

Revista de la Escuela Ciencias de la Educación - 1a ed. - Rosario

Laborde editor 2008

426 p.; 15 x 21 cm.

ISSN 1851-6297

1. Pedagogía-Educación. I. Título
CDD 370.1

1ª EDICIÓN: DICIEMBRE 2008

DIRECTORA: ESP. LIC. SUSANA DEL VALLE N. COPERTARI

© LABORDE EDITOR - 2000 ROSARIO

3 DE FEBRERO 1065

TEL/FAX: (0341) 449 8802

ROSARIO (C.P. 2000) - SANTA FE - ARGENTINA

E-MAIL: labordelibros@citynet.net.ar

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: LILIANA AGUILAR

AGRADECEMOS A:

- ASOCIACIÓN COOPERADORA "JOSÉ PEDRONI" DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES UNR.
- COAD ASOCIACIÓN GREMIAL DE DOCENTES E INVESTIGADORES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO.
- AGCER ASOCIACIÓN DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE ROSARIO.
- AMSAFE ROSARIO ASOCIACIÓN DEL MAGISTERIO DE SANTA FE (DELEGACIÓN ROSARIO).
- CTA CENTRAL DE TRABAJADORES ARGENTINOS.

I.S.S.N. Nº: 1851-6297

QUEDA HECHO EL DEPÓSITO QUE MARCA LA LEY 11.723

MARCA Y CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS REGISTRADAS EN LA

OFICINA DE PATENTES Y MARCAS DE LA NACIÓN

IMPRESO EN ARGENTINA

REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Año 4 • Nº 3 • 2008



Asociación Cooperadora
"José Pedroni"
de la Facultad de Humanidades
y Artes UNR

CoAd

Asociación Gremial de Docentes
e Investigadores de la Universidad
Nacional de Rosario



Asociación del Magisterio
de Santa Fe
(Delegación Rosario)

agCER

Asociación de Graduados en
Ciencias de la Educación de Rosario

CTA
central de trabajadores de la argentina

- Dodge, B. (1998) "WebQuest: a strategy for scaffolding higher level learning", en Comunicación presentada en National Educational Computing Conference, San Diego, 22-24 de junio de 1998. En línea: <<http://webquest.sdsu.eu/necc98.htm>> [Consulta: 30-04-08].
- Downes, S. (2005) "E-learning 2.0", en e-Learn Magazine Vol 2005 (10). En línea: <<http://elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>> [Consulta: 30-04-08].
- Fainholc, B. (2004) "Lectura crítica en Internet". Rosario, Editorial Homo Sapiens.
- Ferrés, J. (2000) "Educar en una cultura del espectáculo". Papeles de Pedagogía. Barcelona, Paidós.
- García Manzano, A. (2005) "Herramientas de mediación didáctica en entornos virtuales: Las webquests", en Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la información. Vol 6(2). Universidad de Salamanca. En línea: <http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_garcia_manzano.htm> [Consulta: 15-05-08].
- Gardner, H. (1993) "Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica", Barcelona, Paidós.
- Lajoie, S. (2005) "Extending the scaffolding metaphor", en Instructional Science. Vol 33, pp. 541-557.
- Le Boterf, G. (2002) "Gestión de las competencias", Barcelona.
- Marcelo, C. (2001) "Función docente: nuevas demandas para viejos propósitos", en Marcelo, C. (coord.): La función docente. Madrid, Síntesis.
- March, T. (2000) En línea: <<http://www.kn.pacbell.com/wired/bww/index.html>> [Consulta: 30-04-08].
- March, T. (2004) "The learning power of webquest", en Educational Leadership, 61 (4), pp. 42-47.
- O'Reilly, T. (2005 a) What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software
En línea: <<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html?page=1>> [Consulta: 01-07-08].
- O'Reilly, T. (2005 b) "Web 2.0: Compact definition?". En línea: <<http://radar.oreilly.com/2005/10/web-20-compact-definition.html>> [Consulta: 01-07-08].
- Owen, M; Grant, L.; Sayers, S. y Facer, K. (2006) "Social software and learning". FutureLab, En línea: <http://futurelab.org.uk/download/pdfs/research/opening_education/Social_Software_report.pdf> [Consulta: 30-04-08].
- Rheingold, H. (1994) "The virtual community". Homesteading in the electronic frontier. Nueva York, Harper Perennial.
- Silvio, J. (2000) "La virtualización de la Universidad", en Colección Respuestas N° 13. Caracas, Edición IESALC/UNESCO.
- UNESCO (1998) "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI". En línea: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm> [Consulta: 20-05-08].
- Varis, T. (2005) "Nuevas formas de alfabetización y nuevas competencias en el e-learning" En línea: <http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?pagge=doc&doc_id=595&doclng=7> [Consulta: 30-04-08].
- Vigotsky, L. S. (1978) "Mind in Society: The development of higher psychological process". Cambridge, Harvard University Press.
- Wenger, E. (2001) "Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad." Barcelona, Paidós.
- Zimmerman B. J. y Schunk, D.H. (Eds.) (1989) "Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice". New York, Springer-Verlag.

EL LUGAR DE LA METACOGNICIÓN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE ENSEÑANZA A DISTANCIA. UN ANÁLISIS DESDE LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS EN LAS CLASES UNIVERSITARIAS CON ALUMNOS INGRESANTES

Susana Copertari

(Universidad Nacional de Rosario)

Ana María Trottni

(Universidad Nacional de Rosario)

(Universidad Abierta Interamericana)

Resumen

El trabajo que presentamos se enmarca en el Proyecto de Investigación interdisciplinario Pol 94 "Los procesos metacognitivos en las prácticas docentes de Educación a Distancia en la Universidad con alumnos ingresantes", en la Facultad de Ciencia Política y RRH de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), en la cátedra de Antropología Escuela de Comunicación Social (1999 y 2000).

Es un avance sobre configuraciones didácticas que hemos reconocido en la experiencia, como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, reconociendo los modos en que aborda los múltiples temas de su campo disciplinario expresado en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja sobre el aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría, la relación entre el saber y el ignorar. Las dimensiones de análisis de estas configuraciones integrarían, la nueva agenda de la didáctica (Litwin, 2000).

Lo venimos realizando desde el año 2006, con una metodología cualitativa, para reconocer desde el pensamiento del profesor/ra, las clases favorecedoras de la metacognición.

Palabras clave

Prácticas docentes - Procesos metacognitivos - Enseñanza a distancia - Configuraciones didácticas - Comprensión genuina.

Summary

This work we're presenting in the Interdisciplinary Investigation Project frame Pol. 94 "Metacognitive processes in educational practices in Distance Education in the University with initial students" is located in the Science and Technical Secretary of International Relationships and Politics Sciences School of Rosario National University (Argentina). Experience in the Anthropology Cathedra - Social Communication School (1999 y 2000).

It's and advance about the Didactics configurations, the one which we had recognized in the experience as "the particular way which the professor displays to favour Knowledge

construction processes, recognizing the ways the professor uses to approach multiple topics in their disciplinary field expressed in the contents treatment, its particular cut, the supposes managed by the teacher about learning, the use of metacognitive practices, the links established by the class with the involved professionals practices, the style of meanings negotiation produced, the relationships between the practice and the theory, the relationship between the knowledge and ignorance. Dimensions of analysis of these configurations would integrate the new didactical schedule (...)" (Litwin, 2000).

We've been making this, since year 2006, with a qualitative methodology, to recognize the becoming metacognition classes, from the professor thought.

Key Words

Educational practices - Metacognitive processes - Distance learning - Didactical configurations - Genuine comprehension.

Introducción

La experiencia que presentamos se inscribe en un trabajo de Investigación que estamos realizando en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UNR), desde el año 2006, por Resolución C.S. Nº 847/2006 como Proyecto 1 Pol94.

Nuestro interés está puesto en acercar algunos avances que realizamos en la faz interpretativa-reflexiva, sobre las configuraciones didácticas que hemos reconocido en las clases universitarias, entendidas como "la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. (...)" (Litwin, 2000, a: 13).

Hemos caracterizado nuestra investigación "sobre la acción" (Schöng, 1992), que es aquella que se realiza sobre nuestras acciones y pensamientos una vez que la práctica docente ya ha sido completada. Nos preocupan los procesos metacognitivos desde la enseñanza y el pensamiento del profesor/ra como "el conocimiento acerca del conocimiento", "la conciencia y consideración por parte de la propia persona de sus estrategias y procesos cognitivos". Es un concepto que se relaciona con problemáticas epistemológicas, pero es en sí mismo un concepto psicológico. (Flavell, 1983: 157).

El diseño metodológico se enmarca en una lógica cualitativa desde el paradigma hermenéutico y crítico, privilegiando en todo momento, el trabajo con los docentes participantes de la experiencia, donde un grupo de investigadores que integran este equipo han sido parte de la misma. La reflexión sobre sus propias prácticas permiten no sólo teorizar, sino desde la perspectiva del investigador, acercar la teoría a las prácticas docentes y que estas teorizaciones permitan a los docentes partícipes de la experiencia, redimensionar dichas prácticas. Al decir de Litwin (2000, a: 15) "Investigador y docente promueven un proceso colaborador de implicancias mutuas".

Analizamos desde el campo de la psicología cognitiva, algunas configuraciones didácticas, que identificamos como inscriptas en la "buena enseñanza", en este caso las de la "clase reflexiva". Desde la postura de Edith Litwin (2000, a), en las preocupaciones que cada docente tiene por el tratamiento de los contenidos, sobre la configuración didáctica de la clase reflexiva, especialmente la del "sistema de progresión no lineal por descentración con ejemplificación, obras, experimentos o casos paradigmáticos", tanto para el análisis de los materiales didácticos impresos, como así también, sobre las acciones tutoriales que fueran implementadas.

No nos ocuparemos de las denominadas "de borde" en la investigación sobre "la clase universitaria", no sólo porque excedería los límites de este trabajo, sino porque analizadas desde el paradigma de la complejidad (Morin, 2000), algunas cuestiones planteadas por una

de las docentes entrevistadas y que transcribimos en el cuerpo de desarrollo de este trabajo, se nos presentan como antagónicas y al mismo tiempo complementarias. Discurso que está plagado de afirmaciones tales como: "no recuerdo"; "me olvidé", "no participé", e inmediatamente pasa a describir en forma muy "vivencial", tramos de la experiencia vividos junto a sus estudiantes en la modalidad semipresencial, que determinaron en nuestro equipo de investigación, inscribir sus prácticas en las de "buena enseñanza". Entendemos que el proceso de la situación entrelazada con ésta docente, ameritaría ser abordado desde otras categorías teóricas provenientes del psicoanálisis y que tienen que ver con las distintas manifestaciones del inconsciente, que reiteramos excedería los límites de este trabajo.

En primer lugar, presentamos una contextualización sociohistórico-política y educativa donde situamos la experiencia, para comprender cómo se origina y el interés que despertó en nosotros, a los efectos de ser investigada.

En segundo lugar, desde dónde pensamos la educación y la importancia de reflexionar sobre las propias prácticas docentes, como prácticas sociales y políticas y las teorías que las nutren.

En tercer lugar y desde el encuadre metodológico cualitativo, transcribimos algunas entrevistas realizadas a docentes implicadas en la experiencia, a través de las categorías y/o concepto que orientan teóricamente nuestros procesos. Focalizamos el análisis sobre dos entrevistas semiestructuradas y un relato autobiográfico realizado a docentes de la cátedra de Antropología que trabajaron durante los años 1999 y 2000 en la experiencia a distancia. Las primeras serán las Docentes "A" y "B" no implicadas en esta investigación, la otra Docente "C" implicada como investigadora. Con el material recopilado realizaremos una triangulación intermetodológica junto a los documentos, planteada en el encuadre metodológico del Proyecto (Copertari, 2007).

Por último, y a modo de cierre, acercamos algunas reflexiones y consideraciones teórico-prácticas sobre la experiencia y las implicancias que nuestra investigación conlleva, como aportes al campo educativo en general y a la enseñanza a distancia en particular.

El contexto donde se originó nuestra experiencia y el interés por su investigación

Las profundas mutaciones de fin de siglo transformaron el orden social instituyendo condiciones para el desarrollo de los sistemas educativos muy diferentes a las imperantes a fines de la década del '70.

Los sistemas de la región se fueron transformando según tres imperativos básicos: el de la inserción en el mundo globalizado, el de la recomposición de los dispositivos de regulación y control del Estado y el de la demanda por la integración social. Asistimos además a un proceso de desconversión y reconversión de las instituciones educativas de carácter vergonzante, a partir de una articulación de éstos con las demandas del contexto social que, al no estar mediados por el Estado, perdieron su contenido universalista en favor de una expresión más directa de las exigencias particulares de cada región (Tiramonti, 1997: 39).

El nuevo paradigma educativo en el contexto de los '90, se organizó alrededor del principio de competitividad que prescribió para el Estado una acción destinada a introducir una lógica de cálculo racional-instrumental (de medios, fines, costos y beneficios), en la organización de los sistemas educativos.

A Nivel Universitario la "modernización" apareció, de este modo, como una exigencia insoslayable, para evitar quedarse al margen del sistema. Esta urgencia imprimió un carácter netamente economicista, que permitió sostener la inexistencia de alternativas al paradigma sobre el que se asentó el proceso de reconversión en la región.

Los sistemas educativos quedaron así sobredeterminados por el contexto de globalización, desintegración y reconversión del lugar social del Estado (Braslavsky y Tiramonti, 1990).

En este sentido el nuevo paradigma de gestión se propuso conforme a la Ley de Educación Superior, reestructurar el sistema sobre la base de una mayor descentralización financiero-administrativa.

Las universidades tuvieron que generar sus propios recursos, acentuando la autonomía, en relación a la toma de decisiones por sí mismas y organizando sus tareas alrededor de proyectos de gestión institucional y académica. Es así cómo surgió en nuestra Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales la incorporación al Proyecto FOMEC (Fondo para de Mejoramiento de la Calidad Universitaria) Nº 603, aprobado por Resolución Nº 1 217/96, donde se planificó la puesta en marcha de un sistema de enseñanza a distancia, para la carrera de grado en la Escuela de Comunicación Social.

Como actores sociales comprometidos, especialmente con nuestro estudiantado de la Carrera de Comunicación Social sostuvimos, por un lado, la necesidad de profundizar la defensa por la Universidad Pública, con un mayor presupuesto para la Educación Superior Universitaria y el ingreso irrestricto. Por otro lado, intentamos generar proyectos alternativos, innovadores, participativos y democráticos al interior de nuestra institución que pudieran dar algunas soluciones alternativas a la problemática del abandono, el desgranamiento y el fracaso "escolar", en los primeros años de estudios universitarios.

En relación a esta problemática y del análisis realizado sobre las entrevistas, una de las docentes involucrada en esta experiencia, nos manifestó acerca del contexto que le dio origen: *"En la Universidad Nacional de Rosario, es decir en una de las principales universidades nacionales de la Argentina, eran momentos en que la recesión alcanzaba cifras récord, la desocupación era evidente y el "riesgo país" estaba en boca de toda la población. Más allá de que conocieran el significado del término, la crisis era evidente. Ni la ponderada estabilidad económica ni la resaltada paridad cambiaria podían mantenerse y menos aún pretender seguir ocultando la creciente pauperización. La pobreza ya alcanzaba a más del 50% de la población. Los recursos económicos concedidos al área de Educación se habían restringido y la Universidad sufría la crisis"* (1) (Docente "A").

En virtud del contexto señalado, docentes y autoridades de la Facultad comenzaron a desarrollar un proyecto innovador en el marco de la Educación a Distancia, con clases semipresenciales a partir de 1996, como fueron el Curso de Orientación de Ingresantes para responder a la masividad, con más democratización, el Proyecto de clases semipresenciales en las cátedras de primer año de la carrera de Comunicación Social, con materiales didácticos elaborados por los propios docentes, junto a acciones tutoriales presenciales y electrónicas, con la intervención de dos consultoras en didáctica de la enseñanza a distancia la Dra. Edith Litwin de la Universidad de Buenos Aires y la Lic. Graciela Vottero, con la exclusiva finalidad de brindar al estudiantado, una educación de calidad que tuviera el mismo valor que la oferta presencial tradicional. Y desde esta perspectiva, formar futuros profesionales en Comunicación Social implicaba tener en cuenta:

- el desarrollo de los medios de comunicación masiva, de nuevas y espectaculares tecnologías de información y la rica variedad de recursos tecnológicos que confluyen en el mercado (CDS., Internet, etc.);
- la existencia de circuitos de circulación de información y saberes ajenos que compiten con las instituciones educativas en la tarea de incorporar a las nuevas generaciones a la esfera pública a través del conocimiento;
- una realidad altamente complejizada, donde los docentes debíamos constituirnos en facilitadores de los aprendizajes de nuestros alumnos, para que pudieran apropiarse de saberes socialmente significativos.

Este Proyecto de enseñanza a distancia quedó trunco con el advenimiento en el año 2001 de un nuevo Plan de Estudios, donde la cátedra de Antropología -objeto de estudio de esta investigación- (Primer cuatrimestre), se integró junto a Psicología, cursada en el (Segundo cuatrimestre), al espacio Curricular "Cultura y Subjetividad", a dictarse en un sólo cuatrimestre con una carga horaria equivalente a una cursada anual.

Sabemos que toda la Reforma educativa de los '90 deprimió los sistemas educativos, mercantilizando los saberes y los sistemas de enseñanza achicando los contenidos curriculares, que no hicieron más que atentar contra la calidad educativa y el Sistema Educación Superior.

Es por ello que nos propusimos la investigación de esta experiencia, porque aún con sus debilidades y fortalezas, creemos ha significado un aporte innovador interesante, contra las políticas educativas de ajuste de los '90.

Desde dónde pensamos la educación y las prácticas docentes (2)

Pensar la práctica docente supone interrogarse acerca de qué entendemos por lo educativo, y a partir de esto, cómo se inscriben nuestras prácticas docentes dentro del espacio universitario.

Entendemos lo educativo desde la complejidad como un complexus (lo que está tejido junto), es decir, como espacio multidimensional y transdisciplinar configurado en su historicidad y regido por una dialógica que nada tiene que ver con la lógica de la hegemonía.

Creemos junto a Edgar Morin (2000) que esta visión nos llevaría a las cegueras de la ilusión del paradigma simplificador, es por ello que se hace necesario comprender las incertidumbres desde un pensamiento múltiple y no reductor, pensando en un espacio abierto, no único, en el cual tienen lugar las luchas entre los procesos de transmisión de las culturas hegemónicas y no hegemónicas, que permiten ser pensadas desde la comprensión de las incertidumbres, en un sistema paradójico de elementos, que son al mismo tiempo antagónicos y complementarios. Es aquí donde se anuda la postura ética del docente-investigador y su postura política frente al análisis de los fenómenos educativos. Y desde este lugar, poder pensar en la educación como una práctica social y política, donde lo mismo que nos une es lo mismo que nos separa, como lo es el agua para el archipiélago.

Educación que se hace praxis -acción más reflexión- permitiéndonos comprender que los antagónicos pueden resultar complementarios. Es desde la complejidad que nutrimos nuestras prácticas, para poder transmitir a nuestros estudiantes la necesidad de una comprensión genuina para la apropiación del conocimiento y un aprendizaje con significatividad social.

Coincidimos con Noriega y otra cuando en su artículo "La educación como proyecto político" sostienen que la educación, dado su carácter de práctica social y política sobredeterminada, es un proceso histórico en el que lo pedagógico es atravesado por múltiples determinaciones e inserciones.

Podríamos decir en términos foucaultianos, que la educación además de ser el modo a través del cual los sujetos pueden acceder a diversos tipos de discursos, sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le demarcan las distancias, las oposiciones y las luchas sociales.

Ya no estamos pensando a la educación meramente como práctica de transmisión de saber, sino como práctica productora de sujetos de la praxis, vinculada a otras prácticas sociales. En este sentido, la educación no puede pensarse al margen de la relación que guarda con otras identidades al interior de una configuración discursiva más amplia. En síntesis, la educación es relacional, multidimensional, interdisciplinar, inestable e incompleta, continua y permanente ya que se prolonga a lo largo de toda la vida.

El planteo que venimos realizando se hace necesario, antes de presentar el análisis de la información empírica obtenida, a fin de explicitar desde qué lugar teórico pensamos la práctica docente, puesto que supone antes, interrogarse acerca de qué entendemos por lo educativo, y a partir de esto, cómo se inscriben nuestras prácticas pedagógicas dentro del espacio universitario, enmarcando nuestra experiencia de enseñanza a distancia en el escenario de las políticas neoliberales de ajuste, que se vivieron en la Educación Superior, en este caso universitarias.

Partimos de una idea de lo educativo como campo problemático, es decir que, la función social de la educación en un contexto de crisis generalizada y ante las demandas de legitimación del capitalismo tardío resulta determinante, sobre todo para comprender la incapacidad actual para diseñar y elaborar proyectos viables compartidos y colectivos. Es desde aquí donde rescatamos e intentamos recuperar proyectos educativos innovadores, diseñados por los propios participantes, como fueron los implementados en la Escuela de Comunicación Social de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

Es en este marco en donde hay que tratar de efectuar el diseño y el análisis de los proyectos curriculares, trabajar crítica y reflexivamente sobre la incorporación de la denominada tecnología educativa; la virtualización; la telemática y otras innovaciones -que han llegado para quedarse- abriendo una perspectiva muy interesante para la enseñanza y el aprendizaje, mediante la utilización de las (TICs) nuevas y espectaculares tecnologías de la información y la comunicación, incorporándolas al campo educativo, advirtiendo la necesidad de un pensamiento reflexivo y crítico en su utilización, desechando posturas apoloéticas o apocalípticas, porque las consideramos un aporte importante en el campo educación.

En lo que a propuestas curriculares se refiere no pueden dejar de contemplarse sus vínculos con las relaciones de poder y las luchas ideológicas. En los discursos curriculares se cristaliza la lucha entre lo nuevo y lo viejo y en el caso del discurso curricular puesto en marcha por la política educativa neoliberal de los '90 pudo verse, la intención de no crear espacios de reflexión al interior de los sujetos que involucró y la intención de dar a luz sujetos de respuesta más que de pregunta, cristalizados en un pensamiento único y reductor sujeto a las reglas del marketing.

No obstante, en este mismo escenario paradójico aparecen también, los planteos de los pensadores de la complejidad con las aportaciones de Prigogine, Von Foerster, Henri Atlan, Maturana, Varela, entre tantos otros. Edgar Morin -pensador multidisciplinar- conocido especialmente como sociólogo y epistemólogo ya en los años '60 celebra los Coloquios de Royaumont (Francia) donde se pergeñaron cambios tan fundamentales, como la gestión de la Segunda Cibernética que permitió el análisis de los sistemas autopoieticos. La *autopoiesis* (del griego *αὐτοῖς*, *auto*, "sí mismo", y *ποίησις*, *poiesis*, "creación" o "producción"), es un neologismo propuesto en 1971 por los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela, para designar la organización de los sistemas vivos. Una descripción breve sería decir que la autopoiesis es la condición de existencia de los seres vivos en la continua producción de sí mismos. Este término nace de la biología, pero más tarde es adoptado por otras ciencias y otros autores, como por ejemplo por el sociólogo alemán Niklas Luhmann en las Ciencias Sociales.

Esto implica un esfuerzo de reconceptualización, a fin de dotar a la práctica de los referentes teóricos indispensables para establecer sus objetivos, diseñar la propuesta de intervención pedagógico-didáctica y su consecuente sistematización.

Este tipo de conocimiento teórico y desde la perspectiva compleja, influye significativamente en el conocimiento práctico, toda vez que la teoría fundamentada en experiencias prácticas, es la que se instrumenta para intervenir en el aula y en la realidad. Toda práctica exige un marco teórico, de conceptos y de conocimientos específicos para lograr intervenciones efectivas en el seno del aula que se presenta problematizada. Asimismo,

mo, la práctica es el campo más propicio para la construcción y producción de nuevos conocimientos.

La intervención docente supone resolver un problema, pero al mismo tiempo, significa contribuir a acumular experiencias a partir de las cuales es posible elaborar conceptos, los que a su vez sistematizados, pueden constituirse en teoría.

A partir de lo expuesto nos pareció importante indagar a las docentes entrevistadas, en primer lugar sobre el origen de la experiencia y su contextualización, como así también, sobre los supuestos básicos que nutrieron sus concepciones sobre las "buenas prácticas" de enseñanza.

En virtud de ello la docente "A", nos relató en qué consistió la experiencia y cuáles fueron los motivos que los/las impulsaron como equipo de cátedra, a tomar la decisión de su implementación y cómo estuvo organizada al interior de la misma, manifestando que:

"La experiencia consistió en la elaboración de material, entregado en forma de módulos que se correspondían a las unidades del programa. Cada uno de ellos presentaba guías de lectura y una serie de preguntas para textos seleccionados, considerados los básicos de cada unidad. Se acompañaba de clases quincenales de asistencia no obligatoria y tutorías, además de la posibilidad de consultas vía electrónica.

Los motivos que nos impulsaron a la decisión fueron básicamente el caudal de alumnos y el importante porcentaje de ellos que se desplazaban de áreas rurales circundantes para asistir a las clases. Dicho caudal hacía que debiéramos trabajar en condiciones que impidieron el desarrollo de una clase teórico-práctica semanal, cómo veníamos haciendo en años anteriores con aproximadamente 350 alumnos y por aquellos años con más de 600. La superposición de horarios o la concentración en algunos horarios picos en nuestra Facultad, como los vespertinos, la disponibilidad de aulas en esos horarios y las posibilidades de los docentes, para hacerse cargo de los mismos horarios, fueron condicionantes para esta decisión. Complementariamente, la experiencia de otras Unidades académicas donde se habían realizado o se realizaban experiencias similares nos impulsó a buscar en esta metodología semipresencial, una manera de afrontar las crisis. La cátedra estaba organizada a partir de una profesora titular, dos adjuntas jefe de trabajos prácticos y ayudantes. Se mantuvo el programa vigente organizado en tres Módulos Didácticos: Módulo 1: "la Antropología como disciplina científica"; Módulo 2: "La Cultura y las Culturas"; Módulo 3: "Comunicación y Culturas" y colaboramos en la preparación de los módulos y selección de algunos materiales" (Docente "A").

Se la indagó sobre los siguientes interrogantes: ¿En qué comisión y en qué tipo de actividades tuvo una participación activa sobre la experiencia, en relación a: el Proyecto institucional, Participación en Seminarios y Talleres de Formación Docente; Elaboración de los Módulos didácticos: Organización modular, selección de textos motivadores, tipos de actividades, recursos utilizados; forma de evaluación? ¿Si participó en todos o en alguno en particular? ¿Cuáles fueron los criterios utilizados en la elaboración de los mismos para facilitar la comprensión genuina de los estudiantes? ¿Cómo se habían llevado adelante las "acciones tutoriales" presenciales y/o electrónicas? ¿Cuáles fueron las características de su implementación. Tiempo, espacio, individuales, grupales, etc.? A tal efecto contestó:

"Asistí a unas reuniones a fin de capacitarme en algunos de los recursos que me permitieran aprovechar al máximo y abrir las oportunidades que esta nueva forma de trabajo podía brindar. Participé en la elaboración del módulo correspondiente a la Unidad I esencialmente y tuve a cargo horarios de clases de apoyo. Me llamó la atención la gran concurrencia y las demandas que se volcaban en ella, que podría afirmar que se daban con mucha mayor insistencia que regularmente. Prácticamente no recibí consultas por vía electrónica. En las acciones tutoriales ponía el esfuerzo en la aprehensión por parte de los estudiantes de los contenidos generales y los conceptos básicos de la materia. Tomando

la bibliografía como punto de referencia buscaba presentar los conceptos en todas sus dimensiones e ilustrarlos a través de ejemplos múltiples de modo tal que a la vez percibieran su alcance, pudieran reconocer su calidad instrumental para el análisis de la realidad social. Iban apareciendo así también algunas de sus problemáticas que atendiendo a los intereses tratábamos de despejar, simplemente plantear o remitir a otras lecturas o materias donde se las trataba. Normalmente se desarrollaban en el tiempo normal de las clases y esporádicamente en encuentros concertados, generalmente individuales o de no más de dos personas" (Docente "A").

A la docente "B", cuando le preguntamos si nos podía contextualizar la experiencia, nos respondió "que no recordaba, que no tenía ni idea", sí relató cómo ella había participado diciendo:

"Participé en la elaboración de módulos y elabore uno, referido a "cultura", el Módulo 2, en su doble fornitura como categoría teórica, y como categoría empírica, utilizando para ejemplificar un recorte de la vasta posibilidad, a la hora de problematizar, tópicos que hacen al tema de la cultura, en tanto el racismo, xenofobia, discriminación, desde situaciones de la vida actual y cotidiana, sirvió a los fines que me proponía" (Docente "B").

Con respecto a su trabajo en comisiones, a la formación docente recibida en los Seminarios y Talleres junto a las consultoras contratadas por el Proyecto FOMECE de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales para los Cursos de orientación para ingresantes a primer año y el trabajo con las cátedras del primer año de estudios, primero nos dijo "no recordar bien su actuación", para luego continuar diciendo:

"Participé en la elaboración del Módulo 2. Se trabajó sobre el concepto de "cultura" en distintas etapas históricas y en las llamadas "sociedades complejas" y por qué es un concepto en permanente reconstrucción teórica. Las prácticas étnocéntricas. Racismo. Etnocidio. Genocidio y su impacto en los medios de comunicación. Los estudiantes debían leer previamente el material bibliográfico, tal eran las consignas, que estaban en el cuadernillo de tareas, que habían recepcionado al inscribirse al primer año de la Licenciatura en Comunicación Social. En el mismo hallarían consignas tendientes a despejar el campo del "cómo y qué hacer". Posteriormente tenían prevista una clase áulica, no recuerdo si era 1, en el cuatrimestre, o si era una por cada uno de los 4 meses del ciclo de clases. Ya en la clase, escribía en el pizarrón preguntas indirectas relacionadas con algunos de los textos. Con lo de "preguntas indirectas", claramente no sólo deseaba lograr movilizar la opinión, sobre el texto, rompiendo con la linealidad de repetir los conceptos "claves", sino ver por qué eran claves, determinadas cuestiones teóricas que desprendían los conceptos. Atendiendo en esto, a la función preformativa del lenguaje, y en él, a la reflexividad y a la indexicalidad. Lo dicho funda, y si estamos trabajando con racismo, resulta interesante comenzar a ver como una categoría reifica a una persona, a una situación y la vacía de su sentido original y la organiza en una nueva acepción que responde a una trama de significados que asocian características que van a operar en desmedro de alguien/ algo. El ejemplo más claro, es que habemos mujeres, hombres y negros, judíos, amarillos y al nombrarlos así, se diluye la persona y asoma el estigma" (Docente "B").

La docente "C" nos manifestó en relación al contexto de la experiencia y su participación en la misma que:

"Un grupo de docentes preocupados por brindar una atención de calidad al estudiantado y en virtud de la alta matrícula de ingresantes, pocos cargos y dedicaciones docentes, problemas de infraestructura edilicia y recursos en general, comenzaron a trabajar en el tema Educación a Distancia. Este interés se enmarcó luego como objetivo del Proyecto

FOMECE N° 603, aprobado por resolución N° 1217/96, para dictar un Curso de Orientación para ingresantes, originado en 1996/97, para la Carrera de Comunicación Social.

Nos informaron a los docentes, especialmente a los de 1° año de la carrera, acerca de las actividades que se desarrollarían en el área de Educación a Distancia, en el marco del proyecto FOMECE, convocándonos a participar a través de un proyecto de Cátedra. Se realizaron registros escritos de los Talleres, que programaron encuentros de formación docente y que se desarrollaron de acuerdo al cronograma previsto en el proyecto. Las reuniones (Talleres y Seminarios), estuvieron a cargo de dos consultoras, la Dra. Edith Litwin y la Lic. Graciela Vottero.

Se realizaron Seminarios con la Dra. Edith Litwin para el desarrollo de un Programa de Formación docente (1997), al que asistimos docentes interesados en la modalidad. De nuestra cátedra participaron la Prof. Titular, una Prof. Adjunta y una JTP (con comisiones a cargo) que socializaban lo trabajado al resto de sus compañeras/os. El trabajo en las distintas jornadas permitió que los docentes de las cátedras, intervinieran en el programa de implementación de la modalidad semipresencial, en materias de 1° año y pudieran expresar sus inquietudes sobre la nueva modalidad. Conforme a lo sugerido por las consultoras, se comenzaron a Planificar las cátedras y a elaborar conforme a los criterios establecidos, los materiales didácticos y el sistema de atención tutorial, que sería monitoreado por la Dra. Edith Litwin, tanto en Rosario como así también, en Buenos Aires, donde ella se desempeña como Docente e Investigadora en el campo de la Didáctica.

Se nos dio a conocer las dificultades que suponía poner en marcha una oferta dual, presencial y a distancia, especialmente por la necesidad de una gestión y organización especial, una estructura administrativa, de seguimiento de alumnos, de trabajo docente y la necesidad de reglamentar la modalidad, respetando las exigencias del Ministerio de Educación. Contábamos con materiales escritos sobre éstos, en el Área de Educación a Distancia de la Facultad, coordinados y apoyados permanentemente por la Profesora Mercedes Pallavicini.

Muchos, comenzamos a implementar junto al curso de ingreso, proyectos de cátedra para el dictado a distancia a implementarse a partir del año 1998, en las cátedras del primer año. Conjuntamente existen registros de las visitas en 1997, de docentes mexicanas que se desempeñaban en la UNAM y en otras Universidades, con una trayectoria importante en la modalidad, las Dras. Delia Crovi Druetta y Florence Toussaint. Trabajamos sobre la problemática de Nuevas Tecnologías en la Enseñanza, a través de un proyecto de Radio Educativa, que nos permitió vincularnos con el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa ILCE de México (3).

El Proyecto FOMECE finalizó en el 2000 y las experiencias en su gran mayoría también. Quisiera destacar que la Educación a Distancia, de modalidad semipresencial desde nuestra concepción, no reemplazó a la presencial puesto que fue una "oferta", que se produjo "además de" y no "en vez de". Aunque nuestra experiencia durante los años 1998, 1999 y 2000 se implementó en todas las comisiones con modalidad semipresencial, no fue así en otras cátedras que ofrecían un sistema dual presencial en algunas comisiones y en una sola comisión a distancia, como fue el caso de Historia Argentina y Latinoamericana. En nuestras prácticas docentes, fomentar en los estudiantes la actividad metacognitiva, la comprensión genuina y un pensamiento para la comprensión, fue fundante ya que implicó poner en práctica estrategias de regulación de la cognición y autorregulación, que el sujeto las realiza en los actos de "enseñar y aprender". Instancias donde las preguntas y autpreguntas cumplieron un rol fundamental en las clases presenciales y virtuales, para reconocer potencialidades, capacidades, limitaciones, detectar dificultades, fortalezas y debilidades. La investigación sobre las propias prácticas considero nos condujeron a construir un "nuevo conocimiento" sobre este tema" (Docente-investigadora "C").

Analizando el trabajo planteado por la Docente "C" pudimos reconocer en términos de configuraciones didácticas, tres perspectivas acerca del conocimiento en el aula: la clase que promueve la reflexión, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la perspectiva moral de la comunicación didáctica de una clase reflexiva (Litwin, 2000, a), como dimensiones que aparecen entrelazadas y que han podido ser reconocidas a partir de lo desarrollado por las (Docentes "A" y "B" y "C").

Las profesoras, aún con sus diferentes posiciones y más allá de los recuerdos, olvidos y perspectivas personales, concepciones de enseñanza, aprendizaje, conocimiento, metodologías y favorecimiento de habilidades metacognitivas para promover una comprensión genuina en los estudiantes, pudimos reconocer en las tres la existencia de un espacio compartido de interés para motivar a sus alumnos, donde se pueden pensar las prácticas en el marco de la *clase reflexiva*.

Si tomamos el planteo de Raymond Nickerson (1995) citado por Litwin (2000, a: 84-85), podemos enunciar cinco principios para fomentar la comprensión: *"comenzar a enseñar a partir de los conocimientos del estudiante, promover el pensamiento activo, usar representaciones apropiadas, utilizar simulaciones y proveer de entornos de apoyo. El análisis llevado a cabo por este especialista reconoce que muchas oportunidades se considera erróneamente lo que los estudiantes conocen, se pasan por alto los estereotipos o las concepciones intuitivas o se ignora lo que saben."* También señala *"la necesidad de realizar un balance entre la instrucción y el descubrimiento y la preocupación por contemplar tanto las representaciones que los docentes usan con propósitos de la enseñanza, como las que los estudiantes generan por sí mismos al intentar resolver problemas o realizar tareas intelectuales"*. Identifica finalmente, *"la importancia de generar una atmósfera que estimule a los estudiantes a que piensen por sí mismos y que se apoyen los esfuerzos que realizan."* Concluye en su trabajo, *"que estos principios deberían, fundamentalmente, considerar la relación entre aquello que el sujeto aprende en las aulas con las situaciones que debe enfrentar en el mundo del trabajo"*.

En este sentido, podemos afirmar que los rasgos característicos de las prácticas docentes señalados por la docente "C" con la que utilizamos la técnica del "relato autobiográfico" o dicho desde otro lugar "narración autobiográfica", favorece su participación como docente en éste Proyecto, puesto que esta técnica *"es aquella que nos ofrece un abanico de matices como ser: la reflexión preliminar: narración retrospectiva; una persona real; la propia vida individual. Autobiografía: escenario cultural; género literario; muerte del autor; no es un género entre otros; práctica significativa. La entrevista de "historia de vida": rituales; algunas técnicas; pequeñas historias. Análisis temático: grupo de lectura; nudos temáticos; unidades de análisis. Análisis estructural: cronología; acciones y sentidos; testimonios de conversión. Análisis performativo: actantes; posicionamientos; actos declarativo"*, tomados desde autores tales como: (Bamberg, 2004; Czarniawska, 2004; Denzin, 1998; Gorlier, 2007: 90-113; Gubrium y Holstein, 2002; Langellier and Peterson, 2004: 7-31; Lejeune, 1975 y 1989: selecciones; Pampillo et al., 2005: 169-243; Riessman, 2001).

Describió la experiencia a distancia como un (sic) *"un espacio de construcción y producción del saber, en términos de saberes socialmente significativos o conjunto de saberes significativos (Ausubel, David: 1983), éstos son los saberes elaborados, científicos y comunes que incluyen todos los saberes que poseen tanto los docentes como los alumnos, y que se generan al margen de las aulas y de las instituciones. Todo currículo debe contemplar y articular ambos saberes. Si bien esto es complejo, al legitimarlos curricularmente se los legitima socialmente. Al hablar de saber significativo, se hace necesario trabajar sobre aprendizaje significativo, que supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender, a partir de lo que ya se conoce mediante la actua-*

lización de esquemas de conocimientos. Dichos conocimientos, suponen la revisión, la modificación y el enriquecimiento mediante nuevas conexiones y relaciones entre ellos, permitiendo a los sujetos utilizar lo aprendido, para abordar nuevas situaciones y efectuar nuevos aprendizajes" (Docente-investigadora "C").

De este relato inferimos que esta experiencia no ha sido una práctica a-histórica, puesto que se dio en un tiempo y en un espacio determinado y por ende, podrá ser sometida a sucesivos análisis que permitan: indagar, analizar, reformular y/o transformar; que han podido mantener una fuerte coherencia entre las prácticas desplegadas y los principios teóricos sustentados; que la constitución epistemológica del campo del saber de la educación y sus implicaciones sobre las racionalidades actúan sobre ella; que es una praxis social e históricamente construida; que en ella medió una realidad institucional preexistente, muy compleja, que estableció formas de relaciones sociales, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo docente y tenía implícita una responsabilidad del docente respecto del aprendizaje de los educandos, que determinó en la profesora una opción ética.

A partir de esta concepción, el aula aparece como un escenario privilegiado, ya sea en forma (material y/o virtual), dentro de un contexto socio-histórico comprometido, con proyecciones en lo institucional y en la comunidad de pertenencia.

Sabemos que esta opción, requiere de un perfil docente profesional que lo habilite como mediador, entre el saber de la práctica con los saberes didácticos, científicos y tecnológicos que enriquecen a la misma.

En las tres profesoras se destacó el interés por promover el aprendizaje mediante una transposición didáctica adecuada. Mostraron preocupación en todo momento por el desarrollo de los contenidos curriculares puesto que intentaron dar el paso desde un conocimiento social-científico o "saber sabio" a un saber enseñado (Chevallard, 1985). Este autor realiza un aporte central a la configuración del campo didáctico, incorporando el concepto de transposición y diferenciando, de esta manera, lo disciplinar de las asignaturas, de la didáctica de las mismas, donde se reconoce la obligada distancia que las separa, ya que el saber, tal como es enseñado es necesariamente distinto del saber científico; no obstante debe mostrarse "conforme" con él (Benejan, 1997; Horsori, 1997).

Pusieron en juego la relación dialéctica educando-educador, basándose en "el concepto de interaprendizaje, contrapuesto a la concepción bancaria de la educación, caracterizado por un modelo comunicacional vertical" (Freire, 1993). Este estilo de comunicación dialógica, también se observa en las concepciones de las docentes "A" y "B", a la vez horizontal y abierto a una gama de flexibilidades pedagógicas, atendiendo a la diversidad sociocultural.

En las prácticas analizadas, se establece un tipo de relación entre el saber y el poder, que permitieron los procesos de objetivación y subjetivación priorizando este último, tanto en el acto de enseñar y aprender. Promovieron la reflexión crítica y crítica desde múltiples miradas permitiendo la interpelación e interpelación permanente de la realidad.

El lugar de la metacognición. Cómo enseñar a los estudiantes a pensar en sus pensamientos

En la sociedad del conocimiento y de la información las llamadas nuevas tecnologías, penetran en forma práctica, en el conocimiento y en enormes volúmenes de información, posibilitando la investigación y el acceso rápido.

Somos conscientes que la mayor dificultad que tienen los estudiantes tanto en la educación presencial como a distancia, está en la comprensión. Esta puede ser definida al decir de Gardner (1997), como la apropiación por parte de los estudiantes de principios, metodologías y estrategias de marcos disciplinares, para su posterior transferencia a contextos diferentes de aquellos en los que aprendieron.

Reconociendo los distintos perfiles cognitivos de los estudiantes, se puede favorecer al desarrollo de capacidades y habilidades, ya que cada sujeto posee una combinación única de inteligencias, que deben ser reconocidas a fin de promover el acceso al conocimiento y la información, a partir de las diferentes inteligencias desplegadas en cada tarea de aprendizaje.

Debemos trabajar entonces, para promover una comprensión auténtica como nos propone Alejandro Spiegel (1997) con la idea de aprendices. Mediante el intercambio entre expertos y aprendices podemos generar un proyecto capaz de comprometer y confrontar distintas modalidades del conocimiento.

Un docente hábil deberá habilitar un abanico de posibilidades para abrir distintos repertorios de comprensión en sus estudiantes (4).

Creemos que desde este lugar, podemos trabajar a través de estrategias metacognitivas, concibiendo al sujeto como participante activo en su proceso de aprendizaje, ya que es quien selecciona, organiza, adquiere, recuerda e integra el conocimiento. Luego esta información es procesada, almacenada y posteriormente recuperada, lo que permite posteriormente reactivar procesos de organización, interpretación y síntesis de la información que reciben, a través de un conjunto de estrategias de procesamiento y recuperación. Los primeros hallazgos sobre la metacognición se realizaron en el marco de la Psicología cognitiva en los años '80, de la mano de Flavell (1993), que fueron aplicados al campo educativo. Éste sostiene que no se trata de un conocimiento en general acerca del conocimiento, ni de una reflexión filosófica acerca del conocimiento, sino de la "conciencia y consideración por parte de la propia persona de sus estrategias y procesos cognitivos".

Describe la metacognición a través de dos componentes: a) el saber acerca de la cognición, que se refiere a la capacidad de reflexión de los sujetos que aprenden de sus propios procesos cognitivos; de las particularidades de una tarea cognitiva y del uso de estrategias para realizarlos; b) la regulación de la cognición, que implica el uso de estrategias tales como planeamiento, comprobación de resultados, evaluación de la efectividad, validación y modificación de nuestras técnicas de aprendizaje.

La docente "C", manifiesta sobre esta problemática que "las habilidades metacognitivas de los estudiantes crecen y prosperan en un ambiente donde los procesos de pensamiento actuales son una parte importante del aprendizaje y las conversaciones con sus pares y docentes, ya sea en forma presencial como virtual. Para crear este ambiente, estudiantes y docentes deben desarrollar un lenguaje de pensamiento que todos utilicen de manera permanente. Cuando los docentes usan frecuentemente términos como estrategia, proceso y metacognición, comunican su importancia a los estudiantes y enfatizan los procesos relevantes para un aprendizaje relevante" (Docente- investigadora "C").

Sustentada en Perkins, J. (1995) la docente investigadora afirma "que una forma dinamizadora de estas habilidades consistió en las clases presenciales (profesor-tutor con los estudiantes) escribir en el pizarrón, para recordarles a los estudiantes pensar en sus pensamientos. Indicaciones como: ¿Es esta la mejor estrategia para la tarea? o ¿Está funcionando tu plan tan bien como podría?, a fin de recordarles a los estudiantes la importancia de poder usar estrategias metacognitivas, frente a la lectura de un texto; la interpretación de categorías de análisis y/o conceptos claves usados por el/los autor/es; de fotografías etnográficas, transparencias con mapas o redes conceptuales; resolución de problemas; trabajos inferenciales para facilitar la comprensión lectora, en términos de "comprensión genuina", entre tantos otros" (Docente-investigadora "C").

"El proveer de tiempo y herramientas a los estudiantes para ayudarlos a llegar a ser más metacognitivos en sus aprendizajes, es una de las formas motivadoras para mejorar los logros. Los registros tomados en clase y los apuntes que utilizaban en las instancias presenciales, no presenciales, las virtuales, los señalamientos tutoriales y el trabajo con

los módulos didácticos, podían contribuir a la identificación de las estrategias utilizadas, o las que podían utilizar, para luego evaluar los niveles de comprensión que habían tenido en la actividad. La práctica del andamiaje en forma de pistas o indicaciones que utilizamos las docentes con los alumnos, tales como: ¿qué podrías hacer después? o ¿qué tan bien están funcionando tus estrategias?, pudieron proporcionarles una estructura de pensamiento, con los requerimientos necesarios, para que fueran metacognitivos. Muchos estudiantes, en particular aquellos que por diferentes causas necesitaban más ayuda del docente, se pudieron beneficiar con instrucciones explícitas y repetidas en estrategias metacognitivas. Por ejemplo, a veces en las clases presenciales, donde realizábamos las tutorías, podíamos iniciar la clase pensando en voz alta, para articular los pensamientos metacognitivos, haciéndonos preguntas como ser: ¿Cuál será mi siguiente paso en este proyecto?; ¿Debo registrar en un reporte toda la información recopilada sobre el proceso llevado a cabo por cada estudiante?; ¿Podría colocar cada información en fichas y luego organizarlas en una planilla centralizada general?; ¿me implicaría mucho más tiempo esta actividad?; ¿Podría examinar mis notas y agregar cada nota a un registro general?; ¿De qué manera puedo motivarlos hacia una mejor comprensión de sus aprendizajes para que resulten significativos?; ¿Cómo lograr una transposición adecuada entre el saber científico y el saber enseñado?; Y luego preguntarle a los estudiantes, ¿Cómo registran Uds. sus recorridos en relación a los textos que leen, hacen resúmenes, síntesis, redes conceptuales, cuadros conceptuales, sólo repiten para memorizar?" (Docente-investigadora "C").

Aunque mencionar los procesos cognitivos existentes es parte del modelado de los procesos metacognitivos, es importante modelar los procesos de pensamiento para que incidan en las habilidades autorreguladoras de los estudiantes.

"El modelar las estrategias de aprendizaje, tales como métodos de comprensión de lecturas, (por ejemplo, formular preguntas) o resolver problemas de palabras (por ejemplo, poder trabajar con dilemas, con paradojas, autores provenientes de perspectivas antropológicas), es un método modular para enseñar a los estudiantes a aprender estrategias promoviendo la planificación y el monitoreo entre pares y docentes, a través de los encuentros semanales donde en talleres socializaban las producciones, especialmente al finalizar cada Módulo Didáctico. Otras fuentes de aprendizaje metacognitivo, especialmente para estudiantes mayores, fueron sus biografías, diarios, cartas, y otros escritos de expertos famosos en el campo que estén estudiando. La exposición de las estrategias utilizadas fueron discutidas al interior de cada grupo y luego socializadas con el grupo total.

Luego de modelar la metacognición, el siguiente paso fue brindar a los estudiantes una oportunidad para practicar las destrezas metacognitivas, con ayuda del docente (andamiaje) y de sus compañeros" (Docente investigadora "C").

"Los estudiantes podían emplear, con un compañero o en grupo, la técnica de pensar en voz alta. El hecho de escuchar cómo sus compañeros abordaban las mismas problemáticas, para compartir distintos puntos de vista, teorías, metodologías, siempre respetando al Otro, a fin de ir desterrando prácticas etnocéntricas, fue una de las preocupaciones más sostenidas por los docentes de Antropología" (Docente "B").

"Finalmente, les dábamos indicaciones como ¿qué se puede hacer primero?; ¿qué más podrías intentar?, y ¿qué tan bien está funcionando tu comprensión?, ¿Crees que es genuina para aplicar lo aprendido a otros contextos?, ¿Desde nuestro campo disciplinar específico en qué crees que la Antropología hace su mayor aporte a los futuros comunicadores sociales?" (Docente "A").

La docente "C" está convencida, fruto de su experiencia, que más allá de la distancia o la presencialidad, lo que importa en este tipo de experiencias, como en las de educación

convencional, fue promover la metacognición e ir hacia la comprensión, con una reflexión crítica en los estudiantes. Nosotros a este proceso lo entendemos como de: concientización, de planificación y monitoreo. La "concientización" se produce cuando, tanto los docentes como los estudiantes se preguntan: (metacognición del docente y del alumno)

- ¿Cómo estoy abordando esta tarea?
 - ¿Qué estoy haciendo mientras trabajo en este proyecto?
 - ¿Qué hago cuando no entiendo lo que estoy leyendo?
 - Cuando encuentro un problema, ¿qué hago?
 - ¿En qué pienso cuando estoy leyendo?
- Para que se den procesos metacognitivos, la "planificación", en una segunda instancia, cumple un rol preponderante preguntándose como ser: (metacognición del docente y del alumno)
- ¿Qué clase de tarea es ésta?
 - ¿Cuál es mi meta?
 - ¿Qué información y/o datos necesito?
 - ¿Qué problemas podrían surgir mientras estoy trabajando, y cómo podría manejarlos?
 - ¿Cuáles estrategias pueden ayudarme a favorecer en mis alumnos una motivación genuina?
 - ¿De cuáles recursos materiales, funcionales y artefactuales dispongo?
 - ¿Cuánto tiempo tomará esta tarea: elaboración/resolución de materiales didácticos y tutorías?
 - ¿Cuáles son las tareas más urgentes a desarrollar dentro del proyecto principal?
 - ¿Qué debo hacer en particular, y qué puedo hacer en cualquier momento?
 - ¿Con cuáles personas y eventos debo coordinar?
 - ¿Quién puede ayudarme?
 - ¿Qué quiero aprender a partir de esta experiencia en educación a distancia?
- Una vez finalizado el proceso de planificación, el "monitoreo" de lo pensado y procesado, como así también, de las actividades realizadas y la apropiación de los contenidos y metodologías específicas que requería el perfil profesional del futuro comunicador social ameritó las preguntas: (metacognición del docente y el alumno)
- ¿Está funcionando lo que estoy haciendo?
 - ¿Qué no entiendo de la tarea?
 - ¿Cómo podría hacer esto de manera diferente?
 - ¿Debo empezar de nuevo?
 - ¿Puedo cambiar mi manera de trabajar para ser más comprensivo?
 - ¿Qué puedo controlar de mi ambiente de trabajo?
 - ¿Cómo puedo responder a desafíos inesperados?
 - ¿Qué estoy aprendiendo?
 - ¿Qué puedo hacer para aprender más comprensivamente y de modo genuino?
 - ¿Es esta la mejor manera de hacer esto?

Cuando hablamos de metacognición hablamos de la conciencia y el control que los individuos tienen sobre sus procesos cognitivos. El término metacognición alude a dos componentes básicos: el saber acerca de la cognición y la regulación de la cognición. El primer componente se refiere a la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos cognitivos, e incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y por qué realizar diversas actividades cognitivas. "El saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea." "La regulación metacognitiva implica el uso de estrategias que

nos permiten controlar nuestros esfuerzos cognitivos: planificar nuestros movimientos, verificar los resultados de nuestros esfuerzos, evaluar la efectividad de nuestras acciones y remediar cualquier dificultad" (Baker, 1994).

Acordamos con Hurtado Vergara y otros (s/f) en "Escritura y Metacognición, que con estas definiciones nos interesa resaltar inicialmente, el conocimiento acerca de la cognición que según Flavell, citado por Schraw y Moshman (1995), incluye tres tipos de conocimientos:

El conocimiento declarativo (saber qué), el conocimiento procedimental (saber cómo) y el conocimiento condicional (saber cuándo y para qué utilizar el conocimiento).

El conocimiento declarativo: es aquel que el sujeto puede comunicar a través del lenguaje verbal, por ejemplo, su capacidad para comunicar su conocimiento sobre el proceso de composición y los componentes que determinan la legibilidad textual.

El conocimiento procedimental: refiere al conocimiento que tiene el sujeto acerca de la ejecución de las tareas. Así por ejemplo, cuando un escritor experto se enfrenta a la tarea de escribir utiliza de manera automática recursos lingüísticos, es decir, actúa en congruencia con el saber declarativo.

El conocimiento condicional: alude a la capacidad de saber cuándo utilizar el conocimiento según el contexto. Por ejemplo cuando nos enfrentamos a una tarea de lectura de un texto expositivo, seleccionamos las estrategias más apropiadas para comprender este tipo de texto: resúmenes, mapas, notas etc.

En síntesis, estos conocimientos permitieron a los sujetos implicados, actuar en forma más consciente y reflexiva durante el proceso de aprendizaje. Los Módulos Didácticos en soporte papel, estaban pensados y diseñados con la intención de promover una actividad reguladora, para facilitar la comprensión genuina, articulando actividades de trabajo sobre textos e imágenes motivadoras o sobre textos y films motivadores o sobre argumentaciones y situaciones dilemáticas, intentando despertar una motivación genuina en los estudiantes, al realizar una tarea o la resolución de una problemática (Docentes "A", "B", "C").

En cuanto a la regulación de la cognición como un componente de la metacognición, creemos que es importante señalar, que éste no aparece como un factor aislado del componente cognitivo, sino por el contrario, está estrechamente relacionado, ya que precisamente la actividad reguladora permite mejorar la ejecución de diversas tareas y un mejor uso de recursos cognoscitivos. Al respecto Linda Baker (1994: 23) plantea que: "A los fines prácticos, no importa si una estrategia está etiquetada como cognitiva o metacognitiva, en la medida que sea eficaz. Por ejemplo, la capacidad de identificar la idea principal de un pasaje es un aspecto crucial de la comprensión. En consecuencia, una estrategia de aprendizaje que promueva la identificación de la idea principal puede ser considerada una estrategia cognitiva. Pero identificar la idea principal, es además una forma efectiva de poner a prueba la comprensión".

El propósito fundamental, al enseñar a los estudiantes los mecanismos de la metacognición, es hacer posible que asuman la responsabilidad de sus propias actividades de aprendizaje y comprensión. Es decir, que aprendan a aprender, que se vuelvan más conscientes y reflexivos de sus procesos de aprendizaje.

Ahora bien, para analizar el concepto de metacognición y su influencia en la escritura, tomaremos los trabajos de Hayes y Flower (1980); Scardamalia y Bereiter (1987); y R. Hayes (1996), quienes influenciados por los aportes de la psicología cognitiva, elaboran modelos que describen y explican los procesos cognitivos involucrados en la producción textual.

En el primer trabajo, realizado por Hayes y Flower (1980), se describe un modelo de composición que da cuenta de las operaciones cognitivas que siguen los sujetos cuando se enfrentan a la tarea de escribir. El funcionamiento de este modelo está ligado a un proceso

de resolución de problemas en términos de tareas y a la consecución de objetivos retóricos para resolverlas, dichas operaciones se refieren a *planificar, textualizar y revisar*.

En la *planificación*, el sujeto hace una representación mental del texto y sus objetivos (intención, destinatario, tema, tipo de discurso), para ello, necesita hacer una generalización, selección y organización previa de ideas. La *textualización*, es la operación donde se traducen en escritura las primeras representaciones mentales sobre el texto, en esta tarea se conjugan muchos conocimientos tales como la riqueza léxica, la concordancia entre ideas, la estructuración de párrafos, los conectores y los aspectos ortográficos, entre otros. La *revisión*, es la operación que supone la comparación entre el texto logrado y el texto deseado, ésta es una de las fases determinantes en la calidad final del texto, porque aquí el autor relea el texto, valora lo que ha hecho y comprueba si realmente corresponde a lo planeado, y finalmente hace modificaciones, especialmente al contenido del escrito.

Al hablar de métodos para la enseñanza, se trata de mostrar a los estudiantes, conforme a lo manifestado por las docentes, los procesos de pensar característicos como afirman Collins, Brown y Newman (1989: 453-494), *"de las actuaciones expertas; favorecer el reconocimiento de los problemas que surgen cuando ellos resuelven las tareas; generar soportes o andamios para ayudarlos a resolver las situaciones; poner especial cuidado en retirar los soportes cuando ya pueden trabajar en forma independiente; tratar de que verbalicen sus formas de resolución, comparando entre ellos dichos procesos y con los modelos iniciales si los hubo o con la actuación experta; y finalmente, estimular no sólo a que resuelvan problemas sino a que se los planteen"*.

Esto nos permitió reconocer una de las configuraciones didácticas (sistema de no linealidad), ya que las docentes de Antropología coinciden en los principios orientadores, abordajes y métodos donde privilegian el pensar utilizando un lenguaje de pensamiento durante la clase, favoreciendo estrategias/habilidades metacognitivas, que implican un proceso de reflexión por parte de los estudiantes junto a sus docentes y por lo tanto inscribirlas en la "buena enseñanza".

La enseñanza para la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico habilita en contextos de prácticas, este tipo de cultura del pensamiento, en la teoría de Perkins y Jay (1995: 41-44).

Son estrategias cognitivas que pueden enseñarse en contextos de actuaciones compartidas en las instituciones educativas. La enseñanza es concebida por las docentes, como un proceso de construcción cooperativa y cogestionaria. Es crítica porque pone en crisis convicciones y prácticas. Se sitúa en momentos decisivos requiriendo nuevas respuestas, nuevas formas de mirar y leer la realidad y nuevas maneras de actuar.

Ya hemos señalado que nuestra preocupación por reconocer y poner a reflexión, a través de nuestra investigación, aquellas inscriptas en la buena enseñanza, son las que constituyen la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.

También se refirieron a aquellas prácticas que ellas consideraran, desde una reflexión crítica, inscriptas en la "buena enseñanza", por los "buenos" resultados observados en los aprendizajes de sus alumnos, sobre contenidos disciplinares, procedimientos y actitudinales en los encuentros presenciales.

"Estimular a establecer relaciones entre los textos, proponiendo una lectura que los atraviese", es decir, buscando lo que uno pueda agregar y/o criticar al otro. Promover que observen diferencias en contenido o en el tratamiento de ciertos temas conocidos, tomando en cuentas su experiencia de escuela. Inducirlos a que planteen sus propias dificultades o críticas a las lecturas obligatorias" (Docente "A").

"Estimular y ayudar a que no sólo resolvieran problemas sino también, que se atrevieran a plantearlos" (Docente "B").

En relación a si consideraba que sus conocimientos teóricos y prácticos ayudaron en su desempeño como docente, en ésta experiencia de enseñanza a distancia, para: a) favorecer en los estudiantes el reconocimiento de los problemas que surgen al resolver tareas, b) generar soportes o andamios para ayudarlos a resolver situaciones problemáticas; c) poner cuidado en retirarlos cuando ellos pueden trabajar más autónomamente; d) facilitar el tratamiento de distintas formas de resolución de problemas y/o actividades, comparando dichos procesos, con los modelos iniciales si los hubo o con la actuación experta. e) Estimular y ayudar a que no sólo resolvieran problemas sin también que se atrevieran a plantearlos.

"Sí, a todas" (Docente "A").

"Considero que en todos" (Docente "B").

Ante la pregunta *¿Cuáles fueron los criterios e instrumentos de evaluación utilizados en la experiencia por Ud. y sus compañeras/os? ¿Fueron consensuados previamente?*

"Se mantuvieron los criterios anteriores" (Docente "A").

"No recuerdo, no puedo aproximar una opinión, pues el escaso tiempo de la experiencia, me resulta insuficiente como para evaluar" (Docente "B").

"Los criterios fueron, partir de una concepción de evaluación donde lo formativo fue priorizado sobre lo sumativo. Una evaluación cualitativa por sobre lo cuantitativo, partiendo de un diagnóstico inicial del estudiantado para elaborar los instrumentos de evaluación."

Si bien se pensó en realizar evaluaciones parciales al finalizar cada Módulo Didáctico, éstas no fueron las parciales tradicionales en base a cuestionarios, sino la puesta en común por grupos de trabajo con distintas técnicas (dramatizaciones, elaboración de mapas conceptuales, filminas, análisis de casos, reconocimiento de "ideas fuerza" en los textos, etc), articulados a la teoría (bibliografía obligatoria y complementaria), luego se exponían ante el grupo total y los docentes. Se trabajaba con la técnica de taller, mediante el registro grupal de los trabajos presentados. Se establecieron criterios en relación a: manejo de la bibliografía; aplicación de la metodología del trabajo de campo y sus técnicas de recolección de información observación participante; historia oral; uso de informante clave; entrevista abierta en profundidad o semiestructuradas; estudio de caso. Se tomaba en cuenta además la creatividad y el sentido crítico y reflexivo en cada puesta del trabajo grupal. La nota final se consensuaba con los integrantes del taller. La bibliografía no era ni exclusiva ni excluyente, estaba abierta al estudiantado si deseaban incluir alguna que consideraran pertinente" (Docente-investigadora "C").

Se las indagó además sobre *¿Cuáles serían a su juicio las fortalezas y las debilidades que caracterizaron las prácticas cotidianas?* Respondieron lo siguiente: *"Entre las fortalezas la experiencia y la disponibilidad de recursos didácticos así como el conocimiento cabal de los contenidos de la materia. Esto mismo también puede constituir una debilidad al dar por sentados algunos conocimientos previos que no siempre se dan. En el caso de comisiones numerosas como las que nos encontramos en la materia, donde el conocimiento del alumno es más un propósito que una realidad, la experiencia a distancia no modifica sustancialmente la relación ya que el diálogo permanece abierto a través de las tutorías y las consultas vía email"* (Docente "A").

Es importante destacar que ante la pregunta: *¿Considera importante que su Facultad desarrolle experiencias pedagógico-didácticas, por fuera de la educación exclusivamente tradicional presencial?* Manifestaron:

"Sí" (Docente "A").

"Totalmente, es una necesidad imperiosa" (Docente "B").

"La experiencia representó una propuesta noble desde lo pedagógico-didáctico, se implementó a partir de (Teorías cognitivas del aprendizaje) y se logró retener a una gran"

cantidad de estudiantes al sistema, que reconocieron a través de evaluaciones anónimas que se realizaron a fin de cada ciclo lectivo, haber podido apropiarse significativamente de los saberes, que no hubieran podido cursar con el tradicional" (Docente-investigadora "C").

Respuestas que dan cuenta del grado de importancia que las docentes le atribuyen a esta experiencia por fuera de las clases tradicionales y que desearían que en su Facultad fueran resignificadas y reimplementadas, como una segunda opción afirmando:

"Sí, creo que la universidad es un laboratorio donde se debe y es posible realizar experiencias innovadoras. Esto no implica una distancia o el desentendimiento, un contacto fluido debe estar de todos modos presente. De esta forma es posible un buen análisis de los resultados, del proceso, la transferencia de los logros y problemas de las experiencias realizadas" (Docente "A").

"Sí, es interesante compartir el lugar tradicional docente y quizá lograr con otras maneras, diseños y soportes, alcanzar un espectro muchísimo más amplio en lo que a estudiantes se refiere" (Docente "B").

"Se hace imperiosa la necesidad de reformular las currículas de la Educación Superior y pensar en realizar una revisión de los Planes de Estudios reformados durante el último Proyecto neoliberal, que no ha hecho más que vaciar de contenidos las currículas necesarias para los futuros profesionales, en nuestro caso los de las ciencias de la comunicación". La Facultad debería rescatar toda la experiencia realizada en la modalidad y profundizar líneas de gestión y acción en este sentido" (Docente-investigadora "C").

Finalmente se les preguntó, si creían que la Educación a Distancia es una alternativa innovadora a Nivel Universitario con alumnos ingresantes para democratizar la enseñanza, mejorar la calidad educativa y responder a algunas de las causales del llamado "fracaso escolar":

"Las múltiples escuelas de donde proceden los estudiantes implican disparidad de niveles y formación, por lo cual se torna difícil cualquier respuesta generalizadora. En un contexto de crisis como el de la Argentina, la autonomía es un "bien" escaso digamos, y que sin duda se debe fomentar. En la medida en que la Educación a Distancia pueda cumplir ese papel formativo, además del informativo, resultará beneficiosa. Pero no me atrevo a afirmar que están dadas las condiciones para que el estudiante pueda asumir esa mayor responsabilidad en su formación. Tampoco creo que el método tradicional sea el óptimo o siquiera más adecuado de por sí para resolver el "fracaso escolar". Sin duda, la Educación a Distancia es una alternativa para democratizar la enseñanza, en la medida que se disponga de los otros recursos en que se apoya" (Docente "A").

"Creo que es un elemento más, de buen uso, si se lo combina con la instancia presencial, democratizar la enseñanza, más bien la educación graduada, no sólo en la universidad, lo veo aún lejano, estamos lejos de poder alcanzar el status de país con una ciudadanía homogénea en términos de oportunidades; en tanto la educación, es parte también de esa inequidad y de los factores del fracaso escolar, habría que ver, cuáles han sido individualizados y si permiten una conexión efectiva con la modalidad de educación a distancia; el fracaso escolar, entiendo se concatena más con lo obsoleto de las currículas, alejadas totalmente de los conflictos adolescentes, que extrapolan la propia condición del "adolescer" y se inscriben en problemáticas sociales, emergentes de las condiciones de alta precariedad socio-económica, de la inestabilidad general, con el correlato de las adicciones, la emulación de conductas que se globalizan, el caso más reciente los 'emo'" (Docente "B").

"Absolutamente necesario y más aún a la luz de las nuevas y espectaculares tecnologías de la información y la comunicación y el avance de la educación virtual y a distancia, donde ya el concepto de "distancia" habría que reconstruirlo teóricamente y resignificarlo, puesto que los medios de los que se sirven alumnos-docentes e Instituciones cada vez

acercan más la "lejanía". También habrá que pensar en cómo crear y fortalecer los campus universitarios, como lo fuera (PUNTOEDU). El mundo de la Educación Superior sin dudas, marcha hacia la formación de Mega-universidades con el avance vertiginoso de la virtualización. Considero que es una posibilidad para democratizar la educación y comenzar a pensar también, en universidades más inclusivas" (Docente-investigadora "C").

Reconoció al igual que las Docentes "A" y "B" y basándose en un estudio que ya habían realizado otras investigadoras de su misma Facultad y Universidad en el 2001 y 2002 (Pallavicini et al., 2007) (5) sobre el "Uso de Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación con propuestas innovadoras de Educación a Distancia", que hubieron una serie de debilidades o déficit propios del tránsito por una nueva experiencia, y que ameritaban la pertinencia de profundizar las investigaciones de los docentes implicados, en el Área de Educación a Distancia de la Escuela de Comunicación Social, reconocidos como grandes ejes problemáticos: "a) Sistema de Gestión y Administración con una estructura organizativa específica que articule la gestión con las diferentes instancias que forman parte de los proyectos educativos; b) Acuerdos sobre el modelo educativo-comunicacional, puesto que el docente que forme parte de una experiencia de educación a distancia, tiene que tomar en cuenta necesariamente la investigación y reflexión de las variables didácticas para el desarrollo de materiales, seguimiento de aprendizajes, organización de instancias presenciales, servicios de tutorías y la incorporación de tecnología. Todo ello enmarcado en un modelo pedagógico desde una concepción de comunicación participativa, dialógica, multidireccional, constituido como un espacio desde el cual se producen las significaciones sociales; c) Reconstrucción del rol docente: Tutores, asesores, etc, viabilizados tras un encuentro con sus estudiantes, ya sea a través de instancias presenciales o mediados por soportes tecnológicos, en procesos de enseñanza y aprendizaje donde se deben resignificar los roles al "estallar" la función tradicional docente, para transformarla en múltiples roles: tutor o asesor, diseñador de contenidos, experto en contenidos, etc., que necesitan de la formación docente en el Área d) Incorporación de nuevas tecnologías entendidas éstas como "lenguajes", es decir, como articuladoras de una nueva cosmovisión cultural. Éstas actúan como puertas de acceso a la comunicación y al conocimiento, fomentando la organización de actividades de acuerdo a diferentes capacidades cognitivas, estilos, tiempos y espacios, con el aditamento de los trabajos en colaboración, a través de grupos de discusión en Internet o el correo electrónico".

Desde la perspectiva del docente y del análisis de la configuración didáctica de la clase reflexiva, analizamos lo antes expresado considerando que las docentes, (especialmente la "A" y "C", sin descartar en algunos aspectos la "B"), conforme a las descripciones y argumentaciones puestas de manifiesto en la entrevista y autobiografía, se basaron en el modelo cognitivo de la composición escrita para la elaboración de los materiales impresos, descrito por Hayes (1996: 12), que actualiza el modelo de Hayes y Flower de 1980, con la presentación de dos componentes, que consideramos han cumplido un papel preponderante en la experiencia que venimos desarrollando, en virtud de los relatos que las profesoras hacen, sobre la concepción de conocimiento, enseñanza, aprendizaje y recursos materiales, artefactuales, etc., que pusieron en juego, a la hora de elaborar los materiales didácticos: el entorno de la tarea y el individuo. Según Hayes: "El entorno de la tarea consiste en un componente social que incluye la audiencia, el entorno social y otros enunciados que el escritor puede leer mientras escribe, y un componente físico que incluye el texto que el escritor ha producido hasta ese momento y un medio de escritura como puede ser un procesador de textos. Lo individual incorpora motivación y emoción, procesos cognitivos, memoria activa y memoria a largo plazo".

La motivación y la emoción aunque son aspectos que generalmente no son tenidos en cuenta a la hora de escribir, son determinadas por los objetivos específicos que se tienen al

construir un texto. La memoria activa aparece como un recurso que se utiliza para guardar información y para desarrollar procesos cognitivos; y los procesos cognitivos; en éste se proponen como funciones principales implicadas en la interpretación, reflexión y producción de textos.

Las diferencias más importantes con el modelo de 1980, tienen que ver con el papel central de la memoria activa en la escritura; la inclusión de representaciones espaciales-visuales y lingüísticas; elementos motivacionales y emocionales. Además de estos elementos es importante señalar una nueva organización del modelo, donde la planeación se inscribe en el componente de reflexión que también incluye la resolución de problemas, la toma de decisiones y la inferencia; la redacción equivale a la producción del texto; y el más importante, al menos para la temática que nos ocupa, es el reemplazo de la revisión por la interpretación del texto: *"La característica crucial de este modelo es que muestra la comprensión lectora como el proceso de construcción de una representación del significado del texto mediante la integración de diversas fuentes de conocimiento. Cuando leemos para comprender no prestamos demasiada atención al texto en sí (...) Cuando leemos para revisar, sin embargo tratamos el texto de una manera bastante diferente. Nos interesa el mensaje del texto y, también, el mal dictado, las carencias expresivas y la pobre organización, rasgos del texto a las que no habíamos prestado atención mientras leíamos para comprender. En la tarea de revisión los escritores no sólo leen para construirse una adecuada representación del texto en estudio, sino para algo más importante, para identificar los problemas del texto"* (Hayes, 1996: 13).

La revisión de literatura en el área de ciencia cognitiva que comprende campos de saber como la filosofía, la psicología, las neurociencias, la inteligencia computacional, la lingüística y el lenguaje, así como áreas de cultura, cognición y evolución (Wilson y Keil, 1999), insisten en la relevancia del estudio de la memoria y los procesos de significación para la producción de conocimiento contextualizado e incluso para la metacognición.

En los seres humanos estos procesos están asistidos por aparatos cognitivos. Este concepto de aparato cognitivo, en su versión más abarcadora, supone todo aquel elemento que sea utilizado por un sujeto para facilitar la producción de conocimiento.

La idea de aparatos cognitivos tiene múltiples manifestaciones en la literatura psicológica. Por ejemplo, el comportamiento de otros actores sociales en un contexto social particular, puede servir de artefacto cognitivo. Esta es una de las proposiciones que se desprenden de teóricos como Vygotsky (1964, 1978; 1986). Su teoría de desarrollo cognitivo pone el énfasis sobre el rol de las otras personas en la creación de una *zona de desarrollo próximo*.

Desde esta perspectiva la actividad cognitiva utiliza el lenguaje como la herramienta psicológica fundamental para organizar los pensamientos y desarrollar procesos cognitivos superiores. En este sentido el lenguaje sería el artefacto cognitivo por excelencia, condición para la conciencia y para lo que significa ser humano en relación al aprendizaje, la innovación y el uso de las TIC (Hutchins, 1999).

Otro abordaje tiene que ver con los estudios sobre cognición y *aprendizaje situado* donde las personas utilizan las estructuras de su localización para llevar a cabo una tarea. Por ejemplo, cuando la organización y estructura particular de los estantes ayuda al trabajador a agilizar el proceso de almacenaje de mercancía.

La importancia de la discusión sobre artefactos cognitivos remite nuevamente a la relevancia de la cultura y las formas de inmersión/construcción del sujeto en ésta.

Norman (1991) nos dice que a pesar de la importancia que ciertas corrientes teóricas psicológicas le han dado a la cultura (Leont'ev, 1981; Luria, 1979 y Vygotsky, 1978) este tema había quedado ausente de la investigación en ciencia cognitiva hasta recientemente cuando cobra centralidad la investigación sobre el interfaz de computadoras. Estas inves-

tigaciones han forzado la necesidad de considerar el rol de las tareas situadas en ambientes o contextos particulares, las formas de integración de los equipos de trabajos, individuos, artefactos y cultura.

Ahora, una discusión particularmente importante está asociada al cuestionamiento de si la utilización de artefactos cognitivos amplifica las habilidades humanas. Cole y Griffin (1980), han señalado que, contrario a lo que generalmente se piensa, los artefactos cognitivos no necesariamente amplían las capacidades cognoscitivas del individuo, sino que transforman la naturaleza de las tareas y en general del sistema en el que el sujeto está inmerso y realiza la tarea.

Los artefactos pueden ampliar las formas de ejecución, pero no hacen esto ampliando las habilidades individuales. Sobre este particular nos dice Norman (1991) que cuando las matemáticas o un lenguaje escrito permiten una ejecución diferente que no es posible sin el uso de éstas, esto no se ejecuta mediante amplificación; éstas cambian la naturaleza de la tarea que se realiza por la persona y, de esta forma, se amplía la ejecución general.

Es decir, la transformación se da a nivel del sistema que involucra tanto al sujeto en particular como a los artefactos y demás personas asociadas en diversos momentos. Por lo tanto, estos artefactos transforman las formas de cognición y de colaboración en el proceso de aprendizaje y memoria. Ésta ha sido una de las premisas básicas de la ciencia cognitiva contemporánea (Woods, 1998). Para mejorar la ejecución (que implica aprendizaje y memoria) se requiere el desarrollo de sistemas que moldeen nuestra cognición y colaboración de formas particulares (Woods, 1995).

El vínculo entre innovación y ampliación o mejoramiento de la ejecución queda manifestado en tanto trata de generar nuevas formas de maximizar los procesos de aprendizaje, memoria y ejecución de tareas contextualizadas. El ámbito de la innovación tecnológica es uno particularmente relevante en el área educativa. En la experiencia que venimos investigando esta problemática también aparece como una de las preocupaciones de los docentes. El cambio tecnológico puede ser visto como una intervención experimental con un potencial innovador, cuando se realiza de forma sistemática tomando en consideración la compleja relación entre el sujeto (cómo producir un escenario de aprendizaje que sea significativo para el estudiante), el asunto o problema bajo estudio y el modo de este análisis de forma tal que el sujeto se inscriba en el contexto educativo como agente en la producción del conocimiento; puntualizado como una debilidad de la experiencia en los años 1999 y 2000.

Algunas reflexiones a modo de cierre

Luego del recorrido realizado acerca del lugar de la metacognición en las prácticas docentes universitarias de enseñanza a distancia, desde el pensamiento de los/las profesores/ras, podemos concluir que en los discursos de las docentes "A" y "C" subyace una concepción de la enseñanza, como un proceso de construcción crítico-reflexiva-cooperativa y por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico que se genera, -sea en la clase tradicional o a distancia- se pudo alcanzar, a partir de y con los sujetos implicados en el proceso de enseñar y aprender la "cultura del pensamiento". En relación a la Docente "B", al margen de manifestar no recordar algunos tramos de la experiencia, que desentrañaremos en otra instancia interpretativa, también pudo dar cuenta de su preocupación por favorecer en sus alumnos estrategias metacognitivas, a fin de alcanzar una comprensión genuina, cuando nos manifestó su interés por motivar a sus estudiantes desde casos concretos tomados de la cotidianidad.

Facilitar a través de una motivación "genuina", la comprensión lectora e inducir a los estudiantes a articular problemáticas de la cotidianidad con lo disciplinar, observados en el diseño de los Módulos didácticos que elaboraron las docentes -que a la vez actuaban como tutoras-, tanto en los encuentros presenciales y/o virtuales, nos dieron cuenta de ello.

Podemos decir que en las tres docentes, la reflexión sobre sus propias prácticas se enmarca en la clase reflexiva definidas como configuraciones didácticas de la "buena enseñanza". La Dra. Edith Litwin (2000, a: 109-110), quien tuvo a su cargo los Seminarios de Formación Docente en la modalidad y el monitoreo de los materiales didácticos la denomina, "sistema de progresión no lineal, que es una estructura en la que la progresión temática es el eje estructurante de la clase y se establece en una sola dirección. La progresión puede considerarse como un modelo parcial para explicar la estructura comunicativa, con estructura de oposición, con pares antinómicos, con descentraciones múltiples con ejemplificación; por invención. También pueden ser por objeto paradigmático: obras; experimentos o la situación o caso problema; narrativas metaanalíticas o la deconstrucción de la clase en la clase didáctica".

Decimos entonces, que fueron clases reflexivas y críticas en términos de comunicación didáctica de secuencia de progresión no lineal y en algunos casos también de objeto paradigmático -sea cual fuere el soporte técnico utilizando- puesto que pusieron en juego una trama discursiva, que de suyo implicó la utilización de múltiples y variados signos, códigos, mapas conceptuales, trabajo con resolución de problemas, etc., que sirvieron para clarificar conceptos, procedimientos y actitudes, junto a los estudiantes de Comunicación Social.

Las formas que adquirió la interacción motivaron expresiones de un determinado tipo de pensamiento. Litwin (1997: 44) nos dice sobre esta línea de pensamiento que se pueden inscribir dimensiones de una nueva agenda didáctica, mediante distintas configuraciones didácticas, entendidas éstas como estructuras explicativas de prácticas de la enseñanza, que implican el reconocimiento de conjuntos inacabados, abiertos y en construcción.

Parafraseando a la misma autora decimos que, es una manera de particular de constructo interpretativo alternativo para el análisis de las prácticas, como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.

Estas configuraciones nos han servido en nuestra investigación, para identificar distintas dimensiones de análisis, que fueron persistentes en el análisis que las docentes realizan de sus clases universitarias y que por esa persistencia tiñeron la clase, permitiendo tal identificación.

Es menester aclarar, que no sólo contamos con la información recogida de las entrevistas y del relato autobiográfico, sino que además, hemos sistematizado un gran número de evaluaciones realizadas por los alumnos por aquellos años, que nos han permitido junto a la documentación analizada, cruzar información y triangular datos relevantes.

Si bien el recorte de nuestra investigación está puesto en el pensamiento de las profesoras y en la enseñanza, las evaluaciones que los alumnos han realizado de la experiencia y de sus procesos de aprendizaje, no pueden soslayarse. Enseñanza y aprendizaje adquieren desde nuestro lugar otra significatividad, que tiene que ver con lo procesual y la reflexibilidad que provoca para el docente, que es crítico y reflexivo.

La enseñanza semipresencial implicó, que una parte de la docencia se impartiera en el aula de modo presencial, mientras que otra parte, se basó en una incipiente -por aquellos años- de enseñanza on-line. Recordemos que esta experiencia, se desarrolló hace casi diez años, donde la "cuasimasificación" del uso de las nuevas tecnologías (por llamarlo de algún modo) como ser de Internet, el Chat, la computadora y la videoconferencia, en nuestra Facultad, estaba naciendo.

Esta metodología docente, no obstante, pudo cubrir las necesidades de aquellos alumnos que no tenían tiempo de ir a clase, por múltiples motivos: por razones de trabajo, por coincidencia horaria, dificultades socio-económicas o de cualquier otra índole. Para hacer uso de este sistema se les ofrecía, a los que no contaban con esta tecnología en sus hogares, acceder al uso de la computadora e Internet, desde el Área de Educación a

Distancia de la Facultad. No obstante, consideramos que este aspecto fue una de las debilidades más fuertes puesta de manifiesto tanto por docentes como alumnos (6).

En relación a esta debilidad, tan marcada por las tres docentes, podemos decir junto a Cristina Alberdi (1999) respecto de las tecnologías digitales y su adopción en la educación a distancia que "(...) tienen un valor relevante para las relaciones, las negociaciones, los compromisos, los procesos no lineales y no jerárquicos, propiciado por las nuevas formas de la informática de la simulación. La utilización en proyectos de estas tecnologías operará como puerta de acceso a la comunicación y al conocimiento, favorecerá la organización de actividades de acuerdo a diferentes capacidades cognitivas, estilos, tiempos y espacios de cada estudiante, con el aditamento de los trabajos en colaboración a través de grupos de discusión en Internet o el correo electrónico. Esto se debe a que los nuevos software, basados en la simulación, favorecen la interactividad con la creación de entornos que permiten acceder a ellos a través de la exploración de objetos virtuales de la interfase gráfica y no por el árido camino del aprendizaje de reglas lógicas. Estas nuevas formas de dominio blando permiten el fácil acceso a los programas que permiten a los usuarios explorar, navegar, interactuar, crear un sentido de cercanía con los objetos que manipula y con las personas que se comunica" (7).

Mediante el constructo utilizado en el análisis de las prácticas -configuración didáctica- hemos podido reconocer distintos modos en que las docentes abordaron múltiples temas de su campo disciplinar, que se expresó en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que tenían respecto del aprendizaje, la utilización de habilidades metacognitivas, los vínculos que pudieron establecer en la clase universitaria con ingresantes a una carrera de grado, el estilo de negociación de significados que pudieron generar, con recursos impresos y digitalizados mediante las nuevas tecnologías, las relaciones entre la práctica y la teoría que les permitieron articular teorías, metodologías, recursos y la particular relación entre el saber y el ignorar, utilizando guiones metacognitivos, para poder comprender los aportes que brindan las ciencias antropológicas y el uso de las nuevas tecnologías, a los futuros profesionales de Comunicación Social (8).

Tres ciclos pudimos reconocer en las clases reflexivas de las docentes que resultaron medulares, para pensar la metacognición hacia la comprensión genuina:

La recepción: Antes de iniciar la tarea el docente orientó a los alumnos en el mejor uso de los recursos con los que trabajarían, tanto impresos como virtuales.

La transformación: En las clases presenciales, lograron en gran parte del estudiantado una motivación genuina, utilizando recursos que facilitaban la lluvia de ideas, la comparación, la contrastación de diferentes posturas teóricas y la toma de decisiones, a través de recursos estratégicos cognitivos trabajando a partir de inferencias -para la comprensión lectora en términos de comprensividad genuina-, a fin de apropiarse de los saberes socialmente más significativos. Con respecto a las *tutorías virtuales* las docentes señalaron que al comienzo de la experiencia notaron cierta resistencia, puesto que eran pocos los estudiantes que las utilizaban, pero que poco a poco fueron incorporándolas al proceso educativo, trabajando con algunos recursos como Internet y materiales editoriales electrónicos principalmente.

La producción: Trabajaron con guías de redacción, argumentaciones, situaciones dilemáticas y paradójicas mediante la utilización de films, fotografías, sistemas informáticos, un programa televisivo y de radio, que promovieron el mejor aprovechamiento de los recursos y la integración de éstos con las ideas fuerzas (categoriales y/o conceptuales); datos bibliográficos en soporte papel y técnicas cualitativas propias del trabajo etnográfico, como la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y abiertas en profundidad, el uso de informantes-clave. Los alumnos realizaron algunas experiencias creando videos educativos y videoconferencias, que presentaron en los talleres presenciales.

Esta modalidad de trabajo creemos, facilitó la apropiación, comprensión y producción del conocimiento como propiciadores de un aprendizaje relevante y significativo, que tuvo como objetivo la apropiación de saberes. El sistema de "andamiaje" -que consiste en ir colocando andamios de apoyo didáctico por parte del docente e ir quitándolos cuando el alumno ya no los necesita (Bruner, 1984)- puesto en práctica por las docentes y conforme a las evaluaciones realizadas por los alumnos, al finalizar el recorrido de cada Módulo didáctico y que fueran analizadas en otro trabajo referido a las acciones tutoriales desplegadas, posibilitaron al alumnado trabajar a medida que se iba transitando por la experiencia, de manera más autónoma y flexible (9).

Si bien los sistemas de educación a distancia se han multiplicado y extendido en todo el mundo, persisten aún, posicionamientos en contra de la modalidad basados principalmente en la creencia de que es la concurrencia de estudiantes y profesores en un mismo espacio y en un mismo tiempo -tradicionalmente el espacio áulico y el tiempo de la clase presencial- la condición sin la cual no es posible una enseñanza y un aprendizaje metacognitivo.

Por el contrario, es posible afirmar que la calidad de la enseñanza depende mucho más de la calidad de los contenidos y de la propuesta para su aprendizaje que de la modalidad de gestión sea ésta presencial o a distancia:

"Un buen programa da cuenta de un cuerpo docente preocupado por la comprensión de los estudiantes. Detrás de un buen curso, muy probablemente se encuentran docentes que investigan en su campo, al mismo tiempo que manifiestan verdadera preocupación por favorecer y alimentar los procesos de aprender. Detrás de un curso de actualización, según los campos, nos encontramos con profesionales que vuelcan sus estudios o experiencias en casos, situaciones y ejemplos que permiten que la educación permanente no sea una utopía para los estudiantes que trabajan" (Litwin, 2000, b: 12). *O bien, que por otros motivos no pueden asistir a las clases al modo tradicional presencial.*

La educación a distancia, desde esta mirada, proporciona buena enseñanza como otras prácticas educativas ya que las buenas prácticas o buena enseñanza, han adquirido un significado propio dentro del campo de la didáctica. El uso del adjetivo "buena" enseñanza no es simplemente un sinónimo de calidad en los aprendizajes de los estudiantes, de modo que buena enseñanza quiera decir enseñanza que aporta a "buenos aprendizajes" y viceversa, si el énfasis está puesto en promover estrategias metacognitivas de comprensión genuina. En este contexto, la palabra buena tiene tanta fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y si son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña ayuda a construir y producir conocimiento y, en última instancia, un conocimiento útil en términos piagetianos, de que el estudiante lo conozca, se apropie de él y lo comprenda, para replicarlo en otras situaciones de aprendizaje.

Para Litwin (2000, a: 13) "la buena enseñanza se relaciona con la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar".

La buena enseñanza es aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que crece la necesidad de incorporar nuevos conocimientos.

Para Jackson (cit. en Litwin, 2004: 13), "la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar, sino a muchas porqué y cómo elegimos una estrategia, un modo de explicación, un tipo de respuesta, una metáfora, o construimos un caso, sigue siendo un interrogante potente a la hora de analizar las prácticas espontáneas de los docentes. Definir las prácticas de la enseñanza nos remite a distinguir la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva".

La Educación a Distancia es una modalidad que permite el acto educativo mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios, en una situación en que alumnos y profesores se encuentran separados físicamente y sólo se relacionan de manera presencial ocasionalmente. La relación presencial depende de la distancia, el número de alumnos y el tipo de conocimiento que se imparte.

Desde una perspectiva del proceso instruccional, esa modalidad permite transmitir información de carácter cognoscitivo y mensajes formativos, mediante medios no tradicionales. No requiere una relación permanente de carácter presencial y circunscrito a un recinto específico. Es un proceso de formación autodirigido por el mismo estudiante, apoyado por el material elaborado en algún centro educativo, normalmente distante.

En las aproximaciones descritas anteriormente aparece en forma clara la idea de estudio cada vez más independiente, lo que supone un alto grado de interés y compromiso del que es partícipe de esta modalidad. La responsabilidad del aprendizaje si bien recae en el alumno, desde la perspectiva que venimos sosteniendo, comienza siendo una acción cogestionada con el docente, que es quien debe brindarle herramientas para planificar y organizar su tiempo, para responder a las exigencias del cursado.

Otro aspecto destacado, es el uso de medios múltiples para el logro de los objetivos propuestos. Junto al material escrito, también se hace entrega de mensajes instruccionales y educativos, que en nuestro caso fueron a través de audiocassettes, pero que también pueden utilizarse la radio, la televisión, los videocassettes, por software y aulas virtuales a través de Internet. Todos estos medios no excluyen al docente sino que éste adquiere una nueva dimensión en su rol y en su trabajo profesional.

En el proceso de aprendizaje a distancia, se pueden señalar todavía otras características que permiten perfilar mejor este tipo de educación. Es la respuesta a muchos interrogantes que nos surgieron frente al hecho social de la educación y el contexto en el cual se dio esta experiencia. Ante la continua preocupación por la necesidad y derecho de una educación permanente, la educación a distancia en aquel momento con un alto porcentaje de alumnos que optaban por la carrera de Comunicación Social, una alternativa válida ya que pudimos implementar estrategias inscriptas en la educación permanente. Nuestra intención fue atender a jóvenes-adolescentes y adultos que querían proseguir estudios superiores iniciar o continuar estudios superiores, que por diversos motivos no podían asistir regularmente a clases, sin sacarlos de su contexto laboral, social y familiar, como así también someterlos a condiciones no óptimas para el estudio, por las causales descriptas por las docentes entrevistadas.

Dada la amplia cobertura social que puedo abrigar se transformó en una respuesta alternativa más democratizadora e inclusiva.

Desde el punto de vista de los procesos curriculares, las distintas experiencias de prácticas docentes, recapitula la experiencia adquirida y los conocimientos previos del estudiante. Es un tipo de educación académicamente quizás, de mayor esfuerzo por parte de docentes y estudiantes, en relación al que diseña los materiales didácticos y atiende las tutorías, especialmente por las características que los estudiantes deben desarrollar como

pre-requisitos en relación a: desarrollar capacidades inferenciales para la lectura comprensiva, de identificación y solución de problemas, de análisis y de crítica, de habilidad para investigar y comunicar adecuadamente los resultados. A pesar que el estudio es generalmente individual, privilegiamos con la semipresencialidad el trabajo en pequeños grupos, aún más, lo recomendamos.

Desde la perspectiva del docente la educación a distancia no prescinde de nosotros. Tampoco deja de lado la relación docente-alumno, sólo cambia la modalidad y la frecuencia cara a cara. De la función de enseñante, el docente pasa a ser un facilitador del aprendizaje, un creador de situaciones con medios innovadores que permiten a los/las estudiantes lograr cambios de hábitos, estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, hasta alcanzar una comprensión genuina.

Consideramos que el conocimiento metacognitivo desempeña un papel fundamental en cualquier actividad cognitiva -tanto en la educación presencial como en la Educación a distancia- puesto que el uso de estrategias cognitivas puede promover la metacognición. Para ello es necesario tener algún tipo de conocimiento y conciencia del propio funcionamiento cognitivo, para desplegarlo ante otras situaciones de aprendizaje.

Constantemente los educadores procuramos renovar y mejorar nuestras prácticas cotidianas. Es una búsqueda que se sustenta en el conocimiento que emerge de experiencias áulicas (presenciales y/o virtuales), también en la apropiación de conceptos provenientes de las investigaciones teóricas que posibilitan renovar las prácticas. Propiciar más sistemáticamente el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes, tiene por objeto contribuir desde nuestro lugar al logro de "buenos aprendizajes", pensando en las "buenas enseñanzas", configuradas didácticamente en el marco de las "clases reflexivas".

Notas Bibliográficas

- (1) En esta presentación denominamos "arbitrariamente" a las docentes participantes de las entrevistas "A" y "B" y a la docente-investigadora donde utilizamos la técnica del relato autobiográfico "C", a fin de resguardar sus identidades.
- (2) Colaboraron en la realización y análisis de las entrevistas, también del relato autobiográfico los docentes-investigadores y participantes alumnos de la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Ciencia Política y RRII y de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes, ambas de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), que integran el equipo de investigación (1 Pol94): Ana María Trotini, Juan Emilio Contesti, Noemi Stara y Roberto Bisso.
- (3) Taborada, M. y Copertari, S. (2000) "Aportes de la Antropología a la Educación a Distancia: Algunas reflexiones" en Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Año 1999/00, Volumen 5 UNR editora, pp 9 a 20.
- (4) Copertari, S. (2004) "Tecnología y Educación" en La Trama de la comunicación. Volumen 9 (2003-2004) ISSN 1668-5628, con referato. Anuario del Dpto. de Ciencias de la Comunicación. Escuela de Comunicación Social. Facultad de Ciencia Política y RRII. UNR editora, pp 123 a 131.
- (5) Pallavicini, M.; Alberdi, C. y Navarro, R: "Uso de nuevas tecnologías de información y comunicación" en propuestas innovadoras de Educación a Distancia. Escuela de Comunicación Social. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario. Argentina. Biblioteca Virtual. PUNTOEDU. UNR encontrado en la WEB 16/12/2007 pp 4 a 7.
- (6) Copertari, S. (2006) "Tecnología y educación a distancia desde la complejidad" en La Trama de la comunicación. Volumen 11 (2005-2006) ISSN 1668-5628, con referato. Anuario de Ciencias de la Comunicación. Escuela de Comunicación Social. Facultad de Ciencia Política y RRII. UNR editor, pp 357 a 370.

- (7) El encuadre teórico conceptual, el planteo del problema con sus supuestos y el encuadre metodológico referencial del Proyecto (1 POL 94) de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencia Política y RRII. UNR, bajo la Dirección de la Especialista en Docencia Universitaria Lic. Susana Copertari sobre "Los procesos metacognitivos en las prácticas docentes universitarias en Educación a Distancia con alumnos ingresantes", se pueden consultar en la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, N° 2, Año 3, ISSN 1851-6297, Editorial Laborde, Rosario, 2007, pp. 211 a 238.
- (8) Alberdi, C. (1999) "Las nuevas tecnologías de la información. Desafío para la Educación a Distancia de hoy". Ponencia en reunión Preparatoria de la Conferencia Mundial de Educación a Distancia, Viena (Austria), 1999. Buenos Aires, 1998.
- (9) El análisis realizado sobre las evaluaciones presentadas por los alumnos, (Años 1999 y 2000), en gran parte bajo la premisa de ser anónimas, para no obstaculizar los planteos que desearan realizar, se pueden consultar en Taborada, M. y Copertari, S. (2000) "Aportes de la Antropología a la Educación a Distancia: Algunas reflexiones", en Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Año 1999/00, Volumen 5 UNR editora, pp 9 a 20.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (1998) "La Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". Cuadernos de Formación Docente – Rosario – UNR Editora.
- Adell, J. y Sales, A. (2000) "Enseñanza online: elementos para la definición del rol del profesor", en Cabero Almenara, J. y otros: Las Nuevas tecnologías para la mejora educativa, Sevilla, Kronos. España.
- Allal, L. (2000) "Regulación metacognitiva de la escritura en el aula", en El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Baggolini, L. (1997) "Los Medios de comunicación y la cultura joven" Documento de Trabajo N° 2, Educación, Medios y Nuevas Tecnologías, CECyT, Rosario. Argentina.
- Baker, L. (1994) "Metacognición. Lectura y educación científica". Minnick, Santa y D. Alverman. (comp.) Una didáctica de las ciencias procesos y aplicaciones. Buenos Aires, Aique, pp. 22-23.
- Bravslavsky, C. y Tiramonti, G. (1990) "De una gestión de desjerarquización hacia otra de jerarquización cognitiva", en Conducción educativa y calidad de la enseñanza media. Flasco, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Bruner, J.S. (1984 a) "Juego, pensamiento y lenguaje". En: J. Linaza (Comp): Acción, pensamiento y lenguaje: Escritos de J.S. Bruner. Madrid, Alianza.
- Brunner, J. (1990 b) Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos. FCE.
- Camilloni, A. et. al. (1996) Corrientes Didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.
- Cassany, D. (1993) Describir el escribir. Barcelona, Paidós.
- Castello, M. et al. (2002) "Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje". En Revista Ensayos y Experiencia. Año 6, N° 33 Mayo/junio 2002. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Clark C. et al. (1999) "Procesos de pensamiento de los docentes", en Wittrock. La investigación en la enseñanza III, Barcelona. España.
- Copertari, S. (2007) "Investigación y Prácticas Docentes. Procesos Metacognitivos en la Enseñanza a Distancia", en Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación

Nº 2, Año 3, ISSN1851-6297, con referato, Laborde Editor, Rosario, Argentina, pp. 211 a 238.

- Coria, A. (s/d) "Palabras e imágenes a Distancia" -Material del Seminario de Formación Docente. Facultad de Ciencia Política y RRIL - Rosario. Universidad Nacional de Rosario, (Argentina).
- Chavellard, I. (1985) La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Grenoble. La Pensée Sauvage.
- Diaz, A. (1995) Aproximación al texto escrito. Universidad de Antioquia, Medellín, 1995.
- De Sanchez, M. (1994): Desarrollo de habilidades metacognoscitivas. Programa para el desarrollo de habilidades de pensamiento.
- Díaz Barriga, F y Hernández, G. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. México, McGraw Hill/Interamericana Editores S.A. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-00/3-00muh-r-e.htmcomputadora>. San Martín. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997.
- Fainholc, B. (1999) La Interactividad en la Educación a Distancia. Buenos Aires, Paidós.
- Flavell, J. (1993) El desarrollo Cognitivo. Madrid, Visor.
- Fanelli, A. y Balan, J. (1994). Expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones, nuevos programas. S/lugar ed.
- Freire, P. (1993) Pedagogía de la Esperanza. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G. et al. (1992) Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión. Buenos Aires, Troquel. Flacso.
- Flower, LS & Hayes, J.R. (1980) The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L.W Gregg & E.R. Steinberg (eds). Cognitive processes in writing pp. 31-50. Hillsdale. N.J. Erlbaum.
- García Guadilla, C. (1996) Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina. (s/d). ed.
- Gardner, H. (1997) "Las Inteligencias Múltiples" en Zona Educativa. Ciencias de la Educación Nº 18-Ano.2 Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Gaskins, I. et al. (1999) Cómo Enseñar estrategias cognitivas en la Escuela. Buenos Aires, Paidós Educador.
- Hayes, J. R. (1996) "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing", en Levy, M.; Ransdell, S (1996), pp. 1-27.
- Iovanovich, M. L. (2007) "La Sistematización de la Práctica Docente en Educación de Jóvenes y Adultos", en Revista Iberoamericana de Educación Nº 8 (ISSN: 1681-5653).
- Krostsch, P. (1994) "Organización, gobierno y evaluación universitaria" en Puigros y Krotsch (comp.) Universidad y Evaluación. Estado de debate. Buenos Aires.
- Jiménez, V. (2004) Metacognición y comprensión de lectura. Evaluación de componentes estratégicos, (ESCOLA). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Litwin, E. (comp.) (1995) Tecnología educativa. Política, historias, propuestas. Paidós. Buenos Aires.
- _____ (1995) "Educación a Distancia: una modalidad en desarrollo". En Revista Versiones Nº 3-4. Bs. As. pp. 15 a18.
- _____ (coord.) (1997) Enseñanza e Innovaciones en las Aulas para el Nuevo Siglo. El Ateneo. Buenos Aires.
- _____ (comp.) (2000) Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa. Buenos Aires: Amorrortu. Compiladora de la publicación y autora

de la presentación, introducción y del capítulo: "De las tradiciones a la virtualidad". En edición portuguesa: Educacao a Distancia (2001) Porto Alegre: Artmed.

- _____ (2000) Las configuraciones didácticas. Una agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires. Paidós Educador, 2da. reimpresión.
- _____ (2004) Tecnologías educativas en tiempos de Internet (comp.) Buenos Aires, Amorrortu. Compiladora de la publicación y autora de la presentación y del capítulo: "La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo". ISBN 950-518-833-1.
- Lugo, M. T. et al. (1999) Capacitación a Distancia: acercar la lejanía. Herramientas para el desarrollo de programas a distancia. Buenos Aires, Magisterio Río de la Plata.
- Novak, P. et al. (1998) "Aprender a aprender", en Revista gestión, Nº 1. España.
- Marzano, R. J. (1998) "A theory-based meta-analysis of research on instruction". Aurora, CO: McREL. www.mcrel.org/PDF/Instruction/5982RR_InstructionMeta_Analysis.pdf
- Tishman, J.E. Jay & D.N. Perkins (1992). *Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation*. Cambridge, MA: ALPS. <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/article2.html>* Escritura y metacognición.
- Menendez, J. (2007) "Nuevas Tecnologías de Información e Innovaciones en la Educación Superior de Puerto Rico", auspiciada por el UNESCO/CES. Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Mayor, J. et al. (1993) Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid, Síntesis.
- Mena, M. (2007) Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia. Buenos Aires, La Crujía.
- Morin, E. (2000) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Caracas.
- Padula Perkins, E. (2002) Una Introducción a la Educación a Distancia. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Peronard, M y otros (2002) "Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica". En: Infancia y aprendizaje. 25 (2), 131-145.
- Pérez Lindo, A. (1996) "Gestión universitaria, diagnóstico y alternativas". En Revista Pensamiento Universitario, Nº4/5.
- Perkins, D. (1995) La escuela inteligente. Barcelona, Gedisa.
- Pozo, M. (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid, Morata.
- _____ (1996) Aprendices y Maestros. Madrid, Alianza.
- Rinaudo, M. (1993) "Metacognición "Lectura y Vida. Año 14. Nº 3. U.N.R.C. Argentina.
- Ruiz Velazco Sánchez, E. (2004/2005) "Ambientes virtuales de aprendizaje heurístico" en Revista Tecnología y Comunicación Educativa, Año 16. Nº 40, Julio de 2004- junio de 2005. ILCE. México. pp. 68 a 93.
- Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992) Comprender y transformar la enseñanza Madrid, Morata.
- Sanjurjo, L. (2002) La formación práctica de los docentes. Rosario, Homo-Sapiens.
- Schraw, G. y Moshman (1995) Metacognitive theories. Educational Psychology Review, pág. 7, 351-371.
- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter (1992) *Dos modelos explicativos de composición escrita. Infancia y aprendizaje*, Nº 58, s/l.ed), pp. 43-64.
- Schvarstein, L. (1998) "La intervención: análisis institucional y análisis organizacional", en Diseño de organizaciones. Buenos Aires, Paidós.

- Smith, F. (1994) De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Buenos Aires, Aique.
- Spiegel, A. y otro (1997) "Docentes usando Internet", en Novedades Educativas. Bs. As.
- Tadeu da Silva, T. (1998) "Educación pos-crítica, currículum y formación docente" en Tiramonti et al. La formación docente en la encrucijada de los '90. Buenos Aires, Paidós.
- Tiramonti, G. (1996) "El paradigma educativo de los '90", en Revista Paraguaya de Sociología Nº 73.
- Trottini, A. (2007) La especificidad de la Gestión Universitaria: Gobierno y Administración de su capital humano. Rosario. Argentina. UNR Editora. Colección Académica.
- Valles, A. (2000) "El aprendizaje de estrategias. Meta-atencionales y de meta-memoria", en Revista Educar. España.
- Velez, G. (1996) "La metacognición. Consideraciones epistemológicas", en Revista del Ins. de Investigaciones en Ciencias de la educación. Año V, Nº8 U.B.A.
- Villar Angullo, L. (coord.) (1995) Un Ciclo de Enseñanza Reflexiva. Burgos, Mensajero.
- Vygotsky, L. (1964) Pensamiento y Lenguaje. Madrid, Lautaro.
- Zuluaga, O. y otros (2003) Pedagogía y Epistemología. Santafé de Bogotá, Magisterio.

Documentos

- Organigrama de la Facultad de Ciencia Política y RRH. Universidad Nacional de Rosario.
- Plan de Estudios de la Carrera de Comunicación Social (1986). Universidad Nacional de Rosario.
- Material bibliográfico de los Seminarios de la Dra. E. Litwin y Lic. Graciela Vottero de producción en los talleres de trabajo. Biblioteca Facultad de Ciencia Política y RRH y Área de Educación a Distancia.
- Reforma al Plan de Estudios de la Carrera de Comunicación Social (1999). Carrera de Comunicación Social UNR.
- Trabajos varios presentados ante Congresos de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencia Política y RRH. UNR.
- Módulos Didácticos de Educación Semipresencial de la Cátedra de Antropología, Teoría de los Lenguajes y Taller de Redacción I.
- Anuarios de la Escuela de Comunicación Social. Facultad de Ciencia Política y RRH. UNR
- Material de los cursos de orientación para ingresantes a la Carrera de Comunicación Social (1997, 1998, 1999 y 2000).
- Informes Evaluativos de los Cursos de Orientación para el Ingreso de la Facultad de Ciencia Política y RRH. UNR.
- Evaluaciones de los alumnos en la cátedra de Antropología. Años 1999 y 2000.
- Entrevistas semiestructuradas a docentes cátedra de Antropología.
- Entrevistas abiertas en profundidad a docentes de la cátedra de Antropología.
- Relato autobiográfico realizado a la Docente-investigadora que participa de ésta investigación (Historia de vida académica).
- Papers varios presentados a Ponencias Nacionales, Regionales e Internacionales de docentes participantes del Proyecto FOMEC de Mejoramiento de la calidad Educativa. Facultad de Ciencia Política y RRH. UNR (Argentina).

APRENDIZAJE: ENTRE LOS DIAGNÓSTICOS Y LAS POSIBILIDADES
