

APORTES DE ANTROPOLOGIA A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: ALGUNAS REFLEXIONES

Mirtha Taborda.

Susana Copertari.

Profesoras de Antropología.

Introducción.

El trabajo que presentamos es producto de una experiencia de aprendizaje que llamamos de transición y que responde a la concepción de una modalidad semipresencial, en el marco de la Educación a Distancia. Los destinatarios son alumnos que cursan el 1er. año de la carrera de Comunicación Social, en la Facultad de Ciencia Política y RRII (U.N.R.), en la cátedra de Antropología.

La materia Antropología está situada en el 1er. año del Ciclo Básico del Área Contextual del Plan de Estudio vigente, de duración cuatrimestral (1er. cuatrimestre).

En virtud de la alta matrícula de alumnos ingresantes que supone responder en forma efectiva a una demanda masiva de clases presenciales con aproximadamente 600 alumnos por un lado, y la necesidad de articular nuevas estrategias para promover aprendizajes constructivos y significativos, por el otro, nos planteamos esta modalidad, que si bien tie-

ne características de la Educación a Distancia, consideramos que es un abordaje alternativo válido, que apunta a la transmisión y apropiación de saberes significativos por fuera de lo tradicional. A esto se le agrega la escasa cantidad de docentes y dedicaciones asignadas, para lo cual hemos implementado tutorías de atención semanal, atendidas por cinco profesores-tutores de la cátedra a cargo de dos comisiones de acciones tutoriales cada uno y tres módulos didácticos que contienen los grandes ejes temáticos que le interesan a la Antropología:

§ Módulo I: Las Ciencias Sociales y el Conocimiento Antropológico.

§ Módulo II: Cultura y Etnocentrismo.

§ Módulo III: Comunicación y Culturas.

En este abordaje se reflexionará desde nuestra práctica docente sobre: la interactividad docente entre el alumno y el material didáctico y fundamental-

mente sobre los encuentros tutoriales utilizados para orientar a los alumnos en sus aprendizajes, poniendo especial énfasis no sólo en los contenidos teóricos sino en el trabajo de campo, el uso del lenguaje, el uso del informante, elaboración de entrevistas, presentación y discusión de cine-forum, plenarios y foros de articulación de las distintas problemáticas que se trabajan en Antropología.

Este trabajo reflexivo sobre nuestra práctica docente estará sustentado en las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje, aplicadas en la Educación a Distancia, a través del método analítico-crítico.

¿Desde dónde sustentamos nuestra práctica?

En primer lugar trataremos de explicitar qué entendemos por trabajar en el marco de la Educación a Distancia. Si partimos de la concepción de que la Educación es una práctica social, coincidimos con Edith Litwin cuando dice con mucho acierto que la Educación a Distancia es una modalidad que puede implementarse en diferentes niveles del Sistema Educativo: desde la Enseñanza General Básica hasta el postgrado universitario. Tanto en la Educación formal como en la no formal.

El interés por la misma obedece a múltiples y variadas razones y no tiene límites de edad, sexo, posición socio-

económica, laboral, legal, de espacio, tiempo y aplicación de tecnologías nuevas y variadas.

En los últimos años esta modalidad no reviste las mismas características de su aplicación que en años anteriores, sino que está atravesada por distintos programas de mediatización en la relación docente-alumno, para favorecer la apropiación de aprendizajes constructivos y socialmente significativos. La corriente ha sido plantear esta mediatización a través de dos niveles de interacción:

§ La elaboración de materiales y la interacción entre el estudiante y el contenido a ser aprendido, que de suyo sin este primer nivel, la Educación a Distancia no existiría. (FAINHOLC, B.: 1999. p. 83)

§ Las acciones tutoriales o la interactividad entre el estudiante y el tutor que en relación a nuestra experiencia se nos ha presentado con algunas dificultades y es nuestro interés profundizar esta problemática desde las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje, a fin de optimizarlas.

Ante esto, intentamos responder a la pregunta, cuál es la interactividad más significativa que provoca en nuestros alumnos la necesidad de un aprendizaje de estas características, definiendo en primer lugar el “modelo” de intervención docente, a partir de algunas teorías

del aprendizaje.

Desde una postura que revaloriza el aprendizaje desde lo cualitativo, partimos de la concepción del aprendizaje por reestructuración y analizamos brevemente los aportes de tres autores, cuyas ideas consideramos complementarias y de gran interés para fundamentar nuestras acciones tutoriales y el abordaje del material didáctico.

El primero de ellos J. Piaget, considera que el modo de conocer el mundo que nos rodea, y en consecuencia el progreso de nuestra estructura de pensamiento, no se debe a la suma de pequeños aprendizajes sucesivos, sino que se produce mediante un proceso de “equilibración”, por medio del cual las personas aprenden cuando se enfrentan a una situación de desequilibrio cognitivo, que se produce cuando nuestras concepciones sobre la realidad no coinciden y por lo tanto necesitamos encontrar respuestas que nos permitan restablecer el equilibrio, para ajustarlas. A fin de restablecer el equilibrio, es necesario que se den de modo complementario dos procesos: la asimilación y la acomodación.

Nos interesa en este sentido, considerar la propuesta de Vygotsky para dar un paso más y entender que los alumnos aprenden contenidos culturales aceptados socialmente y que, por lo tanto necesitan de la aprobación y ayuda de otras personas.

El proceso de reequilibración planteado anteriormente, se desarrolla así en la Zona de Desarrollo Potencial o Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que este autor la define como la diferencia que existe entre el nivel de conocimiento efectivo que tiene una persona, o sea lo que puede hacer sola, y el nivel que podría alcanzar con la ayuda de otras y mediante instrumentos adecuados. Para él, los sujetos que aprenden no deben incorporar conocimientos necesariamente por descubrimiento y de este modo adquiere relevancia la participación de los docentes, en cuanto profesionales que van a ayudar y orientar a los alumnos en el camino que deben recorrer en el aprender, actuando como mediadores entre ellos y los contenidos objeto de aprendizaje.

Somos conscientes que este autor no define con claridad qué características debe reunir la ayuda que los docentes deben prestar a sus alumnos en la ZDP, y tampoco explica las condiciones que es preciso tener en cuenta para que los alumnos realicen sus aprendizajes.

Es aquí donde las ideas de Ausubel nos brindan el complemento para orientar la práctica docente. Desde este lugar los aprendizajes realizados por el/la alumno/a deben incorporarse a su estructura de conocimiento de modo significativo, de manera que los nuevos conocimientos se relacionen con los que él ya sabe, siguiendo una lógica con sen-

tido, y no de manera arbitraria.

Ausubel distingue entre «el aprendizaje que realizan los alumnos sobre determinados conceptos básicos y que generalmente se producen por descubrimiento mediante el ensayo, y aquellos otros que los adquiere por asimilación, estableciendo relaciones con los que ya posee en el marco de las instituciones educativas». (SÁNCHEZ INIESTA, T.: 1994. pp. 20-23; BOGGINO, N.: 1998)

Relacionando Teoría y Práctica.

A través de esta postura teórica las acciones tutoriales y el manejo del material didáctico serán entendidos como una acción común de una práctica permanente de elaboración y reelaboración de símbolos y significaciones, en tanto espacios nuevos de cultura y de respeto por el proceso de aprendizaje de un “otro” y que aparece en distintos tiempos de construcción y producción como sujetos haya. Y desde una perspectiva psicosociológica que dé cuenta de que no todos los sujetos aprenden en los mismos tiempos y de la misma forma.

Coincidimos con Sánchez Iniesta (1994) que concepciones sobre el aprendizaje que integran el llamado constructivismo, no son una teoría, sino más bien un conjunto de aportaciones de distintos autores que ofrecen explicaciones y orientaciones para fundamentar y mejorar la acción de los docentes, en este caso de las acciones tutoriales.

Nuestro interés por estas aportaciones coincide en considerar que el aprendizaje se produce como consecuencia de la interacción entre el alumno y los contenidos a ser aprendidos, y de la interactividad entre él y su profesor tutor, que le permiten acercarse a distintas posturas teóricas, para interactuar con la realidad emergente.

En este sentido la modalidad de acciones tutoriales en el marco de la Educación a Distancia para nosotras tiene el mismo valor que la presencial. La diferencia está en la forma en que se vinculan los actores sociales y sus proyectos individuales. (Ingreso, Comunicación Social, 1997)

No debe entenderse este tipo de educación como una instancia de aprendizaje aislado, solitario e individual, sino todo lo contrario, asociada a un carácter educativo democratizante, humanista, cogestionario, interactivo y constructivo tendiente a garantizarle al estudiante la permanencia en el Sistema Universitario, más aún tratándose de alumnos que ingresan al 1er. año de la carrera.

Las actividades a realizar en los módulos didácticos y las acciones tutoriales se convierten en orientadoras de los aprendizajes a través de un diálogo abierto e intersubjetivo que le brinda al estudiante un espacio de interacción donde pueda potenciar el aprendizaje, más allá de las habilidades que posee y con las cuales accede a una situación

nueva de aprendizaje. O sea, entre lo que ya sabe y puede hacer y lo que selecciona y procesa activamente como información significativa. Esto implica construir un nuevo significado y desarrollar competencias nuevas. (FAINHOLC, B: 1999)

Las teorías cognitivas y el constructivismo constituyen para estas acciones tutoriales un intento de superación y que a Antropología le interesa fundamentalmente, como ser la antinomia entre herencia-cultura-desarrollo-aprendizaje.

Vygotsky pone el acento en la importancia de la influencia social para el desarrollo de las capacidades intelectuales, para la posibilitación de los aprendizajes.

Desde la teoría socio-histórica de este autor podemos analizar la problemática de las acciones tutoriales y la interacción entre el estudiante y el material didáctico, otorgándole importancia al medio sociocultural, a la zona de desarrollo próximo y a la ayuda pedagógica para el desarrollo.

“La zona de desarrollo próximo es el espacio existente entre los aprendizajes que el alumno puede realizar por sí mismo y aquellos que no puede realizar sólo, y como tal necesita de la ayuda de otro. Es justamente en esa franja o zona donde debe intervenir el docente. Dado que este espacio es diferente en cada alumno, ya que depende de su nivel de

desarrollo y de sus conocimientos previos, el docente debe adecuar su intervención conforme a esto”, para provocar en sus alumnos el interés por aprender (LEXICOS-SANTILLANA: 1991). Y allí está puesto nuestro desafío.

Recurrimos también, para estas reflexiones al concepto de aprendizaje significativo de Ausubel que se desprende de las teorías cognitivas, del constructivismo y del interactivismo social aplicadas a la Educación a Distancia, ya que creemos que encierran un enorme potencial heurístico para el análisis y la reflexión de nuestras prácticas docentes. Equivale a poner de relieve el proceso de construcción de significados o sentidos que el estudiante realizará en su proceso de aprendizaje mediatizado, a través de un diálogo intersubjetivo entre él y su profesor tutor. Sólo si es capaz de atribuirle significado a lo que aprende, podrá avanzar en la estructuración de su cognición, en su autonomía, en internarse en las riquezas disciplinares, erradicando el saber vulgar del sentido común, los prejuicios y las repeticiones memorísticas o mecánicas. (FAINHOLC, B.: 1999)

Dicho de otro modo estableciendo relaciones sustantivas entre lo que se aprende y lo que ya se conoce.

En Piaget diríamos que construir significados es integrar el nuevo material de aprendizaje en los esquemas que se posee sobre la comprensión de la reali-

dad. Ello se logra en la medida en que este significado potencial del contenido, sea lógica y psicológicamente relevante para el alumno, es decir, que lo pueda incluir comprensivamente.

Intentar responder al interrogante de cómo se produce el aprendizaje y cómo favorecerlo desde nuestras acciones tutoriales a partir de la experiencia que nos da la práctica docente, es que venimos realizando los cursos de orientación para ingresantes desde 1997 y de Antropología en 1998 y 1999.

Contamos con las evaluaciones realizadas por los alumnos de este último año lectivo, que nos ayudan a reflexionar en cada momento histórico acerca de las distintas teorías del aprendizaje en relación a los diferentes modos y tiempos que tienen los alumnos para apropiarse de ellos y de cuáles son las estrategias más productivas para que los/as alumnos/as les otorguen significatividad a sus conocimientos. El objetivo es ayudarlos a aprender en un contexto cada vez más complejo, desde lo sociocultural e institucional para prevenir la deserción en el 1er. año de estudios superiores, que es lo que más nos preocupa.

Desde esta perspectiva es nuestro interés orientarlos, considerando que los conceptos forman parte de una estructura superior de significado, no atomizada y que apunta a una lógica cualitativa caracterizada por las relacio-

nes que se establecen entre ellos, y por lo tanto que su asimilación suponga una modificación de la misma, es decir, de una reestructuración.

Este proceso de aprendizaje apunta más a un cambio producido en la persona como consecuencia de un aprendizaje cualitativo, donde adquiere más importancia la comprensión que la acumulación de conocimiento.

Somos conscientes y acordamos con Juan Deval (1997) que el constructivismo no es la panacea que resuelva todos los problemas de la educación, pero sus análisis de cómo se forman los conocimientos a ser aprendidos, nos ayudan a entender algunos de los fenómenos que tienen lugar en la actividad educativa y que además nos pueden brindar los instrumentos necesarios para analizar, cómo aprenden los sujetos algunos conocimientos o por qué no los aprenden. Por qué algunos profesores tutores viabilizan estos procesos y por qué otros no. En este caso concreto de revisión de nuestras prácticas, intentamos desocultar también cuál es la representación que el profesor tiene de sus alumnos/as como constructores de conocimientos y como seres sociales, al igual que la representación que de ellos tienen sus alumnos.

Desde la cátedra de Antropología esta acción mediadora se ve fortalecida al contar con un equipo de profesores-tutores cuya formación viene de distintos

campos disciplinares de las Ciencias Sociales, v. gr.: de la Ciencia Política, la Psicología, la Comunicación Social y la Antropología Social.

A través de las evaluaciones que realizaron los estudiantes al concluir el cursado y acreditación de Antropología sobre los distintos aspectos de la experiencia a distancia es que quisimos explicitar el encuadre teórico con el cual implementamos las acciones tutoriales y la elaboración del material didáctico. Es de destacar que sobre el total de alumnos inscriptos, tomamos al azar para realizar las evaluaciones, algunos alumnos que desearan realizarla y sobre las cuales, transcribimos algunas de sus opiniones afirmativas y negativas.

§ “El Material Didáctico me pareció muy claro e interesante, especialmente el taller de cierre con las actividades del Módulo II”.

§ “Con las tutorías se aclaraban dudas y a la hora de leer los textos solos, todo era más fácil”.

§ “El sistema de Educación a Distancia es muy bueno, especialmente para los que trabajan, siempre que mantengan las tutorías”.

§ “Las tutorías nos permitieron tener un contacto directo con los docentes que nos ayudaron a comprender algunas dudas que surgían al leer los textos y a orientar nuestros aprendizajes”.

§ “Cursar Antropología a Distan-

cia me pareció una decisión acertada ya que no habiendo presupuesto (recorte presupuestario), al que se ven sometidos los docentes, la cátedra cumplió con los objetivos propuestos en el programa. Considero que es una buena manera de aprender y que no requiere de una extensa carga horaria”.

§ “La tutora asistió regularmente, la corrección de los módulos han sido a término y de manera precisa, haciéndonos rever los errores. La motivación fue muy buena y los foros y talleres grupales de mucha ayuda para interpretar los textos y una manera de conocer las aptitudes de los compañeros y sus producciones”.

§ “Las tutorías me parecieron realmente muy buenas. El objetivo era consultar puntos de vista o aspectos específicos, previa lectura de los textos y la tutora supo responder y clarificar todas las dudas presentadas y la “distancia” se redujo sólo a una palabra. Nos hizo tomar consciencia del valor que tenía asistir a las tutorías y creo que allí estuvo el éxito de nuestros aprendizajes”.

§ “En las tutorías puede ocurrir que las dudas de uno, puedan no ser la de los otros y provocar la pérdida de tiempo de los demás”.

§ “La Educación a Distancia es productiva si el profesor tutor le hubiera dedicado más tiempo”.

§ “La profesora tutora a veces parecía estar en otra y más que orientarnos nos desorientaba”.

§ “Las actividades del Módulo I me resultaron muy teóricas y la actividad introductoria conteniendo fotografías confusas porque la impresión no era buena”.

Deseamos destacar que de los alumnos que presentaron evaluaciones, la gran mayoría se manifestó a favor de la modalidad, de la calidad y cantidad del material didáctico y la claridad con que estaban realizados los módulos.

Sólo unos pocos se manifestaron disconformes con la modalidad pero refiriéndose siempre a la mediación insuficiente del profesor tutor que les había tocado, para favorecer sus aprendizajes.

Debemos reconocer que el ser “tutor” implicó para algunos docentes un nuevo aprendizaje; formados quizás en las prácticas discursivas de las clases magistrales.

Si bien consideramos que es un ínfimo porcentaje de alumnos los que manifestaron no estar de acuerdo con las acciones tutoriales, nuestro compromiso es mejorar la calidad de este espacio ya que como afirma Edith Litwin el nivel de interacción tutorial es de suma importancia como el de los materiales didácticos ya que es un lugar validado de relación, en donde si bien no se dan clases al modo tradicional, es un lugar de encuentro para responder

interrogantes, orientar los aprendizajes, planificar talleres totales, trabajos de campo, entrevistas, etc.

Las tutorías, sin ser obligatorias en los programas de Educación a Distancia revisten un lugar valioso de encuentro no sólo entre tutores y alumnos sino también de alumnos/as entre sí.

Mediante las acciones tutoriales no promovemos el desarrollo de clases expositivas al modo tradicional al que están acostumbrados los alumnos que egresan de la escuela secundaria o que han transitado por carreras universitarias, nos interesa fortalecer esta instancia de trabajo compartido, no sólo porque así lo han demandado, sino también porque hemos podido advertir que algunos docentes generan un espacio de interacción social muy productivo “a partir de clarificar temas centrales de la disciplina o resolver dificultades de comprensión de los alumnos, con explicaciones ricas en analogías o en ejemplificaciones”. (LITWIN, E.: 1995. p. 16)

Si bien con esta modalidad generalmente se pretende que el alumno logre proyectarse hacia un aprendizaje autónomo y autoresponsable, no estamos de acuerdo con el autodidactismo que queda reservado a la categoría de alumno libre.

Al referirnos a los espacios tutoriales en la Educación a Distancia consideramos en relación al proceso de

interactividad, que no es la distancia geográfica el principal obstáculo para algunos estudiantes, sino tal vez la distancia que denominamos psicosocial. En este sentido creemos que los apoyos tutoriales deben potenciar en forma orientada el aprendizaje autónomo entre iguales que se enriquecen con sus diferencias (Vygotsky). Con una clara pretensión: facilitar el aprendizaje significativo, desde los conceptos (Ausubel) y desde la experiencia (Piaget-Constructivismo).

Los destinatarios tienen distintas maneras de aproximarse al material escrito, que intentamos que fuera claro, integrable, potencialmente significativo e internamente coherente. Pudimos observar que hay alumnos que se acercan superficialmente al texto, realizando una lectura muy rápida, donde no pueden internalizar la estructura global del mismo, mientras que otros lo profundizan, lo cuestionan, lo relacionan con sus conocimientos previos y sus experiencias.

Es por ello que, la motivación es muy importante en el proceso de interacción, el tutor debe tratar de mantener vivo el interés del estudiante, guiándolo e incentivándolo a continuar aprendiendo, investigando y resolviendo problemas desde una postura crítica, creadora y reflexiva, descartando poco a poco la reproducción y el dogmatismo

Nuestra Experiencia nos dice que:

Desde una perspectiva psico-sociológica y desde las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje sostenemos que el sujeto se constituye en la interacción de lo psicológico, lo sociocultural y lo pedagógico.

Lo psicociológico en relación a nuestras acciones tutoriales se construye en nuestras prácticas sociales como un espacio de interrelaciones entre prácticas políticas, económicas, científicas, laborales, religiosas, educativas, etc., que le interesan a la Antropología y a la Comunicación Social, ya que se concretan históricamente en las interacciones de los sujetos, los grupos, las instituciones y el medio físico con el contexto social.

Estas prácticas están organizadas culturalmente a través de formas propias, modalidades particulares en la trama de relaciones sociales y en un devenir histórico, entendiendo la educación como una práctica social.

Deseamos promover intervenciones pedagógicas de mediación tutorial tendientes a conciliar aprendizajes con procesos de desarrollo individual y grupal.

Desde el proceso de aprendizaje tendremos que tener en cuenta un aspecto importantísimo que algunos alumnos han demandado a sus tutores que es el motivacional, en la interacción docente/saber/alumno al aprendizaje/alumno; en el marco de interacciones socio-

histórico-culturales interpersonales, intergrupales e interinstitucionales que a veces llevan a los alumnos a desertar del sistema, si no son tenidas en cuenta.

Vygotsky plantea que el conocimiento se construye en dos niveles: Primero a nivel social y, más tarde a nivel individual. Primero entre personas (interpsicológico) y luego en el interior del propio sujeto (intrapsicológica).

En este sentido, la intervención del profesor tutor para el logro de una interacción constructiva deberá actuar sobre la zona de desarrollo próximo, para provocar el conflicto socio-cognitivo.

“El profesor tutor juega un papel importante de mediación, en tanto construye su propia estrategia para facilitar la apropiación de un cierto recorte del saber en un área determinada. Cuando esta propuesta se pone en acto, o sea en funcionamiento seguramente se abre un espacio de demanda, explícita o implícita al alumno/a, y de este modo entran a jugar aspectos inconscientes, no absolutamente controlables por efecto de la construcción consciente de estrategias de enseñanza que posibiliten el proceso de aprendizaje”. (CORIA, A: s/f; s/d)

Con este tipo de mediación seguramente comienza a circular el deseo de aprender. A circular en el imaginario, la necesidad, en nuestro caso del encuen-

tro semanal, pero a partir de que el profesor tutor haya aceptado también que ese lugar que ocupa es asimétrico, ya que los alumnos también pueden abrirse al conocimiento y a los procesos de apropiación que resulten socialmente significativos.

Oscar Masotta citado por Coria (s/f) afirma: “El deseo es como una lanzadera, que sigue tejiendo cuando al ojo le parecía que el trabajo estaba terminado”.

Desde esta postura creemos que es necesario no defraudar a nuestros alumnos y tomar en consideración sus opiniones con respecto a la experiencia, con compromiso y de este modo no sólo reflexionar sino seguir trabajando para desmitificar el enfoque que privilegia la mediación del aprendizaje a través de los materiales.

Es en este sentido que hemos recurrido como tantos otros investigadores de sus prácticas a distancia, al campo de la psicología cognitiva y del constructivismo ya que recuperan fuertemente el papel del docente como «el mediador en el proceso de construcción de significados, poniendo el acento en los procesos de negociación y andamiaje que se articulan en este intercambio». (CORIA, A.: s/d)

Notamos al inicio del año académico cierta resistencia por parte de los alumnos para apropiarse de la propuesta y hacer un uso efectivo de los horarios

de las tutorías ofrecidas por la cátedra. Parecería ser que el espacio áulico como instancia de formalización del proceso de enseñanza-aprendizaje sólo puede ser visto en la forma de “clase magistral”.

Creemos que esta “visión sesgada”, responde a un imaginario fuertemente sostenido en el ámbito académico universitario, que se concatena con los años previos que ellos han transitado de escolarización graduada y sistematizada en su forma más tradicional.

Explicamos parcialmente esta dificultad también, en quienes son nuestros alumnos jóvenes que ingresan a la Universidad teniendo que enfrentar cambios, propios de esa cohorte- que los ubica en un espacio de alta movilidad interna y externa.

Notamos paralelamente y en forma contrastante que si bien la propuesta provoca al comienzo cierta resistencia en el estudiantado, a la par muestran un gran interés en la participación de las actividades programadas en los talleres, en los espacios de discusión y en los fórums, ya que abordan las problemáticas planteadas desde los textos y la cotidianeidad con una alta cuota de creatividad y producción de conocimientos socialmente significativos. Esto nos demuestra que la propuesta semipresencial pasa a constituirse en una producción cooperativa y autogestionaria, ya que la participación activa del estudiantado se constituye en un eje estructurante.

Notamos también que los alumnos foráneos a la ciudad de Rosario, son los más proclives a “entrar en el cambio”, frente a los “locales”, una ventaja, ya que pasaron por una primera adecuación y desprendimiento de su lugar de origen, posibilitando una actitud de apertura más dinámica.

Hemos registrado también, que esta “resistencia al cambio” no aparece en el rendimiento de los alumnos negativamente. Esto queda demostrado con el trabajo cooperativo que ellos realizan a través de la presentación de los trabajos entregados y del coloquio final, etc. No visualizamos un aumento considerable de alumnos reprobados comparativamente con otras experiencias tradicionales de años anteriores.

Creemos que esta modalidad semipresencial aún resulta noble y como tal resistida, sin que por esto deba estar necesariamente puesto en tela de juicio su pertinencia. (Taborda, M., Copertari, S., y otra: 1998, pp. 6 y 7)

Bibliografía.

- Ausubel, D.: *Psicología Educativa*. Trillas. México. 1991
- Beltrán, J.: *Procesos, estrategias y técnicas del aprendizaje*. Síntesis. Madrid. 1993
- Bertoni, A (et. al.): *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz. Buenos Aires. 1995
- Boggino, N.: *¿Problemas de aprendizaje o aprendizaje problemático?* Homo-Sapiens. Rosario. 1998

- Castorina, J. (et. al.): Piaget-Vygotsky. Paidós. Buenos Aires. 1996
- Coll, C. (et. al.) (s/d) *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica* - cuaderno de pedagogía n°168. s/d.
- Coria, A. (s/f) *Palabras e imágenes a distancia* - material del seminario de formación de profesores en Educación a Distancia. U.N.R. Rosario.
- Curso de orientación para ingresantes a la carrera de Comunicación Social (1997-1998-1999). U.N.R. Ed. Rosario.
- Deval, J.: *Hoy somos todos constructivistas* - Cuadernos de pedagogía n°257. Barcelona. pp. 78-84.
- Fainholc, B.: *La interactividad en la Educación a Distancia*, "Las acciones tutoriales". Paidós. Buenos Aires. pp. 88-99
- Fernández, L. : *Crisis y dramática del cambio. Avances de investigaciones sobre proyectos de innovación educativa*. Paidós. Buenos Aires. 1996
- Litwin, E.: *La Educación a Distancia: una modalidad en desarrollo en Versiones* n°3 y 4. pp. 15-18. 1995
- Lugo, M. T. y otro.: *Capacitación a Distancia: Acercar la lejanía*. Ed. Magisterio Río de La Plata. Buenos Aires. 1999.
- Sánchez Iniesta, T.: *La construcción del aprendizaje en el aula*. Ed. Magisterio Río de La Plata. Buenos Aires. 1994.
- Taborda M. y Copertari S., Ruiz Bry, E. (1999) *La Educación a Distancia: una práctica alternativa a nivel universitario*. U.N.R. - VI Taller Internacional de Educación a Distancia - 17 al 21 de mayo de 1999 (La Habana - Cuba) pp. 6 y 7.
- Vygotsky, L.: *Pensamiento y Lenguaje*. Nueva Visión. Buenos Aires. 1960
- Wertsch, J.: Vygotsky y la formación social de la mente. Paidós. Buenos Aires. 1998.