

Estrategias de aula extendida en la formación de profesores en comunicación: de la investigación a la acción.

❖ **GISELA ASSINNATO** | gisela183@gmail.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, cátedras del Profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, cuya modalidad es presencial, implementan experiencias de aula extendida, en las que algunos aspectos de la comunicación, contenidos y/o actividades se mediatizan como un complemento del trabajo áulico.

En el marco de una investigación en proceso¹⁵⁸, se realizaron observaciones y entrevistas a equipos pedagógicos del ciclo superior de la carrera para obtener información respecto a los procesos de inclusión de las tecnologías en relación con los fines y métodos dispuestos en la propuesta curricular de cada cátedra; haciendo foco en estrategias didácticas y comunicacionales; alcances y limitaciones del desarrollo de las experiencias.

Luego de una etapa exploratoria, se efectuó un análisis e interpretación de dichos datos, aunque es una instancia que continúa enriqueciéndose. Una de las reflexiones alcanzadas al momento está vinculada a la necesidad de fortalecer la enseñanza mediada a partir de la innovación mediante materiales educativos.

Bajo un paradigma de investigación-acción, este artículo parte de exponer un análisis diagnóstico en el marco de la formación de profesores en Comunicación Social de la UNLP, para reflexionar acerca de aspectos pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos requeridos en un proceso de diseño de un entorno hipermedia de aprendizaje que apunte a dar respuestas a una necesidad educativa concreta.

¹⁵⁸ El trabajo se lleva a cabo como parte del plan de trabajo de una beca tipo A – UNLP dirigida por la Mg. María Raquel Coscarelli y codirigida por la Mg. María Victoria Martín.

ENFOQUE CONCEPTUAL

La valoración de las mencionadas experiencias de aula extendida se realizó desde una perspectiva conceptual que pondera un modelo de integración horizontal de las TIC en propuestas educativas.

Comprendiendo la complejidad de la educación como acción social y política, y a los proyectos curriculares como propuesta política, cultural y espacios de pugna simbólico; este posicionamiento pregona la articulación de las innovaciones tecnológicas con los distintos campos de saberes, logrando una integración más enriquecedora de las tecnologías.

En este sentido, se opone a criterios más eficientistas, mediante los cuales la tecnología suele reducirse a fines instrumentales y/o confía que su sola intromisión posibilita mejoras en los procesos formativos. En tanto, una perspectiva fragmentaria de inclusión curricular de TIC, la aborda únicamente como un contenido en sí mismo. De acuerdo con un estudio que realizó M. Brun para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la desventaja de que solamente haya cursos específicos es que, “por lo general, aluden a habilidades tecnológicas básicas y no se vinculan de manera significativa con los aspectos metodológicos o didácticos propios de cada disciplina” (Ros, 2014: 49).

En contraposición, la modalidad transversal implica que las tecnologías estén supeditadas en relación con los fines educativos, configurando una integración al conjunto del proyecto. Que la propuesta anteceda la selección de las tecnologías permite valorar las posibilidades didácticas de las TIC en relación con objetivos; dejar de pensar a las tecnologías como meros recursos neutrales para abordar sus complejidades, las transformaciones culturales que implican y las potencialidades de producción y circulación de conocimiento en los procesos que se promuevan desarrollar con o en dichos soportes.

Lejos de usos empobrecidos, las propuestas innovadoras aspiran a forjar aprendizajes liberadores, para lo cual los formadores deberían poder “combinar el saber técnico con un saber pedagógico y cultural que permita entender el tipo de transformaciones que estamos viviendo, y al mismo tiempo dé orientaciones concretas sobre cómo proceder con estas tecnologías en el tiempo y espacio del aula y en la realidad concreta de las instituciones” (Dussel y Quevedo, 2010: 55).

PRINCIPALES ASPECTOS RELEVADOS

Desde los marcos antecedentes, se buscó comprender las características principales de la incorporación de herramientas de mediación pedagógica y comunicacional en cátedras del ciclo superior del Profesorado en Comunicación Social de la FPyCS – UNLP¹⁵⁹. Una de las estrategias de aula extendida -relevada en el trabajo de campo- se vincula con la implementación de Aulas Web, un entorno virtual promovido por el rectorado platense basado en una personalización del sistema *Moodle*. En tanto, otros espacios seleccionan otro tipo de sitios, como Webs de cátedra provistas por la FPyCS, autogestión de blogs en servicios gratuitos online (*Word Press* y *Blogspot*) y grupos cerrados en la red social *Facebook*. Si bien aún no tienen carácter de conclusiones, desde un abordaje cualitativo, se llegó a las siguientes aproximaciones sintéticas:

- Los espacios son reconocidos como una vía de comunicación con los alumnos y de intercambio de bibliografía y materiales multimediales. La mayoría cuenta con una actividad que apunta a un uso tecnológico más significativo, como desarrollar y compartir producciones, la participación en foros, debates y/o trabajos grupales. Las estrategias son percibidas como facilitadoras de zonas de dificultades de las disciplinas, tanto para aspectos teóricos como para reflexionar sobre instancias de trabajos de campo y, en especial, para acortar tiempos en la gestión de prácticas. Solo una propuesta se destaca por tender a desarrollar prácticas más colaborativas. Otras adoptan un carácter más espontáneo.

- Se denota una limitación en la formación de un estudiante activo en estos espacios. En tanto, la principal dificultad de profesores es el sostenimiento de estas propuestas por asumir tareas que les imprimen una mayor densidad de trabajo. No obstante, reconocen la tecnología dentro del mundo cultural de los alumnos, fundamentan su incorporación desde una mirada crítica y no tecnofílica, se muestran comprometidos y proyectan seguir apostando al desarrollo de estas nuevas perspectivas de enseñanza.

- El uso de TIC no está prescripto formalmente, aunque tienen una finalidad proyectada y acordada por los equipos. Las cátedras que poseen Aula Virtual emergen como las más formalizadas, planificando tanto el fin general que se le quiere imprimir al espacio

¹⁵⁹Con distintos grados de formalización, estas prácticas toman fuerza en la carrera, enmarcados en condiciones institucionales que favorecen esta implementación, como la presencia de un área de Educación a Distancia (EaD) de la Facultad, la cual ofrece asesoramiento a los docentes interesados. Además, el fortalecimiento de estos aspectos forma parte de los objetivos del nuevo diseño curricular del Profesorado, que fue aprobado en 2014 y comenzará a implementarse en 2017.

como aquellas actividades virtuales focalizadas a objetivos puntuales. En cuanto al currículum en acción, existe una dificultad en definir qué, cómo y porqué es valioso dejar para el trabajo por fuera de la clase, y luego facilitar la recuperación de estos aportes en la presencialidad, de modo que no se genere una ruptura entre las modalidades. Si bien en general es recurrente que estos docentes generen dinámicas no tradicionales en el aula otorgándole protagonismo al alumnado y se apoyen también en la reproducción de material multimedial, la tecnología no se utiliza en las clases para producir.

- El desempeño de los estudiantes en su interacción con los entornos virtuales es considerado como un elemento más para la valoración del proceso de aprendizaje. No se releva una devolución particular sobre el trabajo en aula extendida, sino como parte de los criterios generales de participación individual y grupal. En cuanto a las evaluaciones en general, implican la realización de construcciones complejas por parte de los alumnos, la articulación de la teoría con la intervención práctica, entre otros. En muchos casos, los alumnos -de modo optativo- utilizan asistentes TIC para desarrollar producciones para instancias de recapitulación.

DEL DIAGNÓSTICO A LA PROPUESTA

La investigación en marcha detecta a priori complejidades y tensiones que se vuelven en desafíos para fortalecer la implementación de TIC en la formación de Profesores en Comunicación.

La necesidad de diversificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas, que sean pertinentes a una modalidad de aula extendida, es una de las conclusiones alcanzadas de acuerdo al análisis precedente. Los educadores requieren forjar competencias para implicarse en estos procesos de innovación, con el agregado de no reproducir modelos de enseñanza tradicionales y de, por el contrario, propiciar el empoderamiento.

Totalmente ausentes en el espacio relevado, una línea de acción podría referir a la generación de materiales educativos digitales, que interpelen a la participación activa de los alumnos con las TIC.

Como parte de este trabajo, se propone aportar algunas consideraciones que permitan discutir sobre fundamentaciones pedagógicas, comunicacionales y tecnológicas que se

requieren en el proceso de diseño de un material educativo digital destinado a alumnos de cuarto año de la carrera del Profesorado en Comunicación Social (UNLP).

Como en cualquier instancia de producción de materiales, se precisa una reflexión inicial sobre la detección de necesidades educativas y la transposición didáctica a realizar (Chevallard, 1991), tarea que supone la toma de decisiones acerca del conocimiento a enseñar y su transformación en el contenido a ser enseñado, en función al objetivo pedagógico, los destinatarios y el contexto situado.

De acuerdo al diagnóstico realizado en el marco de una cátedra particular y dentro de las temáticas pedagógico - didácticas relevantes para la formación docente, se acordó el abordaje de evaluación (como contenido a mediar). Este eje ocupa un lugar central en el debate por quiénes efectivamente desean una transformación educativa, exige claridad de enfoques, como asimismo el establecimiento de criterios básicos para la intervención profesional. ¿En qué medida la evaluación obtura y precariza los procesos curriculares y cuál es por el contrario el cauce formativo de su utilización? ¿Cuáles son los nuevos modos de evaluar y qué fundamentos los subyacen? Son algunas de las preguntas centrales que se buscan problematizar mediante un entorno de aprendizaje hipermedia¹⁶⁰.

SOBRE UNA METODOLOGÍA DE DISEÑO

La web ofrece múltiples herramientas de autor que permiten la creación de aplicaciones informáticas y contenidos multimediales sin necesidad de poseer conocimientos avanzados de programación¹⁶¹. Estos desafían a los educadores a avanzar en el diseño de entornos o materiales de aprendizaje hipermedia, o al menos, involucrarse en algunas de sus dimensiones.

No obstante, las facilidades que otorgan los recursos abiertos no bastan a la hora de proyectar un entorno hipermedia. A la ya mencionada instancia inicial de detección de necesidades educativas, se añaden reflexiones tecnológicas y de diseño; que posibiliten comprender las lógicas del lenguaje hipertextual y multimedial, para potenciar sus ventajas en la representación

¹⁶⁰Puntualmente, se fijaron las siguientes metas: reconocer tipos de evaluación, concepciones históricas y debates actuales; revalorizar el rol de la evaluación en el curriculum y, en particular, en los proyectos curriculares de comunicación social; problematizar supuestos teórico – prácticos, juicios de valor y reduccionismos sobre la evaluación curricular; identificar, diseñar y planificar modalidades e instrumentos de evaluación no tradicionales y coherentes con una perspectiva crítica.

¹⁶¹Ardora, Jcllic, Hotpotatoes, LIM, Malted, Cuadernia, ExeLearning, Audacity, Wink, VirtualDub, Jing, son algunas de las herramientas extendidas en el ámbito educativo por posibilitar la construcción de aplicaciones multimedia, actividades educativas, tutoriales, grabaciones de audio y video. Son gratuitas, abiertas y permiten exportarse siguiendo estándares internacionales para garantizar su circulación.

y el trabajo con los conocimientos, así como en la comunicación e interacción entre los miembros del grupo, docentes y estudiantes y, por qué no, otros actores externos.

Estas fases reflexivas implican una serie de pasos metodológicos para la toma de decisiones en torno a aspectos de índole didáctico (la propuesta de enseñanza), comunicacional (la identidad gráfica), tecnológico (el esquema de navegación) y de mediación (los formatos y recursos). Más allá de la profesionalización de los aspectos de diseño comunicacional y tecnológico que alcance cada educador, lo fundamental será selección de uno o varios modelos de innovación educativa que direccionen el proyecto en relación con los fines educativos.

Modelos cognitivistas y constructivistas que sostienen la necesidad de que los estudiantes se involucren de forma activa en el aprendizaje, la apropiación tecnológica y la construcción de conocimientos (Prieto Castillo, 1999) y el llamado modelo de tratamiento del error, que suscita que los materiales prevean las dificultades que puedan tener los alumnos en su aprendizaje, abordándolos de manera diversa (Camilloni, 1993), son los fundamentos que se pondrán a discusión para pensar el material educativo sobre evaluación.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL MODELO DE INNOVACIÓN

El entorno a desarrollar propone un recorrido progresivo por las siguientes secciones.

- **CONTENIDOS**

Presenta un breve recorrido conceptual sobre algunos debates vigentes en la evaluación educativa; valiéndose de audios, videos, imágenes interactivas y consignas de lectura que interpelan al alumno. Esta primera decisión adoptada para el diseño del entorno está basada en teorías socio-constructivista, ya que se busca otorgar marcos comprensivos y abrir interrogantes para que los destinatarios produzcan “maneras de explicar, describir, comprender su realidad, más allá de las que los contenidos de la capacitación les han enseñado (Rúa y Doval, 2001).



Figura 1: El entorno proyectado se encuentra actualmente en una instancia de prototipo.

- **ACTIVIDADES**

El material ofrece cuatro situaciones educativas en las que pide responder una serie de ítems en búsqueda de una propuesta evaluativa. Se espera que en cada ejercicio el alumno pueda articular teoría y práctica al identificar y apropiarse del conocimiento para encontrar soluciones posibles. Se trata del corazón del material, que apunta a forjar el aprendizaje basado en problemas, un modelo que se desprende de la teoría constructivista y que requiere que los estudiantes se involucren de forma activa en su propio aprendizaje, emulando situaciones del mundo real.

Con este fin, están previstos diversas ayudas:

- Caja de herramientas: un espacio que brinda recursos multimediales que permiten una contextualización de cada instancia y caracterización de los actores e indicaciones provistas por autores reconocidos en el campo pedagógico; con el fin de facilitar la resolución de la actividad. En este caso se recurre a una interface emergente con opciones hipertextuales, que se presentan en una forma no lineal, como elemento de interacción libre. De este modo, se busca que el usuario acceda a toda la ayuda en forma interconectada y se haga posible una relación más activa con la información (Díaz Barriga, 2005).

- Guías y pistas: en caso de que se elija alguna opción incorrecta, el entorno presenta progresivas ayudas para resolver la actividad, basadas en el tratamiento del error. Este modelo requiere de una instancia previa en la que se diferencien errores no inteligentes, que se producen por distracción o por azar y es muy difícil preverlos; de los errores inteligentes y sistemáticos. “Esos errores posibles tienen que ser identificados, tienen que ser a su vez categorizados” (Camilloni, 1994: 47).

De acuerdo a la experiencia previa y en función del perfil de destinatarios del material, se prevén distintos tipos de errores¹⁶² y se adoptan estrategias para guiar la rectificación, planteadas por Saturnino de la torre (2004). Éstos garantizan al alumno varias oportunidades para hacerlos ejercicios una vez realizadas ciertas observaciones. En tanto, desde el diseño se introducen errores frecuentes en las tareas a resolver, pidiendo a los alumnos que los corrijan y expliquen su carácter erróneo.

En este marco, no sería coherente que el entorno cuente con un feedback en el que solo se indique “correcto” o incorrecto”. Siguiendo las sugerencias de este modelo innovador, se realiza la corrección marcando errores y usando una clave que de pistas al alumno del tipo de error que ha cometido, orientándolo así a su rectificación. Asimismo, se agrega una recomendación de lectura que pueda motivar el proceso cognitivo esperado.

• **MI EVALUACIÓN**

Una vez superadas las cuatro situaciones problemas, el estudiante puede acceder a esta sección donde debe realizar una valoración sobre su propio proceso: esta producción podrá descargarla en un archivo y compartirla con sus compañeros de cursada. Allí puede visualizar nuevamente las opciones correctas e incorrectas marcadas en los ejercicios anteriores, los feedback y rectificaciones realizadas en el material.

Esta instancia tiene una doble fundamentación. Por un lado, busca impulsar procesos de metacognición para examinar el porqué de los aciertos y desaciertos. Por otro, propone una corrección cooperativa procurando un proceso grupal en el que los propios compañeros

¹⁶²Algunos de ellos se refieren a la comprensión del objeto evaluación: confundirlo con acreditación y otros reduccionismos, dificultades para desprenderse de connotaciones negativas, no reconocer la evaluación como un juicio de valor, confundir objetos de evaluación, en especial, aprendizaje / proyecto. En cuanto al diseño de una práctica evaluativa: carencia de coherencia proyecto / evaluación, respecto al posicionamiento educativo y comunicacional adoptado, pero también en función al contexto y destinatarios, etc. No utilizar variadas maneras de evaluar, no prever instrumentos, no comunicar criterios, errores en la escritura.

localicen y valoren entre sí el desempeño alcanzado. Se trata entonces de una lógica reticular del material, que no solo extiende los contenidos por fuera de la clase presencial, sino que -a la vez- la complementa con nuevas deliberaciones.

REFLEXIONES FINALES

En este trabajo se puso a consideración una propuesta de innovación como parte de las estrategias de aula extendida del Profesorado en Comunicación Social, que apunta al fortalecimiento de los procesos formación de formadores; con el fin puedan integrar la tecnología educativa al campo pedagógico y comunicacional, en tanto marco de comprensión y acción.

La necesidad de fomentar la diversificación de actividades que incluyan el trabajo con TIC y remitan a una mayor participación del alumno, se relevó como ausencia en las propuestas y demanda de los propios docentes.

Frente a este escenario, se destaca la importancia de discutir los marcos de innovación y tratamiento instruccional de los materiales, más allá de los alcances en cuanto al grado de diseño gráfico y de programación. Al igual que lo planteado inicialmente, la inclusión de tecnologías no puede incorporarse sin estar en consonancia con fines pedagógicos y criterios generales del curriculum. En línea con esta perspectiva transversal de inclusión curricular, en el diseño de materiales serán los mencionados debates pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos, los que marcarán la diferencia en cuanto a la mera incorporación de un recurso, o la inclusión de una estrategia de aprendizaje mediada que apueste a no reproducir en el *online* modelos tradicionales de enseñanza y evitar usos empobrecidos de las TIC.

En definitiva, la adopción de un rol activo por parte de los docentes en el diseño de entornos hipermedia de aprendizaje, es una de las líneas de trabajo a seguir desarrollando en el marco de este camino iniciado, en pos de que la educación formal se vea permeada por las culturas colaborativas y participativas que las tecnologías habilitan, y, en definitiva, se transformen las prácticas de enseñanza basadas en la centralidad del saber, que aun son recurrentes en las instituciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

Assinnato G. (2015) "Aspectos estructurales y procesuales en una reforma curricular. La integración transversal de las tecnologías en proyectos curriculares de comunicación". En I Encuentro de Jóvenes Investigadores en Comunicación (EnJIC), Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. En prensa.

Camillioni, A. (1994) "El tratamiento de los errores en situaciones de baja interacción y respuesta demorada". En: Litwin, E., Maggio, M. Y Roig, H. (Comp.) Educación a Distancia en los '90. Desarrollos, problemas y perspectivas. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Programa de Educación a Distancia UNA XXI.

Chevallard, Y. (1991) La transposición didáctica. Del saber Sabio al Saber enseñado. Buenos Aires: Aique. Serie: Psicología Cognitiva y Educación.

de la Torre, S. (2004) Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras. Editorial Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires

Prieto Castillo, D. (1999) La comunicación en la educación. Buenos Aires: La Crujía.

Quevedo, L. A. y Dussel, I. (2010) Educación y nuevas tecnologías tecnológicas: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

Ros, C. (Coord) [et.al.] Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente de nivel secundario. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2014.

Rúa, A. y Doval, L. (2001) a partir de la taxonomía planteada por Stephen Kemmis (1977) en "Case Study Research: the Imagination of the Case in the Invention of the Study". Trabajo multicopiado. Universidad de East Anglia.