

reseñas educativas una revista de reseñas de libros



Ardizzone, Paolo & Rivoltella, Pier Cesare (2005). *Didáctica para e-learning: métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria*. (A. Requena López y L. Carlucci, Trads.). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

181 pp.
ISBN 84-9700-226-1

Reseñado por Rachel Rivers Parroquín
Valparaiso University, Indiana, EE UU

Mayo 14, 2007



Ardizzone y Rivoltella presentan de una manera muy práctica y bien organizada cuestiones y aspectos claves para considerar en cuanto a la innovación tecnológica en la enseñanza universitaria. El contexto específico del libro es la situación universitaria en Italia después del decreto Moratti-Stanca del 2003 por medio del cual se “posibilitó la existencia formal y [legal] de las universidades online”, promoviendo la nueva “Universidad Telemática”, [lo] que permite que cualquier centro de enseñanza llegue a tener la categoría de centro de formación virtual oficial” después de que se haya comprobado que cumple con los requisitos de programación del contenido y calidad (Miranda, 2006).

Ardizzone y Rivoltella reconocen que los temas en discusión afectan a todos, no sólo a los italianos. Las ideas que los autores presentan en este libro tienen lugar en un contexto más universal, por lo tanto, más complejo. Arguyen los autores que hay un debate entre las personas que fácilmente apoyan e incorporan las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y las que se resisten a los avances tecnológicos. El libro discute el papel de las TIC en las universidades, al mismo tiempo que cuestiona la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que se logra utilizando las TIC. Se reflexiona sobre asuntos relacionados con la filosofía de la enseñanza y del aprendizaje: ¿cuál es el propósito del curso? ¿en quién está el enfoque del proceso—en el profesor o en el alumno? ¿es la idea de transmitir conocimientos o es la idea de construir conocimientos?

El libro trata los asuntos inmersos en este contexto universal en relación con las universidades tradicionales y las nuevas universidades de empresa, a la vez que se explica que también hay que considerar los costos que necesitan las TIC para funcionar y los desafíos que se presentan al integrarlas al sistema educativo.

Cuando se trata de cambios fundamentales en instituciones educativas, la teoría de cambio que proponen Michael Fullan (2001) y Seymour Sarason (1996) ayuda a entender lo que está pasando actualmente con la didáctica para *e-learning*. Entre otras ideas que estos autores plantean está la idea de que muchas veces los cambios ocurren en las instituciones educativas por presiones exteriores que vienen de la sociedad. Estas presiones pueden ser ocasionadas por leyes, como en el caso del decreto de Morrati-Stanca en Italia, o pueden darse debido a los cambios que vemos en el avance tecnológico de hoy en día. Otra idea fundamental de Fullan y Sarason es que para que un cambio sea permanente, tiene que ser institucionalizado. En Italia, como se ha visto con Morrati-Stanca, ya existe una formalización de las Universidades Telemáticas. Además, con eso, hay una presión para utilizar las TIC de una manera más eficaz y eficiente en las universidades tradicionales. Esa institucionalización también se puede corroborar al observar la inversión en infraestructura y personal que muchas universidades están haciendo para apoyar la integración de las TIC en sus programas.

Los autores organizan su libro de una manera clara: una introducción seguida de cuatro partes principales. Los títulos de cada parte son los siguientes: a) Tecnologías didácticas y sistema formativo universitario; b) Los escenarios del *e-learning*; c) Organizar, compartir, evaluar: tres acciones para una nueva dirección didáctica (dividido en tres temas cada una: tiempos, campos y modos); y d) Figuras y funciones: docente, alumno, tutor (también dividido en tres temas cada una: Quién es, Qué debe saber y Qué hace). Dentro de estos capítulos centrales se incluyen varias tablas e ilustraciones que sirven para aclarar las ideas de forma visual. Se incluyen también dos apéndices con información práctica sobre preguntas frecuentes y una explicación del “aprendizaje combinado” o *blended learning*. Al final del libro hay un glosario donde se explican términos tecnológicos ingleses con su equivalente en español, y se definen ideas y conceptos educativos como el “constructivismo”, además de vocablos de evaluación y procesos del aprendizaje como el “portafolio” y el “andamiaje” o *scaffolding*. Otra ayuda que dan los autores es la de indicar con un asterisco (*) en el texto cada término que se incluye en el glosario.

En la introducción los autores presentan la situación italiana dando una explicación de cómo el decreto Morrati-Stanca ha sido un catalizador para cambios a nivel nacional en el área del *e-learning*. Siguen con una lista de los desafíos a los que las universidades tienen que enfrentarse para integrar el *e-learning* de una manera eficaz y eficiente. Uno de éstos desafíos es el de desarrollar y publicar “las buenas practicas de los docentes más motivados y expertos...para compartirlas con los demás” (p. 2). Un punto clave que destacan es que el hecho de discutir las buenas prácticas e innovaciones de la enseñanza no implica “descartar” el “modelo tradicional”, sino verlo como una opción más entre muchas otras (p. 3). Para los autores, el modelo tradicional representa una de las cinco “aulas” descritas en el capítulo dos. Sí ponen el énfasis en la enseñanza, pero es útil enfatizar que cualquier decisión o cambio que se hace en el plan de estudios o el método de enseñar se debe hacer con la finalidad de que se mejore el aprendizaje del alumno, y no porque sea la última novedad educativa.

Capítulo 1. Tecnologías Didácticas y Sistema Formativo Universitario

Los cambios que las universidades hacen en cuanto a las TIC surgen de los cambios sociales y económicos de hoy en día. Una economía de la información requiere que las universidades preparen a los estudiantes para funcionar en este ambiente. Además, las universidades ven la expansión de opciones que ofrecen las TIC como una manera de servir mejor a los estudiantes no tradicionales, quienes representan un porcentaje creciente en las instituciones educativas. Otra razón para aumentar el papel de las TIC es la del mercadeo, es decir, para poder competir con otras universidades que tienen presencia en la Internet, aumentando así el porcentaje del mercado actual en educación. Por éstas y otras presiones externas, las universidades sienten la necesidad de ampliar

las TIC y su papel, tanto interno para la función de la universidad como externo para apoyar al aprendizaje de los estudiantes.

Estos cambios provocan debate entre los *technophiles* (los que acogen la tecnología) y los *technophobes* (los que temen o rechazan la tecnología). Como dicen Ardizzone y Rivoltella, “La Cultura, atacada, se defiende.” (p. 16). Aquéllos a quienes no les gusta la tecnología pueden sentirse atacados porque tienen que ampliar sus métodos de enseñanza para incluir las TIC. Pero como dice Luciano Galliani (2002), citado por los autores:

La cuestión hoy día...ya no es saber si la enseñanza universitaria debe cambiar, sino cómo debe producirse dicho cambio y quiénes serán los actores. Ya no es el momento de preguntarse si las tecnologías educativas son útiles para el cambio, sino qué lugar deben ocupar en la formación y en la investigación (pp. 16-17).

Sin embargo, no por incluir nuevas opciones de enseñanza se eliminan métodos eficaces. John Dewey, el reconocido educador americano, también vivió en una época de grandes cambios en la enseñanza. Según Raymond Boisvert (1998), Dewey era una persona “politemporal” que incorporaba lo mejor del pragmatismo mientras añadía lo nuevo del progresivismo. Estamos en una situación parecida—de los cambios extensos y de las innovaciones educativas—en la que debemos seguir utilizando lo mejor de los métodos tradicionales, incorporando lo mejor de la nueva metodología.

Dos de las secciones más importantes del primer capítulo son: “una visión de conjunto” y “TIC y actividades formativas: estructuras.” (pp. 23-33). En la primera sección los autores hacen énfasis en las cargas que tienen las TIC en la universidad—tanto administrativas como educativas—, argumentando la necesidad de superar las divisiones entre estas dos áreas. Además, la integración de las TIC requiere del apoyo de la Universidad con “inversiones de tecnología y [de] recursos humanos” (p. 26). Para concluir esta sección, Ardizzone y Rivoltella arguyen que las universidades tienen que considerar tres prioridades: “la del acceso, la del copyright y la del software” (p. 27). En la última sección del capítulo, los autores explican que a pesar de la importancia de otras cuestiones ya mencionadas, el resto del libro se enfoca en “el aspecto didáctico” (p. 27).

Para que la universidad sea de verdad una *learning organization* (idea mencionada por los autores, pero no atribuida a su autor: Peter Senge, 1990), tiene que haber un intercambio entre los diferentes campos de la universidad: los que trabajan en las TIC, los que utilizan las TIC para trabajar y enseñar, y los que hasta ahora no las han usado. Este intercambio de ideas debe influir a dichos grupos. Como dicen Ardizzone y Rivoltella, “no es suficiente implementar tecnología innovadora para crear innovación en el campo didáctico” (p. 29), hay que compartir las ideas y los resultados de la experimentación.

Capítulo 2. Los Escenarios del e-learning

En este capítulo, Ardizzone y Rivoltella utilizan la metáfora de una Universidad *click and brick*¹. La Universidad tiene una variedad de opciones para la enseñanza dentro de un continuo: algunas universidades son más “click” y otras son más “brick”, pero siempre quedan dentro de “una lógica de integración de las diferentes posibilidades y soluciones” (p. 41). Es desde esta perspectiva que los autores describen las cinco “aulas” o escenarios que proponen. Siendo el aula el lugar tradicional donde se aprende, los autores toman esa idea de *espacio* y la redefinen como un “lugar” no necesariamente físico—sino social—y como un “ambiente de aprendizaje” (p. 44). La situación, las acciones y el tipo de enseñanza determinan cuál de las aulas será la mejor: a) la de *presencia*: una clase

¹ En esta metáfora, el “click” se refiere al clic del ratón y el “brick” al ladrillo de los edificios, es decir, los aspectos tecnológicos y el lugar físico de la Universidad.

tradicional con maestro presente, pero apoyado con las TIC; b) la de *teleenseñanza*: una clase a distancia por medio de un canal de audio-video; c) un *curso on-line* (en una aula virtual): que utiliza un LMS (Learning Management System) como el *Blackboard*, pero en la que el alumno hace el trabajo solo; d) un *curso on-line*: que incluye los grupos virtuales donde los alumnos tienen que hacer proyectos de grupo; o e) “una *comunidad* de alumnos” (pp. 47-56). Además, en este continuo los autores comparan las tres aulas *on-line* en cuanto al espacio, la relación y el conocimiento. Con respecto al espacio, las tres aulas son desterritorializadas. En cuanto a la relación, ésta va desde una relación escasa o nula (aula número tres) hasta una interacción e influencia (aulas cuatro y cinco, respectivamente). En cuanto al tipo de conocimiento, el aula tres la asocian con la gestión, la cuatro con la gestión/colaboración y la cinco con la colaboración. Plantean que las posibilidades y combinaciones son múltiples, y que una sola clase puede incorporar diferentes aspectos de más de un aula.

Capítulo 3. Organizar, Compartir, Evaluar: Tres Acciones para una Nueva Dirección Didáctica

Según Ardizzone y Rivoltella, cada una de estas “macroacciones didácticas”—organizar, compartir, y evaluar—se enfoca en las acciones “siempre activas” de los participantes en el proceso (p. 61). El capítulo empieza con una breve sinopsis de cada acción siguiéndole una explicación más amplia de las tres acciones. Al final de cada sección, a manera de organizadores gráficos, los autores presentan tablas-resumen para cada acción, así: la Tabla 3.2 (p. 75) puntualiza “organizar”; la Tabla 3.4 (p. 89) puntualiza “compartir”; y la Tabla 3.5 (p. 96) puntualiza “evaluar.” Los autores explican cada acción según los tiempos, los campos y los modos de implementarlas, y dan ejemplos de cómo llevarlas a cabo.

El capítulo presenta los dos pasos de la organización: la preparación y la evolución. La preparación depende del docente e involucra la organización del “aula”, mientras que la evolución tiene que ver más con el proceso durante el período del curso. El buen maestro debe fijarse tanto en las etapas como en los ritmos de la organización. Los autores presentan tres aspectos de estos ritmos: la gradualidad, la recursividad y las aceleraciones imprevistas. En otras palabras, hay que presentar de manera gradual las ideas para no sobrecargar a los estudiantes (gradualidad). Por la “riqueza de ambientes en los que el alumno se encuentra”, hay que recordarles de las ideas y las vías para llegar a ellas (recursividad). Hay que estar preparado para enfrentarse a los cambios imprevistos que ocurren por la participación activa de los alumnos al formar la clase *on-line* (aceleraciones imprevistas) (pp. 66-67).

En cuanto a los campos de organización, los autores presentan dos ámbitos, que aunque no son identificados de esta manera, son descritos como dos distintos campos filosóficos: el de la enseñanza más tradicional o pragmática y el de la enseñanza más contemporánea o constructivista. El campo más tradicional es más de “pre-disposiciones,” mientras que el contemporáneo es de “co-construcción” (pp. 68, 71). Con base en estos paradigmas diferentes los autores describen la manera que cambian los ambientes y contenidos según el “aula” en donde funciona un curso.

Sin embargo, los autores no mencionan una cuestión básica que afecta a los estudiantes no tradicionales. Un argumento que dan quienes favorecen el *e-learning* es que éste es más flexible y más accesible para los estudiantes no tradicionales. Hasta cierto punto, esto es verdad. Sin embargo, el énfasis que los autores dan en el campo constructivista destaca las intervenciones y los cambios *durante* el proceso de la clase y la flexibilidad necesaria en cuanto al desarrollo de la clase y los trabajos. Los estudiantes no-tradicionales sí necesitan flexibilidad de acceso a las clases. A la vez, como son estudiantes no-tradicionales, la mayoría tienen otras responsabilidades familiares y/o

laborales, por lo tanto, tienen la necesidad de planear y balancear los diferentes aspectos de su vida y por eso quieren saber con anticipación las expectativas de la clase.

Al final de la sección sobre la organización se describen los modos de organización: en el campo tradicional el enfoque es más en el docente, mientras que en el contemporáneo el enfoque es más en los grupos de alumnos.

La siguiente sección trata sobre la acción de compartir. Los autores desarrollan los mismos temas de tiempo, campo y modo. El tiempo lo dividen en un proceso de inicio y otro de maduración. El proceso de inicio se caracteriza por la necesidad de formar una comunidad por medio de la instrucción y las vías electrónicas. Para puntualizar el proceso de maduración, los autores utilizan las cuatro condiciones necesarias prescritas por Rena Pallof y Keith Pratt (1999): a) percepción de la interdependencia recíproca; b) promoción de autonomía, iniciativa y creatividad; c) necesidad de compartir o negociar las líneas maestras; y d) búsqueda de las áreas de interés común (pp. 78-79).

La presencia de estas condiciones temporales facilita la circulación y la transformación de los conocimientos de los estudiantes. Esta transformación de conocimientos toma lugar en varios campos del compartir, por ejemplo, en una simulación, en una conversación de foro, o en un estudio escucha. Los modos de *e-learning* pueden incluir el *self e-learning* (el aprendizaje electrónico autodidacta) y el *e-learning compartido* (p. 89).

Cuando se cambia un aspecto de la enseñanza, hay que “re-pensar” los demás aspectos de la misma manera. Este re-pensamiento afecta especialmente la acción de evaluar. La perspectiva constructivista es predominante en la didáctica para *e-learning* y también en otras áreas de la educación de hoy. Con el cambio de enfoques—en el estudiante en vez del docente, en el proceso más que en el producto final, en el pensamiento crítico más que en el dominio de los conocimientos—se vuelve necesario también cambiar el método de evaluación. Por esta razón, en la sección que trata sobre la acción de evaluar, el libro incluye una discusión de diferentes tipos de evaluación, distinguiendo entre las ideas norteamericanas de *evaluation* y *assessment*, ideas provenientes de diferentes fuentes—una cuantitativa y otra cualitativa. Además, el libro marca las etapas incluidas en ambas evaluaciones—tanto la formativa como la final.

Los campos de la evaluación se realizan “en tres dimensiones distintas”: los *conocimientos*, las *habilidades*, y las *metacompetencias*. Definidas por los autores como: el “área del saber”, el “área de saber hacer” y el “área de saber ser” (p. 93). Medir el aprendizaje desde un punto de vista que abarque los diferentes tiempos y dimensiones de la evaluación requiere utilizar los modos variados que se encuentran en el e-learning. Los autores incluyen entre estos modos: la utilización del seguimiento de los alumnos (en los LMS como el *Blackboard*), la observación del tipo y del nivel de la participación del alumno, y la preparación de las diferentes pruebas durante la clase. Además de evaluar a los estudiantes, también es necesario evaluar el sistema. Al evaluar el sistema se debe analizar la estructura del curso y los participantes, la organización y edición de las materias utilizadas y la interacción de los participantes.

Al final de este capítulo los autores presentan un resumen completo en forma de tabla para cada acción, así como las múltiples maneras de efectuarlas en cada una de las cinco aulas previamente descritas (Tabla 3.6, p. 97). Con esta síntesis de los procesos y sus pasos, los autores proporcionan una excelente guía a los docentes que quieran incorporar estas metodologías a sus clases.

Capítulo 4. Figuras y Funciones: Docente, Alumno, Tutor

De la misma manera que el capítulo tres presenta las ideas claves en forma visual, el capítulo cuatro resume secciones importantes en tablas, presentando ideas nuevas a través de figuras y

añadiendo información ilustradora en esquemas que resumen ideas pertinentes de otros autores. Uno de estos esquemas compara “los grupos de aprendizaje ‘cara a cara’ y electrónico” (p. 105) facilitándole a los docentes la evaluación de los méritos de las distintas metodologías.

Este capítulo desarrolla información de las tres figuras centrales en la enseñanza electrónica: el docente, el alumno y el tutor. Para cada uno de estos actores los autores presentan tres temas: Quién es, Qué debe saber y Qué hace. Al final del capítulo se encuentra un resumen que combina las tres figuras con sus funciones (ser, saber y hacer). En la sección de hacer aparecen nuevamente las tres acciones de organizar, compartir, y evaluar. De esta manera, los autores presentan una división de las acciones necesarias para efectuar la enseñanza electrónica.

En este capítulo se acentúan las diferencias y las nuevas funciones necesarias en *e-learning* en comparación con la enseñanza más tradicional. Por ejemplo, el hecho de que el docente es la persona que tiene que ajustarse más a la nueva metodología, o que muchas veces se trabaja en “equipos didácticos” que incluyen expertos tanto en la disciplina como en la tecnología (pp. 110-111). Por esta razón, la primera habilidad requerida en la lista de lo que se necesita saber es “trabajar en equipo.” Al mismo tiempo, los docentes necesitan otros saberes como “presentar la disciplina de un modo exploratorio,” “manejar los contenidos en formato multimedia” y “gestionar los tiempos” (pp. 113-114). El alumno también tiene diferentes obligaciones en el ámbito del *e-learning*. Tiene que participar de diferentes maneras: como usuario, como participante, y como autor. También tiene que saber organizarse y trabajar en equipo para lograr un objetivo común. Asimismo, tiene que moderar su participación, compartir en la comunidad electrónica de la clase, autoevaluarse y tomar decisiones. En cuanto a los tutores, Ardizzone y Rivoltella diferencian entre varios tipos de tutor y sus respectivas funciones: tutor de la disciplina (experto/a en la materia), tutor del alumno (“una figura de *coaching*”) y tutor de lo relacional (que tiene que ver con la dinámica de la interacción entre los estudiantes) (pp. 123, 125).

Ardizzone y Rivoltella presentan ideas y temas contemporáneos de una manera organizada y accesible. Sus explicaciones son comprensibles, aun para los que tienen poca experiencia en el área, proporcionando una buena base para que el lector entienda los métodos de enseñanza que utilizan las TIC junto con sus procesos y posibilidades. No obstante, para dar una mejor idea de cómo implementar estas didácticas, hubiera sido valioso que los autores incluyeran ejemplos de materias específicas, ilustrando así cómo se incorporan las TIC para mejorar el resultado para el alumno. En mi opinión, hay algunos aspectos del libro que pueden mejorarse tales como la repetitividad en la prosa, problemas de redacción y la ausencia de citas al final de la página cuando así se requiere. Quizás lo que más dificulta la lectura del libro es que la versión original fue publicada en italiano. El hecho de que ésta es una versión traducida al español no impide la comprensión, pero a menudo parece ser una traducción demasiado literal, con la ausencia de una sintaxis castellana correcta. Asimismo, encuentro que la presentación del concepto de *maestros reflexivos*, con base en el trabajo de Donald Schön (1983), no está bien desarrollada. No obstante, a pesar de estas dificultades, el libro comunica información relevante para el profesorado.

En conclusión, la situación socio-económica de las sociedades contemporáneas exige cambios en la enseñanza—tanto a nivel universitario como a nivel general. Algunos cambios, como el *e-learning*, ya son parte del panorama educativo. Entonces, lo que procede en el enfoque de esta revolución de la enseñanza y del aprendizaje es un cuestionamiento reflexivo utilizando las preguntas que un buen maestro se hace: ¿cuáles son los objetivos de esta clase o este programa? ¿cuál es el propósito de este ejercicio académico? ¿cómo pueden las TIC apoyar el aprendizaje del alumno para que cumpla con los objetivos de la clase? ¿en quién está el enfoque del proceso—en el profesor o en el alumno? Las respuestas a estas preguntas dependerán de nuestra filosofía educativa y determinarán hasta qué nivel, con qué fin, y cómo incorporaremos el *e-learning*.

Referencias

- Boisvert, Raymond D. (1998). *John Dewey: Rethinking our time*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Fullan, Michael (2001). *The New meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Galliani, Luciano (2002). "Ballare col diavolo" ovvero introdurre le tecnologie nell'università, en Id. (ed.), *L'università aperta e virtuale*, Pensa Multimedia, Leche.
- Miranda, Ulises (Diciembre, 2006). Una ley italiana fomenta el e-learning. *E-learning América Latina: La revista digital de e-learning de América Latina*, 42. Recuperado el [20/12/2006] de http://www.elearningamericalatina.com/edicion/agosto1_2004/tr_2.php
- Pallof, Rena & Pratt, Keith (1999). *Building learners communities in cyberspace. Effective strategies for the online classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Sarason, Seymour (1996). *Revisiting The culture of school and the problem of change*. New York: Teachers College Press.
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Senge, Peter (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.

Sobre los autores del libro

Paolo Ardizzone enseña Tecnología de la Enseñanza y del Aprendizaje en la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad Católica de Milán.

Pier Cesare Rivoltella enseña Métodos y Técnicas de Interacción Educativa en la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad Católica de Milán. Los dos autores trabajan con el CEP@D (Centro para la Educación Permanente y a Distancia).

Sobre la autora de la reseña

Rachel Rivers Parroquín es profesora de español en la Valparaiso University de Valparaiso, Indiana (EE UU). Es candidata para el Doctorado en Educación en planes de estudios e instrucción, con especialidad en la educación comparada de Loyola University, Chicago. Sus temas de investigación incluyen didáctica para *e-learning*, métodos de enseñanza de idiomas, e intercambios culturales y lingüísticos en las escuelas.

Reseñas Educativas/ Education Review publica reseñas de libros sobre educación de publicación reciente, cubriendo tanto trabajos académicos como practicas educativas.

Todas las informaciones son evaluadas por los editores:

Editor para Español y Portugués

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

Editor General (inglés)

Gene V Glass
Arizona State University

Editora de Reseñas Breves (inglés)

Kate Corby
Michigan State University

Las reseñas son archivadas y su publicación es divulgada por medio de una listserv (EDREV).

Reseñas Educativas es firmante de la Budapest Open Access Initiative.

