



**La Modalidad a Distancia. El caso del Politécnico Virtual.
E-learning aplicado a la Educación Superior**

Investigador:

Dra. María del Refugio Barrera Pérez

Dirección:

Prolongación de Carpio 471, Col. Plutarco Elías Calles,
CP 11340, Delegación Miguel Hidalgo, DF.

Teléfono:

57 29 63 00 ext. 61664

E-mail:

yosoyla@prodigy.net.mx



RESUMEN

Presento una investigación realizada en la modalidad a distancia -Politécnico Virtual- del Instituto Politécnico Nacional; cuyo propósito fue indagar en qué aspectos y de qué manera repercutieron las representaciones que los profesores se forjaron acerca de dicha modalidad en las actividades académicas que ésta les demandaba.

Fue “en caso” y de corte cualitativo porque utilicé técnicas etnográficas y los métodos del análisis estructural y el de representaciones sociales.

Entre otras conclusiones encontré que: a) existe ambigüedad en el uso de los términos; b) los actos pedagógicos y sus efectos formativos dependen de cómo se asumen las funciones y figuras académicas; c) el profesor vive tres tipos de tensiones y éstas se resuelven adaptando la función prescrita a la función habitual.



LA MODALIDAD A DISTANCIA EN EL POLITÉCNICO VIRTUAL

Introducción

Esta investigación se ubica en el campo de estudio de la modalidad a distancia. La cual, después de un trabajo de clarificación de términos, defino como un dispositivo¹ basado en mediaciones de distintos tipos y medios electrónicos diversos que se pone en operación a fin de hacer accesibles procesos de enseñanza, educación, capacitación o formación para quienes, por diversos motivos, no pueden o no desean acudir regularmente a un centro educativo.

Problema o Delimitación del Tema

La modalidad a distancia se enfrenta a diversos problemas: la organización pedagógica, la estructura administrativa, los materiales de estudio, el uso de los medios electrónicos, las actividades académicas y los procesos educativos, entre otros. De todos ellos, el interés de esta investigación se centra en las actividades del académico porque las tareas y la función que cumple en dicha modalidad implican cambios en su trabajo y en la forma de asumirlo.

Parto del supuesto de que la modalidad a distancia se desarrolla en el mundo bajo numerosas tensiones entre la rutina y los esfuerzos de ruptura e innovación; dichas tensiones se reflejan en las representaciones de los actores educativos involucrados; afecta la forma de trabajo del profesor y desencadena estrategias identitarias que no siempre contribuyen favorablemente al proceso formativo. De ahí, que los objetivos de investigación fueron: 1) analizar las representaciones de los profesores acerca de esta modalidad y de las tareas que les demanda y 2) revelar la manera en que tales representaciones repercuten en sus actividades académicas.

Para alcanzar dichos objetivos, se requirió de un trabajo de conceptualización en conjunción con un análisis de los efectos que se producen en el proceso formativo las constantes tensiones.

Teoría

El enfoque de las representaciones sociales se inició con Serge Moscovici en 1961 con su obra *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, en la que el autor se ocupa del fenómeno de las representaciones. Redefine los problemas y los conceptos de la psicología social a partir de este fenómeno insistiendo en su función simbólica y su poder para construir lo real. Examina cómo se ha producido la penetración del psicoanálisis en la sociedad francesa y los efectos de dicha penetración. Otros autores como Jean-François Blin (1997), Denise Jodelet (1999), Jean-Claude Abric (2001) han continuado el enfoque en diversos estudios. Para Jodelet, las representaciones sociales designan una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. Destaca que toda representación se refiere a un objeto y tiene un carácter simbólico y significativo surgido de un fondo común de cultura pero que implica un proceso de construcción que deriva de situaciones de comunicación. Los contenidos y los procesos de representación se refieren a las condiciones y a los contextos en los que surgen, a las comunicaciones

¹ Conjunto dinámico de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción), dispuestos de tal manera que conduzcan, en el contexto de la institución escolar al logro de una finalidad educativa determinada que responde, al menos supuestamente, a una demanda social (T. Yurén. *Formación y puesta a distancia*, p.108).

en las que éstas circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (1999, pp. 474-477).

Para identificar la manera en la que se da esa apropiación y transformación, Blin -interpretando a Moscovici- recomienda analizar dos procesos para explicar cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social. Esos dos procesos son la objetivación y el anclaje. La objetivación consiste en el pasaje de elementos abstractos a imágenes concretas, es una operación que permite poner un concepto en un núcleo figurativo. El esquema integrado en una realidad de sentido común, aplicada a lo real, objetivada, deviene, entonces, guía de acción.

La estabilidad del núcleo figurativo, la materialización y la especialización de sus elementos les confieren a las representaciones el estatus de marco e instrumento para orientar las percepciones y los juicios en una realidad construida de forma social, dando lugar al anclaje (Blin, 1997, pp. 72 y ss). Por otra parte, según Moscovici “para hacer frente a una idea o persona extraña, empezamos por anclarla a una representación social existente” (1998, p. 98). Así, para el estudio de las representaciones se requiere de dos tipos de métodos: interrogativos y asociativos. Aunque en este trabajo tiene un fuerte peso el método interrogativo (la entrevista), el tipo de análisis utilizado (el análisis estructural) permitió identificar las asociaciones en el discurso. Dichas asociaciones condujeron a identificar el núcleo central que organizaba jerárquicamente el contenido de las representaciones. También, se confirmó que en las representaciones sociales aparecen -por necesidades prácticas- en grupos y sociedades en las que el discurso social incluye comunicación -divergente o compartida- acerca de diversas cuestiones.

En cuanto al análisis estructural, según A. Piret, J. Nizet y E. Burgeois (1996), éste consiste en un método que analiza el contenido del discurso para poner en relación sus elementos. Interroga la manera en la que los individuos se representan, explican, conciben los hechos y el mundo que les rodea.

En este sentido, distintos autores (G. Giménez, 1997; J-F Blin, 1997) han puesto énfasis en la relación que existe entre las representaciones y la identidad. Señalan que existen factores perturbadores que impactan en el discurso y la comunicación en la que circulan las representaciones. Cuando un fenómeno desconocido y/o una situación conflictiva perturba la práctica grupal el enfrentamiento al objeto no se realiza en el vacío: sus representaciones sociales constituyen puntos de referencia con los que se puede amortiguar el impacto de la extrañeza. La manera idiosincrásica que tienen los sujetos de apropiarse de las representaciones está mediada por diferentes estrategias identitarias -conjunto de acciones coordinadas para obtener una victoria en el nivel interaccional y dinámico- que despliegan los sujetos y por la forma particular de reaccionar frente a las situaciones conflictivas que perturban la estabilidad de las identidades.

Método

La vía metódica que se siguió en esta investigación fue de corte cualitativo: para el acopio de datos utilicé técnicas etnográficas (cuestionario, entrevista abierta) y para el análisis empleé el método estructural y el de las representaciones.

Consulté diversas obras por autor y autores, documentos de distintas instituciones que ofrecían la modalidad (en diversas formas) y de información obtenida en la Red de Internet; también, retomé dos investigaciones previas -que en este contexto consideré de tipo exploratorio-.

Las obras que revisé para delimitar la temática, la abordaban desde diferentes enfoques y niveles. Entre ellas, hay artículos² que recogen experiencias institucionales o la experiencia particular de algunos actores; también hay materiales de corte normativo o prescriptivo -como las colecciones institucionales- y

² La base de datos del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) me dio pistas para consultar y revisar los artículos que resultaban pertinentes.

trabajos teóricos publicados bajo la forma de libros por autor o compilaciones. También, bajo la forma de tesis encontré investigaciones exploratorias y descriptivas.

Para el escenario seleccioné tres programas de formación en la modalidad a distancia incluidos en un proyecto del IPN que se desarrolló bajo el título de Politécnico Virtual. Estos programas de posgrado estaban ubicados en distintos campos disciplinarios: la educación, la administración y la tecnología.

La tarea de investigación incluyó los siguientes pasos:

1. Acopio de datos que implicó la articulación de técnicas etnográficas, recopilación de documentos oficiales y teóricos:
2. Análisis estructural a partir de A. Piret, que permitió encontrar estructuras dilemáticas, jerarquías, implicaciones sucesivas y estructuras. Y en el discurso, análisis de la relación de los sujetos con las acciones y las finalidades, además de las valoraciones que hicieron los propios sujetos al hacer que surgiera en relación con los implícitos;
3. Interpretación, siguiendo algunos lineamientos desde la perspectiva cercana a la de Foucault, que permitió ver de que manera se cruzan el saber con el poder y las experiencias de subjetivación.

Resultado

Como resultado del trabajo de clarificación de una familia de términos -que ya mencioné al inicio de este trabajo- me permitió arribar a la definición de "formación a distancia" como un proceso que, mediante dispositivos basados en medios electrónicos e impresos y mediaciones adecuadas a situaciones presenciales y no presenciales, facilita la transformación del sistema disposicional de los aprendientes poniendo énfasis en saberes formalizados y técnicos. También clarifiqué lo relativo a los siguientes aspectos:

- a) La forma de denominar a las modalidades no convencionales difiere de un país a otro e incluso de una institución o de una escuela a otra. Los términos que más frecuentemente se han empleado -sin hacer una distinción precisa entre ellos-, son: *educación no presencial*, *enseñanza no escolarizada*, *enseñanza abierta*, *enseñanza a distancia*, *educación virtual*, *formación en línea*; e incluso un anglicismo como *e-learning*.
- b) La utilización de los medios tecnológicos da lugar a variantes en la designación de la formación a distancia, cuya distinción resulta sutil pero importante si se consideran las repercusiones pedagógicas que eso tiene, especialmente, en la conformación del dispositivo.
- c) Los académicos que trabajan en la modalidad a distancia reciben indistintamente diferentes denominaciones como: *enseñante*, *educador*, *capacitador* o *formador*. La distinción en este caso resulta indispensable porque la manera de designarlas influye en la forma en que se asumen las funciones y se realizan los actos pedagógicos, así como las múltiples relaciones con los aprendientes³, los contenidos y la institución.

El problema no es sólo del uso de los términos. Éstos son reflejo de la manera en la que los distintos agentes se representan la actividad que se realiza en la modalidad a distancia, pero también contribuye a reforzar o resistir ciertas identificaciones. Si bien en esta investigación me propuse revelar las representaciones que los profesores tienen de la función y las tareas que realizan en la modalidad a

³ Se utiliza aquí el término acuñado en Quebec para referirse a quienes están educándose o formándose en el marco de programas centrados en el aprendizaje.

distancia, resultó necesaria una previa clarificación de ciertos significados a fin de delimitar mejor el objeto de estudio.

Así, el resultado del primer punto se resume en que la enseñanza es la actividad que se orienta a favorecer la adquisición de saberes formalizados, mientras que la capacitación se orienta también a la adquisición, pero de saberes técnicos. La educación y la formación implican una transformación del sujeto; es decir, de sus estructuras disposicionales en general; pero mientras que la primera pone énfasis en el saber convivir y el saber ser, la segunda lo pone en los saberes formalizados y en los técnicos.

En cuanto al segundo punto, las distinciones teóricas que realicé me llevaron a inferir que los rasgos que siempre están presentes en las definiciones que se dan de la modalidad a distancia son: a) la separación espacial de los aprendientes en relación con la institución y con los mediadores -lo cual implica que la modalidad a distancia es siempre abierta, por lo que toca al espacio⁴- y b) el uso de medios electrónicos tanto para transmitir los contenidos como para establecer relaciones entre los aprendientes y los mediadores o para ambos. Así mismo, determiné las variantes de la modalidad a distancia: educación a distancia, *distance learning*, *e-learning* o *technology-based learning*, *online learning* o *WEB-based learning* o *Internet-based learning*, educación en línea, *e-training* o *corporate e-learning*, formación por internet o formación mediante WEB, clase virtual y, finalmente, distinguí la especificidad de la formación a distancia, así como de la formación puesta a distancia.

En relación con el tercer punto, no hay una correspondencia biunívoca entre las figuras académicas y las funciones de enseñante, capacitador, educador y formador que se corresponden con los cuatro procesos que distinguí antes. Así, por ejemplo, un enseñante puede actuar como instructor, asesor o facilitador o puede limitarse a instruir o a asesorar; o bien, el educador puede actuar como instructor, consejero, guía, asesor y facilitador o sólo como instructor y facilitador. Sin embargo, a cada función le corresponde de manera sustancial alguna de las figuras académicas como una característica *sine qua non*. Es decir, no se puede ser enseñante si no se es instructor, no se puede ser educador sin ser facilitador y acompañante. Igualmente, no se puede ser formador sin ser instructor, facilitador, acompañante.

Conclusiones

1. La manera en la que se emplea el término “formación a distancia” no permite distinguir con claridad este proceso educativo de otros que le son afines.
2. La calidad de los actos pedagógicos y los efectos formativos de éstos dependen de la manera de asumir las funciones y figuras académicas lo cual, a su vez, responde a las representaciones que de ellas tienen los profesores y las estrategias identitarias que despliegan.
3. Los profesores se identifican con la innovación tecnológica que implica la modalidad a distancia, pero se ven colocados en una situación dilemática que no logran resolver cuando esta innovación pone en tensión sus hábitos de trabajo.
4. La identificación con el dispositivo de formación a distancia en el que el profesor se inserta está condicionada por las representaciones que construye acerca de lo que es la modalidad las cuales, a su vez, están fuertemente determinadas por la disciplina que es su materia de trabajo y con la que suelen estar plenamente identificados.
5. Las tensiones suelen resolverse adaptando la función prescrita a la función habitual, lo cual implica una parcial y aparente identificación con la modalidad.

⁴ Una modalidad abierta puede serlo con relación al espacio, al tiempo, a los métodos, a los objetivos, a los contenidos, a la edad, a la organización, entre otros aspectos. La modalidad a distancia es siempre abierta con relación al espacio pero puede llegar a ser abierta en otros aspectos.

6. En un programa de formación a distancia el profesor vive una triple tensión: la de su identidad profesional (entre disciplina y función prescrita); la de su sistema praxeocognitivo (entre lo que acostumbra y le gusta hacer y lo que debe hacer); y la de la identificación con la innovación (entre la innovación tecnológica y la innovación pedagógica).

Recomendaciones

A. Es conveniente tener claro que lo que se está ofreciendo, actualmente, en las instituciones de educación superior no son propiamente programas de formación a distancia sino programas de enseñanza a distancia. Esto deja un vacío que es propiciado tanto por las representaciones arraigadas en los distintos actores de la educación superior como por las estructuras de los dispositivos que favorecen y refuerzan esas representaciones. Hasta el momento los dispositivos se revelan como demasiado cerrados y esto deja poco espacio para el acompañamiento y la facilitación. Habría que encontrar nuevas formas de apertura en los dispositivos para que estas figuras sean posibles. De no hacerse cambios fuertes en los dispositivos estamos condenados a que la formación a distancia sea sólo una buena intención, pues sólo propiciando la independencia de pensamiento de los sujetos y facilitando y acompañando la transformación de su sistema disposicional puede pensarse que se realiza plenamente un proceso formativo.

B. La falta de claridad en la utilización de los términos en el medio educativo no resulta inocua pues refuerza la persistencia de representaciones que prohíjan estrategias identitarias que si bien favorecen la recuperación del equilibrio praxeocognitivo del profesor, van en detrimento del efecto formativo de las actividades realizadas.

C. Incorporarse a un dispositivo de formación a distancia requiere de un proceso de formación que permita superar hábitos tradicionales y buscar que la innovación tecnológica se vincule con la innovación pedagógica, así como que los profesores adopten la figura de acompañante y facilitador que resulta esencial al formador. El proceso de formación al que tendrían que someterse los formadores a distancia implicaría una transformación completa del sistema disposicional del profesor: nuevas competencias, una nueva forma de ser y una ética que sustente los cambios y que permita abandonar relaciones de poder que obturan la formación.

D. Un proceso de formación para los profesores que se incorporan a un programa de formación a distancia debiera ayudarles a reflexionar acerca de la manera en la que su vínculo con la disciplina en la que fueron formados y con la que trabajan, influye en la representación que tienen acerca de esa modalidad. Así mismo, tendría que ser una oportunidad para que los profesores trabajen en grupos multidisciplinarios en los que pueda compartir experiencias y puntos de vista diversos que le ayuden a poner en cuestión sus propias creencias y a reflexionar sobre su propia práctica con actitud autocrítica.

E. Dicho proceso de formación tendría que contribuir también a tomar conciencia de las estrategias identitarias que se han llevado a cabo y de las repercusiones que ellas tienen en los procesos formativos; también, debería contribuir a la transformación del sistema disposicional de los profesores que permitiera poner al servicio de la formación la tecnología, haciendo que ésta contribuya al manejo adecuado de la distancia en su pluralidad: espacial, social, económica, contextual, entre otras.



Bibliografía

- Abric, Jean-Claude. (2001). *Prácticas sociales y representaciones* (José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios, Trad., 1a. ed.). México: Ediciones Coyoacán.
- Bernard, Michel. (1999). *Penser la mise à distance en formation* [Pensar la puesta a distancia en la formación]. París, Francia: L'Harmattan.
- Blin, Jean-François. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles* [Representaciones, prácticas e identidades profesionales]. París, Francia: L'Harmattan.
- Carré Philippe y Carine Degallaix (Coordinación de conferencia de consenso). (2001). *Accompagner des formations ouvertes* [Acompañar las formaciones abiertas]. París, Francia: L'Harmattan.
- Fainholc, Beatriz. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Argentina: Paidós.
- Foucault, Michel. (1985). *La arqueología del saber*. (Aurelio Garzón del Camino, Trad., 11a. ed). México: Siglo Veintiuno editores.
- _____. (1980). *El orden del discurso* (Alberto González Troyano, Trad., 2a ed). Barcelona, España: Tusques Editores.
- _____. (1992). *Microfísica del poder*; (Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Trad., 3a. ed). Madrid, España: La Piqueta.
- García Aretio, Lorenzo. (1995). "Hacia una teoría de la educación a distancia" En *Cuestiones actuales sobre la educación*; Depto. de teoría de la educación y pedagogía Social. Madrid, España: UNED.
- _____. (1987). *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. Madrid, España: UNED.
- Goetz, J. P. y M. D. Lecomte. (1988). *Etnografía y diseños cualitativos en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Jodelet, Denise. (1999). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En Moscovici S. *Psicología Social, II Pensamiento y vida social*. Barcelona, España: Paidós. pp. 469 – 494
- Moscovici, S. (1988). *Notas hacia una descripción de la Representación Social*; (Gustavo Martínez Tejada, Trad.). México: documento interno de la Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*; (Nilda María Finetti, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Huemul.
- Postic, Marcel. (2000). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. (2ª ed. actualizada). España: Narcea.
- Postic, M y De Kelete J.M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. (Jesús García García, Trad.). Madrid: Narcea.
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (Jorge Piatigorsky, Trad.) España: Paidós Ibérica.
- Yurén Camarena, Maria Teresa. (1995). *Ética, valores sociales y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.
- _____. (1999). *Formación, horizonte al quehacer académico* (Colección Textos, número 11). México: Universidad Pedagógica Nacional.