



La representación social como modelo para evaluar la calidad de la gestión docente en un aula virtual

Eje Temático 4: Trabajos de maestrandos y doctorandos
relacionados con educación, tecnologías y virtualidad

Mgtr. Néstor Ricardo Martiarena

nestor.ricardo.martiarena@gmail.com

Maestría en Procesos Educativos
Mediados por Tecnologías
Centro de Estudios Avanzados
Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

RESUMEN

Esta ponencia sintetiza los resultados de una investigación realizada como trabajo final de tesis de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, del Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se estudió la representación social del aula virtual que tienen los docentes del primer año de la carrera de grado de la Facultad de Psicología de la UNC. El aula virtual es empleada en esta institución como complemento de la modalidad educativa presencial. Se realizó un estudio descriptivo cuali-cuantitativo. La muestra intencional fue de 24 docentes. El relevamiento se realizó mediante evocaciones por asociación libre, entrevistas semiestructuradas presenciales y cuestionarios autoadministrados a distancia virtual. La primera de las técnicas empleada permitió construir, mediante análisis cuantitativo, la hipotética estructura de la representación social de acuerdo al modelo del núcleo central de Abric. Mientras que los textos de entrevistas y encuestas fueron analizados mediante método comparativo constante, con la asistencia del software Atlas.ti 4.2, para lograr una comprensión cualitativa de la representación social objeto de estudio. La cognición socialmente construida brinda información de gran valor para evaluar el estado de las prácticas virtuales entre los docentes, posibilitando su comparación con los discursos pedagógicos relativos a las TIC. El modelo de la representación social permite comprender al mismo tiempo discursos, cogniciones y prácticas; facilitando, en consecuencia, la valoración de la brecha digital existente y la consideración de políticas y acciones de gestión educativas a ser implementadas en la Universidad.

Palabras Claves: educación superior – aula virtual – complemento de la presencialidad – representación social – docentes

Para dar un pantallazo introductorio, y dado el efecto de cuadro de situación que rápidamente proveen los datos cuantitativos, se presenta a continuación el mapa de la estructura de la representación social del aula virtual de los docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, generado a partir del cruce entre la frecuencia de aparición y el rango de aparición de los diferentes conceptos evocados por los sujetos participantes en el estudio; para posteriormente focalizarnos en algunos de sus aspectos más destacados.

NUCLEO CENTRAL
(Frecuencia ≥ 3 / Rango aparición < 7)

SISTEMA PERIFÉRICO (1° ANILLO)
(Frecuencia ≥ 3 / Rango aparición ≥ 7)

<p>Casilla 1</p> <p>ESPACIO - VIRTUAL ACCESIBILIDAD EDUCACIÓN - COMUNICACIÓN PIZARRONES - PRACTICIDAD ORDEN - INTERACCIÓN - FORO ORGANIZACIÓN - SOCIALIZACIÓN INQUIETUDES - RECURSOS CONTACTO Y ENCUENTRO EFICIENCIA - INFORMACIÓN CONSULTAS</p>	<p>Casilla 2</p> <p>COMPLEMENTO PRESENCIALIDAD COMPUTADORA – CONTENIDOS RESPUESTAS – AUTONOMÍA ALUMNOS – APRENDIZAJE ESTUDIO – INFORMÁTICA - SEPARACIÓN DOCENCIA - FACILITACIÓN POSIBILIDADES - MASIVIDAD PROGRAMAS DE MATERIAS INTERNET – INTEGRACIÓN INFORMACIÓN SOBRE EVALUACIONES ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO RESPONSABILIDAD ENTORNO ACADÉMICO – LECTURA DEMOCRATIZACIÓN Y HORIZONTALIDAD</p>
<p>Casilla 3</p> <p>VACÍO – COORDINACIÓN INCOMUNICACIÓN – SEGMENTACIÓN MAIL – SOPORTE – TAREAS CHAT – IMAGEN – POTENCIACIÓN ALTERNATIVA</p>	<p>DESPERSONALIZACIÓN – VIDRIOS PARTICIPACIÓN – CORRECCIÓN DESARROLLO – TECNOLOGÍA FLEXIBILIDAD – ASINCRÓNICO CONOCIMIENTO – CREATIVIDAD SOLEDAD – AVANCE – EXCLUSIÓN UTILIDAD ACOTADA – CÁTEDRA – CASA COLABORACIÓN – CONSTANCIA DEBATE – ANARQUÍA – SELECCIÓN</p> <p style="text-align: right;">Casilla 4</p>

SISTEMA PERIFÉRICO (2° ANILLO)
(Frecuencia < 3 / Rango aparición < 7)

SISTEMA PERIFÉRICO (3° ANILLO)
(Frecuencia < 3 / Rango aparición ≥ 7)

Como se observa, existen una serie de elementos consolidados en la representación del aula virtual de este colectivo docente (*espacio – virtual – accesibilidad – educación – comunicación – pizarrones – practicidad – orden – interacción – foro – organización – socialización – inquietudes – recursos – contacto y encuentro – eficiencia – información – consultas*), que indican aspectos de la práctica con aulas virtuales que pueden considerarse como puntos de apoyo para diseñar programas de desarrollo de las competencias tecnológicas de los docentes, pues se trata de elementos que parecen naturalizados en la práctica educativa.

En la casilla 4 aparecen los elementos más propios de algunos individuos y que menos se han afianzado en todo el colectivo. Lamentablemente allí aparecen expresiones como *participación, flexibilidad, asincrónico, creatividad, debate y colaboración*, todas cualidades que se consideran deseables en la literatura pedagógica sobre aulas virtuales y que en este caso aparecen relegadas a los márgenes del sistema periférico de la representación. Esto nos estaría hablando de los aspectos de la cultura de la mediación tecnológica en la educación menos interiorizados por los docentes.

Los programas de impulso a esta cultura en este colectivo, que busquen operar un cambio deberían especialmente orientarse a aquellos elementos del primer anillo del sistema periférico, cuya consolidación es posible dada su proximidad y asociación al núcleo central. En ese segmento aparecen una serie de ideas altamente valoradas por la literatura educativa: *complemento de la presencialidad, autonomía, aprendizaje, facilitación, mejor administración del tiempo, responsabilidad, democratización y horizontalidad*. Estos seguramente podrían ser los aspectos conceptuales y prácticos a incentivar entre estos docentes en relación al uso del AVP.

Hecha esta introducción, apoyada en el modelo estructural o del núcleo central de la representación social, a continuación se profundiza en la comunicación de los aspectos cualitativos relevados y analizados por método comparativo constante, con el apoyo del software Atlas.ti 4.2.

A lo largo del análisis fueron emergiendo diversos aspectos de la representación social del aula virtual en este colectivo docente:

- Aspectos que responden a elementos de carácter informativo y referencial, orientados por los intereses ontológicos de enunciar y conceptualizar el objeto;
- Aspectos que responden a una visión funcional del AV que permite concebir roles y modalidades funcionales;
- Aspectos que refieren a un perspectiva autorreferencial mediante la cual los sujetos reflexionan sobre su vinculación histórica con el objeto y sobre como su identidad y personalidad influyen en dicho vínculo;
- Aspectos que tienen que ver con una disposición valorativa que produce ciertas modalidades actitudinales que explican los efectos de otras dimensiones;
- Aspectos vinculados a la normatividad percibida como deseable para orientar las interacciones y usos que el AV posibilita; y
- Aspectos relativos a las determinaciones ideológicas y discursivas procedentes de diversas concepciones pedagógicas y político-educativas.

El esquema cualitativo resultante quedó conformado por seis dimensiones, con sus respectivas categorías y sub-categorías, como se aprecia en el siguiente cuadro:

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA
INFORMATIVA	DEFINICIÓN DE AULA VIRTUAL	Metáfora espacial
		Perspectiva instrumental
		Proceso educativo
	LENGUAJE TÉCNICO	
FUNCIONAL	ROLES	Docentes
		Alumnos
		Administración del Aula Virtual
	ORIENTACIÓN DEL ROL DOCENTE	Por la jerarquía docente
		Por la cultura de la cátedra
		Por la autorreflexividad
		Por la centralidad de la presencialidad
AUTORREFLEXIVA	EXPERIENCIA	
	AUTOPERCEPCIÓN	
VALORATIVA	AFILIACIÓN EMOCIONAL	
	ATRIBUCIÓN DE UTILIDAD O FUNCIONALIDAD	
	CRÍTICA FUNDAMENTADA	Desinformación por exceso de información
		Ilusión de accesibilidad
		Interacciones irrespetuosas
		Vaciamiento de sentido a la presencialidad
		Demanda de orientación para la gestión del Aula Virtual
NORMATIVA	REGULACIÓN DEL LENGUAJE Y LAS INTERACCIONES	
	CALIDAD DE LOS CONTENIDOS	
	COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS REQUERIDAS	
IDEOLÓGICA	LIBERALISMO DEMOCRATIZANTE	
	PRAGMATISMO TECNOLÓGICO	
	RELATIVISMO CRÍTICO	

La autorreflexión sobre la experiencia y trayectoria personal alentada por la situación dialógica del trabajo de campo dio cuenta de una percepción del aula virtual por parte de los docentes en la que esta es vivida como un topos o espacio pasible de ser habitado y significado por los sujetos. Podría decirse al respecto, que “los lugares, en sentido antropológico, continúan siendo un elemento constitutivo en las identidades de grupo e individuales” (Aguiluz, 2006, p. 81). Y, si bien la educación virtual permite una relación asincrónica que para algunos autores carece de la mediación de la corporeidad, la espacialidad y la temporalidad (Unigarro, 2004, p. 43); en el colectivo estudiado se observa la conciencia de una espacialidad imaginaria que es vivenciada de manera cotidiana por los docentes como un aula más de la Facultad, un aula paralela y virtual en la que estos también ejercen su oficio.

Como lo plantean Valdez y Chong (2009, pp. 571-572), si bien todos tenemos experiencia con aulas "normales", arquitectónicamente tangibles: son espacios en los que se producen el grupo de actividades, intercambios y relaciones comunicativas que constituyen el eje fundamental de la enseñanza y el aprendizaje. Evidentemente, no todo lo importante en educación se produce estrictamente dentro del aula, de ahí que exista un término, relativamente novedoso en éste siglo: el "aula virtual" (virtual classroom) es el concepto que agrupa actualmente las posibilidades de la enseñanza por línea en Internet. En principio, un "aula virtual" es un entorno de enseñanza/aprendizaje basado en un sistema de comunicación que tiene como elemento intermedio a una computadora.

Frente a esta perspectiva antropológica y espacial para representarse el aula virtual, prácticamente la otra mitad del grupo opone una perspectiva explícitamente instrumental y trae a un primer plano en su conciencia la noción de mediación tecnológica como un recurso complementario del aula física, orientado a facilitar la accesibilidad, las interacciones y la transmisión e intercambio de información.

No se encontró evidencia suficiente de que la comunicación bidireccional, la deliberación, el debate y la discusión académica sean elementos incluidos en dicha representación. Sólo un pequeñísimo subconjunto de participantes refiere al aula virtual como un *proceso educativo* centrado en el sujeto que aprende y en la posibilidad de interacción horizontal y colaboración.

Se observa, en consecuencia, una significativa *polarización* entre representaciones que se podrían denominar *antropológico-procesuales* y un subconjunto de representaciones *funcionalistas-instrumentales*. Dicha polarización de significaciones remite a lo que Moscovici (1988) denomina *representaciones polémicas*, dada la divergencia y oposición entre uno y otro esquema de pensamiento, en línea con el debate pedagógico relativo a la enseñanza y el aprendizaje apoyado, ya sea en el proceso educativo propiamente dicho, ya sea en los resultados buscados y obtenidos.

Esto coincide con lo planteado por Gallino (2008, p. 7):

Dos visiones podemos detectar. Las propuestas que se reducen a una técnica o estrategia de enseñanza haciendo hincapié en una visión instrumentalista y eficientista, que deviene de un modelo industrializado del proceso educativo. O

aquellas otras que proponen una teoría de la enseñanza y unas prácticas reflexivas que se fundan en la reconstrucción participativa de docentes y alumnos, a través de experiencias emergentes de quienes indagan de modo intencional y sistemático, con recursos diversificados de apoyo para el desarrollo curricular y asumiendo el contexto sociocultural en el cual se desenvuelven. Aquí, la tecnología responde siempre a un para qué explícito de potenciación, la búsqueda de procesos de construcción de conocimientos en donde el medio permea también el mensaje.

Esta polémica o divergencia a su vez se presenta atravesada por una cuestión central en el caso del AV de la Facultad de Psicología. Se la considere como un instrumento, un espacio o un proceso; permanentemente sobrevuela sobre dicha representación el hecho ineludible, objetivo, proveniente de la práctica concreta y situada, de que esta mediación tecnológica surge y se sostiene en el tiempo y en las prácticas docentes como un complemento al aula física y la modalidad educativa presencial.

Ello condice con lo planteado por Barberà y Badía (2005, pp. 5-6) en relación al uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior:

La dilatación del espacio docente mediante el uso de contextos virtuales ha de suponer la posibilidad de realizar actividades de aprendizaje diferentes que, sin el uso de la tecnología, no serían posibles y que se han valorado como necesarias. [...] Por tanto, el «derribo de los muros» no se está utilizando simplemente como metáfora didáctica, sino como hecho concreto que materializa el desarrollo psicológico de las personas a través de usos específicos de la tecnología en diversidad de propuestas formativas. [...] En este contexto que nace, se trata de combinar de manera realista y ajustada las actividades desarrolladas en el aula virtual y las desarrolladas en el aula convencional o, si se prefiere, idear un aula virtual en la clase de manera que sea una ventana abierta a diferentes posibilidades que son difíciles de alcanzar o materializar de otro modo en un aula ordinaria.

En tal sentido, y pese a las sospechas de algunos docentes que intuyen en la educación virtual cierta conspiración tendiente a convertir los procesos educativos en procesos absolutamente a distancia y virtuales, en el colectivo abordado en general está cristalizada la noción de que el aula virtual encuentra su razón de ser en la presencialidad a la cual se asocia y subordina. En relación a lo planteado por Barberà y Badía, no parece evidente que las cátedras del primer año de la Facultad de Psicología hagan un uso diverso y potente del aula virtual como vía para materializar nuevos tipos de aprendizajes y mejor desarrollo cognitivo en los alumnos.

En cuanto a los perfiles de usuarios, sus quehaceres y roles; elementos representacionales que influyen fuertemente a la definición que los docentes hacen del aula virtual, se identifican y distinguen claramente tres tipos de usuarios: alumno, docente y administración general del aula virtual. En algunas entrevistas aparece ligeramente esbozado un cuarto perfil de usuario que correspondería al encargado de la gestión del recurso virtual a nivel interno en la propia cátedra; pero se trata de un contenido de la representación social muy poco evidente, menos definido y

claramente dependiente de la cultura organizacional de cada cátedra. Este dato puede tomarse como indicio del escaso desarrollo institucional de una cultura virtual acorde al uso pedagógico de aulas virtuales recomendado, con una diferenciación entre los perfiles de docente a cargo centrado en los contenidos, tutor virtual académico y tutor virtual administrativo (Gallego, 2007; Martínez y Briones, 2007; Llorente, 2006). El rol de tutor virtual carece de arraigo en el grupo estudiado y probablemente en toda la institución.

La estructura jerárquica dominante en la institución universitaria argentina, integrada piramidalmente por estamentos académicos (profesores titulares, profesores adjuntos, profesores asistentes, adscriptos de la docencia, ayudantes alumnos) que se comportan entre sí de un modo verticalista, actúa como un lastre que dificulta la apropiación de las nuevas prácticas educativas posibilitadas por la mediación tecnológica (proceso centrado en el aprendizaje, construcción colaborativa, horizontalidad, cooperación). El limitado anclaje de estas significaciones en los discursos analizados es prueba de ello.

Sin embargo, un factor alentador que proviene también del contexto histórico y cultural de nuestra Universidad, es la profunda compenetración del colectivo docente con el ideario reformista. De hecho, se puede establecer una cercanía ideológica entre algunos de los principios rectores de la Reforma Universitaria de 1918 (democratización, cogobierno, acceso masivo) y la concepción educativa distribuida y participativa que en general promueve la mediación tecnológica, en tanto tendencia pedagógica característica del siglo XXI. En tal sentido, corresponde a la comunidad universitaria en su conjunto profundizar el debate sobre las implicancias que las TIC podrían tener para una necesaria actualización de la Reforma Universitaria. Dicho debate se está convirtiendo en el tema de investigación en política educativa y en pedagogía más prometedor en relación a la educación superior de nuestro tiempo.

Retomando lo referido a los roles percibidos, otro dato alentador en la representación social está dado por la inclinación a percibir los propios déficits en cuanto a competencias para usar TIC y a resolver tales dificultades, ya sea autodidácticamente, o solicitando el apoyo de terceros. Los docentes se representan a sí mismos ejerciendo un rol acotado, unilateral, con una impronta administrativa e informativa, sin explotar suficientemente la infinidad de usos y recursos que la plataforma *Moodle* permite. Esta actitud reflexiva tendiente al reaprendizaje del rol posiblemente se fortalezca a futuro como efecto del recambio generacional en el claustro, de los procesos de formación docente continua que se implementen y de la movilidad de recursos docentes en virtud de procesos de selección y concurso que requieran a docentes más formados en estas nuevas demandas de la educación superior.

En cuanto al lugar que ocupan en su representación otros usuarios, el de *alumno* es el perfil más referenciado, a continuación del propio perfil de docente. De la representación predominante de la educación en términos transmisivos y de la comunicación en términos predominantemente unidireccionales, resulta una concepción del estudiantado como un sujeto educativo más bien pasivo y limitado en sus actividades e intereses (*recostado sobre la educación presencial, sólo usa el AV*

para informarse de cuestiones administrativas, descargar archivos o entregar algún trabajo práctico, apenas conversa en los foros allí disponibles sobre cuestiones teóricas propias de la materia), condicionado en sus derechos y obligaciones como resultado de la presunción de cierta inadecuación o incorrección de sus comportamientos (desorden al interactuar o plantear consultas, abusos de confianza con los docentes, faltas de respeto entre pares y con docentes).

También se hace una valoración positiva del alumnado, en relación a su supuesta facilidad y soltura para desenvolverse en entornos virtuales; aunque dicha representación evidencia cierta idealización de los jóvenes por parte de los docentes, cuya función podría ser la de atribuirles a estos mayor responsabilidad a la hora de valorar el grado de aprovechamiento del aula virtual: pareciera que una parte importante del colectivo docente sugiriera que, a pesar de su escasa competencia digital como docentes, serían los estudiantes, en última instancia, por ser aparentemente más competentes, los principales responsables de que el recurso virtual no cumpla suficientemente con las expectativas que se podría tener del mismo. Pero esta percepción no es homogénea en el grupo estudiado.

En cuanto a la *dimensión autorreflexiva*, se hace evidente la recencia en la adquisición de competencias para la educación tecnológicamente mediada y virtual; experiencia que en todos los casos fue forzada por las condiciones políticas educativas que impusieron el uso de estas tecnologías, más que una experiencia plenamente voluntaria y guiada siempre por el interés personal. La trayectoria y desarrollo del rol docente virtual muestra una evolución limitada, sin grandes transformaciones cualitativas en el uso dado al aula virtual y con una fuerte anclaje en la tradición del enfoque educativo tradicional transmisivo (Kaplún, 2005).

No queda completamente claro si la autopercepción de los docentes hace suficientemente consciente esta situación y la responsabilidad que cada cual asume al respecto. Queda para una próxima investigación profundizar en dicho aspecto. Se aconseja realizar futuras investigaciones que indaguen más al respecto e implementar programas de formación y desarrollo desde la institución que permitan ejercitar la autorreflexividad como estrategia de desarrollo docente y mejora del uso dado al AV.

Las *dimensiones valorativa, normativa e ideológica*, muy relacionadas entre sí, evidencian aspectos sobre los cuales habrá que operar en cualquier programa futuro de intervención que procure cambios de opinión, modificaciones en las prácticas, procesos a desarrollar y transformaciones culturales.

La *dimensión valorativa o actitudinal* señala la disposición individual a apoyar o rechazar el aula virtual, en relativa sintonía o acuerdo con alguna racionalidad o ideología que provee una serie de supuestos que organizan la disposición. La *dimensión ideológica*, alude al enfoque pedagógico e incluso la concepción filosófica y política que se toma como supuesto de base o fundamento primero, que organiza el sistema de representaciones, discursos y prácticas. Por su parte, la *dimensión normativa*, sostiene u orienta un hacer considerado adecuado o deseable, pero ya no sólo sobre la base de la racionalidad y la justificación ideológica, sino sobre la base de la prescripción del comportamiento considerado correcto y la prohibición del

comportamiento indeseable; es decir, se trata de aspectos de la representación social que están ligados a cierta inclinación punitiva, a cierta intención de sancionar a quien no cumpla con la prescripción o prohibición establecida. Los docentes hacen mención a normas técnicas sobre cómo usar el aula virtual para lograr determinados efectos educativos, así como a normas éticas sobre cómo comportarse y saber-estar con otros, producto de sujetos que muestran una racionalidad compleja y crítica.

Al compararse estas dimensiones con la *dimensión informativa*, se hace evidente que la actitud a favor de un uso utilitario o funcional del aula virtual, se corresponde con una definición conceptual que hace hincapié en el aula virtual como una herramienta cuya único sentido es el logro de ciertos efectos; mientras que una actitud reflexiva y crítica ante el objeto, suele presentarse conjuntamente con una representación de éste en permanente referencia a las implicancias subjetivas y antropológicas que conlleva esta tecnología.

El reducido grupo de docentes que asume una actitud que hemos denominado *afiliación emocional* (estar a favor o en contra sin indicar por qué), constituye a nuestro entender un subgrupo al que podría ser más sencillo influenciar cognitivamente; siempre que se acepte el supuesto de que, toda vez que se ofrece una buena fundamentación de algo (en nuestro caso, de lo aconsejable que sería utilizar el aula virtual de determinada manera), la argumentación propuesta tendría una adherencia importante entre quienes no han racionalizado aún su tendencia emocional hacia dicho objeto.

La crítica planteada por los docentes sobre la desinformación que en ocasiones se desata en el aula virtual, paradójicamente generada por el exceso de información en un sentido afín al concepto de *disfunción narcotizante* de los medios enunciado por Lazarsfeld y Merton (Wolf, 1987, pp. 75-76), constituye un tema que resultará especialmente necesario trabajar en próximas intervenciones institucionales. Es indudable que la competencia comunicativa de los docentes, especialmente en lo relativo a saber implementar y coordinar con criterio, a la vez que fluidez, una dinámica de comunicación en el entorno virtual, es un asunto pendiente. El déficit en este sentido parece ser importante. Esto podría estar relacionado con la solicitud que se evidencia en el grupo en relación a la orientación técnica para la gestión del espacio educativo virtual. Demanda que debería satisfacerse antes que nada en lo relativo a la técnica comunicacional y lingüística apropiada para optimizar la mediación tecnológica y el proceso educativo. Consideramos que esta demanda se centra en la apropiación de estas técnicas, porque además uno de los incidentes críticos también mencionados refiere a las faltas de respeto entre los estudiantes y de estos con los docentes en las interacciones de los foros del AV. Muchos docentes se perciben con una dificultad especial en el uso del lenguaje y los modos de interacción, en un entorno o espacio virtual que no les resulta del todo comprensible.

Por otra parte, la percepción de vaciamiento de sentido de la modalidad presencial y de cierta ilusión de accesibilidad causada por el recurso virtual, parecen dar cuenta de la falta de flexibilidad para afrontar la innovación tecnológica y de cómo dicho cambio es procesado por muchos en términos de fascinación tecnocrática, donde la apariencia de accesibilidad es más un resultado discursivo que una práctica efectiva y tangible.

Para la *dimensión normativa* se establecieron tres grandes recurrencias que indican los lugares comunes a la hora de imaginar un esquema reglamentario que oriente el empleo del aula virtual. Las *normas que procuran regular el lenguaje y las interacciones* se relacionan directamente con lo ya dicho, al analizar la dimensión valorativa, sobre desinformación por exceso de información y crítica a las faltas de respeto en las interacciones. Nuevamente se hace evidente la necesidad de asesoramiento y formación especializada en comunicación y pragmática lingüística; de un modo mucho más marcado aquí, ya que no se trata sólo de una valoración o actitud personal, si no de la propuesta de los docentes de impulsar cierto sistema de reglas y normas necesarias para la eficaz administración del aula virtual.

Las buenas prácticas tenidas en cuenta por los docentes para cumplir su propio rol y exigir al rol estudiantil, hacen una explícita mención al uso de vocabulario apropiado y buenos modales, así como el orden y la claridad en el discurso. En la normatividad sugerida, sobrevuela la noción de que el alumnado tiende a usar caóticamente la plataforma y el profesorado y/o la institución deben hacerse responsables de dicha circunstancia y ejercer la correspondiente acción de coordinación, orientación y corrección, incluso dejándose entrever la posibilidad de algún apercibimiento disciplinario. Para el cumplimiento de esta *función reguladora de la comunicación* por parte del docente, algunos van más allá y asumen la responsabilidad de moderar apelando a cierto tipo de censura no siempre explicitada como atribución de los docentes.

Cabe preguntarse: ¿Acaso los docentes están pudiendo ser más organizados como colectivo que los propios alumnos? ¿Comparten y promueven buenas prácticas digitales de un modo explícito, didáctico, continuo y eficaz?

Si se considera que la figura o rol del *moderador o tutor virtual*, tantas veces retratado en la mayoría de los textos sobre educación virtual y administración de plataformas digitales, no es promocionada institucionalmente de un modo sistemático y efectivo (se abren Aulas Virtuales *Moodle* para cada cátedra, pero luego no se hace una adecuada capacitación y seguimiento a los docentes sobre cómo emplearla); y que las regulaciones comunicativas y educativas operadas por los docentes de esta AV se llevan delante de un modo completamente voluntarista, autónomo y por lo general autodidacta; se comprende que la recriminación o *culpabilización de los alumnos*, a quienes algunos docentes denuncian de ser desorganizados en su rol virtual. Mecanismo de *chivo expiatorio* que oculta un problema sistémico y complejo que también incluye y con mayor grado de responsabilidad a los docentes. Y aún más a la gestión institucional del aula virtual, responsable de monitorearla y garantizar la organización, las interacciones, el funcionamiento y los roles.

La poca porosidad del concepto de libre acceso a los contenidos o la marcada periferia del concepto de colaboración son indicios del conflicto entre la cultura universitaria tradicional y la cultura digital propia de la sociedad del conocimiento, que parece resolverse a favor de la primera. Incluso quienes significan el aula virtual atravesada por cierto relativismo liberal, centrado en la autorregulación del entorno virtual y el aprendizaje por ensayo y error como mejor dispositivo normativo para

llevar adelante la actividad docente en el AV; parecieran hacerlo desde una posición en la que tal discrecionalidad garantiza más la comodidad y arbitrariedad del docente, que la construcción de un proceso educativo complejo centrado en el aprendizaje.

La representación social del aula virtual construida por los docentes muestra una perspectiva unilateral, donde la normatividad en general deviene de la defensa de la propia posición en el campo educativo, evidenciándose la influencia de una concepción pedagógica marcada por modelos tradicionales. La *enseñanza magistrocéntrica o tradicional* (Gallino y Forestello, 2008, p. 4) se corresponde con una visión de la educación en la que el docente transmite conocimientos en forma muy estructurada y haciendo un uso unidireccional de la comunicación, con presencia más bien escasa ante los alumnos, que asumen un rol pasivo y afrontan el estudio en forma independiente e individual, sin mayores espacios tutoriales para ser asistidos. Este esquema aparece fuertemente anclado en las representaciones y las prácticas.

En cuanto a la *dimensión ideológica*, se observa una marcada polarización entre, por un lado, la *ideología liberal* discursivamente hegemónica en la pedagogía de la educación tecnológicamente mediada (orientada a la democratización del conocimiento y el libre acceso a la información) y abanderada por un mediano subgrupo de docentes en general próximos a una visión crítica de la educación a distancia virtual; y, por otro lado, el *pragmatismo tecnológico* (expresado en una gradiente de posicionamientos que van del escepticismo al manifiesto pesimismo), asociado sobre todo a un más reducido subgrupo de docentes, de orientación más acrítica y desideologizada. Parece necesario, en consecuencia, un proyecto de promoción y formación de la cultura digital en esta comunidad educativa, como vía para la reestructuración de la representación social y de las prácticas educativas, que deberán en algún momento dar paso al desarrollo y la innovación que conllevan una auténtica sociedad del conocimiento. La preocupación aumenta si se considera que una de las tendencias más marcadas en el colectivo estudiado refiere bastante a una perspectiva individualista.

Son escasas las señales de lo que Kaplún (2005) denomina *enfoque crítico-dialógico*, centrado en los procesos y la construcción colectiva de saberes, enfoque constructorista y colaborativo idealmente tan mentado entre especialistas en educación virtual y nuevas tecnologías. La representación predominante del AV como un espacio en el cual, sólo se reproduce la estructura y prácticas preexistentes, donde las relaciones entre actores principalmente se dan de un modo vertical, unidireccional y transmisivo, con prescindencia del mentado *enfoque crítico-dialógico*, debe tomarse como una luz roja que muestra un síntoma de la divergencia entre discursos y prácticas en la Universidad Pública, Gratuita e Irrestricta.

Algunos docentes que responden muy marcadamente al perfil de *inmigrante digital*, manifiestan desconfianza ante el avance de la educación a distancia tecnológicamente mediada como recurso educativo. En ello se refleja una concepción de la educación exclusivamente centrada en dispositivos presenciales, cara a cara, en un aquí y ahora situado en el aula tradicional.

Del análisis de los datos se desprende que el colectivo docente estudiado es disonante a la hora de poner en práctica enunciados pedagógicos acordes al uso de TIC y educación virtual. En este sentido, el AV de la Facultad de Psicología puede tomarse como una especie de caso testigo que ha permitido desnudar una serie de inconsistencias pedagógicas. Inconsistencias que también ponen en cuestión si la Universidad argentina es un espacio de construcción de saber y ciudadanía o un reducto *pre reformista* y “*docto*” estructurado mediante claustros y estamentos más bien rígidos en sus atribuciones e interrelaciones. Donde, por usar una metáfora hidráulica, la educación es “*superior*” porque fluye desde arriba y en cascada, en lugar de hacerlo dentro de una red interconectada de estanques y canales que recirculen y entremezclen los diferentes saberes en forma horizontal, en red y en conexión con otras “aguas”, incluso no universitarias.

Estas conclusiones coinciden con las necesidades de transformación del rol docente en entornos virtuales planteadas en estudios previos, especialmente en lo relativo a desarrollo de competencias para la planificación, organización y gestión de entornos educativos virtuales y cursos on-line, con especial hincapié en la función del docente como dinamizador y orientador, más que como transmisor de contenido (Lutfi, Gisbert y Fandos, 2001, p. 12).

Como se desprende de las entrevistas y del análisis de la estructura de la representación social a partir de asociaciones libres, el valor asignado por los docentes al *concepto de comunicación* es fundamental para comprender qué es y qué aporta un AV. Los déficits en la comunicación, en tanto factor clave para hacer óptimo el aprovechamiento del AV, y el escaso material de apoyo y orientación especializada sobre el tema, son un llamado de atención a la institución: parece evidente que la formación docente en esta línea debiera ser una prioridad institucional si se pretende desarrollar y fortalecer la implementación del aula virtual como complemento eficaz de la presencialidad. Necesidad aún más notoria en el primer año de la carrera, caracterizado por la masividad, la escasez de recursos, el desgranamiento educativo, la dificultad para mantener la calidad académica de la enseñanza y el aprendizaje.

La *masividad* en la matrícula de estudiantes puede considerarse como la mayor debilidad pedagógica de la carrera y la principal razón por la que en su momento se implementó este aula virtual. La utilidad del aula virtual fue valorada muy positivamente por los docentes participantes en este estudio, como un recurso que claramente complementa y refuerza a la presencialidad haciendo que la enseñanza sea un poco más efectiva.

Por otra parte, algunos docentes, ejerciendo una reflexión orientada a la construcción de una *representación emancipada* (Moscovici, 1988), hacen notar que tras la supuesta solución de un problema estructural y funcional mediada por la plataforma virtual, se esconde la omisión de autorreflexión y autocrítica en el claustro docente. Un cambiar, sin cambiar: cambiar de discurso, pero no de prácticas. De tal manera que se corre el riesgo de que la adhesión al uso del aula virtual sea parte de un discurso políticamente correcto tendiente a la conformidad social en el colectivo docente y la preservación del *estatus quo* de dicho claustro en el contexto

universitario, más que un auténtico giro copernicano en la calidad de los procesos y las prácticas educativas.

Finalmente, se recomienda replicar esta investigación con docentes de otros años de la misma carrera, para determinar posibles diferencias según el año de cursado. Se aconseja también comparar los datos obtenidos en esta investigación con los de otras investigaciones sobre representaciones sociales de aulas virtuales y TIC en general que se realicen a futuro, no sólo referidos a docentes, sino también a estudiantes. Así se enriquecería la comprensión de los cambios culturales y los efectos del encuentro (a veces como diálogo, a veces como choque) entre las idiosincrasias y estilos, creencias y prácticas, supuestos y actitudes, de los sujetos del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje. Sería interesante indagar en qué medida y de qué forma las representaciones sobre TIC de los docentes se aproximan a las representaciones que tienen los estudiantes.

Resulta claro que la tecnología por sí misma no garantiza nada y que la fascinación tecnológica, como las propagandas sobre educación de muchos gobiernos, serenar al espectador acrítico numerando la magnitud del cambio educativo. Pero el verdadero cambio sólo está dado por el uso apropiado de las tecnologías y, sobre todo, por la posibilidad de exploración y experimentación, de colaboración y cooperación, de aprendizaje constructor que capitalice cada situación, el contexto y la vivencia personal y que haga del error una oportunidad, no sólo para descubrir la funcionalidad, la utilidad y la ganancia cognitiva aportada por el dispositivo digital.

En pro de democratizar y revolucionar el conocimiento para garantizar la construcción y continuidad de una Universidad Pública afín al sentido de su propia historia, el cambio en los roles educativos en función de las nuevas tecnologías parece ser una cuestión clave y un modo de resignificar, en el presente, aquellos principios que cuajaron en la Reforma Universitaria de 1918.

Este es uno de los principales desafíos pedagógicos de la educación superior del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILUZ, M. (2006) *Lugares y espacios/espacialidad*. En: Rosales, R., Gutiérrez S., y Torres, J. (Coords.) *La interdisciplina en las Ciencias Sociales*. Barcelona: Anthropos.
- BARBERÁ, E.; BADÍA, A. (2005) El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 2, N° 2. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>
- GALLEGO ARRUFAT, M. (2007) Las funciones docentes presenciales y virtuales del profesorado universitario. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, Nro. 2. 137-161. Salamanca, España. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2010/201017334009.pdf>
- GALLINO, M. (2008) *Educación y tecnología, un encuadre para la enseñanza*. Clase 1. Módulo “La enseñanza y el aprendizaje”. Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología. Córdoba: CEA-UNC.
- GALLINO, M.; FORESTELLO, R. (2008) *La enseñanza mediatizada en entornos tecnológicos*. Clase 3. Módulo “La enseñanza y el aprendizaje”. Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología. Córdoba: CEA-UNC.
- KAPLÚN, G. (2005) *Aprender y enseñar en tiempos de Internet. Formación profesional a distancia y nuevas tecnologías*. Cinterfor/OIT: Montevideo.
- LLORENTE, M. (2006) El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Nro. 20. Sevilla. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.pdf>
- LUTFI, T; GISBERT, M. y FANDOS, M. (2001): El Ciberprofesor, formador en la aldea global. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_249/enLinea/7.pdf
- MARTINEZ, M.; BRIONES, S. (2007) Contigo en la distancia: La práctica tutorial en entornos formativos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Nro. 29, pp. 81-86. Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=36802907>
- MOSCOVICI, S. (1988b) *Notes towards a description of social representations*. En: *European Journal of Social Psychology*, N° 18, pp. 211-250. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420180303/abstract>
- UNIGARRO, M. (2004) *Educación virtual: Encuentro formativo en el ciberespacio*. Bucaramanga, Colombia: UNAB.
- VALDEZ, M.; CHONG, A. (2009) El docente y la virtualidad en la educación. *Ide@s CONCYTEG*. Año 4, Nro. 46, pp.557-581. Recuperado de http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/46022009_EL_DOCENTE_VIRTUALIDAD_EN_LA_EDUCACION.pdf
- WOLF, M. (1987) *La investigación de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.

CURRÍCULUM VITAE

Apellido y Nombres: Néstor Ricardo Martiarena

Estado civil: casado, un hijo

Fecha de nacimiento: 3 de julio de 1972

D.N.I.: 22874075 - **C.U.I.T.:** 20-22874075-7

Domicilio: Independencia 694 (4600) S. S. de Jujuy

Teléfono: (0388) 4243951 - 155-826877

Correo electrónico: nestor.ricardo.martiarena@gmail.com



- **Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías**, Centro de Estudios Avanzados, UNC, Córdoba
- **Licenciado en Psicología**, Fac. Psicología UNC
- **Profesor en Psicología**, Fac. Psicología UNC
- **Técnico en Comunicación Social**, Escuela de Ciencias de la Información, UNC

Actividad Universitaria

- **Proyecto de Responsabilidad Social Universitaria**, Universidad Católica de Santiago del Estero, Departamento Académico San Salvador, desde abril de 2012.
- **Prosecretario de Comunicación Institucional**, Fac. Psicología UNC, 2009-2012.
- **Categorización Docente Investigador “Categoría 5”**. Sistema de Incentivos, Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias, 2009.
- **Profesor Adjunto, Práctica Profesional Supervisada en Psicología Organizacional y Laboral**, Carrera de Psicología, UCSE-Jujuy, desde marzo 2012 – **Profesor Asistente, Psicología Laboral**, Fac. Psicología UNC, desde marzo 2008 – **Adscripto, Psicología Laboral**, Fac. Psicología UNC, con desempeño en la Coordinación Pedagógica (2005 y 2006) y Coordinación General (2006) de la Comisión de Trabajos Prácticos “Formación Profesional”.
- **Profesor Adjunto, Teoría y Procedimientos de Análisis Grupal**, Carrera de Psicología, UCSE-Jujuy, desde marzo 2012 – **Adscripto, Teoría y Técnica de Grupo**, Fac. Psicología UNC, marzo 2004 a agosto 2006.
- **Profesor Asistente, Psicología de las Masas y Medios de Comunicación**, Fac. Psicología UNC, febrero 2011 a febrero 2012.
- **Profesor Asistente, Seminario Gestión de las Personas**, Tecnicatura en Gestión Universitaria, Facultad de Ciencias Económicas UNC, agosto a diciembre 2010.
- **Docente Encargado de Turno, Ciclo de Nivelación**, Fac. Psicología UNC, período 2011-2012. **Coordinador de Trabajos Prácticos, Ciclo de Nivelación**, Fac. Psicología UNC, diciembre 2005 a marzo 2010.

Otras actividades desempeñadas

- **Consultor**, especializado en desarrollo de competencias comunicativas, aprendizaje organizacional y gestión del conocimiento.

- **Productor y conductor del audiovisual on-line “Psicoscopio”**, Fac. de Psicología UNC, 2009-2012, 25 emisiones producidas, disponible en: <http://www.psychе.unc.edu.ar>
- **Capacitador, “La Educación a Distancia Virtual en la Educación Universitaria”**, FAGDUT (Asociación Gremial de Docentes de la UTN), Seccional Córdoba, 2010.
- **Alumno del Curso “Construyendo un sitio web accesible”**, dictado por el Equipo de Apoyo Tecnológico para la Discapacidad del Programa Nacional para la Sociedad de la Información de la Secretaría de Comunicaciones de la Nación, en convenio con la UNC, 2010. Aprobado.