

Educación con la ayuda de entornos virtuales de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva y colaborativa en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión

Educating with the help of virtual learning environments: An inclusive and collaborative educational experience in the Ecumenical School of Religious Studies

*José Mario Méndez*¹
jmariomendez@gmail.com
Universidad Nacional

Recibido: 3 de abril, 2012
Aprobado: 8 de agosto, 2012

Resumen

Las siguientes páginas describen y fundamentan una experiencia educativa que surge como respuesta ante la necesidad de generar entornos de aprendizaje inclusivos, autónomos y colaborativos, así como procesos de aprendizaje

significativos y capaces de asumir la complejidad de la condición humana. Concluye que se ha comprendido la urgencia de promover procesos educativos interculturales, fundamentados en la confluencia de los distintos saberes, perspectivas, referencias

1 Doctor en Filosofía, Académico de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, Universidad Nacional, Costa Rica.



culturales y “voces”, como condición para contribuir a la creación de un mundo más inclusivo y solidario.

Palabras clave

Educación virtual, interculturalidad, ecologías cognitivas.

Abstract

The following pages describe and justify an educational experience which emerged in response to the need of creating inclusive, autonomous and collaborative learning environments. Also,

meaningful learning processes capable to take on the complexity of human condition are proposed. It concludes that there is an understanding about the importance of promoting educational and intercultural process based on different disciplines, perspectives, cultural references and voices, in order to create an inclusive and solidary world.

Keywords

Virtual Education, interculturality, cognitive ecology.

Introducción

La Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión es una unidad académica de la Universidad Nacional. Forma parte, junto a otras escuelas e institutos, de la Facultad de Filosofía y Letras.

La formación teológica ha sido parte de la Universidad Nacional desde su fundación en 1973. Se trata de una teología laica, ecuménica, en diálogo con las culturas y las ciencias, que promueve el compromiso a favor de las personas que sufren cualquier forma de exclusión.

Desde 1976 existe también una oferta académica en el campo de la enseñanza de la religión, de manera que la Escuela Ecuménica ha podido contribuir, casi desde sus orígenes, a la formación de



educadores y educadoras capaces de generar procesos educativos interculturales y, por eso mismo, inclusivos.

A lo largo de su trayectoria, la Escuela ha tomado conciencia acerca de los límites del modelo pedagógico dominante y se ha esforzado por desarrollar prácticas educativas más coherentes con su opción por una teología crítica, dialogante, ecuménica, socialmente relevante y liberada de dogmatismos.

Y aunque la cuestión pedagógica no se limita a la modalidad del servicio de la docencia -presencial, a distancia, bimodal, híbrida, virtual, etc.- sí está condicionada por ella. Por eso, la pregunta por la modalidad no es sólo un asunto “técnico” sino también metodológico y epistemológico. El uso de las nuevas tecnologías de la comunicación para fines educativos genera nuevas formas de aprender y nuevas maneras de interacción entre las personas aprendientes. La separación de los tiempos y los espacios, así como el acceso a una creciente cantidad de información (que no siempre es de buena calidad) exige capacidad para provocar nuevas formas de interacción entre los participantes, con los contenidos, con el contexto.

A través de las diversas modalidades de servicio de la docencia ensayadas, la Escuela Ecuménica no sólo ha buscado ampliar la cobertura y democratizar la construcción del conocimiento, sino también promover prácticas pedagógicas colaborativas, críticas, inclusivas y significativas.

Desde sus inicios, la Escuela desarrolló su actividad docente sobre todo en modalidad presencial, pero desde el año 2000 incursionó en el campo de la educación a distancia y en el 2007 inició un proceso que la condujo a virtualizar la mayor parte de su oferta académica.



En la Escuela Ecu mica, la oferta académica en modalidad virtual está sustentada en una permanente reflexión y evaluación. Las páginas que siguen recogen parte de ese proceso participativo y colaborativo generado alrededor de la experiencia de virtualización de la oferta académica.

1. Interrogantes iniciales y permanentes

Ante el desafío de virtualizar su oferta académica, la Escuela Ecu mica buscó dar respuestas a preguntas como estas:

-  C mo promover, mediante modalidades no presenciales, prácticas educativas coherentes con la apuesta por una teología dialógica, liberadora, inclusiva, y crítica?
-  Es posible generar experiencias significativas de aprendizaje desde los entornos virtuales?
-  C mo asegurar la calidad de la interacción entre las personas aprendientes y cómo lidiar -en los procesos educativos- con la separación de espacios y tiempos que supone la virtualidad?
-  Qu  papel juegan las personas educadoras que acompañan procesos educativos desarrollados con la mediación de entornos virtuales de aprendizaje?
-  Es posible superar, desde la virtualidad, la linealidad, la fragmentación y la dependencia que caracterizan frecuentemente las experiencias educativas en los ambientes universitarios?
-  Es posible romper con prácticas educativas individualistas, centradas en el “ xito académico y profesional”, para promover experiencias educativas inclusivas fundamentadas en la colaboración y la solidaridad?
-  C mo evaluar los aprendizajes superando las prácticas de evaluación memoristas y aquellas que acentúan los aspectos cuantitativos?



- ¿Qué tipo de planeamiento didáctico es más adecuado para desarrollar procesos educativos con la ayuda de entornos virtuales de aprendizaje?
- ¿Cómo construir procesos educativos socialmente relevantes y capaces de acoger la diversidad cultural de las personas participantes?

En el esfuerzo por dar respuesta a tales interrogantes los académicos y académicas de la Escuela Ecuménica comprendieron que la virtualización representa un cambio radical con respecto al paradigma educativo tradicional, del cual se puede afirmar que está en crisis.

Ciertamente se pueden utilizar los entornos virtuales de aprendizaje sin abandonar el modelo tradicional. No se trata, por lo tanto, de hacer lo de siempre a través de herramientas nuevas, sino de replantear las formas de construir conocimiento, las estrategias de evaluación de los aprendizajes, el modelo tradicional de planeamiento didáctico, el papel de los sujetos aprendientes y su interacción, la gestión de los tiempos, la configuración de las espacialidades y ambientes educativos, etc., aprovechando las posibilidades que los entornos virtuales de aprendizaje abren para tal replanteamiento.

Al ensayar prácticas educativas “a distancia”, los académicos y académicas de la Escuela comprendieron que en realidad la distancia imposibilita la educación y que los entornos virtuales lo que ofrecen son nuevas formas de acercamiento, novedosas maneras de hacerse presente, de interactuar, de colaborar en el aprendizaje. Comprendieron también que la educación en línea requiere superar la fragmentariedad y la linealidad de la educación tradicional como condición para crear procesos caracterizados por el equilibrio epistemológico, la imprevisibilidad, la



flexibilidad, la ludicidad², el diálogo, la colaboración y el afecto. Estos rasgos -que no son exclusivos de la modalidad virtual- son necesarios si queremos generar procesos educativos significativos³ con la ayuda de entornos virtuales de aprendizaje.

2. Sustentación teórica

La virtualización de la oferta académica en la Escuela Ecuménica se sustenta en el enfoque socio-constructivista, acentúa el aprendizaje cooperativo y acoge los aportes de la perspectiva intercultural y de la teoría de la complejidad.

- Del constructivismo social, la experiencia de virtualización ha acogido sobre todo los aportes relacionados con la idea de “zona de desarrollo próximo”⁴ y de “ayuda” (andamiaje). Tales categorías inspiran prácticas educativas orientadas a reconocer y valorar los saberes previos en los procesos de aprendizaje, a generar intervenciones oportunas, flexibles y orientadas a interactuar con los contenidos

2 La ludicidad implica capacidad para aprender a través del juego de experimentación, de la búsqueda creativa, de la exploración de uno mismo/a y del entorno, del placer de jugar. Rubem Alves es uno de los pedagogos que más ha advertido sobre la necesidad de recuperar la dimensión lúdica del aprendizaje. Según él, para los actuales sistemas educativos, en cada niño que juega, hay un adulto productivo, y la tarea de la escuela es hacer que despierte ese adulto productivo: “Es necesario que el adulto productivo devore al niño inútil”. Rubem Alves. *Estorias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ed. Papirus, 1995, p. 83.

3 Un aprendizaje es significativo cuando es relacional: “La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel se contrapone al aprendizaje memorístico, indicando que sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva”. Jorge Rivera. *El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes*. Revista de Investigación educativa, Año 8, N^o 14. 2004, p. 47, consultada en versión electrónica en www.sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/.../inv_educativa/2004.../a07.pdf

4 La zona de desarrollo próximo se refiere al espacio, brecha o diferencia entre las habilidades que ya posee la persona aprendiente y lo que puede llegar a aprender a través del apoyo que le puede proporcionar otra persona con la cual interactúa.



de manera significativa, a desarrollar creativamente condiciones para el aprendizaje de todas las personas involucradas en los procesos que se promueven⁵, a intervenir educativamente sin restar protagonismo a las demás personas aprendientes. En esa misma línea constructivista, el Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional afirma que el aprendizaje se entiende como un conjunto de “procesos sociales, históricos y culturales que van más allá de la mera transmisión del conocimiento. Se fundamenta en el análisis y problematización de la realidad, en el trabajo práctico e investigativo sobre el contexto en que se desenvuelve el estudiante y su carrera, en el desarrollo de competencias para la innovación y la resolución de problemas, la negociación de conflictos, el trabajo en equipo interdisciplinario, y la toma de decisiones con base en información confiable y oportuna”⁶.

Es importante aclarar aquí que aunque el desarrollo de procesos educativos en modalidad virtual exige autonomía en la gestión del aprendizaje, tal autonomía no equivale a independencia en la construcción de los saberes.

- El aprendizaje cooperativo, como paradigma orientador de la educación virtual, es sumamente sugerente en el actual contexto de cultivo del individualismo y de la competitividad. Del aprendizaje cooperativo conviene retomar sobre todo la idea de interdependencia positiva, la conformación de grupos trabajo heterogéneos, la promoción de competencias (habilidades) sociales para el aprendizaje, la

5 Cfr. Mario Carretero. *Desarrollo cognitivo y Aprendizaje*. México: Ed. Progreso, 1997; L. Vigotsky. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade, 1985.

6 Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional, p. 8, documento disponible en http://www.una.ac.cr//index.php?option=com_remository&Itemid=0&func=startdowndown&id=141



práctica de establecer un contrato o acuerdo didáctico⁷. El aprendizaje cooperativo se fundamenta en la lógica ganar-ganar (cuando se contribuye al aprendizaje de los demás nos beneficiamos todas las personas que interactuamos en un ambiente educativo) y busca, por lo tanto, distanciarse del paradigma ganar-perder (yo gano haciendo perder a los otras personas o no haciendo nada para que ganen).

La separación de los espacios que acontece en la educación virtual, modifica pero no anula la cooperación. Existen herramientas, dentro y fuera de los entornos virtuales de aprendizaje, que canalizan el intercambio, posibilitan la comunicación y sirven de plataforma para la elaboración conjunta de productos de aprendizaje.

- La perspectiva intercultural, invita a promover procesos educativos en los que es posible la confluencia, en condiciones simétricas, de los distintos saberes y de las “voces” de las personas participantes.

La interculturalidad, como paradigma pedagógico, implica dar acogida a la diversidad de mundos que confluyen en los procesos en los que tomamos parte y a la pluralidad de formas de construir conocimiento que se vinculan a esos mundos⁸. En el caso de la teología, la perspectiva intercultural invita a “confrontar las diferentes teologías a partir de sus contextos y culturas respectivos; a articularlas con

7 Cfr. Débora Niquini. *Informática na educação implicações didático - pedagógicas e construção de conhecimento*. Brasília: Editora UNIVERSA, [s.d.]; También, de esta autora, *A Transposição didática e o contrato didático: para o professor metodologia de ensino; para o aluno – a construção do conhecimento*. Brasília: Petry, 2002.

8 Cfr. José Mario Méndez. *Educação intercultural e justiça cultural*. Sao Leopoldo: Ed. Nova Harmonia, 2008; Auxiliadora Salas y Rafaela García. *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, 1997; Teresa Aguado. *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill, 2003; Antonio Medina, Ana Rodríguez y Alicia Ibáñez (Coordinadores). *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Madrid: Ed. Pearson Educación, 2005.



las identidades y demandas específicas de los educandos, educadores, comunidades eclesiales, movimientos sociales, etc.”⁹ Para Matthias Preiswerk, una educación intercultural – como camino para superar un patrón de conocimiento monocultural que se autoproclama universal- pasa por la transformación intercultural de la teología, y viceversa¹⁰.

- La teoría de la complejidad, y particularmente los aportes de Hugo Assmann, nos sugieren que “la construcción del conocimiento ya no es solamente producto unilateral de seres humanos aislados, sino de una vasta cooperación cognitiva en la cual participan aprendientes humanos y sistemas cognitivos artificiales”¹¹. Para Hugo Assmann el paso de la información al conocimiento es un proceso relacional humano, y no mera acción tecnológica. La educabilidad radica, por lo tanto, en la relacionalidad. Para Assmann, la vida es aprendizaje¹², y la curiosidad tiene un papel importante en ese aprendizaje. Por eso este autor es tan crítico ante los sistemas educativos que se especializan en destruir el don de la curiosidad, pues al hacerlo destruyen la vida misma. Assmann ve inmensas posibilidades de aprender en las ecologías cognitivas de las que forman parte las “máquinas de curiosear”¹³. Para poder experimentar la curiosidad, es necesario estar vinculado a un mundo abierto a la exploración y lleno de complejas

9 Matthias Preiswerk. *Contrato intercultural. Crisis y refundación de la educación teológica*. La Paz: Plural editores/CLAI Sinodal/Universidad Carlos III, 2011, p. 337.

10 Cfr. *Ibid*, p. 338.

11 Hugo Assmann. *La metamorfose do aprender na sociedade do conhecimento*, en Hugo Assmann (Coordinador) *Redes digitais e metamorfose do aprender*, Petrópolis: Vozes, 2005, p. 23.

12 Cfr. Hugo Assmann. *Reencantar a educação. Rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998, p. 35.

13 Cfr. Hugo Assmann. *Curiosidade e prazer de aprender. O papel da curiosidade na aprendizagem criativa*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004, p. 166.



diferencias, y ese mundo está disponible en las máquinas de curiosear.

En la misma línea de Assmann, Rosana Pereira afirma que “desarrollar procesos educativos a través de las tecnologías digitales... implica enfrentar la imprevisibilidad y, por eso mismo, reconocerse como un perenne aprendiz del conocimiento y de las formas de aprender a conocer”¹⁴. Y siguiendo a Assmann, Francisco Gutiérrez recuerda que “aprender no puede reducirse, ni mucho menos, a la apropiación de los saberes acumulados por la humanidad. Se aprende durante toda la vida y mediante todas las formas de vida. Por eso los procesos cognitivos y los procesos vitales son coincidentes, en y con la autoorganización, la complejidad, la creación, y la permanente conectividad de todos con todos, en todas las fases y momentos del proceso evolutivo”¹⁵.

2. Repensar las prácticas de planeamiento didáctico

El planeamiento de las actividades de aprendizaje tiene la función de ayudar a las educadoras y educadores a crear las condiciones para que las personas estudiantes sean protagonistas autónomas e interdependientes de sus propios procesos de aprendizaje. La Escuela EcuMénica han ensayado un esquema de planeamiento fundamentado en el esfuerzo por identificar aquellos elementos que permiten articular varios cursos de un mismo ciclo, con el fin de superar la fragmentariedad y asegurar, de esa manera, la confluencia y la complementariedad de saberes diversos en un único proceso educativo.

14 Rosana Pereira. *Um novo professor: novas funções, e novas metáforas*, en Hugo Assman, *Op. Cit.*

15 Francisco Gutiérrez. *Las nuevas ciencias de la vida*, en *Polis*, 25, 2009, puesto en línea el 29 marzo 2011, consultado el 09 marzo 2012. URL : <http://polis.revues.org/423>



La propuesta consiste en adoptar un modelo de enfoques disciplinares confluentes (**EDC**) que posibilite la promoción de procesos educativos interdisciplinarios. La estructura de **EDC**, implica el reconocimiento y “activación” un hilo conductor del proceso, que puede ser expresado en términos de área temática, categorías de análisis, preguntas claves, problema o caso. Los facilitadores y facilitadoras se esfuerzan por hacer evidentes los aportes de las diferentes perspectivas disciplinares; planifican juntos; promueven y evalúan actividades de aprendizaje comunes, aseguran el aporte de distintos saberes y el abordaje de casos desde perspectivas complementarias.

Se trata, sin embargo, de procesos en los que las perspectivas no se disuelven. Más bien conservan sus fisonomías y hacen de sus fronteras lugar de encuentro y de diálogo. Los y las estudiantes tienen la experiencia de participar no en varios cursos, sino en un único proceso que se enriquece con el aporte de diversas perspectivas¹⁶.

Para articular y hacer confluir los distintos saberes, se identificaron o se construyeron objetivos comunes, un núcleo temático común, preguntas generadoras, ejes transversales, actividades claves, estrategias de evaluación, una bibliografía fundamental, etc.

El planeamiento ha implicado la organización de actividades de “arranque”, de desarrollo y de cierre del proceso. Las primeras están orientadas a provocar participación y a presentar a las personas

16 En el caso de la Escuela Ecuménica, este trabajo de “hacer confluir” las disciplinas se vio particularmente dificultado por el hecho de que el plan de estudios no fue construido con esta sensibilidad. El trabajo ha requerido que las y los académicos se habiliten para trabajar juntos, con el fin de preparar, desarrollar y evaluar los procesos educativos de los que forman parte y de reconocer elementos articuladores en los mismos.



participantes el reto de generar conocimiento colaborativo; las actividades de “desarrollo” incluyen una permanente dinámica de interacción con los textos y entre las personas aprendientes; también comprenden la generación de productos de aprendizaje y la recopilación y registro de evidencias de aprendizaje. Durante esta etapa también se desarrolla la evaluación del proceso, orientada a obtener información para la toma de decisiones y el mejoramiento. Las actividades de cierre buscan ayudar a sistematizar críticamente el propio aprendizaje.

Las intervenciones y actividades de aprendizaje colocadas en el planeamiento didáctico deben provocar que los y las estudiantes:

- no sean repetidores de los contenidos del curso, sino constructores de nuevos aprendizajes;
- no sean consumidores y consumidoras de las investigaciones de otras personas, sino investigadores e investigadoras;
- no sean objeto de la acción educativa de otras personas, sino sujetos de aprendizaje;
- no sean asimiladores de texto, sino constructores de texto en sus propios contextos;
- no sean lectores acríticos de los textos sugeridos, sino intérpretes de los mismos desde sus referencias culturales,
- prefieran aprender colaborativamente que competir para aprender;
- reconozcan la diversidad como una posibilidad para aprender y no como un problema o amenaza.

Esta estrategia de planeamiento didáctico se sustenta en la convicción de que “...la búsqueda de nuevos caminos rompe con la pedagogía de las certezas y de los saberes prefabricados, y retoma la pedagogía de la pregunta y del acceso a la información, la



pedagogía de la complejidad, que posibilita aprender a trabajar desde la diversidad, la sorpresa y la imprevisibilidad”¹⁷.

3. Configuración del aula virtual

En su modelo de virtualización, la Escuela Ecu­mérica ha configurado el aula virtual siguiendo el modelo de un salón de trabajos diversificados, en el que se distinguen dos grandes secciones: la de construcción y la de mediación pedagógica. Ambas áreas conforma un único “ambiente educativo” cuya finalidad es facilitar el aprendizaje.

3.1. El área de construcción

El área de construcción está conformada por diversas mesas de trabajo, cuyo objetivo es permitir la circularidad, la comunicación, la autonomía en el desarrollo de las actividades, la interdependencia positiva y la solidaridad en el aprendizaje.

La imagen de mesa evoca experiencias de comunicación, encuentro, trabajo cooperativo, discusión, disfrute... La mesa es el lugar del “cara a cara”, del diálogo, del consenso y del disenso, del compartir, de la transformación de los conflictos.

Las mesas son “lugares” que las personas estudiantes pueden frecuentar cada vez que sea necesario.

- En la mesa de **información**, encuentran las indicaciones y orientaciones para el desarrollo del proceso educativo, así como los programas, las actividades, el calendario de trabajo.

17 Rosemeire Carvalho. *A metamorfose da sala de aula para o ciberespaço*, en Hugo Assmann, Op. Cit, p.



- En la mesa de **conversación** están disponibles las herramientas de interactividad que permiten la comunicación, la consulta y la colaboración en el aprendizaje. El nombre de esta mesa sugiere la urgencia de generar procesos educativos que sean “conversacionales”, pues, como afirmó Hans-Georg Gadamer, “sólo se puede aprender a través de la conversación”¹⁸.
- En la mesa de **lectura** están disponibles los textos fundamentales, así como un un archivo con pistas para abordar las lecturas.
- En la mesa de **creatividad y producción** las personas estudiantes encuentran indicaciones para realizar y enviar los trabajos propuestos.
- En la mesa de **evaluación** se colocan las herramientas de evaluación que serán utilizadas en diferentes momentos del proceso.
- Finalmente, en la mesa **en U**, se describen las actividades académicas que serán realizadas en el campus de la Universidad Nacional, y a las que pueden participar las personas estudiantes que así lo deseen.

3.2. Mesa de mediación pedagógica

Rosana Pereira afirma que “el papel del profesor no puede restringirse a la función de comunicador de informaciones. Tiene funciones más importantes como ser organizador de ambientes de aprendizaje con diferentes posibilidades para que la persona estudiante recorra su propio camino de aprendizaje”¹⁹. Esa posibilidad de recorrer caminos propios y diferentes, es lo que se quiere visibilizar a través del área de mediación pedagógica.

18 Hans-Georg Gadamer. *La educación es educarse*. Barcelona: Ed. Paidós, 2000, p. 10.

19 Rosana Pereira, Op. Cit., p. 45.



Aquí, la mediación pedagógica es entendida como un conjunto de intervenciones y de interrelaciones orientadas a crear las condiciones (ambientes) para el aprendizaje. La persona mediadora es diseñadora y gestora de ambientes cognitivos y de procesos formativos. En ese sentido, la mediación pedagógica implica organizar el aula virtual, generar motivación entre las personas aprendientes, ayudar a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo, contribuir para que cada persona reconozca cómo aprende mejor, y promover la autonomía y la interdependencia.

Alfaro, Corrales, Gamboa, y otros, señalan las siguientes tareas relacionadas con la mediación pedagógica: partir siempre de los conocimientos previos, identificar los momentos de bloqueo así como el tipo de ayuda adecuada para desatascar el proceso de construcción de conocimientos; tener capacidad de espera, prestar atención a las iniciativas de las personas estudiantes y desafiarlos mediante preguntas generadoras que les hagan reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje²⁰.

Para desarrollar esas y otras tareas, la Escuela Ecuménica ha sugerido la creación de una mesa o “escritorio” para cada persona facilitadora que interactúa en el aula virtual. Cada mesa o escritorio representa una perspectiva desde la cual se puede abordar el trabajo durante un período determinado. Incluye, entre otras cosas, un foro permanente mediante el cual se establece el “contrato didáctico”, se hacen las consultas, se asegura el acompañamiento. Cada escritorio incluye también materiales complementarios, especialmente aquellos producidos por las personas facilitadoras; así como vínculos a blogs, y a otros espacios virtuales que pueden contribuir al alcance de los objetivos propuestos.

²⁰ Cfr. M. Alfaro, E. Corrales, A. Gamboa, S. Jiménez, J. Pérez, A. Ramírez y M. Vargas. *Estilo de aprendizaje y técnicas de aprendizaje en la mediación pedagógica*. Heredia: Ed. EUNA, 2011, p. 22-23.



El contrato o acuerdo didáctico consiste en un convenio pedagógico consensuado entre docentes y estudiantes, con la finalidad de instaurar alianzas tácitas y manifiestas que regulen las actuaciones, competencias, estrategias e interacciones. Existe un contrato didáctico cuando docentes y estudiantes, “de forma explícita intercambian sus opiniones, comentan sus necesidades, sus sentimientos, y deciden en colaboración la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo reflejan oralmente o por escrito”²¹.

El contrato didáctico permite a las personas participantes establecer una interacción marcada por el respeto mutuo, la cordialidad, el diálogo y la alegría del aprendizaje recíproco.

El contrato didáctico existe en toda experiencia educativa, y es expresa generalmente a través del programa de trabajo que la persona facilitadora entrega al inicio del curso. Para el caso de la modalidad virtual, la Escuela Ecuménica consideró importante articular el contrato o acuerdo didáctico con la opción por una perspectiva que la persona estudiante desea acentuar durante el proceso. De esa manera, cada estudiante decide con qué facilitador o facilitadora desea establecer el respectivo contrato o acuerdo.

4. Interrelación educativa

El aula, física o virtual, es un espacio concebido para la comunicación. La posibilidad de aprender está condicionada por la calidad de la comunicación. La red de relaciones interpersonales que se establecen en el aula virtual es lo que podríamos llamar

21 Francisco García y Miguel Fortea. El contrato didáctico o contrato de aprendizaje, consultado en octubre de 2012 en www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/?dl_id=95; Cfr. H. Przesmycki. La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en educación. Barcelona: Ed. Graó, 2000.



ecología de aprendizaje, o ambiente educativo. La promoción de ambientes educativos, coincide con lo que Gadamer llamaba “llegar a estar en casa”. Siguiendo a Hegel, Gadamer afirmó que la educación consiste en acceder cada persona a su morada en el mundo, y con los otros, mediante la conversación²².

Sabemos que la educación virtual implica un cambio en el rol de la persona educadora-comunicadora, concebida sobre todo como mediadora importante que ayuda a crear las condiciones para que acontezca el aprendizaje. Para lograr tal cambio, las personas facilitadoras promueven la comunicación con las personas estudiantes y entre ellas; exploran los saberes previos de quienes participan en el proceso educativo y aprenden de esos saberes buscando que se conviertan en plataforma para nuevos aprendizajes; ofrecen criterios para la selección, sistematización y aplicación de la información; favorecen el diálogo²³, la discusión y el disenso; invitan a fundamentar los aportes, a analizar críticamente, a valorar, a comprometerse.

La persona educadora es protagonista de formas alternativas de presencia, de cercanía y de comunicación, que tienen como finalidad hacer que las personas lleguen a “estar en casa”. La “ecología” del aula virtual, como espacio de aprendizaje, depende en gran medida -aunque no de forma exclusiva- de la capacidad de las personas educadoras para dar vida a procesos saludables de comunicación. Ellas saben que lo que realmente ayuda a crear las condiciones para aprender es la interrelación creada en un caminar compartido. Por eso, repensar la acción educativa implica

22 Hans-Georg Gadamer. Op. Cit. p. 21.

23 Para profundizar sobre el diálogo como componente indispensable de todo proceso educativo, ver Cecilia Garcez. *Una pedagogía dialógica: hacia del desarrollo espiritual humano*, en *Revista EcuMénica*, Separata, Volumen 2, N° 2, 2007, especialmente el capítulo III. Siguiendo a Assmann, Freire, Mo Sung y Alves, la autora relaciona dialógicidad con apertura respetuosa a los demás, corporeidad, presencia, encuentro, palabra, representaciones, significados, historicidad, búsqueda y aprendizaje.



reforzar la comunicación en términos de reciprocidad, diálogo, intercambio de roles²⁴, etc.

La educación virtual exige el compromiso de todas las partes involucradas por activar y mantener dinamismos comunicativos de calidad. Y aquí los dos verbos son importantes: activar y mantener. Los educadores y las educadoras que actúan en procesos virtuales de aprendizaje saben que es más fácil activar que mantener una comunicación auténtica, especialmente cuando se trata de utilizar herramientas de comunicación y códigos comunicativos entre personas que poseen diversos grados de destreza y motivación para utilizarlos y que actúan desde diversos contextos culturales. Precisamente la realidad multicultural del grupo de estudiantes se convierte en posibilidad para una comunicación y una educación interculturales²⁵, basadas en la confluencia de saberes y de voces.

Un elemento fundamental de la interrelación es el ya mencionado contrato didáctico y/o de aprendizaje, el cual asegura un acompañamiento más personalizado y dinamiza una comunicación orientada a la consecución de los objetivos acordados.

5. La evaluación de los aprendizajes

La virtualización de la oferta académica de la Escuela Ecuménica condujo a un replanteamiento de su acción evaluativa. Ya la Escuela había hecho importantes esfuerzos por superar el tipo de evaluación tradicional -centrada en la repetición y

24 La idea de comunicación como intercambio de roles, desarrollada por Lyotard, puede ayudarnos a comprender la dinámica comunicativa que podríamos generar desde un ambiente virtual de aprendizaje. Cfr. Lyotard, Jean François. *¿Por qué filosofar?* Barcelona: Ed. Paidós, 1996, p. 128-129.

25 Para profundizar sobre el tema de la educación desde una perspectiva intercultural, ver José Mario Méndez. *Hacia una propuesta de educación alternativa desde el paradigma de la interculturalidad*, Revista *Teoría y Praxis*, N° 11, 2007, p. 64-78.



en aspectos cuantitativos- para dar paso a procesos evaluativos que enfatizaron la producción, la creatividad y el análisis. La escuela había privilegiado el ensayo como forma de producción pero también como estrategia de evaluación y de sistematización de los aprendizajes.

La virtualización amplió las exigencias de la Escuela a nivel de evaluación. Los siguientes son algunos criterios en que se inspira la valoración de los aprendizajes en la Escuela Ecuménica.

- La evaluación está al servicio del aprendizaje, y por eso mismo, tiene como finalidad ayudar a las personas aprendientes a reconocer mejor cómo aprenden y a identificar estrategias para aprenden mejor.
- Todos los involucrados en el proceso educativo deben conocer, desde el inicio, la forma en que serán evaluados: criterios, estrategias, instrumentos, etc. El contrato didáctico ofrece la oportunidad de (re)negociar la estrategia de evaluación en cada caso.
- La evaluación debe ser sumativa y formativa. No se trata de dos momentos excluyentes, sino partes de un único proceso de evaluación que debe caracterizarse por su integralidad.
- Las personas educadoras no deben ser los únicos “jueces”. También las personas estudiantes tiene derecho a dar un juicio sobre su propio proceso de aprendizaje. Nadie sabe mejor cuánto ha aprendido, que la misma persona aprendiente.
- La evaluación contribuye a identificar dificultades y a hacer correcciones durante el proceso.



Entre las estrategias de evaluación que la Escuela Ecuménica ha privilegiado destacan el portafolio, la autoevaluación, la cooperación en el aprendizaje y la producción académica.

El portafolio

El portafolio es una estrategia de enseñanza-aprendizaje y de evaluación que consiste en reunir evidencias de aprendizaje a través de las cuáles se pueden valorar las capacidades de la persona estudiante en el marco de un proceso educativo concreto.

Estas evidencias dan cuenta del proceso personal seguido por cada estudiante, permitiéndole ver sus esfuerzos y logros en relación a los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación establecidos previamente²⁶.

El portafolio del estudiante es una metodología de trabajo y una estrategia didáctica prevista ya en el momento del planeamiento. Pero además, el portafolio funciona como estrategia de valoración, pues permite unir y ordenar un conjunto de evidencias para emitir una valoración más ajustada a la realidad que es difícil de adquirir con otros instrumentos de evaluación tradicionales, los cuales aportan una visión más fragmentada o parcial del aprendizaje.

La autoevaluación

La autoevaluación es una estrategia adecuada para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. *María Amparo Calatayud*²⁷ señala los siguientes beneficios de la autoevaluación: a) es

26 Francisco García y Miguel Fortea. Op. Cit.

27 María Amparo Calatayud. *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje para at-*



uno de los medios posibles para que la persona estudiante conozca y tome conciencia de su progreso individual en el proceso de enseñanza-aprendizaje; b) le ayuda a responsabilizarse de sus actividades y a desarrollar la capacidad de autogobierno; c) es un factor básico de motivación y refuerzo del aprendizaje; d) es una estrategia que permite a la persona docente conocer cuál es la valoración que los y las estudiantes hacen del aprendizaje, de los contenidos que en el aula se trabajan, de la metodología utilizada, etc., e) es una actividad de aprendizaje que ayuda a reflexionar individualmente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado; f) es una estrategia que puede sustituir a otras formas de evaluación, g) es una estrategia que posibilita la autonomía y autodirección de la persona estudiante.

La autoevaluación requiere, evidentemente, el desarrollo de una “cultura de evaluación” que permita ver todas las formas de evaluación no como amenazas sino como ocasión para el aprendizaje.

La colaboración en el aprendizaje

La Escuela Ecuménica ha aprendido a valorar, como estrategia de evaluación, la capacidad de las personas estudiantes para generar diálogo y discusión a través del foro y de las otras herramientas de interacción disponibles en el aula virtual y fuera de ella.

Es importante verificar si las personas estudiantes se muestran respetuosas en relación a la diversidad de pensamientos y a los contextos en que se generan esos pensamientos, y si fundamentan adecuadamente sus ideas y las defienden sin absolutizarlas.

ender a la diversidad, consultado en octubre e 2011 en <http://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-12752.html>



El foro, el glosario, el chat, y demás posibilidades de comunicación/colaboración, ofrecen a las personas docentes información relevante sobre los avances en el aprendizaje. Evaluar la colaboración es adentrarse en un modelo educativo que sabe que el aprendizaje no es posible sin la interacción, y que busca superar tanto la independencia como la dependencia para proponer caminos de aprendizajes a partir del paradigma de la interdependencia positiva.

La producción

La Escuela Ecuménica considera imprescindible verificar si las personas estudiantes se muestran creativas en la elaboración de productos de aprendizaje, si elaboran trabajos bien estructurados formalmente coherentes en la argumentación y en los contenidos, si en sus producciones académicas se identifican y ordenan las ideas principales; si saben dialogar con los textos consultados y ante ellos se muestran críticos, reflexivos y propositivos; si respaldan la información de forma adecuada. La valoración de la producción implica poner la atención en destrezas relacionadas con la apropiación crítica de perspectivas de análisis, la creatividad/originalidad en la expresión/comunicación, la articulación entre teoría y praxis, la autocrítica, la propuesta de soluciones a las problemáticas reconocidas, la capacidad para acoger los aportes de saberes distintos, la identificación de las propias limitaciones, la valoración de los propios saberes previos, la capacidad para construir nuevos saberes a partir del diálogo con otras perspectivas posibles, el reconocimiento de la función social del conocimiento, la posibilidad de lidiar con las propias incertidumbres, así como la aceptación de la diversidad cultural como una posibilidad para el aprendizaje y para la propia producción.



6. La formación de los facilitadores y facilitadoras

El proceso de virtualización de la oferta académica emprendido por la Escuela Ecu­ménica no sería viable sin un proceso continuo de formación de los facilitadores y facilitadoras. La formación comprende el área tecnológica y el área pedagógica, además de las áreas específicas de conocimiento (teologías, ciencias de la religión). Concretamente, la formación está orientada al desarrollo de una serie de destrezas para el uso de los entornos virtuales de aprendizaje, para la promoción de procesos educativos colaborativos, para la evaluación integral, para el desarrollo de experiencias educativas interculturales e interdisciplinarias.

La formación debe habilitar a las personas facilitadoras para “generar un proceso de transformación, que involucra su historia personal, sus saberes, experiencias, percepción del otro y del contexto, que enriquece los conocimientos, experiencias y percepciones de los otros, sean estos estudiantes o colegas, en un diálogo permanente de docente-estudiante, estudiante-estudiante y docente-docente”²⁸.

Se trata de una formación cuya finalidad principal es ayudar a las personas facilitadoras a acompañar los procesos educativos siendo más problematizadores y concientizadores que transmisores de contenidos y más buscadores que poseedores de verdades; siendo capaces de ayudar a entender el contexto más que el texto; contribuyendo a transformar los conflictos más que a evitarlos; trabajando en equipos interdisciplinarios más que individualmente; promoviendo el pensamiento crítico y el diálogo y evaluando integralmente los aprendizajes.

28 *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional*, p. 10.



Se trata de una formación que busca aprender a aprender y aprender a conocer cómo generamos mejores ecologías cognitivas, desde la convicción de que lo que asegura aprendizaje no es la mediación tecnológica, sino el tipo de interacción que a través de ella se genera entre los sujetos aprendientes y entre estos y la realidad en que viven.

7. Conclusión: logros y desafíos

En su todavía joven experiencia, la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión ha reconocido la necesidad de crear ecologías cognitivas que ayuden a los y las estudiantes a ser actores críticos, protagonistas, gestores de sus propios tiempos y conocimientos junto a otros actores con los cuales pueden establecer una dinámica de colaboración y de interdependencia.

La Escuela ha identificado la importancia de recuperar los saberes previos y de crear espacios para la comunicación de esos saberes y para la construcción creativa de nuevos conocimientos. Las educadoras y los educadores han comprendido la urgencia de promover procesos educativos interculturales, fundamentados en la confluencia de los distintos saberes, perspectivas, referencias culturales y “voces”, como condición para contribuir a la creación de un mundo más inclusivo y solidario, del cual la experiencia educativa es adelanto, referencia y modelo.

La perspectiva intercultural contribuye a generar procesos educativos respetuosos de la diversidad, dialógicos, “convivenciales”; procesos que son “camino que enseñan aprendiendo a transitar los muchos caminos que se abren en las culturas y las religiones”²⁹.

29 Raúl Fornet-Betancourt. *Prólogo de Matthias Preiswerk. Contrato intercultural. Crisis y refundación de la educación teológica*. La Paz: Plural editores/CLAI Sinodal/Universidad Carlos III, 2011, p. 19..



En su caminar, la escuela reconoce algunos desafíos o tareas pendientes, tanto en el ámbito pedagógico como a nivel tecnológico:

- ante todo, la Escuela debe mantener su esfuerzo por recontextualizar y redimensionar los procesos educativos desde un mundo como el nuestro, marcado y enriquecido por la diversidad política, religiosa y cultural;
- es necesario seguir reforzando la dinámica comunicativa y la interacción entre todas las personas aprendientes con el fin de construir comunidades de aprendizaje que aseguren el placer de aprender juntos/as;
- hay que seguir ensayando nuevas y creativas formas de interacción con los textos, los hipertextos y los contextos en que las personas se educan, de tal manera que esa interacción contribuya a fortalecer el pensamiento crítico y la transformación de la realidad;
- es necesario seguir conociendo y explorando las posibilidades didácticas de los entornos virtuales de aprendizaje, y utilizar sus herramientas para robustecer la interrelación, la comunicación y la cooperación en el aprendizaje;
- finalmente, la Escuela tiene el desafío de reforzar la ya iniciada construcción de procesos educativos interdisciplinarios e interculturales, en los que la diversidad se convierte en posibilidad para el aprendizaje.



Referencias bibliográficas

- Aguado, Teresa. *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill, 2003.
- Alfaro, M., et Al. *Estilo de aprendizaje y técnicas de aprendizaje en la mediación pedagógica*. Heredia: Ed. EUNA, 2011.
- Alves, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ed. Papyrus, 1995.
- Assmann, Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender. O papel da curiosidade na aprendizagem criativa*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004
- Assmann, Hugo. *La metamorfose do aprender na sociedade do conhecimento*, en Hugo Assmann (Coordinador) *Redes digitais e metamorfose do aprender*, Petropolis: Vozes, 2005
- Assmann, Hugo. *Reencantar a educação. Rumo ã sociedade aprendente*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998
- Calatayud, María Amparo. *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad*, consultado en octubre e 2011 en <http://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-12752.html>
- Carretero, Mario. *Desarrollo cognitivo y Aprendizaje*. México: Ed. Progreso, 1997.
- Carvalho, Rosemeire. *A metamorfose da sala de aula para o ciberespaço*, en Hugo Assmann (Coordinador) *Redes digitais e metamorfose do aprender*, Petropolis: Vozes, 2005.
- Fornet-Betancourt, Raúl. *Prólogo de Matthias Preiswerk. Contrato intercultural. Crisis y refundación de la educación teológica*. La Paz: Plural editores/CLAI Sinodal/Universidad Carlos III, 2011
- Gadamer, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Barcelona: Ed. Paidós, 2000.
- Garcez, Cecilia. *Una pedagogía dialógica: hacia del desarrollo espiritual humano*, en *Revista EcuMénica*, Separata, Volumen 2, N° 2, 2007
- García, Francisco y Fortea, Miguel. *El contrato didáctico o contrato de aprendizaje*, consultado en octubre de 2012 en www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/?dl_id=95
- Gutiérrez, Francisco. *Las nuevas ciencias de la vida*, en *Polis*, 25, 2009, puesto en línea el 29 marzo 2011, consultado el 09 marzo 2012. URL : <http://polis.revues.org/423>



- Lyotard, Jean François. *¿Por qué filosofar?* Barcelona: Ed. Paidós, 1996.
- Medina, Antonio, Rodríguez, Ana y Ibáñez, Alicia (Coordinadores). *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Madrid: Ed. Pearson Educación, 2005
- Méndez, José Mario. *Educação intercultural e justiça cultural*. Sao Leopoldo: Ed. Nova Harmonia, 2008
- Méndez, José Mario. *Hacia una propuesta de educación alternativa desde el paradigma de la interculturalidad*, Revista Teoría y Praxis, N^o 11, 2007
- Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional. Disponible en http://www.una.ac.cr//index.php?option=com_remository&Itemid=0&func=startdown&id=141
- Niquini, Débora. *A Transposição didática e o contrato didático: para o professor metodologia de ensino; para o aluno – a construção do conhecimento*. Brasília: Petry, 2002
- Niquini, Débora. *Informática na educação implicações didático - pedagógicas e construção de conhecimento*. Brasília: Editora UNIVERSA, [s.d.].
- Pereira, Rosana. *Um novo professor: novas funções, e novas metáforas*, en Assmann, Hugo (Coordinador). *Redes digitais e metamorfose do aprender*, Petropolis: Vozes, 2005.
- Preiswerk, Matthias. *Contrato intercultural. Crisis y refundación de la educación teológica*. La Paz: Plural editores/CLAI Sinodal/Universidad Carlos III, 2011.
- Przesmycki, H. *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en educación*. Barcelona: Ed. Graó, 2000.
- Rivera, Jorge. *El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes*. Revista de Investigación educativa, Año 8, N^a 14. 2004. Consultada en versión electrónica en www.sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/.../inv_educativa/2004.../a07.pdf
- Salas, Auxiliadora y García, Rafaela. *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, 1997.
- Vigotsky, L.. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade, 1985.

