

Formación de tutores

3

*del Sistema de Capacitación a
Distancia del Centro Nacional
de Educación Tecnológica*



Autoridades

Presidente de la Nación

Néstor C. Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Daniel Filmus

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Educación Tecnológica

María Rosa Almandoz

Director Nacional del Centro Nacional de Educación Tecnológica

Juan Manuel Kirschenbaum

Especialista en contenidos

- Luis Doval

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
Instituto Nacional de Educación Tecnológica
Saavedra 789. C1229ACE
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
República Argentina

serie / educadores en tecnología

1. Capacitación de maestros de enseñanza práctica
2. El maestro de enseñanza práctica en la educación técnica argentina –Continuidades y cambios de un rol profesional–
3. Formación de tutores del Sistema de Capacitación a Distancia del Centro Nacional de Educación Tecnológica

Índice

El Centro Nacional de Educación Tecnológica	7
La Red Nacional de Centros de Educación Técnico-Profesional	9
La estructura de "Formación de tutores..."	13
1. Sistema de educación a distancia. El SiCaD	17
2. Logros y limitaciones de la educación a distancia	35
3. Prospectiva de los sistemas de formación a distancia	43
4. Modelos didácticos que explican la tarea del tutor	55
5. El trabajo del tutor desde un modelo didáctico centrado en la problematización	63
6. El trabajo del tutor en entornos virtuales	73
7. El trabajo de detección de dificultades y de asesoramiento	83
8. La estructura didáctica de los materiales de capacitación del SiCaD	97
9. La estructura didáctica de las evaluaciones del SiCaD	107
10. Las tareas del tutor en sistemas de formación y capacitación a distancia	129

El Centro Nacional de Educación Tecnológica

**Generar valor con equidad
en la sociedad del conocimiento.**

La misión del Centro Nacional de Educación Tecnológica –CeNET– comprende el diseño, el desarrollo y la implementación de proyectos innovadores en el área de la educación tecnológica y de la educación técnico profesional, que vinculan la formación con el mundo del trabajo.

Acorde con esta misión, el CeNET tiene como propósitos los de:

- Constituirse en referente nacional del Sistema de Educación Tecnológica, sobre la base de la excelencia de sus prestaciones y de su gestión.
- Ser un ámbito de capacitación, adopción, adaptación y desarrollo de metodología para la generación de capacidades estratégicas en el campo de la Educación Tecnológica.
- Coordinar, mediante una red, un Sistema de Educación Tecnológica.
- Favorecer el desarrollo de las pequeñas y medianas empresas, a través del sistema educativo.
- Capacitar en el uso de tecnologías a docentes, jóvenes, adultos, personas de la tercera edad, profesionales, técnicos y estudiantes.
- Brindar asistencia técnica.
- Articular recursos asociativos, integrando los actores sociales interesados en el desarrollo del Sistema de Educación Tecnológica.

Desde el CeNET venimos trabajando, así, en distintas líneas de acción que convergen en el objetivo de reunir a profesores, a especialistas en Tecnología y a representantes de la industria y de la empresa, en acciones compartidas que permitan que la Educación Tecnológica se desarrolle en la escuela de un modo sistemático, enriquecedor, profundo... auténticamente formativo, tanto para los alumnos como para los docentes.

Una de nuestras líneas de acción es la de **diseñar, implementar y difundir trayectos de capacitación y de actualización**. En CeNET contamos con quince unidades de gestión de aprendizaje en las que se desarrollan cursos, talleres, pasantías, encuentros, destinados a cada educador y a cada miembro de la comunidad que desee integrarse en ellos:

- Autotrónica.
- Centro multimedial de recursos educativos.
- Comunicación de señales y datos.
- Cultura tecnológica.
- Diseño gráfico industrial.
- Electrónica y sistemas de control.
- Fluidica y controladores lógicos programables.
- Gestión de la calidad.
- Gestión de las organizaciones.
- Informática.
- Invernadero computarizado.
- Laboratorio interactivo de idiomas.
- Procesos de producción integrada. CIM.
- Proyecto tecnológico.
- Simulación por computadora.

También nos ocupa la tarea de **producir materiales didácticos**. Desde CeNET hemos desarrollado distintas series de publicaciones:

- *Educación Tecnológica*, que abarca materiales (uni y multimedia) que buscan posibilitar al destinatario una definición curricular del área de la Tecnología en el ámbito escolar y que incluye marcos teóricos generales, de referencia, acerca del área en su conjunto y de sus contenidos, enfoques, procedimientos y estrategias didácticas más generales.
- *Desarrollo de contenidos*, nuestra segunda serie de publicaciones, que nuclea fascículos de capacitación que pueden permitir una profundización en los campos de problemas y de contenidos de las distintas áreas del conocimiento tecnológico (los quince ámbitos que puntualizábamos y otros que se les vayan sumando) y que recopila, también, experiencias de capacitación docente desarrolladas en cada una de estas áreas.
- *Educación con tecnologías*, que propicia el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como recursos didácticos, en las clases de todas las áreas y espacios curriculares.
- *Educadores en Tecnología*, que focaliza el análisis y las propuestas en uno de los constituyentes del proceso didáctico: el profesional que enseña Tecnología, ahondando en los rasgos de su formación, de sus prácticas, de sus procesos de capacitación, de su vinculación con los lineamientos curriculares y con las políticas educativas, de interactividad con sus alumnos, y con los propios saberes y modos de hacer.
- *Documentos de la Escuela Técnica*, que difunde los marcos normativos y curriculares que desde el CONET –Consejo Nacional de Educación Técnica– delinearon la educación de nuestro país.

Otra de nuestras líneas de trabajo asume la responsabilidad de generar y participar en redes que integran al Centro con organismos e instituciones educativos ocupados en la Educación Tecnológica, y con organismos, instituciones y empresas dedicados a la tecnología en general. Entre estas redes, se destaca la Red Nacional de Centros de Educación Técnico Profesional, en el marco de la cual se desarrolla este curso.

Buenos Aires, marzo de 2004

La Red Nacional de Centros de Educación Técnico-Profesional

La Red Nacional de Centros de Educación Técnico-Profesional Huitral¹, está integrada por el CeNET, como nodo coordinador, por los Centros Regionales de Educación Tecnológica –CeRET–, por las Unidades de Cultura Tecnológica –UCT– y por las instituciones educativas del país.

Su descripción y su funcionamiento están pautados en la Resolución N° 186/02 del Consejo Federal de Cultura y Educación, que establece:

Misión:

La Red tiene como misión fundamental:

Integrar a todos los actores, tanto del sistema educativo como del sistema productivo, cuyas acciones, servicios o resultados, supongan la detección, generación y utilización de tecnologías (productos, procesos, resultados) para la solución de problemas educativos, económicos y sociales altamente priorizados.

Objetivos:

Cada nodo de la Red Huitral, ajusta su misión, para:

- Intensificar la generación y utilización de tecnologías, procesos tecnológicos para la consecución de servicios y productos con alto valor agregado, en cualquier área a la que se dirija (sistema educativo o productivo).
- Potenciar la formación y el aprovechamiento del potencial humano existente en la Red y de todo aquél que, no perteneciendo a ella, pueda incorporarse (grupos o instituciones capaces de generar conocimientos científicos y tecnológicos importantes para la Red).
- Alcanzar una efectividad cada vez mayor en la capacidad de innovación, para la consecución de objetivos educativos, de formación técnico-profesional y de mejoramiento en el área productiva (capacidad de transformación y asimilación de los conocimientos y tecnologías de punta, para incorporarlos y convertirlos en resultados productivos).

Acciones:

En el marco de esta misión y de estos objetivos, la Red está orientada a satisfacer una serie de demandas que tienen origen en sus respectivas comunidades, las que hallarán respuesta mediante acciones concretas, entre las que se destacan:

- Investigar, intercambiar y difundir tecnologías operativas y de gestión, y metodologías didácticas en el campo de la Educación Tecnológica.
- Asesorar y capacitar docentes en el campo de la Educación Tecnológica, tanto de la Educación General Básica como de la Educación Polimodal y del Sistema de Formación Técnico-Profesional.

¹ Huitral, en lengua mapuche, es "red", "telar".

- Contribuir y participar en la conformación de estrategias de mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades en las que actúa cada nodo de la Red, identificando aquellas restricciones, áreas críticas o sensibles, en las cuales el sistema educativo esté en condiciones de efectuar aportes relevantes.
- Intercambiar, entre todos los integrantes de la Red, conocimientos, personal, experiencias, materiales etc., que permitan reforzar la calidad de las prestaciones de cada nodo y contribuir, al mismo tiempo, a la especialización de los componentes locales.
- Asistir, asesorar y generar vínculos y acciones de cooperación horizontal, con organizaciones locales a cada nodo (empresas, ONG, sindicatos, etc.) e instituciones de la comunidad, para mejorar la calidad, productividad y competitividad de los servicios y productos.
- Instrumentar políticas conjuntas referidas a:
 - Criterios de valoración de servicios prestados.
 - Acceso a la cooperación externa.
 - Asignación de recursos y elaboración de criterios de prioridad.
 - Utilización de mecanismos de promoción y su articulación con otros sistemas.
 - Medición de resultados del sistema.
- Detectar tendencias tecnológicas y de mercado que permitan elaborar respuestas oportunas y proactivas, y colaborar en la creación de conciencia respecto del significado de las innovaciones y los cambios, y las estrategias más acertadas para encararlos.
- Incidir en la formación tecnológica en el ámbito comunitario y en las áreas de influencia.
- Colaborar en el desarrollo de estrategias asociativas comunitarias en el uso de equipos, desarrollo de proveedores, marketing de localidad, etc.

Alcances:

Las acciones y vínculos de la Red deben llegar a todos los actores de sistema educativo y productivo, involucrando a:

- Oferta interna (al propio sistema educativo):
 - Equipos de los nodos.
 - Formadores del sistema educativo.
 - Equipos técnicos de las jurisdicciones.
 - Directivos y responsables de la gestión de instituciones educativas.
 - Alumnos de todos los niveles del sistema educativo y egresados.
- Oferta externa (al sistema productivo):
 - Organizaciones locales y empresas.
 - Trabajadores que se desempeñan en el sistema productivo, de prestación de servicios, o que buscan incorporarse a éste y desean completar su formación.

Ámbitos de acción:

La Red Huitral articula acciones con la Red Federal de Formación Docente Continua, los sistemas educativo y productivo –a través de sus organizaciones–, el Sistema de Ciencia y Tecnología, las universidades e institutos de formación superior, y con sistemas homólogos del exterior.

Su accionar se estructura en torno a un sistema de ofertas de servicios y de generación de mecanismos de vinculación y cooperación horizontal, relacionados con las áreas que se detallan a continuación:

- La formación en Educación Tecnológica.
- La formación técnico-profesional.
- La generación y desarrollo de proyectos experimentales y de innovación en:
 - Educación Tecnológica.
 - Nuevas áreas de formación técnica y profesional.
 - Metodología didáctica en Educación Tecnológica, e incorporación de tecnologías al proceso de enseñanza y de aprendizaje.
 - Formas organizativas y de gestión.
 - Formas de vinculación técnica con la comunidad.
 - Formación de docentes y formadores.
 - Reconversión laboral.
 - Prestación de servicios técnicos al sistema productivo.

Puesta en funcionamiento y desarrollo de la Red Huitral:

En una primera etapa, la Red prevé e implementa los mecanismos y procedimientos para:

- Consolidar y dar a conocer la oferta de cada uno de los nodos de la Red a todo el sistema.
- Fortalecer la asistencia a las jurisdicciones, para el avance en la formación de profesores en Educación Tecnológica, poniendo a su disposición los servicios, experiencias y materiales disponibles en cada nodo.
- Generar criterios y mecanismos para el mejoramiento de la calidad de la gestión de la propia Red y para la transferencia a la gestión de las unidades educativas del sistema educativo.
- Realizar estudios exploratorios acerca del estado del arte en las tecnologías que dispone el sistema productivo local y de los aportes que pueda hacer al nodo respectivo y la Red total.
- Desarrollar y difundir tecnologías operativas y metodologías de enseñanza y de aprendizaje.
- Diseñar material didáctico para el área de Tecnología, para los diferentes niveles del sistema educativo y para la reconversión de recursos humanos en las empresas.
- Realizar diagnósticos en el ámbito de cada nodo, respecto de todas aquellas organizaciones o instituciones del sector público o privado con desarrollo e implementación de tecnologías de punta o innovadoras, que puedan convertirse en oferentes del servicio a la Red o a alguna de sus partes.



La estructura de “Formación de tutores...”

Entre los objetivos de la Red Nacional de Centros de Educación Técnico-Profesional –que acabamos de describir– se presenta como prioritario el de:

Asesorar y capacitar docentes en el campo de la Educación Tecnológica, tanto de la Educación General Básica, de la Educación Polimodal, como del Sistema de Formación Técnico-Profesional.

Tutor

Desde su función orientadora, el tutor:

- detecta las necesidades de los alumnos en relación a sus aprendizajes,
- ayuda al alumno a que tome conciencia y reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje,
- alienta a que el cursante adopte una posición activa en el aprendizaje, buscando y explorando nuevas preguntas y planteándose problemas.

En cuanto a su función docente, el tutor:

- proporciona una visión general del curso, en el contexto del currículum,
- informa sobre los contenidos de aprendizaje, explicando los puntos difíciles,
- brinda al alumno ejercicios y trabajos prácticos, así como los resultados que obtuvo;
- asesora sobre metodología para realizar trabajos y proyectos.

(Adaptado de Martínez Mediano, C. 1998. *Los sistemas de educación superior a distancia. La práctica tutorial de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*. UNED-ICE. Madrid.)

Desde el Centro Nacional de Educación Tecnológica, esta capacitación es asumida a través de:

- un sistema de cursado presencial que abarca a miles de educadores que se perfeccionan y se actualizan en las instalaciones del Centro, o recibiendo capacitadores del CeNET en sus escuelas,
- el SiCaD –Sistema de Capacitación a Distancia– en Educación Tecnológica.

El SiCaD despliega un proyecto educativo que permite superar las barreras del tiempo y del espacio, con opciones individualizadas de cursado para cada profesor interesado en capacitarse, a quien abre la posibilidad de realizar una organización propia de sus momentos y de sus ritmos de lectura, de estudio, de reunión, de práctica, de evaluación, así como encontrar respuestas a sus iniciativas personales por abarcar o profundizar problemáticas educativas de su interés vinculadas con la Educación Tecnológica.

El SiCaD –que, como decíamos, enriquece y diversifica la oferta de capacitación presencial del CeNET– cuenta con equipos de tutores, que desarrollan tareas gestionales, didácticas y de orientación.

Para proveer a la capacitación de estos profesionales que llevan adelante tareas de tutor, se ha diseñado este curso, **Formación de tutores del Sistema de Capacitación a Distancia del Centro Nacional de Educación Tecnológica**.

Nuestros objetivos

Con **Formación de tutores...** nos proponemos generar un ámbito de intercambio que ayude a que cada colega tutor o futuro tutor del SiCaD:

- Detecte, formule y conceptualice, en interacción con sus pares, los problemas que se presentan en su tarea cotidiana de coordinar acciones de tutoría en sistemas educativos a distancia.
- Construya, a partir de los datos de realidad y del análisis teórico, y de un proceso intenso de intercambio con otros tutores, un cuadro diagnóstico de la problemática de la educación a través de sistemas educativos “a distancia”.
- Indague con sus colegas en aquellas alternativas que le permitan ir avanzando hacia una tarea de tutoría más coherente y eficaz.
- Planifique, ponga en marcha, evalúe y reformule, por medio del trabajo cooperativo, acciones innovadoras para la tarea de tutoría en el SiCaD.

Nuestra metodología

En **Formación de tutores...**, más que llevar a cabo un traspaso de información –en forma de conceptos, modelos o taxonomías–, intentaremos trabajar en forma constructiva, reflexiva y crítica una serie de problemas referidos a nuestra participación en sistemas de capacitación a distancia.

En este sentido, esperamos que su trabajo con este material le permita no sólo aumentar sus conocimientos conceptuales sino, sobre todo:

Construir competencias para:

- delimitar situaciones de enseñanza y aprendizaje desde el lugar de tutor;
- analizarlas;
- diseñar o adaptar las estrategias de tutoría más idóneas, en coherencia con las tareas de capacitación que persigue el SiCaD;
- prever las dificultades de su utilización en la práctica;
- evaluar su valor formativo.

Nuestro plan de trabajo

El curso se desarrolla a lo largo de diez unidades de trabajo (Enseguida le acercamos una tabla que puede servirle para tener una visión panorámica de cada una de ellas).

Cada unidad de trabajo está integrada por:

- el desarrollo de sus **contenidos**;
- recomendaciones de **bibliografía ampliatoria** para profundizar en ellos y de sitios web que contienen información complementaria que puede resultarle de interés;
- una **actividad de integración** referida a los materiales teóricos y a la práctica cotidiana en el ejercicio de tutorías.

La tarea con cada unidad va a ocuparnos durante una semana, durante la cual estaremos en contacto a través de una lista de discusión por e-mail.

Las diez actividades del curso son de autoría individual, si bien resulta conveniente que las tareas preliminares de análisis de materiales y de discusión sean encaradas grupalmente.

La evaluación final es particular para cada cursante, consiste en una consigna de revisión o de integración de alguna de las cuestiones desarrolladas a lo largo del curso, y es presencial. Se concreta a través de e-mail, en una institución educativa cercana al domicilio del cursante.

Los contenidos y problemas del curso

FORMACIÓN DE TUTORES DEL SISTEMA DE CAPACITACIÓN A DISTANCIA DEL CENET				
	UNIDAD	PROBLEMA CENTRAL	CONCEPTOS CLAVE	TAREA DE INTEGRACIÓN
1.	Sistemas de Educación a Distancia. El SiCaD	¿Cómo está integrado un sistema de educación a distancia?	Tutor. Sistema de capacitación. Vinculos y diferencias entre un sistema presencial y uno no presencial. Conocimiento. Formación; objetivos. Capacitación; objetivos. Componentes de un sistema de capacitación no presencial. Módulo.	Determinar los componentes de un sistema de formación a distancia, a partir del análisis del caso concreto del SiCaD.
2.	Logros y limitaciones de la educación a distancia	¿Qué es esto de una "escuela a distancia"?	Escuela a distancia. Lógicas de capacitación. La dimensión de planificación, la didáctica y la de gestión en un sistema de capacitación a distancia.	Redactar un informe breve que permita diferenciar una <i>formación a distancia</i> de una <i>entrega de certificados a distancia</i> . Definir las ideas de capacitación a la que deberían responder las acciones de una "escuela a distancia".
3.	Prospectiva de los sistemas de formación a distancia	¿Cuál es el mejor modelo para un sistema de educación a distancia?	Tareas del tutor. Tareas dominantes, decadentes y emergentes. Los componentes administrativos y la tarea del tutor.	Diseñar un material volante, destinado a profesionales que se inscriben en una acción de capacitación, y que cumpla con el propósito de especificar todas las cuestiones organizativas que hacen al sistema de cursado a distancia.
4.	Modelos didácticos que explican la tarea del tutor	¿En qué modelo didáctico puede sustentarse la tarea del tutor?	La tesis: El modelo de tutoría centrado en la transmisión. La antítesis: El modelo de tutoría centrado en la no-transmisión. La síntesis: El modelo de tutoría centrado en la problematización. Capacitación situada. <i>Tutoring</i> . <i>Counselling</i>	Redactar un texto a ser incluido en el documento "Orientaciones para el alumno" que plantee a ese cursante en qué consiste la tarea de un tutor.
5.	El trabajo del tutor desde un modelo didáctico centrado en la problematización	¿Cuáles son las tareas académicas que asume el tutor?	Estrategias de problematización inicial, de recuperación de los saberes previos de los cursantes, de presentación de contenidos, de análisis de contenidos, de análisis de la realidad, de reconsideración de la situación problemática inicial. Las tareas de tutor en acciones de actualización y de perfeccionamiento. Ateneo. Mentoría. Seminario. Taller.	Discriminar tareas del tutor en los diferentes espacios de su práctica: apertura a la problematización, análisis de su realidad, análisis bibliográfico, reflexión individual, reflexión grupal, espacios propositivos y de ampliación teórica.
6.	El trabajo del tutor en entornos virtuales	¿Qué es un tutor <i>online</i> ?	Sistemas de capacitación a distancia; cuarta generación de sistemas. Campus o entorno virtual. Educación en línea. Telemática. Aprendizaje colaborativo. Tareas del tutor <i>online</i> . Aprendizaje colaborativo en red. Tutor; moderador. Tutor; pautador de intercambios.	Discriminar tareas del tutor en los diferentes espacios de su práctica <i>online</i> : apertura a la problematización, análisis de su realidad, análisis bibliográfico, reflexión individual, reflexión grupal, espacios propositivos y de ampliación teórica.

7.	El trabajo de detección de dificultades y de asesoramiento	¿Cuáles son las tareas de orientación que asume el tutor?	El aprendizaje en sistemas no presenciales. Estrategias tutoriales para la orientación del aprendizaje. El tutor no directivo; el tutor como motivador, como guía, como innovador-investigador, como miembro de un grupo profesional. El tutor abandonónico, autocrático, acompañante. El tutor como contenedor grupal. El tutor energizante, intelectual, continente, ejecutivo.	Analizar un documento acerca de la metodología de estudio para un cursado a distancia y señalar las modificaciones, las ampliaciones, las inclusiones que se introducirían en él para transformarlo en un instrumento útil para la tarea de tutoría de orientación.
8.	La estructura didáctica de los materiales de capacitación del SiCaD	¿Cómo se vincula el tutor con los materiales de capacitación a distancia?	Materiales de capacitación; modelo abierto. Campo conceptual. Taxonomía de Kemmis; materiales que fomentan la reproducción y que propician la comprensión. Materiales que promueven el recuerdo de información, que se proponen que el cursante aplique algoritmos, que propician aprendizajes reconstructivos, que despliegan actividades reconstructivas globales y que intentan generar procesos constructivos.	Centrándose en el campo conceptual de la especialidad propia, describir cómo sería una hoja o una pantalla para cada uno de los cinco tipos de materiales de capacitación caracterizados.
9.	La estructura didáctica de las evaluaciones del SiCaD	¿Cómo se vincula el tutor con las evaluaciones?	Evaluación de los aprendizajes del cursante; evaluación inicial, de proceso y de producto. Autoevaluación y heteroevaluación. Pruebas objetivas. Portafolios. Evaluación del desempeño del tutor. Investigación-acción.	Seleccionar un protocolo de evaluación y realizar en él todas las adaptaciones, inclusiones y reordenamientos necesarios para transformarlo en un instrumento útil para recoger información y juzgar alternativas de decisión para ajustar las tareas de tutoría.
10.	Las tareas del tutor en sistemas de formación y capacitación a distancia	¿Cómo encargar las tareas de tutor en el SiCaD?	Integración de todos los conceptos trabajados	Integración de todos los informes elaborados.

Hasta aquí, el proyecto de capacitación que hemos desarrollado para usted.

Ahora... ¡a trabajar!

1. SISTEMAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. EL SICAD

Nos proponemos encarar, inicialmente, una cuestión:

¿Cómo está integrado un sistema de educación a distancia –el SiCaD, por ejemplo–?

Se trata de un interrogante que no vamos a resolver de una vez y para siempre, sino que va a acompañarnos a lo largo de **Formación de tutores...**, pero que, en esta primera unidad, empezamos a desplegar.

Nuestra posición sobre los sistemas de educación a distancia

Entre el 20 y el 24 de junio de 1999 se realizó en Viena la *XIX Conferencia Mundial sobre Educación Abierta y a Distancia*, organizada por el *International Council for Open and Distance Education* –ICDE–.

A esa conferencia asistieron más de mil doscientos delegados de instituciones educativas de los distintos niveles, organismos gubernamentales, intergubernamentales y empresas.

Hemos recogido algunos testimonios expresados en esa conferencia que pueden ayudarnos a definir nuestra posición respecto de la formación que se instrumenta a través de sistemas no presenciales.

Jan Visser, de la UNESCO, por ejemplo, planteaba en esa ocasión que:

Dado que el aprendizaje es más que la adquisición de conocimientos, ya que es un proceso que compromete a los actores y tiene dimensión social, no es relevante la discusión de si el aprendizaje es o no presencial.

Juan Carlos Tedesco, de la UNESCO Buenos Aires, observaba también:

Una tendencia a desdibujar la separación entre educación presencial y a distancia, en cuanto ofertas pedagógicas; pues, esta diferenciación responde a códigos del pasado. La dimensión grupal (tradicionalmente ausente en educación a distancia) está cada vez más presente en la educación a distancia; y la educación presencial no será buena en la medida en que ignore a las personas alejadas de los centros de formación.

Desde **Formación de tutores...** también intentaremos analizar con usted la posibilidad de disminuir las diferencias entre un sistema de formación presencial y uno de formación no presencial.

Decía al respecto el profesor de la *Open University* de Holanda, Paul Kirschner, en la XIX Conferencia:

Nos hallamos ante la tercera generación de proyectos de educación a distancia. La primera estaba centrada en el docente y consistía en el envío de textos; la segunda producía en masa textos especializados. La tercera generación se basa en la flexibilidad de nuevos modos de comunicación y de información, es individual y rápida, está

dirigida en función de las demandas, se centra en la posibilidad de resolver problemas reales, es cooperativa y genera colaboración en el proceso de aprendizaje.

Los últimos rasgos podrían muy bien estar definiendo a las tareas docentes que desarrollamos habitualmente de modo presencial.

Porque, en un sistema de formación a distancia encontramos docentes, alumnos y contenidos en interactividad, existe un marco institucional que genera un proyecto de trabajo que se operativiza en modos de vinculación entre las personas, y entre éstas y los contenidos. Del mismo modo que en un sistema presencial:

El propósito direccional que alienta a un sistema de educación a distancia es generar, a través de una propuesta abierta, una instancia de auto-socio-construcción del saber; o sea, una práctica en que los involucrados participan individual y grupalmente como agentes de su propia formación, construyendo cooperativamente sus conocimientos (...) Sus diseños, más que estructuras complejas y cerradas son propuestas centradas en la participación y la reflexión cooperativas, a partir de un conocimiento que se construye en respuesta a las permanentes preguntas que los involucrados hacen sobre sí mismos y sobre su realidad, tendientes a mejorar sus vidas y su capacidad de organización. (Asociación Argentina de Educación a Distancia. 1993. *Nuevas estrategias y nuevas tecnologías de comunicación en educación a distancia*. Buenos Aires)

Hemos seleccionado esta definición para encuadrar nuestro curso, porque también podría ser una definición de la capacitación docente "cara a cara", modalidad de trabajo en la que todos nosotros tenemos más experiencia y para –y a partir de la cual– fuimos formados.

Nuestra idea de un sistema educativo "a distancia" no lo diferencia demasiado de otros sistemas de formación: incluye docentes, participan alumnos, se produce la presentación y la apropiación de contenidos a través de estrategias didácticas que implican la integración activa de todos los miembros del grupo...

El material de lectura para esta unidad

Le proponemos leer el documento "Sistema de capacitación a distancia en Educación Tecnológica"; se trata de un material que va a permitirle contar con un pantallazo acerca de cómo es un sistema de formación a distancia y cuáles son las tareas de un tutor en él (los mismos interrogantes que nos sirven de eje en nuestro curso).

Lo hemos asignado como primer material de lectura para **Formación de tutores...** porque, desde un caso concreto, el de nuestro SiCaD, podemos caracterizar a la educación a distancia en general.

Formación

La formación es la instancia de preparación inicial para una tarea, en la cual se trabajan los saberes básicos que facultan a un sujeto para tal práctica profesional. Por saberes básicos, se entienden a aquellos que permiten conocer, analizar y comprender su campo de desempeño en sus múltiples determinaciones. (Adaptado de "Documento de discusión: Organización curricular-institucional de la formación continua". 1992. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires).



Sistema de Capacitación a Distancia en Educación Tecnológica¹

1. Descripción del sistema

El Sistema de Capacitación a Distancia en Educación Tecnológica –SiCaD– es un proyecto que se implementa desde el Instituto Nacional de Educación Tecnológica a partir de 2002, que permite contar con un sistema de capacitación a distancia² en Educación Tecnológica sustentado en materiales elaborados por los especialistas en contenidos del Centro Nacional de Educación Tecnológica –CeNET–, con integración de tutores expertos a cargo del seguimiento de los cursantes y con soporte en los recursos informáticos de listas de discusión a través de e-mail y de sitio web en Internet, cuya población meta es, prioritariamente, el conjunto de docentes en Tecnología que desarrollan tareas en la educación técnico-profesional (en Educación General Básica, en Educación Polimodal, en los Trayectos Técnico-Profesionales, en escuelas de Educación Media y Técnica, en Escuelas Tecnológicas, en Institutos de Formación Docente en Educación Tecnológica y en Formación Profesional).

A partir de mediados de 2004, este sistema irá fusionándose progresivamente con el promovido a través del campus virtual del Centro, que se encuentra en etapa de desarrollo.

2. Necesidades a las que da respuesta

Como proyecto del INET, el SiCaD se diseña para aportar a las metas³ de:

- Asistir a las jurisdicciones para organizar e implementar los cambios necesarios a fin de cumplir con lo establecido por el Consejo Federal de Cultura y Educación en las áreas tecnológicas.
- Capacitar y reconvertir a los docentes de educación técnica y formar equipos técnicos encargados de la transformación educativa en materia tecnológica, de acuerdo a las pautas establecidas por el Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Coordinar acciones con la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, para la formación de formadores en el área de tecnología del tercer ciclo de la educación general básica.
- Capacitar docentes en la educación polimodal, la educación técnica y la reconversión de recursos humanos de acuerdo a las necesidades del mercado laboral.
- Realizar el diseño del material didáctico específico sobre el tema.

¹ Este documento fue escrito por el equipo de responsables del SiCaD.

² “Entiéndese por educación a distancia, el proceso de enseñanza y de aprendizaje que no requiere la presencia física del alumno en aulas u otras dependencias en las que se brindan servicios educativos, salvo para trámites administrativos, reuniones informativas, prácticas sujetas a supervisión, consultas tutoriales y exámenes parciales o finales de acreditación, siempre que se empleen materiales y recursos tecnológicos especialmente desarrollados para obviar dicha presencia y que se cuente con una organización académica y un sistema de gestión y evaluación específicos, diseñados para tal fin. Quedan comprendidas en esta denominación las modalidades conocidas como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta y cualquier otra que reúna las características indicadas precedentemente”. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1998. “Resolución N° 1716/98”).

³ Estas metas se determinan para el INET en la “Decisión Administrativa 20/2002”, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

En este marco de responsabilidades, el SiCaD aporta respuestas a la necesidad general de

- Contar en el CeNET con un sistema de capacitación que resulte de acceso sencillo para los docentes de cada escuela del país y que garantice para cada uno de ellos una actualización y un perfeccionamiento de calidad equivalente a la de las acciones que se desarrollan con la modalidad de cursado presencial.

Y a las necesidades específicas de:

- Integrar a los especialistas en contenidos del CeNET para el desarrollo de materiales de capacitación para esta modalidad y para el desempeño de la función tutorial en este sistema.
- Integrar a los especialistas en diseño –didáctico, de gestión de proyectos, de monitoreo y evaluación, gráfico– del CeNET para el desarrollo del sistema.
- Integrar el SiCaD en la Red Nacional de Centros de Educación Técnico-Profesional, para posibilitar una participación activa en él de, inicialmente, los profesionales que participan de los Centros Regionales de Educación Tecnológica –CeRET– y de las Unidades de Cultura Tecnológica –UCT–; y, luego, de los integrantes de toda otra institución educativa asociada con la Educación Tecnológica.
- Diseñar y desarrollar soportes tecnológicos eficaces, para que cada educador tenga un acceso cómodo al sistema.

3. Especificación de acciones desarrolladas y de resultados obtenidos

El SiCaD se ha desarrollado, hasta aquí, en tres acciones, concretadas en resultados específicos.

3.1. Acciones:

Acción 1. Diseño de componentes académicos:

- Diseño del sistema de cursado, en términos del proceso académico que va siguiendo el cursante, desde su detección de la oferta de capacitación hasta su acreditación –julio de 2002–.
- Especificación de las tareas de cada integrante del equipo académico de CeNET en el SiCaD –julio de 2002–.
- Selección de siete cursos, de entre los desarrollados por los especialistas en contenidos de CeNET, que constituyen la primera oferta del sistema –julio de 2002–.
- Elaboración de un plan de cursado a distancia y de una evaluación de proceso acorde con la modalidad, para cada uno de esos cursos –julio 2002–.
- Capacitación de siete tutores –julio y agosto de 2002–.
- Definición del sistema de monitoreo y evaluación de la acción; puesta en marcha de este sistema de seguimiento y reajustes –julio a septiembre de 2002–.

Acción 2. Diseño de componentes informáticos:

- Diseño del sistema de cursado, en términos de los espacios del sitio web que va recorriendo el cursante, desde su detección de la oferta de capacitación hasta su acreditación –julio y agosto de 2002–.

- Monitoreo y evaluación de la acción, y reajustes –julio a septiembre de 2002–.
- Desarrollo de la plataforma de aprendizaje a través de Internet –enero de 2003 a junio de 2004–.

Acción 3. Puesta en marcha y mejora continua:

- Prueba piloto del funcionamiento del sistema –12 de agosto de 2002– y ajustes.
- Promoción de la oferta de cursos en distintos medios –agosto de 2002–.
- Registro, orientación y cursado por parte de los profesores inscriptos en las primeras siete opciones de capacitación –diciembre de 2002–.
- Inclusión progresiva de nuevos cursos a la oferta inicial, a partir de los informes de evaluación –diciembre de 2002 en adelante–.
- Monitoreo y evaluación de la acción, y reajustes –agosto a diciembre de 2002–.

3.2. Resultados obtenidos (a marzo de 2004).

Acción 1:

- Documento “Descripción del sistema”, destinado al profesor interesado en alguna de las ofertas de capacitación; describe el sistema de capacitación a distancia del CeNET.
- Documento “Orientaciones para el cursante”, destinado al profesor inscripto; provee recomendaciones metodológicas para asumir la capacitación a distancia.
- Documento “Plan de cursado”, para cada uno de los cursos del sistema.
- Documento “Evaluación de proceso”, para cada uno de los cursos del sistema.
- Siete tutores capacitados.

Acción 2:

- Sitio web del SiCaD en funcionamiento.
- Prototipo de la plataforma del SiCaD.

Acción 3:

- Diez cursos de capacitación a distancia ofertándose (*Conceptos básicos de la Calidad total, Educación Tecnológica, empresa y emprendimientos, Gestión de recursos tecnológicos en la escuela, Gestión organizacional y gestión de la calidad, La fase de planificación de un proyecto tecnológico, Integración de la UCT a través de proyectos tecnológicos, Multimedia educativa, ¿Qué son las TOG?, Sistemas y su control, Tecnología neumática*).
- Doscientos profesores en Tecnología capacitados en la etapa inicial de implementación del sistema⁴.

4. Objetivos

4.1. Se ha logrado cumplir con el objetivo inmediato o de desarrollo:

Contar con un sistema de capacitación a distancia en Educación Tecnológica sustentado en materiales elaborados por los especialistas en contenidos del CeNET, con integración de tutores expertos a cargo del seguimiento de los cursantes y con soporte en el recurso informático del e-mail.

⁴ Sólo se consideran los profesores que, a marzo de 2004, aprobaron su evaluación final. Los profesores que se encuentran desarrollando aún su capacitación, llegan a 1.100.

4.2. Y con el de impacto:

Capacitar a doscientos profesores que desarrollan tareas en la educación técnico-profesional.

5. Especificación de acciones a desarrollar en el 2004

Acción 4. Expansión del SiCaD

- Diseño del curso "Formación de tutores", destinado a profesionales de la Red Nacional de Centros de Educación Técnico-Profesional interesados en desempeñar esa función –enero a marzo de 2004–.
- Convocatoria, selección y evaluación de profesionales –abril de 2004–.
- Definición de la primera cohorte de tutores –abril de 2004–.
- Formación de tutores para el desempeño del rol –mayo a junio de 2004–.
- Formación académica de tutores, en el campo tecnológico específico de contenidos de actuación –junio de 2004–.
- Integración de los nuevos tutores al SiCaD –julio de 2004–.
- Seguimiento de la tarea de los tutores –julio de 2004 en adelante–.
- Nueva convocatoria, selección, evaluación, formación y seguimiento –junio de 2004 en adelante–.
- Reinicio del proceso de formación de tutores (convocatoria, selección, evaluación, capacitación en el rol y capacitación académica, integración, seguimiento...) para desempeñarse en el Campus Virtual del SiCaD –agosto de 2004 en adelante–.

Resultados previstos:

- Curso a distancia "Formación de tutores".
- Grilla de evaluación, incluyendo los ítems a considerar para la convocatoria y selección de interesados.
- 50 tutores formados para su desempeño en el SiCaD.
- Grilla de evaluación, incluyendo los ítems para monitorear el desempeño de los tutores en su rol.
- 50 tutores formados para su desempeño en el Campus Virtual del SiCaD.

6. Monitoreo y evaluación

El desarrollo del proyecto es monitoreado a partir de las categorías evaluativas:

- sistema de capacitación;
- materiales de la capacitación;
- sitio web desde donde se ofrece la capacitación;
- aprendizajes de los cursantes;
- ejercicio de la función tutorial.

7. Información complementaria. Especificaciones acerca de la operatoria del SiCaD

7.1. Las personas con quienes comunicarse⁵

Tarea	A cargo de...	Correo-e	Teléfono	Dirección
Responsables del sistema	Haydeé Noceti María Marta van Gelderen	distanciaenet@inet.edu.ar	2004	Centro Nacional de Educación Tecnológica
Recepción de documentación en Oficina de alumnos	Adriana Perrone	adrianap@inet.edu.ar	2003 2002	Saavedra 789 Código postal: C1229ACE
Coordinación académica del curso "Educación tecnológica, empresa y emprendimientos"	Laura Lopresti	lopresti@inet.edu.ar	4004	Ciudad de Buenos Aires República Argentina
Coordinación académica del curso "Gestión de recursos tecnológicos en la escuela"	Andrea Barbeito	avb@inet.edu.ar	2008	
Coordinación académica del curso "Integración de la UCT a partir de proyectos tecnológicos"	Pablo Pilotto	pilotto@inet.edu.ar	2011	
Coordinación académica del curso "La fase de planificación de un proyecto tecnológico"	Haydeé Noceti	hn@inet.edu.ar	2002	
Coordinación académica del curso "Multimedia educativa"	María Marta van Gelderen	mmarta@inet.edu.ar	2004	
Coordinación académica del curso "Sistemas y su control"	Carlos Colombini	cac@inet.edu.ar	2024	
Coordinación académica del curso "Tecnología neumática"	Graciela Pellegrino	grape@inet.edu.ar	2003	

⁵ Este material Formación de tutores del Sistema de Capacitación a Distancia del Centro Nacional de Educación Tecnológica se ha desarrollado en marzo de 2004.

7.2. El sistema de cursado

Destinatarios: Para cada uno de los cursos, el profesor interesado puede acceder –a través de la página web del INET– a una descripción de los destinatarios previstos. De todos modos, si no se encuentra entre aquéllos, pero desea encarar la capacitación, el tutor a cargo de la tarea va a asesorarlo acerca la posibilidad y conveniencia de su inclusión en la comisión.

Modalidad: A distancia.

Requisitos técnicos para el cursado: Disponibilidad de correo electrónico.

Asignación horaria: Cada curso abarca entre 30 y 90 horas reloj. La información particular consta en el archivo “Plan del curso”.

Inicio: El cursado comienza cuando el docente interesado concreta su inscripción y recibe la confirmación de la Oficina de Alumnos del CeNET.

Inscripción: Abierta durante todo el año.

Materiales: Cada curso consta de cuatro archivos que están disponibles en la WEB:

- plan del curso,
- materiales de estudio,
- consignas para la evaluación de su proceso de aprendizaje y
- orientaciones para el cursante.

Promoción: El profesor cursante tiene tres requisitos para su promoción:

- Entrega de las actividades previstas, cuyo cronograma está pautado por el tutor.
- Aprobación de una evaluación de proceso.
- Aprobación de una evaluación final escrita, individual, presencial (que puede desarrollarse en una institución educativa oficial cercana a su domicilio), de integración de cierre de los contenidos del módulo.

Duración: Si bien el período de estudio domiciliario encarado por el colega inscripto es flexible, se ha estimado como tentativa la posibilidad de que cumplimente los dos requisitos de promoción de cada curso en un período de un cuatrimestre, a desarrollarse desde la concreción de la inscripción.

Tutoría: En todo momento de la capacitación, el colega puede plantear propuestas o consultas al equipo de tutores, vía e-mail.

Reuniones presenciales: El profesor cursante puede concurrir al CeNET –o a sedes específicas de la Red Nacional de Centros de Educación Técnico-Profesional– para recibir asesoramiento de su tutor y para desarrollar las actividades prácticas que le resulten de interés, integrándose en las comisiones de capacitación presencial que estén desarrollándose o acordando horarios extra. Esta asistencia es optativa.

Acreditación: A cargo del Centro Nacional de Educación Tecnológica, perteneciente al Instituto Nacional de Educación Tecnológica, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; con reconocimiento de la Red Federal de Formación Docente Continua.

Continuidad: Cada curso forma parte de un plan amplio de capacitación. Por esto –aún cuando el módulo constituye una alternativa de desarrollo independiente–, si para el profesor resulta de interés, puede continuar el cursado de los siguientes, una vez aprobado el módulo en el que se inscribió inicialmente.

7.3. La modalidad de capacitación docente

Esta modalidad de capacitación desarrollada desde el SiCaD demanda que el cursante:

- lea y analice críticamente el desarrollo de contenidos del curso en el que se inscribió, registrando sus comentarios, aportes o dudas, para ser compartidos con su tutor y con otros cursantes con los que esté conectado;
- si le resulta posible, encare el cursado junto con otros colegas de su escuela; durante toda la capacitación se pone énfasis en el trabajo grupal y en su importancia para que cada miembro del equipo revea sus marcos de referencia individuales, vuelva a plantearse cuestiones y avance hacia su resolución;
- realice las actividades de análisis, problematización e indagación crítica que se van proponiendo a lo largo del curso; se trata de tareas que complementan los datos de realidad y el marco teórico, que le serán de gran utilidad en su proceso de capacitación, aún cuando entre los requisitos del curso no se incluya la presentación de estas actividades para su corrección;
- acuda a su tutor, para el caso de que alguno de los temas y problemas incluidos en el curso no le resulte acabadamente comprensible o le despierte inquietudes no abarcadas por los materiales;
- desarrolle una evaluación de su proceso de aprendizaje y una evaluación presencial.

7.4. La evaluación de los cursantes

7.4.1. Evaluación de proceso

Una vez que el cursante ha avanzado en el estudio de los contenidos del módulo, encara la tarea incluida en el archivo “Consignas para la evaluación de proceso” –también disponible en la web, en el espacio particular de cada curso–. Desarrollada ésta, la envía a su tutor –vía e-mail– para su corrección, en los plazos previstos.

Esta evaluación de proceso tiene carácter formativo; desde el SiCaD resulta muy importante acompañar activamente la capacitación de cada docente y ayudarlo en los aspectos que sirvan para optimizar su aprovechamiento de las distintas problemáticas que hacen a su capacitación en Educación Tecnológica; por eso –aunque se insta constantemente al trabajo grupal–, el desarrollo de esta evaluación es individual.

El profesor cursante conoce, ya desde el comienzo de su capacitación, los criterios que utilizará el tutor de su comisión para evaluar sus producciones.

Como devolución de su evaluación de proceso, el cursante recibe un informe de su tutor respecto de los logros y, si los hubiera, de los problemas detectados en sus respuestas.

7.4.2. Evaluación final

Coherentemente con los requisitos planteados por la Red Federal de Formación Docente Continua para el reconocimiento de sus acciones de capacitación, la evaluación final de cada uno de los cursos del SiCaD se realiza a través de una prueba escrita, de elaboración individual no domiciliaria.

Como forma de posibilitar a los colegas inscriptos –el CeNET es un Centro Nacional, por lo que cada comisión está integrada por profesores de todas las provincias de nuestro país e, incluso, del exterior– cumplimentar esta evaluación final, se ha diseñado un subsistema por el cual el docente cursante desarrolla esta prueba de cierre del curso en una institución oficial –CeRET, UCT, escuela, Instituto de

Formación Docente, organismo estatal de capacitación, embajada o consulado, para el caso de colegas que vivan fuera del territorio argentino– que avala su identidad, su presencia y las condiciones en que se desarrolla la evaluación, y que le provee de una dirección electrónica –para recibir las consignas de trabajo y para enviar la resolución– y de una computadora para su uso individual durante las dos horas disponibles para la tarea.

A partir de la propuesta que el cursante envía⁶, desde la coordinación del SiCaD o de sus sedes se efectúan los contactos institucionales necesarios para garantizar el desarrollo de la tarea.

Los pasos a seguir, son:

- a) El profesor cursante envía al equipo de tutores una solicitud equivalente a la adjunta, completando los datos requeridos; la solicitud debe llegar a CeNET con, por lo menos, dos semanas de anticipación a la fecha en que prevé rendir su evaluación presencial.

Curso :

Solicitud de evaluación final presencial, por correo electrónico

Nombre:
D.N.I.

Fecha/s que propone para realizar su evaluación final:
Horario/s apropiados:

Institución en la que usted desea llevarla a cabo:
Teléfono:
Directivo/Coordinador que registrará su asistencia:

Dirección electrónica a la que debemos enviar su evaluación final:

- b) Al recibir la confirmación de datos desde CeNET, el profesor cursante remite una notificación que da cuenta de su acuerdo respecto del día y lugar de desarrollo de la prueba.

Profesor.....

Hemos recibido su solicitud para presentarse a la evaluación final de
..... y acordado ésta en los siguientes términos:

Día:
Hora:
Institución:
Domicilio:
E-mail:
Directivo/Coordinador que avalará su presencia y su identidad, y que le facilitará el acceso al equipamiento necesario:

Le solicitamos que nos envíe un mensaje de notificación, si está de acuerdo con estas especificaciones.

- c) El profesor cursante comunica al equipo de tutores todo cambio que se suscita en el plan de evaluación final acordado.

⁶ En ocasiones, cuando el profesor cursante no puede establecer este contacto institucional son los responsables del SiCaD quienes lo orientan respecto de una institución educativa oficial en la cual desarrollar su evaluación de cierre.

- d) Todo inconveniente que se presente el día de la evaluación presencial es resuelto a través de los teléfonos de la Oficina de Alumnos del CeNET.

El día de la evaluación final:

- La institución comunica vía e-mail la presencia del profesor cursante en el lugar en el que se desarrolla la evaluación, para confirmar la asistencia y la identidad de éste.
- Desde la coordinación del SiCaD o de sus sedes, se envía a la dirección electrónica disponible un archivo que contiene las consignas de resolución de la prueba.
- El profesor cursante desarrolla la prueba; durante la elaboración, dispone de la posibilidad de consultar todo el material bibliográfico que desee.
- Cuando termina su elaboración –que no va a extenderse más allá de dos horas, desde el inicio de la comunicación–, envía sus respuestas a la dirección electrónica de su tutor. Resulta importante que conserve copias de su prueba.
- El tutor hace llegar un mensaje referido a la correcta recepción del archivo enviado. Se recomienda que el profesor cursante no se retire de la sede hasta recibir esta confirmación respecto de la evaluación remitida.
- No se considera válido ningún envío que se realice fuera de los plazos previstos o cuya elaboración no hubiera cumplido con los requisitos de realización individual.
- En los días que siguen a la evaluación presencial, el profesor cursante recibe en su dirección electrónica personal comentarios acerca de su informe.

De acuerdo con el porcentaje obtenido, la calificación puede ser: *Aprobado* o *desaprobado* (menos del 60 %).

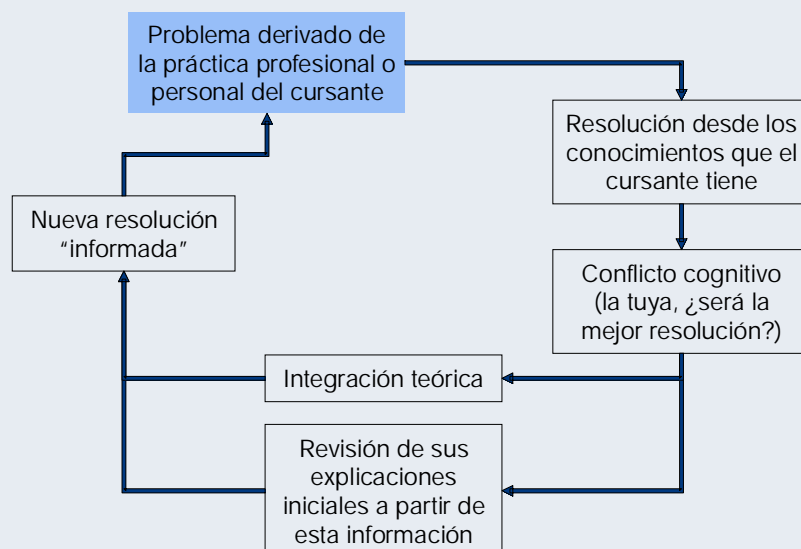
En este último caso, el profesor cursante tiene la posibilidad de encarar una nueva evaluación final cuando lo considere oportuno, siguiendo el mismo procedimiento. Se ha previsto sólo una ocasión de reelaboración de la evaluación final.

El certificado de aprobación del curso se envía por correo desde el CeNET.

●
Considere que estamos refiriéndonos a cursos de capacitación docente generados desde el CeNET. Si usted coordina una capacitación desarrollada desde un CeRET, desde una UCT o desde otro nodo de la Red Huitral, las especificaciones de cursado pueden ser distintas.

8. Los fundamentos didácticos del SiCaD

Los materiales de capacitación, las tareas que se proponen al profesor cursante, las instancias de evaluación y el asesoramiento a cargo del tutor, intentan organizarse en función de un circuito didáctico que podría esquematizarse de este modo:



El proceso se activa cuando el profesor que se capacita se enfrenta a una situación de su quehacer cotidiano que encierra un problema que actúa como desequilibrante, problema reseñado en los materiales de capacitación del SiCaD.

No se trata de cualquier problema: Es una situación de su realidad, algo que sucede en su contexto profesional o personal, o en el campo de contenidos que el profesor enseña.

Para explicar este problema, el cursante tiene una respuesta que el material de capacitación no puede ignorar y que va a ayudarlo a explicitar (A veces, las respuestas habituales frente a un problema son justamente eso, "habituales", el resultado de un hábito que lleva a realizarlas "naturalmente", por costumbre, sin pensar demasiado en ellas).

Toda vez que el profesor en situación de capacitarse se enfrenta a un nuevo contenido, necesita activar un conocimiento previo que actúa como organizador de esa situación novedosa, dándole sentido. Así como para un profesor, saber cuáles son los conocimientos previos que un alumno tiene sobre el tema, significa tener una clave didáctica significativa; para los tutores, en su situación específica de promover procesos de capacitación, resulta imprescindible ocuparse de que el cursante pueda establecer vínculos de significatividad entre lo que le pasa todos los días en sus clases y los contenidos del curso del SiCaD.

Del mismo modo, es responsabilidad del tutor que el profesor cursante sepa que su respuesta puede enriquecerse con el aporte teórico y con los testimonios de otros cursantes, promoviendo, así, todo un proceso de búsqueda.

Cuando esto se produce, se ha logrado romper el equilibrio logrado por sus conocimientos anteriores, creando disponibilidades para una nueva adquisición. El problema es instalado por el material de capacitación y sostenido por el tutor del curso, a partir de su decisión curricular de abordar una cuestión específica de la práctica de las personas en cuyo aprendizaje está interviniendo.

A partir del problema, el proceso se completa proponiendo al cursante darle una respuesta.

Luego de estas explicaciones iniciales, el tutor recoge las dificultades y logros experimentados por su grupo de cursantes. Plantea, entonces, comparaciones entre los distintos productos y las explicaciones dadas por los integrantes con las respuestas de otros especialistas en la temática del curso, que permiten advertir que hay estrategias de comprensión o de intervención en el problema muy distintas y hasta contradictorias, entre las que es preciso tomar una decisión.

Esta estrategia de capacitación que acerca a las personas que aprenden a una resolución del problema, se ve posibilitada por la ampliación teórica que proporcionan el tutor y los materiales escritos, en forma de explicaciones, material de lectura, nuevos datos, otros elementos de juicio.

Esta información, al mismo tiempo que permite una definición más precisa de la situación inicial, propicia la revisión de las interpretaciones que los distintos cursantes se plantearon al comienzo de la tarea.

Ubicándose en el esquema del proceso didáctico con el que se comenzó esta fundamentación, es posible reconocer que el trabajo se completa con un momento, el de síntesis, que corresponde a una vuelta al problema de la realidad que movilizó la capacitación para, esta vez, encararlo provisto de nuevos elementos teóricos. La denominación que aporta Paulo Freire para este momento de cierre *–práctica informada–*, es bastante significativa: ha habido, entre un primer contacto con el problema de la Tecnología y esta vuelta a él, una apropiación de información que ha transformado al profesor cursante y a sus conocimientos.

La idea es que la capacitación debe partir de la práctica cotidiana del cursante y volver a su práctica cotidiana.

El sentido de este principio desarrollado desde el SiCaD está dado por la reflexión -sustentada teóricamente- acerca de la propia acción educativa de cada persona que está capacitándose

Coherentemente con esta concepción de la práctica cotidiana como punto de partida y punto de llegada de un proyecto de capacitación, en los materiales se han previsto:

- **Espacios de apertura a la problematización**, en los que el profesor cursante indaga en sus tareas más frecuentes como educador del área de la Tecnología o en los contenidos específicos del área.
- **Espacios de análisis de su realidad**, que proponen bucear en los ámbitos cotidianos de desempeño profesional para hallar elementos que le permitan definir los procesos formativos en su medio habitual de acción y confrontarlos con los testimonios de otros cursantes.
- **Espacios de análisis bibliográfico**, en los que se integra material teórico proveniente de investigaciones relativas al campo tecnológico que el curso abarca, que aportan categorías de análisis para caracterizar y explicar las distintas situaciones educativas con mayor precisión, así como para generar líneas de acción para encauzar la superación de los problemas detectados.
- **Espacios de reflexión individual**, en los que se analiza la información de realidad y la información teórica.
- **Espacios de reflexión grupal**, para que el cursante se reúna –presencial o

virtualmente, a través de e-mail– con sus compañeros de comisión, en la búsqueda por lograr mejores integraciones.

- **Espacios propositivos**, en los que el objetivo es el diseño de estrategias y la puesta en marcha de procedimientos alternativos de intervención didáctica.
- **Espacios de ampliación bibliográfica**, a partir de los cuales se recomienda material de lectura.

Estos espacios intentan posibilitar un diálogo constante entre práctica y teoría: realidad y conceptualizaciones configurándose mutuamente en un interjuego permanente.

Por esta razón, los materiales de capacitación del SiCaD se denominan **módulos**.

La organización modular implica una relación particular entre los conocimientos, y los problemas sociales y profesionales, al integrar lo práctico y lo teórico como partes de una unidad.

A diferencia de una organización tradicional de contenidos en la que éstos tienen sentido en sí mismos, un módulo parte de un problema –derivado de la práctica del cursante–, acudiéndose a la teoría en busca de respuestas a esa cuestión. La teoría ya no es concebida como fin en sí misma sino como posibilitadora de acciones –en el caso del SiCaD, educativas– más eficaces.

Esta concepción de la capacitación a través de módulos es profundamente distinta de la que la concibe como un proceso de transmisión de un paquete de información.

¿Listo el análisis de este documento?

Ahora, le proponemos hacer lo mismo con el espacio web de capacitación a distancia del Centro Nacional de Educación Tecnológica –al que nos hemos referido a lo largo de estas primeras páginas del curso– desde el que usted podrá ver la operatoria de difusión y de inscripción del SiCaD en acción.

- www.inet.edu.ar
- Opción: “Capacitación”.
- Opción: “Capacitación a distancia”.

Actividad 1

¿Cómo está integrado un sistema de educación a distancia?

A partir del documento “Sistema de capacitación a distancia en Educación Tecnológica” y de la recorrida por el sitio de Internet, pudo usted adentrarse en nuestro sistema de educación a distancia.

Tal vez, a lo largo de la lectura haya sentido que –para tener una visión completa de cómo se desenvuelve ese sistema– le falta alguna información; tal vez necesitaría saber más acerca de algún aspecto o, quizás, considere que está omitido algún componente en ese proyecto de educación a distancia que despliega el Centro.

Su siguiente tarea va a ser, entonces, la de identificar con qué otra información (además de la que ya está incluida en el material que compartimos) necesitaría contar, para tener un cuadro de situación más completo de ese sistema.

Por si requiere algún apoyo para encarar este punteo de la información ausente, le acercamos un cuadro que intenta identificar algunos de los componentes fundamentales –que usted puede ampliar–, actuando como guía para ayudarlo a identificar qué aspectos le parece que están dejándose de lado en el documento leído y en el sitio web del SiCaD.

Pero... no se sienta obligado a organizar su respuesta basándose en el cuadro. Tampoco vea como necesario completar todos los casilleros, si le parece que no tiene necesidad de contar con más información acerca de ellos: el análisis de los componentes de un sistema de educación a distancia va a ser nuestro objeto de trabajo en las tres primeras unidades del curso, por lo que este cuadro va a tener sucesivas modificaciones a lo largo de la tarea.

Componente	¿Qué otra información necesitaría conocer del SiCaD, además de la que le acercaron la descripción del sistema y su recorrida por el sitio web?
1. Caracterización de la institución de la que el proyecto forma parte.	
2. Objetivos del proyecto de capacitación a distancia.	
3. Concepción de capacitación en la que se sustenta el proyecto.	
4. Encuadre general de los contenidos de la capacitación en Tecnología.	
5. Encuadre didáctico de la capacitación.	
6. Posibilidades de comunicación entre las personas involucradas en la tarea.	
7. Anticipación de las dificultades que podrían presentarse a lo largo del cursado.	
8. Operatoria de inscripción.	
9. Operatoria de cursado.	
10. Información del sitio web.	
11.	
12.	
13.	
14.	

¿Estamos siendo claros en el planteo de esta evaluación? Si no es así, recuerde que sus tutores estamos cerca para realizar todas las aclaraciones que le resulten necesarias.

Para completar esta primera unidad de trabajo...

Le proponemos explorar en sitios web que corresponden a dos organismos nacionales que se ocupan de la educación a distancia:

- Consejo Federal de Cultura y Educación. República Argentina.
<http://www.me.gov.ar/consejo/index.html>

Desde allí, a través de la opción “Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de la Oferta de Educación a Distancia”, es posible acceder a la Resolución 183/02 de Creación de la Comisión Federal, a formularios para carreras con antecedentes de implementación con la modalidad a distancia y a acuerdos de la Comisión.

A través de la opción “Resoluciones” –año 1997–, es posible encontrar la Resolución 61, que caracteriza la modalidad y prevé normativa específica; y –año 1999– la Resolución 114, que pauta los rasgos que puede tomar la “semipresencialidad” en la formación docente de grado.

- Programa Educación a Distancia. Dirección Nacional de Gestión Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias. República Argentina.

http://www.ses.me.gov.ar/dngu/html/dngu_-_educacion_a_distancia.html

Aquí encontrará la normativa vigente en el ámbito universitario acerca de la educación a distancia.

2. LOGROS Y LIMITACIONES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

En la primera unidad de nuestro curso:

- Consideramos aportes de especialistas en educación a distancia que nos alertaron acerca de la necesidad de focalizar nuestro análisis en cómo se distribuye el conocimiento y en cómo aprenden las personas en un determinado sistema de formación, independientemente de si se trata de un sistema “a distancia” o “presencial”.
- Nos familiarizamos con el documento “Sistema de capacitación a distancia en Educación Tecnológica” y con el espacio de capacitación a distancia del Centro Nacional de Educación Tecnológica.
- Pudimos comunicarnos –si nos resultaba interesante– con el espacio virtual de dos organismos de nuestro país dedicados a la educación a distancia (¿Exploró en los enlaces que le propusimos?).
- Especificamos, finalmente, aquellos componentes de un sistema de capacitación que en ninguno de los documentos resultaban convenientemente explicitados y que consideramos importantes de incluir.

Cada una de estas acciones estuvo guiada por la pregunta:

¿Cómo está integrado un sistema de educación a distancia?

que, en esta segunda unidad, vuelve a orientar nuestra tarea.

Algunos testimonios

Lo invitamos a analizar algunas puntualizaciones que fueron surgiendo en nuestras reuniones de intercambio con tutores y que, seguramente, le van a servir para complementar –o para disentir o para replantear– las respuestas que usted dio a la actividad de síntesis de la unidad 1:

- Llenan la planilla de inscripción y vos les das el módulo. Te van mandando la evaluación de proceso y vos les devolvés tus correcciones. Hacen la evaluación final y vos se las corregís... ¿Era Paulo Freire el que nos describía como “bancarios”? (...) Y, sí... el no tener al colega frente a vos, te lleva a desentenderte, a preocuparte de los papeles... Das por supuesto que, si no recibís consultas es porque todo anda bien... A veces la distancia, encubre.

- Creo que, cuando alguien se anota para hacer un curso a distancia, da más importancia a la organización –a cuántas reuniones tienen que ir, cuántas horas te van a reconocer, cuándo te van a evaluar...– que a los aspectos didácticos, a cómo te van a enseñar, a cuál es el proyecto educativo de la institución que capacita... También creo que nuestra responsabilidad como tutores es encuadrar el curso en los componentes formativos y no sólo en los formales.

- Yo nunca me puse a pensar en algo que se llama “Didáctica de la capacitación”, en cómo estoy capacitando a la gente que se inscribe en mis cursos virtuales de Educación Tecnológica. En mi trabajo de tutor, durante mucho tiempo, pensé que con “pasar el paquete” a la gente que viene a la capacitación era suficiente... Después de todo, ¿pensaba que era un tutor, no un profesor! Por eso, para revertir esta idea del tutor como alguien inactivo, a mí me interesaría tener más información didáctica.

- Yo me quiero morir cuando pierdo (sí, realmente siento que lo pierdo) un montón de tiempo explicando cuestiones administrativas: fechas, horarios de consulta, plazos de entrega... en lugar de avanzar en los contenidos de Diseño industrial. Ahí siento que mi tarea la pudo haber hecho un bedel y que perdí una oportunidad formadora por dejarme invadir por los temas operativos.
- Me importa ver cómo la gente va aprendiendo; cómo van integrando lo que les pasa con lo que leen en los módulos. Hago un esfuerzo por conocerlos –como conozco a mis alumnos “presenciales”– y por estar cerca siempre. Si no me mandan consultas, yo les mando un correo electrónico y les pregunto.
- Una vez leí que podés tener toda la nueva tecnología en materia de comunicaciones, pero no tener gente que quiera acercarse a otra gente, a través de esa tecnología. Bueno... exactamente al revés... nosotros tenemos cero de nuevas tecnologías de las comunicaciones –muchas veces ni e-mail–; pero sí ganas de comunicarnos con los alumnos que están cursando y de saber cómo andan en el curso. A mí me parece imprescindible avanzar en la cuestión de la comunicación.

Nuestros compañeros cursantes están alertándonos a pensar en las tareas de un tutor, desplegándose más allá de la administración de un curso.

También, en situarnos en un sistema de educación a distancia que se organiza, no en función de fechas de recepción y organización de planillas, o del soporte tecnológico con el que cuenta, sino de un proyecto formativo, organizado a partir de la definición del campo de problemas disciplinares, del encuadre didáctico y de un posicionamiento preciso respecto de la capacitación.

Estos testimonios nos llevan a plantearnos algunos problemas.

Nuestros interrogantes para esta unidad

Ya contamos con un primer “cuadro de situación” acerca de cómo se conforma un sistema de educación a distancia: Igual que una escuela, con componentes organizacionales y con componentes pedagógicos, con tareas y con personas, con fundamentos y con estrategias concretas, con circulación de contenidos disciplinares y con circulación de contenidos didácticos –explicitados o invisibles–, con normas y con espacios de autonomía...

Cuando predomina un componente por sobre los demás, “la escuela a distancia” varía de eje. En algunos casos, domina lo burocrático; en otros, emerge la crítica; a veces, se oscurece la reflexión; otras, se ilumina lo académico; muy frecuentemente, se cede ante la presión de los puntajes y de los créditos; a veces, la calidad es una preocupación sentida...

Entonces... quisiéramos plantearle dos interrogantes para esta unidad:

- ¿Considera equivalente una formación a distancia que una entrega de certificados a distancia?
- ¿A qué idea de capacitación debería responder una “escuela a distancia”?

Le proponemos que, antes de continuar la lectura, se detenga en estas dos cuestiones e intente un punteo de ideas para encarar su tratamiento.

La idea de una escuela a distancia

El concepto de **escuela a distancia** es una construcción teórica de Benedetto Vertecchi, profesor titular de Pedagogía Experimental en la Tercera Universidad de Roma.

Quien estudia a distancia no debe considerar su condición como dictada por la necesidad y, por ello, como una solución de segundo nivel. Es preciso, en cambio, que las oportunidades de la educación a distancia sean consideradas en términos de flexibilidad organizativa (cada uno dedica al estudio el tiempo que tiene a disposición) y de compatibilidad con otras ocupaciones –de trabajo, familiares, sociales–. Pero, es necesario también que los estudiantes adviertan la continuidad del apoyo didáctico de que disponen; enseñar a distancia no puede equivaler a realizar una suerte de anonimato didáctico, en el cual una propuesta indiferenciada alcanza a un público del cual se ignoran características y exigencias. Si se tratara únicamente de enviar apuntes, tanto valdría eliminar las complicaciones relacionadas con los cumplimientos formales (inscripciones, controles, certificados, etc.) y poner en circulación los textos a través de la red del mercado del libro. El problema es que, para enseñar a distancia, es preciso que haya una “escuela” y que ésta asuma los gastos que derivan de crear las condiciones para que cada estudiante obtenga el resultado que corresponde al objetivo de la propuesta de educación. (Vertecchi, Benedetto. 1995. “A distancia... Pero, ¿cómo?”. *Revista Temas y Propuestas*. Secretaría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.)

Un sistema de educación a distancia –como pudo apreciar al analizar la operatoria del SiCaD–, al igual que una escuela, desarrolla distintas estrategias. Benedetto Vertecchi las denomina:

Estrategias:

- **de planeamiento**; delinean el cuadro general de la propuesta de educación, definen a las personas a las que está destinada, precisan la estrategia de intervención, seleccionan las soluciones técnicas, establecen los medios de comunicación, deciden qué espacio debe reservarse al apoyo individual;
- **didácticas**; consisten en disponer el conjunto de materiales necesarios para poner en práctica la enseñanza a distancia;
- **de gestión**; en la fase ejecutiva, es necesario proveer una cantidad de operaciones, destinadas a asegurar la regularidad de la comunicación con los alumnos; es preciso acercar los materiales de estudio, recibir las evaluaciones y elaborar los datos relativos a ellas, preparar y hacer llegar a los interesados mensajes de corrección y de integración; mantener en condiciones de control el conjunto de las operaciones, disponer de perfiles acerca del grado de avance en el estudio de cada uno de los alumnos, acumular información que permita el control de la calidad didáctica de los materiales, realizar balances periódicos resumidos sobre la marcha de las actividades.

Lo invitamos a reflexionar acerca de si, en el SiCaD, cada uno de estos grupos de estrategias están planificados.

¿Qué tareas se realizan en esa “escuela a distancia”?

Rodrigo Vera, doctor en Filosofía de la Universidad de Lovaina e investigador en Sector Docente del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), en Chile, presenta una tipología muy interesante para las actividades de formación y de capacitación que se desarrollarían en esa “escuela a distancia” que acabamos de delinear:

- **Capacitar para la traducción de la teoría en práctica.** Se trata de un sistema de educación –“a distancia” o no– que proporciona a la persona que está formándose un bagaje teórico para que, luego, una vez concluida su preparación, aplique en su práctica profesional.
- **Capacitar para la solución de problemas de la práctica.** Opera a partir de las situaciones a resolver que experimenta el cursante (o que deben resolver cotidianamente los miembros de la profesión para la que está preparándose este alumno), desde el supuesto de que la persona que está capacitándose no posee, en su propio saber acumulado, una forma de solución adecuada.
- **Capacitar para permitir al cursante ir desde el problema de la práctica hasta su comprensión crítica.** Parte de los problemas de la práctica del cursante y procura que el propio sujeto esté en condiciones de comprenderlos y buscar su propia solución. (Vera, Rodrigo. 1998. “Las lógicas de formación”. *En El debate subyacente en las políticas de perfeccionamiento docente*. Multicopiado. Santiago de Chile.)

Actividad 2

¿Qué es esto de una escuela a distancia?

A partir de su experiencia en sistemas de capacitación a distancia y –si lo considera oportuno– de las ideas que le hemos presentado en esta unidad a través de los especialistas Benedetto Vertecchi y Rodrigo Vera, le proponemos elaborar una síntesis respecto de:

- ¿Qué tareas diferencian una **formación** a distancia de una **entrega de certificados** a distancia?
- ¿A qué **idea de capacitación** deberían responder las acciones de esa “escuela a distancia”, el SiCaD, en la que usted se integraría como tutor?

Si tiene dificultades para acceder a los artículos cuya lectura estamos recomendando, sus tutores le podemos dar una mano.

Y, para seguir investigando...

Le sugerimos visitar estos sitios de Internet, que van a aportarte nuevas perspectivas para encarar las múltiples dimensiones que convergen en un proyecto de educación a distancia:

- Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia –AIESAD–

<http://www.uned.es/aiesad/index.html>

La Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia es una entidad sin fin de lucro cuya creación deriva de la resolución adoptada durante el *Primer Simposio Iberoamericano de Rectores de Universidades Abiertas*, reunidos en Madrid del 5 al 10 de octubre de 1980, quienes –para impulsar la educación superior a distancia–, consideraron conveniente crear un organismo permanente de información, coordinación y cooperación.

- Cátedra UNESCO de Educación a distancia

<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/>

Desde este espacio de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Educación a Distancia –UNED– de España, se concreta la promoción de la investigación, formación, información y documentación en el campo de la educación a distancia.

- Educación Superior a Distancia -ES@D-

<http://www.geocities.com/SoHo/Coffeehouse/3913/home-home.html>

Ofrece una base de datos con instituciones que desarrollan carreras universitarias con esta modalidad y posgrados a distancia en países de habla hispana. También cuenta con versiones completas de investigaciones y publicaciones referidas a la modalidad.

3. PROSPECTIVA DE LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN A DISTANCIA

En nuestras dos unidades iniciales, usted intentó ir precisando los ámbitos que configuran un sistema de educación a distancia: sus componentes organizacionales y pedagógicos, los modelos –disciplinar, didáctico, de la capacitación...– que sustentan sus prácticas formadoras, los aspectos que enfatiza o que soslaya.

Avanzó en dar una respuesta a:

- ¿Cómo está integrado un sistema de educación a distancia como el SiCaD?

que completó, luego, con otras:

- ¿Constituye este sistema un proyecto auténticamente formativo, o se dedica a entregar materiales y a emitir certificados, sin preocuparse por los aprendizajes de todas las personas involucradas en él?
- ¿Cómo considera la práctica de las personas que están capacitándose? ¿Como algo sin importancia, como algo equivocado a lo que es necesario cambiar, o como un punto de partida para la problematización y la reflexión propositiva?

En el marco de estos interrogantes, es posible que en un grupo de formación de tutores como éste surjan algunas propuestas como las que, a continuación, compartimos con usted.

Algunos testimonios

Propone esta colega tutora:

- Un tutor tendría que propiciar que todos se conozcan entre todos. Tendría que promover que circule una lista con las direcciones de todos los participantes –electrónicas o postales o números de teléfono– que permita intercambiar información (...) Ciertamente, la educación a distancia corre el riesgo de formalizarse... necesita un verdadero *compromiso* por parte de la persona que decide aprender, un compromiso que le permita regular su tiempo, realizar las tareas encomendadas y ser persistente en el período de capacitación. Por mi experiencia, veo que los problemas de la persona que cursa se deben a, por un lado, una mala organización en los tiempos de estudio (dejar todo para el final); y, por el otro, a falta de hábito en el estudio a distancia (ya sea porque se necesita la clase presencial o porque no se maneja con seguridad en la modalidad; nadie se dedicó a enseñarle cómo es esto de la no presencialidad o cómo es esto de la virtualidad...)

El testimonio está señalándonos tres áreas de las que sería importante que los tutores de un sistema de capacitación a distancia se ocuparan:

- **Las comunicaciones entre los cursantes;** el tutor debería garantizar que cada miembro de la comisión conozca quiénes son sus compañeros y quiénes son sus interlocutores institucionales, para formar la trama de interrelaciones personales que la educación a distancia no debería pasar por alto.
- **Los medios a través de los cuales se desarrolla el curso;** acercando un “Manual de usuario”, si el curso se desenvuelve con la inclusión de alguna tecnología –campus virtual, e-mail...–, para que lo que debería ser sólo un medio de la comunicación no se constituya en un factor obstaculizante del proceso de capacitación, ubicándose en una centralidad que no corresponde-

ría, ya que este «primer plano» de la reflexión debería ser ocupado por el contenido del curso.

- **La metodología de estudio y de cursado;** que implica acercar al colega que se inscribe en los cursos, una propuesta referida a sus tareas como alumno de un sistema de educación a distancia (organización del estudio, modalidad de lectura...), ya que aquí parece centrarse uno de los problemas fundamentales de esta modalidad.

Integremos otro testimonio:

- Me parece importante clarificar todo lo posible la parte administrativa del curso (fechas, modos y horarios de consultas, forma de entregar los trabajos prácticos, cómo hacer para recibir una constancia...) para, como tutora, tener clara esa información y poder transmitírsela a la gente. Para eso, en nuestra sede armamos un manual de procedimientos que le damos a cada profesor que se inscribe (...); cuando no lo teníamos, la mayor parte de las consultas por correo electrónico eran para solicitar información sobre cuestiones formales; y, el tiempo del tutor se agotaba en responder consultas de este tipo... las mismas una y otra y otra vez... que nos invadían y nos sacaban espacio para actividades más importantes. Lo mismo pasó cuando desarrollamos un curso con la modalidad de cursado presencial; el porcentaje de consultas administrativas lo invadía todo.

Esta otra tutora se refiere a una preocupación que comparten con ella otros especialistas e investigadores en educación a distancia: el predominio de los componentes administrativos –que, una vez compartidos al comienzo del proceso de capacitación, deberían “invisibilizarse”–, ocupando el espacio que, genuinamente, debería estar destinado al contenido específico del curso.

Para intentar una estrategia de respuesta a esta necesidad de “poner los componentes operativos en su lugar”, le acercamos...

Actividad 3

¿Cuál es el mejor modelo para un sistema de educación a distancia? Comenzamos con una clara pauta del marco administrativo de la tarea

Como, a partir de la próxima unidad, vamos a ocuparnos específicamente de los aspectos disciplinares y didácticos de la tarea del tutor en el SiCaD, le proponemos que, en esta segunda tarea de integración, focalice los administrativos.

Trabajaremos en torno al problema:

- ¿Cómo hacemos para que –en un sistema innovador de capacitación a distancia como el que intentamos delinear– la información acerca de la estructura organizacional ocupe su justo lugar en el desarrollo del proceso, sin invadir –u opacar– los aspectos educativos de la tarea?

Para eso, le proponemos analizar el “Ayudamemoria” creado por un compañero tutor para disminuir al máximo la interferencia de las cuestiones administrativas en la dinámica de trabajo a distancia.

La producción que lo invitamos a analizar es ésta:

Ayudamemoria

1. Datos importantes

Curso	Comisión
Tutor	
Correo-e del tutor	Teléfono del tutor
	Días y horarios de tutoría
Lista de discusión	<p>Recuerde que un mensaje enviado por usted a este correo-e será recibido por todos los miembros de la comisión.</p>

Miembros de la comisión que aceptaron que sus datos personales fueran comunicados a sus compañeros			
Nombre	Correo-e	Ciudad-Provincia	Ocupación
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			

Bedel	Teléfono de bedelía	Días y horarios de bedelía
Correo-e de nuestra bedel	<p>Recuerde que la bedel se ocupa de la recepción de la documentación que usted envía al SiCaD al inscribirse, y de la remisión de constancias y certificados.</p>	

2. Fechas clave

Inicio de tareas de la comisión		.....
Posibilidad de acceder a los materiales desde el sitio web		Una vez que usted recibe el aviso del coordinador del SiCaD.
Entregas de las actividades que forman parte de la evaluación de proceso	Actividad 1	.....
	Actividad 2	.....
	Actividad 3	.....

	Actividad 4	.....
	Actividad 5	.....
	Actividad 6	.....
	Actividad 7	.....
Comentarios del tutor respecto de cada actividad	Dentro de la semana posterior a su recepción.	
Síntesis del tutor integrando los resultados de las actividades desarrolladas por los integrantes de la comisión	.....
Límite de recepción de su evaluación de proceso –por si usted no pudo ajustarse a los plazos de entrega establecidos o si debió rehacer alguna actividad–	.....
Proceso de asignación de la institución en la que va a desarrollar su evaluación final	Promediando el curso; en el momento en el que esté cumplimentando su "Actividad 4".	
Evaluación final presencial –fecha aproximada–	.....
Comentarios acerca de su evaluación final	Dentro de los diez días siguientes a su realización.	
Cierre de la lista de discusión	Diez días después de desarrollada la evaluación final.	
Evaluación recuperatoria de la evaluación final	A acordar con su tutor.	
Envío de certificados por correo postal	Dentro de los dos meses de desarrollada la evaluación final.	

3. Recuerde que...

- el material de estudio del curso está disponible en la página web del INET (www.inet.edu.ar) en formato PDF, por lo que debe contar en su computadora con el programa necesario que le permita leerlo; puede descargar el programa desde el mismo sitio de nuestro Instituto;
- es muy recomendable que arme su propia carpeta de trabajo con todas las actividades del curso, aún con las que no tenga que remitir a su tutor;
- si usted desea enviar a su tutor actividades que están planteadas en el material del curso pero que no forman parte de la evaluación final, puede hacerlo; su tutor las supervisará y lo asesorará en cada aspecto que requiera su intervención;
- resulta conveniente que usted organice un horario semanal de cursado, especificación que, si bien es tentativa, va a ayudarlo a gestionar con mayor eficacia los tiempos de su capacitación;
- cuenta con plazos extra, si los asignados para cada tarea no le resultan suficientes;
- su tutor puede proveerle recomendaciones bibliográficas complementarias a las incluidas en el material de estudio; no deje de consultarlo acerca de temas de su interés no contemplados en el desarrollo del curso;
- resulta conveniente que usted avise a su tutor si decide no seguir cursando.

A partir de este "Ayudamemoria", le proponemos que especifique:

- Información (o el modo en que está expresada) que eliminaría.
- Información que mantendría.

- Información (o el modo en que está expresada) que reformularía.

O, si no está de acuerdo con un documento así, cómo diseñaría usted un material volante equivalente, también destinado a profesores que se inscriben en una acción de capacitación, que cumpla con el propósito de especificar todas las cuestiones organizativas que hacen al sistema de cursado, para poder dedicarse con más fuerza a los contenidos específicos.

Tenga en cuenta que el sentido de este “Ayudamemoria” es el de puntualizar datos clave pero que está -siempre, necesariamente- acompañado por:

- **Plan del curso:** Fundamentos –epistemológicos; cómo se encuadra el campo del conocimiento que se enseña; curriculares: si responde a un plan de carrera, diseño jurisdiccional; y pedagógicos: cómo se concibe la enseñanza a los cursantes, cómo se desarrollará su aprendizaje–; contenidos, objetivos, metodología de trabajo y de evaluación, bibliografía...
- **Descripción del sistema de capacitación:** Modalidad –presencial, a distancia...–, destinatarios, asignación horaria, cantidad de reuniones, espacios de reunión, materiales a utilizar durante el cursado, duración, frecuencia de las reuniones, requisitos de asistencia, requisitos de promoción, certificación y reconocimiento de ésta, responsables del curso –tutores, profesores, bedeles; cuáles son sus antecedentes profesionales para esta tarea–...
- **Orientaciones para el cursante (Algo así como un «Módulo 0» del curso, previo al desarrollo de contenidos):** Recomendaciones de estudio y de participación, sugerencias para organizar los tiempos, para optimizar los accesos a Internet –si los hubiera–, metodología del trabajo intelectual, tácticas de lectura y de aprovechamiento de textos, tácticas para la escritura de informes y para fomentar los procesos grupales de construcción del conocimiento.

En este marco cobra sentido el “Ayudamemoria” cuyo análisis le proponemos.

En el SiCaD, la **Descripción del sistema de capacitación** se encuentra disponible en la página web para todo profesor interesado. En cambio, el **Plan del curso** y las **Orientaciones para el cursante** están accesibles para el cursante ya inscripto (Si usted no conoce estos documentos, puede solicitarlos a su tutor).

Insistimos en recordarle que las especificaciones contenidas en el “Ayudamemoria” corresponden al SiCaD del Centro y que pueden ser modificadas por los diferentes nodos de la Red.

Lo dominante, lo decadente, lo emergente... en sistemas de capacitación a distancia

Volvamos al comienzo de esta clase.

Las dos colegas tutoras cuyos testimonios hemos seleccionado, nos ampliaban el panorama inicial respecto de qué es un sistema de educación a distancia. Rodrigo Vera nos alertaba acerca de muchos modelos de capacitación distintos... Benedetto Vertecchi se refería a muchas alternativas de trabajo...

Entonces, para finalizar –por esta semana– nuestra reflexión acerca de los modelos en educación a distancia, lo invitamos a retomar el interrogante:

¿Cuál es el mejor modelo para un sistema de educación a distancia?

¿Existe un modelo de organización que permita encarar mejor que otro la problemática del aprendizaje “a distancia”? ¿Todos los tutores deberíamos enfocar nuestra práctica desde ese modelo? Desde **Formación de tutores...** no estamos trabajando para lograr una formalización homogénea para la capacitación a distancia, sino para avanzar en líneas de reflexión compartidas entre los tutores del SiCaD.

Nos mueve la idea de que la mejor manera de desempeñarnos como tutores, parecería ir lográndose después de un intenso ejercicio de análisis del propio quehacer –y del desempeño de otros tutores–, dentro de un marco de respeto por lo que cada colega es y hace:

El tutor no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas –desde un organismo central de administración de la capacitación–, a problemas estandarizados, como el mejor modo de orientar racionalmente su práctica. La intervención del tutor, al igual que ocurre con cualquier otra práctica social, es un auténtico proceso de investigación. Diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del espacio de capacitación desde la perspectiva de quienes intervienen en él, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de principios educativos que justifican y validan la práctica, y de la propia evolución individual y colectiva de los colegas cursantes, es claramente un proceso de investigación. La orientación meramente técnica de la función del tutor, desprofesionaliza, sin duda, a quienes ejercen esa tarea, los convierte en instrumentos intermedios, aplicadores de técnicas elaboradas por expertos externos cuyos fundamentos y finalidad escapan a su conocimiento, y control. Equipado por una competencia profesional tan restringida, difícilmente el tutor pueda afrontar la complejidad, diversidad y riqueza dinámica de la vida del aula de capacitación. Pero, lo más grave, es que la orientación técnica de la función tutorial distorsionaría el valor educativo de la propia práctica al reducirla a una más o menos rigurosa secuencia mecánica de actos que se orientan a resultados previstos y preestablecidos. (Adaptado de Pérez Gómez, Ángel. 1991. “Comprender y ayudar a comprender: el profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica”, introducción a *La investigación-acción en educación*, de John Elliott. Morata. Madrid).

Las estrategias de tutoría en el SiCaD no deberían ser encaradas, entonces, como el resultado de una prescripción sino como consecuencia de procesos de deliberación y debate.

¿Estaremos todos los tutores comprometidos con este trabajo de revisión de los modelos didácticos desde los que actuamos?

Roberto Follari (1981. "Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, volumen XL, UNAM. México) nos aporta elementos teóricos que nos permitirían hablar de tres lugares desde donde los docentes en función de tutores podemos encarar el análisis y el rediseño de nuestra participación en sistemas de educación a distancia:

- la decadente,
- la emergente,
- la dominante.

Desde lo que él denomina posición **decadente**, los tutores, a pesar de todos los testimonios de realidad que nos demandan decisiones hacia el cambio, tenderíamos a persistir en formas obsoletas de concebir y organizar la capacitación. Los contenidos, las actividades de aprendizaje que realizan los cursantes, los modos de coordinar las reuniones, las estrategias para evaluar los trabajos prácticos de nuestros colegas... todo se conserva desfasado de la realidad, que nos muestra que la capacitación que damos es de baja calidad, y, también, de la teoría, que nos plantea que la formación se da de un modo distinto al que nosotros desarrollamos, y que los tutores deberíamos revisar nuestras prácticas en función de criterios de jerarquización cognitiva, significatividad, relevancia...

Algunos testimonios que podrían estar expresándose desde este modelo didáctico decadente para una acción de tutoría:

- Los profesores se inscriben en los cursos de perfeccionamiento para tener algún punto más para titularizarse en sus cargos o para ascender en el listado de aspirantes; vienen cansadísimos de sus trabajos... nada les interesa demasiado a las ocho de la noche, nada los moviliza demasiado un sábado a la tarde. Mi única salida es ajustarme a las indicaciones del Instituto que está dictando el curso respecto de los plazos y de los requisitos. Y... el que no quiere ajustarse... que no siga con la capacitación. Resulta imposible remontar a profesores que se las saben todas y que creen que ya no necesitan aprender nada... Hace años que dejaron de ir a cursos de "perfeccionamiento" ¡Perfeccionamiento a ellos! ¿Quién los va a perfeccionar si son los que están al frente de las clases? Y yo trato de adaptarme a estas situaciones de desidia exigiendo lo mínimo indispensable.

- Yo trato de que los profesores de mis cursos se actualicen en contenidos. La "bajada" al aula es responsabilidad de ellos...

Pero, nos alerta Follari, hay, simultáneamente, intentos de muchos tutores para ubicarse en un lugar distinto, el **emergente**, que se manifiesta en prácticas nuevas, que poco a poco ganan espacio, y que se caracterizan por un mayor compromiso educativo, avanzando hacia respuestas más profundas a las demandas de la realidad.

- Soy tutora de un curso no presencial de capacitación para directivos que se cursa por e-mail. Los viernes, de 21 a 23 (Sí... leyeron bien... los viernes a la noche), nos juntamos en un chat. Durante la primera semana del curso todos

enviaron, por e-mail, a sus colegas de comisión, el PEI [Proyecto Educativo Institucional de su escuela]. Y trabajamos a partir de ahí... (...) Yo voy haciendo síntesis acerca de los intercambios; pero, siempre, a partir de testimonios de la realidad de sus escuelas. Y así seguimos.

- En mi curso de microemprendimientos trato que la realidad de los profesores no sea una “visitante ocasional”, un ejemplo ilustrativo que se trae al grupo de capacitación de vez en cuando... Para mí, intentar detectar, comprender e intervenir en contextos a través de emprendimientos reales, situados en la zona de trabajo del profesor, es lo que da sentido a la capacitación.

Existe también una posición **dominante**, que integra una amplia franja intermedia de colegas tutores, posicionados entre las concepciones más opositoras al cambio y las más innovadoras.

Uno de los extremos de esta franja estaría dado por las acciones de capacitación inmovilizadoras: el cambio nos asusta y, por eso, frente a cualquier propuesta distinta, la reacción es retraernos:

- Muy lindo esto de acercar la capacitación a las tareas cotidianas del profesor que se inscribe en los cursos... pero, cada vez que lo intenté, el lio me desequilibró. ¿Cómo trabajar en un debate con doce grupos de colegas haciendo trabajos distintos? Sentí que perdía el rumbo; no pude hacer otra cosa que volver a lo de siempre; reconozco que no me da satisfacciones ni es de gran aprovechamiento para la gente que está formándose, pero...

El otro extremo está dado por las pseudoinnovaciones en las que el cambio en las prácticas de tutoría sólo se manifiesta en variaciones de apariencia, pero, manteniendo un “núcleo de invariabilidad” en la estrategia de capacitación que permanece intacto:

- Reemplacé las entregas individuales de actividades por entregas grupales. Se me hace menos cansador corregirlas.

- Uso cuadros, mapas conceptuales, incluso tengo multimedia para presentaciones; son muy útiles para que la gente tenga buenos resúmenes del contenido del módulo.

Lo invitamos a referir esta clasificación de prácticas dominantes, decadentes y emergentes a la tarea de tutoría desde el SiCaD.

Antes de cerrar la unidad...

Le sugerimos que encare la lectura de:

- Mena, Marta (1987) “Algunos aportes para la construcción de un modelo didáctico de nuevas estrategias de educación a distancia”. En *Nuevas estrategias y nuevas tecnologías de comunicación en educación a distancia*. Asociación Argentina de Educación a Distancia. UNESCO-OEA.

Marta Mena es especialista en educación a distancia, directora de "Temas y Propuestas", publicación de la Secretaría Pedagógica, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Seleccionamos este material porque la autora realiza un paralelo entre los sistemas clásicos (los dominantes) de educación a distancia y las nuevas estrategias (las emergentes) de trabajo no presencial, planteo que puede ayudarnos a encontrar caminos de respuesta al interrogante de esta unidad de trabajo de **Formación de tutores....**

4. MODELOS DIDÁCTICOS QUE EXPLICAN LA TAREA DEL TUTOR

Si usted retoma el plan de trabajo que nos fijamos para **Formación de tutores...**, verá que –ahora, que hemos explicitado algunos de los componentes organizacionales y administrativos de un sistema de educación a distancia que debe encarar un tutor– nos ocuparemos, a partir de aquí, de los eminentemente pedagógicos.

Porque, lo que somos como tutores responde a un **modelo**, no siempre claro ni explícito, de práctica docente, pero que vale la pena sacar a la luz y revisar, ya que es el que da sentido a cada una de las acciones educativas que nos permiten encarar la capacitación de distintos grupos de personas embarcadas en sistemas de educación a distancia.

Un modelo didáctico está siempre sustentado en una concepción particular de qué es conocimiento y cómo se transmite, qué es la enseñanza, cómo se concibe a la persona que está capacitándose cerca de nosotros, cuál es el compromiso de un tutor, cómo se entiende la educación a distancia... por lo que responde también a proyectos diferentes. Reflexionar acerca del modelo que guía nuestro quehacer en el SiCaD se convierte para nosotros, entonces, en una tarea impostergable.

Concretemos la idea de *modelo* a la que alude el título de esta unidad de trabajo de **Formación de tutores...**:

El **modelo** es un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, entre el mundo y la ciencia; es el filtro de la información que buscaremos en la realidad; una estructura en torno a la que organizar el conocimiento, una fuente de hipótesis de investigación; un recurso, en definitiva (...) A partir del uso de cada modelo se realiza una comprensión diferente de la realidad de la enseñanza. La realidad de la enseñanza no se identifica totalmente con lo que cada modelo dice que es la enseñanza, y, por eso, decimos que realidad y modelo no son simétricos o isomorfos. La utilidad de echar mano a modelos distintos está, pues, en obtener componentes distintos y complementarios de esa realidad, con vistas a construir un modelo más complejo, integrador de los anteriores. Por ello comprenderemos el valor que tiene un modelo didáctico para servir de mediador entre la práctica y la teoría (...) Para nosotros, un valor importante de la creación de modelos en la educación y en la enseñanza está en facilitar el análisis de la experiencia educativa; o, dicho de otro modo, en fundamentar científicamente la enseñanza, analizándola formalmente. El modelo define los componentes relevantes de la acción de enseñar o educar; y, las opciones o tomas de posición que se realicen en torno a esos componentes, definen tipos de enseñanza distintos. (Gimeno Sacristán José. 1988. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Rei. Buenos Aires.)

Ahora bien, qué entendemos por *didáctico*:

La **Didáctica** es una *teoría de la enseñanza*, heredera y deudora de muchas otras disciplinas (...) La didáctica se ocupa de algunos problemas entre los que podemos mencionar, por ejemplo y entre otros, los estudios sobre el pensamiento del profesor y los trabajos con teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional y, en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica. Se ha producido, así, la ruptura conceptual entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, abandonando un lema pedagógico ("el proceso de enseñanza-

aprendizaje” como objeto de conocimiento de la didáctica y como propósito de la acción educativa) que, en su momento pudo ser significativo, pero que en las últimas décadas se había convertido en un obstáculo para la comprensión, la explicación y la formulación de la normativa didáctica. Se parte ahora de la idea de que se trata de dos procesos claramente delimitados, diferentes, y hasta contradictorios en muchos casos. Sobre la base de esta diferencia, la didáctica se está constituyendo como una disciplina, con un objeto que se puede definir de maneras distintas porque es polisémico, pero que constituye un objeto sólido de conocimiento y acción: la enseñanza. (Alicia Camilloni. 1997. “De deudas, dudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales en la Didáctica”. En AAVV, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.)

Consideraremos, en esta unidad, los distintos modelos desde los que es posible desarrollar la tarea de tutoría en el SiCaD.

¿Nos acompaña?

Tres posiciones distintas

Intentaremos encuadrar la tarea del tutor desde tres perspectivas, que entendemos como posibles de conciliar:

- La tesis: El modelo de tutoría centrado en la transmisión.
- La antítesis: El modelo de tutoría centrado en la no-transmisión.
- La síntesis: El modelo de tutoría centrado en la problematización.

1. La tesis: El modelo de tutoría centrado en la transmisión

El primer modelo, considera que el sentido de un curso de capacitación –y, si éste tiene la modalidad a distancia, por extensión, también la tarea de un tutor– es el de proveer, a los colegas profesores cursantes, contenidos más actualizados, más profundos, más articulados que los que poseen (¿Recuerda, usted, que Rodrigo Vera nos acercaba una conceptualización acerca de este modo de comprender la capacitación?). La denominación “contenidos” incluye, por supuesto, modos de trabajo en el área en la que el cursante está perfeccionándose y metodología propia de la especialidad en cuestión.

La transmisión puede apoyarse en recursos visuales, resultar clarificadora y atractiva, ser valiosa y enriquecedora... pero, el énfasis siempre está puesto en “pasar” contenidos a un cursante, la mayor de las veces silencioso.

En el modelo de la transmisión, indicaciones de lo que debe hacerse en cada circunstancia de la vida profesional “bajan” a los cursantes como los únicos procedimientos correctos, para ser aplicados sin necesidad de cuestionamiento alguno, porque servirían infaliblemente para todo tiempo y todo lugar. Pensemos en algunos de los cursos del SiCaD: Usted podría considerar que el profesor que se ha inscripto en el curso **Tecnología neumática**, debe recibir información acerca de este campo de conocimientos tecnológicos y de cómo enseñarlo a sus alumnos, y que su tarea de tutor consiste en que esta transmisión –desde el CeNET hacia el cursante– resulte lo más clara y eficaz posible. Pero... ¿esto será todo?

Paulo Freire utiliza una interesante expresión para definir a esta delimitación de las tareas de educar: Están sustentadas en comunicados, en lugar de afianzarse en la comunicación dialógica de las personas. Otras metáforas para este modelo didáctico: Los colegas que se capacitan son aquí concebidos como seguidores incondicionales, cumplidores fieles de lo prescripto, reproductores. Se asigna a los cursantes, así, un papel de minoridad, dependiendo siempre de las indicaciones de otros –del tutor del SiCaD, en nuestro caso–, no contando nunca con los conocimientos suficientes para encarar decisiones con márgenes de autonomía.

Cuando la transmisión es predominantemente técnica, las instituciones de formación y capacitación, los tutores, los instructores, los materiales de consulta, las circulares de trabajo, transmiten indicaciones que desenvuelven acciones algorítmicas –un cúmulo de recetas–, procedimientos prácticos de aplicación inmediata, medios, que suelen pasar por alto el conjunto de información y de reflexiones que podrían transformar a estas técnicas en instrumentos sólidos, porque se sustentan en la certeza de que el cursante no tiene por qué interesarse en los fundamentos de los procedimientos que utilizan, por qué y para qué usarlos, de exclusivo dominio de investigadores y especialistas.

Aparecen, así, otras metáforas para esta capacitación que transmite técnicas: el cursante sometido a tutoriales, el que aprende como consumidor de programas, como sujeto al arbitrio de un diseño de instrucción.

¿Aprendió, usted, a través de un soft tutorial? Tendrá en esa experiencia un acabado ejemplo de este primer modelo de tutoría.

2. La antítesis: El modelo de tutoría centrado en la no-transmisión

El modelo didáctico de la no transmisión –antitético al anterior- delinea, en cambio, un rol de tutor que ya no está ocupado en enseñar sino en que los cursantes que se capacitan a su lado, aprendan.

Veamos dónde radica la diferencia...

Los datos que posibilitarían la comprensión del campo conceptual del área en que están formándose no son suministrados directamente por él, cuyas prácticas pedagógicas están guiadas por el principio de que “enseñar impide aprender”; la información sólo aparece, entonces, cuando es obtenida y planteada por los cursantes. Entonces, mientras el modelo didáctico centrado en la transmisión está marcado por una muy clara intención prescriptiva, el de la no-transmisión resulta un modelo basado en el interés de los cursantes.

Volvamos a un caso concreto del SiCaD. Supongamos que usted va a desempeñarse como tutor de **Sistemas y su control**. Si usted desarrollara este segundo modelo de tutoría, desestimaría los materiales de capacitación y preguntaría a sus cursantes qué desean saber acerca del tema; y, a partir de estas expectativas conceptuales y metodológicas, usted desarrollaría las tareas de orientación necesarias.

Consideramos desde aquí que tanto el modelo didáctico de capacitación basado en la transmisión como el de la no-transmisión resultan insuficientes en sí mismos para cumplir los objetivos de una tutoría eficaz como la que nos proponemos desde el Centro Nacional de Educación Tecnológica:

La enseñanza tradicional otorga un lugar importante a la transmisión del saber por el maestro y por el libro; pero, sin embargo, reduce al alumno a una función pasiva de registro. Por su parte, si los nuevos métodos apelan ampliamente a las actividades de investigación y de creación personal y evitan, en lo posible, procedimientos de pura memorización, no deberían rechazar toda enseñanza propiamente dicha. (Maurice Debesse).

Es posible sintetizar el modelo de la transmisión y el de la no transmisión, en un tercer modelo –que ya no es ni uno ni otro, ni la tesis ni su antítesis–, que podemos llamar modelo de capacitación centrado en la problematización.

3. La síntesis: El modelo de tutoría centrado en la problematización

Conoce usted los rasgos fundamentales de este modelo alternativo de tutoría centrado en la problematización. Se lo presentamos a través del documento “Sistema de capacitación a distancia en Educación Tecnológica” y del sitio web del SiCaD.

En este modelo de capacitación se destaca:

- un proceso de permanente indagación a partir de las cuestiones problemáticas que experimenta el cursante, de formulación de hipótesis, de búsqueda de fundamentos;
- sucesivas instancias de recuperación y de profundización de los contenidos centrales;
- las producciones que realizan los profesores cursantes como eje vertebrador de la tarea;
- los interrogantes que se plantean en los análisis, como problemas para recomenzar el circuito de problematización.

La capacitación es, así, siempre, una capacitación situada:

La aportación de la **capacitación situada** se puede resumir en tres puntos:

- a) la capacitación supone una «conversación» entre los materiales teóricos y el contexto situacional de la persona que está perfeccionándose;
- b) la capacitación supone una relación de acción práctica entre la mente del sujeto que está capacitándose y el mundo en el que desarrolla sus prácticas profesionales;
- c) la capacitación supone actividades de cooperación y práctica múltiple con otros sujetos que aprenden.

(Adaptado de Sancho, Joana María. 1995. “Algunas consideraciones sobre los medios de enseñanza y de aprendizaje”. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.)

El artículo del que hemos extraído este tan significativo párrafo –cuya lectura le recomendamos encarar completa– está escrito por Joana Sacho, especialista catalana en las relaciones entre educación y tecnologías de la comunicación, que desarrolla sus tareas en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

Actividad 4

¿En qué modelo didáctico puede sustentarse la tarea del tutor?

Cuando una persona se inscribe en un curso de capacitación a distancia o se dispone a cursar la asignatura de una carrera que se desarrolla de modo no presencial, suele recibir un cuadernillo de orientaciones generales; en él se le presenta la estructura del sistema de capacitación, el modo de cursarlo y se le acercan recomendaciones generales respecto de cómo organizar su estudio.

Su tarea para esta unidad es la de redactar algunos párrafos –que podría incluir en esas **Orientaciones para el cursante** o **Manual del usuario** (la primera es la denominación por la que hemos optado en el SiCaD)– que le planteen a ese cursante en qué consiste su tarea de tutor.

¿Conoce el documento **Orientaciones para el cursante** del SiCaD? Podemos hacérselo llegar.

Encare de una manera provisoria este texto que le proponemos redactar. Piense que, recién, estamos en la cuarta unidad del curso y que la definición de las tareas de un tutor seguirá acompañándonos como preocupación en las unidades que nos quedan por delante.

Para ayudarlo en esta resolución, le acercamos los aportes de algunos especialistas en educación a distancia:

Es posible distinguir dos tipos de **tutorías**, que originan dos tipos de acciones o intervenciones tutoriales que pueden ser realizadas por la misma persona:

- **Tutoría académica –tutoring–**, basada en el tratamiento e intercambio sobre los contenidos del curso y su metodología; incluye el diagnóstico de los conocimientos previos de los alumnos, la explicación de los objetivos, enfoques y contenidos del curso, la guía del proceso de aprendizaje, y la corrección de trabajos y actividades.
- **Tutoría de orientación –counselling–**, centrada en el apoyo y la guía para que los alumnos tengan un rol activo en su proceso de aprendizaje; incluye la comunicación para alentar el estudio, la orientación profesional, el diagnóstico y el apoyo para mejorar sus habilidades de estudio, la gestión del tiempo, el mejoramiento de los estilos de aprendizaje, la ayuda para resolver problemas inherentes al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, así como la clarificación de cuestiones organizacionales del sistema.

(Gallego, D. 1996. "La tutoría en la enseñanza a distancia". En *Aplicaciones tecnológicas de la educación a distancia*. Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a distancia. Madrid.)

¿Qué necesita implementar un **tutor** a la hora de su práctica?

- Escuchar y ser escuchado.
- Identificar obstáculos o resolver problemas para realizar tareas o satisfacer necesidades individuales, grupales o institucionales de los cursantes.

- Encarar diferentes estrategias realistas (tiempo, recursos, información).
- Elegir estrategias, evaluando beneficios y riesgos en forma continua.
- Planificar e implementar la estrategia, involucrando a los cursantes.
- Implementar la estrategia en función del curso y su contexto.
- Reevaluar –en forma continua– la situación; y, si es necesario, cambiar la estrategia, afrontando las resistencias al cambio.
- Respetar reglas éticas, de derecho, de igualdad de oportunidades.
- Aprender a elaborar sus propias emociones (valores, simpatías, antipatías) cada vez que interfieran con la tarea o con la ética.
- Cooperar con los cursantes, en su trabajo de interrelacionar, interdisciplinar, transversalizar.
- Documentar los procesos y productos de la formación.
- Tener una mirada amplia que contemple la diversidad y que no se encierre en sus propios límites.

(Adaptado de Huberman, Susana. 1999. *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Paidós. Buenos Aires.)

El principal rol del tutor no es desarrollar nuevos temas y nuevas ideas, sino asegurar que los estudiantes han comprendido totalmente las ideas y argumentos presentados en las unidades y programas de los cursos, y también remediar las debilidades académicas de los estudiantes. El tutor es visto como un agente o facilitador del aprendizaje. (Open University. 1997. *Teaching for the Open University*. Milton Keynes. Open University Press. Londres.)

***5. EL TRABAJO DEL TUTOR DESDE
UN MODELO DIDÁCTICO CENTRADO
EN LA PROBLEMATIZACIÓN***

¿Qué llevamos hecho hasta aquí?

Estamos entrando en nuestra quinta unidad de trabajo. En las anteriores, intentamos abordar distintas cuestiones relacionadas con nuestra tarea de tutores en sistemas de capacitación a distancia, de acuerdo con esta secuencia:

1. *Sistemas de educación a distancia. El SiCaD.* En esta ocasión, nos propusimos delinear una caracterización inicial de un sistema de formación a distancia.
2. *Logros y limitaciones de la educación a distancia.* Abarcamos las distintas dimensiones de un sistema de educación a distancia y definimos –recíprocamente– las posiciones alternativas desde las que podemos diseñar e implementar acciones tutoriales.
3. *Prospectiva de los sistemas de capacitación a distancia.* Reflexionamos acerca de un sistema de formación que nos permitiera superar la concepción dominante centrada en la transmisión de contenidos teóricos.
4. *Modelos didácticos que explican la tarea del tutor.* Intentamos definir distintos encuadres desde los cuales encarar acciones tutoriales.

En esta unidad y en las próximas...

A partir del modelo de problematización con el que cerramos nuestra propuesta la unidad pasada, en las tres que siguen, vamos a encarar el tratamiento de:

5. El trabajo del tutor desde un modelo didáctico centrado en la problematización.
6. El trabajo del tutor en entornos virtuales.
7. El trabajo de detección de dificultades y de asesoramiento.

Como verá, iremos asumiendo tres aspectos de la tarea: inicialmente, las actividades más ligadas con una tutoría académica; luego, situaremos a éstas en espacios virtuales de formación y de capacitación; y, en nuestra séptima unidad, nos concentraremos en la definición ya no de tareas académicas sino de orientación.

¿Comenzamos?

Nuestro problema

En este encuentro vamos a intentar dar respuesta al interrogante:

¿Cuáles son las tareas académicas que asume un tutor?

Como punto de partida para el abordaje de este interrogante nos interesa compartir con usted al relato de Guillermo, director de una escuela, participante de un curso a distancia, que nos acerca un testimonio que va a permitirnos detectar qué necesitó de su tutor y de los materiales del curso al comenzar su proceso de capacitación.

- Alguien que estuvo en una reunión informativa y que visitó la página web del INET me dijo que iba a abrirse un curso que se llamaba **Gestión de recursos tecnológicos en la escuela**, para directores. Tuve entusiasmo... me parecía

que iba a gustarme estar ahí. Yo nunca fui a un curso de gestión de recursos tecnológicos –sí a muchos de gestión, por esto del PEI, de la coordinación de ciclos–; pero ni se me había ocurrido nunca que, como director de una escuela, también debía gestionar tecnología. La verdad es que ni siquiera sabía muy bien qué era esto de un recurso tecnológico. Ligaba la palabra con Internet, con nuestro gabinete informático... hasta ahí... La verdad es que no veía más recursos tecnológicos que esos. Tampoco sabía con mucha certeza qué buscar en esta capacitación... si quería un certificado de la Red, si quería juntarme con otros directores para compartir las penurias cotidianas. Bueno... me conecté con el sitio web desde un locutorio y me inscribí (...) El día del inicio me senté frente a la computadora... como un buen alumno... llevé mi cuaderno de apuntes nuevo. Bajé el módulo de capacitación... le di una mirada. "Larguito..." pensé. Y vi que en mi casilla de correo electrónico había un mensaje de Andrea, mi tutora... Si yo tuviera que explicarte qué sentí con el PDF en el disquete, con el mensaje de bienvenida, con el plan del curso, con las orientaciones, con la lista de discusión, con la necesidad de presentarme a otros cursantes a los que no le veía la cara... te diría que un lío y una tonelada de palabras en la cabeza pero a las que no les podía dar un significado preciso; leí muchas veces "semipresencial", "módulo", "modalidad a distancia", y dále con las tutorías... y dále con el análisis de las prácticas del director de escuela... y dále con la gestión... Entonces, me acordé de mi vieja que tiene una frase preferida que me viene diciendo desde chico: "Nene... todo empezó como caos..." Y me dije: "No puedo achicarme... no pueden ser todas palabras raras... no puede ser nada más que leer e-mail; no va a ser siempre así... esto tiene que tener algo que ver conmigo. Voy a hacer un esfuerzo por encontrarle algún significado". Y lo intenté; mi primer esfuerzo fue por mantenerme sentado frente a la computadora y no huir del sitio del SiCaD. Lo logré; reconocí los espacios del sitio y me fui a casa con los materiales y con la dirección electrónica de mi tutora... y no me arrepiento. Andrea, después de la catarata de presentaciones y de recomendaciones, se tranquilizó y nos indicó un trabajo que a mí me resultaba familiar: Hacer una lista de los recursos didácticos (Ah... era eso; pensé) de la escuela. Ahí tuve ganas de mandarle un mensaje diciéndole: "Che... ¿esto vamos a hacer...? ¿Vine acá para hacer lo que siempre hago?" "Pero... todavía no tenía confianza. En ese punto, cuando sentí ganas de decirle algo a mi tutora –aunque el mail no salió–, ahí, supe que el módulo de capacitación no era una cosa ajena, que yo podía enganchar algo de mí en el curso, como un puente entre lo mío y la capacitación. A ver si puedo ser más claro... yo tenía cosas para decir de la gestión de recursos porque ese trabajo me es familiar: Mi escuela tiene una sala multimedial que queda cerrada durante semanas porque nadie la usa, ningún profesor llega a verla como algo integrable a sus clases; tenemos un banco de óptica magnífico que está encerrado en un galponcito porque es tan sofisticado que te asusta; los reactivos se compran y se venden, porque los horarios de uso del laboratorio de química están todos superpuestos y, entonces, los profesores optan por no ir (...). El curso me estaba sirviendo para ver las cosas de siempre, pero diferentes. Cuando te digo ver las cosas de siempre de manera distinta", es que te ponés a analizar lo que te pasa todo el tiempo. A mí el curso me sirve para mirar distinto... reconocer en los materiales y en las actividades cosas de mí y de mi escuela.

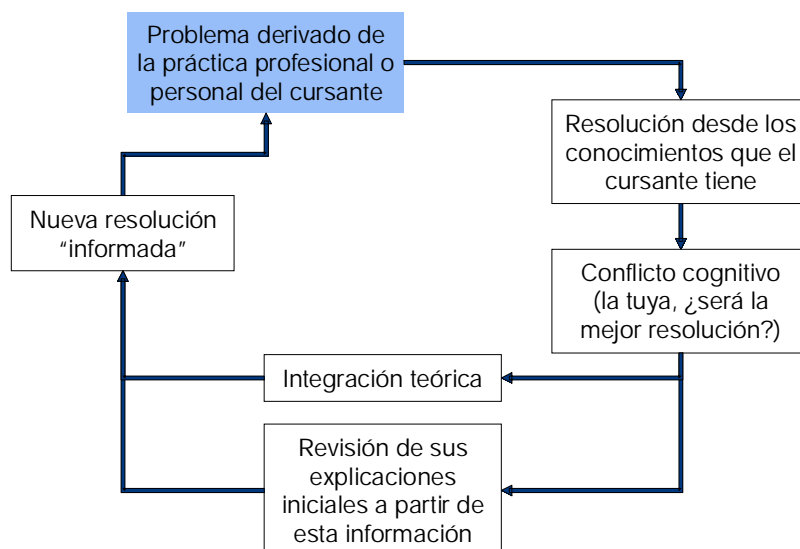
Desde una posición conceptual que definimos la clase pasada como modelo didáctico de la problematización, es posible reconocer en el proceso llevado a cabo por Guillermo distintos momentos, todos los cuales integran la presencia activa de un

tutor (Estos momentos le van a resultar familiares; ya se los presentamos en el título “8. Los fundamentos didácticos del SiCaD” del documento **Sistema de capacitación a distancia en Educación Tecnológica**, que leímos en nuestra primera unidad de trabajo).

- En la reunión inicial –luego veremos que ésta puede ser presencial, o asincrónica o virtual–, el proceso de capacitación parece comenzar cuando este colega se enfrenta a una consigna acercada por los materiales de capacitación y retomada por su tutor (“¿Cuáles son los recursos tecnológicos de que dispone su escuela?”, en el caso del curso del SiCaD aludido), que plantea un **problema** movilizador: un problema de la realidad de su escuela, algo que sucede en su tarea de director.
- Cuando un cursante puede establecer un vínculo entre lo que sabe –su **conocimiento previo**– y los nuevos contenidos a los que remite ese problema inicial, se ha logrado **significatividad** para su proceso de capacitación.
- El material de estudio del curso del SiCaD plantea problemas y el tutor recoge los testimonios de resolución (En el caso que relata Guillermo, lo hace vía e-mail; pero, también podría hacerlo “mano a mano”, recibiendo hojas). Entre las distintas resoluciones es posible efectuar **contrastaciones**, que se ven enriquecidas con la **ampliación teórica** que proporciona el tutor y el material de estudio (el módulo “larguito” al que alude este director de escuela).
- Se van construyendo, así, explicaciones y estrategias de acción cada vez más precisas, más consistentes, mejor fundamentadas, más eficaces... El contenido del curso del SiCaD resulta **relevante** –útil, transferible– para la práctica profesional docente del colega inscripto.

Las tareas académicas del tutor en el SiCaD

Si nos basamos en el testimonio de Guillermo, podemos sistematizar las tareas académicas del tutor (¿Recuerda que las diferenciamos de las de orientación?), agrupándolas en distintos momentos. Lo haremos de este modo, en coincidencia con el circuito de la capacitación que le presentamos en las primeras páginas de **Formación de tutores...**



Estrategias de problematización inicial:

1. Presentación de una situación problemática.
2. Presentación de una opinión corta, impactante, de un autor, acerca del contenido a estudiar.
3. Presentación de testimonios divergentes.
4. Presentación mediante una imagen.
5. Presentación de una situación problemática mediante un caso.
6. Presentación de una situación problemática mediante otras situaciones codificadas: historieta, carta, palabras asociadas...
7. Presentación mediante un cuento.

Estrategias de recuperación de los conocimientos previos de los cursantes:

8. Expresión de ideas, individualmente.
9. Expresión de posiciones mediante un torbellino de ideas, grupalmente.
10. Especificación de qué se sabe del problema y qué se necesitaría/interesaría saber.
11. Exposición de posiciones iniciales.

Estrategias de presentación de contenidos:

12. Presentación de los contenidos a través de un esquema organizador.
13. Presentación de los contenidos a través de una red de conceptos.
14. Presentación a través de una exposición de contenidos.

Estrategias de análisis de contenidos:

15. Lectura de textos para, luego, interpretarlos grupalmente en diálogo abierto (aún cuando, como sucede con los cursos del SiCaD, el diálogo no sea presencial sino viabilizado a través de mensajes escritos transmitidos por correo electrónico).
16. Lectura de textos para, luego, interpretarlos grupalmente con consignas de análisis provistas por el tutor o por los materiales del curso.
17. Lectura de textos y resumen de ideas-clave en un gráfico, red, esquema de contenidos (ideas principales y secundarias), un cuadro sinóptico o mediante otro recurso.
18. Pelea con el texto.
19. Momento de dudas.
20. Respuesta a un cuestionario de proceso.
21. Respuesta a un cuestionario de ideas-clave.
22. Redacción de un cuestionario propio.
23. Corrección de un esquema, red, ensayo o cuadro referido al texto leído, acercado por el tutor.
24. Completamiento de un esquema demasiado simplificado.
25. Selección de un párrafo de la bibliografía, particularmente significativo para la comprensión de la situación codificada inicial.
26. Diseño de un fichero temático.

Estrategias de análisis de la realidad:

27. Consideración constante de los contextos sociales en los que se producen los casos (Piense en que Guillermo sólo encontró significatividad a la tarea que estaba encarando cuando pudo conectarla con su práctica cotidiana de director de escuela)
28. Búsqueda de información.
29. Desarrollo de proyectos de diagnóstico y/o de intervención.

Estrategias de reconsideración de la situación problemática inicial:

30. Confirmación/reformulación de las hipótesis con las que se intentó explicar el problema.

31. Resolución de problemas que implican el uso de los contenidos fundamentales.
32. Reelaboración del cuadro-esquema conceptual, que sirvió de organizador del tratamiento del problema inicial.
33. Integración de las ideas-clave en un ensayo, con extensión pautada o libre.
34. Integración de las ideas-clave en un texto breve.
35. Síntesis “en un máximo de diez renglones” o “en tres puntos” o “expresándolo en seis ideas clave”, de los contenidos de una clase.
36. Transferencia a una situación real.
37. Diseño de un escenario prospectivo (a futuro).

Por ahora, este listado de tareas académicas es sólo eso, un inventario. Pero sabemos que va a resultarle útil cuando lo refiera al curso del SiCaD que tiene pensado coordinar.

Las tareas del tutor, según las modalidades de formación y de capacitación

Si bien el listado de tareas que puntualizamos es estructurante de toda acción de capacitación, las competencias de un tutor varían de acuerdo a cómo esté planteada esta acción formativa. Veamos... No es lo mismo el desempeño de un tutor en un ateneo, que en un seminario, en una acción de actualización que en un taller. Si, en el marco del SiCAD, usted coordina **Multimedia educativa** –centrado en la producción de este tipo de recursos didácticos por parte de los cursantes–, va a tener un desempeño distinto que si su curso es **Conceptos básicos de la calidad total** –que persigue que los profesores destinatarios se familiaricen con conceptos y herramientas del modelo organizacional de la calidad total–.

Nos dedicaremos, entonces, a especificar estas modalidades de capacitación y las definiciones de tutoría que cada una de ellas implica.

Para caracterizar los tipos de capacitación que incluyen una tarea tutorial, hemos optado por las conceptualizaciones vigentes en el ámbito de la provincia de Buenos Aires (*Circular N° 2. 2000. Dirección Provincial de Educación Superior, y de Formación y Capacitación Docente Continua. Provincia de Buenos Aires*).

Una primera diferenciación que podemos establecer es entre una tarea de perfeccionamiento y otra de actualización.

Perfeccionamiento docente. Instancia de capacitación destinada a la profundización de determinadas competencias educativas –es decir, más fuertemente ligada con el desempeño del rol de educador–, en función de los intereses personales de los cursantes o de la especialización a la que vayan tendiendo.

Actualización docente. Instancia que pone énfasis en las innovaciones en los contenidos conceptuales que el educador enseña –a diferencia de una acción de perfeccionamiento, que encara nuevos procedimientos–, que tienen lugar en los campos disciplinares de cada cursante, que no estaban disponibles en el momento de la formación inicial como profesores, que registran un momento reciente de producción y que deben ser distribuidos con la mayor celeridad posible.

A partir de esta diferenciación inicial entre perfeccionamiento y actualización (que, debemos aclarar, no es unánimemente aceptada), las tareas del tutor que ha de coordinarlas se diversifican.

- Si coordina una acción de actualización, debe preocuparse más específicamente por que los cursantes comprendan los contenidos que se transmiten.
- En cambio, si se trata de una acción de perfeccionamiento, debe ocuparse más por que los cursantes ejerciten las competencias –el hacer, las capacidades prácticas– que el curso promueve.

Si bien esta diferenciación resulta útil, la capacitación no suele encuadrarse tan específicamente en una u otra forma, sino que involucra tanto actualización de conocimientos como perfeccionamiento en el ejercicio de competencias docentes prácticas.

Encaremos un segundo agrupamiento.

Las tareas del tutor se diferencian si coordina un seminario, un taller, un ateneo o una mentoría, por lo que sería oportuno adentrarnos en las especificidades de estas formas de capacitación.

Seminarios: Son, fundamentalmente, instancias de profundización y actualización bibliográfica. Los cursantes se reúnen para analizar textos, encuadres teóricos, conceptos, marcos de su especialidad. La prioridad del tutor es, entonces, favorecer el encuentro entre los cursantes y la bibliografía. ¿Esto quiere decir que no rige aquí el circuito de capacitación centrado en la problematización? No, por cierto. El tutor sigue promoviendo la problematización de las prácticas del cursante, pero insta al grupo a detenerse mucho más en la discusión acerca del marco teórico presentado. Dentro de la lista de estrategias de capacitación que acabamos de definir, enfatiza las que denominamos: “Estrategias de presentación de contenidos” y “Estrategias de análisis de contenidos”.

Talleres: El propósito de esta modalidad de capacitación es analizar y proponer transformaciones en las prácticas docentes específicas. Los talleres están destinados a fortalecer el espacio de la producción cooperativa (de aquí el nombre) entre los cursantes. ¿Le resulta posible diferenciar un seminario de un taller? Sin olvidar el resto de los momentos del circuito de capacitación por problemas, en un taller el tutor enfatiza el último, el de las “Estrategias de reconsideración de la situación problemática inicial”, porque lo que aquí se promueve es la concreción de respuestas a esos problemas.

Ateneos: Implican el intercambio de experiencias concretas. El tutor, basándose en el programa del curso, propone una temática e invita a los cursantes a plantear sus experiencias –específicas, reales– acerca de esa cuestión, explicando a sus pares cómo actuó, qué dificultades experimentó, cómo las sobrellevó... y sometiendo sus prácticas al análisis del resto de sus compañeros de comisión, guiados por él. ¿No hay aquí teoría? Sí, sí la hay; pero, resulta casi imposible que pueda especificarse con anticipación, ya que la bibliografía va a depender de los contenidos que puedan derivarse de las experiencias compartidas por cada cursante.

Mentorías: Un grupo de profesionales que comienza a desempeñarse en un determinado campo de tareas es coordinado por un tutor (llamado, aquí, mentor) que es experto en esa área, y que orienta y apoya profesionalmente en su nueva actividad a los colegas que están iniciándose. Ser un mentor exige competencias tutoriales diferenciadas: tener mucha experiencia en el campo de desempeño de sus colegas, conocer muy directamente qué están haciendo en su lugar de trabajo los integrantes de su comisión e integrarse en la actividad profesional de cada miembro del grupo.

Como usted puede advertir, aún desde el circuito de la problematización como unificador de la tarea del tutor, deberíamos hablar de múltiples tareas de tutoría, de acuerdo con los tipos de cursos de capacitación que dan marco a sus prácticas.

Para enriquecer su mirada...

En el texto:

- Gutiérrez Pérez, Francisco y Prieto Castillo, Daniel. 1999; 6° ed. "El asesor pedagógico". En *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Ciccus-La crujía. Buenos Aires.

usted encontrará planteada una interesante diferenciación entre tutor –rol que los autores hacen corresponder a una concepción tradicional de la educación a distancia– y asesor pedagógico, denominación por la que optan. En este contexto, puntualizan las cualidades de este asesor y destacan sus tareas prioritarias.

Actividad 5

¿Cuáles son las tareas académicas que asume el tutor?

Hemos planteado este informe como una continuación del último que usted realizó. En él (¿Lo recuerda?), usted expresaba, a través de un texto destinado a un grupo de cursantes, cuáles son sus tareas de tutor.

Ahora –contando con nuevas experiencias de reflexión y con nuevos materiales para su ubicación crítica en el rol de tutor– le proponemos especificar esas tareas que puntualizó en su cuarto informe, desagregándolas en "espacios".

ESPACIO DE TUTORÍA ACADÉMICA	EL TUTOR. PROPONE AL GRUPO DE CURSANTES...	¿CUÁLES SON LAS TAREAS ESPECÍFICAS DEL TUTOR DEL SiCaD EN ESTE ESPACIO?
1. Espacios de apertura a la problematización	Indagar en las prácticas profesionales más frecuentes, analizando testimonios, casos y otros datos de realidad.	
2. Espacios de análisis de su realidad	Bucear en sus prácticas cotidianas para hallar elementos que le permitan definir alternativas y confrontarlas con los testimonios de otros cursantes.	
3. Espacios de análisis bibliográfico	Integrar material teórico proveniente de investigaciones que aportan categorías de análisis para encuadrar los testimonios de realidad –colectivos, en el primer espacio; personales, en el segundo–, así como para generar líneas de acción que permitan encauzar la superación de los problemas detectados.	
4. Espacios de reflexión individual	Analizar la información de realidad y la información teórica.	
5. Espacios de reflexión grupal	Reunirse con sus compañeros de cursado para analizar la información de realidad y la información teórica, en la búsqueda por lograr mejores prácticas.	
6. Espacios propositivos	Diseñar estrategias que permitan poner en marcha los procedimientos alternativos que superen los problemas detectados, integrando la base bibliográfica propuesta.	
7. Espacios de ampliación bibliográfica	Integrar material de lectura complementario, referido a los contenidos específicos del curso o a temas que resulten de interés individual o grupal.	

6. EL TRABAJO DEL TUTOR EN ENTORNOS VIRTUALES

Sistemas de capacitación a distancia de cuarta generación

La llamada cuarta generación de sistemas educativos a distancia tiene como nota singular la superación de barreras de tiempo y lugar, gracias a la integración de dos aspectos sustanciales de la modalidad: el diseño, producción y distribución de materiales de aprendizaje estructurados (con soporte electrónico, impreso, audio-visual) y las potenciales funciones didácticas derivadas del uso de las comunicaciones por redes digitales. (Lauzon, A. y Moore G. 1989. "La cuarta generación de sistemas a distancia". *Diario Americano de Educación a Distancia*.)

Las generaciones anteriores son: la primera, constituida por los sistemas de educación por correspondencia; la segunda por los medios como radio, televisión, video, computadora; y, la tercera que se apoya en las nuevas tecnologías de la comunicación bi y multidireccional. (Nipper, S. 1989. *Third Generation Distance Learning and Computer Conferencing*. Oxford. Pergamon Press.)

En esta unidad vamos a referirnos a la especificidad de las tareas del tutor, cuando éstas se desarrollan en sistemas de educación en línea.

Pongamos un marco para esta expresión:

La **educación en línea –online–**, es la que integra redes informáticas para la transferencia, almacenamiento y recuperación de información entre grupos de personas en situación de aprendizaje. Los mensajes pueden ser sometidos a diversas transformaciones relacionadas con el tiempo (comunicación síncrona o asíncrona), la distribución (uno-a-uno, uno-a-muchos, muchos-a-muchos) y la codificación en diversos tipos de *media* (texto, gráficos, audio, video, hipermedia, multimedia, etc.). El contenido de la información resultante puede contener una amplia gama de códigos que las personas utilizan para la comunicación. Entre las características de la educación *online* figuran, entonces, las siguientes:

- a) multidireccionalidad (frente a la unidireccionalidad de los *broadcast media*),
- b) interactividad (comunicación entre personas),
- c) múltiples formas de codificación,
- d) flexibilidad temporal,
- e) flexibilidad en la recepción (múltiples formas de recibir/acceder a la información); y
- f) entornos abiertos y cerrados (Internet versus intranet).

(Adel, Jordi y Auxi Sales. 1999. "El profesor *online*: elementos para la definición de un nuevo rol docente".)

El tutor como moderador de intercambios

¿Recuerda que durante la clase pasada nos referíamos a distintas modalidades de capacitación –ateneos, seminarios, mentorías–? Todas ellas pueden ser implementadas en línea; y, también, otras técnicas de intercambio que habitualmente referimos a encuentros presenciales, como son las mesas de trabajo, las mesas redondas, las conferencias, los simposios, los debates...

Comencemos con algunos testimonios:

- Coordino una **mesa virtual**. Explico... esa mesa virtual es un espacio de capacitación informal para los profesores de mi Instituto; digo que es informal porque nadie nos da un certificado ni créditos por actualización ni nada... pero la mesa es un encuentro potente de intercambio. A ver... cada mes, algún miembro plantea un problema de interés para todos. Yo ya tengo una agendita que me van acercando mis compañeros con los próximos temas... Bueno, este mes, Loly mandó un e-mail a la lista planteando que los alumnos de Técnicas Contables consultan escasamente la biblioteca del Instituto; entonces, todos los profesores y directivos que estamos interconectados, vamos aportando testimonios y bibliografía para enriquecer la discusión (...) En nuestra mesa hay dos momentos "Denuncia" y "Anuncio" –como ves, somos del club de admiradores de Paulo Freire–; cuando el problema ya está bien encuadrado y conocemos las razones, empezamos a pensar en estrategias para superarlo. (...) La mesa nos está resultando algo muy bueno, insustituible para quienes, como nosotros vamos una noche por semana al Instituto y casi no tenemos ocasiones de reunirnos...

Estela nos habla de una mesa de trabajo *online* integrada por pares docentes; también sería posible organizar una **conferencia** encarada por un especialista en la temática en cuestión.

Es lo que sucedió en esta experiencia presencial de capacitación:

- (...) La Universidad de Luján tiene especialistas en tecnología de alimentos reconocidos en todo el mundo, interesados –más que «interesados», comprometidos– en lo que pasa en microemprendimientos ligados con la producción de alimentos; pero, ocupadísimos, claro. Nosotros estamos desarrollando el curso del SiCaD **Educación tecnológica, empresa y emprendimientos** y sabíamos que iba a ser difícil que algún ingeniero químico viniera a darnos un curso para aclarar dificultades que teníamos con los envases de plástico... Pero, lo intentamos (...) y, por e-mail nos mandaron una presentación completísima. No... no era lo que encontrás en un libro; era un desarrollo referido a nuestro problema, que nos acercaba un investigador que estudiaba el tema a mil doscientos kilómetros, desde hacía años...

Con una dinámica similar, es posible organizar una **mesa redonda** de especialistas. Usamos esta denominación cuando el tema que se discute plantea posiciones discrepantes, asumidas –de modo claramente diferenciado– por los distintos integrantes de esa mesa, que presentan sucesivamente sus ponencias. Cuando, en cambio, no se trata de posiciones divergentes sino coincidentes pero expresadas por especialistas de distinta formación, estamos frente a un **panel virtual** (Piense, por ejemplo, en un problema interdisciplinario de su campo profesional cuyo tratamiento requiera de las ponencias presentadas por especialistas de distinta procedencia teórica que, en conjunto, nos permitan contar con una comprensión completa de ese problema, planteado en sus múltiples dimensiones y en toda su complejidad).

Cuando las conferencias, mesas redondas y paneles son muchos y se extienden en el tiempo, hablamos de un **simposio virtual** –si sólo incluye exposiciones– o de un **congreso virtual** –si también prevé interacciones entre los ponentes y los asistentes–.

- La experiencia que tuve durante el simposio virtual fue impresionante. Fueron tres días de inmersión en cuestiones que nos ocupan a los que nos dedicamos a la educación superior. Leíamos las ponencias, las debatíamos... nunca estuve tan cerca de personas interesadas en un mismo tema.¹

Por supuesto, estas modalidades de encuentro online –conferencia, panel, mesa redonda, simposio, congreso– están acompañadas por una invitación al debate de ponencias; de otra manera, sólo estaríamos propiciando la circulación de información pero no su comprensión ni su integración crítica ni su apropiación. El **debate** –excepto que la estrategia sea la de coordinación rotativa entre los integrantes del grupo– está organizado y moderado por el tutor a cargo del curso.

Aprendizaje colaborativo en red

Encuentro de estudiante a través de computadoras conectadas a Internet, para trabajar en una comunidad que comparte recursos, conocimiento, experiencia y responsabilidad, para lograr aprendizajes de colaboración recíproca. (McConnell, D. 1999. "Examining a collaborative assessment process in networked lifelong learning". *Journal of Computer Assisted Learning* 15.)

¹ Usted puede encontrar un ejemplo de Congreso Virtual en:

- <http://iris.cnice.mecd.es/ceiie>

Se trata del Congreso "La educación en Internet e Internet en la educación", desarrollado por el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, de España.

Es en el debate académico donde se materializa gran parte de las actividades que comprometen al grupo entero. Se trabaja en él a partir de propuestas generadas por el tutor. Requiere de la participación y construcción conjunta. Si bien el docente tiene la función de coordinar y sintetizar el debate, los aportes frecuentes, genuinos e interesados de todos los participantes del aula son los que permiten su buen aprovechamiento. Es importante que al compartir una opinión, se haga desde una mirada teórica; o, en el caso de relatar una experiencia, que ésta no tenga valor anecdótico sino que sea volcada con el valor de un caso que nos permita comprender, profundizar y así consolidar un espacio de enriquecimiento mutuo y construcción colectiva de los conocimientos. (*Entrenamiento*. 2000. "Internet y las aplicaciones de correo electrónico". Maestría en Ciencia y Tecnología. Universidad de Quilmes.)

Con las especificidades propias de cada una de estas técnicas de trabajo *online*, la tarea más frecuente del tutor es la de moderador de los intercambios. (Piense usted en nuestra lista de discusión de **Formación de tutores...**)

Hiltz (1995. *The virtual classroom*. Ablex Publishing Corporation) señala diferentes tipos de actividades a desarrollar por el tutor como moderador de cualquier debate o discusión en grupo:

- Introducir el tema de debate, relacionándolo con las lecturas u otros materiales del curso, e indicando claramente cuáles son los aspectos que deben encarar los cursantes.
- Incitar –como si de una entrevista no estructurada se tratara– a los cursantes para que amplíen y desarrollen los argumentos propios y los de sus compañeros.
- Facilitar información; como experto en la materia, el tutor puede ofrecer datos sobre estudios, recursos o hechos que ayuden a desarrollar los temas de discusión, complementando los materiales ya disponibles.
- Integrar y conducir las intervenciones, sintetizando, reconstruyendo y desarrollando los temas que vayan surgiendo, y relacionándolos con los problemas de la práctica de los cursantes y con la bibliografía.
- Globalizar los aprendizajes de manera que el tema de un debate se relacione con temas anteriormente vistos, para facilitar a los cursantes una estructuración más compleja y no demasiado compartimentada del conocimiento que se va generando.
- Lanzar preguntas que puedan ayudar a los cursantes a descubrir posibles contradicciones o inconsistencias en sus aportaciones.
- Resumir, a modo de conclusión, las aportaciones al debate, haciendo hincapié en las ideas claves, antes de pasar a otro tema.
- Ayudar a los cursantes en sus habilidades de comunicación, señalándoles, en privado, sus posibles mejoras para un mayor entendimiento con el grupo.

Existen otros tipos de encuentros virtuales que no exigen la presencia constante de un moderador, porque cada miembro del grupo –que es homogéneo, que está integrado por personas cuyo diálogo es horizontal– asume esta tarea. Un ejemplo es el de las **salas virtuales** que reúnen a colegas.

En algunos campus virtuales existe un tercer tipo de espacios de comunicación colectiva muy informal, que no requiere de ninguna intervención de un moderador: **Carteleras de avisos**, donde los integrantes pueden poner en conocimiento del grupo un mensaje de publicidad de algún evento o una búsqueda que estén encarando –de

personas con intereses afines, por ejemplo; de materiales–; **Buzones** de comentarios u opiniones; o espacios que, por su denominación –**Fuera del aula, Recreo**– propician reuniones en las que no se desarrollan temáticas académicas sino vinculadas con otros intereses personales de los cursantes.

Simposio, mesas, conferencias, foros, buzones... todas estos espacios de encuentro implican intervenciones asincrónicas del tutor: envía mensajes que serán leídos por otros, en otro momento, y, a su vez, recibe mensajes que le fueron dirigidos también con anticipación (Que no debería ser tanta, ya que la asincronicidad extendida desalienta al cursante y malogra las posibilidades de la tecnología de las comunicaciones disponibles). Estos espacios suelen recibir el nombre genérico de **foros** –en alusión a los espacios en los que se trataban los asuntos públicos en la Roma Antigua–.

Los sistemas asincrónicos de comunicación *online* son factibles de ser sincronizados; por ejemplo, todos los integrantes de un foro podrían conectarse un día determinado, a la misma hora; en el simposio virtual se invita a los “asistentes” a leer y a analizar las ponencias en un horario previamente estipulado, y a reunirse a debatirlas, en otro también pautado.

Cada uno de estos espacios de encuentro se sustenta en dos herramientas propias de Internet: el **correo electrónico** (medio de comunicación a través del cual se envían y reciben mensajes que no son impresos sino archivos de computadora) y las **listas de interés** (conjunto de direcciones electrónicas agrupadas de acuerdo con un interés particular que caracteriza a todos los suscriptos).

Además de mensajes diferidos en el tiempo, en la educación *online* existe un sistema de comunicaciones sincrónicas, es decir protagonizadas por participantes de la capacitación que están conectados al mismo tiempo. Es el caso del *chat* –conversación en tiempo real–.

En experiencias de chat en las que interviene el tutor (**Aulas, Debates, Dudas...**) se prevé la confluencia en el tiempo de docentes y de cursantes para el tratamiento de un tema, para la discusión acerca de éste o para el intercambio de dudas y explicaciones.

En otras ofertas de chat, las conversaciones se realizan sin la presencia de un moderador. Sus nombres le pueden dar a usted una pauta de que los intercambios son predominantemente sociales: **Bar, Mateada, Cafecito...**

De la enorme cantidad de recursos, elegimos éstos...

Lo invitamos a recorrer un campus virtual cuyo proyecto educativo está siendo llevado adelante, en la actualidad, en nuestro país.

- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO–:
<http://campus.clacso.edu.ar>

CLACSO es un organismo internacional no gubernamental y sin fines de lucro, creado en 1967 y que hoy agrupa a más de cien centros de investigación y programas de posgrado en Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe; forma parte de la red de instituciones científicas y académicas internacionales reconocidas formalmente por la UNESCO como organismos de carácter consultivo.

Campus o entorno virtual

Definido por las operaciones, relaciones y actividades entre un grupo de personas que se llevan a cabo a través de sistemas informáticos interconectados entre sí, sean por la red de redes: Internet o por una red local, llamada intranet. La palabra *virtual* procede del latín medieval *virtualis*, que a su vez deriva de *virtus*: fuerza, potencia. Con todo rigor filosófico, lo virtual no se opone a lo real sino a lo actual: virtualidad y actualidad sólo son dos maneras de ser diferentes. (Lévy, P. 1999. *¿Qué es lo virtual?* Madrid. Paidós. Multimedia 10). En estos entornos o campus virtuales surge la llamada educación “en línea” que quiere significar que las aulas no son arquitectónicamente tangibles como las tradicionales; sin embargo, permiten configurar un ambiente de enseñanza y aprendizaje donde puede generarse una experiencia compartida por personas (profesores, tutores y alumnos) que se hallan interconectadas por sistemas de computadoras, redes telemáticas y aplicaciones informáticas.

A través de la tecla *Demo del Campus Virtual*, puede usted recorrer esta escuela *online*.

En pocos meses más podremos mostrarle el Campus Virtual del Centro Nacional de Educación Tecnológica

Y, respecto de bibliografía ampliatoria referida a las tareas del tutor en estos entornos virtuales, le proponemos leer:

- Adell, J. y Sales Ciges, A. (1999). "El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente"
<http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/105.html>

En esta comunicación se exponen rasgos de la educación *online* y del papel de un profesor en esta modalidad educativa. Los núcleos temáticos que se abordan son: La educación *online* como educación a distancia, como educación de adultos, como comunicación mediada; transacción, interacción, control y contexto social; rol organizativo, social e intelectual del tutor *online*.

Telemática

Esta expresión surge de la intersección de dos términos: telecomunicación e informática. Telecomunicaciones son comunicaciones a distancia; mientras que la telemática es el dominio conceptual que engloba los métodos, técnicas y herramientas de la informática aplicados, o con la concurrencia, de las posibilidades de las telecomunicaciones por cable o por red. (Zapata Ros, 1999. "Redes telemáticas: educación a distancia y educación cooperativa". En Revista Pixel-Bit N° 8. [<http://www.sav.us.es/pixelbit/sumarios.htm>]). El término telemática conjuga los beneficios de las telecomunicaciones en cuanto al envío de datos a distancia, con las ventajas de la informática a través del tratamiento de datos.

El tutor tiene como responsabilidades:

- Presentar el curso, sus objetivos, contenidos y modos de trabajo.
- Resolver las posibles dudas surgidas de la lectura de los materiales didácticos o en la realización de actividades.
- Animar la participación de todos.
- Hacer valoraciones individuales y globales de las actividades realizadas.
- Revisar las actividades elaboradas por los participantes, y apuntarles sugerencias o posibles mejoras en su trabajo.
- Abrir, animar a la participación y cerrar los debates, foros o simposios desarrollados durante el curso.
- Mantener un contacto continuo con el resto del equipo docente y administrativo para la coordinación de actuaciones y la información actualizada sobre el desarrollo del curso y la participación del grupo.
- Animar la participación en los espacios informales del campus, a través de Internet, para mantener un espacio de socialización extraacadémica.
- Organizar el trabajo en grupos y facilitar la coordinación entre sus miembros, recordando la importancia de la colaboración entre ellos.
- Desarrollar una evaluación formativa y continua, tanto de los aspectos conceptuales como actitudinales, a escala individual y grupal.

(Sales Ciges, A. 2000 "La tutorización de cursos on line y la diversidad". Universitat Jaume I. Castellón de la Plana)

Una recomendación bibliográfica más:

- Ferraté, Gabriel; Alsina, Claudi Pedró, Francesc "Internet como entorno para la educación a distancia". En Tiffin, J y Ragasingham, L. 1997. *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Paidós. Barcelona.

Los autores son investigadores de la Universidad Abierta de Cataluña que se proponen reconstruir las distintas generaciones de sistemas de educación a distancia desde los "clásicos" –la educación por correspondencia– hasta los telemáticos.

En síntesis

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación parecen permitirnos configurar ambientes de cooperación entre los profesores y tutores, los cursantes y los contenidos de la capacitación; nuestros mensajes y las respuestas a éstos se distribuyen con rapidez, lo que potencia una comunicación con posibilidades de retroalimentación constante; tenemos a mano multiplicidad de herramientas que nos permiten acceder y distribuir una cantidad casi ilimitada de información –textos, imágenes, videos, archivos de sonido...–.

Como expresa Joana Sancho –parafraseando el lema olímpico *“Altius, citius, fortius: más alto, más rápido, más fuerte”*–, tenemos acceso a un sistema de educación a distancia más rápido, más potente, más eficaz, más barato y más compacto (1999, 2° ed.; *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación, un diálogo necesario*. Cuadernos de Cooperación Educativa. Sevilla).

Pero, por supuesto, el trabajo *online* también encierra riesgos: las dificultades iniciales derivadas del manejo y dominio de los recursos informáticos, la dispersión frente a la enorme cantidad de información a la que los cursantes tienen acceso cuando ya se han familiarizado con las herramientas, el desaliento que una discusión que nunca se cierra puede provocar, los problemas técnicos que la navegación en la red suele ocasionar...

En este cuadro de situación –con sus fortalezas y sus debilidades–, el tutor *online* parece delinarse como un profesional con un fuerte componente didáctico: acerca propuestas que permiten organizar la información y que fomentan intercambios críticos entre los participantes para llegar a síntesis relevantes a su contexto social. Algo que no parece tan distinto al rol de un tutor “cara a cara” o que sustenta su acción en materiales impresos; pero sí que requiere de la presencia de un tutor informático (soporte técnico) que auxilie a los cursantes en el uso del sistema y de herramientas informáticas incluidas en él.

Actividad 6

¿Qué es un tutor online?

Para sistematizar su respuesta a este interrogante, le proponemos volver al cuadro que guió su informe anterior; ahora, refiriéndolo, específicamente, a las tareas de tutor *online* que dispone de recursos tecnológicos informatizados para desarrollar cada espacio de su tutoría académica.

ESPACIO DE TUTORÍA ACADÉMICA	¿CUÁLES SON LAS TAREAS ESPECÍFICAS DEL TUTOR <i>ONLINE</i> EN ESTE ESPACIO?
1. Espacios de apertura a la problematización	
2. Espacios de análisis de su realidad	
3. Espacios de análisis bibliográfico	
4. Espacios de reflexión individual	
5. Espacios de reflexión grupal	
6. Espacios propositivos	
7. Espacios de ampliación bibliográfica	

Una tarea más: El tutor como pautador de las normas de convivencia

Analicemos esta última puntualización, referida a las pautas de intercambio en espacios sociales *online*.

El objetivo es crear un ámbito propicio para el intercambio abierto de información, el debate y la libre circulación de ideas. La actuación en los foros es voluntaria y autónoma, e implica la aceptación total de las pautas que a continuación se detallan:

- Al redactar un mensaje es recomendable tener en mente que del otro lado de la pantalla está el destinatario del mensaje, que es una persona. Al comunicarnos electrónicamente sólo tenemos la pantalla de nuestra computadora frente a nosotros; lo mismo le pasa a nuestro interlocutor. Los gestos, las miradas, los diferentes tonos de voz quedan fuera de este tipo de intercambio. Sólo utilizamos el lenguaje escrito. Así, puede suceder muy fácilmente y es frecuente que nuestros mensajes puedan ser mal interpretados, y que nosotros mismos captemos erróneamente el mensaje de los otros.
- Es conveniente cuidar especialmente la forma de expresarse. La claridad y la precisión redundarán en la disminución de ambigüedad del mensaje y, por lo tanto, en los posibles malosentendidos. En los foros no hay contacto cara a cara. Las representaciones del otro se construyen únicamente por las formas de expresión escrita. Por lo tanto, las faltas de ortografía y los errores gramaticales sí cuentan a la hora de escribir un mensaje en la red.
- Antes de enviar un mensaje es aconsejable releer y evaluar su contenido, para evitar las faltas de ortografía, los errores gramaticales o una redacción confusa.
- El foro puede estar compuesto por personas de diferentes edades, que viven en lugares geográficos remotos entre sí, que provienen de diferentes campos profesionales y académicos y, por lo tanto, que poseen diferentes pautas y códigos socio-culturales. Lo que es perfectamente aceptable en un ámbito puede no tener las mismas características, o resultar no muy aceptable en otras áreas más o menos distantes. Por lo tanto, para participar en un foro es conveniente dedicar previamente un tiempo a observar los mensajes anteriores. De esta manera, se pueden vislumbrar las características constitutivas del foro en el que se quiere participar y de quienes ya lo están haciendo.
- Cada foro tiene una función, con temáticas y objetivos específicos. Antes de participar en él es útil prestar atención a la temática correspondiente y, en consecuencia, tratar de que los mensajes enviados sean pertinentes con dichas cuestiones.
- En el ciberespacio, el uso de mayúsculas implica enojo, ira, subida del tono de voz o llamada de atención. En el foro, por consiguiente, implica lo mismo.
- Es importante escribir siempre el tema del mensaje. Éste debe ser preferentemente representativo del texto que se desarrolle a continuación. Ello le permitirá al destinatario del mensaje organizar mejor su información.
- Al escribir un mensaje, se suele comenzar y finalizar con un saludo al destinatario. Dicho saludo estará de acuerdo con el vínculo social que se tenga con el destinatario del mensaje.
- Al enviar un mensaje a un foro es importante tener presente que los destinatarios del mensaje son todos los lectores de dicho foro. Si se desea responder algún mensaje a una persona en particular, se debe enviar a la cuenta personal y no al foro.
- Es sabido que la redundancia es una forma de asegurar la recepción de la información por parte del destinatario; sin embargo, repetir dicha información en varios espacios del foro puede generar el efecto contrario al deseado. Esto es lo que sucede, por ejemplo, con los mensajes de propaganda que llegan a

la cuenta de correo electrónico sin que se hayan solicitado (*spamming*). Por lo tanto, es aconsejable no enviar un mismo mensaje a dos foros diferentes.

- No es apropiado enviar un mensaje recibido a un foro común, sin la expresa autorización del autor de dicho mensaje.
- La Dirección de la institución se reserva el derecho a participar en los foros comunes cuando considere que frente a sugerencias, dudas o críticas sean necesarias ciertas aclaraciones o informaciones que permitan explicitar o dar a conocer aspectos significativos de la Institución.
- El tutor se reserva el derecho de borrar aquellos mensajes que tengan carácter discriminatorio en relación con raza, género, ideología, credo, aspecto físico u ofendan explícitamente a cualquier integrante de la institución. Esta medida es una sanción extrema que se practicará sólo en situaciones excepcionales.

(2000. Universidad Virtual de Quilmes)

¿Le parece de utilidad redactar una normativa equivalente para su tarea en el SiCaD?

7. EL TRABAJO DE DETECCIÓN DE DIFICULTADES Y DE ASESORAMIENTO

Formación de tutores... nos está permitiendo acercarnos reflexivamente a distintas problemáticas relacionadas con la formación a través de estrategias educativas no presenciales.

Comenzamos la tarea caracterizando las "escuelas a distancia" más frecuentes y las alternativas, las preocupadas por el aprendizaje de sus alumnos y las centradas en los porcentajes de inscripción y certificación, las ocupadas exclusivamente en ajustar los dispositivos de circulación de información y las que se responsabilizan por las personas convocadas a aprender.

La modalidad educativa de la educación a distancia suele definirse desplazando toda responsabilidad institucional. Es común que, al definirla, se señale que los alumnos asumen la responsabilidad del éxito de sus aprendizajes, generando sus propios tiempos y espacios de estudio. Se diseña, entonces, una modalidad que absuelve a la institución de la responsabilidad del éxito o del fracaso de sus alumnos. Consideramos erróneo este planteo; cualquier institución, presencial o a distancia, debe desplegar múltiples posibilidades para atender a los alumnos en tiempos, espacios y formas diferentes. Se debe asumir, desde la organización y la administración, la responsabilidad respecto del éxito del aprendizaje. (Litwin, Edith. 1989. "La educación a distancia. Algunas cuestiones en debate". En *Revista Argentina de Educación*. Año VII, N° 12.)

En este marco, intentamos esbozar los rasgos de una institución que asume la capacitación que ofrece; no sólo el soporte organizacional sino, sobre todo, sus estrategias de intervención en el aprendizaje de los cursantes.

En este proceso de configurar una "escuela a distancia", en las tres primeras unidades de **Formación de tutores...** focalizamos el análisis en el sistema; y, a partir de allí, nos centramos en las tareas docentes del tutor, como sustantivas en este proceso. Entonces, consideramos las orientaciones que reciben las personas que se inscriben en los cursos, las agendas de trabajo diseñadas por pares tutores y las estrategias didácticas desarrolladas en los encuentros –presenciales, virtuales–, siempre con el objetivo de avanzar en claridad, compromiso, profundidad, coherencia.

Para esta unidad, nos proponemos...

En nuestros dos encuentros anteriores abarcamos estrategias didácticas generales que encuadramos como de tutoría académica: propuestas de nuestros colegas tutores dirigidas a todos los miembros de su comisión, en ocasión de los encuentros de trabajo.

En esta unidad, centraremos el análisis en aquellas otras estrategias didácticas, más individualizadas, más ajustadas a las necesidades de capacitación de cada cursante en particular.

Sustenta nuestra propuesta una idea: descreemos profundamente de la expresión "autoaprendizaje" con la que, muchísimas veces, se describe el proceso de aprendizaje de los alumnos en sistemas no presenciales. Nuestra posición es que, si bien en algunas situaciones aisladas y esporádicas podemos aprender solos, el aprendizaje requiere de interlocutores –el autor de un libro, un maestro, un par más competente–, de socios en la tarea, de los cuales podamos aprender y con los cuales podamos seguir capacitándonos. Entre esos socios se encuentra el tutor.

Los problemas

Lo invitamos a analizar el material que sigue, que puede ayudarnos a comprender mejor a la persona que aprende en un curso a distancia, para brindarle un mejor acompañamiento cuando se le presentan dificultades.

Es el testimonio de Juan Alfredo, tutor de **Tecnología en el aula**, uno de los primeros cursos del SiCaD. Este tutor expresa sus opiniones respecto al aprendizaje de los profesores que se capacitan a distancia, acudiendo a un esquema compuesto por cuatro sectores²:

EL APRENDIZAJE DE LOS INTEGRANTES DE SU GRUPO DE CAPACITACIÓN	
1. Características que tiene y que usted no quisiera que cambiaran (¿Con qué está conforme?)	2. Características que tiene y que usted quisiera que cambiaran (¿Qué le sobra?)
3. Características que no tiene y que usted no quisiera que aparecieran	4. Características que no tiene y que usted quisiera que adquiriera (¿Qué le falta?)

El tutor que nos da su testimonio completa las ventanas de este modo:

1. Características que tiene el aprendizaje de las personas que desarrollan mi curso y que no quisiera que cambiaran:

- Participan en la lista de discusión.
- Se relacionan amigablemente con sus compañeros y conmigo.
- Establecen integraciones con su tarea profesional docente (son profesores de Tecnología, maestros de enseñanza práctica, profesores universitarios, instructores de formación profesional...).
- Responden a las consignas.
- Me preguntan qué pueden leer para ampliar.
- Ayudan –amorosamente, diría– a los compañeros que tienen una formación distinta de la propia.

2. Características que tiene el aprendizaje de mi grupo de cursantes y que quisiera que cambiaran:

- Apuro; pasan de largo las actividades del curso; sólo cuando pauto entregas, las acercan. Preguntan demasiado si son obligatorias... si no lo son... ¡a otra cosa!

² El esquema tiene mucho que ver con la ventana JoHaRi (Luft, J. e Ingham, H. 1973. Introducción a la dinámica de grupos. Herder. Barcelona), cuya denominación deriva de las primeras sílabas de los nombres de sus creadores, investigadores de la Universidad de California; consiste en un esquema para representar, en zonas distintas, determinados datos acerca de un problema o cuestión.

- Apuro de nuevo; se resisten a armar una carpeta de trabajo; me parece que consideran que esto los “escolariza”, los hace parecerse a sus propios alumnos.
- Vergüenza; rara vez se acercan para expresarme dudas... En seis comisiones de capacitación, sólo recibí tres o cuatro consultas académicas...
- Cierta mercantilismo; vienen por los certificados... Para su carrera necesitan créditos por actualización constante. Lo de capacitación voluntaria es relativo... por eso, les falta entusiasmo para comenzar las tareas; después terminan enganchándose... pero luego de un intenso trabajo de seducción (tutorial, claro) de mi parte.
- Cierta comodidad; les encantaría encontrar todas las respuestas en la bibliografía y liquidar rápido el trabajo.

3. Características que no tiene el aprendizaje de los cursantes y que yo no quisiera que aparecieran:

- Por suerte, no son memoristas... Es más, tienen bastante mala memoria.
- Tampoco acumulan conocimientos (A veces, un poquito vendría bien... Un poquito, digo...).
- No son competitivos. En general, creo que no trabajan para mí, para que yo apruebe sus trabajos.
- No son complacientes. Me exigen que no me olvide qué pasa en sus escuelas.
- No son verbalistas. Les gusta más actuar. Aquí tengo una contradicción, porque yo quisiera que se acercaran más a los fundamentos teóricos de la enseñanza de la Educación Tecnológica...

4. Características que no tiene el modo de aprender los cursantes y que quisiera que cambien:

- Ser más metódicos (El curso implica seis horas de dedicación semanal; pero, no siempre me parece que las cumplan...).
- Juicio crítico con respecto al material recibido o a la información proporcionada; tienden a aceptarla sin crítica.
- Criterios para autoevaluarse.
- Confianza para plantear dudas.
- Confianza para compartir las limitaciones que todos tenemos –los profesores no quieren mostrar sus debilidades en contenidos de la tecnología; los ingenieros no quieren mostrar sus debilidades en el campo conceptual didáctico, los instructores se escabullen para no mostrar agujeros en su formación...–. Entonces... pasamos todo el tiempo ocultándonos.

Juan Alfredo nos ayuda a caracterizar –con la variedad de perfiles posibles de encontrar (tal vez la descripción del grupo de profesores que usted haga sea muy distinta)– a un educador que manifiesta una disposición a participar en aprendizajes desarrollados a través de un sistema de educación a distancia como es el SiCaD, cuando éste está vinculado con su práctica profesional docente. En general, existiría una fuerte motivación para encarar una capacitación, si ésta se relaciona significativamente con su tarea y con sus necesidades.

Sin embargo, cuando el ámbito institucional de la capacitación coincide con su ámbito de trabajo o está cerca de éste, el colega que está actualizándose puede considerar que, si no logra los aprendizajes en forma rápida, o si comete errores, puede tener consecuencias negativas en su situación laboral o en su calificación por parte de otros colegas, entre ellos el tutor. Es posible, entonces, que inhiba su participación, que actúe con poca espontaneidad, que sienta un control más allá de las eva-

luaciones pertinentes a los aprendizajes planificados... que nunca se acerque al tutor a pedir aclaraciones, o a compartir con él lo que no sabe o lo que no puede.

En estas circunstancias, además de la respuesta a consultas, parece oportuno que los tutores actuemos asesorando, aún frente a la ausencia de pedidos de aclaraciones.

Las estrategias de orientación

Vamos a plantearte distintos modos de asesoramiento diseñados y puestos en marcha por colegas tutores.

1. Frente a dificultades comunes

Nos dice Esteban:

- El curso que estoy coordinando, **De monjes abstractos y rinocerontes amigables**, tiene un componente fuerte en los trabajos prácticos de integración de soft específicos, para diseñar productos en tres dimensiones que tienen que hacer los cursantes (...) Esas actividades domiciliarias te revelan muchas dificultades de los cursantes que tenés que transformar en problemas. Te digo esto porque, muchas veces, yo advierto que hay problemas, pero estas dificultades no son percibidas por el profesor de Tecnología que está cursando (...) Mi estrategia es la de dedicar mucho de la reunión tutorial siguiente –el curso que coordino tiene encuentros presenciales cada quince días– a trabajar con las dificultades que detecté... organizo actividades específicas para cada una de las dificultades... si son compartidas por muchos de los cursantes, por supuesto...

Aún cuando el curso del SiCaD del que usted podría participar no cuente con encuentros presenciales, un espacio –que podría ser un foro o una lista de correo electrónico– para retomar las dificultades detectadas en los trabajos prácticos se percibe como una estrategia de asesoramiento insustituible, una ocasión importante de reflexión –de volver a flexionarse, a inclinarse sobre lo ya hecho–.

2. Frente a dificultades particulares

Ésta es la estrategia de Carlos:

- Coordino un curso de actualización en producción hortícola con tutorías vía e-mail; el curso es totalmente a distancia (...). Para asesorar a la gente que cursa tengo archivadas las mejores respuestas a las actividades del módulo de capacitación, ordenadas en carpetas, una por cada actividad. Cuando la respuesta que recibo en alguna entrega no es la mejor, le recomiendo al alumno que analice esas buenas respuestas (...) No, no se las envío hasta que no hacen el intento de resolverla por sí mismos.

Y ésta, la de Haydeé:

- Armé un cuadernillo de “Orientaciones...” para asesorar a mi gente en cada una de las actividades que tienen que elaborar para el curso **La fase de planificación de un proyecto tecnológico**, del SiCaD (...) La finalidad es precisar los criterios de corrección, acercar comentarios individualizados, dar algunos modelos de respuestas posibles, recomendar una vuelta a los contenidos del material de estudio, proponer lecturas extra...

Completa Élide:

- Tengo un banco de respuestas a consultas técnicas (que son bien pocas; la mayor parte son administrativas). Cuando se repite una consulta, busco en el archivo y listo... mando una copia. Esto te ayuda mucho...

3. Frente a dificultades teóricas

La propuesta de Gervasio consiste en el armado de:

- (...) dossier modulares; cada dossier se refiere a un tema del curso; porque, aún cuando las diferencias entre comisiones son muchas, hay cuestiones teóricas que son recurrentes por las dificultades que ocasionan (...). Son carpetas, con textos escaneados o con especificación de sitios web o de bibliotecas digitales interesantes. Entonces, cuando corrijo un práctico y veo dificultades en un tema, directamente le recomiendo al profesor que lea el dossier de información complementaria que le estoy enviando (...). Por supuesto, voy actualizando estos dossier permanentemente.

Y, la de Edith, que coordina un curso sobre química de alimentos en el que confluyen profesionales de muchas especialidades:

- Armo bases de información coordinadas por los propios integrantes del grupo de capacitación. Les propongo que sean ellos mismos los que sugieran a sus compañeros de otras áreas qué leer... Vos pensá que yo soy bioquímica... no tengo toda la actualización necesaria en muchísimos temas... A veces armamos envíos especiales, con temas en los que ha ahondado alguno de los profesionales que están cursando: un químico que se ha perfeccionado en envases de plástico, un nutricionista que estudió sobre hábitos alimentarios de un grupo de población determinado, un técnico que sabe de procesos productivos. Es valiosísimo.

4. En momentos de síntesis pre-examen

Gustavo, también tutor, nos dice:

- Si lo desean, en el momento del cursado que quieran, los integrantes de mis comisiones tienen posibilidades de acceder a las evaluaciones que utilizamos en llamados anteriores. Hacen la prueba y la autocorrigen basándose en los cuadernillos de orientaciones. En general, yo no participo en esta "evaluación de ensayo", porque ahí sí sería un esfuerzo excesivo para mí. Pero, a mis alumnos, les sirve como tranquilidad y como repaso.

Y, Sara aporta otra idea:

- (...) en nuestra sede, las evaluaciones de proceso que hacen los profesores cursantes se archivan y el archivo es de acceso público en el sitio web de nuestro Instituto. El cursante que lo desea puede buscar un informe desarrollado por un colega, como si se tratara de un material más de la biblioteca (...)

Dicen los especialistas en tutorías...

Hemos seleccionado algunas sugerencias –expresadas por pedagogos reconocidos– referidas a la tarea de asesoramiento del tutor. No sabemos si van a gustarle porque tienen el formato “Recetario para ser un buen tutor”, y son profundamente distintos a los materiales más reflexivos y profundos que le venimos acercando; pero, como consideramos que siempre es posible aprender, aún de recomendaciones como éstas, es que decidimos incluirlas a continuación:

1. No todas las personas que están capacitándose requieren el mismo material. Pocas veces es necesario proponer a todo el grupo ejercitar la misma capacidad.
2. Asegúrese que la persona que está capacitándose sabe para qué necesita la capacidad que se ejercita o el contenido que se presenta.
3. Dé tiempo al grupo de que comprenda la forma de conseguir la competencia en cuestión.
4. Supervise cuidadosamente las prácticas iniciales de las personas que están aprendiendo.
5. Ofrezca variedad de actividades para mantener el interés; reduzca al mínimo la repetición de propuestas.
6. Adapte tanto la cantidad como el tipo de ejercitación a cada cursante.
7. Ofrezca con regularidad ocasiones para relacionar los contenidos con la práctica profesional cotidiana de los colegas.
8. Resista la tentación de seguir añadiendo contenidos a las reuniones o a las clases.
9. Ofrezca una serie de modos de obtener ayuda. Puesto que la mayor parte de los problemas son individuales, su asesoramiento también deberá serlo. Reúnase con los cursantes, por separado, con tanta frecuencia como le resulte posible. Los demás cursantes, también podrán brindar ayuda; a veces, algunos equipos formados por colegas de distinta especialización, pueden actuar como “entrenador y pupilo”, asistiéndose mutuamente e invirtiendo los papeles a intervalos regulares.
10. Idee formas de registrar los progresos de los integrantes de su grupo. Las fichas y las hojas individuales de evaluación presentan los logros de forma concreta y visible; se transforman en un desafío tácito, al mostrar al colega dónde comenzó y cómo ha adelantado. Esos resúmenes de logros no deben ser expuestos públicamente, por supuesto.
11. Utilice repasos permanentemente: *¿Cómo resumirían lo que hicimos hasta aquí? ¿Cómo se vincula esto con lo que hemos estado estudiando? ¿Cuáles son los próximos pasos a dar? ¿Cuáles son los conceptos principales aprendidos en esta unidad? ¿Cómo hemos llegado a lo que sabemos? ¿Cómo podemos aplicar lo que hemos aprendido?*

(Adaptado de Grambs, Jean. 1989; 5ª ed. *Moderna metodología educativa*. Pleamar. Buenos Aires.)

El tutor no directivo:

- Deja a sus capacitandos libres para descubrir por ellos mismos soluciones a los problemas.
- Deja a los capacitandos la posibilidad de interpretar personalmente los conceptos.
- Estimula a los capacitandos a ejercitar métodos propios de experimentación.
- No sólo expone una variedad muy amplia de modelos sino que, además, prepara el terreno para que los capacitandos se lancen a hacer algo concreto.
- Planifica estrategias de manera de que el énfasis esté en la idea central.
- Permite que los capacitandos pongan en práctica los conocimientos adquiridos.

- Responde individualmente a las necesidades y curiosidades de los capacitandos mejor preparados, y organiza actividades adaptadas a los menos formados.
- Ofrece muchas opciones, dando a los capacitandos la oportunidad de trabajo personal y libre.
- Da puntos clave y medios, de manera que surjan el intercambio y la participación.
- Estimula la fantasía y la imaginación de los capacitandos.
- Crea un clima de participación, discusión, exploración y actividad personal, responsable y autoevaluativa.
- Se interesa por la actitud (reacción subjetiva) de los capacitandos ante la materia.
- Comunica a los capacitandos su modo de ver las cosas, sus opiniones y sentimientos personales.
- Emplea el sentido del humor y el afecto para entrar en comunicación y sintonizar con los capacitandos.

(Adaptado de Marroquín, Manuel. 1975. "Aspectos psicológicos de la educación liberadora". En *Concientización y andragogía*. Paidós. Buenos Aires.)

Parece lógico que el tutor deje su papel tradicional de mero transmisor de conocimientos ya elaborados, por otro más acorde con el nuevo modelo didáctico. Entre las tareas del nuevo rol del tutor, destacamos:

- **el tutor como motivador**, alentando a los participantes de sus cursos para que se hagan preguntas, buscando el porqué de las cosas y animándolos a que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje;
- **el tutor como guía**, a partir del nivel en que se encuentran las personas que van a capacitarse, e intentando –con su actividad– que éstos logren el máximo número de vínculos con sus conceptos e ideas, para que el aprendizaje pueda ser significativo; ello se consigue mejor trabajando en pequeños grupos, por lo cual el tutor ha de ser capaz de estructurar la reunión de forma que garantice la máxima discusión y participación;
- **el tutor como innovador-investigador**, que, a partir de los conocimientos de los cursantes, es capaz de disponer su intervención didáctica a fin de conseguir cambios conceptuales; en este sentido, puede resultar más adecuado y útil presentar un programa de actividades, más que uno de contenidos, programa que se ha de ver como hipótesis de trabajo, que la experiencia ha de matizar continuamente, con lo cual la labor de capacitación se asemeja bastante a la de un investigador de su propia práctica;
- **el tutor como miembro de un colectivo**, que no sólo está al día de las aportaciones de otros campos de la propia ciencia y de la investigación didáctica, sino que participa colectivamente en la comprensión y mejora de su propia práctica, única forma –por otra parte– de lograrlo.

(Adaptado de Azcona, R., Gil, A. y otros. 1990. "Hacia una formación permanente del profesorado del país vasco; fundamentación y análisis del contexto". En Gil Pérez, Daniel; comp. *La formación de formadores en Didáctica de las Ciencias*. Ministerio de Educación y Ciencia. Universidad de Valencia.)

Con una perspectiva que integra mayor cantidad de componentes actitudinales y psicológicos:

Se pueden enumerar algunas de las complejas funciones de un tutor:

- Crear, fomentar y mantener la comunicación.
- Promover y proponer actividades que faciliten el vínculo y la tarea.
- Detectar y señalar los obstáculos que se presentan en la tarea.

- Visualizar y contribuir a la elaboración y resolución de contradicciones.
- Promover la indagación y descubrimiento de nuevos aportes.
- Mantener y sostener el encuadre.
- Detectar las situaciones emergentes.
- Reflexionar sobre las relaciones de los integrantes del grupo de capacitación entre sí y con la tarea.
- Ayudar al conocimiento de necesidades y objetivos comunes.
- Hacer explícito lo implícito de la actividad.

De acuerdo a las diferentes maneras de construir la noción de tutoría, podemos pensar varios modos o estilos en los que ésta se lleva a cabo. Les acerco algunas formas de pensarlas que se pueden aplicar de igual manera a todas las corrientes.

- **Autocrático:** Favorece la asimetría, instaurando jerarquías esenciales; es prejuicioso y desvalorizante; autoritario; interviene dando indicaciones sin explicar el porqué; ordena, decidiendo por el grupo o por la persona que aprende.
- **Abandónico:** Deja hacer, aún cuando el grupo no resuelva sus dificultades; es indiferente a las situaciones problemáticas; está centrado en sí mismo; no ve la relación del cursante con la tarea; el modelo es *laissez-faire*.
- **Acompañante:** Es organizador, firme, solidario, cálido; el modelo es democrático; permite vivir, trabajar, gozar, jugar y programar.

Liberman, Yalom y Miles (1973), tras diferentes experiencias, caracterizaron cuatro tipos de coordinador:

- **Energizante:** Provee de estimulación emocional; se preocupa por instrumentar un clima, tratando de generar experiencias movilizantes, vivencias nuevas, modificando emotivamente los vínculos.
- **Intelectual:** Desde su propia teoría, el coordinador otorga nombres, explica, clarifica, conceptualiza, interpreta, atribuye significados.
- **Conteniente:** Cuida al grupo; brinda protección, de modo que las experiencias sean edificantes y nutritivas, respetando, poniendo límites, apoyando a los integrantes.
- **Ejecutivo:** Cuida que la tarea se lleve a cabo; dirige al grupo hacia los cambios requeridos en un proceso grupal; se ocupa del cumplimiento de las metas, organiza normas; cuida que el tiempo sea bien aprovechado.

(Adaptado de Fabio García. 2000. *Cátedra Tutoría y coordinación de grupos de aprendizaje*. Universidad Nacional de Quilmes.)

●
Le recomendamos leer el artículo completo, para esta sexta unidad de **Formación de tutores...**

Un coordinador tutor:

- no debe aplacar lo múltiple, ya que en la unidad cada persona encuentra las diferencias;
- no debe ser un modelo, ni mostrarse como tal –recordemos que los integrantes de un grupo no son espectadores–;
- tampoco debe ubicarse en el rol de líder;
- no es una persona encargada de develar lo oculto;
- no debe intervenir dando sentidos definidos;
- si es testigo del entrecruzamiento de desvíos;

- debe aprender a escuchar y a mirar; además,
- crear espacios para que los integrantes del grupo puedan enunciar o encarnar un discurso.

(Adaptado de Percia, Marcelo. 1997. *Notas para pensar lo grupal*. Lugar. Buenos Aires.)

Actividad 7

¿Cuáles son las tareas de orientación que asume el tutor?

Supongamos que usted detectó que una de las principales dificultades de sus colegas cursantes es su metodología de estudio: no se organizan con el tiempo ni con la modalidad de cursado, dejan todas las actividades para último momento (igual que nos pasa a todos nosotros, por otra parte...), tienden a dar respuestas estereotipadas o poco fundamentadas...

Entonces, se preocupa por buscar un material sobre organización del estudio, que los alumnos que lo deseen puedan consultar y encuentra el documento de la Universidad Nacional de Quilmes que transcribimos a continuación. Elegimos este texto, "Organización del tiempo y métodos de estudio: La clave del éxito", de esta universidad y nos hemos referido a ella reiteradamente en las últimas unidades de **Formación de tutores...**, porque se trata de la primera institución argentina de educación superior con campus virtual, es decir, con la posibilidad de cursar estudios de grado vía Internet (<http://www.cvq.edu.ar>).

Lo invitamos, entonces, a leer el material y a señalar las modificaciones –si las hubiera–, las ampliaciones, las inclusiones que introduciría en él para transformarlo en un instrumento útil para su tarea de tutoría.

En esta tarea de replanteo que estamos proponiéndole, no estamos refiriéndonos a los cambios formales –que, naturalmente existen, ya que se trata de dos instituciones distintas– sino a un ajuste de las recomendaciones que haría a sus alumnos del SiCaD respecto de las problemáticas incluidas –o ausentes– en el documento y que podrían mejorarlo como instrumento de trabajo para su grupo.

Organización del tiempo y métodos de estudio: La clave del éxito

Universidad Virtual de Quilmes. 1999

Todos sabemos acerca de personas que han realizado su carrera universitaria leyendo en el subte o en el colectivo, o de personas que han logrado estudiar en condiciones adversas, como por ejemplo, en la cárcel. Pero no existe nadie que haya logrado estudiar sin tiempo.

Cada uno debe poder encontrar su tiempo para el estudio y poder distribuirlo para que le rinda. No hay fórmula universal para fijar y organizar el tiempo. Obviamente en la Universidad Virtual cada uno puede ir a su ritmo. Seguir las propuestas de actividades a algunas personas les llevará más tiempo que a otras, lo mismo que pasa en cualquier universidad. Lo importante es ser constante, encontrar el propio ritmo y no perderlo en todo el curso.

Podés elegir los horarios, los días, la intensidad y el lugar de estudio. Cada uno asume su propia responsabilidad. Pero, tenés que considerar que en la Universidad Virtual Quilmes –UVQ–, los cuatrimestres están planificados: inicio, actividades, trabajos prácticos, foros de debate, consultas, fechas de exámenes, etc.

Este marco te ayudará a seguir un determinado ritmo, respetando los tiempos de tus otras actividades y posibilitándote preparar trabajos y exámenes para las fechas estipuladas.

A lo largo de cada cuatrimestre la intensidad de la dedicación variará (naturalmente, antes de los exámenes se estudia o repasa con mayor velocidad que en la semana de inicio del curso), pero no conviene perder de vista un horario establecido y el ritmo alcanzado. (...)

Algunas técnicas de estudio

Existen muchos libros sobre técnicas de estudio que proporcionan información detallada al respecto. Aquí sólo te ofrecemos una aproximación inicial sobre las particularidades que presenta el estudio a distancia. Estas particularidades tienen que ver, sobre todo, con los procesos de adquisición de los contenidos a estudiar. Lo que el estudiante de otra universidad normalmente recibe cuando asiste a clase, la UVQ lo proporciona de otra manera, que requiere que domines un cierto número de procesos:

- leer las carpetas de trabajo, la bibliografía obligatoria y complementaria,
- tomar notas al leer,
- construir tu propia síntesis,
- hacer informes,
- buscar información,
- participar de reuniones virtuales.

Para realizar estas actividades, contás con el apoyo personalizado que en todo momento, te ofrecen el tutor y los profesores de cada curso (...)

Una propuesta táctica para la lectura

La lectura para el estudio no es igual que la lectura lúdica, de placer o literaria. En principio, ninguna lectura plantea como horizonte de expectativas, la memorización. Cuando se lee un fragmento o un párrafo de una obra literaria, se disfruta y no se piensa en memorizarla, al menos como regla general; en cambio, cuando se lee lo que se debe estudiar, existe el propósito de que “me tiene que quedar”. La lectura para el estudio presenta un rasgo definitorio, a la vez, paradójico y esencial: no sólo es lectura, sino también escritura. El resultado final de la lectura de estudio es un conjunto de notas, o bien, de fichas que, en formato papel o informático, pueden tomar la forma de una síntesis o una serie de apuntes. En general, el resultado más claro de una lectura es una síntesis en la cual se reencuentran las ideas clave del texto, es decir, sus formulaciones esenciales. Asimismo, una lectura inteligente debe sugerir aquellos aspectos criticables, dudosos; o bien, alternativamente, aquellos otros que personalmente necesitan ser explorados, profundizados, más allá de lo que el autor llega a hacerlo en el libro.

A menudo es conveniente guardar, además de la síntesis, una colección de fichas, en formato papel o informático con aquellos fragmentos o conceptos más significativos. Cada ficha debe contener, lógicamente, una indicación clara de la procedencia de la cita o fragmento.

¿Cómo tomar notas?

Tomar notas en forma clara es un arte difícil de explicar. En principio, tomar notas no es copiar al dictado ni reproducir textualmente párrafos enteros. Se trata de captar las ideas fundamentales.

También es importante utilizar recursos gráficos, a través del subrayado o con los resaltadores.

¿Cómo hacer una síntesis?

La síntesis integra todos los conocimientos que se obtuvieron por diferentes fuentes: los cuadernos de trabajo, las actividades y trabajos prácticos realizados, las lecturas de bibliografía recomendada, los materiales multimedia complementarios. Así, suponemos que el estudiante construye su conocimiento sobre la base de las diferentes fuentes que la misma universidad le facilita. Ésta es la diferencia entre el estudio en una universidad y en una academia: se espera del universitario mucho más que repetir reiteradamente lo que está escrito en un libro; se espera una síntesis personal e integrada de todos los elementos de contenido, y su aplicación a situaciones diferentes y especialmente a la resolución de problemas.

Por lo tanto, la síntesis personal presupone la integración sistemática de elementos que provienen de diferentes fuentes. Previamente, se trata de realizar una lectura crítica de los materiales para organizar los conocimientos en un único soporte que singulariza la apropiación de los contenidos. Por eso, es el documento más importante que el estudiante debe producir para demostrar sus conocimientos.

Forma y estilo de escritura

En la Universidad Virtual, escribir es más importante que en cualquier otra universidad porque, además de los trabajos y de los exámenes, gran parte de la comunicación entre estudiante y profesor se desarrolla por escrito. En consecuencia, saber expresarse correctamente, es decir, eligiendo el registro y los términos adecuados, según la situación comunicativa o el tipo de trabajo a redactar, se convierte en una práctica fundamental.

Es evidente que el habla materializa el pensamiento de manera distinta a la escritura; además, el dinamismo propio de la oralidad permite redondear una idea o hacer aclaraciones sobre la marcha. En cambio, la forma y el estilo en la escritura, no son sólo una cuestión de corrección y elegancia; responden a la necesidad de expresarse con precisión, ya que predisponen al lector a una determinada manera de apreciar el contenido. En este sentido, un procedimiento que es conveniente seguir siempre que se quiere hacer algún escrito medianamente complejo (un informe o un trabajo práctico que implique el desarrollo de un tema), es organizar las ideas en forma de un guión.

Estrategias para hacer un trabajo práctico

Hay algunas técnicas básicas del trabajo intelectual que merecen ser contempladas a la hora de hacer un trabajo práctico, un informe o una monografía.

- Identificar claramente el objetivo del trabajo. También es posible que el objetivo se deje a la libre elección del estudiante. En este caso, lo más conveniente es elegir objetivos de estudio que se relacionen directamente con los intereses personales o profesionales. Hay que procurar que la inversión necesaria de tiempo se traduzca en una ganancia inmediata, en términos de enriquecimiento personal y profesional. Las dudas pueden ser planteadas al tutor
- Recopilar la bibliografía necesaria. Todos los trabajos de búsqueda deben comenzar por definir el tema de interés y revisar qué hay publicado previamente sobre él.
- Organizar la información. Conviene hacer un primer guión y someterlo a consideración del profesor tutor. En general, la mayoría de los trabajos comparten un mismo esquema:
 - I. Introducción, donde se justifica la elección del tema.
 - II. Aspectos metodológicos, donde se justifica el método escogido y se explicitan las técnicas utilizadas.
 - III. Desarrollo del tema, donde se puede adoptar una perspectiva descriptiva, analítica, o ambas.
 - IV. Conclusiones, donde se presentan, de forma ordenada y breve, los resultados u opiniones.
 - V. Bibliografía utilizada.
 - VI. Anexos documentales, si se creen interesantes o necesarios.
- Redactar.
- Revisar el trabajo. Una segunda lectura permite corregir errores, detectar los párrafos redactados de manera poco clara.
- Incluir la bibliografía utilizada.

8. LA ESTRUCTURA DIDÁCTICA DE LOS MATERIALES DE CAPACITACIÓN DEL SICAD

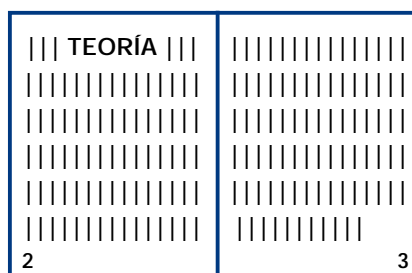
En el momento de caracterizar las tareas de un tutor en un sistema de capacitación a distancia como el SiCaD, los materiales adquieren un lugar decisivo. Tanto que una de las particularidades fundamentales para caracterizar el rol de un tutor es que debe ejercer sus funciones docentes a partir de materiales predefinidos; porque...

Mientras el profesor puede o no contar con estos materiales, el tutor de un sistema de capacitación a distancia, es un tipo especial de profesor (tenga o no formación docente de grado) que, indefectiblemente, "convive" con materiales que, tal vez –situación que es la más frecuente–, no diseñó y que, a veces, él hubiera planteado de otro modo.

Las opciones al diseñar materiales

En el momento de diseñar materiales de la capacitación, se plantean distintas posibilidades. Le mostramos las seis que recomendamos desechar:

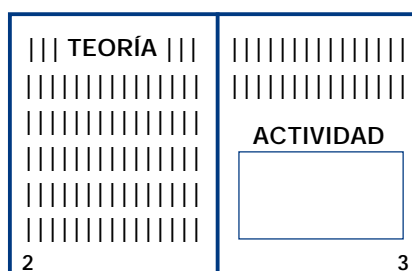
1. Descartamos la idea de hacer un **material exclusivamente teórico**:



Nuestra idea de un material de capacitación a distancia es que no sea un libro sino un módulo; y –como planteábamos en la primera unidad de **Formación de tutores...**– la organización de un módulo es distinta de la de un libro, porque implica una relación intensa entre los conocimientos teóricos y las acciones profesionales prácticas de los cursantes.

A diferencia de una organización tradicional de contenidos en la que éstos tienen sentido en sí mismos, un módulo parte de un problema –derivado de la práctica del profesor que está capacitándose en el SiCaD–, acudiéndose a la teoría en busca de respuestas a esa cuestión; la teoría ya no es concebida, entonces, como fin en sí misma sino como posibilitadora de acciones más eficaces en un campo determinado de la Educación Tecnológica, en nuestro caso.

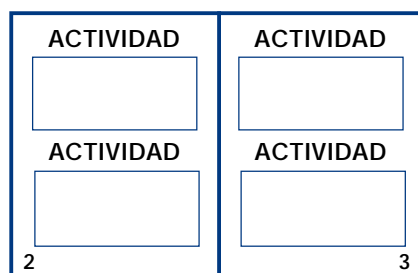
2. Descartamos la idea de hacer un material organizado a partir de la **secuencia teoría-trabajo práctico** de aplicación:



Tampoco nos resulta satisfactoria la propuesta de diseñar un material que esté estructurado con importantes cantidades de teoría y que incluya –inevitablemente, siempre luego de los conceptos– una actividad práctica, de aplicación del “paquete” conceptual.

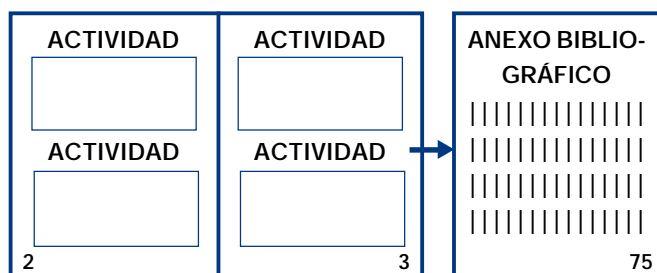
En el SiCaD, nuestra concepción didáctica tiene que ver con un recorrido exactamente al revés: la práctica no resulta el cierre de un proceso de capacitación, a la cual el cursante mira recién cuando sabe mucho de teoría, sino el punto de partida del proceso mismo de formación.

3. Descartamos la idea de que el material de capacitación esté integrado sólo por **actividades**:



Un material de capacitación con estas características (“¿Qué problemas se le presentan al...?”, “¿Cómo podría hacer para resolverlos...?”), al no incluir teoría, o marcos de referencia prácticos pero distintos a los del cursante, resulta escasamente enriquecedor para él. Sólo le da ocasión de expresar lo que ya sabe, no de integrar contenidos nuevos.

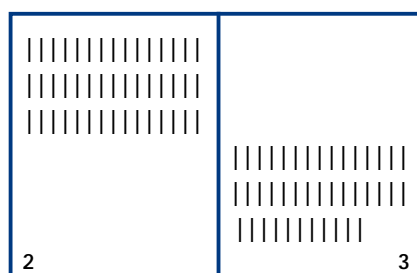
4. Descartamos la idea de un material en el que **la práctica y la teoría estén deslindadas**:



En nuestro trabajo de selección del mejor material de capacitación, también le proponemos dejar fuera un diseño en el que los datos de la realidad se encuentren por un lado y la teoría por el otro (caracterizada esta última, por ejemplo, con la denominación de “Anexo bibliográfico” o “Recopilación de contenidos”), separados ambos, desintegrados.

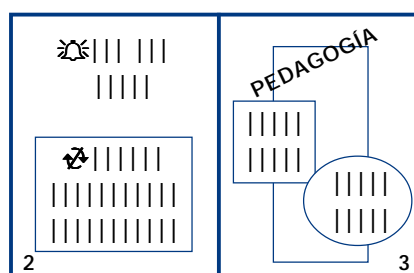
Nos importa que cada problema y cada actividad estén conectados con distintas explicaciones teóricas; que cada cursante logre advertir que esa teoría no es un complemento –o un anexo condenado al lugar residual del final del material de capacitación– sino que puede ayudarlo a dar respuesta a sus problemas prácticos.

5. Descartamos opciones del tipo **infograma**.



Estos materiales formativos reducen la teoría a recuadros muy pequeños de información.

6. Descartamos **diseños gráficos complejos**:



En materiales de formación a distancia es muy habitual encontrarse con diseños de página –o de pantalla– sobrecargados con iconos que indican al lector dónde debe escribir, dónde debe prestar atención, dónde debe trabajar con su grupo; diseños gráficos que incluyen letras de una infinita cantidad de tipos, cada una de las cuales refiere a un espacio distinto –de información, de actividad, de búsqueda de datos- y con cantidad de recuadros también diversos.

Sabemos qué materiales de capacitación a distancia no se corresponden con nuestro modelo de formación. También sabemos cuál es el que sí nos representa.

Los materiales para la problematización

Consideramos que un buen material de capacitación o de formación está organizado por campos. Cada **campo** está constituido por las situaciones-problema que se le presentan a la persona que está capacitándose en el SiCaD, y que, para encararlas, necesita de conceptos y procedimientos cuyo tratamiento se abarcará en cada unidad del curso.

La propuesta de una didáctica integradora consistiría en convertir el orden didáctico habitual de los materiales de seleccionar un contenido y buscar ejemplos de realidad que ayuden a comprenderlo, reemplazándolo por el punto de partida: “¿Qué problemas de la realidad ayuda a encuadrar este curso?”.

Al referirnos al conjunto de problemas que un curso de capacitación –o una asignatura– permite abordar, estamos acercándonos a la definición de *campo conceptual*:

Nos proponemos designar como **campo conceptual** a un campo de conocimientos suficientemente homogéneo para que pueda ser analizado por una red conexas de conceptos y de relaciones, suficientemente extenso como para no dejar de lado aspectos que pueden desempeñar un papel importante en los procesos de adquisición. Como la adquisición de conceptos se realiza principalmente a través de la solución de problemas, un campo conceptual es, ante todo, un espacio de problemas. (Gerard Vergnaud y Graciela Riccò. 1985. “Didáctica y adquisición de conceptos matemáticos; problemas y métodos”. *Revista Argentina de Educación* N°6. Buenos Aires.)

Pensemos en **Formación de tutores...**; el campo conceptual de los materiales de nuestro curso está definido a partir de los problemas de la realidad de un tutor. Del mismo modo, si usted coordina un curso del SiCaD destinado a profesores de electrónica o para el grupo de interés del que se trate la capacitación, tiene que ayudarlos a resolver cuestiones que su grupo profesional experimenta a diario.

Personalmente, mi preocupación principal se expresó como necesidad de abrir permanentemente un espacio en el mismo material para que el alumno expresara sus saberes previos y sus opiniones, conociera nuestra propuesta conceptual, confrontara luego ambas producciones (sus ideas y las nuestras) y sacara conclusiones; crear –a través de los materiales– condiciones para que nuestros destinatarios pudieran reflexionar acerca de lo que saben y no saben respecto de las temáticas propuestas; y, partiendo de esa reflexión que los recupera como sujetos activos y conocedores, que se aproximen a nuestros conceptos, los confronten, y así construyan ideas nuevas o resignifiquen las que ya tenían; recuperar la afectividad y el intercambio operativo entre los alumnos, ya que proponemos la formación de grupos de aprendizaje, orientamos el trabajo individual como grupal.

Abandonamos la idea de aprendizaje individual y aislado, y –desde el inicio– sugerimos la formación de grupos de alumnos, facilitando información acerca de los participantes geográficamente cercanos entre sí.

Abandonamos también la preocupación por el control exhaustivo de los productos de aprendizaje. ¿Cómo podríamos anticiparnos fidedignamente si, de antemano, no conocemos el punto de partida de cada uno de nuestros alumnos? Por otra parte, si deseamos promover la construcción activa y no la adecuación pasiva del alumno a nuestras anticipaciones, necesariamente debemos abrir espacios no controlables en forma de clave de corrección.

Nuestro mayor esfuerzo no consistió como antes, en anticipar posibles desvíos de los alumnos a nuestros objetivos específicos, sino ofrecer actividades orientadoras de su propio proceso de búsqueda, confrontación y elaboración. (Graciela Lombardi. 1989. “¿Es posible elaborar materiales a distancia desde una perspectiva constructivista?”. Ponencia en el encuentro *Los materiales en la educación a distancia*. Asociación Argentina de Educación a Distancia. UNESCO-OEA. Buenos Aires.)

La lectura de este artículo le será de gran utilidad para su comprensión de la temática de los materiales de capacitación del SiCaD, desde la perspectiva del tutor.

Para evaluar la pertinencia de un material de capacitación a distancia, deberíamos cuestionarnos acerca de las zonas de la realidad sobre las que los contenidos incluidos echan luz, ayudando a los colegas cursantes a percibirlas, aclararlas o resolverlas.

Desde el SiCaD, por nuestra parte, intentamos diseñar materiales de capacitación a distancia y acciones de tutoría que cumplan con estos “Diez mandamientos...” que nos plantea Juan Ignacio Pozo (1996. *Aprendices y maestros*. Alianza. Madrid):

1. Partirás de sus intereses y motivos.
2. Partirás de sus conocimientos previos.
3. Dosificarás la cantidad de información nueva.
4. Harás que condensen y automaticen los conocimientos básicos.
5. Diversificarás las tareas y aprendizajes.
6. Diseñarás actividades de aprendizaje para su recuperación.
7. Organizarás y conectarás unos aprendizajes con otros.
8. Promoverás la reflexión sobre sus conocimientos.
9. Plantearás tareas abiertas y favorecerás la comprensión.
10. Instruirás en la planificación y organización del propio aprendizaje.

Y los dos que los encierran...

- Reflexionarás sobre las dificultades a que se enfrentan tus aprendices y buscarás modos de ayudarlos a superarlas.
- Transferirás, progresivamente, a los aprendices, el control de su aprendizaje, sabiendo que la meta de todo maestro es volverse innecesario.

Una clasificación para los materiales de formación a distancia

La práctica de los maestros y profesores, y la investigación didáctica actual –aún con importantes divergencias, según la línea teórica en la que sustentan sus tareas los primeros y sus desarrollos conceptuales la segunda–, coinciden en caracterizar al de capacitar como un proceso que parte de la presentación de un problema relevante cuya solución genera en los cursantes un proceso de búsqueda, apuntalada por la integración de conceptos –provistos por el profesor, los materiales o el tutor– que le permiten avanzar en la comprensión de la situación desencadenante y de la trama conceptual que ayuda a decodificarla. Todo aprendizaje nuevo se genera, así, en las ideas previas con que cuentan los cursantes, pero no para acomodarse a ellas, sino para poder acompañar al grupo a revisarlas y a ajustarlas, a partir de la integración de nuevos contenidos.

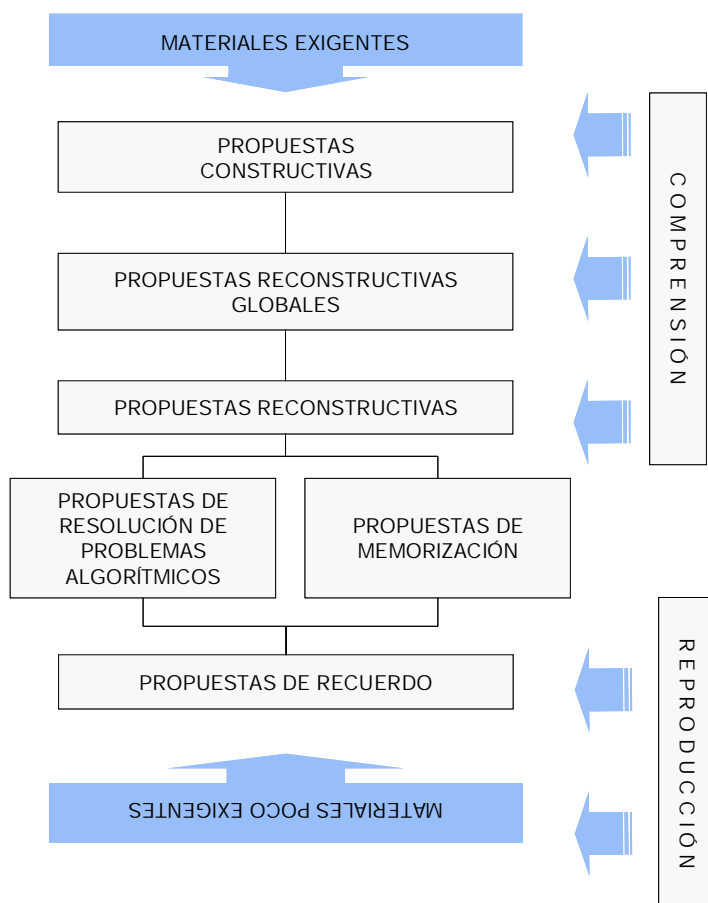
La propuesta se basa, entonces, en la creación de entornos de capacitación que favorezcan que los cursantes, cualquiera sea el nivel educativo o el proyecto de educación no formal al que pertenezcan, exploren sus propios modos de conocer y las posibles limitaciones que éstos presenten para la explicación de determinadas cuestiones de su realidad –delimitadas por la temática del módulo de capacitación–, y acudan a nuevos conceptos para integrar lo que saben con ese problema al que no pueden encontrarle respuesta.

El poner el eje didáctico en una persona constructiva, no implica en absoluto delinear una propuesta didáctica en la que la actividad del tutor pase a ser accesoria. En este proceso de capacitación está siempre presente un tutor en función docente, posibilitando el encuentro crítico entre los cursantes y su realidad. *Enseñar* no es una mala palabra en este modelo; los tutores no renuncian, por ejemplo, a formular indicaciones, a explicar, a establecer normas o a planificar cuidadosamente sus actividades, ni se descalifican a priori ninguna de las técnicas ligadas con la enseñanza tradicional: exposiciones, tareas que exijan la memoria de los cursante, trabajos prácticos obligatorios; pero, en tanto éstas cumplan con el requisito de ser estrategias productivas y no acciones mecánicas ni repetitivas.

En el SiCaD, este proceso de aprendizaje constructivo que acabamos de describir se ve decisivamente andamiado por los materiales de estudio.

Para clasificar estos materiales –que un dispositivo no presencial de capacitación prevé para los cursantes y que un tutor contribuye a integrar–, puede resultar útil una escala presentada por el investigador australiano, Stephen Kemmis (1977. “Case Study Research: the Imagination of the Case in the Invention of the Study”. Trabajo multicopiado. Universidad de East Anglia.)

Esta escala integra cinco rangos de materiales de capacitación, desde los menos exigentes desde el punto de vista cognitivo, hasta los más exigentes.



1. Los materiales menos exigentes sólo plantean situaciones de **recuerdo** de información a los cursantes. Propuestas de este tipo equivalen a propiciar una repetición puramente mecánica, no siempre directamente vinculada con el contexto del curso ni de sus miembros, de un contenido transcrito de un texto.
2. En otro nivel, es posible reconocer materiales de capacitación centrados en que el cursante pueda resolver problemas a través de la **aplicación de algoritmos** que el mismo texto se encarga de presentar. Estos materiales –que junto con los primeros contribuyen a la transmisión pero no necesariamente a la comprensión; (a la comprensión de conceptos, el nivel anterior; a la comprensión de procedimientos, éste– presentan reglas para la solución de problemas, pero no se ocupan de que los cursantes comprendan la razón, los fundamentos o el sentido de su aplicación.
3. En una propuesta de capacitación más exigente, y ya apelando a la comprensión de los cursantes –y no a la reproducción–, es posible proponer materiales que propician la **reconstrucción**. Estos materiales permiten comprender analíticamente

los contenidos, a partir de problematizaciones, observaciones, comparaciones, cuestionamientos. Se denominan de este modo, porque ayudan a la persona que está capacitándose a destotalizar, “desarmar” un objeto de estudio, para comprender cómo está integrado y cómo se interconectan sus partes para poder, luego, recomponerlo de una manera más comprensiva. Un ejemplo de este tipo podría constituirlo un material multimedia que va presentando a los cursantes cómo está integrada una central atómica, cuáles son los equipos y procedimientos que en ella se desenvuelven y que propicia integraciones a través de situaciones problemáticas constantes.

4. Aún es posible reconocer materiales de capacitación más exigentes. Existe un nivel siguiente, el de los módulos (recién aquí comenzamos a utilizar esta denominación, ya que una estructura modular integra práctica y teoría) **reconstructivos globales**, que ponen a los profesores cursantes en la propuesta didáctica de situar un conocimiento en un marco más amplio de ideas: sociales, económicas, ideológicas... Los cursantes que, en el ejemplo anterior, estudiaban con un recurso multimedia el funcionamiento de esa central atómica, la consideran, ahora, desde una perspectiva ecológica o política; es decir, tienen un marco global de esa Central; los profesores que se integran en un seminario del CeNET sobre violencia social, pueden referir los materiales de la capacitación a su escuela, a su contexto social, a la realidad económica y psicológica de las familias de sus alumnos, a la situación global argentina actual. En estos casos, el material –y con él, el tutor, por supuesto– propician reconstrucciones globales.
5. Los materiales más exigentes activan la capacidad de los cursantes de elaborar nuevas cuestiones sobre la información dada y de construir sentidos originales que la superen. Mientras las actividades reconstructivas y reconstructivas globales implican, fundamentalmente, procesos de análisis, las constructivas proponen actividades originales de síntesis. Aquí los cursantes están produciendo maneras de explicar, describir, comprender su realidad, más allá de las que los contenidos de la capacitación les han enseñado. Construyen, así, nuevos conocimientos. Hablamos, entonces, de materiales **constructivos**.

Actividad 8

¿Cómo se vincula el tutor con los materiales de capacitación a distancia?

Kemmis nos presenta cinco tipos de materiales de formación, usuales en sistemas de educación a distancia:

- los que promueven el recuerdo de información,
- los que se proponen que el cursante aplique algoritmos,
- los que propician aprendizajes reconstructivos,
- los que despliegan actividades reconstructivas globales y
- aquéllos que intentan generar procesos constructivos.

Nuestra propuesta para la integración de los contenidos de esta unidad es que usted:

- Se centre en el campo conceptual de su especialidad.
- Describa cómo sería –en ese campo de contenidos– una hoja o una pantalla de cada uno de esos cinco tipos de materiales.

9. LA ESTRUCTURA DIDÁCTICA DE LAS EVALUACIONES DEL SICAD

En la escuela se desarrolla, a mi juicio, un fenómeno curioso y sorprendente: es el lugar donde se evalúa con más frecuencia y donde se cambia con menos rapidez.

Miguel Ángel Santos Guerra

Evaluación

Evaluación es el proceso de diseñar, recoger y analizar sistemáticamente cualquier información para decidir y determinar el valor –tomar una decisión– de lo que se hace (Stufflebeam D. J. y Dinkfield S. J. 1987. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. MEC/Paidós. Barcelona.)

Cada vez que el tutor comienza a trabajar con un grupo de personas que se encuentran en proceso de capacitación, se le plantean numerosos interrogantes que activan otros tantos proyectos de evaluación: Los profesores cursantes, ¿están aprendiendo? El tutor, ¿está coordinando bien? ¿Se han elegido convenientemente las estrategias para que los cursantes tomaran contacto con los contenidos? ¿Estarán apareciendo dificultades que el tutor no registra?

Los aspectos que es posible evaluar son muchos: Todos y cada uno de los que convergen en el proceso de capacitación: el aprendizaje de los cursantes, las estrategias del tutor, sus cualidades para la enseñanza y para la orientación, la selección de contenidos hecha por el coordinador académico responsable del curso, el “clima” de la clase o de los espacios virtuales de encuentro, los procesos desarrollados durante la tarea de capacitación, los productos de esa capacitación, la vinculación entre lo hecho y lo por hacer, el ajuste entre el proyecto del tutor y el de la institución... entre muchos otros.

En el marco de esta concepción de evaluación, iremos encarando algunas de las dimensiones que inciden en la toma de decisiones con vistas al mejoramiento de las prácticas de los tutores del SiCaD¹.

Organizaremos la información en dos grupos de cuestiones:

1. El proceso de evaluar aprendizajes
2. El proceso de evaluar prácticas de tutoría

En el primer grupo, el punto de partida son los interrogantes habituales y las estrategias concretas utilizadas por tutores para proveerse información –para el mejor desempeño de su rol; pero, también, para que cada participante de la acción de capacitación o de formación cuente con datos sobre sus logros y dificultades– que sustente las decisiones acerca de cómo está aprendiendo un grupo en los distintos momentos de la propuesta de trabajo.

En “El proceso de evaluar prácticas de tutoría”, es en los tutores y en su tarea, en quienes vamos a focalizar los procesos de diagnóstico, de recolección de datos y de opciones de avance que implica todo proceso de evaluación.

Primer grupo de problemas: El proceso de evaluar aprendizajes

Lo invitamos a considerar estos testimonios:

- Yo les digo que la evaluación es para ellos... para que tomen conciencia de qué saben y qué les falta... Pero no hay caso... sigue siendo un momento tenso...

¹ El sistema cuenta con un subsistema de evaluación continua a cargo del Área de Monitoreo y Evaluación del CeNET, coordinada por Laura Irurzun.

- Todo bien hasta que aparece la palabra “evaluación”... Entonces... gente grande, profesionales reconocidos... entran en una especie de pánico y empiezan a preguntar cosas insólitas: *Che... ¿va a ser difícil? ¿No nos podrías decir cómo va ser esto de la evaluación? ¿Hay que leer todo el material? Yo no rindo examen desde que terminé la Facultad... ¿Es necesario evaluar; acaso no está yendo todo bien? ¿No se podría reemplazar por otra cosa?*

- Te lleva tu tiempo evaluar... A mí eso de que podés evaluar en cada momento y permanentemente, me resulta imposible... Los grupos son numerosos, los tiempos de intercambio no siempre alcanzan para que todos participen. A mí me pasa que me lleva una buena parte del curso conocer a cada integrante del grupo (...) Necesito tener momentos claros de evaluación (aunque no caigan simpáticos a nadie) (...) Pero... lo más difícil de todo es qué hacés con lo que surge de la evaluación... Porque... no sé a ustedes... pero, a mí, hay evaluaciones que me gritan que tengo que empezar de nuevo... todo... que el desarrollo de ese contenido no sirvió para nada.

- Una vez escuché algo gracioso. Era un profesor de Didáctica el que hablaba, me parece... Él decía que, frente a la evaluación, existen tres actitudes. La primera: *No me gusta ser evaluado*. La segunda: *No me gusta ser evaluado*. La tercera: *No me gusta ser evaluado*... Y yo lo veo tal cual...

Así como es posible agrupar las propuestas de tutoría académica en:

- estrategias de problematización inicial,
- estrategias para promover procesos de análisis,
- estrategias para promover procesos de síntesis, (¿Las recuerda?);

es posible referirse, correlativamente, a:

- evaluación inicial,
- evaluación de procesos de análisis,
- evaluación de productos.

En concordancia con la definición de evaluación aportada por Stufflebeam –que la presenta como una tarea de comprensión de todos los componentes que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (en nuestro caso, enmarcados en un sistema de capacitación a distancia), para optar por las mejores estrategias de trabajo–, podemos caracterizarla como una tarea permanente. Así, todas y cada una de las estrategias de enseñanza que le planteamos en unidad 5, podrían incluir momentos de evaluación.

Veamos...

En la columna izquierda de la tabla que sigue, hemos identificado las actividades que desarrollamos en la quinta unidad de **Formación de tutores**... En la columna derecha, a qué etapa del proceso de evaluación podrían corresponder y cuáles son los rasgos de esa etapa.

Estrategias de problematización inicial:

1. Presentación de una situación problemática.
2. Presentación de una opinión corta, impactante, de un autor, acerca del contenido a estudiar.
3. Presentación de testimonios divergentes.
4. Presentación mediante una imagen.
5. Presentación de una situación problemática mediante un caso.
6. Presentación de una situación problemática mediante otras situaciones codificadas: historia, carta, palabras asociadas...
7. Presentación mediante un cuento.

Estrategias de recuperación de los conocimientos previos de los cursantes:

8. Expresión de ideas, individualmente.
9. Expresión de posiciones mediante un torbellino de ideas, grupalmente.
10. Especificación de qué se sabe del problema y qué se necesita/intentaría saber.
11. Exposición de posiciones iniciales.

Estrategias de presentación de contenidos:

12. Presentación de los contenidos a través de un esquema organizador.
13. Presentación de los contenidos a través de una red de conceptos.
14. Presentación a través de una exposición de contenidos.

Estrategias de análisis de contenidos:

15. Lectura de textos para, luego, interpretarlos grupalmente en diálogo abierto.
16. Lectura de textos para, luego, interpretarlos grupalmente con consignas de análisis provistas por el tutor o por los materiales del curso.
17. Lectura de textos y resumen de ideas-clave en un gráfico, red, esquema de contenidos (ideas principales y secundarias), un cuadro sinóptico o mediante otro recurso.
18. Pelea con el texto.
19. Momento de dudas.
20. Respuesta a un cuestionario de proceso.
21. Respuesta a un cuestionario de ideas-clave.
22. Redacción de un cuestionario propio.
23. Corrección de un esquema, red, ensayo o cuadro referido al texto leído, acercado por el tutor.
24. Completamiento de un esquema demasiado simplificado.
25. Selección de un párrafo de la bibliografía, particularmente significativo para la comprensión de la situación codificada inicial.
26. Diseño de un fichero temático.

Estrategias de análisis de la realidad:

27. Consideración constante de los contextos sociales en los que se producen los casos.
28. Búsqueda de información.
29. Desarrollo de proyectos de diagnóstico y/o de intervención.

Estrategias de reconsideración de la situación problemática inicial:

30. Confirmación/reformulación de las hipótesis con las que se intentó explicar el problema.
31. Resolución de problemas que implican el uso de los contenidos fundamentales.

Evaluación inicial

La realizamos al comienzo de cada etapa (al presentar un proyecto de trabajo, al iniciar una unidad de trabajo del curso o un encuentro...). Nos proporciona información fundamental para decidir qué saben las personas que integran nuestro grupo y qué necesitan saber, qué pueden aportar para el aprendizaje de sus compañeros y qué debemos proveer nosotros –sus tutores– o el caudal bibliográfico, con qué nivel de profundidad y extensión trabajaremos contenidos, sobre qué ideas previas debemos reflexionar... “Al ser analizados y expuestos grupalmente, los resultados de la evaluación inicial pueden tener una función motivadora para realizar aprendizajes nuevos, en la medida en que posibilitan que los integrantes del grupo tomen conciencia de sus saberes, de las lagunas, imprecisiones y contradicciones de sus esquemas de conocimiento, y de la necesidad de superar estas últimas (...). La evaluación inicial debe ser entendida como instrumento de ajuste y recurso didáctico que se integra en el proceso mismo de enseñanza y de aprendizaje”. (Coll, César. 1991. *Psicología y Currículum*. Paidós. Buenos Aires.)

Evaluación de proceso o evaluación formativa

A medida que desarrollamos las tareas de capacitación, vamos realizando ajustes, basándonos en indicios: *Todo está “funcionando” bien. Algo no está siendo comprendido por el grupo... demos un paso atrás... Están redundando aportes... es necesario avanzar y no seguir en el desarrollo de esta cuestión. Acá vendría bien presentar un ejemplo... Me parece que hay un grupo que no está de acuerdo pero que no se decide a intervenir...*

Recogemos datos y tomamos decisiones, constantemente; es decir, estamos evaluando permanentemente, registrando el proceso global desarrollado por el grupo: sus avances, sus dificultades, las detenciones y los silencios de algunos integrantes... y ajustando nuestra tarea de tutoría a este registro.

“La evaluación formativa, es decir, la evaluación del proceso de aprendizaje con el fin de proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada en cada momento, es una práctica universal que todos los profesores llevan a cabo en mayor o menor grado, de forma casi siempre intuitiva, la mayoría de las veces sin ser siquiera conscientes de ello y, a menudo, con resultados altamente satisfactorios. La importancia del ajuste progresivo de la ayuda pedagógica para el correcto y fructífero desenvolvimiento del proceso de aprendizaje aconseja una práctica más formalizada de evaluación formativa. Esto suele concretarse en la observación sistemática del proceso de aprendizaje del alumno con la ayuda de unas pautas o guiones de observación...” (Coll, César. 1991. *Psicología y Currículum*. Paidós. Buenos Aires.)

Resulta, así, un auténtico monitoreo del proceso. Analizaremos –en un momento– cuáles pueden ser esas estrategias de evaluación formativa más sistemática, a las que hace referencia este autor y que podrían serle de utilidad en su trabajo en el SiCaD.

Evaluación de producto o evaluación sumativa

En determinados momentos del proceso de capacitación, proponemos tareas de síntesis: al final de una unidad (que es lo que hacemos habitualmente en **Formación de tutores...**), como cierre del análisis de un caso...

32. Reelaboración del cuadro-esquema conceptual, que sirvió de organizador del tratamiento del problema inicial.	<p>En estas ocasiones es cuando los tutores desarrollamos –paralelamente al trabajo de integración que realizan las personas que aprenden– estrategias de evaluación sumativa, cuya finalidad es valorar –a veces, medir– los resultados de la tarea.</p> <p>Consideramos, aquí, los logros del cursante, ya no sólo en términos del proceso de aprendizaje, sino del producto de ese trabajo.</p> <p>En ocasiones, esta evaluación sumativa va acompañada por la adjudicación de una nota o de las categorías nominales –no numéricas– de <i>Aprobado</i> / <i>Desaprobado</i> o de <i>Satisfactorio</i> / <i>Insatisfactorio</i>, entre otras posibles.</p>
33. Integración de las ideas-clave en un ensayo, con extensión pautada o libre.	
34. Integración de las ideas-clave en un texto breve.	
35. Síntesis “en un máximo de diez renglones” o “en tres puntos” o “expresándolo en seis ideas clave”, de los contenidos de una clase.	
36. Transferencia a una situación real.	
37. Diseño de un escenario prospectivo (a futuro).	

Antes de acercarnos a estrategias concretas de evaluación que desarrolla un tutor de sistemas de capacitación a distancia, lo invitamos a analizar el cuadro que sigue –tomado del libro de César Coll ya citado–, que puede servirle de resumen de lo planteado hasta aquí:

	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
¿QUÉ EVALUAR?	Los esquemas de conocimiento pertinentes para el nuevo material o situación de aprendizaje.	Los progresos, dificultades, bloqueos, etc. que jalonan el proceso de aprendizaje.	Los tipos y grados de aprendizaje que estipulan los objetivos, a propósito de los contenidos seleccionados.
¿CUÁNDO EVALUAR?	Al comienzo de una nueva fase de aprendizaje.	Durante el proceso de aprendizaje	Al término de una fase de aprendizaje.
¿CÓMO EVALUAR?	Consulta e interpretación de la historia profesional/personal de las personas que están aprendiendo. Registro e interpretación de sus respuestas, ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje.	Observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje.	Observación, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos.

Veamos algunos ejemplos de estrategias de evaluación inicial utilizadas por colegas tutores:

En el curso “Tecnología de los alimentos”, los tutores utilizan este cuestionario inicial (Angelini, María del Carmen y Davel, Lilia. 2000. *Los alimentos en la mesa. ¿Qué comemos?*. Prociencia –Unidad Asociada al CONICET– Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Buenos Aires) para que cada participante exprese su primera opinión respecto de algunos alimentos:

¿Cuál de estos alimentos es normal o genuino? ¿Cuál, alterado? ¿Adulterado? ¿Falsificado? ¿Contaminado?	
1. Leche fresca “cortada”. 2. Jugo natural de frutas (en realidad, sólo mezcla de azúcar y colorantes). 3. Pan con moho (hongos). 4. Pan con agregado de sustancias permitidas por el Código Alimentario Argentino -CAA- para inhibir el moho. 5. Fiambre de paleta vendido como jamón cocido. 6. Caldo de carne en cubos (sin aclarar que no contiene carne). 7. Papas frescas con pigmentación verdosa (indica la presencia de toxinas naturales).	

- | | |
|--|--|
| 8. Aceite comestible rancio.
9. Salchichas tipo viena con colorantes no permitidos.
10. Frutas con niveles tóxicos de plaguicidas.
11. Tallarines al huevo (sin huevo y coloreados con sustancias no autorizadas).
12. Jugo de naranja casero, recién exprimido.
13. Jugo de pomelo industrializado, con conservadores permitidos.
14. Carne vacuna de color pardo oscuro. | |
|--|--|

A través de la lista de discusión, los tutores coordinan el análisis de cada respuesta dada, deteniéndose más en los aspectos que generan confusión o dudas en el grupo de cursantes.

Los tutores de **Comunicación visual para docentes** utilizan un cuestionario integrado por dos preguntas de respuesta abierta, para recoger expectativas de sus colegas respecto del curso que va a comenzar:

¿Sobre qué contenidos le interesaría que trabajáramos?

.....

.....

.....

¿Qué contenidos excluiría de nuestro curso?

.....

.....

.....

Cada una de estas estrategias da cuenta de una evaluación inicial que sustenta a la práctica educativa en sí, y que sirve al tutor para diagnosticar y diseñar su plan de tareas, en correspondencia lo más precisa posible con la realidad de su grupo de cursantes.

Además de esta evaluación inicial, los tutores del SiCaD desarrollan una evaluación formativa o de ajuste constante.

Los profesores de Educación Tecnológica se capacitan a través de un módulo impreso. Como complemento de una actividad de capacitación, se les solicita una evaluación de proceso, que remiten a su tutor:

Logros obtenidos a través de esta actividad

Te pedimos que evalúes estos ítems, utilizando la siguiente escala de valores:

4. Sí
3. Algo
2. Muy poco
1. No

Durante esta actividad del curso:

- | | |
|--|--|
| 1. Recuperaste contenidos que ya tenías adquiridos.
2. Profundizaste conocimientos.
3. Adquiriste nuevos contenidos. | |
|--|--|

4. Accediste a contenidos actualizados.
5. La adquisición de conocimientos que esta actividad implica, resulta de utilidad para tu práctica docente cotidiana.
6. Enriqueciste tu formación con una visión interdisciplinaria de la temática.
7. Avanzaste en el análisis de tus estrategias profesionales docentes.
8. Otros logros que te permitió esta actividad. ¿Cuáles?

.....

.....

Este instrumento es una **escala** para evaluar cada ítem. El cursante que está proveyendo información debe optar por una categoría que, en este caso, es cuantitativa (valores 1, 2, 3 y 4) con traducción cualitativa (*No, Muy poco, Algo, Si*).

Por supuesto, es posible plantear a los cursantes un instrumento de recolección de datos menos pautado, como lo es el **cuestionario** que incluimos a continuación. En este caso, está integrado por dos preguntas, para responder las cuales no hay opciones predeterminadas:

¿Qué aprendió en el debate virtual de hoy?

.....

.....

.....

.....

¿Qué dificultades tuvo?

.....

.....

.....

.....

También es posible presentar a los cursantes una **lista de cotejo o de control**, cuyo rasgo fundamental es que los ítems que la integran se responden con "sí" o con "no":

Califique sus logros en esta unidad de trabajo:

	SI	NO
Conocer nuevos contenidos de Autotrónica.		
Conocer nuevas técnicas de trabajo.		
Conocer nueva bibliografía.		
Formar equipos de capacitación con otros profesores de la especialidad.		
Otros ¿Cuáles?		
.....		
.....		
.....		

Un lector atento podría preguntarse qué tanto esos “Sí” o esos “No” dependen del aprendizaje de los cursantes o de los materiales de la capacitación o de las estrategias del tutor. En unas páginas más, analizaremos cómo, también, es posible evaluar si la tarea del profesional a cargo de la formación está contribuyendo en cada logro.

Finalmente, cada una de las actividades que listamos al comienzo de este grupo de problemas –específicamente las numeradas del 12 al 29–, podría constituirse en una estrategia de evaluación formativa del aprendizaje que está siendo construido por los integrantes del grupo.

Tomemos una como ejemplo:

Estrategia de tutoría N° 16:

Lectura de textos para, luego, interpretarlos grupalmente con consignas de análisis provistas por el tutor o por los materiales del curso

Cuando el tutor considera la tarea de interpretación de textos realizada por sus cursantes, establece criterios de evaluación a los que podría dar forma de cuestionario, como éste (Adaptado de Selma Wassermann. 1999. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires):

1. ¿Comprenden los cursantes las grandes ideas? (¿O han pasado por alto los significados?).
2. ¿Los análisis de los cursantes se centran en los significados importantes? (¿O se centran en trivialidades?).
3. ¿Son capaces los cursantes de expresar de una manera inteligible y fluida lo importante de los datos? (¿O es incomprensible su presentación?).
4. ¿Son capaces los cursantes de ahondar en el contenido, de distinguir lo implícito, de hacer inferencias? (¿O se limitan a interpretar las cuestiones superficiales?).
5. ¿Expresan con cautela sus interpretaciones de los significados más profundos, como un modo de sugerir incertidumbre acerca de lo que es producto de una especulación? (¿O se sienten seguros, cuando deberían ser cautelosos?). Cuando usted comenta el proceso de interpretación llevado a cabo por los integrantes de cada pequeño grupo o corrige sus informes, ¿se centra en estos cinco criterios de evaluación?

Las estrategias de tutoría que –páginas atrás– aparecían numeradas del 30 al 37, podrían servir como ocasiones del tercer tipo de evaluación: la evaluación de los productos de capacitación; porque, cada una de ellas plantea a la persona que aprende la necesidad de integrar conocimientos de distinto tipo, en una síntesis.

Le proponemos analizar algunos testimonios que refieren a evaluaciones de cierre:

- Todo amistoso, hasta el momento en que es necesario aprobar o desaprobar... Ahí se acabó la simpatía mutua...

- (...) Como evaluación final del curso, les propuse que elaboraran un ensayo, de forma individual y que me lo enviaran tanto a mí como a un compañero para que cada uno de nosotros expresara comentarios por escrito, separadamente. Después, en grupos pequeños, el otro evaluador y yo discutimos nuestros comentarios –el autor estaba presente durante el chat, pero no intervenía–. Y, por último, todos los grupos pequeños se encontraron en el mail en un momento prefijado, para compartir los puntos de vista considerados.

- Intento no ser yo únicamente el que evalúa. Siempre que me resulta posible, propongo a cada cursante que valore lo que hizo (y lo que dejó de hacer) en su aprendizaje (...) Por supuesto, ellos mismos advierten que no siempre es posible evaluarse si no se cuenta con ciertos criterios acerca de qué se está evaluando (...) Otra forma muy interesante es que los evalúe otro compañero de curso. Tengo una experiencia muy rica que es que un compañero "haga de sombra": siga a su compañero por cada una de las actividades que desarrolle... y, después, en nuestra reunión de la tarde, que lo evalúe...

- Yo, a veces, me pongo afuera, como un observador y nos veo cuando formamos un tribunal de evaluación de cursantes... ¿Sabés de qué me acuerdo? Hay una escena en "El nombre de la rosa" que muestra a un jurado de la Inquisición frente a un sospechoso... Los de la Inquisición hacen todo lo posible por desesperarlo: hablan entre ellos cuchicheando, cosa de que el tipo se pregunte qué estarán diciendo por lo bajo; frente a una respuesta, lo miran fijo, sin abrir la boca y mueven la cabeza..., y el pobre hombre no sabe si está metiendo la pata; cada tanto alguno se sonríe o hace un "no" con la cabeza... Y... lo más glorioso... igual que nosotros... igualito... hacen preguntas complicadas, retorcidas, imposibles... nada más que para despertar elogios en los miembros de "la mesa", pero que fulminan al pobre inocente que está dando examen...

- Con algunos grupos, uno puede proponer que se evalúen ellos mismos: están integrados, son constructivos en sus críticas a los otros y en las autocríticas, son rigurosos. Pero, la mayor parte de las veces, se ponen notas más bajas que las que yo les daría (...) Entonces, opto por que ellos se autoevalúen cualitativamente, que hagan un informe escrito de logros y dificultades (En general, cosa curiosa, incluyen como rasgo en contra que no saben una suficiente cantidad de contenidos...). Entonces, yo pongo la nota... integrando esta evaluación propia con otros parciales y trabajos prácticos que fueron haciendo durante el curso y que corregimos mi ayudante o yo...

Estos colegas tutores están refiriéndose a procedimientos de autoevaluación y de heteroevaluación, a partir de los cuales cada persona en formación analiza su propio aprendizaje y el de sus compañeros, desplazándose, así –desde el tutor hacia las personas que aprenden–, la consideración de los logros y de las dificultades, sin que esto implique, por supuesto, que el tutor se desentienda de la evaluación de los miembros del grupo o que se excluya del proceso.

Todos los instrumentos que fuimos presentándole y que seguiremos poniendo a su consideración en las próximas páginas, pueden colaborar en estos procesos de auto y heteroevaluación.

Existen motivos importantes para promover estas estrategias, el más decisivo de los cuales parece ser que, de este modo, las personas en formación aprenden a no depender del tutor para saber si lo que hicieron está bien.

La autoevaluación individual por parte de la persona que está formándose, significa uno de los máximos logros a los que un sistema educativo y un educador pueden aspirar (Adaptado de Miguel Fernández Pérez. 1986. *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Morata. Madrid). "Por una parte, proporciona la capacidad para

manejar fuentes de información de una manera independiente y personal; y, al mismo tiempo, fomenta una valiosa actitud de autocrítica, de distancia crítica respecto de sí mismo. Si a esto se añade esa utopía no imposible de que cada integrante del grupo sea capaz de informar con honestidad los resultados de su autoevaluación, tendremos un cuadro completo de la importancia de este tipo de evaluación”.

Para conseguir este último logro, se han intentado diferentes fórmulas. Cada alumno, cada clase, cada profesor, cada relación tutor-alumno son variables que decidirán cuál de los procedimientos imaginables es el más oportuno.

Siguiendo a Fernández Pérez, veamos varios, concretos:

- “El coordinador deja libertad para que cada integrante del grupo utilice la autoevaluación, frente a cualquier otro modelo de evaluación de los aprendizajes que pueda ser vigente en aquel momento, en ese espacio de formación.
- Cada persona, tras haber evaluado su propio trabajo, tiene ocasión de dialogar su evaluación con el profesor, con sus compañeros, o con ambos, simultánea o sucesivamente.
- Tras la autoevaluación, se plantea al grupo otra situación equivalente a la que ya fue elaborada. Se dispondrá, entonces, de dos grupos de datos: los provistos por la autoevaluación y los provistos por el análisis realizado por el coordinador. Las divergencias notables se someten a análisis (no de desconfianza, sino de ayuda); suele dar buen resultado que sea la misma persona en formación quien repase su primer informe –el de la autoevaluación– para corregir o reafirmar la calificación obtenida, ahora en abierto diálogo con el criterio externo de otras personas.
- Es fundamental que, en cualquier caso, se dé validez a la evaluación que el alumno ha hecho de sí mismo. Por supuesto, el profesor o cualquier compañero tiene el derecho (y el deber) de manifestar su discrepancia, partiendo siempre de una posibilidad de error, no de engaño. Huelga decir que estas actitudes básicas de honradez y de verdad sólo pueden darse dentro de un contexto de formación en el que la persona que aprende se sienta positivamente rodeada de estímulos y de personas que la ayudan; mientras este clima no exista, es muy difícil que cada integrante del grupo acepte la totalidad del contexto institucionalizado de la evaluación.
- Por último, como culminación del proceso, puede irse estableciendo, progresivamente, que los cursantes, individualmente o por equipos, preparen ellos mismos –suele ser útil siempre algún tipo de ayuda por parte del profesor– las pruebas de la evaluación.”

De entre todas las estrategias de evaluación posibles, la que nos resulta más atractiva (por considerar procesos y productos, por conservar espacios de autonomía para la persona que está formándose, por ser un testimonio del trabajo real y continuado en el tiempo), es la estrategia de evaluación por **portafolios**, en la que se basa la evaluación de proceso del SiCaD.

Se trata de una evaluación que se realiza sobre las producciones de los alumnos. Del mismo modo en que un profesional presenta su trabajo y se presenta a sí mismo en una situación de búsqueda de empleo o similar, el alumno selecciona sus mejores trabajos y los pone a disposición del análisis del docente.

Para el docente y para el alumno, esta carpeta o portafolio de trabajos tiene la función de representar los aprendizajes que el alumno ha realizado a lo largo de su curso.

Esta estrategia de evaluación se apoya sobre varias ideas: la evaluación de certificación o promoción no se efectúa sobre la base del desempeño del alumno en una instancia desarrollada en un lapso breve. Los trabajos son los que se han ido produciendo durante el transcurso de todo el curso. El alumno hace una evaluación de sus propios trabajos, debiendo analizarlos en sus logros, sus errores y sus dificultades.

La forma de presentación de los trabajos puede ser variada, incluyéndose producciones escritas, gráficas, grabadas, videos, objetos, etcétera. El alumno puede mostrar la evolución de su desempeño, su mejoramiento progresivo, discutir los problemas y aspectos que no ha podido resolver todavía.

Quienes utilizan esta modalidad de evaluación señalan la importancia pedagógica de que la evaluación en una situación no genera los niveles de ansiedad típicos de las situaciones de examen, el valor que se da a la responsabilidad del alumno, su papel en la puesta en juego de los mecanismos de autoevaluación que acompañan a todo el proceso de producción, y la autoestima que contribuye a desarrollar en el alumno al reconocerlo como participante necesario y no como objeto del proceso de evaluación.

El logro de estas características positivas depende de la actitud con la que el docente asuma su función evaluadora y de la relación que, en consecuencia, entable con sus alumnos. Como forma única de decidir la certificación de los aprendizajes o como complementaria de otras modalidades, la evaluación de portafolio es insustituible a la hora de evaluar la producción de los alumnos.

A las otras ventajas que ya mencionamos debemos agregar que es un factor determinante en la programación de actividades de aprendizaje, ya que requiere que los alumnos cuenten con trabajos realizados por ellos, esto es, con una carpeta o portafolio de trabajos, lo cual estimula la adopción de un modo de enseñar y de aprender centrados en tareas productivas, no rutinarias. Esto por sí mismo es bueno, desde la perspectiva de la formación que la escuela debe brindar. (Alicia Camilloni. 1998. "Sistemas de calificación y regímenes de promoción". En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Barcelona.)

Un portafolios es, entonces, una carpeta que recopila los trabajos de las personas que están aprendiendo y que, en el momento de ser evaluadas, éstas presentan a su tutor –en ocasiones, también a sus compañeros de cursado–, como testimonio real de sus logros.

A veces, el portafolios incluye sólo los mejores trabajos o los que el cursante desea exhibir o considera que mejor representan su esfuerzo; otras veces, la carpeta reúne absolutamente todas sus elaboraciones, incluso los borradores, los esquemas o los informes que no pudieron o desearon terminarse.

En la evaluación de cierre a través de un portafolios, el tutor propone al cursante una de estas alternativas o, sucesivamente, todas o algunas de ellas:

- que seleccione su mejor trabajo y que lo presente al grupo;
- que seleccione un trabajo que, en este momento de integración final, se le presenta como factible de ser mejorado; y que, a partir de esta producción puntualice sus aspectos débiles, proponiendo superaciones;

- que responda acerca de su proceso de aprendizaje: *¿Para qué le sirvió realizar esta actividad? ¿Qué aprendió de sus prácticas al elaborarla? ¿En qué le sirvió en su tarea cotidiana? ¿Qué fue lo que mejor le salió? ¿Cómo se sintió durante su elaboración? ¿Qué querría mejorar? ¿Cuáles fueron sus dificultades? ¿Cuáles, sus dudas? ¿Cómo trabajó con su grupo?*
- que presente un informe que, a su criterio, muestre un progreso respecto de otra elaboración anterior.

Para cerrar este grupo de problemas centrado en la evaluación del aprendizaje de las personas destinatarias de nuestras prácticas de tutoría, hemos elegido testimonios que se refieren a las “pruebas objetivas”.

- A mí me parece que una prueba objetiva jamás puede ser buena (...) Las usamos porque no tenemos más remedio: corregir buenas tareas, de resolución de problemas, lleva un tiempo fabuloso que los tutores no tenemos. Y ahí, copiamos veinte oraciones de la bibliografía, les sacamos una palabra a cada oración y ya tenemos una prueba... Pero, en el fondo, sabemos que no son buenas formas de darnos cuenta qué se aprendió.

- Mi principal forma de evaluación durante el cursado –soy tutor de trabajos prácticos en un sistema de formación profesional en albañilería– es la observación: Voy considerando cómo se desempeña cada uno de mis alumnos en su tarea y completando un protocolo (...) Nosotros tenemos unos protocolos muy detallados que hizo nuestra Asociación... se llaman estándares de desempeño... marcan las capacidades que tiene que tener un albañil para actuar bien en cada tarea (...) Las evaluaciones de cierre las hago con pruebas objetivas... creo que son más rigurosas.

- Creo que hay buenas y malas pruebas objetivas... Tengo entendido que si ponés muchos ítems –cien, por decirte un número– evalúan con más exactitud que si ponés dos o tres...

- Durante toda mi carrera docente hice pruebas de “verdadero/falso” o de marcar con una cruz la mejor respuesta... En general, eran sencillas... con recordar sólo una palabra resultaba suficiente (...) No... ahora jamás usaría una evaluación así para saber qué y cómo aprendieron mis alumnos en el SiCaD... me parece que con acordarse de palabras sueltas no es suficiente, que tienen que saber hacer algo con esas palabras.

- Para algunas ocasiones uso ejercicios de completar, o de poner “Sí” o “No” (...) ¿Por ejemplo...? Y... cuando tengo que hacer un repaso. Cuelgo en el foro una consigna como: *“A ver si se acuerdan que estuvimos trabajando con el texto de Rivière... Traje esta lista de ideas... veamos cuáles tienen que ver con sus principios y cuáles no...”*. Ahí, me sirve como punto de partida, para avanzar en otro nivel de elaboración... Lo que jamás hago es calificar o promover o tomar cualquier decisión sobre la base de un ejercicio así... Me parece que sólo consideran datos, que son muy sencillas, que exigen poca cosa...

En general, cuando hablamos de pruebas objetivas (analizaremos en un momento dónde radica su “objetividad”), estamos refiriéndonos a cuatro tipos de consignas de trabajo:

1. Enunciados a completar con un término faltante.

Por ejemplo:

Agregue la o las palabras omitidas:

- La clorofila suele encontrarse en

2. Enunciados que se completan con una de entre varias opciones –generalmente, entre cuatro y seis–.

Por ejemplo:

Coloque una cruz en la opción que mejor completa la frase:

La ley de rotulación textil, exige que se aplique una etiqueta a cada prenda, para informar sobre:

- ☐ las fibras naturales utilizadas;
- ☐ las fibras sintéticas utilizadas;
- ☐ cuánto encoge la prenda;
- ☐ todas las fibras utilizadas en la tela.

3. Enunciados a clasificar como “Verdaderos o Falsos”, o como “Correctos o Incorrectos”.

Por ejemplo:

Destaque su consideración respecto a estas afirmaciones:

<input type="checkbox"/> Verdadero	<input type="checkbox"/> Falso	La vitamina D, un elemento nutritivo que encontramos en la leche, impide el raquitismo.
------------------------------------	--------------------------------	---

4. Conceptos entre los cuales establecer correspondencias.

Por ejemplo:

Colocar en el espacio que está antes de cada palabra, la letra de la palabra de la lista de la derecha con la que se encuentre vinculada en forma más directa:

_____ 1. mosquito anófeles	a. peste bubónica
_____ 2. rata	b. gripe
_____ 3. mosca tse-tse	c. malaria
	d. viruela
	e. enfermedad del sueño

Los textos que siguen, expresan nuestra posición (que usted no tiene por qué compartir, ciertamente...) respecto de las consignas objetivas y de su uso en procesos de capacitación:

La pregunta "objetiva" lo es sólo en el sentido de que hay menos ambigüedades en la mente del profesor, sobre lo que constituye la respuesta correcta. En las preguntas-composición, la respuesta correcta depende de numerosos factores subjetivos y esto puede crear inseguridad tanto en el alumno como en el profesor. La reacción a las pruebas objetivas suele ser menos violenta, probablemente porque los alumnos se sienten seguros al saber que sus respuestas serán consideradas, simplemente, como correctas o como incorrectas. Sin embargo, los enunciados de las pruebas objetivas se seleccionan subjetivamente y representan las ideas del examinador acerca de lo que se debe aprender. Y, en este punto, los profesores difieren radicalmente. Lo que para uno será vital y significativo, será monótono y trivial para el otro (...) Una y otra vez, el profesor que emplea una prueba objetiva, deberá preguntarse: "¿Estoy evaluando algo realmente importante? ¿Estoy dejando afuera aprendizajes imprescindibles". (Jean Grambs, John Carr y Robert Fitch. 1976. *Moderna metodología educativa*. Pleamar. Buenos Aires.)

Las pruebas de respuesta múltiple van en dirección a la aniquilación del concepto, a la imposibilidad del estudiante para expresarse discursivamente, a la maquinización de las respuestas (...) Nos sugieren no pensar sino memorizar; sabemos que sin memoria todo trabajo intelectual es imposible; pero, sin dudas, ella es sólo soporte del pensamiento, en modo alguno su función fundamental. (Roberto Follari. 1992. *Práctica educativa y rol docente. Crítica al instrumentalismo pedagógico*. Aique. Buenos Aires.)

Segundo grupo de problemas: El proceso de evaluar prácticas de tutoría

No resulta suficiente recoger datos referidos exclusivamente al aprendizaje de los integrantes de los grupos de capacitación.

Resulta imprescindible saber qué está pasando con el tutor, con sus estrategias de tutoría y con los contenidos que se proponen trabajar.

Veamos algunos instrumentos para recoger información acerca de las prácticas de tutoría. (El primero, "Cuestionario para la evaluación del desarrollo del curso", está adaptado del Programa Prometeo de Formación de tutores –Madrid–)

Cuestionario para la evaluación del desarrollo del curso, destinado a los cursantes

Como estamos comprometidos con un proceso de mejora constante de los distintos aspectos del curso, necesitamos su opinión acerca de la reunión que estamos cerrando.

Marque con X el casillero que mejor se corresponde con su apreciación.

1. Los contenidos

Le pedimos que valore la calidad de los contenidos que se han abordado durante el curso.

Los contenidos	Calidad				
	Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
Posibilidad de integración con su práctica profesional					
Claridad					
Profundidad					
Organización					

2. La metodología

Le pedimos que valore la importancia que han tenido en este curso cada uno de los componentes didácticos que enunciamos.

La metodología	Importancia					
	Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja	No ha ocurrido
Presentación de contenidos						
Presentación de casos						
Presentación de materiales de aprendizaje						
Reflexión sobre la propia práctica						

3. El tutor

Le pedimos que señale su opinión respecto de algunas de las características del tutor a cargo del curso:

El tutor	Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
Claridad expositiva y/o explicativa					
Claridad en instrucciones para realizar las tareas					
Capacidad de motivación					
Dominio de una variedad de técnicas de trabajo					
Dominio del contenido					
Capacidad para propiciar la reflexión					
Facilidad para mantener relaciones positivas con el grupo					
Capacidad para fomentar el trabajo en grupo					
Capacidad para mediar y resolver situaciones de conflicto					

4. El ambiente durante el cursado

Ahora, quisiéramos conocer su opinión acerca del ambiente que se ha vivido a lo largo del curso. Para ello le pedimos que conteste en qué medida está de acuerdo o no con cada una de las siguientes afirmaciones:

El tutor	Totalmen- te de acuerdo	De acuerdo	Inseguro	En desa- cuerdo	Totalmen- te en de- sacuerdo
Los participantes se han implicado con interés en el cursado					
Los participantes sabían en todo momento qué se esperaba de ellos					
Los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado					
Se ha dado un ambiente de cooperación en las actividades en grupo					
Los participantes han percibido que las actividades del curso eran productivas					
Las tensiones y conflictos se han resuelto favorablemente					
Se han llevado a cabo actividades enriquecedoras					
Los niveles de interés se han mantenido equilibrados a lo largo del curso					

5. Aspectos no incluidos en este cuestionario

¿Desea expresar algún otro aspecto acerca de este curso? Le pedimos que lo haga a continuación.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Con algunos ajustes, el mismo cuestionario de opinión podría ser utilizado para la evaluación final de una clase, unidad didáctica, asignatura o proyecto.

El que sigue es otro instrumento de evaluación de lo sucedido en un curso, más rápido de ser resuelto por los participantes, y que intenta recoger impresiones generales, más que opiniones analíticas.

Necesitamos su opinión

Le presentamos una lista de adjetivos con los que podemos calificar este curso.

Le pedimos que marque con una cruz (X) la puntuación que mejor exprese su valoración global de lo hecho:

Este curso me ha resultado:	
Útil	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
Bueno	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
Fácil	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
Disfrutable	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

Coherente	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Satisfactorio	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Claro	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Valioso	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Muy importante	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Amplio	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Consistente	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Optimista	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Cierto	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Relevante	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Fuerte	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Profundo	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Activo	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Prolongado	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Informativo	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Práctico	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Interesante	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Rápido	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Formal	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Imaginativo	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Estimulante	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Los dos instrumentos anteriores están destinados a recoger información por parte de los cursantes. El que sigue, es un cuestionario que sirve como autoevaluación del tutor:

Cuestionario de autoevaluación
¿Realicé un planteo claro de la tarea y de los contenidos?
¿Contextualicé este encuentro en el proyecto amplio del curso/ de la unidad/ de la asignatura?
¿Tuve en cuenta los conocimientos previos de los cursantes?
¿Propicié su expresión?
Mis planteos iniciales, ¿generaron problematizaciones?
¿Propicié la explicitación de hipótesis para estos problemas?
Los contenidos que presenté, ¿están actualizados?
¿Ordenados?
¿Explicué suficientemente y con claridad?
¿Utilicé recursos didácticos que facilitan el acceso de los cursantes al contenido?
¿Promoví y estimulé actividades de análisis?
Las estrategias didácticas, ¿permitieron al grupo dar respuesta a los problemas planteados inicialmente?
¿Promoví actividades de síntesis?
¿De integración con otros campos del conocimiento?
¿Presenté estrategias para la reelaboración de hipótesis?
Mi estrategia de evaluación, ¿fue pertinente con la tarea?
¿Fui abierto a los requerimientos de los cursantes?
¿Tuve una actitud cordial?
¿Fomenté la participación?

Entonces, nos proponemos evaluar por problemas

En cada una de las clases de **Formación de tutores...** nos hemos referido a las estrategias de la problematización.

Le presentaremos, ahora, un ejemplo de una evaluación correspondiente a este tipo de estrategia didáctica; fue diseñada por el tutor del curso **De la tecnología a la Educación Tecnológica**:

Evaluación final

Supongamos que usted asume la responsabilidad de coordinar la enseñanza del área de Educación Tecnológica en su escuela.

Para comenzar con el diseño de las acciones, durante una reunión preparatoria, usted solicita a sus colegas que, en un texto breve, expresen qué consideran que debería enseñarse en una clase de Educación Tecnológica.

Entonces, después de una discusión en grupos pequeños, recibe estos cuatro testimonios:

Testimonio 1: “Tenemos que convertir a la tecnología en una asignatura social. Hasta ahora nos preocupamos por cuestiones específicamente técnicas: cómo son los aparatos y las herramientas, cómo funcionan, cómo y cuándo se usan, de qué materiales están hechos. Ahora, deberíamos ocuparnos de su impacto social, político; de su influencia ecológica... en los fundamentos.”

Testimonio 2: “Tenemos que enseñar a los chicos cuáles son los últimos avances en equipamiento; ocuparnos de la ‘tecnología de punta’ en cada ámbito: el hogar, las oficinas, las empresas.”

Testimonio 3: “Los chicos deben aprender a innovar, a encontrar soluciones tecnológicas nuevas y a implementarlas. Y, para esto, es importante que hagan con las manos, que construyan, que experimenten con materiales y con herramientas... que hagan.”

Testimonio 4: “La Educación Tecnológica tendría que ser el eslabón entre los alumnos y la realidad laboral; a partir de las clases tendrían que saber cómo es el mundo del trabajo y cómo desempeñarse en él con competencia...”

La reunión preparatoria continúa. Usted propone que, entre todos los profesores, analicen cuáles son los aportes y las limitaciones de los cuatro testimonios.

1. Si usted hubiera tenido que dar su posición, ¿qué hubiera dicho de cada uno de esos planteos?

A partir de este análisis y ante el pedido de bibliografía que le manifiestan sus colegas, usted acerca a la mesa de trabajo un material que ha leído recientemente –“De la tecnología a la Educación Tecnológica”, por supuesto–. Para explicar al grupo de qué trata ese material, usted hace en el pizarrón un esquema con las ideas fundamentales del texto.

2. ¿Qué conceptos clave ubicaría en ese esquema? ¿Cómo los interrelacionaría?

– Y..., en ese material, ¿cómo se entiende la tecnología?– le pregunta uno de sus compañeros–. ¿Vos estás de acuerdo?

3. Nos interesaría saber cuál sería su respuesta frente a estos dos interrogantes.

La reunión está llegando al cierre y aparece una nueva cuestión: –*No me termina de quedar en claro la diferencia entre lo que estuvimos haciendo hasta ahora –una educación técnica– y una propuesta de educación tecnológica...*– manifiesta un colega Maestro de Enseñanza Práctica.

4. ¿Cómo explicaría a este colega las similitudes y las especificidades de lo técnico y de lo tecnológico?

Para cerrar esta primera jornada de análisis y como tarea de reflexión hasta el próximo encuentro, usted acerca al grupo de profesores de Tecnología un material para que cada miembro del grupo problematice cómo va a encarar su propio pasaje desde la tecnología hacia la Educación Tecnológica.

5. ¿Qué podría usted proponer para propiciar esta reflexión? ¿Un texto breve –que no pertenezca a nuestro módulo sino a otro material bibliográfico–? ¿Una experiencia? ¿Un testimonio? Especifíquelo aquí...

Es éste un buen ejemplo de evaluación de cierre para una capacitación del SiCaD. ¿Por qué?

Porque, si durante el cursado –como hemos estado promoviendo desde nuestro curso– se trabajó sobre la base de la resolución de problemas derivados del ámbito profesional de los asistentes... la evaluación también debe consistir en la resolución de un problema de la práctica; y la evaluación que le hemos presentado cumple con este requisito: Presenta al cursante un problema que podría ser el suyo propio.

Lo invitamos a considerar por qué una capacitación centrada en problemas de la realidad y una evaluación acorde, resultan caminos formativos óptimos.

Lawrence Stenhouse, un prestigioso especialista inglés en Didáctica (*La investigación como base de la enseñanza*, 1987. Morata. Madrid), en “Lo que la investigación puede brindar a los profesores”, uno de los capítulos de su libro, nos plantea los modos a través de los cuales las personas nos continuamos capacitando luego de graduados y ya desarrollando nuestras tareas profesionales –en el caso que a él le interesa, en una institución educativa–. Para Stenhouse los modos más efectivos para capacitarse son dos:

- mediante la investigación-acción y
- mediante el estudio de casos,

en ese orden de importancia.

La **investigación-acción** permite capacitarse a través de un problema que el profesional mismo experimenta en su tarea y que lo obliga a buscar bibliografía, a ensayar nuevas estrategias, a comunicarse con colegas más expertos. Está investigando en tanto trabaja; está adquiriendo nuevos conocimientos en tanto éstos lo ayudan a dar respuesta a esa dificultad inicial con la que se enfrenta en su ámbito laboral cotidiano.

Pero no siempre es posible capacitarse de este modo, sobre todo si se trata de un curso en el que convergen muchos cursantes (piense usted que cada tutor tendría que estar al lado de cada miembro de su grupo que se propone generar un cambio en su tarea habitual). Entonces, como simulación de la investigación-acción, la segunda estrategia de capacitación que sugiere Stenhouse –alternativa o integrada a la primera– consiste en llevar al curso un problema, ya no sentido por el colega, sino

experimentado por un par –como el del profesor de Tecnología que protagoniza el ejemplo que le acercamos– con el que el cursante que está participando de la formación pueda identificarse. Se trabaja, entonces, con **casos**, que, para resultar efectivos, deben guardar lazos de significatividad con lo que le sucede al par cursante.

Este trabajo con casos, es un buen eje no sólo para las clases, sino para las evaluaciones.

Cada caso que planteamos al colega en una prueba, implica una vuelta suya a un problema de la realidad, pero, ahora, “informado” con los contenidos del curso (¿Tiene presente, usted, el circuito didáctico que nos viene acompañando desde algunas unidades atrás?)

Actividad 9

¿Cómo se vincula el tutor con las evaluaciones?

Lo invitamos a seleccionar uno de los instrumentos de evaluación que fuimos presentándole:

- El cuestionario de opinión referido al desarrollo de una capacitación, a ser completado por los cursantes que participaron en ella.
- El listado de rasgos –también “de salida”, pero mucho más informal– destinado a cada cursante.
- El inventario de autoevaluación del tutor.

y en realizarle todas las adaptaciones, inclusiones, reordenamientos... que crea conveniente, para transformarlo en un instrumento útil para recoger información y juzgar alternativas de decisión para ajustar tareas de tutoría.

Por supuesto, también es posible que no se remita a ninguno de los instrumentos dados y que diseñe uno propio.

10. LAS TAREAS DEL TUTOR EN SISTEMAS DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN A DISTANCIA

Llegamos al final de la tarea luego de un intenso trabajo.

A partir de un proceso de sucesivas problematizaciones y análisis, nos encontramos ahora en una instancia de síntesis de cierre que se propone que usted integre una respuesta para:

¿Cuáles son las tareas de un tutor?

Inicialmente...

Podría pensarse en recuperar la idea de tutoría, despejando el componente de cuidado o protección, al asociarse a figuras parentales o el de direccionalidad absolutamente predeterminada, en el uso agrícola del término. (*Tutor*, en el sentido agrícola, significa sostén o guía, caña o estaca que se clava junto a un arbusto para mantenerlo derecho en su crecimiento. En el sentido general, persona que administra los bienes de un menor o persona de capacidad civil incompleta). Significada desde una perspectiva constructivista, se trata de interactuar con el cursante en los distintos momentos del proceso, sobre todo en relación con la elaboración de su propuesta, teniendo especial cuidado en no imprimir una determinada dirección que, consciente o no, se ajuste a las expectativas y representaciones previas del formador. De ahí la idea de acompañamiento como observación y registro atento, que permite identificar las instancias en las que es necesaria la intervención y en qué sentido es necesaria, de modo de no interferir en el proceso creativo del cursante... (Adaptado de Edelstein, Gloria. 1995. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires.)

Manteniéndonos en este marco delineado por Gloria Edelstein, vamos a plantearle dos testimonios que intentan describir cuáles son las tareas de un tutor.

- Sugerir cursos de acción en función del proceso individual de capacitación;
- asesorar teóricamente acerca de las dudas que el proceso de capacitación genere;
- diseñar, implementar y evaluar las diferentes tutorías a realizar;
- estimular la participación y el compromiso de cada destinatario;
- conocer aptitudes, actitudes, intereses, posibilidades y dificultades de cada destinatario, en relación con la tarea;
- acompañar a los participantes en el proceso de adquisición y aplicación de los contenidos abordados;
- realización de la instancia de evaluación y corrección de lo producido;
- favorecer la cohesión del grupo y el clima de cooperación y participación;
- establecer canales de comunicación entre los diferentes grupos;
- conformar un equipo de trabajo con otros equipos involucrados, con el fin de contextualizar la propuesta a las características propias de cada provincia;
- acompañar el proceso de elaboración de los trabajos prácticos;
- detectar las problemáticas que surjan durante la capacitación;
- elaborar informes sobre el dispositivo de capacitación para ser presentados y discutidos en la coordinación.

(“Zona Dirección”. 1998; agosto. N° 26; Suplemento de *Zona Educativa*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires.)

Con una orientación complementaria, que enfatiza más de la dimensión educativa que la gestional, encontramos esta definición de las tareas del tutor:

El tutor no es un profesor en el sentido tradicional, su trabajo esencial no es transmitir información. Debe ser un crítico constructivo que ayuda al alumno a salir de ciertas dificultades y explorar nuevos campos. El principal objetivo del tutor es capacitar al alumno para que trabaje por sí mismo, piense por sí mismo y construya su propio cuerpo de conocimientos sobre la material que estudia.

Las actividades y funciones específicas del tutor dependerán, en cada caso, de la política institucional que decida adoptarse y consecuentemente, de los tipos de tutorías que se implementen. En principio el rol del tutor no es el de desarrollar nuevos temas, dar clases teóricas ni transmitir oralmente la información presente en los materiales. Su función es la de asegurar que los participantes hayan comprendido esa información y sean capaces de reflexionar, discutir y llevar a la práctica los nuevos conocimientos.

Las funciones propias del tutor son, entonces:

- Motivar y promover el interés de los participantes en el estudio de las temáticas propuestas.
- Guiar y/o reorientar al alumno en el proceso de aprendizaje, atendiendo a sus dudas y dificultades, aportando ejemplos clarificatorios.
- Ampliar la información, sobre todo en aquellos temas más complejos.
- Evaluar el proceso de aprendizaje seguido por los participantes.
- Participar en el diseño de las evaluaciones de aprendizaje.
- Intervenir, junto a los otros tutores del curso, en las reuniones de coordinación general, aportando datos útiles sobre los alumnos, los materiales y el sistema en general.

El tutor no es portador de contenidos, papel que –en estos sistemas– cumplen los materiales; es un facilitador del aprendizaje. Por esto, lo principal es tener en cuenta cómo la tutoría se vincula con el material impreso: La fuente básica de la información la dan los textos; la tutoría cumpliría la función de guiar esa información, ampliarla y resolver problemas encontrados en ella, orientar sobre la bibliografía y sobre los trabajos por realizar. (Mena, Marta. 1996. "La educación a distancia en el sector público", INAP. Buenos Aires.)

¿Considera que estos dos "perfiles" del tutor representan su posición? Esperamos que no... que, sea la suya una posición absolutamente superadora respecto de las que acabamos de presentarle.

Actividad 10

¿Cómo encarar las tareas de tutor en el SiCaD?

¿Qué le queda por hacer, ahora? Aprobadas las evaluaciones de las nueve primeras unidades del curso, en su evaluación presencial vía e-mail, va a recibir una consigna personalizada final.

Para redactar esta consigna, sus tutores vamos a revisar sus producciones anteriores y a seleccionar algún aspecto que necesite revisar o en el que pueda resultarle útil profundizar.

Ahora.... a despedirnos...

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia,
pudo subir al alto cielo.
A la vuelta, contó.
Dijo que había contemplado, desde allá arriba,
la vida humana.
Y dijo que somos un mar de fueguitos.

–El mundo es eso –reveló–. Un montón de gente, un montón de fueguitos.
Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.
No hay dos fuegos iguales.
Hay fuegos grandes y fuegos chicos,
y fuegos de todos los colores.
Hay gente de fuego sereno que ni se entera del viento,
y gente de fuego loco que llena el aire de chispas.
Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman;
pero otros
arden la vida con tantas ganas que no se
puede mirarlos sin parpadear y,
quien se acerca, se enciende.

Eduardo Galeano
El libro de los abrazos

Agradecemos todos los testimonios, todos los comentarios, todos los generosos aportes didácticos de nuestros colegas tutores... Porque fueron cada una de las ideas compartidas las que nos permitieron encender este curso.

BIBLIOGRAFÍA

Adell, Jordi y Auxi Sales (1999) "El profesor *on line*: elementos para la definición de un nuevo rol docente". Escuela de Negocios de Valencia

Azcona, R., Gil, A. y otros. (1990) "Hacia una formación permanente del profesorado del país vasco; fundamentación y análisis del contexto". En Gil Pérez, Daniel; comp. *La formación de formadores en Didáctica de las Ciencias*. Ministerio de Educación y Ciencia. Universidad de Valencia.

Ferraté, Gabriel; Alsina, Claudi Pedró, Francesc (1997) "Internet como entorno para la educación a distancia". En Tiffin, J y Ragasingham, L. *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Paidós. Barcelona

Gutiérrez Pérez, Francisco y Prieto Castillo, Daniel (1999; 6ª ed.) "El asesor pedagógico" *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Ciccus-La crujía. Buenos Aires

Lombardi, Graciela (1989). "¿Es posible elaborar materiales a distancia desde una perspectiva constructivista?". Ponencia en el encuentro *Los materiales en la Educación a distancia*. Asociación Argentina de Educación a Distancia. UNESCO- OEA.

Mena, Marta (1987) "Algunos aportes para la construcción de un modelo didáctico de nuevas estrategias de educación a distancia". En *Nuevas estrategias y nuevas tecnologías de comunicación en Educación a distancia*. Asociación Argentina de Educación a Distancia. UNESCO- OEA.

Pozo, Juan Ignacio (1996). *Aprendices y maestros*. Alianza. Madrid.

Rúa, Ana; Doval, Luis (2001) "¿Cómo se vincula el tutor con las evaluaciones?". *Telec@p*. Buenos Aires.

Sancho, Joana María (1995) "Algunas consideraciones sobre los medios de enseñanza y de aprendizaje". Universidad de Barcelona.

Sancho, Joana María (1992) *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación, un diálogo necesario*. Cuadernos de Cooperación Educativa. Sevilla

Vera, Rodrigo (1998), "Las lógicas de capacitación y las modalidades de perfeccionamiento" *El debate subyacente en las políticas de perfeccionamiento docente*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Santiago.

Vergnaud, Gerard y Graciela Riccò (1985) "Didáctica y adquisición de conceptos". *Revista Argentina de Educación* N° 6. Buenos Aires.

Vertecchi, Benedetto (1995), "A distancia... Pero, ¿cómo?". En *Revista Temas y Propuestas*, de la Secretaría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas, de la Universidad de Buenos Aires.