas, pero a veces estas teorías están mal construidas y son efectivamente el espejo desde el cual el alumno está analizando todo el material que nosotros le entregamos. Pero, a veces, aunque el estudiante maneja teorías correctas, está incluyendo la información dentro de una teoría que no es la pertinente. Otros errores pueden derivar de una defectuosa discriminación entre información relevante e irrelevante, ya sea por no efectuar esa discriminación o por retener lo que no va a ser útil; no retener error deviene de categorizar mal la información en un buen sistema de categorías, o de sobresimplificar la información.

Las clases de error que pueden cometer los alumnos son muchas y variadas y dependen de muchas circunstancias. Creo, efectivamente, que el único modo de analizar el tema del error y de trabajar sobre él es hacerlo tras la investigación que se ha hecho y que se está haciendo en la psicología cognitiva y que trata tanto de los procesos cognitivos y las estructuras cognitivas, como de las estrategias cognitivas, y que en cada uno de los casos nos plantea la posibilidad de que se cometan errores diferentes cuyo tratamiento a su vez deba ser previsto y tratado de manera diversa. Veamos distintos tipos de errores.

Podríamos decir que hay errores inteligentes, y errores no inteligentes. ¿Cuáles serán los errores inteligentes? Generalmente se dice que un error es inteligente cuando se comete porque se sabe algo y no porque no se sabe. ¿Qué es lo que se sabe en el error inteligente? Habitualmente se sostiene que se está utilizando un algoritmo, o un heurístico, cuya eficiencia se ha probado en otros casos y que tiene alguna probabilidad de ser eficiente en el caso en consideración. Aclaremos sin embargo, que si justamente estábamos hablando de heurísticos, ellos no nos proporcionan una garantía total de que la respuesta sea correcta. Pero también en el caso de los algoritmos en donde sí debiéramos tener esa garantía, el alumno puede haber confundido la consigna y estar utilizando mal o haber seleccionado mal el algoritmo a utilizar. Podemos preguntarnos, pues, cuáles son las causas de estos errores, si se ha elegido mal el algoritmo o se está utilizando mal un heurístico. Una respuesta es que quizás no se haya comprendido el problema. El estudiante ha seleccionado mal el criterio de solución o está trabajando con una consigna que le es ajena y por ello no cuenta con la base de información necesaria para lograr una respuesta.

Tratando de diferenciar entre errores inteligentes y no inteligentes, nos es útil emplear una clasificación que usa Vygotsky en errores categoriales que serían los referidos al material simbólico y errores gráfico funcionales que se refieren a las configuraciones perceptivas de los estudiantes. En los dos casos los errores posibles que se pueden cometer, -y sigo utilizando la clasificación de Vygotsky-, se pueden referir al significado o al sentido, entendiendo que el significado es aquél que es compartido por todos, y el sentido, en cambio, es aquél que se otorga y tiene validez personal, es decir es el sentido que vale para esa persona². Sentido

y significado pueden estar coordinados, pueden estar articulados. Pero serían errores diferentes si no estuvieran articulados y el sentido otorgado fuera contrario al significado que es el que nosotros, expertos, estamos esperando que construya el alumno. Toda esta cuestión del error tiene que ver con lo que ocurre con la comprensión, y sintetizar todo lo que hay en investigación sobre comprensión es prácticamente imposible. Voy a tratar de reducirlo a unos pocos principios que puedan servir como guía y que señalarán desde qué marco los estoy planteando.

Hay un principio que podríamos llamar de la invención. Lo podemos encontrar en Piaget y en Bruner. Este principio implica que cada sujeto está construyendo los significados. Es decir que hay una construcción de los significados conceptuales producto del razonamiento y la estructuración perceptiva por parte de los hombres. No somos espejos del mundo, nosotros creamos los conocimientos.

Hay un principio de la trascendencia del que podemos tomar como ejemplo también a Bruner y que implica descentración. En sentido piagetiano, descentración del Yo, del egocentrismo, distancialidad, es decir separación y distanciamiento en relación con el momento puntual en que se producen los actos del aprendizaje, distanciamiento en relación con el espacio en el que se está aprendiendo y la posibilidad de ir más allá de la información. Esto implica trabajar con los textos, con los contextos, ya que ningún texto dice todo y que todo texto tiene un contexto, y con la base significativa de las estructuras cognoscitivas de cada una de las personas que está aprendiendo. Todo ello nos conduce, y vamos a remitirnos a otro autor, a un principio de la individuación de la comprensión que podríamos tomar, por ejemplo, de Ausubel, quien claramente fija la noción de que el aprendizaje es

2.- Lev S. Vygotsky (1986): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade. (p. 188).

idiosincrástico. Entonces tenemos un principio de la invención para algunos procesos de descubrimiento, un principio de la trascendencia en relación con el yo, con el tiempo, con el espacio, y, con respecto a la información que es recibida, un principio de la individualidad. Voy a mencionar un último principio que me parece central para este tema de trabajo referido al texto, contexto y conocimiento en el caso de educación a distancia. Este es el principio de la continuidad entre la comprensión y la memoria.

En la Psicología Cognitiva de esta época curiosamente se trabaja con dos textos que tienen muchísimos años, casi sesenta en un caso: *Pensamiento y lenguaje* de Vygotsky (1934) y en el otro caso: *El recuerdo* de Bartlett, (1932), podríamos decir que revoluciona la teoría de la memoria, precisamente porque si Ebbinghaus, había estado trabajando a fines del siglo pasado para hacer sus estudios sobre la memoria con sílabas sin significado, por ejemplo, para que la experiencia del sujeto mostrara que era una variable que podía ser descartada cuando se estaba estudiando la memoria, Bartlett, en cambio, señala la importancia que tiene la experiencia del sujeto y la necesidad de la construcción de esquemas de comprensión e interpretación para que la memoria se produzca. La tesis de Bartlett es precisamente la de la continuidad: recordamos porque comprendemos. Fue dejado de lado igual que Vygotsky, durante mucho tiempo.

Derivadas de estas teorías de la continuidad de la memoria como subproducto de la comprensión aparecen dos hipótesis relacionadas con la memoria y la comprensión, que son sumamente importantes: ¿Cómo se construyen estos esquemas? Bartlett dice: "Nosotros interpretamos en función de los esquemas". Toda la psicología cognitiva, con distintos nombres, sea con el nombre de *Scripts*, de *Guiones*, de *Frames*, de *redes*, de *esquemas*, de *árboles*, de *estructuras jerárquicas*, está hablando de *encuadres* desde

los cuales los sujetos interpretan, atienden selectivamente, recogen la información, la codifican, interpretan y la recuperan. ¿Cómo es que se produce este pasaje de la comprensión a la memoria? Decía que dos hipótesis aparecen. Una es la denominada hipótesis abstractiva. Según ella lo que el sujeto recuerda es un resumen de aquel material con el que se puso en contacto. El sujeto abstrae aquello que le parece importante, recoge la información relevante, deja de lado la otra y su aprendizaje se habrá de encuadrar en aquello que él seleccionó. Es un resumen de lo que para él tiene sentido. Los significados y los sentidos se construyen sobre la base de ese esquema. En este caso, entonces, está claro que hay un esquema. El esquema es una reducción, una solución. Un principio fundamental de los sistemas de procesamiento de la información es que la atención es selectiva. En el mismo momento en que el alumno se pone en contacto con el material, ya está seleccionando. La selección no es posterior. En el mismo momento en que comienza el contacto con el material, -la fuente de información, el texto oral o escrito- ya está empezando a actuar el esquema de comprensión.

En la hipótesis reconstructiva con lo cual estaría de acuerdo Bartlett, ocurre algo diferente: los esquemas son de relación y son creativos, son personales. Para Bartlett por ejemplo, en el trabajo citado e, inclusive, en posteriores, hay esquemas que son generales, es decir, que los esquemas tienen capacidad de aplicarse a una amplia gama de situaciones. Los esquemas tienen capacidad de comprensión, en el sentido que tienen huecos que son llenados por información. Pero los esquemas son personales, forman parte del conocimiento de la persona. Si los esquemas tienen estas características y nos remitimos al principio de la invención, que habíamos encontrado en Piaget y Bruner, encontramos que el sujeto que está

comprendiendo aquello que luego va a recordar permitiéndole recuperar en consecuencia la información, lo hace en función de un esquema personal que él mismo constituye, que es un esquema de invención.

¿Por qué son importantes estas dos hipótesis? Según la hipótesis abstractiva, hay un cierto tipo de errores que se pueden cometer. Según la hipótesis reconstructiva hay otro tipo de errores que se pueden cometer. De acuerdo con la primera, la hipótesis abstractiva, los errores son errores de omisión, porque la memoria es una memoria fácil, es de reproducción, sólo que no reproduce todo, no reproduce sino lo que el sujeto consideró importante. Según la hipótesis reconstructiva, en realidad el sujeto es un sujeto creador y por lo tanto puede cometer errores de distorsión, es decir que, como ha interpretado, puede haberlo hecho de diferentes maneras. Cualquiera de los dos casos mencionados debe ser considerado y al optar, por una u otra hipótesis, deberemos diseñar el material, seleccionar la información y plantearla de modo diverso.

Los psicólogos cognitivos sostienen que en la comprensión intervienen, con diferentes nombres, esquemas, redes, etc. Y también hablan de estrategias o de procedimientos. Para algunos, ustedes lo saben, los esquemas son siempre procedimientos; según otros, en cambio, no ocurre así y diferencian "esquemas" de "estrategias".

Yo no voy a entrar en la pormenorización de cada una de las corrientes, pero sí creo que es importante que diferenciamos lo que se denominan algoritmos, de los llamados heurísticos. Los algoritmos nos garantizan una respuesta correcta. Pero para ello hace falta que se cumplan varias condiciones. Una es que el algoritmo haya sido elegido con un criterio

de selección correcto. Y segundo, que sea empleado correctamente también. La característica que tiene el algoritmo, es que en general exige un trabajo muy pormenorizado, muy continuado y la contrastación con todas las alternativas posibles, lleva tiempo.

En la selección de los heurísticos, en cambio, aparece algo semejante a apuestas que sirven para encontrar soluciones por un camino más rápido que los algoritmos. Hay diferentes estudios sobre los heurísticos que ustedes deben conocer, y que datan por ejemplo de la década del setenta. Ya tienen más de veinte años, pero se ha seguido trabajando sobre el tema.

Clásicos son los trabajos de Tversky y Kahneman³, de Nisbett y Ross⁴, que se encuentran mencionados en todos los textos de psicología cognitiva⁵.

Podemos diferenciar errores inteligentes de errores no inteligentes. El error no inteligente es el que se produce por distracción, por azar. Frente a este error, es muy poco lo que nosotros podemos hacer. Norma Riccò, decía que en el procesamiento de materiales que se hace en UBA XXI se piensa justamente en el alumno, se piensa en los procesos cognitivos del alumno, y se prevé lo que se puede prever. Se pueden prever los errores inteligentes, es muy difícil prever errores no inteligentes. Por supuesto en la teoría de la comunicación, siempre ha habido una solución para estos casos, que es la redundancia.

Si nosotros redundamos suficientemente parecería que estamos tratando de evitar estos errores debido a una mala comprensión puntual, a una mala selección de la información relevante que es uno de los grandes problemas, y que estamos entonces indicándole al alumno el camino de lo que es

3.- Amos Tversky y Daniel Kahneman: "Juicio en situación de incertidumbre: heurísticos y sesgos" en *Lecturas de psicología del pensamiento. Razonamiento, solución de problemas y desarrollo cognitivo*. Madrid. Alianza.

4.- V. en R. Nicherson, D. N. Perkins y E. E. Smith: *Enseñar a pensar*. Barcelona. Paidós, 1987.

5.- Manuel de Vega (1984): *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid, Alianza; Howard Gardner (1987): *La nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires. Paidós; Richard E. Mayer: *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona. Paidós.

importante. Tenemos mil maneras de marcarlo en la presentación gráfica del material, en la presentación lingüística. Pero hay un error que es el error personal, que me parece que es prácticamente imposible de evitar tanto en la educación presencial como en la educación a distancia.

En la educación presencial, frente a algunas preguntas que nos hacen los alumnos, muchas veces nos preguntamos nosotros también cómo alguien puede haber preguntado esto, qué entendió para que pregunte esto!. Y este camino de lo inesperado frente a algunas preguntas, a veces es necesario seguirlo y seguirlo cuidadosamente. Otras veces es imposible; el problema es que si no intentamos seguirlo, nunca vamos a saber si es un error que ha tenido sentido o no.

Cuando hablo de la importancia del error, estoy tratando de decir que tenemos que poner atención en los errores. Del error no es suficiente decir: está mal y ya. Si yo no puedo diferenciar entre errores sistemáticos y no sistemáticos, si no puedo diferenciar entre error inteligente y no inteligente, algo está fallando en mi programación. Lo fundamental, como tarea de un docente, es poder diferenciar estos tipos de errores. Nunca vamos a poder garantizar que un aprendizaje se haga sin errores. Lo que estoy diciendo es que el aprendizaje exige que se cometan errores, que nadie construye teorías, nadie construye conceptos sin errores. Por lo tanto, nosotros necesitamos saber cuáles son los errores posibles, y esos errores posibles tienen que ser identificados, tienen que ser a su vez categorizados, con todos los cuidados para que no se cometan errores, y esa categorización tiene que ser utilizada sistemáticamente en la preparación del material.

Es prácticamente imposible enseñar con buena calidad de enseñanza si no tenemos en cuenta los errores. Es menester reconocer

que esto implica un trabajo muy grande de preparación.

Cuando nosotros hablamos de evaluación formativa del material, en última instancia lo que estamos diciendo es que tenemos que señalar los errores, identificarlos. Mi intención es poner una luz roja en este tema. Quizás lo más importante que nosotros podamos hacer como docentes, es identificar los errores. Identificar quiere decir que no siempre vamos a poder saber cuál es la causa de los errores. Pero en algunos casos sí, y en la medida en que nosotros podamos categorizar los errores posibles podremos enseñar.

Están categorizados algunos de estos errores en el razonamiento deductivo, en el razonamiento inductivo. Los encontramos hoy en los libros. Hay repertorios de errores lógicos, de errores que tienen que ver en la inducción con un mal manejo de la información empírica y con una mala utilización de los heurísticos.

En todo este material hay una riqueza extraordinaria; esto era lo que yo quería decir hoy. En el caso de la educación a distancia, la cuestión se hace todavía más sensible. ¿Por qué? Porque la interactividad es una interacción que, o está programada, o no se puede improvisar. La improvisación aparecería en las tutorías, pero el tutor también tiene que estar capacitado para hacer una lectura de estos errores. Es decir que hay una base en la programación que tendría que ser hecha sobre la categorización de los errores posibles, que tiene que ser riquísima, porque cuanto más invade este campo del análisis del pensamiento la psicología cognitiva, más posibilidades de error e interpretación personal empiezan a ser descriptos. Entonces hay que tener una escucha muy grande frente a este tipo de procesos de pensamiento, a la referencia a las estructuras cognitivas de los alumnos, y a las estrategias que están utilizando. Son éstos

tres aspectos que deben ser cuidadosamente analizados⁶.

Se puede afirmar que los medios técnicos facilitan hoy una interacción muchísimo más rápida. Es obvio que si podemos estar utilizando computadoras, también tenemos que ser capaces de programarlas, es decir, que cuanto más avancen las posibilidades técnicas, más obligación tendremos nosotros de programar en función de los procesos reales de pensamiento que tienen los alumnos. Este es nuestro enorme desafío. En el caso de la respuesta demorada, que va a depender de los medios técnicos que estamos utilizando, me parece que esto es también otro de los enormes riesgos. Cuánto más tiempo pasa en la persistencia de un error, mucho más difícil es de corregir, es decir que, mientras nosotros no preveamos en el propio material, la posibilidad de que se produzcan estos errores sistemáticos e inteligentes, nuestro material será total o parcialmente inadecuado. Decía antes que los otros errores son muy difíciles de elaborar, pero que los dos tipos de errores, inteligentes y sistemáticos, tienen que ser tratados. Si nosotros no logramos solucionar este tema, el material que estamos presentando a los alumnos y con los que los llevamos a trabajar es un material que tiene defectos gravísimos y riesgos enormes. Nos lleva a pensar que estamos enseñando y promoviendo la construcción de ciertos conocimientos, y, en realidad, estamos enseñando otra cosa, que lo que nosotros pensábamos enseñar.

Gracias.

6. Richard E. Mayer (1985): *El futuro de la psicología cognitiva*. Madrid. Alianza.

Edith Litwin

Las Nuevas Tecnologías en los Viejos y siempre Vigentes Debates ¹

*Titular de Tecnología
Educativa y Educación a
Distancia y Facultad de
Filosofía y Letras U.B.A.*

Hoy, al estudiar el campo de la tecnología educativa podemos reconocer nuevas

definiciones y conceptualizaciones que revelan confrontaciones profundas en torno a las prácticas de la enseñanza, inscriptas sin lugar a duda en el terreno de la pedagogía y con resignificación directa en las políticas educativas.

Nuestro punto de partida es entender la tecnología educativa como el desarrollo de propuestas de acción basadas en disciplinas científicas referidas a las prácticas de enseñanza que, incorporando todos los medios a su alcance, dan cuenta de los fines de la educación en los contextos socio históricos que le otorgan significación. Desde esta conceptualización se pretende superar la impronta tecnicista que dio origen a la tecnología educativa recuperando los análisis ideológico políticos y ético filosóficos que nunca debieron abandonar a las propuestas de enseñanza. Sin embargo, este punto de partida puede para algunos entenderse como la recuperación del pensamiento setentista respecto del discurso pedagógico de denuncia que no encuentra ninguna manera de orientar o generar propuestas educativas a la hora de

pensar las prácticas de la enseñanza. Puede entenderse también como la forma de salvar los pseudo olvidos al

incorporar un primer punto declamativo que señala el estudio del contexto aunque luego se olvida de él. Tratamos en cambio, de superar estas antípodas recuperando las propuestas críticas, alimentando nuestros planteamientos pedagógico-didácticos con investigaciones científicas en el campo de la psicología, la comunicación, la sociología y la socio política, y generando propuestas de acción que intentan dar respuestas a la enseñanza de los actuales campos disciplinarios.

En este marco de la tecnología educativa, se inscribe el análisis de la utilización de los medios en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Análisis que intentará mostrar cómo se pueden generar prácticas educativas de calidad al utilizar todos los medios que se encuentran al alcance de las y los docentes, no como una mera respuesta tecnicista, sino como una respuesta política y pedagógica. Con el objeto de entender el valor de estas prácticas realizaremos un análisis crítico de la enseñanza en los diferentes niveles del sistema.

Al recorrer de manera casi anecdótica

¹ Trabajo presentado en el Seminario Internacional de Tecnología Educativa. ILCE. México. Marzo de 1994.

algunos de los planteos de los destinatarios de los diferentes niveles del sistema educativo o su cuestionamiento generado desde diferentes puntos de vista, nos hemos encontrado que alumnos de la escuela primaria sostienen que lo mejor de la escuela es el recreo y los de la escuela media, el viaje de egresados. Cuando en el nivel universitario se analizan concepciones erróneas de los alumnos que dificultan comprensiones científicas, se observa que estas ideas erróneas se han adquirido en los primeros niveles del sistema. No pareciera que en la enseñanza preescolar se han atendido, por ejemplo, las concepciones de la física o del pensamiento matemático. Entiendo que este problema tiene amplia relación con la formación de las profesoras de enseñanza preescolar. En este caso los planes de estudio incorporaron un diseño particular que recortó conocimientos disciplinares relevantes sólo en algunos campos científicos para la formación en el nivel y, en muchas oportunidades, soslayó las relaciones y rupturas con las concepciones intuitivas o precientíficas en ciencias básicas.

Por otra parte, los estudios universitarios suelen plantear entre sus objetivos la formación profesional, inscribiéndose en la paradoja en la que probablemente, cuando sea el momento del real ejercicio profesional, los conocimientos adquiridos en la universidad sean obsoletos.

Desde esta perspectiva, y de manera sintética, podríamos afirmar que en el preescolar se optó por no enseñar ciencia o protociencia, alegando incompreensión y haciendo opciones de sentido común; en la escuela primaria y media se la enseña de manera escasamente significativa; y en la universidad se la enseña para un ejercicio que implicará, en primer lugar, la conciencia de la obsolescencia de los conocimientos adquiridos.

Este recorrido anecdótico y problematizador, según los casos, de la enseñanza de los diferentes niveles del sistema, nos remite a una serie de preocupaciones del campo didáctico que intentaremos analizar o

rever entendiendo que, de esta manera, estamos seleccionando una perspectiva pedagógica particular.

Inscribiremos nuestras preocupaciones tratando de dar respuesta a tres interrogantes básicos del sistema educativo para analizarlos a la luz de los medios: para qué se enseña en la escuela, qué se enseña, y cómo se enseña.

Para que se enseña en las escuelas

Iniciar el análisis del sistema educativo intentando brindar una respuesta a este interrogante nos lleva a plantearnos la vigencia de tan vieja pregunta. Sin embargo, nos hemos encontrado en múltiples ocasiones con la dificultad de dar respuesta a aquellas preguntas que de algún modo nos parecen las más simples, quizás por la fuerza de sus respuestas o porque los cuestionamientos más simples nos remiten a las respuestas más significativas. Nos estamos preguntando por los valores. Cuáles son los valores que debiera transmitir la escuela y qué le compete hoy, en la sociedad en crisis. La solidaridad entre los hombres, la solidaridad como fin de la educación que debiera tener expresión concreta en todas las prácticas educativas y que plantea la toma de conciencia de la justicia y la equidad social como valor humano ineludible. Solidaridad que no es valor de los tiempos de guerra sino primer planteo de los tiempos de democracia como los de hoy, inmersos en variables de ajuste económico.

La escuela tiene una función mediadora entre la cultura hegemónica de la comunidad social y las exigencias educativas de promoción del pensamiento reflexivo. Socialización y educación como términos contrapuestos y antagónicos y que obligan a la escuela a intensificar su indiscutible función compensatoria al intentar paliar en parte los efectos de los desarrollos desiguales, dadas las diferencias por las distintas marginaciones.

La escuela debe cuestionar la calidad de las influencias recibidas en cada escenario social particular procurando un clima de vivencia que facilite los procesos de reconstrucción. (Pérez Gómez, 1993).²

La función de la escuela no es trasmisión sino reconstrucción del conocimiento experimental como la manera de entender la tensión entre los procesos de socialización en términos de trasmisión de la cultura hegemónica de la comunidad social y la asunción de propuestas críticas para la formación del individuo. La reconstrucción del conocimiento experimental tiene que, en primer lugar, reconocer que dicho conocimiento se difunde en el mundo cultural actual, en gran parte, a partir de la poderosa presencia de los medios de comunicación. Hoy la tecnología educativa modifica su óptica y agrega este reconocimiento. Analiza el desarrollo tecnológico en nuestra sociedad por la organización, categorización e interpretación del mundo que es provista por la tecnología de la información. También, entre sus nuevos intereses, da cuenta en el campo del curriculum de la necesidad de favorecer las reinterpretaciones de las visiones del mundo generadas por los medios. Hay chicos que llegan a la escuela habiendo visto el mundo sólo por televisión, otros llegan con múltiples experiencias y contactos enriquecedores con otros adultos y con el medio. Los mensajes que emiten los medios son parte de la vida cotidiana. Importa integrarlos al aula como elementos constitutivos de la vida cotidiana y del conocimiento experiencial.

Frente a la crisis del sistema educativo, se hace necesaria una reforma que asegure una educación de calidad. Los términos reforma y calidad, su análisis y las maneras de conducir propuestas pedagógicas desde las perspectivas presentadas pueden constituir aportes interesantes en este debate.

Entendemos que la educación merece ser reformada, pero también entendemos que reformar sólo la educación no implica reformar la sociedad. En los habituales términos de la distribución de las oportunidades sociales o, lo que es igual, considerando la educación como una forma de "inversión" en uno mismo, hay que decir que si bien el acceso y el éxito individual en la escuela no asegura nada por sí solos, su ausencia sí que lo hace, en sentido contrario. En una sociedad en la que la inmensa mayoría de las ventajas sociales puede dividirse en dos grupos, las asociadas a la propiedad y las asociadas al poder en las organizaciones o a la pertenencia a grupos profesionales más o menos excluyentes, puede afirmarse al primer grupo de privilegios, pero su carencia es muy eficaz para cerrar la puerta a los segundos. (Fernández Enguita M., 1990)³.

Las escuelas se plantean, entonces, cómo generar propuestas de calidad. El sistema educativo las inscribe en programas de reforma que contemplen los desafíos de la educación de hoy. Nos preocupa seriamente que muchas propuestas de reforma no contemplen los cambios que se produjeron por los desarrollos tecnológicos y se piense la innovación como la utilización de tecnología especialmente hecha para el aula sin contemplar que la tecnología ya está incorporada, forma parte de la cultura del aula, y la información que de ella deviene debe ser primero deconstruida como parte de las rupturas que se deben generar para favorecer el pensamiento crítico.

Muchas de las reformas escolares han incorporado también un discurso crítico: propuestas de investigación-acción, la reflexión en la práctica, el docente como práctico reflexivo, sin inscribir este discurso en una clara política pedagógica democrática. La reforma se constituye así en un nuevo discurso vacío, simplemente, en una nueva racionalidad

2 Pérez Gómez, Angel (1993) "Educación versus socialización al final del siglo" en: Kikiriki. Nº 30. Año 7. Sevilla.

3 Fernández Enguita, Mariano (1990) *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.

técnica. Si la escuela se vuelve a preguntar el para qué de la educación, su respuesta debe inscribirse en el reconocimiento de que se deben valorar las formas cooperativas de construcción del conocimiento, solidarias, superadoras de la competitividad, como clima y alternativa de trabajo en el aula. La calidad de la educación no se puede inscribir como la mejor manera de cumplir con los objetivos previstos. La complejidad del proceso educativo nos habla de lo impredecible de sus resultados y de los efectos profundos de muchas de sus propuestas independientemente del valor que les asignamos. La escuela deberá construir verdaderas relaciones entre la cultura de los alumnos, la comunidad social y la académica con el objeto de brindar una respuesta en términos de equidad social que en ningún caso podrá obviar el conocimiento que los alumnos poseen a partir de su exposición a los medios.

Qué se enseña en las escuelas

Al formularnos este interrogante, solemos brindar una rápida respuesta: en la escuela se enseñan disciplinas. Trataremos de analizar la complejidad de esta primera respuesta.

La enseñanza de las disciplinas nos remite a reconocer que los currícula escolares seleccionan históricamente conceptos, ideas, principios, relaciones dentro de los diferentes campos. Selección arbitraria que valida determinados conocimientos en un momento particular. Es probable que científicos o investigadores, en el caso de ponerse a pensar cuáles conocimientos seleccionarían con el objeto de ser enseñados, nos remitieran a otros diferentes de los propuestos por los hacedores de currícula. El problema reside en que muchos de estos investigadores no se enfrentaron con el problema de enseñar los resultados de sus trabajos, dado que sus comunicaciones se dirigieron en general a la comunidad

académica de su campo de producción y por lo tanto no se preocuparon por los problemas de la comprensividad.

La problemática que implica los recortes particulares que se generan nos permite diferenciar la disciplina, de los inventarios organizados para la enseñanza, que dividieron las disciplinas en asignaturas y que consisten en organizaciones arbitrarias con un fuerte poder clasificatorio. Recuperada la disciplina, debiéramos diferenciar su estructura sustancial de la sintáctica, entendiendo que la sustancial abarca sus ideas o concepciones fundamentales y suelen ser las constituyentes del currículum, mientras que la sintáctica suele ser ignorada o reducida al método propio de la disciplina en cuestión, cuando en realidad es la que, enmarcada en cada campo disciplinar, constituye la expresión de los criterios con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento, una comprobación o la calidad de sus datos. La diferenciación de las estructuras de las disciplinas y el reconocimiento de la importancia de la enseñanza de ambas estructuras nos permitiría construir puentes entre ellas, reconocer sus fuerzas y limitaciones y enseñar sus modos de construcción. Revalorizaría la enseñanza del modo de pensamiento de la disciplina y nos permitiría resolver la contradicción en la enseñanza universitaria respecto del conocimiento que aún no se creó.

Entiendo también que estas diferenciaciones nos permitirían distinguir los conocimientos disciplinarios de los protodisciplinarios, esto es, aquellos que son previos a la enseñanza de las disciplinas, formas parcializadas que permiten su comprensión en la edad infantil y su tratamiento, y por tanto su transposición, por los medios de comunicación. La protodisciplina no es el lugar de la banalización, la superficialidad o el conocimiento erróneo, sino que consiste en la superación de las concepciones intuitivas y una manera particular de iniciar los tratamientos

disciplinarios. Se enseña protodisciplina en la escuela primaria, son tratamientos protodisciplinarios las propuestas de divulgación científica hechas por los mismos científicos cuando pretenden encontrar formas que permitan la comprensión de determinados temas sin poner en juego las estructuras sintácticas de las disciplinas.

También desde esta perspectiva, el problema de las disciplinas consiste en reconocer que son investigadores y comunidades científicas los que van validando los problemas y conceptos y éstos tienen el carácter provisional de las construcciones científicas.

Un estudio profundo de la enseñanza de las disciplinas en la escuela básica y en la enseñanza media nos permite distinguir diferencias entre ellas que la enseñanza no percibe. Por ejemplo: la economía es una disciplina teórica, la investigación de mercado, aplicada, la jurisprudencia implica conocimiento práctico, al igual que la ética, la política o la educación. La escuela trata a todas como disciplinas teóricas con capacidad de generar abstracciones, sin reconocer que lo que enseña es protodisciplina.

Los medios masivos consisten en los soportes más eficaces para la producción de estas lecturas parciales y provisionales de las teorías y además permiten los tratamientos más diversos para respetar la caracterización particular de cada una. El habitual acceso a los tratamientos protodisciplinarios por parte de la población estudiantil de todos los niveles junto con la eficacia de sus transposiciones hace necesaria la incorporación de estos medios y por tanto el estudio de las características que deben asumir sus producciones para integrarse a la vida de las aulas. Evidentemente, estas preocupaciones se inscriben hoy en la proliferación de la televisión por cable que multiplicó y diversificó la oferta televisiva atendiendo a numerosos segmentos poblacionales y que transformó en habitual la

recepción de variados mensajes por este medio.

Si reconocemos que, los estudiantes difieren en la manera en que acceden al conocimiento en término de intereses y estilos, nos deberemos preocupar por generar puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento. Howard Gardner (1991)⁴ señala que podemos pensar en el conocimiento de un tema como en la imagen de una habitación a la que se puede acceder desde diferentes puertas. Sus investigaciones sugieren que cualquier materia rica, cualquier concepto importante de ser enseñado puede encontrar por lo menos cinco maneras de entrada diferentes: narrativa, lógico-cuantitativa, fundacional, estética y experiencial. Estas formas implicarían aproximarse a los conceptos explicando la historia del concepto en cuestión, invocando consideraciones numéricas o procesos de razonamiento deductivo, examinando facetas filosóficas y epistemológicas del concepto, poniendo énfasis en aspectos sensoriales, apreciaciones personales o relacionándolo directamente con aspectos prácticos o de aplicación. Esta clasificación no impide entender que muchas veces las puertas de entrada se superponen o se ensanchan según nuestros estilos y comprensiones. Los estudiantes varían, según Gardner, en el sentido de cuál puerta eligen porque les resulta más apropiada para entrar y qué ruta es más cómoda para seguir una vez que ganaron el acceso a la habitación. Un maestro habilidoso es una persona que puede abrir un número importante de diferentes entradas al mismo concepto. Dado que cada individuo tiene también un área de fortaleza, es conveniente reconocerla en el docente y en los alumnos, no para actuar en consecuencia, sino para reconocer riquezas de enfoques, entender incomprensiones y tratar de construir puentes entre estilos y posibilidades.

4 Gardner, Howard (1991) *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.

La utilización de los medios en el aula ya no sólo son indispensables para los tratamientos protodisciplinarios sino que también su utilización puede abrir múltiples puertas de entrada para acceder al conocimiento disciplinario: enseñar disciplinas comprensivamente, enseñar los modos de pensamiento de las disciplinas y más allá de ellas.

Cómo se enseña en las escuelas

La preocupación por la enseñanza nos lleva a pensar qué entendemos hoy por buena enseñanza, superadora del conocimiento ritual, estereotipado o imposible de transferir o aplicar.

El uso del adjetivo "buena" no es simplemente un sinónimo de "con éxito", de modo que buena enseñanza quiera decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario, desde este punto de vista, la palabra "buena" tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda".⁵(Fernstermacher, 1989).

Respecto de la enseñanza comprensiva, entendemos que debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generar la construcción del conocimiento, proceso que incorpora el nivel de comprensión epistemológico, esto es, cómo se formulan las explicaciones y justificaciones en el marco de las disciplinas. También tenderá

a la resolución de problemas, considerará las imágenes mentales preexistentes con el objeto de construir nuevas atendiendo a las rupturas necesarias, favorecerá la construcción de ideas potentes y se organizará alrededor de temas productivos centrales para la disciplina, accesibles a docentes y estudiantes y ricos en ramificaciones y derivaciones. (véase Perkins, 1993).

Esta preocupación central por la comprensividad reconoce que las formas más frecuentes del conocimiento son frágiles; esto implica que el conocimiento se genera de manera superficial, sin una comprensión auténtica, se olvida, no se puede aplicar o se ritualiza. Las buenas propuestas de enseñanza implican tratamientos metodológicos que superen en el marco de cada disciplina los patrones de mal entendimiento; esto significa malas comprensiones en el marco particular de cada campo disciplinario. No se trata de métodos ajenos a los tratamientos de cada contenido, sino de reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza.

Nos preguntamos aquí cuál es el papel que los docentes le atribuyen a la tecnología en la escuela. Podemos analizar tres variantes diferentes. Algunos docentes entienden que, frente a problemas de comprensividad, o a temas de difícil enseñanza, se pueden generar con la asistencia de especialistas producciones tecnológicas eficaces. Esta preocupación, planteada a lo largo de la última década y que dio como respuesta el desarrollo de la radio educativa, la televisión educativa, y los materiales impresos elaborados especialmente para la enseñanza sistemática, genera hoy nuevas reflexiones que se enmarcan en la expansión de las tecnologías de la información. Los medios y su capacidad para transportar parcelas del mundo a las aulas permitirán crear puentes entre la sofisticada comprensión de los expertos y la comprensión

5 Fenstermacher, Gary D. "Tres Aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza" en: Wittrock, M. (1989) *La Investigación de la Enseñanza, I. Enfoques Teóricos y Métodos*. Ediciones Paidós: Barcelona.

en desarrollo de los estudiantes. Las múltiples representaciones que posibilitan las nuevas tecnologías de la información permiten a los estudiantes contactarse con ejemplos, analogías, demostraciones, simulaciones, narrativas, debates, etc., que operan en favor de la comprensión genuina. No se trata sólo de equipar las escuelas con hardware y alfabetizar al docente en informática, ni de conectar a las escuelas a redes informáticas, sino de construir proyectos pertinentes, que atiendan a peculiaridades de cada cultura, a los estilos de enseñanza de los docentes reales y no de los ideales, a la especificidad de cada dominio o área de conocimiento. La creación de tecnología educativa para la escuela es una opción compleja que requiere de la participación, en el diseño y producción, de profesionales en ámbitos de especialización diferentes y ligados a la investigación aplicada.

Una segunda opción consiste en recuperar las producciones de divulgación científica tales como: documentales, revistas, suplementos de ciencias de los periódicos, etc., e incorporarlos a las actividades escolares. La incorporación de textos enriquece el tratamiento de los contenidos que realiza el docente, agregando una narrativa más a su clase. Su valor consiste en poder incorporar a la vida del aula los desarrollos más actuales, las novedades en ciencia y tecnología, los avances en la investigación. Se trata de incorporaciones textuales porque no modifican el texto con el que se trabaja. Se debe entender que éste texto no fue elaborado especialmente para la clase del docente. El valor de las actividades, en primer lugar, tiene que ver con la calidad de la selección que hizo el docente y, en segundo lugar, por las discusiones que provoca, el análisis crítico o la profundización que genera.

Otras opciones de similar enfoque pedagógico para la educación como las del periodismo científico del ejemplo anterior son las del periodismo cultural. El periodismo científico al igual que el periodismo cultural se

nutre de investigaciones. En el primer caso: física, matemática, química, etc. En el segundo: literatura, antropología. Lo interesante del planteo es, por una parte, incorporar informaciones fruto de investigaciones y, por otra, incluir textos diferentes, que superen la idea de materiales escolares mediante la recuperación de variadas creaciones culturales.

La tercera opción consiste en recuperar en el aula todos los aprendizajes que los niños y las niñas han ido realizando en su vida fuera de la escuela. Por ejemplo, en lo que se refiere a la televisión, toda aquella producción televisiva que los alumnos elijan, sea del género que fuere: video clips, anuncios publicitarios, telenovelas, programas de entretenimiento, informativos, dibujos animados, puede ser sometida a procesos de deconstrucción de los mensajes.

La condena de la escuela, el apagar el televisor por parte de los padres, el intentar ignorar los mensajes, no soluciona los problemas de saturación de información, cuestionabilidad ética de los discursos, apología de la violencia, competitividad y estímulo al consumo indiscriminado, según los casos.

"Sabemos hoy que los medios también generan comunicaciones interpersonales, que despiertan intereses que abren temas al debate público. Sólo se podrá cuestionar aquello que se conoce, de otro modo, las lecturas seguirán siendo ingenuas y entonces sí la escuela será condenada por haber cerrado los ojos a una realidad impuesta pero no incuestionable.

Se han llevado a cabo muchos estudios que nos hablan de la cantidad de horas de exposición de niños y adolescentes a la televisión, de sus efectos nocivos, de la generación de estilos de pensamiento rígidos. No contamos aún con suficientes estudios que den cuenta de los efectos inocuos de las prácticas escolares ritualizadas, de los efectos nocivos de ciertos libros de texto que destruyen el placer en la lectura, que obturan las

posibilidades de comprensión de las disciplinas, para generar a partir de allí y en franca contraposición propuestas concretas de superación de estas situaciones".⁶(Libedinsky, 1993).

El profesor universitario argentino Luis Alberto Quevedo señala, de manera gráfica y contundente, que en cada aula hay siempre un televisor encendido. Los alumnos llegan a la escuela sin poder desconocer el programa de televisión emitido el día anterior. Desconocerlo implicaría una nueva forma de marginación. El valor de la propuesta pedagógica que incorpora textos consiste en no generar estructuras de significado paralelas: la escuela fuera de la vida.

Un maestro que deconstruye en sus prácticas de enseñanza los mensajes, las analogías implícitas que contiene, las formas, favorecerá el despliegue de las capacidades analíticas, los desarrollos argumentativos, etc.

Carlos Lomas (1993) sostiene que... "Contribuir desde una reflexión semiológica sobre los lenguajes al dominio comprensivo y expresivo de los usos verbales y no verbales de la comunicación, supone ir desterrando de la escuela "esa idea pesimista de que nuestro mundo está escindido en dos culturas entre las que no existe comunicación mutua" (Gombrich, 1982) y supone también ir trabajando por el aumento de la competencia espectral de los usuarios de la comunicación audiovisual, creando desde el aula sistemas de inmunidad frente a las estrategias de convicción y persuasión que contienen textos iconoverbales como los concursos televisivos, los anuncios publicitarios, los álbumes de historietas, las teleseries, las fotonovelas o los videoclips, cuya intención no es otra que estimular un conjunto de connotaciones estereotipadas de goce, evasión, poder o sumisión que actúen a la postre como referentes ideológicos (como mundo posible, como norte ético, como guía

espiritual) ante las tribus infantiles y adolescentes que habitan en las aulas de las escuelas. No conviene olvidar que el ámbito escolar es con frecuencia el único escenario donde es posible crear un espacio de enseñanza y aprendizaje en el que la reflexión sobre estos usos comunicativos conlleve tanto un conocimiento cabal de sus códigos expresivos como una actitud crítica ante el sentido ideológico asociado a sus mensajes".⁷ (Lomas, 1993).

Finalmente, en nuestras preocupaciones acerca del cómo enseñar en la escuela, nos volvemos a remitir al análisis de las buenas resoluciones que en términos de comprensividad lograron los medios. Las mismas deberían ser rescatadas por los docentes en las búsquedas de nuevas formas de enseñanza, en lo referido a las formas en que el otro recibe y comprende.

Nuevos interrogantes y problemas

Entendemos que el desarrollo actual de la tecnología ha redefinido las tareas intelectuales en todos los niveles del sistema educativo.

El desarrollo de la tecnología fuera de la escuela ha impactado en los espacios de juego de los niños/as y adolescentes y ha generando un nuevo estilo de pensamiento. El estilo de ensayo y respuesta rápida, nada tiene que ver con el clásico juego de ajedrez. La valorización de la actividad, el trabajo individual, el desafío contra la máquina, las carreras de obstáculos que entrenan para la resolución rápida, son hoy las formas cognitivas que se encuentran fuera de la escuela. El desafío de ésta consiste en conocer el impacto que tienen las formas entrenadas y estilos de decodificación en las prácticas escolares. La utilización de estas formas y estilos de pensamiento implicaría también modificaciones en las prácticas

6 Libedinsky, Marta. (1993) "La educación a distancia. Nuevas perspectivas". Cuadernos de Cátedra. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. En prensa.
7 Lomas, Carlos (1993) "Los lenguajes de la persuasión". Cuadernos de Pedagogía. 216. Pág. 37.

escolares que vuelven centralmente a recuperar como eje la comprensión de los saberes.

Como sostiene Pablo del Río (1993) "La escuela se ha especializado en decir cosas que el niño considera ciertas pero no reales (al margen del plano del sentido, no significativas para la vida) mientras que la televisión le brinda cosas reales, aunque no siempre ciertas. Aceptar esa paradoja es natural para las nuevas generaciones. La escuela ha aceptado esta poco constructiva división (...). Deja así toda la tecnología de los nuevos medios y sistemas simbólicos y la del sentido (la realidad, el saber vinculado a la acción), a la cultura extraescolar. El modelado ofrecido por los medios y la cultura urbana (hoy aplicable también a muchos entornos rurales) brinda una arquitectura sociomoral, ya no religiosa, pero en absoluto dentro del racionalismo que preside la escuela."⁸ (Del Río, 1993).

La incorporación de la tecnología no debería estar focalizada en la resolución de la motivación sino que requiere repensar estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

Encontramos hoy equivocadas utilidades del desarrollo de la tecnología: adornos o pseudomodernizaciones. La reproducción de la clase de un docente nunca va a ser mejor que la clase misma. Un programa interactivo de resolución de un problema tradicional no mejora en nada la resolución del mismo problema por otras vías más convencionales.

Coincidimos con Salomón (1977) cuando propone la siguiente hipótesis... "cuando algunas potencialidades especiales de algunos medios son explotadas al máximo, bajo ciertas condiciones, algunos alumnos pueden beneficiarse en el aprendizaje de ciertas materias".⁹

Sin embargo, existen desarrollos tecnológicos que, como soporte, ya implican otras formas de trabajo que en sí mismas

constituyen contenido y superan el medio en que nacieron. El correo electrónico, por ejemplo, hace habitual comunicarse con un otro desconocido modificando las formas de relación habituales del correo y crea un espacio de intercambio nuevo. Puede plantearse para la comunicación entre escolares, docentes, investigadores, intercambiando experiencias pedagógicas, fuentes de información, consultas, etc. Es un muestrario permanente de diferencias y acercamientos culturales y permite trascender regiones y países.

En la Universidad y frente al problema clave de la tarea por excelencia que consiste en la producción de conocimientos, la cuestión de base es la circulación de la información.

Hasta hace unos años, los docentes universitarios dedicaban laboriosas horas para acceder a la información, a buscar datos que desordenadamente se encontraban en el mundo científico y a la clasificación de los mismos.

Hoy los docentes-investigadores no dedican su tiempo a la búsqueda. La búsqueda ya la hicieron otros especialistas que además le imprimieron orden y facilitaron el acceso a través de la constitución de redes científicas. Pero esto no implica que al investigador ahora "le sobre tiempo para el ocio". Se ha desarrollado una investigación en nuevos tiempos y con otras posibilidades. No hay más permiso para investigar lo investigado. Ello también condiciona al docente-investigador, dado que si no sabe cómo acceder a estos datos, queda marginado de las redes de investigación.

Para finalizar, el desarrollo de la tecnología impacta de tal modo las formas de vida de la sociedad, que la escuela no puede quedar al margen. No se trata simplemente de la creación de tecnología para la educación, de la recepción crítica o de la incorporación de

⁸ Del Río, Pablo (1993) "La respuesta a la cultura de los múltiples lenguajes". Cuadernos de Pedagogía. 216. Pág. 34.

⁹ Salomón, Gavriel (1979) *Interaction of Media, Cognition and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

las informaciones de los medios en la escuela. Se trata de entender que se han creado nuevas formas de comunicación, nuevos estilos de trabajo, nuevas maneras de acceder y producir conocimiento. Comprenderlas en toda su dimensión nos permitirá generar buenas prácticas de la enseñanza para la escuela de hoy.

Bibliografía consultada

- Edwards, Derek y Mercer, Neil (1988) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós.
- Fullat, Octavi (1984) Verdades y Trampas de

la Pedagogía. Barcelona: Ediciones CEAC.

- Gardner, Howard (1993) Multiple Intelligences. The Theory in Practice. New York: Basic Books.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Angel (1992) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Perkins, David (1992) Smart schools. From training memories to educating minds. Boston: Free Press.
- Poloniato, Alicia (1993) "Recepción televisiva y cultura: aspectos críticos" en: Tecnología y Comunicación Educativas. Año VIII. ILCE.
- Popkewitz, Th. S. (1990) Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica. Valencia: Universidad de Valencia.
- Wittrock, M. Comp. (1989) La investigación en la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos. México: Paidós.

Comentarios

Susana Muraro

La segunda semana de junio de 1992 se realizó en Santo Domingo el I

Congreso Iberoamericano de Informática Educativa.

Es importante enmarcar al Congreso tanto en sus aspectos políticos como académicos. Desde el punto de vista político, fue organizado por la Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE), cuyo nacimiento se produjo por las acciones de España, a través del organismo CYTED-D encargada de las actividades científicas tecnológicas del área de Electrónica e Informática, en torno a la conmemoración del V Centenario.

Desde el punto de vista académico, el Congreso nucleó a la totalidad de la comunidad Iberoamericana que trabaja en pos de la IE. Su enfoque está centrado en la investigación y desarrollo dentro de este campo ya que el objetivo de la RIBIE es nuclear las acciones universitarias de investigación dentro del campo mencionado.

De la totalidad de los trabajos expuestos (conforman más de 150 exposiciones), sólo uno comprendía en forma explícita a la Educación a Distancia. su tema es "Teleconferencia por ordenador y correo electrónico: nuevas perspectivas para la Enseñanza a Distancia" de Domingo J. Gallego de la UNED, España.

Resumen Ponencias del 1er. Congreso Iberoamericano de Informática Educativa.

Profesora Titular de Informática, Fac. de Filosofía y Letras, UBA. Profesora Titular de Informática en la Educación. Univ. Nac. de Luján

La ponencia hace una descripción técnica sobre diferentes tipos de teleconferencias

distinguiendo las Audioteleconferencias, Teleconferencias Audiográficas, Video Teleconferencias y Teleconferencias por computadora.

El autor distingue la Audiconferencia porque el medio de comunicación es solamente verbal, el canal está constituido por línea telefónica. La Teleconferencia Audiográfica permite la transmisión no solamente verbal sino también gráfica, utilizando el mismo canal que la anterior (fax, telex).

La Video Teleconferencia agrega a lo anterior la imagen de las personas que participan pero es unidireccional, es decir el asistente puede ver al conferencista pero no a la inversa.

Por último, la Teleconferencia por computadora deja de lado el medio verbal (no hay sonido), se utiliza el medio escrito y la transmisión se asienta en las redes telefónicas y en el uso de computador y modem para editar y transmitir los mensajes respectivamente.

El primer y último tipo de conferencias son bidireccionales, es decir, los mensajes y sus devoluciones interactúan en tiempo real, mientras que la segunda y tercera forma son unidireccionales debiéndose dilatar el tiempo de respuesta. Esta situación es especialmente

notoria en las Video Conferencias donde, si se quiere agilizar la interacción, es necesario montar algún sistema mixto para la recepción de los comentarios de los alumnos. Por otro lado el costo de implementación de las Video Teleconferencias es actualmente muy elevado.

El autor expone las peculiaridades comunes de estas cuatro formas de comunicación a distancia diciendo que "coinciden en tres factores:

- * Utilizan algún canal o tecnología de la comunicación
- * Unen individuos o grupos situados en localidades distantes y distintas
- * Son dinámicas, en directo y exigen de una participación activa"

También presenta el autor al Correo Electrónico diferenciándolo de la teleconferencia porque ésta permite interactuar grupos de personas mientras que en el Correo Electrónico el eje comunicacional es de persona a persona.

En la tercera parte de la ponencia se describe qué se entiende por Educación a Distancia para lo cual toma como base los aportes de BEADOUIN (1986), KEEGAN (1986) y MOORE (1987) ampliándolo con los aportes de BARKER, FRISIBIE y PATRICK (1989) quienes incorporaron las posibilidades de las nuevas tecnologías considerando que "las teleconferencias destacan las comunicaciones bidireccionales en tiempo real "y de esta forma aumentan la calidad de los procesos educativos".

El autor pasa a realizar una revisión de diferentes proyectos de Educación a Distancia en los cuales el tema de la calidad educativa está especialmente considerado (Everyman's University de Israel, Open College) y describe las siete características fundamentales que debe poseer todo servicio de Educación a Distancia expuesto por BARACHE (1989) en su ponencia sobre Calidad Total en la Educación a Distancia presentada en la Decimocuarta Conferencia sobre Educación a Distancia De Oslo.

Posteriormente pasa a sintetizar los criterios de A.W. BATES (1990) de la Open Learning Agency para decidir la selección de tecnología en la enseñanza, de la siguiente forma:

- 1- Posibilidad de acceso de los usuarios al tipo de tecnología incorporada.
- 2- Costos (de proyecto y usuarios).
- 3- Exigencias al docente (requisitos para la presentación de los temas).
- 4- Interacción y amigabilidad del medio (especialmente la formación previa tanto de profesores como alumnos de la tecnología de base).
- 5- Organización (modificaciones organizativas dependientes de la tecnología seleccionada).
- 6- Novedad (relación entre tecnología, economía y satisfacción innovativa).
- 7- Rapidez (tanto para las modificaciones provenientes de cambios de las materias como para la producción de cursos con las tecnologías seleccionadas).

Por último hace una presentación sintética de proyectos de las Universidades Europeas como la FerUniversität Alemana, la Open University, la Universidad Abierta de Holanda para continuar con la incorporación de Videotex en la Universidad Nacional de Educación Distancia de España UNED.

Desde enero de 1992 ha comenzado a funcionar un Centro de Servicio VideoTex, exponiendo las siguientes aplicaciones como las más usuales:

- a) Base de datos
- b) Mensajerías electrónicas (correo electrónico)
- c) Recolección de información provenientes de los alumnos para ser posteriormente procesadas
- d) Mensajero directo donde el mensaje es inmediatamente editado en el monitor y no es almacenado en el computador central.

A modo de conclusión considero importante señalar la nula presentación de ponencias por especialistas en Educación a Distancia dentro de un Congreso de

Informática Educativa. Es posible que esta situación esté motivada por la existencia de otros canales de comunicación dentro de esta especialidad educativa, pero lo que sí es preocupante, según mi visión, es que a más de 20 años de existencia de un ámbito de construcción como es la Informática Educativa (más de 10 años en la Argentina), todavía no se observan desarrollos y producciones en las cuales se hayan incorporado activamente los tecnólogos educativos.

Si observamos las ponencias del Congreso mencionado, tanto las reflexiones teóricas como los desarrollos, están especialmente en manos de los informáticos, quedando un espacio para los psicólogos y un lugar más reducido para los pedagogos.

Es posible que esta situación sea dificultosa de ser revertida si, por un lado, no se hace una activa revisión de lo que es la tecnología educativa de forma tal que se incorporen otras tecnologías en la producción de propuestas educativas y, además, no se replantea la formación de los especialistas que cada vez están más alejados de las nuevas tecnologías de la comunicación y la producción.

Edith Litwin

Segundo Seminario Internacional de Educación a Distancia

*Profesora Titular de
Tecnología Educativa y
Educación a distancia, Fac.
de Filosofía y Letras, UBA*

En la sede de la Facultad de Filosofía y Letras de la

Universidad de Buenos Aires, los días 29 y 30 de noviembre y el 1º de diciembre de 1993 se llevó a cabo este seminario. Fue organizado por el Programa UBA XXI y la Facultad de Filosofía y Letras y convocado por la Red Latinoamericana de Educación a Distancia (Redlaed) y la Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina (Rueda). Se inscribieron 350 personas de la Capital Federal, de las diferentes provincias del país y de Uruguay, Brasil, México, Perú y Estados Unidos. Entre los inscriptos se encontraban profesionales dedicados al trabajo en la modalidad, o interesados en esta problemática y una nutrida concurrencia de estudiantes de las Universidades de Buenos Aires y Salta.

Este seminario puso en evidencia el desarrollo actual de la educación a distancia en nuestro país. Pasaron cuatro años desde la realización del Primer Seminario Internacional de Educación a Distancia que dio origen a la Rueda y si se analizan comparativamente los eventos, sorprende la expansión que en el ámbito de las universidades nacionales tiene la modalidad, la consolidación de las experiencias y la madurez de las reflexiones teórico políticas que se entrecruzan en torno a los diferentes programas o proyectos.

En este Segundo Seminario se expusie-

ron diferentes perspectivas teóricas que profundizan el análisis de la modalidad:

las relaciones con los planteamientos éticos, las competencias y complementariedades con la educación presencial, los problemas de la interactividad con los medios y materiales. Fueron expositores de estos tres temas la Doctora Alcira Bonilla, y las licenciadas Marta Mena y Beatriz Fainholc. Se analizó también el rol de la educación a distancia en el contexto de la globalización por parte de Manuel Sepúlveda de la Universidad de Monterrey, México, y los programas de educación para los medios que se generan también en México en la presentación de Patricia Avila del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) de México. Arlette Guibert de Brasil desarrolló la problemática de la educación a distancia en la formación profesional.

Desde una clara perspectiva pedagógica la Profesora Alicia W. de Camilloni analizó el tratamiento de los errores en situaciones de baja interacción y respuesta demorada y se plantearon ponencias alrededor de problemas claves en la modalidad: la investigación - acción en la gestión de proyectos desarrollada por las Licenciadas Alicia Bertoni y Graciela Carbone, el Inpad como el análisis de una experiencia interrumpida por parte de la Profesora Marta Souto y Debates actuales en la modalidad: búsqueda teóricas y situaciones

en conflicto por la Licenciada Norma Ricc6.

Las diversas ponencias presentadas permitieron analizar las características que asume hoy la modalidad en los diferentes niveles del sistema: primario, medio y universitario, fuera de 6l en los proyectos de actualizaci6n docente o en la ensefianza de lenguas extranjeras; en relaci6n con experiencias y estilos para definir las tutorías, las evaluaciones o el desarrollo de medios para la ensefianza.

Adem6s de las conferencias y paneles el seminario posibilit6 la formaci6n de grupos de intercambio en donde se presentaron diversas experiencias pero fundamentalmente se gener6 un amplio y en muchos casos apasionado debate por las diferencias entre las propuestas. Finalmente se recopilaron las diversas experiencias dando lugar a un reconocimiento del estado de la educaci6n a distancia en el país.

En los debates en torno a la modalidad nos interesa reconocer que hoy se contempla el desafío de continuar con el desarrollo de investigaciones en su propio campo y al mismo tiempo generar una propuesta interdisciplinaria porque así lo requieren sus fines. Por ejemplo, son interdisciplinarios los equipos que diseñan y elaboran los materiales que a su vez debieran acortar las distancias entre sus especializaciones y la relaci6n con los alumnos. De no hacerlo así se corre el peligro de que los materiales sostengan una propuesta para las actividades muy diferentes a la que el programa o proyecto genere a la hora de las evaluaciones. Esto se debe a que en muchas oportunidades se satisface el desafío de la interdisciplinari6d en la compleja tarea de las producciones pero no se trabaja desde la misma perspectiva en todas las 6reas del programa. Estos problemas institucionales o de la elaboraci6n de los materiales constituyen una pequefía expresi6n de los diversos problemas que se suscitan a diario en torno a los programas en la modalidad. En efecto, las matrículas

numerosas, la reproducci6n por parte de los docentes de sus pr6cticas habituales de la educaci6n presencial, las carencias de retroalimentaci6n mediata o inmediata luego de las evaluaciones condicionan el 6xito en los aprendizajes.

A la hora de analizar los programas resulta de especial cuidado entender la verdadera dimensi6n de "la distancia". Los alumnos al interactuar, al trabajar en grupo, aprenden adem6s de contenidos, a negociar significados, a construir de manera solidaria los conceptos, a respetar opiniones divergentes y, por ende a visualizar convergencias y divergencias. Algunos programas de educaci6n a distancia suelen no prever ni favorecer estos intercambios. A veces lo hacen por características propias del disefio de trabajo: propuestas para poblaciones dispersas, por ejemplo; pero otras simplemente porque no reconocen el verdadero valor de la interacci6n en la construcci6n del conocimiento. Desde las innovaciones, los programas de esta modalidad deberían encontrar nuevas maneras de proponer v6nculos entre los alumnos.

Otras de las preocupaciones reside tambi6n en haber constatado que en la mayoría de los programas se inicia la tarea con la elaboraci6n de materiales sin reconocer que el objeto es el de generar un nuevo programa profundo en las intenciones respecto del aprendizaje y alerta frente al peligro que entrafía la banalizaci6n del contenido y el empobrecimiento del aprendizaje. Intentar reproducir las clases mediante materiales, o pensar que ellos las suplen, tambi6n corre el peligro de cristalizar modos de pensamiento como si fueran estructuras disciplinarias. Existen en el mercado excelentes libros escritos por especialistas acerca de diferentes campos tem6ticos. Ignorarlos o lo que es peor, resumirlos o sintetizarlos empobrece el proceso de construcci6n de conocimiento. Esto no implica que no haya que escribir materiales. Hay que hacerlo pero para favorecer los

procesos reflexivos. Es necesario incorporar temas, problemas, casos situaciones que le permitan al estudiante rever aquello que ha leído, analogarlo con estas situaciones, ejemplificarlo, transferirlo o simplemente problematizar lo estudiado situando los conceptos en una nueva dimensión. Los materiales tienen que permitir que el alumno evalúe su proceso de construcción del conocimiento, esto es, permitirle reconocer que está aprendiendo, independientemente de la concepción evaluativa y del aprendizaje que se sostenga. Esta propuesta es especialmente válida para el aprendizaje de adultos y en el campo de las ciencias sociales o humanas. Los materiales de la enseñanza de la matemática o los que se dirigen a estudiantes de los niveles más bajos del sistema educativo, deberían satisfacer otros requisitos. En esos casos, los estilos de aprendizaje requieren la utilización de un solo texto, escrito especialmente para la situación. Los procesos de construcción del conocimiento son diferentes.

Otro problema que nos preocupa hoy frente a la crisis que viven las universidades nacionales es que a la hora de escribir materiales se ha transformado en un lugar común de los programas sostener que esta elaboración abarata los costos al compararlo con las clases del profesor. Los materiales para la enseñanza no son libros producidos que al aumentar su tirada disminuyen sus costos. Responden a programas de trabajo que debe renovarse al incorporar permanentemente el avance de las investigaciones científicas, nuevos casos de actualidad con el objeto de favorecer los procesos de construcción del conocimiento y los resultados de la utilización de material por parte del universo y no sólo de los grupos de prueba. Así como se renuevan los programas y la selección bibliográfica, se deben renovar los textos.

En las universidades argentinas y frente al debate del arancelamiento nos preocupa que la venta de materiales se transforme en un arancel encubierto. La educación a distancia

no es la modalidad que empaña este debate resolviendo solapadamente la problemática de los déficit financieros.

Finalmente, estos fueron algunos de los debates que se suscitaron, enmarcados hoy por preocupación de diferente tipo pero que en la mayoría de los casos nos mostraron que la modalidad tiene problemas particulares pero comparte además las del sistema presencial y sufre todas las vicisitudes de las políticas financieras. Necesita crecer en nuevas áreas, innovar en relación con las formas organizativas y fundamentalmente conocer la diversidad de experiencias que se suscitan no para copiar modelos sino para no superponer esfuerzos y para tender lazos cada vez más firmes y solidarios de cooperación y colaboración.

Hebe Roig
Mariana Maggio

La Tecnología Educativa en los 90. Nuevas Perspectivas

Del 14 al 18 de marzo se llevó a cabo el Seminario Internacional

de Tecnología Educativa organizado por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) en México D.F. Asistieron al mismo doscientos participantes aproximadamente, de numerosos países latinoamericanos.

Los objetivos del Seminario, según los diseñaron sus organizadores, fueron:

* Analizar las conceptualizaciones, aplicación e investigaciones para el desarrollo de la tecnología educativa en el contexto de las necesidades y prioridades de la Educación en América Latina.

* Integrar propuestas innovadoras de desarrollo de la tecnología educativa que se fundamenten en el estudio interdisciplinario de la educación, atendiendo a los factores socioculturales y las posibilidades reales de implantar las alternativas en el contexto latinoamericano.

Se plantearon cuatro ejes temáticos:

1. América Latina, contexto socioeducativo: necesidades y prioridades.

2. Tecnología educativa, conceptualización y perspectivas.

3. Propuestas y aplicación de la tecnología educativa.

4. Tecnología educativa, investigación y desarrollo.

La metodología del seminario contempló las siguientes actividades: conferencias magistrales, sobre los grandes tópicos de la temática general; conferencias especiales, sobre aspectos y enfoques relacionados particularmente con la investigación y el desarrollo de la investigación educativa; mesas redondas, para la discusión del marco conceptual presentado en las conferencias y mesas de trabajo, para el intercambio y análisis de experiencias.

La agenda desarrollada fue la siguiente:

14 de marzo - Tema 1. Conferencistas: Ernesto Schiefelbein, Arturo Matute, Carlos Muñoz Izquierdo, Adriana Puiggrós y Roberto Marengo.

15 de marzo - Tema 2. Conferencistas: Beatriz Fainholc, Jaume Sarramona López, Alicia

Poloniato Musumeci, Roberto Da Costa Salvador y Antonio Colom Cañellas.

16 de marzo - Tema 3. Conferencistas: Alejandro Alfonzo, Edith Litwin, Delia Crovi Druetta y Daniel Prieto Castillo. Por la tarde se llevaron a cabo mesas de trabajo sobre los temas: Sistemas Abiertos y a Distancia, Nuevas Tecnologías y Uso de Medios.

17 de marzo - Tema 3. Conferencistas: Angel Díaz Barriga, Fernando Elizondo Solís y José María García Garduño. Además se realizaron mesas de trabajo sobre los temas: Currículum, Formación y Actualización Docente en Sistemas de Educación a Distancia y Administración de Sistemas Educativos. En una sesión de posters, se presentaron producciones de video y software educativos.

18 de marzo - Tema 4. Conferencistas: César Coll, Adrián Medina Liberty, Javier Aguilar Villalobos, Frida Díaz Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas y Arturo Garzón Garcés.

El Seminario ha permitido revisar las severas críticas realizadas a la Tecnología Educativa en la pasada década. Se analizó la conformación del campo en el contexto de un proceso histórico y social en el que aparece vinculado directamente con la pedagogía de la industrialización. Se reconoció como preocupación actual la necesidad de generar nuevas síntesis que permitan dar cuenta de la especificidad del objeto. Estas búsquedas, que no deberían prescindir del reconocimiento de los fines educativos ni ignorar el impacto de las nuevas tecnologías en los modos de conocer, constituirían el desafío actual para el desarrollo de la Tecnología Educativa en el contexto latinoamericano.

Entre los principales aportes, destacamos el de Alicia Poloniato (argentina, radicada en México) quien analizó críticamente las definiciones clásicas del campo para afirmar

que «La Tecnología Educativa utiliza conocimientos científicos, datos, técnicas de investigación y aplicación de las ciencias del comportamiento (llámense conductistas, skinnerianas o cognoscitivistas), de las economías de mercado, de las variadas presentaciones de la sociología funcionalista pero también sus concepciones de la sociedad y el papel de la educación en ella. Aunque sus métodos particulares son inductivos y atomistas, complementan al deductivo y totalizador del enfoque sistémico y constituyen un refuerzo importante del paradigma».

Angel Díaz Barriga, por su parte, se refirió al «exceso de la crítica» al campo, que «como un movimiento pendular, generó nuevos problemas, entre los que destacan: en primer lugar, el ataque a toda forma o propuesta técnica por considerarla propia de un pensamiento técnico-instrumental, y en segundo lugar, el desprecio y descuido por el desarrollo y aplicación de técnicas de bajo costo, así como las que se pueden derivar de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la computación». Díaz Barriga sostuvo que, por una parte, la crítica permitió enfrentar desde otras perspectivas las limitaciones de la racionalidad técnica, refiriéndose al papel que jugaron la sociología y la economía de la educación, la epistemología, las propuestas de origen etnometodológico y la apertura del análisis e investigación desde otros paradigmas de la psicología como el psicogenético, cognoscitivo y psicoanalítico. Pero también señaló la necesidad de registrar los saldos negativos de la crítica que, entre otros olvidos, llevó a descuidar «...un serio análisis en relación a que las formas de pensar de los niños y jóvenes de hoy, están estructuradas a partir de los medios de comunicación...».

Al respecto, el español Colom Cañellas afirmó que «...además de efectos económicos y de las nuevas estrategias industriales, hay a nivel

antropológico consecuencias y efectos de gran interés, y que las ciencias humanas no pueden obviar por más tiempo; me refiero al hecho de que la tecnología va transformando también nuestras mentes porque de alguna manera accedemos a los datos y a las imágenes mentales de diferente manera, por lo que, paralelamente, cambiamos nuestro modelo mental de la realidad y nuestra representación del mundo, ya que al llegarnos más información y más rápidamente, nos vemos en la tesitura de ir cambiando nuestras imágenes más anticuadas, por lo que nuestras consistencias son cada vez más transitorias e instantáneas».

En la búsqueda de nuevas síntesis para el campo, Edith Litwin señaló que es necesario entender que se han creado nuevas formas de comunicación, nuevos estilos de trabajo, nuevas maneras de acceder y producir conocimiento. Las mismas deberían ser comprendidas en toda su dimensión si es que se pretende generar buenas prácticas de la enseñanza para la escuela de hoy. Para ello propuso recuperar las propuestas críticas «...al tiempo que alimentar nuestros planteamientos pedagógico-didácticos con investigaciones científicas en el campo de la psicología, la comunicación, la sociología y la socio-política, para generar propuestas de acción que intenten dar respuestas a la enseñanza de los actuales campos disciplinarios».

Podría, por tanto, afirmar que el Seminario constituyó un espacio óptimo para la apertura de un debate que, tanto en el nivel epistemológico como en el teórico, resultó superador de los planteos instrumentalistas de la Tecnología Educativa clásica.

Asistimos al Seminario con un grupo de especialistas de esta Universidad integrado por la Profesora Titular de Tecnología Educativa de nuestra Facultad, Edith Litwin; la Lic. Laura Liguori, docente de la misma cátedra y las Lic. Laura Gallo, Ana Clara Monteverde y Valeria

Bardi, del Programa UBA XXI. La publicación con las ponencias del Seminario puede ser consultada en el ILCE.

*Comentarios
Bibliográficos*

Gardner, Howard

Barcelona: Paidós(1993).

Temas de educación. Primera edición en inglés: 1991.

**Marta
Libedinsky**

Este es el cuarto libro de Howard Gardner que se edita en castellano,

del total de sus doce libros publicados. Los anteriores fueron: *Arte, mente y cerebro* (1982/Paidós), *Estructuras de la mente* (1983/Fondo de Cultura Económica) y *La nueva ciencia de la mente* (1985/Paidós).

Howard Gardner es co-director, con David Perkins, del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, profesor de la Escuela de Posgrado de Educación de la misma Universidad y discípulo de Jerome Bruner, uno de los destinatarios de la dedicatoria del libro.

La tesis central de éste, y de allí su título, es que en casi todo estudiante hay una mentalidad de cinco años no escolarizada que lucha por salir y expresarse. Así como a principios de este siglo la obra de Freud y otros psicoanalistas aportó pruebas sobre cómo la vida emocional de los primeros años de vida del niño afecta el comportamiento de la mayoría de los adultos, actualmente la investigación científica que trabaja sobre la cognición demuestra el sorprendente poder y la persistencia de las concepciones del mundo del niño pequeño: sus teorías ontológicas, del número, de la mecánica, de los seres vivos y de la mente.

El libro está estructurado en las siguientes

La Mente no Escolarizada Como piensan los Niños y como deberían enseñar Las Escuelas

*Profesora regular Adjunta
de Tecnología Educativa.
Facultad de Filosofía y
Letras. Universidad de
Buenos Aires*

partes:
Introducción, El
aprendiz
natural,
Comprender las
instituciones

educativas, Hacia una educación para la comprensión, Notas, Índice de nombres e Índice analítico.

Las Notas son, en realidad, una completa guía de lecturas con indicación de capítulos referida a temas cruciales en el desarrollo actual de las investigaciones en psicología cognitiva y sus derivaciones para la educación: expertos y novatos, concepciones erróneas en el marco de las disciplinas, revisiones del enfoque piagetiano de la infancia, entre otros.

Con posterioridad a *La mente no escolarizada* se han publicado en inglés: *Múltiple Intelligences* (1993) y *Creating minds* (1993). En el primero recupera su teoría de las múltiples inteligencias diez años después de su formulación y en el segundo, toma como punto de partida su concepto de las siete inteligencias (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico-corporal, intrapersonal e interpersonal) para examinar siete individuos extraordinarios: Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T.S. Eliot, Martha Graham y Mahatma Gandhi, cada uno ejemplo sobresaliente de cada tipo de inteligencia.

La recurrencia del término mente en los

títulos de casi todos sus libros, es, evidentemente, una toma de posición fuerte que asume Gardner en oposición a los psicólogos conductistas, quienes lo habían eliminado por considerarlo un término no digno, de status científico.

Para los educadores a distancia, este libro permite desafiar concepciones vigentes en los terrenos de la comprensión, problema complejo a la hora, por ejemplo, de resolver los aspectos didácticos en el diseño de los materiales de enseñanza. Por otra parte, su visión crítica del enfoque piagetiano, también permite revisar las representaciones que tienen los/las docentes acerca de los saberes previos e historia intelectual de los adultos, destinatarios primordiales de la mayor parte de los proyectos en la modalidad.

Conectarse con la obra de Gardner posibilita acceder a una síntesis de los desarrollos actuales de la investigación en psicología cognitiva, conocer proyectos educativos fundados en esta corriente, y adentrarse en un mundo de nuevas categorías sólidas para comprender y explicar mejor el mundo de la educación.

Es un libro provocativo, profundo, convincente y de lectura agradable.

Howard Gardner logra transmitir ideas potentes en un lenguaje directo y sin hermetismos, dando de este modo, una muestra clara de su preocupación por favorecer los procesos de comprensión de sus lectores.

Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez

Aula XXI - Santillana - Argentina

Lic. Luis María Rodríguez

Jefe de Trab. Prácticos
Div. de Educ. a Distancia - UNLU

La Escuela y los Textos

Los aportes de las investigaciones psicogenéticas y psicolingüísticas produjeron una verdadera revolución en las concepciones del sistema de escritura y del lenguaje escrito, como así también en la conceptualización del acto lector.

La tarea docente dejó de centrarse esencialmente en la enseñanza de la lectura y la escritura y por el contrario se ha desplazado a la formación de niños lectores y productores de textos pertinentes a situaciones reales de uso. La institución educativa ha adquirido la responsabilidad de satisfacer las necesidades y expectativas de sus egresados y valerse de la lectura y la escritura en forma competente, adecuada y autónoma.

El texto, como unidad global de significado, se constituye así en fuente esencial para orientarse a estos objetivos considerando que el niño se aproxima simultáneamente al sistema de escritura y al lenguaje escrito: a este último mediante el conocimiento de sus elementos (letras, signos, etc.) y de las reglas por las cuales se rigen sus relaciones y al lenguaje escrito a través de formalidades y al mismo tiempo de las variedades discursivas de los textos.

Los docentes que han enfrentado este desafío se han encontrado con dificultades que necesitan urgentemente superar:

a- carecen del conocimiento adecuado de

las características peculiares de los distintos tipos de textos, situación que redundará en detrimento de una mediación específica adecuada.

b- desvinculan los textos de la enseñanza de contenidos de gramática oracional de los textos lo que la convierte en un conocimiento ajeno y distractor de la producción de textos escritos.

Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez en su libro "Los Textos y la Escuela" atendiendo a estos emergentes presentan una propuesta de clasificación y caracterización de los textos que circulan en el entorno social utilizados en la escuela.

Con el propósito de que los alumnos lleguen a ser lectores idóneos y escritores competentes, desarrollan un proyecto acotado de investigación -acción de producción de textos completos incluidos en una situación específica que articulan nociones de lingüística textual y gramática oracional.

La propuesta adquiere un valor significativo para aquellos docentes que se limitan solamente a permitir y propiciar un contacto general de los alumnos con los textos escritos.

Este aporte de nociones provenientes de la lingüística textual, tales como las reglas de cohesión, permiten advertir que muchas veces las dificultades en la comprensión y la producción de un texto no son exclusivamente atribuibles a la ignorancia del significado de

alguna palabra o de datos del contexto, sino también a las relaciones existentes entre las partes de un mismo texto.

Las autoras intentan una clasificación sencilla y coherente de los textos escritos a partir de ciertas características compartidas que justifican incluirlos en una misma categoría. Respondiendo a principios heterogéneos de clasificación se agrupan en textos de información científica, en los que se privilegia el área de los conocimientos (las ciencias); en textos periodísticos, en los que se toma en cuenta el portador (diarios, semanarios, revistas); en textos literarios, en los que se privilegia la intencionalidad estética; en textos instruccionales, que responden a la intención de organizar actividades; en textos epistolares, que ubican en primer plano al portador y la identificación precisa del receptor; en textos humorísticos, que atienden al efecto que se persigue (provocar risa); en textos publicitarios, que evidencian la función apelativa del lenguaje.

Concientes de que estas categorías admiten distintas variedades decidieron (tras revisar tipologías de Bernardez 1987, Van Dijk, 1983) cruzar criterios que facilitaran la caracterización lingüística de los textos tales como las funciones del lenguaje y las tramas que predominan en la construcción de los mismos.

Destacando que los textos nunca se elaboran en torno de una única función del lenguaje, consideraron la función predominante que cumplen los textos que se utilizan en el entorno escolar: la función informativa (hacer conocer el mundo real, posible o imaginado); la función literaria (intencionalidad estética); la función apelativa (intenta modificar comportamientos) y la función expresiva (manifiesta la subjetividad del emisor).

Admitiendo que una clasificación basada solamente en las funciones, además de resultar excesivamente reduccionista, resulta poco operativa para trabajar en el marco de la

enseñanza de la lengua escrita para mejorar la competencia comunicativa, resolvieron que otro criterio de clasificación (útil para cruzar con el de las funciones), era el referido a las distintas maneras de entrelazar los diferentes modos de estructuras, los distintos recursos de la lengua (lo que se conoce como trama de los textos).

De estos tejidos que combinan clases de oraciones distintas, seleccionan tipos de palabras, privilegian determinadas relaciones sintácticas, etc. las autoras seleccionaron: la trama descriptiva (presenta caracterizaciones y especificaciones de objetos, personas o procesos a través de una selección de rasgos distintivos); la trama narrativa que presenta hechos o acciones en una secuencia temporal y causal; la trama argumentativa (comenta, explica, demuestra o confronta ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valoraciones; y la trama conversacional aparece, en el estilo directo, la interacción lingüística que se establece entre los participantes de una situación comunicativa).

Finalizada esta tarea de clasificación, las autoras se abocaron a una caracterización lingüística de los textos oportunamente citados. La misma se centra en una descripción de los rasgos distintivos, sin considerar la problemática de los elementos implícitos ni las determinaciones de los actos del habla. Estos rasgos corresponden tanto a aspectos macro y/o superestructurales estudiados por la gramática textual como a elementos microestructurales de la gramática oracional.

Con estos criterios se caracterizan textos tales como el cuento, la novela, la obra de teatro, el poema (literarios); la noticia, el artículo de opinión, el reportaje, la entrevista (periodísticos); la definición, la nota de enciclopedia, el informe de experimentos, la monografía, la biografía, el relato histórico (científicos); la receta, el instructivo (instruccionales); la carta, la solicitud (epistolares); la historieta, (humorístico); el aviso, el afiche, el folleto (publicitarios).

Convencidas de que el problema fundamental de la tarea docente radica no sólo en la búsqueda de criterios para seleccionar textos, sino fundamentalmente en cómo usarlos, las autoras proponen la planificación de proyectos didácticos que toman en consideración la producción de textos completos en una situación comunicativa precisa con destinatarios reales.

Intentan superar las prácticas negativas que se implementan en las escuelas en las que escolarizan textos de circulación social, utilizándolos en actividades que contradicen, alteran o tergiversan la orientación que conllevan. Proponen así una planificación flexible de la producción del texto escrito que será modificado y enriquecido durante la práctica que operará como organizador previo a la tarea, cuyo registro incluye: un plan general de acciones (desarrollo del proyecto); un registro de los datos correspondientes al texto que se producirá (situación comunicativa, identificación y caracterización del texto y temas de metalingüística: lingüística textual, gramática oracional, ortografía y puntuación); contenidos de otras áreas que incluye el proyecto.

Aunque constituye un requisito indispensable en el quehacer educativo, la planificación no incluye pautas de evaluación, puesto que en la producción de textos escolares esta tarea, centrada en el monitoreo de las actividades, debe ser objeto de importantes reflexiones e investigaciones, tarea que las autoras intentarán encarar en el futuro.

La obra presenta una variedad de ejemplos de planificación de proyectos implementados con docentes de la escuela Los Pinitos de El Palomar de la Prov. de Buenos Aires, en los que se pone a prueba el material de clasificación y caracterización lingüística expuesto anteriormente.

El conocimiento de las características del texto escrito y la programación coherente de

proyectos respecto de la forma de encarar el tema y la situación comunicacional constituyen datos decisivos para poder abordar la producción completa de material escrito.

Por lo tanto la lectura y aplicación de esta obra fecunda y movilizadora, resultará de gran utilidad para los educadores y especialmente de educación a distancia. El aporte profesional pretendido por las autoras es tan amplio que posibilita su apreciación creativa por parte de aquellos que intenten mejorar continuamente la producción de textos escritos orientándose al mejoramiento de la calidad de los servicios ofrecidos por la educación a distancia.

Roberto Aparici (coordinador)
-Proyecto Didáctico Quirón-

Ediciones de la Torre
Primera Edición: diciembre 1993
Madrid - España

**Prof. Ma. Alicia
Villagra de Burgos**

Este libro integra la Serie "Medios de comunicación y enseñanza" del Proyecto Didáctico Quirón, dedicado a

publicar obras que apuestan a una práctica educativa innovadora. Coordinada por el Prof. Roberto Aparici, Titular de Tecnología Educativa de la Universidad Nacional de Educación a Distancia -UNED- España, esta serie se dirige a docentes de Primaria y Secundaria, a estudiantes y profesores de Ciencias de la Educación, Psicología, Artes, Ciencias de la Información así como a todos aquellos interesados en la problemática audiovisual y de las nuevas tecnologías.

Aparici, en una elogiada iniciativa, reúne aportes de veinte reconocidos especialistas de América, África, Australia y Europa. Los artículos -originados en conferencias dictadas en España durante los cursos de verano 1991 al 93 o escritos especialmente enfocan el hoy, el ayer y una visión prospectiva de la enseñanza audiovisual, permitiéndonos conocer las diferentes perspectivas y propósitos con que es abordada a nivel mundial, e inferir su predominante tendencia hacia su integración definitiva en el currículum obligatorio de los distintos niveles educativos.

El motivo de reconocimiento y legitimación de tal espacio, eje vertebrado de esta obra, es sintetizado por el prestigioso Len Masterman,

“ La Revolución de los Medios Audiovisuales ”

Prof. Asociada. Coordinadora del Servicio de Capacitación Pedagógica Universitaria del Instituto Coordinador de Programas de Capacitación de la Univ. Nac. de Tucumán.

cuando en un trabajo de esta publicación expresa: "Es evidente que en la sociedad contemporánea los medios son importantes

mediadores del conocimiento social. La comprensión de los diferentes modos en que los medios representan la realidad, de las técnicas que utilizan y de las ideologías que impregnan sus representaciones, debería ser una exigencia para todos los ciudadanos actuales y futuros de una sociedad democrática".

El principio de la "no transparencia" -medios no como "espejos o reflejos" de la realidad sino como documentos audiovisuales meticulosamente elaborados o "constructos", tiñe la tónica de todos los escritos. Puede afirmarse, entonces, que se inscriben en el movimiento de consolidación de la Alfabetización Audiovisual, es decir, en la enseñanza de principios y estrategias que ayudan a decodificar, analizar, evaluar y producir comunicación en variadas formas expresivas.

Así como resulta imposible, por razones de cantidad, comentar todos los trabajos, sería insensato no citar la totalidad de sus autores, ya que su sólo mención anticipa la calidad del contenido del libro. Por otra parte, la producción de algunos de ellos no ha ingresado bibliográficamente a nuestro país;

en ese sentido, esta obra constituye una valiosísima contribución.

Según su procedencia, dichos autores por América son: Daniel Prieto Castillo (Argentina), Manuel Morán Costa (Brasil), Rick Shepherd y John Pungente (Canadá), Ma. Elena Hermosilla y Valerio Fuenzalida (Chile), Kathleen Tyner y Ben Davis (EE.UU.), Mercedes Charles Creel y Guillermo Orozco Gómez (México), por África: Costa Criticos, por Australia: Peter Greenaway, Robin Quin y Barrie McMahon por Europa: Roberto Aparici, Agustín García Matilla, María José Rivera y Blas Segovia Aguilar (España) Cary Bazalgette y Len Masterman (Reino Unido).

Acorde a la línea planteada y a través de siete apartados, se encara una amplia temática. Cobran relevancia principios y paradigmas de la enseñanza de los medios; interrogantes tales como qué enseñar y por qué, a quien les compete hacerlo y con qué tipo de formación, cuándo, dónde y cómo, los que al ser respondidos desde tan variados marcos socioculturales, nos conectan con experiencias que sugieren ideas, sorprenden por su rigor y compromiso social, inquietándonos a una revisión de nuestras prácticas.

A través de su lectura, son objeto de tratamiento: bases conceptuales y evolución de la educación audiovisual, modelos comunicacionales, rol de los medios por una enseñanza sin apartheid (Sudáfrica), planteos comparativos entre espacios discursivos de la escuela y los medios, reconocidos programas de primaria y media (Reino Unido, Canadá y Australia), modelos de formación del profesorado, investigaciones sobre formas de representación y estereotipos. Incluye, además, estudios sobre audiencias, publicidad, recepción activa de la televisión, mensaje radiofónico y fotomontaje, diseño de materiales multimedia, para concluir con la situación de la enseñanza de los medios en el contexto internacional y su desafío frente al fin de siglo.

Un detalle para resaltar, lo constituye la confección de una ficha por autor que consigna datos, no sólo de actuación, sino otros menos usuales como dirección laboral, números de teléfonos Fax y un Anexo que agrega los de organismos y expertos de otros países. Este detalle permite, al socializar la información, una vía de comunicación directa entre autor-lector, según intereses personales y/o institucionales.

La "Revolución de los medios audiovisuales" es, en síntesis, un libro que merece ser leído; actualiza y con aportes de gran nivel, recrea perspectivas sobre la educación audiovisual. Sus propuestas y reflexiones tan movilizantes como esclarecedoras, al desocultar "vacíos curriculares" sobre la formación y enseñanza de la Pedagogía de y con la Imagen en nuestro país, nos comprometen a su impostergable y "revolucionario" redimensionamiento.

Noticias

CREAD

En octubre de 1993, representantes de importantes instituciones educativas, empresas, fundaciones y gobiernos se reunieron en la Universidad Estatal de Pensylvania para establecer el Consorcio Red de Educación a Distancia, que había iniciado sus actividades en 1991. La primera reunión de la Junta Directiva se llevó a cabo durante los días 24 y 25 de febrero de este año en Caracas. Como Vicepresidente por la Región Cono Sur fue designada para integrar la Junta la Lic. Emilia Garmendia, Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La correspondencia debe dirigirse a:

Lic. Emilia Garmendia
Secretaria Académica
Universidad Nacional de Mar del Plata
Vice-Presidente por la Región Cono Sur del CREAD
Alberdi 2695 . Mar del Plata. CP 7600
Provincia de Buenos Aires. República Argentina.
Fax: (023) 2-4197

Consultas Telefónicas a la Profesora María Andrea Rainolter:
(023) 3-6658/2-0221/3-9676/2-7849, interno 160.

Criterios de Evaluación de Trabajos para publicar en Rueda

I- Selección del tema o problema.

1.1 Comprendido en las prioridades establecidas en los lineamientos de Política en Educación a Distancia.

1.2 Afines o colindantes, por abordar temas y problemas sobre:

Educación Permanente

id. Superior

Producciones impresas o multimediales para diferentes niveles de la escolaridad

Aportar nuevas perspectivas de disciplinas que contribuyen a ampliar las perspectivas de análisis de la educación a distancia ⁽¹⁾.

(1) Si se trata de comentarios bibliográficos deberán explicitarse las vinculaciones posibles.

II- Cualidades

- Relevancia de la temática para la modalidad y para la enseñanza superior.
- Adecuación a los requerimientos de un texto informativo universitario:
 - Economía, precisión, claridad.
 - Fundamentación solvente:
 - pertinencia
 - suficiencia
 - Uso competente de las fuentes:
 - Bibliograficas:
 - suficientes
 - vigentes
 - pertinentes
 - explicitadas
 - citadas
 - Investigaciones propias o de otros autores:
 - pertinentes
 - vigentes
 - explicitadas
 - citadas
 - Argumentación consistente y suficiente.
 - Explicitación de la metodología, en los casos en que se aluda a investigaciones propias o casos.
 - Originalidad.

Límites de Espacio: no menos de 10 carillas
no mas de 30 carillas

*Las publicaciones de la Revista Rueda se efectúan con Referato
Presentación de los trabajos, una copia en disquette en ASCII más una copia en papel.*

Se termino de imprimir en los talleres Gráficos de la UNLP el día 31 de octubre de 1995. Total 200 ejemplares.