

REVISIONES

La noción de sujeto implicado en la formación docente en una comunidad de trabajo y aprendizaje en red (CTAR) en la enseñanza superior pública

The notion of subject involved in faculty training in a community of work and learning in network (CTAR) in public superior education

*A noção de sujeito implicado na formação docente em uma comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR) no Ensino Superior público*

*Carlos Alberto Lopes de Sousa<sup>1</sup>, Carmenísia Jacobina Aires<sup>2</sup>,  
Ruth Gonçalves de Faria Lopes<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>Facultad de Educación (FE)-Universidad de Brasília (UNB), campus Darcy Ribeiro, Brasília, Distrito Federal (Brasil), tel.: +55 061 3307-2130, carloslopes@UNB.br

<sup>2</sup>Facultad de Educación (FE)-Universidad de Brasília (UNB), campus Darcy Ribeiro, Brasília, Distrito Federal (Brasil), tel. +55 061 3307-2130, jmerino@udec.cl

<sup>3</sup>Facultad de Educación (FE)-Universidad de Brasília (UNB), campus Darcy Ribeiro, Brasília, Distrito Federal (Brasil), tel. +55 061 3307-2130, ruth@UNB.br

**RESUMEN**

Este trabajo caracteriza el Sistema Universidad Abierta de Brasil, en la Universidad de Brasilia (UNB), exponiendo los aspectos pedagógicos de la formación de docentes de la enseñanza superior, enlazando las perspectivas macro y micro de análisis. Del punto de vista macro, abórdase la política de inducción del gobierno federal en cuanto a la constitución del Sistema Universidad Abierta de Brasil (UAB). Del punto de vista micro, se enfoca el modelo pedagógico del curso de formación en Educación a Distancia (EAD) para profesores involucrados en la oferta de cursos de grado a distancia en el ámbito de la UAB/UNB. El proceso de formación, con la noción de sujeto envuelto en una Comunidad de Trabajo y Aprendizaje en Red (CTAR), permite que la generación de docentes en formación amplíe su intervención educativa en un modelo híbrido de educación con perspectivas de un creciente volumen de iniciativas educativas a distancia y semipresenciales, en la enseñanza superior pública.

*Palabras clave:* Universidade Aberta do Brasil, comunidad de trabajo y aprendizaje en red, formación, educación a distancia.

**ABSTRACT**

This paper characterizes the System of Open University of Brazil (UAB), in the University of Brasilia (UNB), exposing the pedagogical aspects of faculty training in university education, comprehending macro and micro perspectives of analysis. The macro point of view addresses the federal government policies of induction regarding the constitution of the System of Open University of Brazil. The micro point of view focuses on the pedagogical model of the training course in Distance Education for teachers involved in distance graduation courses in UAB/UNB. The training process, with the notion of individual involved in a Working Community and Network Learning (CTAR), allows the generation of teachers in formation to expand their educational intervention in a hybrid model of education with perspectives of an increasing number of distance and blended-learning educational initiatives in public superior education.

*Key words:* Universidade Aberta do Brasil, working community and network learning, training, distance education.

## RESUMO

Caracteriza-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília (UnB). Para tanto, expõe os aspectos pedagógicos da formação de professores do Ensino Superior e associa perspectivas ligadas ao macro e micro na análise. Do ponto de vista macro, aborda-se a política de indução do governo federal sobre a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Do ponto de vista micro, centra-se no modelo pedagógico do curso de Formação em Educação a Distância (EAD) para os professores envolvidos na oferta de cursos de Graduação a distância na área da UAB/ UnB. O processo de formação, com a noção de sujeito envolvido em uma Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR), permite que a geração de docentes em formação amplie sua intervenção educativa em um modelo híbrido de educação com perspectivas de um volume crescente de iniciativas de educação a distância e semipresencial no Ensino Superior público.

*Palavras chave:* Universidade Aberta do Brasil, comunidade de trabalho e de aprendizagem em rede, formação, educação a distância.

## 1. LA INDUCCIÓN DEL MEC Y LA PARTICIPACIÓN DE LA FE/UNB EN EL SISTEMA UAB

La Educación a Distancia (EAD) es una modalidad educativa cada vez más reconocida en la actualidad. Su importancia es evidente, sobre todo por el interés de las distintas instituciones en asumirla en la oferta de cursos para una creciente y diversificada demanda. En la enseñanza superior, el esfuerzo por un aumento gradual de la oferta de formación en ese tipo de modalidad ha generado debates en los que se hace hincapié en cuestiones relacionadas con la búsqueda de alternativas pedagógicas, opciones teórico-metodológicas y modelos de organización institucional que permitan a la organización llevar a cabo iniciativas de formación eficaces. Lo que se acentúa es la necesidad de renovación institucional y pedagógica fundamental y el cambio de dirección de la organización y gestión de estas instituciones, tratando de superar el modelo taylorista y la conductividad de las opciones que guiaron la creación y ofertas de formación de las universidades a distancia en los años 70 y 80, cuyas consecuencias todavía son evidentes en las prácticas institucionales actuales.

En Brasil, la EAD es ya una realidad. Desarrollada inicialmente por medio de experimentos aislados, se institucionalizó a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), Ley 9.394/96. Más tarde reglamentada, se ha hecho evidente el empeño de las instituciones educativas, sobre todo las universidades públicas, para llevar a cabo programas de formación en esta modalidad. La Universidad de Brasilia (UNB) –de modo destacado la Facultad de Educación (FE)- es reconocida por sus iniciativas innovadoras en el área.

La UNB ya se evidenciaba precursora en este campo desde su creación en 1961, cuando el diseño original de la institución anunció el uso democrático y creativo de la tecnología en la educación. En principio de los años 80, inició sus actividades en educación abierta y a distancia. La FE/UNB acompañó esa participación histórica y acumuló una gran experiencia en este ámbito; entre otras iniciativas importantes, lideró y "[...] tuvo su participación decisiva en la creación e implantación del Consorcio Brasileño de Educación a Distancia (BRASILEAD), en 1994, que reunió un número significativo de universidades públicas brasileñas" (UNB, CTAR, 2006: 3).

Ese Consorcio ha representado la posibilidad real de logros en la modalidad, tanto por su naturaleza asociativa e integradora como por la innovación de modelos de EAD para satisfacer a las demandas de formación del profesorado. Se constituyó en una referencia

importante para los consorcios regionales y nacionales que se han establecido en Brasil a finales de 1990 y principios de 2000, como un formato en el que las instituciones universitarias dedicaron esfuerzos en educación a distancia.

Creada experimentalmente en 2005, en el marco del Foro de las Estatales por la Educación, para la articulación y la integración de un sistema nacional de enseñanza superior a distancia, la Universidad Abierta de Brasil (UAB) fue reglamentada por el Decreto 5.800 de 06/08/2006, con la finalidad de ampliar e interiorizar la oferta de cursos y programas de educación superior pública en el país. Con la implantación de la UAB, los acuerdos sobre la base de las convocatorias de interés público entre las universidades públicas y los ámbitos de la administración federal (MEC, Instituciones Públicas de Enseñanza Superior-IES), estatales (gobiernos estatales) y locales (municipalidades), pasaron a enmarcar una nueva forma de organización y gestión de la oferta educativa en la modalidad.

Cabe señalar que, en las IES, tradicionalmente destinadas a la enseñanza presencial, el sistema UAB "[...] no representa la total conversión de los sistemas presenciales en sistemas a distancia, sino, incentivando la oferta de sistemas bimodales, preservando el método cara a cara e incentivando la creación de cursos de enseñanza a distancia [...]" (Ramos y Medeiros, 2009: 43). Esa concepción puede ampliarse bajo la visión de Levy (2001: 170) respecto a la relación entre el enseñanza presencial y a la distancia:

Los expertos en este campo reconocen que la distinción entre la enseñanza "cara a cara" y la enseñanza "distancia" será cada vez menos relevante, ya que el uso de redes de telecomunicaciones y soportes multimedia interactivos ha sido cada vez más integrada con las formas más tradicionales del enseñanza.

El modelo institucional brasileño para la oferta de EAD, distintamente de los modelos europeos y asiáticos, llamados unimodal o puro, no está constituido por universidades a distancia o megauniversidades. Son las propias universidades convencionales (cara a cara) que utilizan sus instalaciones para este fin, convirtiéndose en un modelo de oferta híbrido o bimodal.

En este contexto, el Ministerio de Educación (MEC) ha llevado a cabo una política inductiva para la promoción de Educación a Distancia. La constitución del sistema de la UAB es uno de los ejemplos de esta inducción.

Al haber adherido a la UAB, la UNB celebró su primero proceso de selectividad para grados universitarios a través del enseñanza a distancia en el año 2007 para los cursos de formación de profesores en Educación, Arte, Educación Física, Artes Visuales, Teatro y Música. En el año 2009, la segunda selectividad ha ampliado la oferta, incluidos los cursos de Geografía y Biología.<sup>1</sup>

Esta oferta de la UNB, a lo largo de los años, representó la posibilidad de entrada de más de 4.000 estudiantes matriculados en ocho cursos en nivel de licenciaturas, tres cursos de postgrado (especialización) *lato sensu* y tres cursos regulares de extensión, envolviendo 25 polos para atender a los estudiantes en actividades cara a cara, ubicados en nueve estados, incluyendo un número significativo de profesores coordinadores, au-

---

<sup>1</sup> Cabe destacar, que la Universidad de Brasilia (UNB) también tiene ofrecido en el marco de la UAB, formación continua, a través de cursos de extensión y postgrado (*lato sensu*), centrado en la formación de administradores y maestros del sistema.

tores, revisores y supervisores y tutores,<sup>2</sup> pertenecientes a las instituciones públicas de enseñanza superior e incluso profesionales sin ese tipo de vínculo.

El Núcleo de la UAB/UNB, vinculado al Vice-Rectorado de Grado, fue creado y está encargado de organizar, coordinar, supervisar y evaluar las acciones de formación enlazadas por el sistema UAB en la UNB. En este sentido, se articula internamente, con las demás unidades institucionales, en especial a la coordinación de cursos en los institutos y facultades. Externamente, se relaciona a los órganos del MEC y con los gobiernos locales a fin de garantizar el cumplimiento de los acuerdos de cooperación técnica y crear las condiciones adecuadas en los polos, para la oferta de formación.

## 2. FORMACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

La creación del sistema UAB constituye un marco histórico en la institucionalización de la EAD en lo que se refiere a los procesos de formación en el ámbito de las instituciones de educación superior pública que, en ese sentido, experimentaron un doble desafío. Por un lado, desarrollar cursos en la modalidad educativa que requiere perfil y características propias del estudiante para adaptarse a la nueva manera de aprender. Por otro lado, enfrentar el hueco en la formación de profesores para actuar en la oferta de cursos, ya que, en general, no experimentó en sus procesos formativos, orientaciones que congregaran los requisitos para cumplir con ese tipo de desempeño en sus prácticas profesionales.

La UNB, reconociendo ese precedente, a partir del mismo año de adhesión al sistema UAB instituyó una aparcería entre el Núcleo UAB y la FE que, además de poseer experiencia en la promoción de la formación de docentes a distancia, ejercía esta forma de educación, especialmente a través del grupo CTAR–Comunidad de Trabajo Aprendizaje en Red.<sup>3</sup> El grupo CTAR es formado por profesores de la FE que ha desarrollado la concepción y práctica referente a la enseñanza, a la investigación y a la extensión en educación a distancia, reconociendo que es una "educación abierta, basada en la pedagogía de la autonomía, ejercida en una comunidad de trabajo, aprendizaje en red, utilizando con propiedad las tecnologías de información y de comunicación" (Pontes, 2009: 22).

Las deficiencias de formación detectadas inicialmente demuestran desafíos complejos. Además de la necesidad de conocimiento de las especificidades y características de la educación a distancia, se añadieron las de la apropiación de las tecnologías, más bien, la necesidad de alfabetización tecnológica,<sup>4</sup> puesto que el aprendizaje mediado por las

---

<sup>2</sup> Título dentro de UAB, para los maestros que trabajan en su ámbito de aplicación, como profesionales de carrera de las IES o invitados. Autor: Profesor de disciplinas y que participa en el curso de capacitación. Supervisor: Profesor que emprende suministro de disciplina y no siempre el autor profesor es profesor supervisor. El profesor Revisor: uno que ya ha desarrollado y supervisado la disciplina y está en proceso de reoferta y reprogramación de la misma. Profesor Coordinador: responsable de la coordinación de grado a distancia.

<sup>3</sup> Comunidad de Trabajo Aprendizaje en Red (CTAR). Grupo de profesores, establecida en la FE que viene desarrollando desde 1994, las acciones de enseñanza, investigación y extensión, basada en la creencia de que otra EAD es posible, basado en la concepción que le denomina.

<sup>4</sup> Esto es evidente en la actualidad, en vista de la evolución de las tecnologías, prominentemente da red Internet, como herramientas de trabajo del profesor, y comprendiendo que, aparte del dominio técnico, deben asumir e interpretar el lenguaje tecnológico de forma crítica, activa y participativa.

tecnologías implica el desarrollo de procesos más complejos, para allá de la utilización del teclado y del ratón.

Teniendo en cuenta esas cuestiones se decidió por el desarrollo de cursos de extensión, cuya lógica de organización priorizaba, los cursos de grados universitarios ofrecidos y los docentes involucrados en la mencionada oferta para que pudieran adquirir las habilidades necesarias para la creación y el gestión de disciplinas en el entorno virtual de Moodle.

Así, coordinado por la FE, con la participación de profesores-autores y otros profesionales, se ejecutó el primer curso de capacitación en 2006/2007, con una estructura de cuatro módulos: "1) los proyectos institucionales en el contexto de la UAB y los marcos teórico-metodológicos de la EAD; 2) Selección y producción de materiales didácticos en la educación a distancia; 3) gestión de sistemas en la educación a distancia y 4) Formación de profesores y tutores en Moodle (Brandão, 2008: 47). Se utilizó el software Moodle apoyándose en la tutoría para llevar a cabo la mediación pedagógica, así como fue utilizado el foro como la principal herramienta, además de haber sido realizado un encuentro presencial. El principal recurso didáctico utilizado fueron los textos disponibles en el ambiente virtual. La evaluación desarrollada en el paso y al final del curso, se indicó la necesidad de revisión del mismo tanto respecto a la dimensión de los contenidos como a la extensión misma del curso. Los profesores que participaron de la formación con la finalidad de ofrecer las asignaturas, argumentaban, principalmente, no disponer de tiempo ya que continuaban cumpliendo sus actividades de rutina en la universidad.

Comprendiendo la importancia de la educación continuada de profesores, y con el fin de fortalecer la implantación de grado universitario a través de la enseñanza a distancia en el contexto de la creación de la UAB/UNB, se mantuvo la oferta semestral, del curso que fue rediseñado, para cumplir con las recomendaciones de los procesos evaluativos realizados.

Después de completar casi cuatro años de la oferta, se mantiene el modelo pedagógico del curso fiel a la concepción de EAD propuesta por el grupo, sin embargo, las dificultades de un proceso de capacitación que asumió la adopción de un nuevo paradigma de la educación. Desarrollar un proceso de capacitación para profesores, estudiantes (compañeros de la misma institución) es un desafío constante. Al mismo tiempo constitúyese en una oportunidad impar para construir el aprendizaje que, de modo particular, se produce por el intercambio de experiencias y el trabajo colaborativo, permitiendo el proceso de auto-formación. Así, mediante la evaluación de los profesores-estudiantes y del equipo responsable, el curso se ha construido y reconstruido, cada seis meses, en relación con los contenidos, estrategias y estructura curricular.

Manteniendo el conjunto de temas "la concepción de la UAB y la educación superior a distancia-leyes, políticas y estructura de implementación en la UNB. El entorno virtual de aprendizaje Moodle. Las teorías y concepciones de aprendizaje. Elementos de un curso en línea. La selección de las mídias para el proceso educativo. El papel del docente como gestor del proceso de enseñanza-aprendizaje en Moodle. La preparación del Plan de Enseñanza. El proceso de evaluación. Diseño y creación de cursos en línea en el entorno Moodle" (En línea, Universidade Aberta do Brasil – Universidade de Brasília, 2007) el equipo ha reconfigurado la estructura en tres bloques temáticos: Concepciones Pedagógicas: EAD y el programa de la UAB, Medios de Comunicación y Lenguajes y Gestión en EAD.

Observando la necesidad de crear espacios de discusión, para allá del entorno virtual así como fortalecer el intercambio de experiencias, se ha ampliado la cantidad de reuniones presenciales y para satisfacer las necesidades esenciales para la apropiación de las tecnologías, tanto técnica como pedagógicamente, se creó talleres. El Moodle sigue siendo el software utilizado para la mediación tecnológica, conquistando avances en el uso de las herramientas que posee.

### 3. CONTRADICCIONES, DESAFÍOS Y AVANCES

La formación del profesorado para trabajar en el ámbito de la UAB / UNB se lleva cabo en un contexto de contradicciones, implicando las dimensiones macro y micro y poniendo en marcha la relación entre lo externo y lo interno. Según Cury (1979: 30), la contradicción no es sólo una categoría interpretativa de la realidad, sino que es un movimiento que existe en la realidad como su motor interno. Cada cosa tiene de verdad la existencia de su opuesto, causando la destrucción y la creación, ya que la contradicción es intolerable. En este sentido, la superación de la contradicción aparece enriquecida con una nueva unidad superior que es la posibilidad de cambios, que aún no es, pero puede ser (Cury, 1979: 30-31.).

En pocas palabras:

[...] los fenómenos no se desarrollan de forma aislada sino en conjunción con otros fenómenos. Lo que plantea la cuestión del movimiento provocado desde fuera. Las causas externas son la condición de los cambios y las causas internas son la base de estos cambios. Las causas externas sólo operan a través de las causas internas (Cury, 1979: 31).

La UAB es una universidad paralela a la Universidad de Brasilia. La relación recíproca entre lo externo y lo interno, es decir, entre la política del MEC y la participación de UNB nos permite identificar dos lógicas diferentes, pero complementarias en algunos aspectos.

Una lógica es que la participación de la UNB en el Programa UAB del Gobierno Federal es de simple adhesión al programa, con los compromisos de estos organismos gubernamentales en la perspectiva temporal. Por lo tanto, se refiere al cumplimiento de acuerdos, movilizándolo a los distintos actores para la concretización del programa en UNB durante un determinado período de tiempo.

Otra lógica es que el programa es el lugar de la posibilidad de institucionalizarse la educación a distancia a través de Internet en los cursos de grado de la UNB, explicitándose ese debate en los distintos niveles de la Universidad. En esta lógica, el centro de la discusión no se limita a la Universidad Abierta, como tal, pero a esta modalidad educativa por cuanto representa involucrada en una Universidad que nació en un contexto de relaciones pedagógicas cara a cara.

Un ejemplo de la contradicción entre la lógica de la adhesión y de la institucionalización de la modalidad de educación a distancia ocurrió en marzo de 2010, cuando del estallido de una huelga de profesores y estudiantes de la UNB.<sup>5</sup> Los partidarios de

---

<sup>5</sup> La huelga se inició con el apoyo de los estudiantes, que también entraron en esta situación. En razón de la

la lógica de la adhesión sustentaron que los cursos de grado a distancia no debían ser paralizados porque muchos maestros supervisores -expertos en los contenidos de las disciplinas que acompañan y guían el trabajo de tutorías- y profesores tutores -los que establecen una relación directa de mediación con los estudiantes- no eran funcionarios públicos federales vinculados a UNB y estos tenían compromisos específicos con la agencia de gobierno federal vinculada al MEC que les remuneraba mensualmente por su actuación en asignaturas a distancia. Por otra parte, en el aspecto de defensa de la institucionalización de la educación a distancia, estaba la idea de que la adhesión a la huelga era el momento de orientar el debate sobre el programa UAB en los foros de la UNB para discutir y promover el sentido de pertenencia a una institución pública amenazada por las medidas que pondría en peligro el futuro de la Universidad. En este entendimiento, no había dos universidades:<sup>6</sup> sólo había la UNB. A diferencia de otros programas de grado a distancia, el curso de Pedagogía (UAB/UNB) detuvo sus actividades y examinó las razones de la huelga con los estudiantes.

Merece la pena aclarar que la indicación de los nombres de los profesores que preparan las disciplinas de la UAB deberá presentarse a las Unidades Académicas de la UNB. La adhesión de los docentes para ofrecer estos temas se enfrenta a una contradicción interna. El maestro-autor del curso, atado a los cuadros profesionales de UNB, al pasar a la condición del profesor supervisor, acompaña y dirige a su equipo de tutores, sin que la carga de trabajo de la enseñanza también sea reconocida formalmente por la Unidad Académica de la misma forma que la presencial, creando una dualidad estructural dentro de la UNB. Además, para la progresión funcional docente, la participación en cursos a distancia no es considerada. Uno de los argumentos informales por no reconocer esta actividad como parte de la carga de trabajo de los maestros es que esta acción es una cosa aparte, un "plus" de salario del maestro -que no entra en su tasa mensual de pago- procedente de otras agencias gubernamentales<sup>7</sup>.

Los datos relacionados con la carga de trabajo de los docentes es un hecho de la realidad. Por lo tanto, los principios rectores del proceso educativo no pueden servir a una visión ahistórica del proceso. Como bien dicen Aires y Lopes (2009: 234):

En los sistemas de EAD, la democratización de los procesos de planificación, gestión y evaluación requiere un replanteamiento de estos procesos en torno a un proyecto político-pedagógico, institucionalmente articulado y coherente con los conceptos y principios educativos que lo apoyan.

La discusión del proceso de planificación de los cursos en la modalidad a distancia de educación, que incluyan tanto a los profesores del cuadro de UNB como los que están involucrados a través de becas de investigador, no puede dejar de considerar que la formación tenga lugar en un terreno histórico, reconociendo los avances y desafíos de la consolidación de la modalidad a distancia en UNB.

Desde el punto de vista político-institucional y de organización, constituyó un avance el hecho de que, en 2009, se instituyera en la estructura del Decanato de Grado de la UNB

---

amenaza del gobierno federal de reducir en un 26.7% el sueldo de los profesores y de los funcionarios de la UNB.

<sup>6</sup> Fueron los diferentes vínculos de pertenencia del profesor supervisor a la UNB que hicieron con que la huelga no prosperara en todos los cursos de la Universidad en la modalidad.

<sup>7</sup> La Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de la Enseñanza Superior (CAPES) remunera el profesor autor e el supervisor con una beca de un mil ochocientos reales.

una Dirección de Educación a Distancia. La creación de este foro permitió mayor fluidez a los procesos de EAD en las instancias superiores de UNB. Además, en la Universidad no fueron creadas estructuras académicas centralizadas para satisfacer las necesidades específicas de este tipo de educación.

Otro avance que hemos identificado es que los profesores que frecuentaron el curso de capacitación en educación a distancia para el desarrollo de la disciplina en línea han tenido iniciativas que se ampliaron para la oferta semipresencial. Esto es, disciplinas tradicionalmente ofertadas cara a cara son desarrolladas para el formato semipresencial con el uso de entornos virtuales de aprendizaje.

Desde la perspectiva nacional, el Programa UAB / UNB está induciendo y ampliando el uso de nuevas tecnologías de comunicación e información en la oferta presencial de las Instituciones Públicas de Educación Superior, que tienden cada vez más a integrar lo presencial y lo en línea. Un ejemplo de ello fue que, en 2010, cerca de 51 instituciones públicas brasileñas fueron patrocinadas, vía Comunicación Pública, para desarrollar, en los cursos presenciales, parte de la carga de trabajo a distancia. Y entre estas instituciones estaba la UNB.

Ahora, en lo que respecta a los aspectos micro del curso de capacitación, es de destacar rasgos característicos y, en cierta forma, comunes en los participantes en los cursos a distancia.

Hay participantes que:

- a) no tienen ningún conocimiento previo sobre el contenido y lenguajes que se utilizará en el curso y están deseosos de aprender,
- b) hay quienes no tienen conocimientos previos, y tienen una resistencia al aprendizaje,
- c) están aquellos que tienen alguno conocimiento previo, y desean obtener más información, y
- d) son aquéllos que tienen algún conocimiento previo y tienen una resistencia a aprender más (Pontes, Sousa, Coutinho, 2009: 132).

Por lo tanto, se basa en la identificación de los conocimientos previos de los participantes en cuanto a la modalidad de educación a distancia, el nivel de conocimiento sobre el uso de herramientas tecnológicas de comunicación e información, dudas, resistencias, cuestionamientos, entre otras cosas, que algunos cursos deberán tener su planificación estructurada a la vista del público que se desea alcanzar.

Al principio, las reflexiones hechas por el personal docente sobre el tema de la relación entre la tecnología y la pedagogía, se ha evaluado que Moodle no debería estar en un módulo específico, ya que la herramienta se impone, a menudo como una metodología de trabajo. Nos avanzar en la comprensión del proceso de formación con la participación de Moodle como entorno virtual de aprendizaje, debe ir más allá de la preocupación por el dominio de sus herramientas, es importante integrar la problemática práctica con la reflexión pedagógica sobre lo que se hace en este ambiente de aprendizaje. Así como una buena configuración socio-técnica de una herramienta de interacción puede mejorar la sociabilidad en los entornos virtuales de aprendizaje, todo lo contrario, es decir, una mala configuración condiciona la práctica docente y la participación de los estudiantes. Así, el nivel de conocimientos previos de los alumnos

con relación, por ejemplo, a sus creencias, valores relacionados con la modalidad a distancia y el dominio de algunas herramientas de comunicación e interacción nos hizo redefinir la concepción de punto de partida del proceso formativo, orientado ahora por "[...] trabajar la formación considerando el contexto de la disciplina del docente de la UNB, construyendo la disciplina en línea a partir del discurso del otro, reconstruyendo, cuando sea necesario, el discurso de este en el proceso de formación" (UNB / FE, Informe 04 de mayo 2009: 1, énfasis en el original).

Desde este planteamiento, evaluamos que la estructura del curso tenía una característica modular y "cerrada", perdiendo la visión integral del proceso de formación. La cuestión central no radicaba simplemente en la organización modular del curso, pero en la integración de los profesores de cara a los objetivos del curso. Por lo tanto, la opción pedagógica del grupo fue la de organizar el curso en bloques temáticos con actividades integradas que incluya los contenidos trabajados por el equipo.

La propuesta pedagógica del curso fue reforzada por la convicción de la labor formativa en torno a una concepción de EAD orientada por el proceso de:

[...] construcción del conocimiento de forma colaborativa; en situaciones de aprendizaje con objetivos de aprendizaje bien definidos, retos concretos; problematizaciones, considerando que el adulto -público objetivo del curso- percibiera sus propios avances, vislumbrando, también, el impacto de determinada práctica pedagógica en relación con su futuro aprendiz (las consecuencias didácticas y pedagógicas) (UNB/FE, Informe 27 abr. 2009: 2).

El curso se expandió también en el tiempo, teniendo en cuenta, entre otras cosas, la relación entre el contenido, medios y actividades inherentes al desarrollo del proceso de formación. Así, el diseño general del curso fue diseñado para ser desarrollado con la noción de:

[...] sujeto de experiencia, en forma de encuentros presenciales de reflexión pedagógica, seguidos de momentos específicos de talleres de apoyo pedagógico y tecnológico, estructurándose la formación del contenido del trayecto de formación en bloques temáticos integrados, con temas transversales, en función del desarrollo de la disciplina "en línea" en el contexto histórico de la EAD en UNB / UAB (UNB / FE, Informe 04 de mayo 2009: 1, énfasis en el original).

Por lo tanto, los sujetos implicados son los que aportan experiencia, el conocimiento, el conocimiento de su propia historia y que actualizan sus acciones, sus estrategias, el curso de la acción formativa que va más allá de simple punto de vista operativo del montaje de una disciplina en la modalidad de educación a distancia.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

El MEC ha asumido de hecho la función que inductor de las políticas de Educación a Distancia. Además, estos mecanismos de inducción, cuando de la aceptación y participación efectiva de las instituciones públicas de educación superior en el sistema UAB, generaran compromisos públicos para el acceso, la permanencia y el éxito del estudiante a distancia en términos de completar una etapa de su proceso educativo.

Los procesos de formación en su nivel micro, o mejor, en un subsistema de formación del profesorado, como el desarrollado por UNB, de cara al curso de educación

a distancia para profesores-autores de las asignaturas en línea, están a menudo condicionados o sufren las consecuencias internas de esta política de inducción de carácter macro, generando tensiones políticas y pedagógicas. Estas tensiones, mientras que explícitas y no limitadas a mirar el problema y quedar sobre lo mismo, exigen la construcción de respuestas las más variadas de las IES, en los campos tecnológico, pedagógico y político-institucional. En nuestro análisis, la problematización y las posibles respuestas en determinadas fases del desarrollo del sistema UAB, debería implicar la combinación y la participación efectiva de varios sujetos que están trabajando bien o mal el sistema, pero sobre todo, no se puede perder de vista el estudiante que está en la punta de todo el proceso educativo.

Constatamos que:

las iniciativas de educación a distancia están construyendo un público para EAD cada vez más exigente. Los estudiantes ya formados por esta modalidad buscan nuevas demandas de educación continua en los niveles de grado, postgrado y extensión universitaria (Lopes, 2009: 10).

En UNB hay un proceso de formación del profesorado de una generación que ya trabaja y que podría expandir sus operaciones en un sistema híbrido, bimodal, dentro de la educación superior pública y avanzar en propuestas educativas en distintos niveles. La participación de los docentes en una Comunidad de Trabajo y Aprendizaje en Red (CTAR), como punto de partida, tiene desafíos en lo que respecta a una educación continua, no necesariamente escolar. Es decir, el proceso de formación de estos sujetos implicados en la educación a distancia no se agota en la fase de construcción de la disciplina.

Por último, se concluye con el pensamiento de Freire (1986): "Nadie llega a ser un educador en determinados martes a las cuatro de la tarde. Nadie nace educador o está programado para serlo. La gente se hace educador, la gente se forma como educador permanente, en la práctica y en la reflexión sobre la práctica."

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, C. J.; Gonçalves de Faria Lopes, R. (2009). *Gestão na educação a distância*. En A. de Souza, A.; L. Fiorentini, L.; M. Rodrigues, *Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede – CTAR* (pp. 233-260). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
- Brandão, B. (2008). *O Curso de formação de professores da UAB/UNB: elementos para uma possível renovação metodológica nos processos formativos da graduação a distância na Universidade de Brasília*. Monografía de conclusão de Curso de Graduação. UNB/FE. Brasília – DF. Orientadora: Profa. Dra. R. Gonçalves de Faria Lopes.
- Cury, C., R. Jamil (1979). *Educação e contradição*. São Paulo: Editora Autores Associados, Cortez Editora.
- Freire, P. (1986). *Educação como prática para a liberdade*. RJ: Paz e Terra.
- Lévy, P. (2001). *A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. São Paulo: Ed. 34.
- Lopes, C. (2009). Fluxos contraditórios em rede de ensino superior público. Disponible en *V Simpósio Internacional: o Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia (MG)*, <<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/>>. (visitado el 29 de agosto de 2009).
- Pontes, E.; de Lopes Sousa, C.; Coutinho, L. M. (2009). Linguagem audiovisual e educação a distância. En A. Miranda de Souza; L. Fiorentini; M. A. Rodrigues, *Educação Superior a*

- Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede –CTAR* (pp. 117-135). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
- Pontes, Elicio. (2009). *A comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR) na Faculdade de Educação da UNB*. En A. Miranda de Souza; L. Fiorentini; M. A. Rodrigues, *Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede –CTAR* (pp. 17-36). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
- Ramos, W. M.; Medeiros, L. (2009). *A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais*. En A. Miranda de Souza; L. Fiorentini; M. A. Rodrigues, *Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede –CTAR* (pp. 37-63). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
- UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (2007). *Faculdade de Educação - FE. Núcleo/UAB-UNB. Plano de curso – CEAVA*. Disponible en: <www.UAB.UNB.br>. (visitado el 29 ago. 2010).
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (2006). *Faculdade de Educação – FE. Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Brasília: UNB, *Relatório da 2ª reunião do curso de extensão universitária: capacitação em EAD no ensino superior*. Brasília: FE/UNB.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (2009). *Faculdade de Educação - FE. Relatório da 2ª reunião do curso de extensão universitária: capacitação em EAD no ensino superior*. Brasília: FE/UNB.
- \_\_\_\_\_. *Faculdade de Educação - FE. Relatório da 3ª reunião do curso de extensão universitária: capacitação em EAD no ensino superior*. Brasília: FE/UNB.
- \_\_\_\_\_. *Faculdade de Educação - FE. Relatório da 4ª reunião do curso de extensão universitária: capacitação em EAD no ensino superior*. Brasília: FE/UNB.

