

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

TIC Y EDUCACIÓN

El impacto de las representaciones sociales de la enseñanza presencial en la educación online: claves para su análisis

Gustavo Daniel Constantino¹

Alcina Maria Testa Braz da Silva²

Vânia Ben Premaor³

¹ Departamento TIC – CIAFIC/CONICET Av. Federico Lacroze 2100- Buenos Aires – Argentina gustavo.constantino@gmail.com

² Universidade Salgado de Oliveira Rua Marechal Deodoro, 263 – Centro -Niterói/RJ – Brasil alcinamaria@terra.com.br

³ Universidad Católica Argentina Av. Alicia Moreau de Justo 1500 – Buenos Aires – Argentina, vania-ben@gmail.com

1.- LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL

Las situaciones didácticas en la enseñanza presencial generan las representaciones sociales (en adelante, RS) que las definen y que constituyen los formatos interactivos típicos. Las RS de dichos formatos ofrecen un gran número de variaciones, pero los rasgos esenciales no cambian y son aprendidos y reforzados desde el nivel inicial de educación formal hasta la universidad. En el punto siguiente profundizaremos la noción misma de representación social desde el punto de vista de la psicología social; en este avanzaremos rápidamente sobre algunos de los modelos y formatos didácticos, –aportados tanto por una reflexión deconstructiva sobre la experiencia educativa singular, como por la investigación didáctico-cognitiva–, que dan origen a las RS sobre la enseñanza.

Sin lugar a dudas que la escuela moderna (siglo XX) es la que provee los formatos didácticos típicos, desde un punto de vista tanto de la historia personal de los individuos cuanto de la difusión de los mismos en las sociedades occidentales. La situación en la que encontramos a una persona adulta que habla (enseña) a un grupo de niños o jóvenes es la piedra basal del concepto o idea compartida de “enseñanza”. Podemos especificar la situación agregándole características que resulten en una descripción inequívoca de una situación de enseñanza o didáctica. Por ejemplo, si definimos un espacio con elementos característicos de un aula (salón, bancos, pizarra, etc.), o el contenido o tema sobre el que habla la persona adulta, la “forma” de hablar del adulto y de los niños o jóvenes (registro de habla), etc. Estos rasgos especificantes son quizás insuficientes para decidirse si se trata de un aula escolar en la que ocurre una clase convencional o de un vestuario deportivo en el que ocurre una charla técnica de un director a sus dirigidos. Incluso podemos elegir un espacio completamente diferente, –por ejemplo un museo o un jardín–, o una forma de hablar diferente, –una conversación entre pares–, y esto no significa que la situación no sea de enseñanza. Por esto hablamos de formatos típicos o convencionales. El problema es que algunos de ellos son presupuestos como los que definen la situación, aunque solamente la complementan (y generalmente la facilitan). En efecto, los rasgos constitutivos están asociados a rasgos accidentales, y un tipo de variación importante deviene del intercambio de carácter (esencial vs. accidental) de los mismos. Incluso gran parte de la discusión teórica se debe al peso relativo que se da a los rasgos o características. Por ejemplo, si el énfasis recae sobre la actividad del docente, entonces la enseñanza es focalizada; si el énfasis está en la actividad del discente o aprendiz, entonces el foco es el aprendizaje; si se focaliza la interacción, entonces el enseñar y el aprender son correlativos⁴.

Determinada la situación genéricamente como “de enseñanza”, en general se denomina tal como clase o lección. Una vez llegados a este punto, los formatos o configuraciones didácticas pueden variar dentro de un rango amplio. Pero ciertos componentes pasan a primer plano en la RSE. Por ejemplo, los roles funcionales estructurantes y su distribución. Es así que podemos suponer la existencia de uno o varios docentes y uno o varios alumnos/as, aunque la situación convencional sea de un docente y varios alumnos/as. O también las actividades relacionadas con cada rol: presentación oral de

⁴ Se ha sostenido que puede haber enseñanza sin aprendizaje y aprendizaje sin enseñanza para escindir y mostrar que son fenómenos diversos y que se debería focalizar en el aprendizaje y tomar a la enseñanza como un input más entre varios, a lo que se oponen algunas escuelas de la didáctica. En realidad se presupone la tarea o acción de aprendizaje como implícitamente eficaz, sin advertir que esta no es necesariamente autosuficiente y menos discreta (hay aprendizaje o no hay aprendizaje).

información (Vg. explicación) por parte del docente, escucha y toma de apuntes por parte del estudiante, entre muchas otras.

La investigación educativa ha identificado y estudiado uno de los formatos interactivos típicos recurrentes en la clase o lección que se conoce como la estructura triádica o IRE (Iniciación, Respuesta, Evaluación). Veamos el siguiente ejemplo.

1.1 “Maestra: ¿y de dónde salen los icebergs?	■ Iniciación
1.2 Alumno: de la tierra.	■ Respuesta
1.3 Maestra: son los hielos que estaban arriba de la tierra y que se desprendieron, y empezaron a flotar.”	■ Evaluación /Feedback

La secuencia dialógica precedente es un ejemplo de la denominada estructura típica de la lección o clase, también denominada triádica, identificada con la sigla **IRF** (Sinclair & Coulthard, 1975) o **IRE** (Meehan, 1979). *Iniciación* del maestro/a (generalmente pregunta), *Respuesta* del alumno/a y *Evaluación* o *Feedback* de la respuesta. Es considerada la tríada interactiva típica y, por consiguiente discursivamente no marcada (en cuanto esperable). El retorno del turno de habla al docente con la fase de evaluación o feedback permite una nueva iniciación por parte de éste, y así, continuar con el flujo discursivo de la clase en el despliegue del macrodiscurso didáctico⁵. La secuencia descrita es retomada por Cazden (1986, 1988, 2001) y reconsiderada por otros estudiosos (Lemke, 1997; Christie, 2002), observándose que las variaciones no son la excepción, pero considerándolas como secuencias más amplias y secuencias anidadas (Cazden, 2001; Constantino, 2006).

Las razones por las que la interacción comunicativa define la situación didáctica residen en que el discurso es el medio privilegiado de realización de la tarea de enseñar⁶ y la enseñanza implica una acción transitiva en la que las dos funciones del lenguaje, comunicar y posibilitar el pensamiento (Chomsky, 1975), pueden adquirir su máxima expresión. Asimismo, focalizando en el aprendizaje escolar, encontramos que este es, de manera preponderante, de un tipo muy especial que Jerome Bruner (1988) denomina aprendizaje estipulativo: se aprende sobre cosas u objetos que no están presentes sino de los que estipulamos su existencia. Aun manejando representaciones de elevado grado de isomorfismo con la realidad fenoménica (films, animaciones, gráficos, etc.), el carácter mencionado no desaparece. Es más, tales representaciones suelen cumplir una función ejemplificadora, de apoyo o ayuda a la enseñanza. Esta última es la que posee la carga valiosa que se transmite a los alumnos, y que de manera

⁵ Se ha propuesto en varios trabajos la noción de macro-discurso de clase, entendida como la construcción temática discursiva prevalente que es comúnmente iniciada y sostenida por el discurso del enseñante (Constantino, 2000, 2001, 2002).

⁶ pero no de una manera puramente instrumental, sino con un carácter eficiente, en la medida en que el discurso es forma, configuración y producto de la actividad cognitiva humana.

apabullante, se realiza con palabras. Desde esta perspectiva, la investigación de la didáctica cognitiva (Constantino, 1995) concibe la enseñanza como una actividad predominantemente discursiva cuya función consiste en establecer una conexión, una sintonía, unos canales de flujo informativo por los que es posible co-construir conocimiento; en otras palabras, una adaptación a las posibilidades cognitivas de los alumnos/as. En este sentido la enseñanza como actividad discursiva tiene que ver con considerarla no tanto como un medio de transmisión, sino como un medio configurador de disposiciones y herramientas para adquirir, manipular, analizar, reestructurar y evaluar la información.

2. LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En la actualidad la teorización y el estudio de las RS pueden ser vistos como una de las vertientes más prolíficas de la psicología social. Posee un estatuto de teoría que le posibilita dar cuenta de las varias producciones simbólicas asociadas a las diferentes actividades, contextos y escenarios sociales⁷.

La representación social posee dos significados (Jodelet, 2001): designa tanto una actividad o proceso, cuanto el contenido o resultado de esa misma actividad. Las RS son producto porque son el contenido del pensamiento de los sujetos, originando a la vez por el pensamiento social del grupo de pertenencia. Pero cuando forman parte de los cambios sociales, modificándolos o siendo modificados por ellos, no actúan como producto acabado y estático, sino como un mecanismo que está en construcción.

Jodelet (2001, 2007) brinda 6 orientaciones para el estudio de las representaciones sociales: la primera es colocar la *actividad cognitiva* en el centro del análisis al considerar que la representación tiene dimensiones de contexto y de pertenencia. La segunda es poner atención a los *aspectos significantes* de la actividad representativa desplegada por el sujeto, enfatizada por la producción de sentido, donde intervienen cuestiones tales como el imaginario, las coacciones sociales y los deseos o carencias. La tercera es tratar a la representación como una *actividad discursiva, como acto comunicativo*, donde se hace presente la pertenencia social de los sujetos hablantes y la finalidad de su discurso, considerándola como un análisis sociolingüístico, donde toman forma las RS elaboradas por los sujetos. La cuarta orientación ubica la *práctica del sujeto*, considerando que este sujeto está inserto en una estructura social determinada, y su actividad y posición social refleja un conjunto de normas institucionales que rigen su misma posición. De aquí se deriva la quinta orientación, pues son esas mismas relaciones intragrupales e intergrupales las que constituyen el elemento central de las representaciones.

En los estudios de Jodelet (2001) la objetivación es concebida como lo social en la representación y el anclaje de la representación en lo social. La objetivación es considerada como un proceso en que los elementos externos al sujeto tienen un conjunto de significados que son concretizados, forman imágenes y estructuran el pensamiento.

⁷ El introductor de la teoría de las representaciones sociales fue Moscovici (1978) que se dedicó a estudiar cómo la psicoanálisis es apropiada y resignificada, articulada en distintos contextos de Francia. Su teoría despertó interés en otros investigadores, tres grandes corrientes teóricas surgieron: a) la perspectiva liderada por Denise Jodelet, en París, enfatiza la relación simbólica e interpretativa de la representación social con el objeto; b) la perspectiva más sociológica, liderada por Willem Doise, en Ginebra; y c) la perspectiva que enfatiza la dimensión cognitiva – estructural de las representaciones, liderada por Jean-Claude Abric, en Aix-en-Provence, (Sá, 1998).

Este mecanismo de las representaciones sociales concierne a todo un proceso de elaboración social que tiene como cometido instrumentar el modelo científico y reconstruirlo a través de valores y sistemas de categorías disponibles. El proceso de objetivación presenta tres fases: la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización.

El anclaje⁸ permite el encuentro entre el aspecto procesal y el aspecto temático de las RS, así como la fusión de sus aspectos individual y social. Este proceso pone en evidencia el enraizamiento de la representación en la vida de los grupos, pues explica los lazos con una cultura o una sociedad determinada. Si la objetivación permite concretizar las informaciones por un proceso figurativo, el anclaje permite interpretar la realidad. La objetivación y el anclaje sitúan el aspecto social de la representación, pues muestra que toda representación social está determinada por la relación e inserción del individuo y del grupo al que pertenece y al mismo tiempo contribuye a determinar el modo de inserción y actuación sobre la estructura de la sociedad.

El conocimiento que tiene el sujeto del objeto de representación, los rasgos los juicios valorativos que implican poner en acción y sus propiedades cualitativas, también determina la producción de las representaciones sociales. El carácter importante de las propiedades cualitativas, imaginativas de la representación supone un mínimo de información, que integra un nuevo nivel imaginativo y que, a cambio, contribuye a organizar. Lo imaginativo afecta y moldea nuestra forma de simbolizar, de percibir nuestra vida y tiene gran impacto en la elaboración de los relatos cotidianos. Conviene señalar que la elaboración de los imaginarios no es una cuestión caprichosa, sino que obedece a reglas y formaciones discursivas y sociales muy profundas, de honda manifestación cultural. De esta manera, lo imaginario está “emparentado” con lo simbólico, porque lo imaginario utiliza lo simbólico para manifestarse.

Resulta atinente la propuesta de Gilly (2001) que presenta en relación entre las prácticas sociales vigentes en el campo educacional y las reconstrucciones de un objeto nuevo insertado en este dominio. Según el autor, los fenómenos de descontextualización y recontextualización del saber que ocurren de cada etapa de la transmisión social de ese saber envuelven procesos de selección y organización de la información e implican en producción de representaciones sociales. Esta perspectiva apunta para un examen psicosocial de la relación de enseñanza y aprendizaje, asumiendo los actores sociales- profesores y alumnos- como agentes de la constitución de representaciones sociales sobre objetos propios de la educación escolar — teorías, conceptos, por ejemplo — constituyendo lo que podemos denominar “saber escolarizado”. Este saber constituye la producción y negociación de significados (Braz da Silva, 2009).

⁸ El anclaje Moscovici (1978) aclara que su función consiste en integrar la información sobre un objeto dentro de nuestro sistema de pensamiento tal y como está constituido. Así, el anclaje es un mecanismo que permite afrontar las innovaciones o la toma de contacto con objetos que no nos son familiares. Se refiere a la forma en que se acomoda y asimila la representación y su objeto dentro del corpus social. Es lo que los autores dedicados a estos estudios han denominado integración cognitiva, que alude a la forma en que el objeto representado se incorpora al sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema. Articula tres funciones básicas de la representación: a) función cognitiva de integración de la novedad; b) función de la interpretación de la realidad; c) orientación de las conductas y las relaciones sociales.

3. LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL ESTUDIO DE LA VIRTUALIDAD

Abordar el tema de las representaciones sociales en el estudio de la virtualidad, en particular de la formación en redes telemáticas, se revela útil para identificar y caracterizar los diferentes procedimientos con los individuos representan sus conocimientos en el contexto de las comunidades virtuales de aprendizaje. En el contexto de las comunidades interactúan alumnos y profesores, estos como agentes que construyen/reconstruyen significados y los difunden en un cambio constante de conocimiento (Braz de Silva, 2007). Este cambio incluye las relaciones de significados, que son construidas por medio de las interacciones sociales. Braz de Silva (2009) sostiene que las situaciones que movilizan los actores sociales del escenario educacional en torno de los objetos constituyentes y constituidores de este escenario, son el camino para investigar la generación y difusión de las representaciones sociales sobre tales objetos.

Considerar un mismo conocimiento a partir de varios puntos de vista, reorganizarlo en función de los diferentes contextos, es lo que garantiza el aprendizaje en su nivel más profundo. Beiller (1997) sostiene que, la heterogeneidad de un equipo de aprendices rompe con la posibilidad del aprender con un patrón, porque destaca el modo por el cual cada sujeto coloca en acción sus inquietudes o sus hipótesis de investigación. Un equipo de aprendices, formado por alumnos y profesor, se constituye en la interacción, en el trabajo compartido y colaborativamente significativo. En opinión de Saso (2002); Ben (2004); Martínez (1998), el significado se puede modificar y cambiar a través del proceso interpretativo que desarrolla una persona mediante la interacción social que se da en los espacios virtuales.

4.- LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL

La virtualidad, —entendida tanto a un nivel técnico-descriptivo como medio electrónico de intercambio informativo, como a un nivel fenomenológico reconociendo comunidades virtuales que nacen, evolucionan, se multiplican y mueren, en un paralelismo biológico que muestra más de un rasgo común—, tiene un status de realidad no sólo en cuanto a su soporte físico, sino preponderantemente por la generación de realidades sociales, culturales y educativas que se tornan posibles en su ámbito de interconexión. Son realidades generadas principalmente por la mediación discursivo-lingüística de los participantes/usuarios con las diversas herramientas que proveen las redes informáticas. Por otro lado, la virtualidad entendida como apariencia de realidad sin serlo, es decir, como ilusión, —o también como los mundos creados o imaginados de la ficción—, no tiene cabida en este contexto tecnológico y socio-cultural. Se puede discutir sobre si existencias efímeras, o precozmente abortadas, o quizá meramente autómatas, poseen o no tal o cual característica interaccional que sería menester para considerarlas comunidades auténticas; o si existe diferencias sustanciales entre comunidades virtuales que son extensiones de comunidades ya existentes extra-red y navegantes cuasi-anónimos que comparten un foro de su grupo musical favorito o un canal de chat para “conversar” (por escrito) con otros cibernautas (Constantino, 2002).

La cuestión de la presencia virtual (del educador/tutor o del estudiante) se enmarca en estas aclaraciones precedentes, pero obsta a que muy a menudo nos vemos atorados en la elección de los términos para referirnos en contraposición a la acción didáctica

que tiene lugar en las aulas escolares, recurriendo rápidamente a la expresión presencia real, no sin una sensación de contraste inadecuado o imperfecto. Y esto es así porque la presencia virtual también es real, pero en otras coordenadas temporoespaciales (herramientas asincrónicas) o espaciales (herramientas sincrónicas). La peculiaridad de la interacción didáctica del aula es entonces el encuentro vital signado por el aquí y el ahora, que permite la comunicación cara a cara a través del habla.

El paso de la situación didáctica presencial a la que se da en ambientes virtuales conlleva una discontinuidad que implica un cambio de la RS de la enseñanza, ya que desaparecen rasgos típicos que obliteran las acciones y relaciones convencionales, demandando una adecuación a los nuevos rasgos (Vg., asincronía, discurso electrónico, multimedia). Sin embargo, la “migración” de docentes y alumnos/as a cursos de educación online produce generalmente una reconfiguración de lo nuevo en base a esquemas preexistentes, en razón de una economía cognitiva. Es así que se dan fenómenos de hibridización, en especial del discurso (Constantino, 2002, 2006, 2006a), como forma de hacer frente a la novedad conservando los parámetros que definen el canon didáctico⁹.

En nuestra investigación sobre las RS y las interacciones discursivas en los ambientes virtuales de aprendizaje con un corpus constituido por los foros y las chats de un ambicioso programa euro-latinoamericano de formación de docentes para el nivel medio y superior (Braz da Silva, 2010; Constantino, 2010), hemos analizado ejemplos en los que encontramos la mencionada reacomodación/reestructuración de las RS de la enseñanza. El siguiente es un ejemplo de la meta-reflexión que genera un estudiante online:

Re: Primera Unidad

De Silvia - miércoles, 21 de noviembre de 2007, 13:31

Hola Julia, queria hacer algunas preguntitas con respecto a los tests, visto que hay varios para la evaluacion de este modulo. Aclaro que todavia no hice ninguno, pero queria tener esto claro antes de empezar.

-Primero, Cuando me proponian como alumna (o alguna vez yo como profesora) la realizacion de una actividad de control de lectura habia dos posibilidades:

1-no tener el material a mano, para controlar ante posibles dudas u olvidos, ya que lo que se queria comprobar era la fijación/adquisición de ciertas ideas/conceptos.

2- tener el material a mano, ya que las preguntas no se podían responder en la hora o dos horas que duraba la tarea si no se había leído/estudiado previamente el mate-

⁹ El fenómeno de hibridización del discurso implica un desfasaje, una anomalía producto de una combinación de elementos diferenciales entre los momentos de producción y realización. Un primer caso se da cuando se fuerza la escritura de la oralidad: por ejemplo, un guión de diálogo dramático. La producción es escrita, pero la realización es oral (actuación teatral o mediática). Un segundo caso se da a la inversa: el momento de la oralidad es inicial, generativo, pero la realización, o el objetivo perseguido, tiene que ver con la escritura. Por ejemplo, los transcripts (transcripciones) de conversaciones o entrevistas. En ambos casos el origen deja sus marcas, y en la realización podemos descubrir rasgos de su modalidad de producción (Pardo, 1998). Podríamos afirmar que, hasta cierto punto, nuestra oralidad secundaria, según la denominación de W. Ong (1993), es parcialmente híbrida. Está muchas veces teñida por cualidades que no le son propias, que pertenecen al mundo de la escritura. Hablamos casi como escribimos. Pero la tecnología nos muestra la posibilidad de escribir como se habla: el discurso electrónico.

rial, y apuntaban mas a la comprensión que a la repetición, o las preguntas no encontraban una respuesta textual directa, y el test ayudaba a focalizar ciertos aspectos, a releer párrafos... (esta se relacionaba con las modalidades de evaluación "a libro abierto").

Como me dispongo a responder los test? (sobre todo en la modalidad online en la que los tutores no ven si estamos pensando y tomándonos nuestro tiempo o buscando en el librito, pero para ser sinceros con nosotros mismos y para saber que se espera de la actividad...)

- Segundo, uno puede hacer el primer intento, dejar pasar una hora, 5 horas o un día, volver a estudiar, releer, y después volver a intentar, o los intentos se hacen uno después del otro???

La siguiente es la respuesta de la tutora, que (re)define la actividad en base a la:

Re: Primera Unidad

De Julia - miércoles, 21 de noviembre de 2007, 23:41

Querida Silvia:

Estos tests de lectura han sido diseñados para facilitar la focalización de conceptos significativos y su posterior comprensión --por evidenciarlos en un contexto de lectura.

Es indiferente la modalidad en la que quieras realizarlos, si a través del uso de la memoria o a través de la consulta permanente del material de lectura.

Efectivamente, espero que por cada intento, se consulte el material de estudio y se vuelva a probar con mayor seguridad.

Siendo adultos, creo que la motivación mayor no será la "notita" final, que es un mero feed-back, sino el observar cómo en los sucesivos intentos se corrigen y perfeccionan los conceptos nodales de la materia estudiada.

Al finalizar la semana yo voy a dar un feed-back sobre los que puedan ser "errores sistemáticos", es decir aspectos que aparecen insistentemente en todos los cuestionarios, que implican la necesidad de profundizar ---en los foros específicos.

En cualquier caso: gracias por la observación que nos ha llevado a aclarar un punto de importancia.

Hasta luego!

J.

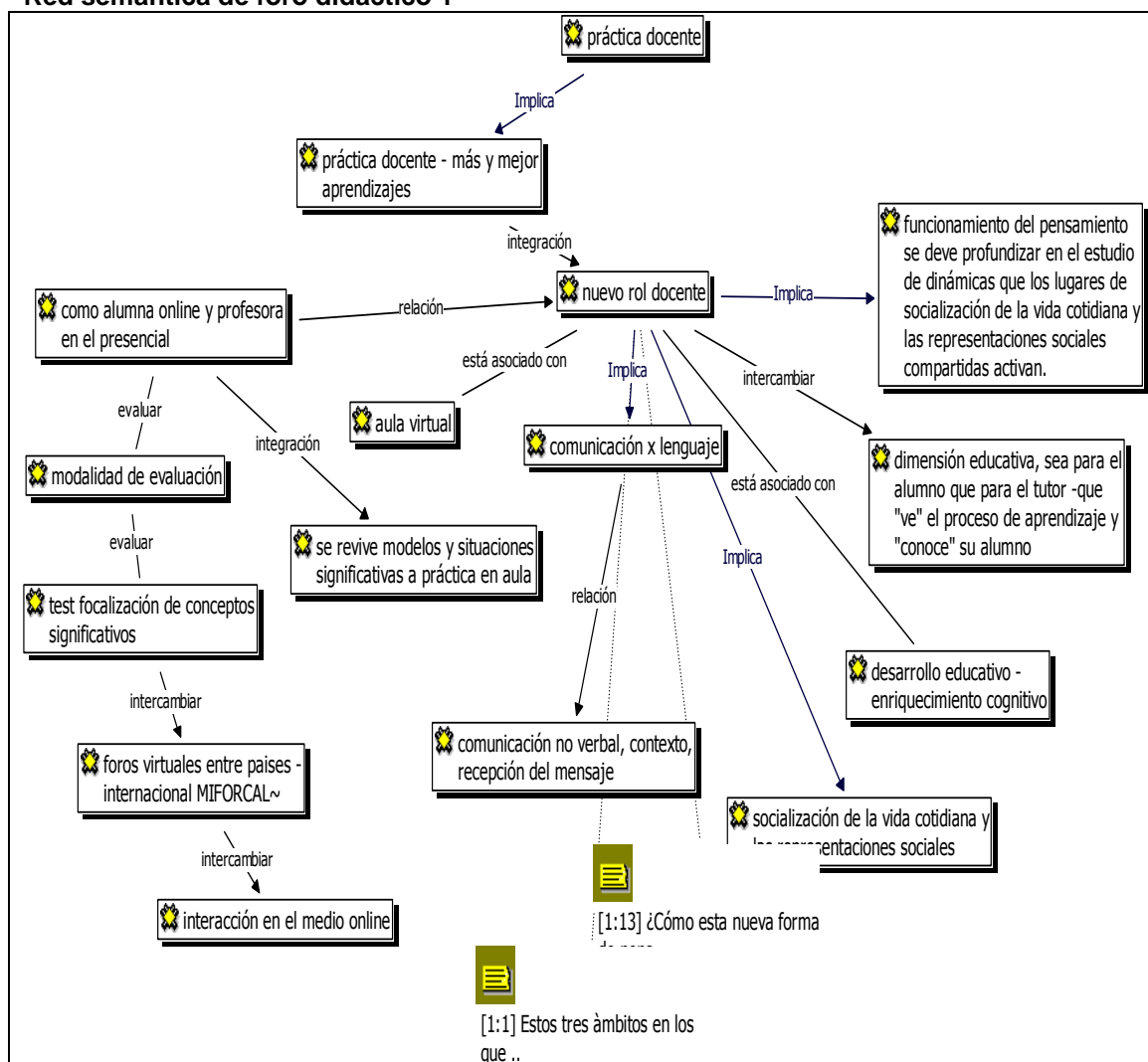
El intercambio muestra, como la estudiante no sólo pide detalles o especificaciones de la tarea sino como estos pueden redefinir su RS que trae de la enseñanza presencial para poder participar en el espacio virtual de aprendizaje¹⁰.

¹⁰ Jovchelovitch (2004) afirma que la base del pensamiento moderno se encuentra "definida en términos de una razón progresiva y de la capacidad del sujeto del conocimiento ponerse a sí propio como objeto y aprender sus propias condiciones de posibilidad" (p. 20). El argumento que sustenta esa afirmación viene justamente del hecho del sujeto no existir como un ser aislado, como alguien viviendo en un vacío social. El contexto socio-histórico representa el locus en el cual los sujetos producen y comparten conocimiento. La construcción y negociación de saberes y significados se configura en este locus que involucra la práctica docente del profesor y, por lo tanto, no se encuentra desvinculada de la realidad cotidiana y de la vivencia de estos profesores. Esa realidad cotidiana, así como esa práctica docente, es socialmente constituida en un proceso en el que se comparten saberes y representaciones.

La categorización provisoria realizada por Vânia Ben en el análisis de los foros del corpus mencionado, puede ilustrarse con la red semántica¹¹ del grupo de estudiantes de la sección argentina del programa, que presentamos en la figura 1. Se observan los elementos predominantes que están conectados surgen de las participaciones de los alumnos entre sí y con la tutora en los espacios de trabajo didáctico, los foros de discusión. En esta comunidad virtual de aprendizaje se consolida el anclaje establecido en torno de la cuestión del objeto de representación “práctica docente”. Es el conector entre la vivencia de la enseñanza presencial de los interlocutores, los procesos de su propia realidad social reflejada en el quehacer pedagógico, sus planteamientos, interrogantes que se vuelcan al espacio interactivo online. La “migración cognitiva” desde la enseñanza presencial potencia la posibilidad de reconfiguración de la novedad en base a los esquemas previos, en un contexto de economía cognitiva.

¹¹ El trabajo doctoral de Vânia Ben implica una perspectiva cualitativa de investigación (Triviños, 1995; Constantino 2002; González Rey, 2005) en la que se selecciona un corpus de la investigación es teórico, en este caso constituido por el Master “Formación de profesorado de calidad para la docencia pre-universitaria”, Alfa-MIFORCAL. En la primera etapa del trabajo se observaron los ambientes virtuales de aprendizaje, sus discursividades constitutivas y el contexto de las representaciones sociales. En otra etapa se seleccionaron módulos, entre los cuales hemos tomado el módulo de Psico-sociología de la adolescencia en la sociedad global, en el idioma español, para las secciones de Argentina y Paraguay. Los foros que se tomaron cubrían los tópicos relativos a: Discusión sobre los conceptos de adolescencia; La construcción de la identidad; De la infancia a la adolescencia: Desarrollo físico, cognitivo y psico-sexual; El adolescente y los grupos de coetáneos; El adolescente y las relaciones familiares; El adolescente y la escuela. Las interacciones discursivas se dieron entre la tutora y siete participantes, siendo alumnos que se desempeñan como docentes en nivel secundario y o universitario. La presente red semántica es un resultado preliminar. El análisis tiene continuidad con otros foros latinoamericanos de Argentina, Paraguay y Brasil. Se utilizó como herramienta de apoyo el software Atlas.ti.

Red semántica de foro didáctico 1



La práctica docente implica una reflexión en la acción docente, del nuevo rol orientado a obtener más y mejores aprendizajes a través de la comunicación. Nuevo rol docente que implica la generación de espacios de interacción discursiva y sus representaciones, la socialización de la experiencia personal de los fenómenos educacionales, focalizándose en la inserción y construcción identitaria (Braz da Silva, 2010). Se constata que las RS están presentes y son modificadas por las interacciones discursivas entre alumnos y tutora en la comunidad virtual de aprendizaje.

5.- CONCLUSIONES

Mercer (2000) transcribe las tácticas didácticas mencionadas por un coordinador/animador de una comunidad agrícola de Madagascar a los investigadores Muller y Perret-Clemont para ilustrar tanto las características de las Comunidades de Práctica como las de las Comunidades Virtuales. Las tácticas (resumir y registrar ideas sugeridas; salto y nuevo comienzo en las discusiones que se quiebran o se tornan vacilantes, retomando cosas que se hubieran dicho; preguntar a los participantes si tienen algo que agregar antes de finalizar un tópico; interrumpir las discusiones que no están progresando; recordar a los participantes las reglas básicas de los encuentros si las transgreden) podrían corresponder tanto a un perfil estratégico de un tutor online como a las que un maestro o profesor utilizaría en sus clases con una dinámica participativa. Y bien podrían haber sido enunciadas por un estudioso de la temática. Esto ha llevado a pensar en una transposición, en principio bastante directa, de las estrategias discursivas de la comunicación oral en sede escolar a las comunidades virtuales con objetivo formativo en sus sedes virtuales de comunicación grupal, los foros y los chats (Constantino, 2002, 2006). Las situaciones didácticas en la enseñanza presencial generan las representaciones sociales que las definen y que constituyen los formatos interactivos típicos. Las RS de dichos formatos ofrecen un gran número de variaciones, pero los rasgos esenciales no cambian y son aprendidos y reforzados desde el nivel inicial de educación formal hasta la universidad. El paso de la situación didáctica presencial a la que se da en ambientes virtuales conlleva una discontinuidad que implica un cambio de la RS de la enseñanza, ya que desaparecen rasgos típicos que obliteran las acciones y relaciones convencionales, demandando una adecuación a los nuevos rasgos (Vg., asincronía, discurso electrónico, multimedia). Sin embargo, la "migración" de docentes y alumnos/as a cursos de educación online produce generalmente una reconfiguración de lo nuevo en base a esquemas preexistentes, en razón de una economía cognitiva. Es así que se dan fenómenos de hibridización, en especial del discurso como forma de hacer frente a la novedad conservando los parámetros que definen el canon didáctico. Las RS de la enseñanza presencial deben ser ajustadas y/o transformadas para obtener RS válidas de la enseñanza virtual. La reestructuración de la RS de la enseñanza adviene principalmente con la apertura a las prácticas de aprendizaje colaborativo, que modifica también la RS del conocimiento vinculada a la enseñanza, en cuanto se revela su carácter constructivo y compartido. El análisis de la interacción comunicativa en foros y chats formativos muestra las evidencias de este proceso, proveyendo claves para el análisis de la construcción identitaria de las comunidades virtuales de aprendizaje y su representación en el ámbito de la cibercultura (Braz da Silva, 2010, Constantino, 2010).

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aretio, G. L, *Educación a distancia hoy*. UNED. Madrid. 1994.

Banzato, M. *Apprendere en rete*. UTET. Torino. 2002.

Beiller, A. *Proposta de um ambiente hipermídia que permita ao leitor desempenhar o papel de criador de significado*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Informática da PUCRS, Porto Alegre. 1997.

Ben, Vânia. Interação usuário-hipertexto em curso on-line. In: *VI CONGRESO DE LINGÜÍSTICA GENERAL*, 5, 2004. Universidad de Santiago de Compostela. 2004.

Braz da Silva, A. M. La contribución de la teoría de las representaciones sociales para el estudio de las comunidades virtuales de aprendizaje, en *Rivista Formazione & Insegnamento*, Anno VIII, Nro 1-2, 2010.

Braz da Silva, A.M.T., Mazzotti, T. B. A Física pelos professores de Física: a contribuição da Teoria das Representações Sociais. *Ciência e Educação (UNESP)*, vol.15, nº3, ISSN 1980-850X, 2009. <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/>.

Constantino, G. D. Del curriculum interdisciplinar al e-curriculum: Nuevos modelos para la construcción del conocimiento del profesor, en *Rivista Formazione & Insegnamento*, Anno VIII, Nro 1-2, 2010, pp. 79-98.

Constantino, G. D. *Discurso Didáctico: perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. La Isla de la Luna. Buenos Aires: 2006.

Constantino, G. D. Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial, en *revista Linguagem em Discurso*, v.6, n.2, mai./ago. 2006a.

Constantino, G. D. Presenza vitale vs. Presenza virtuale. Studio contrastivo dei modi strategico-discorsivi dell'interazione didattica. En: Banzato, M. 2002. *Apprendere in rete*. UTET, Torino. 2002.

Constantino, G. D. *Investigación Cualitativa & Análisis del Discurso en Educación*. Caturmarca: Universitaria. 2002a.

Delors, J. La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación, para el siglo XXI. : UNESCO. México. 1996.

Doise, W... *Cognições e representações sociais*. In: *As representações sociais*. Jodelet, D. (Org). EdUERJ. Rio de Janeiro. 2001.

Gilly, M. *As representações sociais no campo da educação*. In: Jodelet, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro. 2001, pp. 321-341.

Ibañez, Tomás *Aproximaciones a la psicología social*. Sendai. Barcelona. 1990.

Jodelet, D. *Representações sociais: A teoria e sua história*. In: Guareschi, Pedrinho A. e Jovchelovitch, S. (orgs). *Texto em representação social*. Vozes. Petrópolis. 2007, pp. 31 - 59.

- _____. *As Representações Sociais*. EdUERJ: Rio de Janeiro. 2001
- _____. Psicologia social: saber, comunidade e cultura. *Psicologia e sociedade*, 16 (2). 2004. pp. 20-31.
- _____. *S. Knowledge in context : representations, community and culture*. (UK): Routledge. London. 2007.
- Lemke, J. Las Próximas Guerras de Paradigmas en Educación: Curriculum vs. Acceso a la Información, en revista *Did@xis_online*, Vol. 1, Nº 1 y 2. 2005
- Lemke, J. *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona, Paidós, 1997.
- Margiotta, U. *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*. CLUEB. Bologna. 1997.
- Martínez, Ruben A. L. *O planejamento educacional no sistema estadual de educação (SEC) no Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado) - Universidade Pontifícia de Salamanca: Salamanca. 1998.
- Mercer, N. *Palabras y Mentes*. Barcelona, Paidos, 2001.
- Moscovici, S. *A representação social da psicanálise*. Zahar. Rio de Janeiro. 1978.
- Rey, Fernando L. G. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Título original: Lo social em la psicología y la psicología social: la emergencia del sujeto. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. Vozes. Rio de Janeiro. 2009.
- _____. L. G. *Pesquisa qualitativa em Psicologia*. Caminhos e desafios. Título original: Investigación cualitativa. Rumbos y desafíos. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. Pioneira Thomson Learning. São Paulo. 2005.
- Sá, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. EdUERJ. Rio de Janeiro: 1998.
- Saso, C.E. *et al. Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Grao. Barcelona. 2002.
- Triviños, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Atlas. São Paulo. 1995.