

# Educación a distancia y tecnologías desde una perspectiva sociocultural y educativa. Notas acerca del problema de la interacción en el proceso de aprendizaje

Autor: Noelia Verdún

*Distance Education and Technology in a Socio-Cultural and Educational Perspective. Notes on the Problem of Interaction in the Learning Process*

## Resumen

Este artículo busca explorar y efectuar una revisión en la literatura acerca de los aportes construidos por diversos autores en torno a la educación a distancia, mediante las siguientes puntualizaciones: ¿Cómo se fueron reconfigurando las etapas de esta modalidad educativa a partir de los avances tecnológicos hasta la actualidad? Se busca reflexionar desde una mirada sociocultural hasta qué punto los progresos tecnológicos —en respuesta a los cambios socioculturales— esgrimen giros y nuevos modos de encarar el proceso de enseñanza y aprendizaje para la modalidad educativa a distancia.

Se ofrece un panorama descriptivo para entender los cambios tecnológicos que se entretajan a partir de las cuatro generaciones de la educación a distancia. En cada etapa de la EaD miramos críticamente -de un modo general- los componentes que inciden en los procesos de interacción y consecuentemente el modo en que se configura el aprendizaje. Para concluir, me enfocaré en la última generación de la EaD para problematizar el concepto de *interacción* para la construcción del conocimiento en contextos contemporáneos.

**Palabras clave:** etapas de la EaD, TIC, interacción, ambientes de aprendizaje

## Abstract

This article explores and revises literature on contributions built by various authors on distance education through the following points: How did the stages of this type of education reconfigure from technological advances to present? We reflect from a sociocultural point of view how technological advances -in response to sociocultural changes-wield turns and new ways to approach teaching and learning for distance learning education.

A descriptive overview is offered to understand technological changes that are woven from four generations of distance education. At each stage of distance education we look critically -in a general way- at components that affect processes of interaction and consequently the settings for learning. To conclude, I will focus on the latest generation of distance education to question the concept of interaction for the construction of knowledge in contemporary contexts.

**Keywords:** Distance education stages, ICT, Interaction, Learning environments.

Actualmente no se puede eludir el avance de la tecnología de las comunicaciones que han impreso de dinámica y mayor alcance las posibilidades de interacción entre los individuos. En este contexto, la educación no ha escapado de las transformaciones del mundo social y son cada vez más amplias las opciones del abanico de la formación inicial y continua para las personas. Recuperando aportes de Crovi (2004), cuando enfatiza que:

la convergencia tecnológica (unión en red de las telecomunicaciones, la informática y las industrias audiovisuales), ha impactado a las sociedades del último cuarto de siglo xx y de los inicios del XXI. Estas innovaciones, empleadas desde una lógica neoliberal, han colocado a las redes y a los procesos de virtualización en el centro neurálgico de los sistemas educativos, de producción, servicios y relaciones sociales.

Los avances tecnológicos se han puesto en servicio de la enseñanza y del aprendizaje, dado que a partir de la utilización de Internet como herramienta fundamental, la educación a distancia ha permitido el acceso a la formación inicial y continua a personas que de otro modo no lo hubiesen podido hacer. La demanda de formación está creciendo desde múltiples ámbitos y para los diversos grupos de sujetos. En definitiva, “el incremento cuantitativo de las necesidades formativas está reclamando la creación de nuevas redes y formas de acceso a la enseñanza” (Area, 2003). La impronta de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el campo de la educación a distancia “está alcanzando un papel relevante en la oferta formativa de los países occidentales existiendo, incluso, instituciones educativas y empresas que desarrollan su actividad educativa exclusivamente a través de Internet” (García Aretio, 2001).

En el presente artículo recupero aportes elaborados en dos trabajos previos (Verdún, 2010; y Verdún, Britos y Arganarás, 2013) y continúo

trabajando sobre los siguientes interrogantes: ¿Cómo se fueron reconfigurando las etapas de esta modalidad educativa a distancia? ¿Cuáles son las continuidades y discontinuidades en los modelos educativos a la luz de nuevas incorporaciones tecnológicas? ¿Hasta qué punto los avances tecnológicos -en respuesta a las transformaciones sociales- esgrimen cambios y nuevos modos de encarar el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la modalidad educativa en línea o virtual?, y ¿qué tipo de interacciones se fueron configurando y transformando en el marco del proceso de enseñanza y del aprendizaje a distancia hasta la actualidad?

A continuación se presentan las diversas aseveraciones sobre el término educación a distancia constitutivas y resultantes a la vez de diversos contextos y avances tecnológicos, más precisamente en sus etapas generacionales.

Partimos de una mirada sociocultural acerca de la modalidad educativa a distancia que se fue transformando conforme con los alcances y la posibilidad de apropiación tecnológica.

El enfoque para el análisis descriptivo de las generaciones de la educación a distancia se enmarca en la tradición de la psicología históricocultural que sostiene el carácter situado del aprendizaje, el orden distribuido de la cognición humana y la comprensión del aprendizaje como “transformaciones en la participación” de los sujetos (Cole y Engeström; Lave; Chaiklin y Lave; Elichiry; Engeström, entre otros). Por tanto, se dejan de lado aportes teóricos que consideran a los procesos de enseñanza y aprendizaje con fuerte énfasis en la “inteligencia solitaria” (Pea, 1993), o por los méritos individuales, para resaltar que “los ejemplos cotidianos ponen de manifiesto la estructuración, dinámica y evolutiva, del entorno material y social para convertirlo en un repositorio de mediadores de la acción” (Pea, 1993). Pensar cada práctica educativa en forma situada no sólo requiere tener en cuenta “las ubicuas estructuras mediadoras que organizan y limitan la actividad abarcan[do] no so-

lamente objetos diseñados [...] sino también a las personas en sus relaciones sociales, lo mismo que a aspectos e hitos del entorno físico” (Pea, 1993). Hablar de interacción en sentido amplio significa pensar en un proceso de enseñanza y de aprendizaje que trascienda la relación docente-alumno, tutor-alumno, materiales didácticos-alumno, para indagar en procesos educativos en donde todos y cada uno de los elementos (sociales, artefactos, físicos) cumplan una función relevante para la construcción del conocimiento en el marco de una propuesta en línea. En términos de Lave (1996) las teorías de la actividad situada no establecen una separación entre acción, pensamiento, sentimiento y valor, y sus formas colectivas e historicoculturales de actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa, en tanto que todos y cada uno de estos componentes conforman las interacciones heterogéneas en los procesos de aprendizaje.

Interesa aquí hacer una presentación preliminar acerca de cómo algunos autores definen las educación a distancia a partir de los contextos y las épocas, de modo que se pueda hacer una aproximación sociocultural respecto a la configuración de elementos mediadores -algunos con más protagonismo que otros en cada etapa - y las interacciones que devienen de ellas. Esta mirada retrospectiva ayuda a realizar comparaciones y reflexiones acerca de los avances de los estudios en el campo de la educación para la modalidad a distancia en la actualidad. Vale decir que no hay modelos puros en cada etapa de esta modalidad educativa, sino -más bien- rasgos y elementos generales capaces de visualizar prácticas educativas comunes e híbridas, hasta hoy.

## ETAPAS O GENERACIONES DE LA MODALIDAD EDUCATIVA A DISTANCIA

### Primera etapa (finales del siglo XIX)

Esta primera etapa alcanza una connotación histórica situada en Europa y EE.UU. hacia finales del siglo XIX. Es así como las primeras expe-

riencias comienzan a través de "emigrantes del norte de Europa que se encontraban en EE.UU. y que deseaban que sus hijos fueran formados por docentes que estaban en sus países de origen" (Area, 2003). La finalidad de la educación a distancia en este caso, a través del correo postal tradicional, buscaba la preservación de las costumbres, la cultura de origen y la posibilidad de reproducir el canon occidental de conocimientos de esa época.

Se encuentra caracterizada por la mediación del material impreso, textos y manuales distribuidos. En esta etapa inicial de la educación a distancia "los textos eran rudimentarios y poco adecuados para el estudio independiente de los alumnos" (García Aretio, 2001). El modo de comunicación de aquellas instituciones o programas de formación era simple, puesto que admitía "el texto escrito, inicialmente manuscrito, y los servicios nacionales de correos, bastante eficaces, aunque lentos en aquella época, se convertían en los materiales y vías de comunicación de la iniciática educación a distancia" (Sauvé, 1992). En la modalidad por correspondencia "el 'oferente' solo reconocía responsabilidad en la entrega de esas lecciones, no existiendo casi ningún otro tipo de relación con los receptores de la información" (Mena, Rodríguez y Diez, 2005).

Se constituye un modelo centrado exclusivamente en el material didáctico como modo principal de interacción en el proceso enseñanza y aprendizaje, sopesando una experiencia solitaria, en tanto que "los estudiantes tienen escaso o ningún contacto con algún tutor o docente encargado de orientar, guiar y motivar en el transcurso de su formación" (Lugo y Schulman, 1999).

Es importante considerar que el lugar de la tutoría adquiere otro significado en nexos con un acompañamiento que podría decirse asincrónico, y con un sentido de lejanía que marcaba diferencias en las prácticas de aprendizaje. A partir de estos alcances respecto al papel del tutor no es causa directa pero sí susceptible de hipotetizar

que a comienzos del siglo XX se trata de dar una forma aún más interactiva al material impreso mediante “el acompañamiento de guías de ayuda al estudio, la instrucción sistemática de actividades complementarias a cada lección, así como cuadernos de trabajo, ejercicios y pruebas de evaluación” (Lugo y Schulman, 1999) se logra un impacto en la relación estudiante-material, estudiante-institución y estudiante-autor del contenido. Tal como lo sintetiza Recio Saucedo (2007), “el tipo de materiales didácticos que se desarrollan para esta modalidad de estudio a distancia son paquetes prediseñados de contenidos transmitidos principalmente a través del texto impreso, que pueden incluir contenidos utilizando otros medios”.

Recientemente, a finales de esta etapa comienza a tener presencia de forma cada vez más delimitada y definida la figura del tutor que, luego, a partir del “método de tutelaje” (Mena, Rodríguez y Diez, 2005) propiciará el seguimiento y la “motivación” de aprendizajes por parte del estudiante. Los elementos que enmarcan esta práctica educativa son las respuestas por correo postal por parte del tutor como devolución de la última fase del proceso de educación a distancia. Es decir, se trata de un modelo de formación centrado en el proceso de enseñanza (materiales y docente/tutor) donde las posibilidades de interacción entre estudiantes y docentes/tutores y de estudiantes entre sí eran limitadas todavía<sup>1</sup>.

Recalco aquí la cuestión de la *motivación* y la empatía del estudiante porque fueron preocupaciones tempranas del teórico Holmberg, hacia 1985, para el análisis y diseño de modelos educativos a distancia. Según Holmberg (2003):

<sup>1</sup> Existe aquí un cambio interesante en relación al lugar del estudiante, en tanto que en la primera generación de la educación a distancia se suponía un sujeto *autónomo*, en cambio, en la cuarta generación -con otro contexto tecnológico- se lo supone sujeto activo. Dicha distinción esta ligada a una interesante discusión que se desagrega más adelante en este artículo.

[...] en la enseñanza y aprendizaje a distancia son centrales las relaciones personales entre los involucrados, el placer por el estudio y la empatía entre los estudiantes y los que representan a la organización de apoyo. Los sentimientos de pertenencia y empatía promueven en los estudiantes la motivación por aprender e influyen en el aprendizaje favorablemente. Tales sentimientos son fomentados por presentaciones claras de los contenidos de aprendizaje, orientadas a problemas, de tipo conversacional, que complementen la literatura para un curso; por una interacción mediada amigable entre estudiantes, tutores, asesores y otro tipo de personal de la organización de apoyo; y por estructuras y procesos organizacionales y administrativos liberales [...].

## Segunda etapa (mediados del siglo XX)

En la segunda etapa comienzan a visualizarse los aportes educativos con tecnologías con mayor alcance, algunos autores prefieren distinguir las propuestas “abiertas” -de aquellas a distancia- con una valoración de tipo democratizadora, de acceso irrestringido y/o popular.

Así, pues, “la radio comienza a utilizarse como vehículo de enseñanza” (Lugo y Schulman, 1999), caso de la Asociación Latinoamericana de Escuelas Radiofónicas, fundada por Roquette-Pinto en la década de los años veinte y con fuerte desarrollo en la década del setenta: “Con la creación de la Radio Sociedad en Río de Janeiro y un plan de reutilización de la radio-difusión para ampliar el acceso a la educación” (Lampert, 2000). Otro medio masivo utilizado es el periódico, aquí se puede mencionar como ejemplo los cursos de educación para la salud desarrollados en Brasil.

Es en la década de los años setenta cuando aparece la televisión abierta, desempeñando también un papel educativo relevante, y un decenio más tarde se agregan la televisión por cable y el video.

Aquí comienzan a operarse prácticas educativas en soporte multimedia con énfasis en los primeros rasgos de propuestas multimodales a partir de la utilización de múltiples soportes (audio, imagen, texto) como recursos para la enseñanza a distancia; así, “el texto escrito comienza a estar apoyado por otros recursos audiovisuales (audiocassettes, diapositivas, videocassetes, etc.)”(García Aretio, 2001).

### Tercera etapa (finales del siglo XX)

La tercera etapa se puede ubicar en los albores de la década de los años 80. Algunos autores la denominan la “fase telemática” (Garrison y Shale, 1990), caracterizada por la integración de las telecomunicaciones, la informática y otros canales de distribución electrónica de información. La inmediatez, la agilidad, la verticalidad y la horizontalidad de los actores de la interacción social se hacen presentes en un intenso “tráfico de comunicación” (García Aretio, 2001). Es importante recordar que aún en la tercera etapa existe un predominio potenciado de emisiones educativas por radio, televisión, audioteleconferencia y videoconferencia.

En esta fase se visualiza un despojo de la educación clásica de la EaD (ajustada a los materiales de estudio) para pasar a una modalidad centrada en el estudiante. La principal diferencia entre la segunda y la tercera etapa se centra en que la última permite que profesor y estudiante, y estudiantes entre sí, puedan comunicarse tanto de forma “sincrónica (en tiempo real) como asincrónica (en diferido), a través de los diversos medios” (García Aretio, 2001).

### Cuarta etapa

La cuarta y última etapa integra las llamadas TIC. Proliferan estudios incipientes sobre la educación a distancia en relación con otras lógicas de interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

Internet, el correo electrónico, los CMS (Content Management System), redes asincrónicas de aprendizaje y otros recursos multimedia así como toda otra nueva aplicación basada en información y tecnología, tienen tanta importancia en las miradas educativas dominantes, que el rol de la educación en sí mismo, como fuerza conductora de su propio diseño y utilización es algo que se ha perdido (Salomón, 2000).

En el contexto de la cuarta generación de la EaD, algunos autores la denominan etapa de auge del uso de campus virtuales, cuya característica principal es la utilización de una red de ordenadores u otras distribuciones multimedia, así como la multiplicidad de recursos y aplicaciones tecnológicas que implican nuevas posibilidades educativas.

Taylor retoma el concepto de generaciones de EaD de Garrison (1985) y las hace llegar a la actualidad, mostrando las últimas realizaciones de algunas instituciones con importantes desarrollos tecnológicos. Si bien entre la cuarta generación y una quinta existe una borrosa frontera, el <Modelo Inteligente y Flexible de Aprendizaje> (Taylor, 2001) de lo que se trata de mostrar es que los últimos adelantos, según este autor, “tiene el potencial de alcanzar y lograr economías de escala en la gestión y soporte de las necesidades de una institución educativa, a través de la explotación de sistemas de respuesta automatizada”. Existe dentro de las posibilidades de enseñar y aprender a distancia una impronta de:

Las crecientes tecnologías basadas en los teléfonos móviles o celulares. El mercado de este tipo de telefonía y su integración con Internet a través de las tecnologías WAP y sobre todo UMTS nos deparan propuestas de indudable interés para el mundo de la educación y formación (García Aretio, 2001).

Los artefactos o dispositivos -denominados móviles- tienen implicancias clave y relevantes en el proceso de enseñanza y del aprendizaje

tratándose de los diversos modos de acceso ubicuo. Por otra parte, aquí Internet cobra otro sentido en clave cultural. En este contexto de interacción cultural a través de diferentes dispositivos de comunicación se circunscribe otro tipo de conectividad. Por hablar en términos de Rueda Ortiz (2007):

[...] la conectividad de la red es la que permite y alienta la integración de los individuos dentro de un medio <colectivo>. El resultado es que los procesos de información, y las organizaciones sociales que nacen de ella, están conectadas y son individuales al mismo tiempo. Esta cualidad de lo individual y lo colectivo en simultáneo establece una gran diferencia con otras tecnologías, como el libro [...], la radio y la televisión, convirtiéndose en un gran potencial para el crecimiento intelectual humano [...].

Internet, como instrumento de la cultura, se convierte en un escenario posible para desarrollar aprendizajes cognitivos y sociocognitivos no sólo en contexto de sistemas de actividades de la vida cotidiana, sino también en propuestas de enseñanza diseñadas por instructores.

Este modelo centrado en el alumno –de diferente modo a las etapas anteriores– supone un rol activo<sup>2</sup> apoyado por las tecnologías de la información y de la comunicación. A partir de estas posibilidades, hoy existe una tendencia a promover la colaboración entre alumnos y se propicia la creación de comunidades de aprendizaje en los términos de Wenger.

## DISCUSIONES EN TORNO A LA INTERACCIÓN EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN EN LÍNEA

Cabría pensar que actualmente una tendencia de la EaD “en línea” es disponer de estrategias y re-

ursos basados en un modelo altamente comunicativo, que apela a la participación y la interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El término interacción ha sido de gran preocupación en los estudios acerca de la educación a distancia. Por ejemplo, las advertencias de Litwin (1993) enfatizan en que los estudiantes “al interactuar, al trabajar en grupo, aprenden además de contenidos, a negociar significados, a construir de manera solidaria los conceptos, a respetar opiniones divergentes y, por ende, a visualizar convergencias y divergencias”.

Otros autores, en cambio, se preocupan por diferenciar lo que es participar de interactuar (Moore, 1989; Moore y Kearsley, 1996, y Barberá, 2006) en un entorno educativo. La preocupación radica en la necesidad de evitar la prevalencia de “consumo” y superficialidad en la participación de actividades educativas, para lograr otro tipo de apropiación por parte de los estudiantes. Garrison y Anderson (2005) mencionan que:

[...] el rasgo esencial del e-learning no se limita al hecho de facilitar el acceso a la información sino que radica en su potencial comunicativo e interactivo. El objetivo de un e-learning de calidad es unir diversidad y cohesión en una «ecología de la formación» dinámica e intelectualmente estimulante. La interacción a la que nos referimos trasciende la transmisión unilateral de contenidos y amplía nuestros planteamientos a la comunicación interpersonal dentro del proceso educativo [...].

Desde una perspectiva sociocultural del proceso de enseñanza y del aprendizaje se retoma el clásico triángulo interactivo (docente, alumno y conocimiento) con la finalidad de realizar un recorte de análisis e intentar problematizarlo dentro de un contexto educativo en línea. Esta preocupación radica en la posibilidad de evaluar la calidad de una propuesta por su grado de interacción. Al respecto, Barberá menciona que:

<sup>2</sup> Existen casos aislados de experiencias telefónicas entre un instructor y pequeños grupos de estudiantes, pero distan de ser generalizados en esta etapa..



La interacción sería lo que constituye un cambio para ir a cotas cognitivas y sociales más complejas mientras que participar supone simplemente intervenir en un espacio virtual no favoreciendo una influencia dirigida a un cambio cognitivo o provocando una reacción virtual conjunta y compartida (Barberá, 2006).

Es necesario considerar que por interacción no se entiende la posibilidad de poner en contacto diferentes elementos de un sistema informático o tecnológico. La interacción se interpreta como un tipo de actividad sociocultural situada o como la “actividad relacional y discursiva que se puede desarrollar en un determinado contexto virtual y que puede favorecer, o no, un mayor aprendizaje del estudiante” (Barberá, 2000).

Barberá (2004) toma aportes de McVay (2002) y Moore (1989) para tratar de demostrar los aspectos relevantes respecto a las diversas interacciones que entran en juego en el proceso de enseñanza y del aprendizaje con modalidad virtual. Entre ellos – y no menos importante- se hallan la interacción que el *estudiante establece con el profesor, la que se genera con los compañeros y la que el estudiante recrea con él mismo* (momentos en los cuales el estudiante realiza sus reajustes y reconoce los aprendizajes que va desarrollando). Sobre esta tercera interacción centrada en el estudiante hay una aportación necesaria ligada al lugar de lo ubicuo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues se trata de “hacer que el aprendizaje sea una experiencia más distribuida en el tiempo y el espacio” (Burbules, 2011). Una propuesta con entornos tecnológicos -ya sea como anclaje o complemento de una propuesta educativa presencial- posibilita al estudiante en términos de Ferrero Roqué y Danieli:

La posibilidad de realizar un recorrido diferente al propuesto por el mismo docente; tanto desde la interactividad instrumental de la navegación como desde la interactividad cogniti-

va que el mismo puede propiciar permitiendo que cada cual elija secuencias, marque ritmos, defina prioridades y así tome decisiones para aprender, ganando autonomía y desarrollando habilidades para el aprendizaje autogestionado (Ferrero y Danieli, 2011).

Por otro lado se suma otro tipo de interacción relacionada con la que *el estudiante establece con los contenidos*. Nos detenemos en esta última para especificar que esta interacción en contexto de Internet, tiene una connotación diferente a la que ocurría en las etapas anteriores de la EaD, ya que se trata de “desarrollos teóricos-conceptuales-experienciales derivados de las posibilidades que nos ofrece la *web 2.0* y la web semántica, que hará que el desarrollo real de las comunidades virtuales sea más extenso que nunca, y que la red se convierta en un elemento más social” (Cabero y Llorente, 2007).

Actualmente, la integración de TIC a las prácticas educativas requiere pensar “sistemas simbólicos altamente complejos” (Coria, A., 2003). En este mismo plano se suman las interacciones que el estudiante realiza con otros múltiples lenguajes (diseños, representaciones, interfaces, lo audiovisual, sonoro, hipertextual, hipermedial) y formatos (wikis, documentos colaborativos, foros) que corresponden -mediante una propuesta diseñada por el docente- a otras lógicas de acceso al conocimiento y a la construcción del mismo<sup>3</sup>.

Las premisas anteriormente planteadas, intentan ser elementos de análisis y reflexión sobre el *feedback virtual* (Barberá, 2006) que cada vez adquieren mayor impronta en la modalidad educativa en línea por el carácter de ubicuidad que ofrecen estas nuevas tecnologías, en la

<sup>3</sup> Aquí se considera la construcción del conocimiento como resultado de una actividad conjunta experimentada por los sujetos y los elementos mediadores que participan en el proceso de enseñanza y del aprendizaje, es decir, en un sistema de actividades.

medida en que hoy posibilitan al estudiante el accesos diferenciados desde cualquier dispositivo y lugar.

## CONCLUSIONES

Es pertinente reflexionar acerca de la implicancia que van adquiriendo estas prácticas educativas con modalidad en línea respecto a los estudios y avances del campo de la educación. Si bien los avances tecnológicos se presentan de un modo vertiginoso, es preciso dar cuenta que también existen innovaciones interesantes desde el campo de la educación que de manera incipiente posibilitan nuevas experiencias en el campo de la práctica<sup>4</sup>. Se reconstruyen marcos referenciales a partir del entrecruce de elementos epistemológicos y metodológicos por la conjugación de lo empírico y lo teórico.

Las generaciones de educación a distancia son sedimentaciones tecnológicas y educativas cuya convergencia -renovada o reactualizada- puede notarse claramente en cualquier modelo a distancia y en línea. Todavía siguen vigentes los aportes de Garrison en relación a la quinta generación (inteligente, flexible y dinámico) mucho de los cuales se entrecruzan con la cuarta generación de la EaD. Si bien no se intenta apelar a propuestas estancas, sí se considera que las nuevas tendencias tienen que ver con una mayor flexibilidad de los proyectos de

educación en línea. Esto está relacionado con la posibilidad de ofrecer propuestas educativas diseñadas desde estructuras dinámicas y no estáticas, pensadas no desde un enfoque tradicional sino más bien estratégico.

La tecnología en una propuesta de educación en línea, no nada más es una herramienta válida para llegar a un fin educativo, sino que muchas veces se trata de una cuestión con poca distancia entre la relación forma-contenido. Desde una mirada sociocultural lo que este trabajo quiere demostrar es que una tecnología que configura una propuesta de enseñanza puede ser vista como un recurso educativo integrador y situado, como una encima que muchas veces de otro modo no podría ser implementado, es decir, que se trataría de “las formas de organización de la actividad conjunta” (Coll, 1991). Los aportes están vinculados a la cuestión híbrida que existe a la hora de diseñar una propuesta, esto es, el uso o no de un recurso en función de lo que se quiere brindar desde el punto de vista didáctico y, por otro lado, el reajuste de una propuesta en función a los alcances de la tecnología y de los sujetos destinatarios.

## REFERENCIAS

- Area, M. (2003). *Nuevas tecnologías, educación a distancia y la mercantilización de la formación*. España: Universidad de La Laguna.
- Barberá, E. (2004). *La educación en la red: actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. RED. Revista de Educación a Distancia, Número Monográfico II. Julio. [Consultado el 23/noviembre/2010], en <http://www.um.es/ead/red/M6>.
- Barberá, E. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE UB/ Horsori.
- IIPe-UNESCO. (2011). Entrevista Nicholas Burbules. [video]. Recuperado de <http://www.webinar.org.ar/conferencias/entrevista-nicholas-burbules>

<sup>4</sup> En el campo de la práctica queda camino por recorrer. Sin embargo, es preciso destacar experiencias concretas que auguran interesantes resultados en consonancia con una “interacción en sentido amplio”. Para ello se mencionan los aportes educativos que con estos entornos tecnológicos se han podido desarrollar de manera presencial y combinada en universidades y escuelas medias: experiencias interculturales para el aprendizaje de la lengua extranjera, soporte a áreas temáticas con mayor dificultad, espacios para promover mayor comunicación e intercambio entre los estudiantes, trabajo con simuladores y otros recursos TIC para un abordaje de los niveles de abstracción, entre otros.



- Cabero, J. y Llorente M. (2007). La Interacción en el Aprendizaje en Red: Uso de Herramientas, Elementos de Análisis y Posibilidades Educativas. *RIED*. 10 (2), 97-123.
- Coll, C. (1991). Constructivismo e intervención educativa, ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?. [Ponencia] Congreso Internacional de Psicología y Educación sobre Intervención Educativa. Madrid.
- Crovi, D. (2004). Promesas, riesgos y desafíos en la era de las redes. *Revista Trampas*. (29), 8-17.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Garrison, D. (1985). Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*. (16), 235-241.
- Garrison, D., y Shale, D. (1990). *Education at a Distance*. Malabar: Robert E Krieger Publishing Company.
- Garrison, D. R., y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo xxi*. Investigación y práctica. Barcelona: Octaedro.
- Ferrero, R., y Danieli, E. (2011). *Posibilidades de enseñar y aprender con tic. Aulas virtuales, diseños, interacciones y resignificaciones*. [ACTAS] II Jornadas sobre experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa en la UNC. Córdoba.
- Lampert, E. (2000, junio). Educación a distancia. ¿Elitización o alternativa para democratizar la enseñanza?. *Perfiles Educativos*. (88).
- Lave, J. (1996). “Primera parte: La práctica del aprendizaje”, en Chaiklin, S. y Lave J. (Comp.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre la actividad y contexto*, 15-45. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (1993, marzo). La educación a distancia: una perspectiva crítica. *Educación*. II (3).
- Lugo, M. T., y Schulman, D. (1999). *Capacitación a distancia: acercar la lejanía. Herramientas para el desarrollo de programas a distancia*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Mena, M.; Rodríguez, L., y Diez, M. L. (2005). *El Diseño de Proyectos de Educación a Distancia*. Páginas en Construcción. Buenos Aires: La Crujía.
- Moore, MG (1989). Tres tipos de operaciones. En MG Moore, y GC Clark (eds.). *Lecturas en Principios de Educación a Distancia*, 100-105. University Park: La Universidad del Estado de Pennsylvania.
- Salomón, G. (2000, junio). *Its not just the tool, but the educational rationale that counts*. University of Haifa.
- Sauvé, L. (1992). “Origeni e sviluppo dell’istruzione a distanza”, *Istruzione a distanza*. VI (2).
- Pea, R. (1993). “Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación”, en Salomon (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Coria, A. (2003). *Las viejas y nuevas tecnologías en la enseñanza*. Una perspectiva socio-cultural de análisis. Seminario Internacional Master de Educación Inicial y Primaria. Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Rueda Ortiz, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría entre la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Antrhopos.
- Verdún, N. (2010). *Una revisión de las etapas de la educación a distancia*. [sin publicar]. Buenos Aires: FLACSO.
- Verdún, N., Britos, P., y Arganarás, P. (2013). *Una revisión de las etapas de la educación a distancia. Aportes y reflexiones en clave socio-cultural sobre la tecnología y la educación en línea*. [Ponencia] I Jornadas Nacionales y III Jornadas de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

## AUTOR

### Noelia Verdún

Profesora de la Universidad Nacional de Río Negro, Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)  
ver.noelia@gmail.com