



Universidad de Granada

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

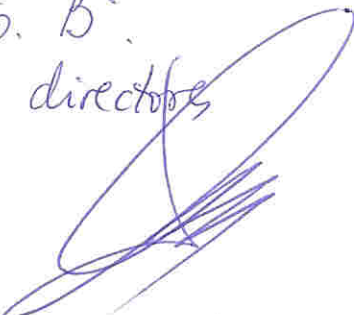
TESIS DOCTORAL

**MEGADISTANCIAS Y ACCESO A LA
EDUCACIÓN SUPERIOR. LA EDUCACIÓN A
DISTANCIA EN EL CONTEXTO DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA
SAN JUAN BOSCO**


Silvia Mabel Coiçaud

Directores: Dr. José Antonio Ortega Carrillo

Dr. Juan Francisco Romero Barriga

Vto. B.
Lo directores

Fdo. J.A. Ortega.

GRANADA 2005


Fdo. Juan F. Romero



Agradecimientos

A ellos: Gustavo,
Paulo, Marco y
Franco
Por su cariño
siempre cercano
.....

INDICE

- Agradecimientos	Pág.	3
- Introducción	Pág.	11
. Parte I: Marco Referencial	Pág.	15
▪ Capítulo 1. La educación universitaria argentina	Pág.	17
- Conformación histórico-política de las Universidades Nacionales en Argentina	Pág.	17
. La expansión de la educación universitaria	Pág.	17
. La ampliación institucional autoritaria	Pág.	18
. Autoritarismo y repliegue	Pag.	20
. Democracia y recuperación de la autonomía	Pág.	23
. La emergencia del mercado	Pag.	28
. Las disyuntivas de la actualidad	Pág.	35
- Los docentes universitarios argentinos	Pág.	40
. El contexto laboral	Pág.	40
* La diferenciación y reducción salarial	Pág.	41
* La intensificación del trabajo	Pág.	47
* El individualismo posesivo y la balcanización de las prácticas	Pág.	51
* La pérdida de reconocimiento social del rol de docente y de investigador	Pág.	55
- La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco Análisis de algunas de sus particularidades	Pág.	57
- El trabajo desarrollado por la Dirección de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	Pág.	67
. Extensión en el área de formación rural	Pág.	68
. Formación de grado	Pág.	69
. Carreras a Distancia	Pág.	70
. Formación de Posgrado	Pág.	71
. Formación en el Area de salud	Pág.	73
. Formación Docente	Pág.	74
. Formación de Auxiliares de Docencia	Pág.	75
. Museo Virtual de Historia Natural Patagónica	Pág.	76
- Los nuevos desafíos para el desarrollo de la educación a distancia en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	Pág.	76

▪ Capítulo 2. La educación a distancia como modalidad posibilitadora de respuestas múltiples	Pág.	79
- El Curriculum en la Educación Superior a distancia.		
Análisis crítico de algunos de sus principios fundacionales	Pág.	79
. Una propuesta de apertura en el curriculum universitario	Pág.	82
. Aportes de las teorías críticas y poscríticas del currículo	Pág.	86
. Los riesgos de la mercantilización en los currícula universitarios de educación a distancia	Pág.	89
- La flexibilidad de la educación a distancia. Respuestas múltiples de los programas ante diversas problemáticas	Pág.	93
. Los destinatarios	Pág.	100
. La formación en la modalidad	Pág.	102
. Las tutorías como propuestas didácticas	Pág.	105
. La potencialidad proyectiva de la educación a distancia	Pág.	110
- La evaluación de programas y proyectos de educación a distancia	Pág.	111
. Un modelo de Plan de Calidad para la evaluación de programas y proyectos de educación a distancia	Pág.	116
▪ Capítulo 3. El trabajo colaborativo en la modalidad	Pág.	127
- Redes, acuerdos y acciones recíprocas	Pág.	127
. Demandas, necesidades y proposiciones	Pág.	130
. El problema de los espacios para la radicación de los proyectos	Pág.	132
. Conflictos normativos en el trabajo conjunto con instituciones presenciales	Pág.	135
- La Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina	Pág.	139
. Propósitos y acuerdos interinstitucionales de RUEDA	Pág.	143
. Encuadre y participación de trabajo	Pág.	144
. Los desafíos de RUEDA	Pág.	145
. Posicionamientos político-académicos de RUEDA	Pág.	148
. Algunas preocupaciones actuales de RUEDA	Pág.	154
▪ Capítulo 4. Las tecnologías como mediadoras de las propuestas educativas a distancia	Pág.	161
- Los materiales impresos para el estudio a distancia	Pág.	161
. Algunos modelos y teorías acerca de los procesos de lectura y escritura	Pág.	166
. Los niveles lingüísticos de los textos escritos	Pág.	170
. La estructura del texto	Pág.	172

. Docentes escritores y aprendices: las mediaciones entre textos y lectores	Pág. 174
- Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación –NTIC- en los escenarios actuales	Pág. 177
. La red Internet como posibilitadora de nuevas comunidades	Pág. 187
. Los desafíos de la innovación en el uso de las NTIC en Argentina	Pág. 189
. El problema del acceso a las Nuevas Tecnologías	Pág. 201
▪ Capítulo 5. Las posibilidades didácticas de la multimedia	Pág. 221
- Los medios multimedia como herramientas de amplificación cultural	Pág. 221
. La enseñanza y el aprendizaje a través de materiales multimedia tecnológicos	Pág. 229
. La motivación de los alumnos	Pág. 248
. El diseño didáctico de los materiales multimedia para el estudio a distancia	Pág. 251
- Educación “extra-muros” y “glocalizada”	Pág. 263
. ¿Sociedad del conocimiento?	Pág. 265
. El desafío de acercarnos a través de una educación extramuros y glocalizada	Pág. 268
▪ Parte II: Investigación acerca de proyectos y programas de educación a distancia en algunas Universidades Nacionales de Argentina	Pág. 279
▪ Capítulo 6. La propuesta metodológica	Pág. 281
- El diseño de la Investigación	Pág. 281
. La elección del Problema	Pág. 286
. Los Objetivos de la Investigación	Pág. 289
. Selección de la Muestra	Pág. 290
. Técnicas de recogida de la información	Pág. 294
. Análisis de los datos	Pág. 301
▪ Capítulo 7. Educación pública, tecnologías y acceso al conocimiento. La mirada de las expertas	Pág. 309
- Los materiales multimedia en las propuestas de educación a distancia	Pág. 310
. Los materiales escritos como puentes hacia conocimientos diversos	Pág. 310
. La comunicación didáctica desde el correo electrónico	Pág. 312

. La complejidad multiopcional de los hipertextos	Pág. 314
. La red Internet como posibilitadora de una mirada disciplinar más amplia	Pág. 316
. Las videoconferencias, más allá de las conferencias	Pág. 318
. Plataformas de despegue hacia encuentros diversos	Pág. 320
- La igualdad de acceso como filosofía fundacional de la educación a distancia	Pág. 324
- El aprendizaje recíproco en los proyectos colaborativos	Pág. 325
- Proyectos trancos, condiciones desfavorables y necesidades urgentes	Pág. 328
- Respuestas diversas para grupos heterogéneos	Pág. 330
- La inequidad socio-geográfica en el acceso tecnológico	Pág. 333
- El problema de la credibilidad	Pág. 336
- Cuadro de síntesis de las valoraciones expresadas por las expertas	Pág. 338
▪ Capítulo 8. La implementación de propuestas de educación a distancia y de tecnología educativa en universidades públicas de Argentina	Pág. 339
- Problemas y desafíos de las propuestas educativas a distancia desde la opinión de profesionales responsables	Pág. 339
- La importancia de la implementación de programas y proyectos de educación a distancia y/o de tecnología educativa en las universidades públicas	Pág. 341
- Los modos de conformación de los equipos de trabajo	Pág. 348
- Los proyectos colaborativos interinstitucionales	Pág. 351
- El perfil de los alumnos destinatarios	Pág. 354
- Los criterios utilizados para la selección de los recursos tecnológicos	Pág. 357
. El diseño de los materiales escritos	Pág. 358
. Las formas de utilización del correo electrónico	Pág. 359
. El uso de Internet	Pág. 359
. El diseño de hipertextos	Pág. 361
. La adopción de plataformas informáticas	Pág. 362
. El desarrollo de videoconferencias	Pág. 363
- El acceso de los alumnos a los recursos tecnológicos	Pág. 364
- Los niveles de credibilidad de las personas destinatarias con respecto a las tecnologías utilizadas	Pág. 367
- Las investigaciones realizadas o en curso acerca de las NTIC	Pág. 368
- Principales dificultades para el desarrollo de propuestas de educación a distancia y/o de tecnología educativa en las universidades	Pág. 370
. La necesidad de incorporar otros recursos tecnológicos en la universidad	Pág. 370
. Los problemas de gestión	Pág. 371

. La falta de concientización	Pág. 374
. El problema de la dependencia tecnológica	Pág. 375
- Alternativas para el mejoramiento	Pág. 378
. Las respuestas regionales	Pág. 378
. La importancia de la propuesta didáctica	Pág. 379
. La potencialidad proyectiva de las propuestas	Pág. 381
- Cuadro de síntesis: vínculos claves en respuestas de representantes de las universidades nacionales	Pág. 383
▪ Capítulo 9. El Programa de Licenciatura en Enfermería a distancia de la UNPSJB, desde los decires de sus protagonistas	Pág. 385
- Breve caracterización del Programa	Pág. 385
- El Plan de Estudios del Programa de Licenciatura en Enfermería	Pág. 388
- Perfil del alumnado de la Licenciatura en Enfermería a Distancia. Análisis comparativo de los períodos 1996/2003	Pág. 390
. Distribución de alumnos por Centro Tutorial	Pág. 393
. Características generales de los alumnos del PRODEP	Pág. 397
- Las opiniones de los protagonistas	Pág. 413
. La coordinadora y los docentes	Pág. 413
. Los alumnos	Pág. 420
- Algunas conclusiones acerca del perfil de los alumnos de la Licenciatura en Enfermería a Distancia -períodos 1996/2003-	Pág. 428
- Cuadro de síntesis de las opiniones de la coordinadora, docentes y alumnos de la Licenciatura en Enfermería a distancia de la UNPSJB	Pág. 434
- Algunas Conclusiones	Pág. 435
- Bibliografía General	Pág. 447
- Anexos	Pág. 481
- Anexo I - Protocolos y Formatos de Cuestionarios y Entrevistas en Profundidad	Pág. 483
- Anexo II – Unidades Didácticas de Módulos de la Licenciatura en Enfermería a distancia	Pág. 529
- Anexo III – Mapa de Argentina con localización de Universidades relevadas en la Investigación	Pág. 585

Introducción

Acortar las distancias fue desde siempre nuestro compromiso, entendiendo que en este término no caben sólo las acepciones geográficas, sino también las lejanías sociales y afectivas de quienes se sienten excluidos de los circuitos tradicionales de formación que ofrece el sistema educativo. En el título de este trabajo utilizamos la figura retórica de “*megadistancias*”. Esta hipérbole pretende ofrecer una imagen mental del sentido que tienen las distancias para los argentinos, que vivimos en el país más austral del mundo, y más aún, para los patagónicos, que habitamos una región cuyo tamaño equivale al de varios países juntos.

Hemos trabajado en programas de educación a distancia en el ámbito de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco desde el año 1986. Esta forma de ofrecer propuestas de estudio desde una universidad convencional, nos permitió reconocer en las personas destinatarias otros modos de relacionarse con el conocimiento, y también con la institución. Docentes de todas las áreas y niveles, trabajadores rurales y profesionales de trayectoria, adolescentes buscadores de otros futuros y jóvenes demandantes de saberes diversos, han sido actores principales de ciertos “foros de cultura” que hemos construido conjuntamente, como un mundo simbólico nuevo erigido a partir de prácticas universitarias vigentes desde hace siglos.

En el área de influencia de la UNPSJB, la educación a distancia posibilitó compartir conocimientos con personas residentes en diferentes lugares, haciendo de esta manera más creíble el objetivo de “universidad regional” plasmado en numerosos documentos de la institución. Tanto desde

pueblos pequeños y alejados de la Patagonia argentina, como también desde centros urbanos y sedes de la Universidad, las expectativas de la gente con respecto a esta forma de estudiar fueron siempre relevantes. En algunas localidades donde nunca antes había existido una oferta educativa de nivel superior, las personas comentaban que a partir de la educación a distancia, la Universidad se acercaba a ellos, y adquiría presencia real en el pueblo. Las distancias ya no eran tan distantes.

Las tareas realizadas colaborativamente en la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina –RUEDA- por numerosas Universidades Nacionales de todo el país, constituyeron también una oportunidad valiosa para generar diálogos genuinos en torno a las posibilidades y problemas que surgen cuando se instauran propuestas innovadoras en la modalidad. RUEDA se transformó de esta manera en un espacio reticular que propició debates e intercambios. Aún cuando los contextos político-económicos eran sumamente críticos para el funcionamiento de las universidades en Argentina, RUEDA sostuvo sus propósitos fundacionales de promover la producción de conocimientos acerca de la educación a distancia, y de legitimar esta modalidad desde la defensa de la educación pública y la autonomía universitaria.

A partir de estos espacios que nos permitieron crear y compartir significados y experiencias con colegas de diversas instituciones, hemos elaborado la presente Tesis de Doctorado, con el propósito de indagar de manera reflexiva y crítica las particularidades que presentan los proyectos y programas de educación a distancia y tecnología educativa implementados en el ámbito de las universidades públicas argentinas. El trabajo ha sido organizado en dos partes. En la primera de ellas, hemos realizado un análisis bibliográfico y documental acerca de aspectos teóricos relacionados con el tema de estudio seleccionado, mientras que en la segunda se han sistematizado datos obtenidos de una investigación cualitativa efectuada en

el contexto de Universidades Nacionales que desarrollan este tipo de proyectos o programas.

De este modo, en el Capítulo 1 abordamos el análisis de ciertas características histórico-políticas que conforman el perfil de la educación universitaria argentina, como así también de algunas particularidades de nuestra propia institución y de la unidad académica en la que hemos trabajado con propuestas de educación a distancia.

Los principios pedagógicos y fundacionales que dieron lugar al curriculum universitario “abierto” y “a distancia”, y el carácter flexible que posee esta modalidad de estudio cuando logra responder a los requerimientos de las personas destinatarias desde problemáticas diversas, son analizados en el Capítulo 2. Aquí también presentamos una síntesis de un modelo diseñado para la evaluación de la calidad de programas y proyectos de educación a distancia. En el Capítulo 3 comentamos acerca de la importancia que denotan las tareas recíprocas y colaborativas en la modalidad, describiendo asimismo ciertos conflictos y dificultades que suelen suscitarse durante el trabajo interinstitucional. Señalamos también los propósitos principales, logros y desafíos que ha asumido la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina, en su construcción permanente de espacios reticulares para el afianzamiento de esta forma de estudio en el ámbito de la educación pública. La temática acerca del uso de las tecnologías como mediadoras de las propuestas educativas es introducida en el Capítulo 4, donde explicitamos también aspectos inherentes de las mal denominadas “viejas tecnologías” y de las llamadas “nuevas tecnologías de la información y la comunicación”. Definimos sucintamente algunos aportes teóricos propios de modelos que explican la lectura y la escritura como procesos cognitivos, y analizamos críticamente las posibilidades y obstáculos que se generan en nuestras sociedades para la utilización masiva de las nuevas tecnologías. En el Capítulo 5

incursionamos en el análisis de conceptos relacionados con la potencialidad didáctica que ofrece la multimedia como recurso para la enseñanza y el aprendizaje, expresando además ciertas concepciones acerca de las responsabilidades y compromisos que nos atañen como docentes en nuestras actuales sociedades..

En la Segunda Parte de esta Tesis realizamos un trabajo de investigación de índole cualitativo. En los Capítulos 7 y 8 analizamos algunas de las características que adquieren los proyectos y programas de educación a distancia y de tecnología educativa en el ámbito de las universidades públicas argentinas. Recuperamos para ello las opiniones de varios de los protagonistas responsables de la puesta en marcha de las propuestas, pues consideramos que desde el propio decir de estos actores se nos permite comprender las cambiantes realidades de las instituciones educativas que encaran estas tareas innovadoras. Los comentarios críticos y situados de dos profesionales expertas en el campo de la educación a distancia y de la tecnología educativa, han constituido también un valioso aporte para este trabajo, pues nos han ayudado a reflexionar con mayor profundidad acerca de los complejos procesos que se generan durante el desarrollo de los programas y proyectos de esta modalidad educativa. Finalmente, en el Capítulo 9 indagamos las particularidades que asume una carrera de grado a distancia en el contexto de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco: la Licenciatura en Enfermería, rescatando las opiniones de los protagonistas de la misma: coordinadora, docentes y alumnos; actores comprometidos con esta propuesta que constituye una experiencia paradigmática en la modalidad para nuestra institución.

Parte I

Marco referencial

Capítulo 1

La Educación Universitaria Argentina

Conformación histórico-política de las Universidades Nacionales en Argentina¹

- La expansión de la educación universitaria

A partir de 1950 surgen en toda América Latina nuevas Universidades que logran un efecto de expansión, multiplicación y diversificación de la oferta educativa en este nivel. J. Brunner (1990) habla de la “gran transformación” del sistema por la ampliación de su base institucional, la masificación de su matrícula y la expansión del cuerpo docente. El número de universidades se cuatriplica entre 1950 y 1975 en la región. En Argentina, entre los años 1988 y 1995 se amplía en un 40 % la cantidad de Universidades Nacionales, aumentando de veintiséis a treinta y seis. Las consecuencias más destacadas de este fenómeno expansivo, dinamizado por cambios socio-económicos surgidos en muchos países después de la Segunda Guerra Mundial, han sido la consolidación de la profesión académica, la mayor democratización de la educación universitaria lograda

¹ Este apartado ha sido extractado de: *Silvia Coicaud (2002) “El Docente Investigador Universitario. Análisis de algunos problemas y posibilidades que plantean las prácticas de los docentes que enseñan e investigan en carreras de grado de la UNPSJB”, Informe Final de Tesis de la Maestría en Educación Superior, Secretaría Académica, UNPSJB, Comodoro Rivadavia, Chubut.*

por una inscripción masiva y heterogénea de alumnos, los cambios curriculares insertos a partir de la creación de nuevas carreras, y los problemas de escasez de recursos para afrontar los crecientes volúmenes del sistema de educación superior.

Sin embargo, la Universidad de masas en América Latina se desarrolló desde los parámetros de un modelo de sociedad en el que no se terminaban de definir los debates acerca de los opuestos: educación laica-libre, pública-privada. Esto implicó que en Argentina, a partir del año 1955 importantes sectores de la elite optaran por circuitos privados de educación superior que les posibilitaran acceder a carreras tradicionales para asegurarse posiciones de privilegio. Al respecto, Pedro Krotsch (1993)² sostiene que el planeamiento y la prospectiva de este proyecto estaba aún atravesado por la previsibilidad del ajuste a una determinada idea de sociedad en la cual los requerimientos ocupacionales y de formación estaban calculados en el largo plazo. Pero estas proyecciones se diluyen en la medida en que la expansión institucional, a través de nuevos actores y discursos, comienza a cuestionar las identidades construidas, lo cual adquiere su máximo grado de expresión a partir de los años ochenta.

- La ampliación institucional autoritaria

Durante el período 1966-1973, el gobierno militar que derrocó al presidente Arturo Illía genera una ampliación en el sistema universitario, a partir de políticas que privilegian el control autoritario de las instituciones.

² Pedro Krotsch (1993) “*La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado?*”, en: Revista Sociedad N° 3, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Mediante el “Plan Taquini” de diversificación y descentralización de la oferta educativa, se aprueban once nuevas universidades privadas y catorce nacionales. Esto resulta coherente con las ideas liberales del desarrollismo, que consideran que la educación y la tecnología -por sí mismas- pueden transformar a la sociedad.

Si bien prácticamente todas las capitales de provincia llegan a poseer un establecimiento de enseñanza universitaria, aumentando el número de alumnos en un 60 %, esta expansión se realizó desde la restricción y el achicamiento académico de las propias instituciones en un marco de profunda discriminación ideológica. Numerosos docentes quedaron cesantes, y las universidades pierden su autonomía mediante estrictas medidas de corte burocrático. A partir del año 1973 y hasta el año 1976, con la llegada al poder del peronismo, continúa la tendencia conservadora y autoritaria en las universidades, profundizándose la cesantía y el éxodo masivo de los docentes. Se establece un proceso de intervención en las instituciones que no culmina en la normalización de las mismas, produciéndose continuos cambios y conflictos entre las sucesivas autoridades designadas por el Poder Ejecutivo. Una de las pocas medidas que diferenciaron a esta etapa democrática del período anterior con respecto a las políticas universitarias, fue la liberación del ingreso a la educación superior. Esto provocó un fuerte aumento en la matrícula estudiantil, como así también la necesidad de reclutar a nuevos docentes y de solucionar problemas logísticos en las instituciones.

Los nuevos decisores de esta etapa de la educación superior promovieron acuerdos con el sector privado, lo cual implicó la segmentación de la matrícula y la creación de estructuras diferenciadas de prestigio. Si bien subsiste el patrón de universidad tradicional dado que no se logran alcanzar los objetivos de desarrollar el cuarto nivel de manera sistemática, ni

el de organizar las instituciones a partir del modelo norteamericano a través de un campus con estructuras departamentales, se establecen las bases para la generación de circuitos segmentados y diferenciados de educación superior. Algunas de las políticas más contundentes para esto fueron, durante el gobierno militar, la instauración de fuertes mecanismos de selección del alumnado mediante exámenes de ingreso altamente restrictivos y el pleno otorgamiento de derechos a las universidades privadas para emitir títulos, con las consecuentes exenciones impositivas concedidas a las mismas a través de una ley específica, y durante el gobierno peronista, la instauración de mecanismos para-policiales dentro de las instituciones que provocaron la renuncia masiva de profesores, muchos de ellos eminentes intelectuales comprometidos con la educación pública.

- Autoritarismo y repliegue

El período que se inicia con el golpe militar de 1976 y que se extiende hasta el año 1983, se caracteriza por ser una etapa de ausencia total de autonomía universitaria. Las fuertes restricciones ideológicas se centran en la selección rigurosa de los profesores a través de criterios discrecionales, en el control de las actividades de enseñanza, y en la limitación del ingreso de los estudiantes. Se desplaza intencionalmente la investigación hacia instituciones ajenas a las Universidades, produciéndose un importante vaciamiento académico en las mismas. Las medidas persecutorias de la llamada “guerra contra la subversión”, dejaron como secuela a miles de desaparecidos, entre ellos, muchos docentes y estudiantes universitarios. Un número elevado de docentes, en forma voluntaria o forzada, dejó sus puestos laborales, y varios tuvieron que emigrar del país para salvar sus vidas. Este proceso de “depuración ideológica”, que ya había comenzado en la etapa final del gobierno peronista a través de las políticas conservadoras

implementadas por el entonces Ministro de Educación, Dr. Ivanissevich, continúa y se profundiza dramáticamente durante este período de facto.

En esta etapa, todas las Universidades Nacionales fueron intervenidas por la Junta Militar. Las autoridades eran designadas por el propio Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, y se determinó la incompatibilidad del ejercicio de las funciones académicas con aquellas actividades que se apartaran de los propósitos y objetivos fijados para el Proceso de Reorganización Nacional. Esto implicó el total congelamiento político y la subordinación estricta a los parámetros establecidos por los militares de turno en el poder.

Algunas de las consecuencias producidas en las Universidades durante este nefasto período de la historia argentina, fueron: la reducción del tamaño de las instituciones a través de la disminución notable de la matrícula estudiantil -aproximadamente un 50 % menos-, logrado mediante la aplicación de cupos para el ingreso, exámenes altamente restrictivos y el cobro de aranceles; la reducción drástica del presupuesto; el cercenamiento y desvinculación de las universidades de las políticas de producción del conocimiento; la creación de universidades privadas y de institutos terciarios; la adopción de decisiones burocráticas y clasificatorias, como por ejemplo, el establecimiento de "Universidades Cabecera" en las distintas regiones del país –medida que fue altamente resistida tanto por las Universidades Nacionales como por las privadas-; la jerarquización salarial de los profesores universitarios reclutados en el sistema; la pérdida de la libertad de cátedra y el estricto control ideológico; la arbitrariedad en la designación de los profesores y la digitada sustanciación de concursos docentes a partir de normas establecidas por el régimen militar; la inexistencia de producción académica genuina en todas las disciplinas científicas; y la subordinación total de las Universidades al fuerte aparato ideológico y represor del Estado

mediante el funcionamiento de un Consejo de Rectores designado por el gobierno militar.

Resulta probable, observa P. Krotsch (1993), que esta etapa de congelamiento político en las Universidades haya sido el resultado de la preeminencia en el sistema educativo de orientaciones provenientes de grupos de poder académico renuentes a la incorporación de innovaciones, cuya facultad de decisión pudo hacerse tangible a través de la negociación establecida con los representantes de los campos disciplinares más tradicionales y prestigiosos. Estos grupos, que habían concentrado sus intereses en asentarse en determinadas instituciones, tales como las academias, los colegios, las asociaciones y el sistema científico, constituyeron una base sólida de resistencia a innovaciones provenientes de otros campos, a lo cual también se sumó la actitud conservadora y desconfiada de la Iglesia ante la posibilidad de introducir cambios. Además, a diferencia de lo que sucedió en otros países de América Latina, el achicamiento producido en las Universidades argentinas por las políticas de restricción implementadas, debilitaron al sistema e impidieron su expansión y transformación.

Por su parte, Adriana Puiggrós (1993)³ explica que, mientras varios países europeos y algunos latinoamericanos –Brasil, México, Venezuela-, creaban nuevos organismos de docencia e investigación, aceptando además buena parte de las demandas estudiantiles y docentes, en Argentina el oscurantismo político del proceso militar cerraba las instituciones y perseguía a los intelectuales. Ambas dictaduras, la de 1966 y la de 1976, impidieron que se realizaran en el país transformaciones que actualmente ya

³ Adriana Puiggrós (1993) *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

están fuera de tiempo. Este atraso en la producción del conocimiento acorde con los nuevos parámetros establecidos por las revoluciones teleinformáticas y con los cambios en las formas de concentración del poder, originó graves consecuencias en la conformación de las actuales políticas universitarias.

- Democracia y recuperación de la autonomía

A partir de la recuperación de la democracia con el triunfo del gobierno radical en 1983, se establece como línea política prioritaria el logro de la autonomía universitaria. Para ello, todas las Universidades Nacionales se comprometen en un proceso de normalización institucional, con el fin de democratizar su funcionamiento a través de los postulados de la Reforma Universitaria de 1918⁴. De esta manera, se desmontan los mecanismos autoritarios impuestos en etapas anteriores, y se da amplia participación a los claustros de alumnos, docentes y graduados para la conformación de un gobierno tripartito y representativo en las instituciones. Una de las primeras medidas que asumen los rectores normalizadores, es la reimplantación de los estatutos anteriores al año 1966, que luego se van modificando y actualizando. Esto permitió reordenar la situación laboral de los docentes, revisando los concursos realizados en el gobierno de facto, llamando a nuevos concursos públicos y abiertos, y reincorporando a los profesores que habían sido cesanteados por el proceso militar.

⁴ La Reforma Universitaria tuvo lugar en la Universidad Nacional de Córdoba –Argentina-, en el año 1918. Entre las reivindicaciones más importantes que la misma logró, pueden mencionarse: la participación estudiantil y el gobierno tripartito en la universidad, la autonomía universitaria, la gratuidad de la enseñanza, la libertad de cátedra, las designaciones de docentes por concurso y oposición, y la inserción de la universidad en el medio con compromiso de integración latinoamericana. El ideario de la Reforma del 18 se expandió en varios países de la región: Perú, México, Chile, Colombia, Uruguay, Panamá, Bolivia, Brasil, Puerto Rico, etc.

Acordes a los principios reformistas y al compromiso con una Universidad pluralista, pública y democrática, se liberó el ingreso de los alumnos a las Universidades, lo cual provocó una gran explosión de la matrícula en la mayoría de las instituciones. Sin embargo, resulta preciso considerar que no todas las Universidades sufrieron de igual modo el impacto de este fenómeno de masificación, generándose diferentes problemáticas en las diversas regiones del país. Muchos de estos conflictos estaban relacionados con la necesidad de establecer normativas para el funcionamiento y los nuevos modos de estructurar el poder en las Universidades, dado que el cercenamiento de los procedimientos democráticos para la toma de decisiones generado a partir de los largos años de dictadura en el país, impulsaron a instaurar medidas logísticas y operativas acordes a las formas de gobierno autónomas de las instituciones. A partir del año 1985, se crea el Consejo Interuniversitario de Nacional–CIN– conformado por todos los rectores de las Universidades públicas, con el objetivo fundamental de generar consensos para la autorregulación del sistema de educación universitaria.

El diagnóstico elaborado por los dirigentes políticos responsables de reestructurar el nivel, estuvo asentado fundamentalmente en la necesidad de expansión de las cifras internas de las Universidades, garantizando con ello la igualdad de oportunidades a través del ingreso libre a estas instituciones. Desde este diagnóstico, la propuesta de trabajo incluye decisiones tales como: la valorización del papel insustituible de la educación para la transformación de la sociedad; la ampliación de los derechos de educarse en todos los niveles y modalidades; la eliminación de las “limitaciones elitistas, buscando a su vez la elevación académica” (MEyJ, 1986); la instauración de nuevas formas de interacción y coordinación con el Estado para sentar las bases de una estructuración democrática de la educación superior; el acrecentamiento del número de docentes, los cuales establecen modos de

organización gremial para reclamar por la dignificación de su trabajo; la igualdad de las posibilidades y oportunidades para el acceso a la educación superior; el destierro de toda forma de discriminación ideológica y política; la modernización de la educación y el incremento de los niveles de exigencia académica; y la multiplicación de actores y de responsabilidades relacionados con la educación superior.

Una decisión fundamental en esta etapa fue la creación, en la mayoría de las Universidades, de Secretarías de Ciencia y Técnica, como así también de Unidades de Transferencia Tecnológica. Estas dependencias se vinculaban funcionalmente con el CONICET⁵, lo cual permitía superar la anterior fragmentación y aislamiento entre las universidades y los demás organismos del Estado. Si bien las universidades recuperan su protagonismo a través de estas estructuras, el extenso período de discriminación al que habían sido sometidas con respecto a la investigación científica y a la transferencia tecnológica, dificultó en esta etapa la producción genuina de conocimientos y el establecimiento de vínculos fuertes con la sociedad como instituciones oferentes de desarrollos científicos.

El importante aumento en la matrícula estudiantil generado a partir del compromiso asumido por democratizar el acceso a los estudios superiores, obligó a muchas Universidades a generar condiciones edilicias y de infraestructura acordes a las nuevas cifras. Esto implicó la realización de fuertes inversiones destinadas a erogaciones de capital, especialmente en lo que respecta a construcciones y a equipamiento. Dado que el volumen de los recursos fiscales para las Universidades Nacionales no aumentó durante esta etapa, y que además el número de profesores creció considerablemente en la mayoría de ellas, las consecuencias más críticas de

⁵ Consejo Nacional de Investigación, Ciencia y Educación Tecnológica dependiente del Ministerio de Cultura y Educación, Argentina

esta situación recayeron en los propios docentes universitarios, cuyos salarios se deterioraron notablemente durante el período 1984/1989. En los últimos años del gobierno radical, los docentes realizaron varias huelgas y manifestaciones de reclamo. Estas medidas, si bien no lograron alcanzar los objetivos de recomposición salarial propuestos, sirvieron no obstante para articular las bases de una estructura gremial docente que había estado completamente ausente durante los procesos de dictadura militar.

A partir de mediados de la década del ochenta, el país comienza a atravesar por una de las mayores crisis financieras del siglo. Esto afectó en gran medida a las Universidades, las cuales además estaban realizando grandes esfuerzos por sostener las nuevas estructuras demandadas por la expansión. El proceso de normalización había cumplimentado los propósitos de restablecer los derechos jurídico-institucionales de las Universidades. Sin embargo, dado que sus intenciones eran acotadas, se requería contar luego con un marco legal que definiera las pautas mínimas del funcionamiento de la educación universitaria dentro de un contexto de respeto por la autonomía de sus instituciones. Durante el período 1984/1989, varios proyectos de Ley Universitaria fueron presentados por el Parlamento. Algunos de ellos proponían que, además de los aportes del Estado, se gestionaran fondos provenientes de diversas fuentes, como por ejemplo, del establecimiento de impuestos a los graduados, del aumento del impuesto a las ganancias de alumnos universitarios o de padres contribuyentes, o de las desgravaciones realizadas a empresas que pudieran realizar donaciones a las universidades. También se sugiere la prestación de servicios a terceros y la realización de trabajos de asesoramiento y consultoría por parte de las universidades a otros organismos públicos mediante la firma de acuerdos y contratos. No obstante los diez proyectos presentados por distintos partidos políticos ante el Congreso, no hubo continuidad en el trámite parlamentario, y la gestión radical culmina sin haberse sancionado una Ley de Educación Superior.

Si bien las cuestiones inherentes a la universidad ocuparon un lugar temprano y privilegiado en la agenda del Presidente Raúl Alfonsín (1983-1989) la problemática presupuestaria de la educación superior no fue abordada durante su gobierno. Esto generó una situación de profunda vulnerabilidad en el sistema, y dio lugar al posterior declive de algunas de las reivindicaciones históricas logradas en esta etapa. Al respecto, observan M. Marquina y C. Nosiglia (1995):

“Las conquistas alcanzadas en el plano de las libertades públicas, las garantías individuales, la convivencia pacífica y pluralista y el Estado de Derecho, son logros del primer gobierno democrático que se reflejaron en la definición de políticas universitarias. Sin embargo, este enorme paso adelante no contempló la resolución de la grave crisis económica en la que estaba sumergido el país.”⁶

A partir del año 1987 comienzan a realizarse las primeras conversaciones con organismos internacionales para la evaluación de las universidades nacionales. Al respecto, se elaboró un acuerdo que no llegó a efectivizarse entre el Ministerio de Educación y Justicia y el Banco Mundial, que propiciaba la obtención de fondos para el financiamiento de la coordinación y gestión de las universidades. Las presiones por la deuda externa, los ajustes requeridos por el Fondo Monetario Internacional y las luchas por el poder comienzan a endurecerse en la última etapa del gobierno radical, y esto originó una marcada reducción en los espacios políticos y un debilitamiento en las negociaciones que el oficialismo mantenía con la

⁶ Mónica Marquina y María Catalina Nosiglia (1995) “*Políticas universitarias en la Argentina 1983-1995*”, en: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Año IV N° 7, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.

oposición. De esta manera, el Partido Justicialista, cuyos representantes habían presentado varios proyectos de ley, comienzan a prepararse para ser gobierno y prefieren no comprometerse en el tema para poder imponer luego su propio proyecto. (A. Chiroleau, 1999⁷)

- La emergencia del mercado

El triunfo del Partido Justicialista a través de la presidencia del Dr. Carlos Menem en el año 1989, implica el despliegue de los incipientes discursos surgidos en la etapa anterior acerca de la necesidad de adecuar la función de la Universidad a los cánones del mercado, y a la prioridad de evaluar su eficiencia y de realizar los correspondientes ajustes presupuestarios. Sin embargo, la función de los nuevos equipos decisores de la política educativa del nivel superior encuentran serios obstáculos para cumplimentar su tarea, pues la mayor parte del gobierno de las Universidades no coincide con la orientación político-ideológica de las autoridades del Ministerio de Educación. Esta mutua desconfianza entre las Universidades y el gobierno nacional constituye la característica fundamental de este período, lo cual irrumpe en permanentes conflictos y desaveniencias.

Desde sus inicios, la preocupación central del gobierno es la de modernizar el Estado, estableciendo fuertes políticas de privatización de empresas y servicios públicos que atraían el interés de inversores, particularmente de firmas extranjeras. No obstante, en lo que respecta a la Universidad, a diferencia de lo que sucedió durante el gobierno anterior, las primeras decisiones no traducen lineamientos políticos claros ni principios

⁷ Adriana Chiroleau (1999) “*La política universitaria de Alfonsín y Menem: entre la democracia y la equidad*”, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Año VIII, N° 15, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.

orientadores. Sin embargo, a partir de la aplicación del Plan de Convertibilidad, en el año 1991, comienzan a delinearse con mayor precisión los ejes articuladores programados para la educación universitaria: eficiencia y equidad (A. Chiroleau, 1999), los cuales van a absorber otros temas centrales, tales como el problema del financiamiento, la calidad académica, la evaluación, etc.

Una vez abordada la problemática de la Universidad, los discursos que el gobierno comienza a difundir con respecto a la misma tienen como fuente principal los diagnósticos realizados por organismos internacionales, como por ejemplo, el Banco Mundial. En una publicación del año 1994, este organismo señala, entre otros, los siguientes aspectos críticos de la educación superior: la masividad, el deterioro de las condiciones físicas de las instituciones, la falta de recursos básicos, la disminución del presupuesto disponible por alumno debido a la ineficiencia en el uso del mismo, la duplicación de programas y la deserción. Las estrategias para realizar una reforma basada en la calidad, la eficiencia y la eficacia descritas por el Banco Mundial, implican la adopción de medidas tendientes a:

- *Fomentar una mayor diferenciación de instituciones, incluyendo el desarrollo de las instituciones privadas,*

- *Proveer incentivos para las instituciones públicas para diversificar las fuentes de financiamiento, incluyendo el pago de arancelamientos por parte de los alumnos y una conexión más estrecha entre el financiamiento otorgado por el gobierno y el rendimiento.*

- *Redefinir el rol del gobierno [Estado] en la educación superior.*

- *Introducir políticas explícitamente formuladas para dar prioridad a los objetivos de calidad y de equidad.”*

Fuente: “Higher Education. The Lessons of Experience”, a World Bank Publication, Washington, USA, 1994, pág. 4

Estos lineamientos prescriptos por entidades externas que ejercen gran influencia en los países latinoamericanos, fueron incorporados al discurso político neoconservador del gobierno menemista a través de diversas propuestas tendientes, fundamentalmente, a reducir las erogaciones presupuestarias que demanda el mantenimiento de las universidades por parte del Estado. Surgen así extensos debates acerca de la imposición del arancel universitario, de la creación de cooperadoras de padres que pudieran hacer aportes voluntarios, y de la participación de empresas privadas o de fundaciones en el financiamiento de las universidades, a cambio de servicios y exenciones impositivas. Si bien estas medidas no prosperan, se incorporan desde el poder ejecutivo proyectos que implican el otorgamiento de fondos a las universidades desde el Ministerio de Cultura y Educación, como por ejemplo el FOMEC –Fondo para el Mejoramiento de Calidad Universitaria-, lo cual implica una intromisión en la autonomía de las Universidades mediante manejos discrecionales y arbitrarios en la distribución presupuestaria.

Otra de las sugerencias del Banco Mundial es la diversificación institucional, mediante la clasificación jerárquica de las Universidades y la creación de Universidades privadas. Al respecto, este organismo explicita:

“Solamente las universidades en las que se investiga o los campos [de conocimientos] que cambian rápidamente pueden ser apropiados para requerir un título de Doctorado en todas las Facultades, basando la promoción fundamentalmente en el desempeño logrado en investigación. En otras instituciones, el mayor énfasis debería estar puesto en la enseñanza, la supervisión, la administración y las habilidades para el servicio cuando se recluta y promueve al personal académico.”⁸

De esta manera, se apresuran y enfatizan los procesos de privatización de la educación superior, y a partir de julio de 1989 surgen veinte nuevas Universidades en el país. Al mismo tiempo, se generan las condiciones básicas para controlar y supervisar el sistema universitario, el cual cada vez se complejiza más con la incorporación de las nuevas instituciones privadas y la instalación social de un debate permanente en torno a la función de la educación superior. Por ejemplo, se crea el “Protocolo para la Concertación Universitaria”, firmado entre el Presidente y los rectores para legitimar una mayor intervención del Ministerio de Cultura y Educación en las decisiones concernientes a la educación universitaria, a través del establecimiento de consensos, acuerdos y alianzas, y luego el “Consejo Nacional de Educación Superior”, cuyas competencias resultan ambiguas, pero que logra expedirse en algunos temas prioritarios de la política del nivel, como por ejemplo: el acceso a la Universidad, la equidad, el financiamiento y la habilitación de las instituciones.

⁸ Documento del Banco Mundial, (1994), *“Higher Education. The Lessons of Experience”*, World Bank Publication, Washington, Estados Unidos.

Coherentemente con la preocupación tecnocrática por la eficacia y la eficiencia a través de la obtención de resultados tangibles, otra de las condiciones impuestas por el Banco Mundial, es el establecimiento de mecanismos de evaluación institucional. Así, en el Documento “Argentine: From Insolvency to Growth” del año 1993, se diagnostica:

“Las universidades padecen pobre calidad, desmoralización y politización. Representan un problema difícil para el gobierno, porque son legalmente autónomas. Esto implica que mientras el dinero para ellas pasa por el Ministerio de Educación, no son realmente controladas por el Ministerio”.⁹

De esta manera, las Universidades son prejuiciosamente descalificadas y desprestigiadas, concibiéndose a la autonomía universitaria como un obstáculo que es preciso desterrar para asegurar el control por parte del gobierno central. Desde estos organismos internacionales, se considera que la evaluación permite medir los resultados de la calidad para ayudar a establecer y preservar altos estándares de rendimiento. La validez de estos procesos de evaluación se establece mediante sistemas de acreditación externa y exámenes internos. El objetivo, en todos los casos, consiste en acatar criterios elaborados en otros ámbitos, tendientes a desacreditar las prácticas ineficientes y a reforzar los desempeños positivos. En el año 1991, el tema de la evaluación es instalado en el debate institucional con el llamado “Subproyecto 06 de Fortalecimiento de la Gestión y Coordinación Universitaria”, acordado entre el Ministerio de Cultura y

⁹ Documento del Banco Mundial (1993), “Argentine: From Insolvency to Growth”, Washington, Estados Unidos.

Educación y el Consejo Interuniversitario Nacional –CIN- a partir de los cánones estipulados por el Banco Mundial. No obstante, este proyecto es ampliamente rechazado por la mayoría de las universidades, a través de fundamentos críticos presentados en las comisiones regionales y ante la Comisión de enseñanza del CIN. Desde este momento el MCyE, a través de su Secretaría de Políticas Universitarias –SPU-, adopta una metodología basada en la firma de convenios bilaterales con las universidades para realizar actividades de autoevaluación y evaluación externa, de acuerdo con ciertos parámetros generales basados en políticas de gestión y de planeamiento institucional. De este modo, la SPU, mediante el otorgamiento del financiamiento necesario para la puesta en marcha de los procesos de evaluación; la conformación de una fuerte estructura técnica, material y humana; y el establecimiento de un marco regulatorio y de permanentes estrategias de negociación, logró desplazar al CIN como organismo aglutinante de las Universidades Nacionales e imponer políticas hegemónicas de evaluación en el sistema universitario argentino.

F. Carlino y M. Mollis (1997)¹⁰ observan que este corrimiento y pérdida de protagonismo del CIN se generó por factores externos e internos. Entre los primeros, pueden mencionarse: la oleada de nuevas Universidades Nacionales, cuyo número pasó de 26 a 36 entre 1988 y 1995, constituyendo tanto una estrategia de clientelismo político de los diputados de los dos partidos mayoritarios, como también una maniobra para la alteración del mapa político partidario de los rectores del CIN y del peso de las Universidades más grandes en el mismo; la creación de la SPU y la modificación de las estrategias del MCyE con respecto a las Universidades, lo cual implicó un cambio en el diseño y control de políticas *para la*

¹⁰ Florencia Carlino y Marcela Mollis (1997) “Políticas internacionales, gubernamentales e interinstitucionales de evaluación universitaria. Del Banco Mundial al CIN”, en: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación, Año VI N° 10, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.

educación de este nivel y una permanente negociación para plasmar los lineamientos explicitados por los organismos internacionales; y finalmente, la regulación de la coordinación a partir de la Ley de Educación Superior, cuya prescripción para la conformación del CIN refleja la búsqueda deliberada de desequilibrios en la representatividad de este Consejo. Con respecto a los factores internos, las autoras mencionan: el cambio del mapa político del CIN, cuyo desdibujamiento queda plasmado en el acotado comportamiento aliancista que el mismo tuvo frente a la evaluación de las Universidades; y por último, las dificultades de auto-articulación del citado organismo, demostradas tanto en su incapacidad real de conducción por la asincronía entre los mandatos de los rectores y los tiempos políticos del CIN para la elaboración de estrategias a largo plazo, como así también por la limitación de recursos de todo tipo en comparación con las estructuras materiales y simbólicas empleadas por la SPU para generar alto impacto y articular las políticas de la educación superior.

El mayor logro de esta etapa neoliberal en lo que respecta a las políticas para la educación superior, fue sin duda la aprobación de la Ley de Educación Superior en el año 1995. En palabras de Norma Paviglianiti (1996)¹¹:

“El gobierno propuso la agenda y las medidas, y los sectores progresistas sólo pudieron introducir cláusulas declarativas y unas pocas medidas que se pierden en la coherencia del proyecto global. A través del uso de los medios masivos y de un bien elaborado discurso se la presentó a la sociedad como una ley consensuada”.

¹¹ Norma Paviglianiti, María Catalina Nosiglia y Mónica Marquina (1996) *Recomposición neoconservadora*. Lugar afectado: la universidad, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.

La Ley de Educación Superior N° 24.521 surge entonces desde posturas altamente autoritarias y apremiadas por presiones de organismos financieros, que dejaron de lado el debate y las propuestas de la mayor parte de los representantes de las Universidades, quienes se han resistido a ella y la han calificado de anticonstitucional.

- Las disyuntivas de la actualidad

En los inicios del presente siglo XXI se perfila para las Universidades de la región un mayor énfasis en la concreción de los discursos modernizadores plasmados durante la década del noventa, y la puesta en marcha de mecanismos de regulación y control más precisos y estandarizados de acuerdo a parámetros internacionales.

Una de las fuertes tendencias que aparecen en todos los documentos que se expiden acerca de la educación superior, es la observación acerca de la necesidad del establecimiento de una relación más estrecha con los sectores productivos, sobre todo en las áreas de ciencia y tecnología. El aislamiento por el que han atravesado las Universidades de América Latina durante largos períodos, no sólo ha dificultado la posibilidad de conocer los requerimientos de la sociedad, sino que también ha obstaculizado la conformación de vínculos para el enriquecimiento mutuo y solidario con las comunidades.

La utilización sistemática de las tecnologías de la comunicación y de la información es otra de las asignaturas pendientes de las Universidades de la región. En un mundo cada vez más conectado, en el cual los fenómenos de globalización para la producción y la difusión de los conocimientos es una realidad innegable, resulta imprescindible establecer conexiones con

diversas instituciones de diferentes lugares del planeta para poder participar activamente en estas nuevas dinámicas reticulares. La socialización masiva de la comunidad universitaria en el uso rutinario de los medios teleinformáticos, constituye un verdadero desafío para lograr una mayor democratización en el acceso y la producción del conocimiento. Al respecto, Feixas M., Marquès P. y Tomas M. (1999)¹² describen, a partir de un estudio realizado en varias instituciones europeas, las nuevas funciones que actualmente les cabe a las universidades que han incorporado las NTIC:

IMPACTO DE LAS TIC EN LA UNIVERSIDAD. (TOMÀS, FEIXAS, MARQUÈS, 1999)		
DOCENCIA	INVESTIGACIÓN	GESTIÓN
Nuevos contenidos y competencias en el currículum	Mayor capacidad para procesar una gran cantidad de datos tanto numéricos como alfabéticos.	Gestión automatizada de los centros, descentralizada y compartida.
Nuevos instrumentos y recursos: para realizar trabajos, para la docencia y para su gestión.	Reducción del tiempo dedicado a las tareas mecánicas de ordenación y almacenamiento de la información.	Nuevas estructuras para la organización y nuevas estrategias de actuación, como la creación de centros de recursos que apoyen al profesorado en la docencia y en el desarrollo de materiales.
Acceso abierto a todo tipo de información (TV, vídeo, CD-ROM, bibliotecas, Internet, intranets...)	Acceso a bases de datos , bibliotecas digitales, documentos diversos con gran facilidad y al instante (o con muy poco tiempo)	Nuevas normativas que reconozcan y estimulen la dedicación del profesorado a las nuevas funciones y roles que debe desempeñar.

¹² Feixas M.; Marquès P. ,Tomás M. (1999): "La universidad ante los retos que plantea la sociedad de la información. El papel de las TIC". *Edutec'99. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Universidad de Sevilla, España. En: <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/117.html>

<p>Nuevos canales de comunicación para el aprendizaje y la colaboración entre estudiantes, profesores y centros docentes: correo electrónico, videoconferencias, chats, fórums, listas de discusión, páginas web...</p>	<p>Información puntual de todos los eventos científicos del mundo.</p>	
<p>Nuevos escenarios educativos asíncronos, disponibles en todo momento y lugar (teleformación)</p>	<p>Comunicación constante con científicos e investigadores de todas partes del mundo.</p>	
<p>Nuevos métodos pedagógicos bajo los auspicios del socio-constructivismo, potenciadores del autoaprendizaje, más personalizados y colaborativos.</p>	<p>Capacidad de comunicar los avances científicos con una rapidez insospechada hasta la existencia de Internet</p>	
<p>Nuevos roles docentes (además de suministrador de información y examinador): diseñador de entornos de aprendizaje, orientador, motivador, creador y evaluador de recursos, co-aprendiz, investigador en el aula, tutor...</p>	<p>Mayor coordinación en los trabajos, que evitará duplicar investigaciones sobre el mismo tema y facilitará el trabajo cooperativo en aspecto complementarios de las mismas.</p>	
<p>Necesidad de una nueva formación para el profesorado: técnica (en el uso de las TIC), metodológica y actitudinal.</p>	<p>Necesidad de llegar a acuerdos sobre los términos científicos para que toda la comunidad científica pueda comunicarse con fluidez.</p>	

La incorporación estructural de nuevas formas de financiamiento, a través de recursos y servicios tanto rutinarios como alternativos, también es una prescripción de los últimos tiempos. Este criterio origina grandes debates en las Universidades Nacionales, puesto que su aplicación no puede normatizarse uniformemente para todas las instituciones, ni tampoco para todas áreas disciplinares. No existen las mismas posibilidades de transferencia de conocimientos científicos o tecnológicos en las Facultades de ciencias aplicadas que en aquellas conformadas por ciencias básicas o sociales, por ejemplo. Además, los diferentes contextos sociales en los cuales se inscriben las Universidades condicionan su capacidad de asociatividad con entidades que pudieran demandar y financiar servicios. Estas realidades implican abrir un marco profundo de discusión acerca de los espacios públicos y los privados, teniendo en cuenta la función político-social que tienen las Universidades Nacionales en los países de América Latina.

La realización permanente de procesos externos e internos de evaluación institucional; y la asunción de sistemas de gestión que rindan cuenta acerca de la eficiencia y la eficacia en el manejo de los fondos públicos, constituye también un lineamiento que ha sido incorporado en los debates actuales acerca de las responsabilidades que tienen las Universidades. Sin embargo, resulta muy difícil para las instituciones públicas de nivel superior aceptar sin restricciones los parámetros de evaluación establecidos externamente, por varios motivos. En primer lugar, porque hay inconsistencia teórica cuando no se incorpora en el debate acerca de la evaluación, el análisis socio-político que la misma conlleva. Además, las diferencias de contextos, de situaciones fundacionales históricas, de tradiciones y culturas que existen en cada universidad, desnaturalizan los propósitos prescritos de evaluación externa a través de normas estandarizadas a nivel mundial. Por último, más allá de la

concepción que las comunidades universitarias tienen acerca de la importancia y del sentido de la evaluación institucional, existen fuertes mecanismos de desconfianza hacia estas prácticas cuando son impuestas por órganos centrales de poder, pues tras los discursos acerca del mejoramiento y la búsqueda de mejores resultados, los universitarios son conscientes de que existen estrategias de medición de la eficiencia para el otorgamiento de premios y castigos a través de la aprobación de los recursos presupuestarios. Por este motivo, las evaluaciones “bajo sospecha” realizadas en varias universidades argentinas, han sido en realidad instrumentos tácticos de negociación con los decisores del gobierno central para asegurarse el mantenimiento de ciertas condiciones de funcionamiento.

Sin embargo, más allá de los fuertes debates instalados, Carmen García Guadilla (1996)¹³ observa que estos nuevos discursos de los años noventa no han sido adoptados plenamente en América Latina. Los países que integran el Mercosur, por ejemplo, están entrando en procesos de integración subregional con bastantes exigencias para lograr su complementación educativa. Si bien en estas propuestas existen algunos consensos con respecto a ciertos parámetros, también se generan discusiones en relación a los modos de concreción de muchos de ellos.

Resulta necesario señalar, además, que estos discursos se estructuran combinando formas que responden a diferentes enfoques, ideas y teorías, generándose como consecuencia una amalgama retórica que muchas veces oculta en su construcción los verdaderos significantes. Cuando se habla de la importancia de la evaluación, o de la necesidad de estrechar las relaciones entre la universidad y el medio, por ejemplo, resulta

¹³ Carmen García Guadilla (1996) Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina, Ediciones Nueva Sociedad, Caracas, Venezuela.

imprescindible, por un lado, discernir desde qué concepciones están circulando estos constructos discursivos, y por otro lado analizar detenidamente los aspectos metodológicos que se prescriben para poder reconocer los solapamientos ideológicos existentes.

La autora antes mencionada explica que los factores consensuales son deseables para la educación superior e indispensables para las universidades que quieren sobrevivir, pero hay aspectos que no son planteados con el mismo nivel de preocupación, como por ejemplo, las formas alternativas de distribución del conocimiento, los cambios en la organización y en el contenido de las disciplinas y, sobre todo, quiénes van a ser los beneficiarios de la producción del conocimiento y de los títulos profesionales. Estos señalamientos son importantes porque establecen criterios de realidad con respecto a los discursos ampliamente difundidos acerca de la necesidad de cambiar y modernizar a las universidades adecuándolas a los requerimientos del nuevo milenio.

Los docentes universitarios argentinos

- El contexto laboral

Anteriormente explicitábamos que, a partir de la década del ochenta, comienzan a producirse grandes cambios en las Universidades latinoamericanas impuestos por las nuevas políticas de los modelos neoliberales ideados para el tercer mundo. Estas modificaciones, que se profundizan en la década del noventa, se han tornado estructurales en la actualidad, originando situaciones críticas en los diferentes ámbitos del funcionamiento universitario. Los parámetros de mayor eficiencia, eficacia,

rendimiento y productividad en la educación superior, se prescriben a modo de eslogans de campaña en todos los discursos emitidos por los organismos internacionales con poder de opinión e intervención en las políticas universitarias. No obstante los pronunciamientos críticos de varias instituciones y las demostraciones de resistencia de otras con respecto a estos lineamientos, la mayoría de las universidades de la región han comenzado, de un modo u otro, a aplicar algunas de las directivas de estas entidades pertenecientes a la banca financiera mundial. Dentro de la variada gama de efectos que se han generado a partir de estos encuadres, podemos mencionar:

- *La diferenciación y reducción salarial*

Entre las primeras decisiones que se han tomado a partir de las prescripciones descritas, una de ellas ha sido el achicamiento de los presupuestos en las universidades nacionales. Esto se manifiesta claramente en las publicaciones que ha emitido el Banco Mundial (1994)¹⁴ cuando se explicitan las medidas concretas que deben ser tomadas para diversificar el financiamiento de las universidades:

“...el objetivo es reducir en un 30 % el funcionamiento de los gastos corrientes con recursos no gubernamentales.”

Sin embargo, al describir la crisis de la educación superior se utiliza un discurso contradictorio que señala, por un lado, la necesidad de promover mayores restricciones fiscales, y por otro, la urgencia de asumir los desafíos

de preservar y mejorar la calidad de la misma. Una de las consecuencias directas que han tenido estos diagnósticos en las Universidades argentinas, ha sido la drástica reducción de los salarios docentes que se fue generando desde el período de normalización, a partir del año 1984 hasta la actualidad. El ajuste desde el bolsillo mismo de los profesores no es un tema menor ni azaroso en estas nuevas políticas de redimensionamiento de la Universidad pública latinoamericana. Ya en el año 1988, Rafael Santoyo¹⁵ comentaba, refiriéndose a la problemática del trabajo académico de los docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México en ese entonces:

“Es evidente que los salarios bajos repercuten directamente en la dedicación, compromiso y sentido de pertenencia del académico con la UNAM, situación que repercute en todos los campos y ámbitos del quehacer académico. Es legítimo que el profesor acuda a la UNAM por satisfacciones de tipo intelectual y moral, como también lo es a que aspire a un salario decoroso. [...] El profesor universitario ocupa hoy un lugar secundario en la gestión y un primer lugar en los discursos del día del maestro. La falta de reconocimiento y remuneración puede explicar el hecho de que se sienta como un empleado más de la universidad, sin identidad, desvalorizado y relegado. Se va perdiendo la posibilidad de contar con uno de los agentes claves para la superación académica de la universidad.”

¹⁴ Documento del Banco Mundial (1994), *“Higher Education. The Lessons of Experience”*.

¹⁵ Santoyo R. (1988) *“Notas acerca de la valoración educativa y evaluación del trabajo académico”*, en Revista de la Educación Superior N° 6, ANUIES, México

Esta descripción acerca de la poca valorización e importancia del trabajo docente, no les resulta ajena a los profesionales de las Universidades en la actualidad. En este momento, la realidad de nuestras instituciones nos muestra diferentes situaciones:

- El predominio de cargos docentes designados con dedicaciones simples o semiexclusivas, con sueldos que oscilan entre los cien y cuatrocientos pesos¹⁶ según las diferentes regiones del país. Obviamente, estos profesionales no pueden vivir de su trabajo como docentes universitarios, por lo cual sólo logran subsistir gracias a otros empleos. A muchos de ellos se los denomina “profesores taxi”, pues deben desplazarse permanentemente de una institución a otra para alcanzar un sueldo digno a fin de mes. Más allá de su voluntad y predisposición, es muy difícil que estos docentes dispongan de tiempo para participar de otras actividades dentro de las universidades, o que puedan insertarse en programas de estudio de posgrado. Existe, por lo tanto, un desaprovechamiento real por parte de las Universidades de fuerza de trabajo calificada a través de los profesionales que las mismas han formado. La mayor parte de estos docentes e investigadores posee un gran compromiso con las actividades que desarrollan en la Universidad, y trabajan en las condiciones antes descriptas debido a su interés por mantenerse actualizados y en contacto con las comunidades científicas.

- La existencia de una minoría de docentes e investigadores designados con dedicación exclusiva. Si bien algunas instituciones han realizado grandes esfuerzos por conformar un plantel docente con altos porcentajes de dedicaciones plenas, ésta no es la realidad de la mayor parte de las Facultades o Escuelas universitarias del país. En términos

comparativos con los salarios de sus colegas de dedicación simple o parcial, la situación de estos profesores resulta más favorable. No obstante, cuando analizamos detenidamente las actividades y los contextos en los cuales trabajan muchos de estos docentes, encontramos que a veces las condiciones distan sobremanera de ser las ideales para la enseñanza y la investigación. En primer lugar, los sueldos no son equivalentes a los que cobra un profesor universitario del primer mundo, lo cual restringe las posibilidades de una formación de excelencia que requiere un acceso permanente a recursos tecnológicos variados y el desplazamiento rutinario a los diferentes centros en los que se realizan los eventos de actualización científica. En segundo lugar, suele suceder que a estos docentes se los sobrecarga de tareas y responsabilidades dentro de las Universidades, muchas de ellas de carácter administrativo y burocrático. De esta manera, el tiempo estatutario del que disponen para enseñar, estudiar, investigar y difundir conocimientos se diluye en múltiples actividades que imposibilitan la concentración en la producción intelectual. De todos modos, más allá de estas eventuales disfunciones, la organización del trabajo docente a tiempo completo constituye una real oportunidad tanto para los docentes como para las instituciones, pues posibilita conformar comunidades científicas para sostener las intencionalidades que les son propias a las Universidades, en el compromiso asumido con la generación del conocimiento y la formación de profesionales. En relación con esta problemática, el entonces decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Juan Carlos Portantiero, opina en una entrevista realizada por Adriana Puiggrós (1993)¹⁷:

¹⁶ Esto equivale a U\$S 33 y U\$S 133, respectivamente

¹⁷ Juan Carlos Portantiero (1993) entrevistado por Adriana Puiggrós, en: Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

“Les podría dar ejemplos del mal uso del dinero que se da para gastos docentes. Por ejemplo, con cuatro dedicaciones simples por ahí se llega a una exclusiva o semiexclusiva y, en general, se prefiere –porque la universidad, lamentablemente, se ha convertido en un mercado de trabajo- tener cuatro dedicaciones simples, que implican con suerte dos o tres horas por semana, y no una dedicación exclusiva o semiexclusiva que tiene que rendir mucho más, porque, en principio, hay mucho más compromiso del docente con la universidad, hay más posibilidad de evaluación y control de la universidad sobre la tarea docente.”

Con respecto a la situación de la UNPSJB en relación con esta problemática, en el Informe Final de Autoevaluación Institucional (1997)¹⁸, se observa que esta Universidad

“...no escapa al esquema general observado por otras Universidades Nacionales sobre sus cuerpos académicos: i) la planta docente está constituida por la presencia masiva de profesores con escasa dedicación (el total de exclusivos apenas sobrepasa el 7 %; el de semiexclusivos el 24,4 %, mientras las dedicaciones simples, en cambio, superan el 52 %; y ii) como tendencia podría decirse que a pesar de que la Universidad ha ampliado sus ofertas durante los últimos años, la situación descripta no se ha modificado sustancialmente.”

¹⁸ Informe Final de Autoevaluación Institucional de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (1997) Comisión Central de Autoevaluación, Consejo Superior, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina.

En una investigación realizada acerca de las condiciones laborales de los docentes universitarios en la década de los noventa, S. Llomovatte y J. Wischnevsky (1998)¹⁹ explican que la novedad en las políticas de esta etapa no está precisamente en la aplicación de normas basadas en la eficiencia y productividad, que ya formaban parte de la tradición anglosajona de la educación superior, sino que lo realmente nuevo es que, en los años 90, estos parámetros tienen influencia directa en la determinación de los salarios de los docentes. Las autoras mencionan un estudio realizado en México acerca del impacto que los programas de mejora del rendimiento académico han generado en las carreras de docentes e investigadores. Al respecto, los académicos consultados acerca del programa de pago por méritos o incentivos implementado por la UAM –Universidad Autónoma Metropolitana– manifestaron que éste ha originado incertidumbre acerca de los parámetros de evaluación utilizados, especulaciones, individualismo y competitividad, convirtiéndose los mismos en dispositivos de diferenciación salarial más que en estímulos para elevar la calidad académica. En relación con las percepciones de docentes de la Universidad de Buenos Aires acerca de las condiciones generales para la docencia y la investigación, las autoras citan la siguiente opinión referida al deterioro de los sueldos:

“Acá hay mucha preocupación porque la pirámide tenga una punta y no una meseta, digamos que en el modelo hay mucha preocupación porque haya realmente un sector de élite, unos pocos que ganan mucho, una punta bien remunerada que logre

¹⁹ Silvia Llomovatte y J. Wischnevsky (1998) “*Condiciones laborales de los docentes universitarios en los 90. Algunos resultados de investigación*”, en Revista Praxis Educativa, Año III N° 3, Santa Rosa, La Pampa, Argentina.

los niveles internacionales y un salto, una diferencia grande con lo que sería el sector más masivo”.

La actual situación de las Universidades Nacionales en Argentina, por la cual se han debido aceptar mecanismos de evaluación externa impuestos por el gobierno central para clasificar y acreditar el trabajo de los docentes y de los investigadores, constituye una prueba clara que ejemplifica los nuevos modos de control centralizados desde políticas que pretenden generar niveles acentuados de diferenciación entre los profesionales universitarios. A partir de estos criterios, se establecen categorías de docentes e investigadores, y se utilizan parámetros estandarizados para todas las universidades, abonándose luego un plus salarial a los docentes con proyectos de investigación aprobados que han sido calificados a partir de estas evaluaciones. Este incentivo se paga en forma diferente según las dedicaciones que poseen los docentes y las categorías asignadas, lo cual incrementa la desproporcionada desigualdad salarial que ya existe entre los profesores universitarios.

- La intensificación del trabajo

Otro de los síntomas del deterioro laboral de los docentes universitarios, es la sobrecarga e intensificación de sus tareas. Las nuevas exigencias establecidas por los “managers” del mercado se asientan en el discurso de una mayor racionalización en los costos de funcionamiento del Estado y en la necesidad de obtener rendimientos adicionales de los trabajadores de la educación. De esta manera, los profesores universitarios deben asumir una amplia gama de actividades además de la enseñanza y la investigación, tales como: tareas burocrático-administrativas,

asistencialistas, técnicas, sociales, etc. Muchas veces los docentes, ante la inexistencia de equipos profesionales contratados para estas funciones, abordan situaciones de contención psicológica o social de sus alumnos, asumiendo verdaderos desafíos que suelen exceder sus conocimientos y responsabilidades. En otras ocasiones, deben desempeñarse como promotores o comunicadores sociales, organizando instancias de difusión, estableciendo contactos con distintas entidades y realizando negociaciones diversas. Además de la formación en su área específica, en investigación y en metodología de la enseñanza, tienen que adquirir saberes y habilidades relacionados con la informática, con los formatos para la presentación de proyectos, con la elaboración de presupuestos, con la presentación de informes, etc. Algunos docentes de las ciencias exactas y naturales, deben responsabilizarse también por el mantenimiento y la reparación del equipamiento de trabajo. Asimismo, prácticamente en todas las universidades nacionales los profesores tienen la obligación de asumir en forma permanente o alternada compromisos de gestión a través de cargos de representación no remunerados, los cuales implican una real sobrecarga laboral y una fuente segura de conflictos y tensiones en las comunidades profesionales a partir de los enfrentamientos de intereses que se producen en los órganos colegiados de gobierno de las universidades. La participación en comisiones para la efectivización de concursos docentes en distintos lugares del país, la evaluación de proyectos e informes, la coordinación de propuestas editoriales, la dirección de tesis, y la realización de tareas de asesoramiento en diversas áreas, son también ejemplos de funciones de carga pública que deben afrontar muchos profesores en el interior de sus instituciones.

Ante la irrupción de las NTIC a partir de los numerosos proyectos educativos implementados en las Universidades a partir de propuestas de educación a distancia y/o de entornos virtuales para el aprendizaje, los

profesores han tenido que afrontar también el desarrollo de múltiples tareas necesarias para la planificación, puesta en marcha y evaluación de este tipo de actividades. Esto ha generado nuevos compromisos y responsabilidades en el cuerpo docente, las cuales no siempre son reconocidas ni remuneradas en las instituciones de nivel superior. Al respecto, P. Marquès Graells (2000)²⁰ describe las nuevas funciones que han asumido los docentes de las Universidades españolas, y analiza también algunos de los problemas laborales que las mismas suelen suscitar:

“...Elaboración y mantenimiento de la página web de la asignatura, tutorías virtuales complementarias, asignaturas virtuales, continua actualización tecnológica...; con las TIC las dedicaciones docentes del profesorado aumentan más allá de las horas de clase y de tutoría presencial, y se hace necesario el establecimiento de un nuevo marco para la consideración de las horas reales que cada profesor dedica a trabajos relacionados con la docencia. En realidad la aplicación de las TIC en los quehaceres docentes supone más la mejora de los procesos de enseñanza que la reducción de los tiempos empleados en realizar las mismas actividades con los medios tradicionales (como ocurre en la mayor parte de las aplicaciones de las TIC a las actividades humanas). En nuestro caso las TIC nos permiten sobre todo realizar más cosas, nos permiten proporcionar entornos de aprendizaje con mayor potencial pedagógico... pero el tiempo de dedicación aumenta.

²⁰ Pere Marquès Graells (2000) “*Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria*”, Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, Universidad Abierta de Barcelona, España. En: <http://www.dewey.uab.es.pmarques>

En el caso de las Universidades argentinas, todas estas actividades de “valor agregado” a las tareas tradicionales de los docentes, se realizan generalmente en contextos laborales poco favorables, con aulas superpobladas de alumnos, en instalaciones precarias que no ofrecen los elementos mínimos e indispensables para el trabajo intelectual –como por ejemplo, equipamiento y bibliografía-, y con constantes exigencias y presiones por lograr mayores niveles de rendimiento, de actualización en la formación y de producción científica. La superexplosión de los conocimientos en todas los campos disciplinares, las nuevas exigencias curriculares en torno a la validez y legitimación de los contenidos académicos a transmitir, por un lado, y la conformación cada vez más compleja de los grupos de alumnos que llegan a las aulas, con demandas y dificultades de todo tipo, por otro lado, constituyen realidades que los docentes universitarios deben afrontar cotidianamente en su trabajo, casi siempre con poco apoyo por parte de sus colegas y de la institución.

La acumulación y diversificación de tareas exigidas a los docentes para dar cumplimiento a pautas de productividad cuantitativa, genera como consecuencia un progresivo abandono del interés por las problemáticas más importantes de la Universidad, y la delegación del gobierno en “gestores”, en lugar de académicos de excelencia, lo cual obstaculiza la discusión y proposición de proyectos para el mejoramiento de la institución (S. Brusilovsky y S. Vior, 1996²¹).

Sin embargo, el problema principal de las actuales condiciones de intensificación laboral, reside en la “naturalización” con que las mismas suelen ser asumidas por parte de los docentes. El modelo hegemónico

neoliberal que propugna la optimización del rendimiento académico desconociendo las reales características que asumen las tareas de los profesionales en las instituciones de educación superior, dificulta la creación de espacios adecuados para reflexionar en forma crítica y colegiada acerca de las causas profundas que subyacen a los obstáculos cotidianos del trabajo docente.

- El individualismo posesivo y la balcanización de las prácticas

La ideología meritocrática de una sociedad estructuralmente dualizada conlleva a potencializar la competitividad y el individualismo. Pablo Gentili (1997)²² utiliza la metáfora de “escuelas fast food”, en alusión a las cadenas multinacionales “Mc Donald” de comidas rápidas para ironizar acerca del funcionamiento de un mercado educacional que prioriza la fragmentación y la simplificación de tareas, la capacitación tecnocrática en habilidades elementales, la desconexión de los trabajadores, la adaptación a los ritmos de procesamiento de las máquinas y la jerarquización rígida en las instituciones. Así como se propugna la idea del progreso económico y social a través de las buenas obras de los individuos, también se esgrime como discurso educativo el logro de resultados de excelencia a partir de acciones individuales de calidad de los actores implicados. Por este motivo, desde esta concepción se intenta estimular las disposiciones innatas, las cualidades y expectativas personales, cuya sumatoria producirá la energía

²¹ Silvia Brusilovsky y Susana Vior (1996) “Representar y actuar la Universidad de los 90. Posibilidades y límites de una pedagogía universitaria crítica”, en Revista Praxis Educativa, Año II N° 2, Santa Rosa, La Pampa, Argentina.

²² Pablo Gentili -Comp- (1997) Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública, Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina.

necesaria para alcanzar metas comunes, suponiendo que la sociedad está compuesta por individuos libres e iguales que se relacionan entre sí como propietarios de sus propias capacidades. Este énfasis puesto en un “individualismo posesivo” (T. Popkewitz, 1994²³), refuerza la idea de que el conocimiento es un bien privado que genera beneficios económicos. Se deja de lado el análisis acerca de las complejas condiciones sociales y culturales que intervienen en los procesos de construcción y difusión del saber, en los cuales intervienen valores y decisiones por los cuales se benefician algunos y se marginan otros.

La conformación individualista de las prácticas de enseñanza y de investigación propias de algunos docentes universitarios genera como consecuencia profesionales aislados y solitarios, imposibilitados de acceder a nuevas propuestas, de compartir ideas y saberes, y de encontrar mejores soluciones a sus problemas. De esta manera, el cansancio se acumula interiormente y termina por envenenar, impidiendo que los logros valgan reconocimiento y elogio, permitiendo a la incompetencia existir y persistir en detrimento de los alumnos, los colegas y el propio docente, observan Fullan y Hargreaves (1999).

Si bien esta situación puede obedecer en parte a actitudes propias de personalidades conflictivas que emulan la competitividad egoísta y rechazan todo tipo de tareas cooperativas, la realidad nos demuestra que las circunstancias que rodean el desempeño de los docentes propician mecanismos perversos de trabajo. El individualismo se encuentra históricamente arraigado en las rutinas laborales. La formación de los docentes, sus prácticas profesionales y sus hábitos de estudio y de

²³ Thomas Popkewitz (1994) *Sociología política de las reformas educativas*, Editorial Morata, Madrid, España.

producción académica suelen realizarse en forma solitaria y aislada. Además, pocas instituciones poseen instalaciones edilicias que propicien el desarrollo conjunto de actividades para la enseñanza y la investigación, manteniéndose la tradicional estructura de aulas separadas y de programas fijos propia del siglo diecinueve, la cual estaba pensada para controlar y disciplinar a las nuevas masas de alumnos que irrumpían en el sistema educativo. Tampoco resulta común encontrar diseños de proyectos curriculares que contemplen la organización de tiempos compartidos para la enseñanza colegiada, para la integración de disciplinas o para el establecimiento de relaciones sustantivas entre la práctica y la teoría.

Otra de las particularidades que frecuentemente asume el trabajo de los profesores universitarios, es su inserción en culturas balcanizadas. A. Hargreaves (1996)²⁴ explica que estas culturas poseen una permeabilidad reducida, pues los diferentes subgrupos que la conforman están fuertemente aislados entre sí, sin contacto ni pertenencia a otros grupos; permanecen en el tiempo con bastante durabilidad; permiten una alta identificación personal de los miembros con sus subcomunidades; y tienen un carácter político, puesto que promueven la distribución de bienes simbólicos y materiales entre sus integrantes a partir de intereses diversos y de dinámicas complejas. Los constantes desequilibrios de poder que se generan en los subgrupos de instituciones balcanizadas, obstaculizan el logro de acuerdos, el establecimiento de criterios racionales para la gestión de las decisiones, y la posibilidad de trabajar en forma conjunta y cooperativa.

En nuestras Universidades resulta frecuente observar profundas separaciones entre Facultades, Escuelas, Institutos, Departamentos, Areas, Carreras y Disciplinas, constituyendo cada espacio una suerte de feudo

²⁴ Andy Hargreaves (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), Editorial Morata, Barcelona, España.

institucionalizado. Si bien el trabajo en equipo es una práctica recurrente en la mayoría de las comunidades académicas, por regla general no existe entre los profesionales pertenecientes a cada subgrupo intencionalidad alguna por interactuar con colegas que se desempeñan en diferentes áreas, ni tampoco por interiorizarse acerca del trabajo de otros miembros de la institución. De esta manera, si bien los docentes se sienten partícipes de subcomunidades nucleadas en torno a ciertos intereses, son reducidas las oportunidades de crecimiento personal y profesional, pues se cercenan las instancias de aprendizaje mutuo y de trabajo colaborativo con colegas de otros sectores que pueden aportar diversos conocimientos y experiencias.

Sin embargo, también es preciso señalar que no todo tipo de trabajo en equipo resulta provechoso ni genera en forma automática mejoras en las prácticas de los docentes. M. Fullan y A. Hargreaves (1999)²⁵, describen como “mito colectivo” la falacia de pensar que sólo por el simple hecho de agruparse y de planear actividades conjuntas, se van a producir fuerzas poderosas para el cambio en las instituciones educativas:

“Las personas pueden colaborar por la colaboración misma. El ‘trabajo en equipo artificial’ [...] puede disuadir a los docentes de realizar actividades valiosas con los alumnos a cambio de nada [...] y puede reducir la innovación y las soluciones imaginativas a las situaciones individuales [...] Elegir la propia actitud individual hacia la mejora es tan importante como decidir sobre respuestas colectivas. El grupo debería auspiciar

²⁵ Michael Fullan y Andy Hargreaves (1999) *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

a veces, en lugar de combatir, el desacuerdo y la diferencia individual.”

El trabajo colegiado y cooperativo de los profesionales universitarios no debería entonces constituir un discurso vacío de contenido ideológico, sino que su importancia para la institución se inserta en procesos idiosincráticos de desarrollo personal como docentes comprometidos con la defensa de ciertos valores relacionados con el mejoramiento de las Universidades.

- La pérdida de reconocimiento social del rol del docente y del investigador

Una de las consecuencias originadas a partir de la crisis por la que están atravesando nuestros países -de la cual tampoco escapan otras regiones que se encuentran en una situación socio-económica más aventajada-, es la erosión progresiva del estatus que en otras épocas poseía la profesión docente en las instituciones de nivel superior. El tránsito hacia una sociedad que algunos denominan “de la información, del conocimiento, o del aprendizaje permanente”, implica tanto la masificación planificada de la educación superior como así también la generación de cambios estructurales. J. Enders (1999)²⁶ describe algunas paradojas al respecto: por un lado, al mismo tiempo que se observa una declinación en el prestigio socio-económico de la educación superior, existe una marcada expansión de la misma y una tendencia por alcanzar mayores niveles de cualificación de las personas. Por otro lado, la creciente importancia del conocimiento

²⁶ Jurgen Enders (1999) “*Crisis? What crisis? The academic professions in the ‘knowledge’ society.*”, en Revista Higher Education N° 38, Kluwer Academic Publishers, Países Bajos.

científico se encuentra acompañado por una pérdida de la exclusividad en su producción por parte de las universidades, y de la profesión académica como la principal fuente para su creación y diseminación. Otra tensión es la que se ocasiona entre las tradicionales formas de enseñar y de organizar los cuerpos del conocimiento, y las competencias, estilos de vida, expectativas laborales y carreras profesionales que requieren los estudiantes. Además, la progresiva importancia del conocimiento científico en la sociedad está condicionada por una creciente preocupación acerca del riesgo que la ciencia y la tecnología pueden causar en desarrollos futuros. Por último, también se cuestiona la ambivalencia con respecto a la mirada cosmopolita de los educadores e investigadores del siglo veinte, y los serios impactos que se han provocado dentro de las consecuencias negativas de la globalización, como por ejemplo la lucha desigual entre sistemas nacionales e internacionales por lograr espacios para la ciencia y la tecnología.

El autor menciona además cuatro escenarios posibles que pueden crearse con respecto a la profesión académica. Uno de los escenarios vislumbra el riesgo de que tanto la profesión académica como la educación superior, pierdan su posición de liderazgo. Términos tales como desprofesionalización, burocratización y marginación son utilizados para analizar las consecuencias negativas de los cambios que se producirían, los cuales generarían desmoralización en el profesorado tradicional. Desde otro punto de vista, el viejo estilo organizacional de las universidades sería transformado, dentro del contexto de una sociedad post-industrial. En este modelo la profesión académica cambiaría, desde una postura optimista, a un rol de mediación entre sistemas de expertos y cursos individualizados. En otro panorama posible, la universidad puede devenir en una institución marginal, y la profesión académica en una antigua práctica atada a una imagen tradicional, desconocedora y resistente a los cambios sociales. Dentro de otro tipo de escenario -que podríamos denominar “de

cientificación de la sociedad"- se posibilitaría en cambio fortalecer el trabajo de docentes e investigadores, considerándolo como axial y referente. Sería la "profesión de profesiones", no sólo como proveedora de los conocimientos y competencias de los que dependen las sociedades avanzadas, sino como configuradora de una imagen de sociedad futura al servicio de un modelo de discurso racional y desinteresado para la generación de experticia altamente cualificada. Esto no significa que no pudieran existir problemas en el trabajo de los docentes e investigadores, pero las universidades estarían en un proceso de continuo cambio, adaptándose permanentemente a las nuevas circunstancias con el fin de construir respuestas flexibles a las múltiples demandas, como así también a las tradiciones establecidas por sus académicos.

A partir de esta descripción, consideramos que este último escenario es el que realmente posibilita una revalorización del trabajo de los docentes e investigadores, a partir de una reflexión profunda acerca de la función que cumple la Universidad y de su ineludible compromiso de responder en forma responsable a los problemas actuales de la sociedad en la que está inserta.

La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Análisis de algunas de sus particularidades

La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco fue creada en el año 1980 a partir de la unificación de dos universidades preexistentes: la Universidad Nacional de la Patagonia, y la Universidad San Juan Bosco, ésta última de carácter privado y confesional, de la incorporación del Instituto Universitario de Trelew, dependiente de la Universidad Nacional del Sur, y del Instituto Universitario de Santa Cruz, con sede en Río Gallegos. Esta

convergencia, en realidad, no constituyó un proceso sencillo de lograr, sino que durante años suscitó conflictos y tensiones de distinta índole. Entre los profesores que finalmente conformaron el cuerpo académico fundante de la Universidad, existían grupos que habían pertenecido a las diversas instituciones que se amalgamaron en la UNPSJB, presentando muchas veces diferencias de criterios, de concepciones y de encuadres ideológicos. Si bien estas diferencias se minimizaron con el transcurso del tiempo, no pudieron ser totalmente superadas, surgiendo muchas veces en forma solapada y residual en diversas decisiones y discusiones político-académicas con respecto a las funciones de la Universidad.

La particularidad fundacional de la UNPSJB, explicitada en todos los documentos que le dieron origen, fue el compromiso institucional asumido con el desarrollo de la región patagónica. Este factor aparece como una constante histórica en los principios enunciados de las propuestas de creación o modificación de Institutos, unidades de investigación, áreas y carreras durante los años setenta, y luego se manifiesta claramente a partir de la promulgación de la Ley 22.173/80 de creación de la UNPSJB²⁷. Esta Ley establece que, además de los fines comunes a todas las Universidades Nacionales, la UNPSJB tendrá los siguientes:

a) Cooperar en el proceso de desarrollo cultural, social y económico de la Región Patagónica

b) Contribuir a su integración y consolidación socio-cultural.

²⁷ Ley 22.173/80 (1980) de Creación de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina

La modalidad específica que revistirá el cumplimiento de estos fines queda asentado en el Art. 6° , en los siguientes incisos:

a) Participar en el estudio y la solución de los problemas y necesidades de la región en colaboración con las autoridades nacionales y provinciales, y con las entidades públicas o privadas interesadas en ello.

b) Desarrollar carreras que tengan directa vinculación con los planes de desarrollo regional, y en especial la exploración, explotación y conservación de los recursos naturales propios y con las necesidades derivadas de las particularidades de su organización social.

c) Realizar investigación científica en áreas prioritarias para el logro de los proyectos regionales de desarrollo económico, social y cultural.

d) Atender a la formación de sus cuadros docentes asegurando una adecuada capacitación científica, pedagógica y deontológica.

e) Promover la educación permanente de sus graduados mediante cursos de actualización, capacitación y especialización.

Los objetivos trasuntan también esta responsabilidad de la institución para con el desarrollo de la región. De esta manera, la formación de

recursos humanos de nivel universitario, no persigue la obtención de cualquier tipo de profesional, de científico o de técnico, sino la de aquéllos “...que satisfagan las reales necesidades del crecimiento que plantea la Patagonia Argentina.”²⁸

Durante el año 1979, se elaboró un Plan de Desarrollo²⁹ que posibilitó diagnosticar problemas y requerimientos de la región a fin de orientar las acciones de la educación universitaria. En este documento se propone la reorientación de las actividades académicas, científicas y de extensión para poder operar como instrumento de transformación de la realidad; integrando el planeamiento universitario con el planeamiento nacional y provincial; y articulando mecanismos que garanticen ajustes y cambios permanentes en la organización, el funcionamiento, las actividades y los contenidos, cada vez que los mismos presenten síntomas de inadecuación a la misma. El estudio plasmado en el citado Plan de Desarrollo da cuenta de las siguientes anomalías en la conformación socio-económica de la región:

- ◆ *Una actividad tradicional: producción ovina, muy poco dinámica, y actividades potenciales (pesca, minería, forestación), que no han recibido suficiente impulso como para expandirse.*
- ◆ *Una estructura y localización demográfica desequilibrada.*
- ◆ *Un ritmo de crecimiento marcadamente disímil en subregiones y sectores.*

²⁸ Ley 22.173/80 (1980) de Creación de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

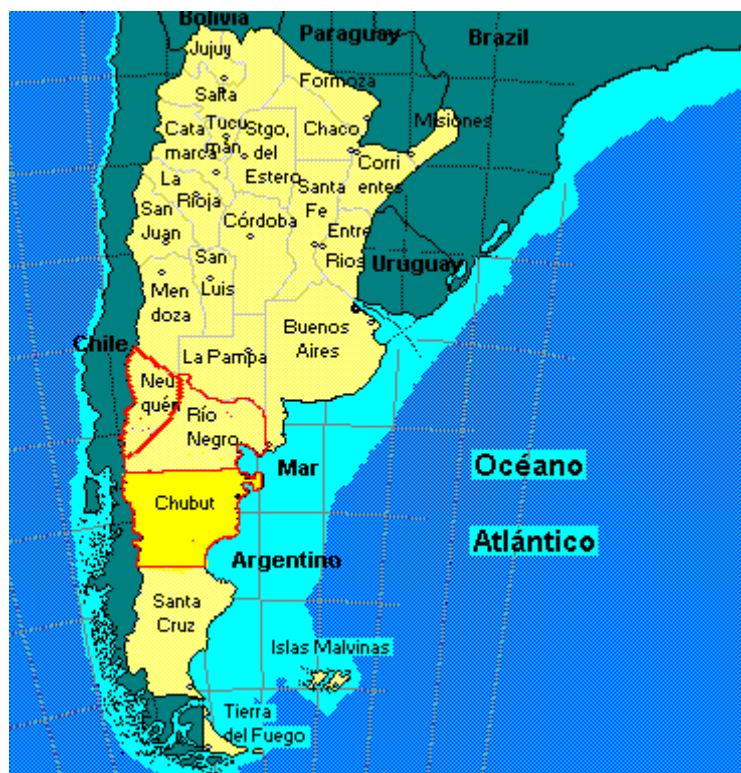
²⁹ Plan de Desarrollo de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (1979), Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina.

- ◆ *Una estructura de intercomunicación muy débil entre áreas y centros geográficos.*

- ◆ *Una economía poco diversificada y de baja o nula interrelación entre sectores.*

- ◆ *Limitados medios de intercambio de información entre la región y los centros que la generan en el país y en el exterior.*

Transcurridas ya más de dos décadas desde la elaboración de este documento, resulta paradójico observar que las problemáticas descritas son prácticamente las mismas que las que existen en la actualidad, lo cual significa que las dificultades mencionadas son estructurales en la región patagónica. La UNPSJB, si bien desde sus orígenes promovió políticas tendientes a afianzarse en el contexto regional, comprometiéndose varias de sus gestiones de gobierno en acciones orientadas a fomentar determinadas áreas relacionadas con el medio, no ha conseguido aún cumplimentar plenamente el fuerte mandato fundacional de convertirse en polo de desarrollo regional, teniendo en cuenta que la región patagónica es la más extensa de la Argentina. Sólo el área más austral de la misma, que abarca las provincias de Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego -denominada Patagonia Sur- tiene una superficie de 490.000 kilómetros cuadrados, con una densidad poblacional de escasamente dos habitantes por km². En el norte de la región, las provincias de Neuquén y Río Negro forman parte de la llamada "Patagonia Comahue". Tal como observamos en el mapa, la Patagonia ocupa una vasta extensión en el territorio argentino:



Anteriormente describíamos el fenómeno de expansión de las universidades durante el último período de recuperación de la democracia. En la UNPSJB, esta expansión fue principalmente de carácter geográfico. La ampliación de la matrícula durante el Proceso de Normalización Universitaria estuvo generado por la apertura de nuevas sedes, por la reapertura de sedes que habían sido cerradas durante gobiernos de facto, y por la instauración de carreras diferentes. Entre los años 1985 y 1987, la UNPSJB tuvo un pico de ingreso que superó en un 256 % al del período 1980/1984.³⁰ De este modo, la Universidad extendió su cobertura hacia cinco localidades, cuatro de ellas de la provincia de Chubut –Comodoro Rivadavia, Trelew,

³⁰ Boletín de Ciencia y Técnica N° 2, (1989) Serie Informaciones, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina. Boletín de Ciencia y Técnica N° 6, (1992), Serie Informaciones, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina.

Puerto Madryn y Esquel-, y una en Tierra del Fuego –Ushuaia-, tal como puede observarse en este mapa del área jurisdiccional de la UNPSJB:



La expansión de la matrícula a través de la incorporación de nuevas sedes y de la reformulación de los Planes de Estudio, originaron como consecuencia serias dificultades a la UNPSJB por la escasez de recursos humanos para cubrir las múltiples demandas generadas. Esto implicó que posteriormente se debiera contratar a un elevado número de profesores provenientes de distintos lugares del país. No obstante, dado que no se planificó una política clara con respecto a la formación de recursos humanos

propios a partir de ciertos criterios y condiciones, los procesos de normalización de las Cátedras se realizaron de manera discontinua, insuñiendo algunos de ellos mucho tiempo y erogaciones.

En un trabajo anterior (S. Coicaud, 1991³¹), decíamos que:

“...las estrategias del gobierno de establecer una brecha a través del salario y de los privilegios entre los cargos políticos de conducción de la universidad, y los cargos de los trabajadores docentes y no docentes cada vez se profundiza más y origina serias consecuencias: la peligrosa desvalorización de la docencia y la investigación –actividades vitales de toda universidad-, la puja por obtener y retener los cargos políticos mediante luchas donde se acuerdan decisiones que no siempre favorecen al crecimiento institucional, y la manipulación de las reglas de juego del cogobierno según las conveniencias del momento.”

Entendemos que actualmente esta situación no ha cambiado en la UNPSJB sino que, por el contrario, se han agudizado los síntomas de una profunda crisis institucional que trastoca los legítimos propósitos de una Universidad que surgió a partir de una demanda expresada dentro del contexto patagónico.

³¹ Silvia Coicaud (1991) “*Universidad, crisis y alternativas*”, Trabajo Monográfico presentado para el Seminario: Corrientes contemporáneas del pensamiento pedagógico, a cargo de la Dra. Adriana Puiggrós, Especialización en Docencia Universitaria, Secretaría Académica, UNPSJB, Comodoro Rivadavia, Argentina.

La UNPSJB constituye una universidad de tamaño intermedio en relación a otras instituciones del país. Este hecho origina algunas ventajas comparativas en ciertos aspectos, como por ejemplo, una comunicación más fluida entre alumnos y docentes, lo cual trasunta en el logro de instancias de diálogo e intercambio para el desarrollo de mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje. Además, en todas las unidades académicas, de investigación y extensión existe una mayor flexibilidad que en las universidades masificadas para la introducción de cambios e innovaciones a través de proyectos alternativos, muchos de los cuales han sido altamente respaldados por las comunidades de las distintas localidades en las que se asienta la Universidad.

Anteriormente planteábamos que uno de los desafíos que tiene la universidad argentina en la actualidad, es lograr la conformación de vínculos más estrechos con el contexto en el que está inserta, buscando además nuevas fuentes de financiamiento. Al respecto, algunas unidades académicas de la UNPSJB, como por ejemplo la Facultad de Ingeniería, se ha caracterizado por establecer fuertes relaciones con el medio, constituyendo una referencia a nivel local y regional en cuanto a su capacidad de transferencia tecnológica y de producción de servicios. Varias obras públicas y privadas de envergadura han sido adjudicadas a esta Facultad, lo cual coadyuva a afianzar una imagen positiva de la universidad en el medio local. Sin embargo, como también señalábamos en páginas anteriores, no todas las Facultades de la UNPSJB están en condiciones de realizar estas ofertas, dada la especificidad de sus disciplinas o la escasez de sus recursos. Esta realidad implica que resulta imprescindible generar en el ámbito de la UNPSJB lineamientos políticos que tiendan a articular sus estructuras, con el fin de evitar la consolidación de una institución

fragmentada en unidades conformadas por diferentes pautas de financiamiento y de posibilidades de crecimiento.

Otra de las dificultades de la UNPSJB, es la duplicación de ofertas académicas que existen en sus distintas sedes. La amalgama de instituciones que dieron origen a la Universidad, por un lado, y la falta de consenso para instaurar procesos de planificación a mediano y largo plazo, por otro lado, han imposibilitado que la UNPSJB pudiera contar con un sistema sólido de becas, residencias estudiantiles, ayuda económica, redes informáticas y circuitos permanentes de intercambio entre las sedes. De este modo, la repetición de carreras en forma convencional en varias sedes obstaculiza la consolidación de las áreas disciplinarias, puesto que no se aprovechan racionalmente los recursos humanos formados.

La escasez de dedicaciones exclusivas, en una etapa histórica en la que progresivamente se han ido reduciendo los salarios de los docentes universitarios, es otro de los problemas actuales de la UNPSJB. Esto origina dificultades para proyectar actividades de investigación y de servicio en la Universidad, y también para implementar propuestas de formación docente. Si a esta realidad le sumamos el hecho de que más del 90 % del presupuesto de la Universidad se destina al pago de sueldos, podemos vislumbrar un panorama poco propicio para el desarrollo de la institución. El sobredimensionamiento de las estructuras administrativas de la UNPSJB, afianzadas a través de la negligencia de distintas gestiones que han tomado decisiones desde tácticas coyunturales sin responsabilizarse por la proyección a largo plazo de la Universidad, constituye otro de los males endémicos de la institución.

La organización de estudios sistemáticos de posgrados en todas las áreas, constituye otro de los actuales desafíos de la UNPSJB. Si bien desde

hace más de una década la mayoría de las Facultades y de las unidades académicas del Rectorado han realizado esfuerzos por implementar Maestrías en diversas disciplinas, y han establecido también contactos con otras instituciones prestigiosas del país y del extranjero para asegurar la recepción de profesionales egresados de la Casa, aún son insuficientes las posibilidades de educación cuaternaria en la Universidad Nacional de la Patagonia. A partir de esta situación, algunos graduados optan por inscribirse en Maestrías y Doctorados ofrecidos por otras universidades nacionales o privadas, lo cual genera denodados sacrificios a nivel personal, familiar y laboral, máxime teniendo en cuenta las enormes distancias que separan a la región patagónica de los grandes centros culturales del país.

El trabajo desarrollado por la Dirección de Educación a Distancia de la UNPSJB

La Dirección de Educación a Distancia –DEaD-, dependiente de la Secretaría Académica del Rectorado de la UNPSJB, comenzó a funcionar a través de la conformación de un equipo multidisciplinario de profesionales a partir del año 1986. Una de sus primeras actividades consistió en la realización de un trabajo de relevamiento de información acerca de las opiniones y expectativas de la población patagónica acerca de la modalidad de la educación a distancia, con el fin de desarrollar la misma a partir de problemáticas reales y prioritarias. Este trabajo, implementado mediante un diseño de investigación participativa, posibilitó visitar veintidós localidades de la región patagónica sur, estableciendo “Comisiones de Enlace” en muchas de ellas con el fin de lograr el compromiso de la comunidad para la instauración y el sostenimiento de propuestas innovativas de educación

superior a distancia. A partir de esta investigación, la DEaD elaboró un “Proyecto de Implementación de un Sistema de Educación a Distancia en la UNPSJB³²”, el cual fue aprobado por el Consejo Superior de la Universidad –Ordenanza C.S. N° 034/88-

A partir del año 1989, se desarrollaron en la DEaD diversos proyectos que abordaron problemáticas educativas propias de la región. El trabajo colaborativo interinstitucional ha sido siempre un criterio relevante de la Dirección que posibilitó elaborar propuestas apropiadas de educación a distancia. De esta manera, la modalidad permitió responder a los múltiples motivos de destinatarios que elegían esta forma de estudiar por diferentes razones: escasez de oportunidades y de ofertas educativas en su lugar de residencia; imposibilidad de trasladarse hacia otras localidades; responsabilidades laborales o familiares ineludibles que obstaculizan el acceso a las formas establecidas por la educación convencional; existencia de necesidades específicas de formación y/o actualización que no son cubiertas por el sistema educativo presencial.

Los Ejes a partir de los cuales la DEaD organizó sus propuestas educativas a distancia, han sido los siguientes:

- Extensión en el Área de Formación Rural

En Convenio con el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria – INTA-, durante los años 1989/1992 se realizó un Curso de Tecnología Ovina

³² “Proyecto de Creación de un Sistema de Educación a Distancia –SEAD- de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco” (1986), Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Dirección de Educación a Distancia, Secretaría Académica, Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina (Ordenanza HCS-UNPSJB N° 032/86)

a distancia³³. Este Curso de carácter teórico-práctico, se ofreció en diez localidades de las provincias de Chubut y Santa Cruz, abarcando contenidos relacionados con el manejo de los recursos naturales –agua, suelo y pastizales-, y con las técnicas apropiadas para el aprovechamiento de la producción ovina en la región patagónica. Se elaboraron catorce módulos impresos, programas de radio y audiocasetes. Técnicos extensionistas del INTA asumieron el rol de tutores en cada uno de los Centros Tutoriales establecidos por ambas instituciones.

- Formación de Grado

- Articulación con el Nivel Medio

En forma conjunta con el Departamento de Matemática de la Facultad de Ingeniería de la UNPSJB, a partir del año 1990 se organizó un Curso Pre-Universitario Semi-presencial de Matemática. Esta propuesta contó con seis módulos escritos con contenidos de álgebra y aritmética, y tuvo como finalidad mejorar la articulación entre los niveles medio y superior de estudios en el área de matemática. Fueron destinatarios de este Curso alumnos ingresantes de las carreras ofrecidas por las Facultades de Ingeniería, Ciencias Económicas y Ciencias Naturales de la Universidad.

- Curso Semi-presencial de Química Orgánica

Esta propuesta consistió en la elaboración de cinco módulos impresos, y se trabajó en forma conjunta con docentes del Departamento de

³³ “*Proyecto de Curso de Tecnología Ovina a Distancia*” (1989), Convenio UNPSJB/INTA, Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina

Química de la Facultad de Ciencias Naturales para el cursado de la Asignatura: “Química Orgánica” de la Licenciatura en Ciencias Biológicas. Los destinatarios de la mismas fueron alumnos de la Sede de Esquel de la UNPSJB.

- Carreras a Distancia

. Carrera de Licenciatura en Ciencia Política

Esta Licenciatura es ofrecida por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNPSJB en las en las Sedes de Comodoro Rivadavia, Trelew y Ushuaia. La carrera se implementó a partir del año 1992 con Guías de Estudio elaboradas por docentes del Programa UBA XXI de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente, en cada Sede en la que se estudia esta Licenciatura, los alumnos cuentan con material bibliográfico, guías y tutorías para cada uno de los espacios curriculares. La Dirección de Educación a Distancia asesora a alumnos, tutores y personal de apoyo acerca de las características de la modalidad.

. Carrera de Licenciatura en Enfermería

Esta Carrera se inscribe en el “Programa de Desarrollo de la Enfermería para la Región Patagónica”³⁴. En una primera etapa, se contó con financiamiento de la Fundación Kellogg’s, trabajándose en forma conjunta con la Universidad Nacional de Rosario, los Sistemas Provinciales

³⁴ Claudia Coicaud y Beatriz Escudero (1996) “Informe Diagnóstico del Programa de Desarrollo de la Enfermería en la Región Patagónica”, Dirección de Educación a Distancia, Secretaría Académica, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina.

de Salud de las Provincias de Chubut y de Río Negro y la Unión del Personal Civil de la Nación –UPCN-. Los destinatarios de esta propuesta fueron Enfermeros de Chubut, Neuquén y Río Negro.

Actualmente, en una segunda etapa, el proyecto fue aprobado por el FOMECA –Fondo para el Mejoramiento de Calidad Universitaria- y cuenta también con el apoyo económico de la Fundación Kellogg's para su desarrollo en la Sede de Ushuaia. Esta Licenciatura está destinada a Enfermeros con formación de Pre-grado que residan en la región patagónica. La carrera es ofrecida por la Facultad de Ciencias Naturales de la UNPSJB, a través de su Departamento de Enfermería. La Dirección de Educación a Distancia brinda asesoramiento en tareas concernientes a la elaboración de materiales de estudio, formación de tutores y evaluación de la propuesta. Durante el año 2000, se actualizarán los contenidos y se adecuará el diseño curricular de los módulos de estudio.

- Formación de Posgrado

- Programa de Posgrado en Cirugía y Traumatología Bucomaxilofacial

Este Programa de Posgrado es desarrollado en forma conjunta mediante un Convenio Cooperativo entre la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, a través de su Dirección de Educación a Distancia, y la Universidad de Buenos Aires, a través de su Facultad de Odontología. Son destinatarios de esta propuesta Profesionales del área de la salud de la región.

La Cirugía Bucomaxilofacial es la especialidad de la Odontología que se ocupa del diagnóstico y del tratamiento médico y quirúrgico de las

enfermedades, traumatismos y malformaciones de la boca, maxilares, tejidos y órganos que la limitan e integran su función. En la región patagónica el desarrollo de esta área de especialidad se encuentra descubierto, y actualmente mucha de la patología bucomaxilofacial que se presenta en los habitantes es atendida por profesionales de diferentes especialidades y/o derivada a centros de mayor complejidad alejados de la zona, lo cual genera problemas económicos, laborales y familiares.

La propuesta consta de dos líneas de acción: Capacitación Continua: se desarrollan a través de Jornadas Temáticas (se realizan al menos una por ciclo lectivo) y Formación de Posgrado. Las estrategias consisten en la elaboración de Módulos-Seminarios de estudio, tutorías, prácticas hospitalarias y pasantías voluntarias en centros de salud de Buenos Aires. La DEaD elabora los materiales impresos a partir de los contenidos aportados por los expertos de la UBA, y coordina el Programa desde el desarrollo de la modalidad de educación a distancia en la región.

- Ecología Marina Bentónica

La Facultad de Ciencias Naturales de la UNPSJB ha dictado una Maestría en Ecología Marina Bentónica, participando en la misma docentes investigadores expertos en esta especialidad. La DEaD ha elaborado materiales impresos relacionados con algunas de las áreas de la Maestría, con el fin de organizar en forma conjunta con los docentes de la Facultad una propuesta de estudio Semi-presencial.

- Formación en el Área de Salud

- Curso de Capacitación para Agentes Sanitarios y Enfermeros en Terreno

Se desarrolló en Convenio con el Sistema Provincial de Salud de Chubut –SIPROSALUD- Se capacitó a personal de salud de toda la provincia en contenidos relacionados con la prevención de enfermedades, la problemática del niño sano y de la relación madre-hijo, como así también de la sistematización de las prácticas desarrolladas por los Agentes Sanitarios. Se elaboraron nueve módulos impresos y seis programas de radio. El Curso contó con tutorías a cargo de médicos del SIPROSALUD en los catorce Centros Tutoriales en los cuales se ofreció la propuesta.

- Curso Semi-presencial de Salud Pública

Se desarrolló a partir de una propuesta conjunta en la que participó la Asociación Orion –conformada por universidades europeas y latinoamericanas-, la Universidad de Granada, la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Fueron destinatarios de esta propuesta profesionales del área de salud, personal sanitario, agentes vinculados con la temática de la Atención Primaria de la Salud, y funcionarios de organizaciones relacionadas con la especialidad. Se ofreció en todas las sedes de la UNPSJB, y contó con material de estudio informatizado y de tutorías presenciales y electrónicas a cargo de un docente de la Universidad de Granada.

- Formación Docente

Se elaboraron propuestas de perfeccionamiento y de actualización para más de dos mil docentes residentes en diferentes localidades de la región patagónica sur, a través de propuestas de educación a distancia y semi-presenciales. Durante la puesta en marcha de la Red Federal de Formación Docente Continua, se trabajó en forma cooperativa con Escuelas Superiores Docentes de la provincia de Chubut, lo cual posibilitó coordinar esfuerzos y aprovechar los recursos existentes.

- Cursos ofrecidos en forma conjunta con docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNPSJB –avalados por la Red Federal de Formación Docente Continua del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación-

- Curso de Lengua a distancia, para docentes de E.G.B., en conjunto con el Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNPSJB.

- Seminario: “La producción del conocimiento en las Ciencias Sociales. Aportes para la investigación en la docencia”, destinado a docentes de tercer ciclo de EGB y Nivel Polimodal.

- Curso: “Análisis Textual. De la teoría a la práctica”, en conjunto con el Departamento de Letras de la FH y CS, destinado a docentes de tercer ciclo de EGB.

- Cursos ofrecidos a través de la R.F.F.D. en forma conjunta con Escuelas Superiores Docentes de diferentes localidades de la Provincia de Chubut

- Curso: “Enseñar y aprender Lengua”, para 1° y 2° ciclo de EGB, en conjunto con la Escuela Superior N° 803 de Puerto Madryn.
- Curso: “Ciencias Sociales. La mirada de la niñez”, para docentes del Nivel Inicial, en conjunto con las Escuelas Superiores N° 802 de Comodoro Rivadavia, 803 de Puerto Madryn y 808 de Trelew.
- Curso: “Matemática para todos. Una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje”, para docentes del tercer ciclo de EGB, en conjunto con docentes de la Escuela Superior Docente N° 802.
- Curso: “Las Ciencias Sociales y su Didáctica”, para docentes del 1° ciclo de EGB, en conjunto con las escuelas Superiores Docentes N° 802, 803 y 808.

- Formación de Auxiliares de Docencia

- Taller de Capacitación de Auxiliares Alumnos, en conjunto con la Unidad de Pedagogía Universitaria de la UNPSJB, destinado a ayudantes alumnos de la Universidad. Se organizó a través de la modalidad semi-presencial, mediante módulos impresos y Seminarios-Talleres para el trabajo grupal.

- Museo Virtual de Historia Natural Patagónica

Esta propuesta se basa en la elaboración de materiales de difusión científica, a través de Discos Compactos y Páginas Web. Se trabaja en

conjunto con docentes investigadores especializados en las diferentes áreas de conocimientos relacionadas con la flora, fauna y geología propias de la Región Patagónica³⁵. Los contenidos abordan en forma protodisciplinaria temáticas científicas y avances de investigación, con el propósito de lograr una amplia socialización de los mismos a través de medios tecnológicos.

- Los nuevos desafíos para el desarrollo de la educación a distancia en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

Si bien han sido numerosas las propuestas encaradas por la UNPSJB en la modalidad de educación a distancia -ampliadas actualmente a través del diseño de entornos virtuales para la generación de procesos de enseñanza y aprendizaje más abiertos y flexibles- consideramos que esta Universidad aún no ha desarrollado una estrategia institucional apropiada para promover este tipo de ofertas educativas indispensables para su contexto jurisdiccional. Teniendo en cuenta los comentarios realizados acerca de las características político-institucionales de la UNPSJB, creemos que resulta necesario que se tomen decisiones tanto "de abajo hacia arriba" como "de arriba hacia abajo" para potenciar la modalidad en toda la región patagónica. El enfoque "de abajo hacia arriba" permitirá que la comunidad educativa -docentes, administrativos, alumnos y graduados- apoye desde sus diversas funciones y responsabilidades esta forma de estudio, comprometiéndose en cambiar prácticas pedagógicas y organizativas en pos de brindar nuevas respuestas a la población. El enfoque "de arriba hacia

³⁵ *"Proyecto de Museo Virtual de Historia Natural Patagónica"* (2003) Dirección de Educación a Distancia, Secretaría Académica, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina.
Ley 22.173/80 (1980) de Creación de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina, Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina.

abajo" posibilitará que las autoridades generen las condiciones presupuestarias y de infraestructura fundamentales para que las innovaciones se concreten y no naufraguen ante cualquier devenir institucional. Desde esta perspectiva, se les otorgará apoyo político y prioridad a las propuestas de educación a distancia, asumiendo la gestión concerniente al financiamiento, equipamiento, mantenimiento, escalabilidad y transferibilidad de las mismas.

Coincidimos con Claudio Dondi (2003) cuando plantea que no basta contar con "*caudales de entusiasmo o un desarrollo oportunista*" si se pretende implementar una estrategia para las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones universitarias, sino que resulta fundamental realizar, entre otras, las siguientes acciones:³⁶

- a) *"Ampliar el acceso a los programas, ofreciendo una mayor flexibilidad a los alumnos, permitiéndoles seguir cursos de acceso remoto a los recursos y a los tutores.*

- b) *Alcance. Haciendo accesibles los programas más allá del entorno geográfico inmediato de la universidad, u ofreciendo programas de formación permanente directamente en el lugar de trabajo.*

- c) *Facilitar el trabajo colaborativo con otras instituciones, compartiendo los recursos y la experiencia académica*

³⁶ Claudio Dondi (2003) "*La introducción de la enseñanza abierta y a distancia y de los entornos virtuales de aprendizaje en el contexto de la universidad convencional: una perspectiva institucional*", en: Barajas Frutos M. -coord.- y Alvarez González B. -ed.-, *La tecnología educativa en la enseñanza superior. Entornos virtuales de aprendizaje*, Editorial Mc Graw Hill, Madrid.

- d) *Proporcionar a los estudiantes el acceso a recursos multimedia de alta calidad, incluyendo simulaciones de fenómenos complejos.*

- e) *Fomentar la autonomía del alumno, un enfoque educativo en el que los estudiantes asumen la responsabilidad de su aprendizaje y se les ayuda a evolucionar gradualmente hacia su interdependencia."*

Desde esta perspectiva, la puesta en marcha de buenos programas y proyectos de educación a distancia basados en nuevas tecnologías en la UNPSJB, implicará la toma de decisiones estructurales dentro de la institución, como así también la generación de mecanismos apropiados para que la comunidad universitaria tome conciencia acerca de la importancia que día a día adquiere esta modalidad educativa en el contexto de la Patagonia argentina.

Capítulo 2

La educación a distancia como modalidad posibilitadora de respuestas múltiples

El Curriculum en la Educación Superior a Distancia. Análisis crítico de algunos principios fundacionales

Después de una etapa tecnocrática surgida en los Estados Unidos de Norteamérica (entre los años 1920 y 1970, aproximadamente), en la cual el Curriculum era concebido tan sólo como un instrumento para hacer más eficiente la educación en pos de un modelo de escuela que se homologaba al de la industria, aparece en varios países de Europa, América del Norte y América Latina un movimiento contracultural que cuestiona los cánones tradicionales del Curriculum, planteándose la necesidad de debatir las relaciones profundas que en el mismo se establecen entre el conocimiento, el poder y la identidad. De este modo, se plasman a través de diversos pensadores enfoques teóricos críticos y poscríticos acerca del Curriculum. Se descartan entonces las prescripciones sobre cómo elaborarlo e instruir en consonancia, focalizando las reflexiones en torno a dilucidar lo que el mismo produce y reproduce en nuestras sociedades capitalistas. Los contenidos escolares, por ejemplo, ya no son abordados como componentes neutrales de los campos científicos, sino que su concepción entraña un análisis acerca de la forma en que la ideología se transmite en las instituciones escolares a partir de la cultura impuesta por los sectores dominantes.

Uno de los movimientos que contribuyeron a consolidar el estudio del Curriculum desde planteamientos poscríticos, fue el “Centro de Estudios Culturales Contemporáneos”, fundado en la Universidad de Birmingham, en 1964. Raymond Williams, uno de sus representantes, cuestionaba la idea elitista de cultura que prevalecía en Gran Bretaña por la cual este concepto sólo se aplicaba a las grandes obras de la literatura y de las artes en general. Williams consideraba que toda experiencia vivida por seres humanos era cultural, y de esta forma valorizaba las manifestaciones de los grupos sociales marginados. En relación a esta temática, se efectuaron importantes estudios etnográficos en las denominadas “*subculturas urbanas*”, apoyándose inicialmente en los aportes de Marx, Althusser y Gramsci, y luego en los de Foucault y Derrida.

Con el transcurso del tiempo, los estudios culturales se expandieron más allá de Gran Bretaña, adquiriendo algunos de ellos perspectivas marxistas y otros, postestructuralistas. De todos modos, el eje que conecta a este tipo de enfoques es la concepción de la cultura como un campo de lucha de intereses. Diversos grupos intervienen en ella para imponer sus significados, a través de un juego permanente de mecanismos en el que se presentan conflictos y tensiones. De esta manera, el Curriculum es concebido como un espacio de poder en el cual distintos actores sociales pretenden establecerse como hegemónicos. Como cualquier otra institución, el Curriculum es considerado una invención social para los culturalistas, dado que implica un proceso de construcción en el cual se incluyen determinados conocimientos y se dejan otros de lado. La importancia del análisis del Curriculum radica, desde esta perspectiva, en que posibilita comprender cómo se conforman las identidades culturales y sociales de los grupos.

Otro representante destacado del “Centro de Estudios Culturales Contemporáneos” fue el sociólogo Paul Willis, quien se interesó por investigar a grupos de adolescentes desfavorecidos en sus elecciones escolares. Willis indagó las razones por las cuales estos jóvenes optaban por ocupaciones manuales, y encontró que esto no se podía deducir como una consecuencia directa de factores de índole económico o social, sino que era necesario reconocer la existencia de ciertos patrones generados en la propia cultura juvenil trabajadora, a partir de formas plagadas de contradicciones en un proceso basado en la contestación y en la lucha. La idea de masculinidad, por ejemplo, jugaba un importante papel entre estos jóvenes, y era asociada con el trabajo en las fábricas. Sin embargo, este investigador no aceptaba los planteos deterministas de las teorías de la reproducción, las cuales desde sus principios mecanicistas de la correspondencia no consideraban ninguna alternativa de acción humana para lograr la superación de las situaciones de dominación capitalista. Podemos inferir entonces, desde los aportes de este sociólogo, que las construcciones culturales elaboradas por grupos de personas poseen niveles de creatividad y autonomía que hacen factible su transformación en espacios políticos de resistencia. Michael Apple y Henry Giroux fueron algunos de los teóricos críticos que recibe las influencias de Willis. Giroux, por ejemplo, desarrolla en sus trabajos el concepto de resistencia dentro de lo que él denomina: *“una pedagogía de la posibilidad”*. El curriculum escolar constituye para este autor un proceso que permite la lucha contra los sectores dominantes que ejercen poder en la sociedad. La escuela se convierte así en una *“esfera pública”* que, junto a otras instituciones, puede cuestionar activamente los modelos hegemónicos. Pero para ello se necesita contar con *“intelectuales transformadores”* que estén comprometidos en otorgarle *“voz”* a quienes no la tienen.

- Una propuesta de apertura en el curriculum universitario

Una de las instituciones pioneras en la organización de la educación superior abierta y a distancia, ha sido la Universidad Abierta –Open University- de Gran Bretaña. A partir de su creación en el año 1969, han surgido varias universidades a distancia en distintos países, y cada vez son más las que incorporan la bimodalidad en los estudios utilizando los avances de la tecnología.

Hasta la finalización de la Segunda Guerra Mundial, el sistema educativo de Gran Bretaña se caracterizaba por ser de carácter sumamente selectivo. Quienes no habían podido ingresar a las “Grammar Schools” de enseñanza media a la edad de once años quedaban fuera de la educación universitaria, y sólo podían acceder a institutos terciarios polivalentes. De esta manera, hasta la fecha del surgimiento de la Open University existía una masa crítica de personas que habían quedado marginados de la universidad: adultos que habían abandonado tempranamente sus estudios y que luego encontraban grandes dificultades para ser admitidos como alumnos universitarios; maestros y profesores egresados de escuelas normales; y trabajadores de jornada completa.

En el año 1963 el jefe del Partido Laborista -que en ese momento estaba en la oposición-, el Señor Harold Wilson, hizo realidad una idea abrogada por muchos: planificar una institución universitaria que significara una nueva forma de obtener calificación oficial, utilizando la potencialidad educativa de viejas y nuevas tecnologías de la comunicación. De este modo, surge la “Universidad del Aire” –University of the Air-, la cual incorpora para la enseñanza, además de las prácticas docentes, el uso de la radio, la televisión, el correo y los materiales impresos. Una vez en el gobierno, el Sr. Wilson encomendó a la Srta. Jennie Lee el desarrollo de este proyecto

educativo, el cual no se originó a partir de estudios diagnósticos y sistemáticos, sino de convicciones personales profundas basadas en determinadas concepciones acerca de la educación superior.

No obstante, fueron numerosos los obstáculos que se debieron afrontar para hacer realidad este proyecto altamente innovador. La propia denominación de “Universidad del Aire” –o “de las Ondas”, según otras traducciones-, generaba múltiples críticas y opiniones prejuiciosas. Se decía que se iba a poder conseguir el título mientras se quitaba el polvo, en directa alusión a la posibilidad de acceso que las mujeres iban a tener con este tipo de instituciones, como así también a las representaciones acerca del papel de los medios en la sociedad. Por este motivo, una vez conformado el Comité de Planificación, a quien se le encargó que elaborara un plan general, se sustituyó el nombre por el de “Universidad Abierta”, tal como aparecía en el Libro Blanco del Comité Asesor nombrado por el Partido Laborista.

A fin de contar con la cooperación de los órganos de enseñanza superior y evitar acciones de rechazo a su proyecto, los promotores de la Open University integraron el Comité de Planificación con representantes de las universidades existentes en Gran Bretaña, los cuales gozaban de gran prestigio y reconocimiento académico. No resultó fácil la elección de un presidente en esa Comisión que avalara la creación de la Open University, pero finalmente se encontró un perfil apropiado en la persona de Peter Venables, quien como Vicerrector de la Universidad de Aston, en Birmingham, tenía experiencia en afrontar actitudes de resistencia de colegas cuando se decidió encarar transformaciones para el mejoramiento de esta institución.

De esta manera, la Open University comenzó a funcionar con una modalidad diferente a la de las universidades convencionales. Desde un primer momento, se tomaron decisiones relevantes para asegurar la calidad de su enseñanza y el reconocimiento de la sociedad: no se ofrecía ningún título inferior al universitario; se contrataron profesores muy competentes, utilizando los mismos criterios de evaluación que el resto de las universidades; se promovió ampliamente la investigación; se utilizó una gran variedad de materiales multimediales para la enseñanza, muchos de los cuales fueron elaborados por la prestigiosa BBC –British Broadcasting Corporation-; y se ofreció la posibilidad de estudiar a cualquier persona mayor de edad, sin exigirle titulaciones previas. En el caso de los adultos que no contaban con el certificado de enseñanza media, la Open University les permitía realizar un curso de nivelación a distancia.

Todo el proceso de gestación de la Open University respondió a motivaciones de índole político-ideológico. El plan del entonces jefe del laborismo, el Sr. Wilson, cayó bajo la responsabilidad de la Ministro de Educación y Ciencia Jennie Lee, quien asumió en forma personal el compromiso de su concreción. La Srta. Lee era escocesa, y procedía de una familia de mineros. Su acceso a la educación universitaria no había sido fácil, como tampoco lo había sido para su fallecido marido, también hijo de mineros y militante destacado de la izquierda. Sus convicciones acerca del valor de la formación universitaria para los adultos que por distintas razones habían quedado relegados del sistema educativo convencional, eran por lo tanto muy firmes. La claridad de sus ideas, sus propias vivencias como mujer proveniente de clase media-baja que había logrado estudiar con mucho sacrificio, y su trabajo constante, minucioso y obstinado posibilitaron hacer realidad lo que para algunos era sólo un utopismo.

Este breve recorrido histórico realizado acerca del surgimiento de la Open University, una universidad pionera en la modalidad de la educación a distancia, nos lleva a pensar que esta institución se gestó dentro el marco de ideas plasmadas por los teóricos representantes de los “Estudios Culturales” de Gran Bretaña. Por un lado, el anhelo de H. Wilson y J. Lee con respecto a la creación de una “Universidad del Aire” surgen en 1964, un año después de la conformación del “Centro de Estudios Culturales Contemporáneos”. Por otro lado, este Centro se sitúa en la Universidad de Birmingham, en la ciudad homónima en la que también residía el Sr. P. VENABLES, quien fuera nombrado Presidente de la Comisión de Planificación para la lograr la viabilización del proyecto de la Open University. Además, la forma que adquiere esta Universidad evidencia las concepciones que sus promotores tenían acerca del papel de la educación pública en la sociedad, dado que entre los fundamentos de la Open University se esgrimía la necesidad de reorganizar el curriculum de los estudios superiores para poder brindar un primer título universitario a las personas adultas que trabajaban con régimen de jornada completa, las cuales encontraban grandes dificultades para incorporarse a los circuitos convencionales.

Las investigaciones realizadas por P. Willis acerca de la tendencia existente entre los jóvenes ingleses de clase baja por incorporarse tempranamente en empleos manuales, perdiendo de esta manera la posibilidad de lograr niveles de ascenso social a través de otras opciones laborales surgidas a partir de instancias de formación sistemática, fue también una de las preocupaciones de los promotores de la O.U., quienes gestaron un curriculum universitario más abierto a las problemáticas reales de las personas.

- Aportes de las teorías críticas y poscríticas del Curriculum

Dejando de lado posturas idealistas e ingenuas acerca de principios plasmados como de “educación abierta y/o a distancia” en numerosos trabajos que relatan experiencias supuestamente innovadoras, creemos no obstante que ciertos proyectos de educación a distancia en el nivel superior permiten transformar el curriculum de acuerdo a algunos de los planteamientos que formulan los teóricos críticos.

La lucha de significados, valores, conocimientos e ideologías que se produce en el propio seno del curriculum educativo entre los diversos sectores de la sociedad, constituye un eje central de los pensadores críticos y poscríticos que han estudiado esta temática. En este sentido, entre los importantes análisis que realiza Basil Bernstein (1997) acerca de las distintas formas que adquieren las prácticas comunicativas –entre ellas las pedagógicas-, recuperamos el concepto de “*enmarcamiento*” como un aporte relevante de la sociología crítica de la educación. Bernstein explica que existe enmarcamiento fuerte cuando los transmisores controlan la selección, organizan el ritmo y los criterios para la comunicación; y establecen la disposición de la localización física de la misma. Cuando, por el contrario, el adquirente tiene mayor control sobre estos aspectos y puede regularlos en alguna medida, se considera que el enmarcamiento es débil. La educación a distancia surge como una modalidad que deja de lado el rígido enmarcamiento de los sistemas presenciales, los cuales pautan los tiempos, ritmos y lugares en los que deben desarrollarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Poco y nada es lo que queda fuera de esta administración marcadamente burocrática en la educación convencional, y las consecuencias de ello son que muchos adultos no pueden ingresar a la misma, o deben optar por dejar otras ocupaciones de lado para poder seguir una carrera universitaria. Las instituciones de nivel superior que han implementado propuestas de educación a distancia o vituales, en cambio,

poseen un enmarcamiento más débil en lo que se refiere a la organización de los factores témporo-espaciales, y esto coadyuva ampliamente a que las personas puedan cumplimentar los estudios ejerciendo un mayor control sobre sus actividades y regulando sus propios ritmos de aprendizaje.

Anteriormente mencionábamos a Michael Apple (1986, 1996) como uno de los representantes de las teorías críticas del curriculum. Este autor formula preguntas claves para analizar las relaciones de poder que se establecen en las escuelas. Entre los muchos interrogantes que hace plantea, por ejemplo, para quiénes funcionan las escuelas, cómo resulta afectado el curriculum a partir de las divisiones sociales existentes, cuáles son las funciones sociales manifiestas y latentes del conocimiento que se enseña en las escuelas, cuáles son los grupos que se benefician y cuáles los que se perjudican de acuerdo a la forma en que se organiza el curriculum, etc. Si concebimos a la educación a distancia como una modalidad que permite flexibilizar las condiciones de acceso a los estudios superiores, respetando en cierta forma los contextos particulares de las personas, podemos pensar que algunas cuestionamientos que realiza Apple con respecto a un curriculum diseñado por la “*nueva derecha*” para brindar ventajas a los sectores dominantes de la sociedad, pueden verse mitigados en aquellos casos en los que se implementan propuestas alternativas de estudio que resultan apropiadas para grupos de adultos para los cuales las instituciones educativas “no funcionan”, o funcionan sólo para dejarlos afuera.

Los análisis efectuados acerca de la problemática del género en la educación, han demostrado que en muchos países el acceso a los niveles superiores de estudio no es igual para hombres y mujeres. Además, aún en las regiones en las cuales esta desigualdad pareciera no existir, los estereotipos del género se encuentran muy extendidos, considerándose que

determinadas disciplinas y profesiones son propiamente femeninas, y otras masculinas. A partir de los desarrollos que la “pedagogía feminista” realizó en relación a la enseñanza universitaria, se comienza a plantear la necesidad de contar con un currículum más inclusivo, incorporando contenidos y metodologías didácticas que dieran cuenta de los valores feministas; y reemplazando las prácticas educativas tradicionales – representativas de intereses patriarcales y masculinos- en prácticas de carácter crítico en las que se genere un trabajo colectivo y solidario. Coincidimos con Tomas Tadeu da Silva (2001)¹ en que no puede decirse que el currículum oficial se haya modificado mínimamente desde los importantes insights de la pedagogía feminista y de los estudios del género. No obstante entendemos que, a diferencia de lo que sucedía hasta mediados del siglo XX cuando la educación superior era totalmente formalista en relación a los métodos de instrucción, las actuales propuestas de educación a distancia y de tecnología educativa posibilitan que un gran número de mujeres puedan acceder a la formación universitaria. Si bien la sociedad no ha modificado estructuralmente los estereotipos que hacen que vivamos en un mundo pensado por los hombres, creemos que una organización flexible del currículum que respete las condiciones reales de existencia de las mujeres, constituye una puerta importante para comenzar a desandar caminos históricos de marginación.

- Los riesgos de la mercantilización en los currícula universitarios de educación a distancia

En la universidad pública siempre existió la diversidad, porque a ella concurren personas con diferentes estilos de vida, costumbres y formas de

¹ Tomas Tadeu Da Silva (2001), Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum, Editorial Octaedro, Barcelona, España.

entender el mundo. No obstante, afirmar que las nuestras son “universidades de la diversidad”, es diferente. Peter MacLaren (1998)² observa que el desafío de la actualidad es crear en la vida diaria compromisos de solidaridad con los oprimidos, e identificación con las luchas anteriores y presentes libradas contra el imperialismo, el sexismo, el racismo, la homofobia, y todas aquellas prácticas de no libertad que instaura el capitalismo. Entendemos que en esta lucha la educación pública cumple un rol fundamental, porque si bien la institución educativa -como la mayoría de las instituciones sociales- fue concebida para una sociedad homogénea, en ella se pudo vislumbrar un “otro lado”, como el lugar en el cual los sujetos pueden construir los sentidos de sus vidas recuperando formas culturales desplazadas por la razón modernizadora. Allí circulan -entre muchas otras manifestaciones- los afectos, la incertidumbre, lo gestual, la oralidad, el humor y lo lúdico. Aunque los Estados modernos hayan jerarquizado a la escritura como prácticamente la única forma de comunicación e información, no hay una sola manera de conocer ni de pensar en el pasado, presente y futuro. (Duschatsky S., 1997³). Por este motivo, las funciones tradicionales de la universidad están siendo cuestionadas, dado que actualmente la identidad de los alumnos incorpora otros significados que requieren ser interpretados desde las prácticas culturales en las cuales se generan. La influencia de los medios masivos de comunicación, las contradicciones entre muchos de los discursos circulantes, el flagelo de la desocupación, la instauración progresiva de la violencia en todos los ámbitos, los nuevos mitos y creencias, los problemas del medio ambiente, entre otros, son sólo algunos ejemplos que muestran la complejidad de los contextos dentro de los cuales se desarrolla el curriculum universitario. El lugar de las

² Peter Mc Laren (1998) *Pedagogía, identidad y poder. La educación frente al multiculturalismo*, Ediciones Homo Sapiens, Rosario, Santa Fe, Argentina

³ Silvia Duschatzky (1996) *“De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad”*, en: Revista Propuesta Educativa, Año 7 N° 15, FLACSO, Buenos Aires, Argentina.

instituciones educativas no es el de ser mediadoras entre culturas elaboradas y culturas del sentido común. Conocer la cultura de un pueblo no supone hablar su lengua o describir costumbres y mencionar próceres, sino acceder a los significados que los mismos tienen en la vida e intersubjetividades de las personas. La función de la universidad, entonces, es la de hacer inteligibles estos significados, poniendo en conflicto permanente la pluralidad de discursos que circulan en la sociedad, para lograr luego construcciones dialógicas que permitan la creación de una “*red de expectativas mutuas*” (J. Bruner, 1997⁴)

En el año 1994, Ignacio Ramonet acuñaba en el periódico “Le Monde Diplomatique” la noción de “*pensamiento único*”, para referirse a la traducción -en términos ideológicos pretendidamente universales- de los intereses de cierto conjunto de fuerzas económicas, en especial los del capital internacional.⁵ En este discurso la razón económica predomina sobre la política, y su lugar es de supremacía total. Los conceptos de democracia y de mercado se utilizan en forma doctrinaria.

El primero sirve para caracterizar generalizadamente a diversos regímenes políticos que existen en el mundo, aunque entre muchos de ellos haya diferencias sustanciales. El segundo, ha sido una idea abstracta plasmada como panacea para lograr amplios beneficios al conjunto de la sociedad, justificándose su desigualdad a partir de una definición artificiosa de eficacia.

A partir de este escenario de incertidumbres y paradojas, nos preguntamos cuál es el papel que le cabe a la educación a distancia en el

⁴ Jerome Bruner (1997) *La educación, puerta de la cultura*, Aprendizaje Editorial Visor, Madrid, España.

⁵ Ignacio Ramonet (1998) “*El pensamiento único*”, en: *Pensamiento Crítico vs. Pensamiento Único*, Le Monde diplomatique, Edición española, Editorial Debate, Madrid.

ámbito de las instituciones públicas. Las actuales tendencias globalizadoras presuponen opciones estandarizadas entre los consumidores a partir de la influencia de las nuevas tecnologías, y contribuyen a conformar redes planetarias impulsadas por grandes grupos que operan a nivel mundial. En este contexto, el riesgo de instaurar una “*Brecha Digital*” es, posiblemente, el peligro más acuciante que actualmente amenaza la extensión igualitaria y solidaria de la sociedad de la información.⁶

Ante el corrimiento de los compromisos del Estado como garante de derechos para el logro del bienestar común, han surgido en los países desarrollados innumerables organizaciones no gubernamentales destinadas a amalgamar las posibilidades que ofrecen las diversas técnicas de la comunicación –desde el video hasta la informática-, con el fin de responder a las cambiantes demandas de actores sociales dispersos. De este modo, estos selectos consumidores han aprendido a reflexionar acerca de un “*tercer espacio*” que se sitúa “*entre las lógicas intermercantiles y las lógicas interestatales, mediando entre el pragmatismo del mercado y la ‘realpolitik’ de los príncipes*”⁷. La irrupción de las leyes del mercado en todas las manifestaciones de la sociedad, origina tensiones permanentes entre una globalización homogeneizadora que impone determinados productos de consumo a nivel mundial; y una localización que emerge como fuerza centrípeta para resguardar identidades en espacios de decisión que se conciben como propios. En el campo de la cultura y la educación, existe una fuerte tendencia privatizadora en busca de “*segmentos transnacionales*”,⁸ es decir, de grupos de individuos que puedan compartir las mismas condiciones

⁶ José Antonio Ortega Carrillo (2004) “*Redes de aprendizaje y currículum intercultural*”, XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, España. En: <http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/distancia/Jose%20Antonio%20Ortega%20Carrillo%20-2004-%20Ponencia%20Cong.%20Nal.%20Pedagogia.pdf>

⁷ Armand Mattelart (1998) “*¿Cómo resistir a la colonización de las mentes?*”, en: *Pensamiento Crítico Vs. Pensamiento Unico*

de vida, gustos y valores, más allá de las fronteras nacionales. Se puede afirmar que en estos contextos, la educación superior a distancia aparece como una forma de estudio legitimada que permite comercializar productos educativos utilizando las potencialidades de las tecnologías informáticas. Si bien estos mercados del conocimiento posibilitan a muchos el acceso a una formación sistemática en diversas áreas disciplinarias, creemos que estas opciones de consumo cultural pagas no deben ser las únicas. La responsabilidad del Estado de asegurar el acceso a estos formatos educativos no debe estar ausente, pues de otra manera se generarían circuitos fuertemente diferenciados.

Anteriormente describíamos algunas características históricas de la educación universitaria a distancia que le dieron origen a importantes principios fundacionales de la modalidad, a partir de las problemáticas de ciertos grupos en desventaja. Entendemos entonces que el espectacular desarrollo que han adquirido las propuestas de educación/aprendizaje/enseñanza de carácter abierto/virtual/a distancia a través de los recursos telemáticos, instauran una nueva utopía en la modalidad, la de mantener vigente el principio de educar a todos, para que el conocimiento y sus formas avanzadas de transmisión le sean accesibles a cualquier persona sin importar su lugar de nacimiento, residencia, edad, raza, género o condición socio-económica, porque como lo afirma Mattelart (1998) *“se quiera o no, la era de la sociedad de la información es también la de la colaboración de los cerebros”*⁹

⁸ Armand Mattelart (1998) *“¿Cómo resistir a la colonización de las mentes?”*, en: Pensamiento Crítico Vs. Pensamiento Único

⁹ Armand Matellart (1998) *“¿Cómo resistir a la colonización de las mentes?”*, en: Pensamiento Crítico Vs. Pensamiento Único

La flexibilidad de la educación a distancia. Respuestas múltiples de los programas ante diversas problemáticas

En la región hispanoamericana, el término “educación a distancia” es utilizado masivamente para describir una modalidad de estudio alternativa caracterizada, entre otros aspectos, por la mediatización de las relaciones entre docentes y alumnos. En varios países europeos, sin embargo, predomina el uso del término “aprendizaje abierto y a distancia” -open and distance learning-, lo cual enfatizaría la idea de un curriculum no prescriptivo, sino flexible y alternativo, que posibilitaría la creación de ambientes apropiados para el logro de aprendizajes “abiertos”, tal como lo establecían los principios fundacionales de la Universidad Abierta del Reino Unido. Es importante destacar también que en estos últimos años, tanto en Europa como en Norteamérica se ha incorporado el modismo “e-learning”. El prefijo “e” constituye una abreviatura de “electrónico”, por lo cual el significado que se pretende transmitir con este vocablo es el del desarrollo de los aprendizajes a través de medios informáticos, entre otras tecnologías electrónicas.

Un experto en educación a distancia, Desmond Keegan, observa que actualmente se confunde “educación virtual” con “educación a distancia”. *“Los sistemas virtuales consisten en enseñanza presencial a distancia a través de nuevas tecnologías”*, afirma este autor. Keegan critica además el uso sajón de la terminología: “aprendizaje abierto” y “aprendizaje flexible”, muy común en algunos países de la Unión Europea, argumentando que si hablamos de educación, no podemos referirnos sólo a una parte concerniente a este concepto. Aboga por la utilización del término

“educación a distancia”, porque incluye tanto la enseñanza como el aprendizaje.¹⁰

Sin embargo, la polisemia continúa siendo una tendencia cuando hablamos de otras formas de enseñar y aprender de carácter no presencial mediadas por la tecnología. Otra de las denominaciones que actualmente se está utilizando en el contexto europeo es la de “Entornos Virtuales del Aprendizaje” –EVAs-, los cuales se caracterizan por ser espacios o comunidades organizadas para el aprendizaje que contemplan los siguientes aspectos:

a) Funciones pedagógicas: actividades de aprendizaje, situaciones de enseñanza, materiales de aprendizaje, apoyo y autorización, evaluación, etc.

b) Tecnologías apropiadas, y la explicitación de los modos de conexión de estas herramientas al modelo pedagógico

*c) Organización social de la educación: espacio, calendario y comunidad.*¹¹

Por su parte, M. Barajas Frutos (2003) define a los EVAs de la siguiente manera:

“...cualquier combinación a distancia y presencial de interacciones de aprendizaje que contenga algún nivel de

¹⁰ Desmond Keegan (1996) “Entrevista”, en: Revista RED de Educación a Distancia N° 18, Madrid.

¹¹ Pulkinen J. y Peltonen A. (1998) “Searching for the essential elements of Web-based Learning Environment”, cit. por: Barajas Frutos M. -coord.- (2003), en: La tecnología educativa en la enseñanza superior, Editorial McGraw-Hill, Madrid.

*virtualidad en el tiempo y en el espacio. E apoyo que reciben los discentes y la comunicación entre los actores del aprendizaje usando diferentes tecnologías telemáticas... es también un elemento característico [...] puede ser desde un campus virtual sin interacción presencial hasta una clase convencional que utiliza herramientas telemáticas en el proceso de enseñanza aprendizaje, siempre que los recursos sean también accesibles fuera del horario regular y la clase asignada. Esta característica es lo que hace de los EVA un instrumento de innovación dentro de las instituciones convencionales de enseñanza”.*¹²

También se habla hoy en el mundo anglosajón de “b-learning”, “blended-learning” o “enseñanza mixta”, términos que se emplean para destacar las ventajas y posibilidades que ofrecen tanto las metodologías presenciales como las de educación a distancia. Un ejemplo de ello lo constituyen las propuestas educativas de posgrado, muchas de las cuales utilizan multiplataformas y multitecnologías comunicativas en forma combinada con algunos encuentros presenciales, organizándose tutorías telemáticas, telefónicas y cara a cara.¹³

En la Argentina de la década del ochenta, sólo en algunas universidades públicas la educación a distancia comenzaba a vislumbrarse como una forma de estudio adecuada para brindar mayores oportunidades de acceso a propuestas organizadas de conocimiento. Sin embargo, la introducción de esta modalidad en las universidades presenciales no fue una

¹² Barajas Frutos M. (2003) “Entornos virtuales de aprendizaje en la enseñanza superior: fuentes para una revisión del campo”, en: La tecnología educativa en la enseñanza superior.

¹³ Gallego D., Alonso C. (2002) “Ante un nuevo paradigma comunicativo y formativo en la enseñanza a distancia”, en: <http://dewey.uab.es/pmarques/evte2/documentos/libreria/CNICE03Tex.doc>

tarea sencilla. Por un lado, surgían resistencias a partir del desconocimiento existente con respecto a la educación a distancia. Por otro lado, el movimiento de reconceptualización curricular que se desarrolló en Europa y los Estados Unidos a partir de los años 1974/75 (con Pinar, Huebner, Tann, Apple y Giroux, entre otros representantes), y que adquirió relevancia en América Latina desde los comienzos de los años ochenta, criticaba profusamente al paradigma tecnológico de la educación que había surgido en Norteamérica a partir de un modelo racional de producción industrial. En algunas instituciones, los docentes cuestionaban la legitimidad de estas propuestas por considerarlas una manifestación más de los enfoques tecnocráticos de la enseñanza y el aprendizaje. Se caracterizaba a los proyectos de educación a distancia como una metodología del tipo proceso-producto que sólo respondía a los criterios de una eficacia instrumentalista. Se argumentaba además, que todas las propuestas encaradas con esta modalidad se apoyaban en técnicas conductistas de estímulo-respuesta, desconociendo el interjuego de las dimensiones psicológicas, sociales y políticas que entraña todo proceso educativo. No obstante estas generalizaciones, también es cierto que muchos de los proyectos con que se originó esta forma de estudio en distintos lugares del mundo, poseían una fuerte impronta tecnicista, tanto en su concepción pedagógica global como en el diseño de sus materiales.

Sin embargo, fueron los buenos proyectos de educación a distancia implementados por diversas instituciones los que revirtieron las opiniones negativas con respecto a la modalidad. Además, el trabajo conjunto y solidario entre las organizaciones comprometidas con la educación a distancia, permitió consolidar marcos teóricos apropiados para inscribir los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia en propuestas educativas valiosas.

Uno de los mayores desafíos para los equipos de trabajo que abrían camino en la consolidación de la modalidad en Argentina, consistió en encontrar la propia identidad. La definición por oposición a la educación presencial, era la forma más común de caracterizar a la educación a distancia. La preocupación predominante era la de implementar “modelos puros”, incontaminados de educación presencial. Sin embargo, la propia realidad en la que se desarrollaban los proyectos abría interrogantes con respecto a algunos de los postulados con que se conceptualizaba a esta forma de estudiar. En localidades muy alejadas de los centros culturales del país, las personas manifestaban su satisfacción por la instalación de “presencia universitaria” en su pueblo o ciudad, lo cual resultaba paradójico con respecto a algunos de los principios que en un comienzo definían la modalidad, tales como el de “autodidactismo” o el de “no contigüidad física.

Al respecto, Michael Moore y Greg Kearsley (1996)¹⁴, definen a esta modalidad educativa de la siguiente manera:

“La educación a distancia consiste en la planificación del aprendizaje que normalmente ocurre en un lugar diferente del de la enseñanza, y que por lo tanto requiere de técnicas especiales de diseño de cursos y de instrucción, métodos especiales de comunicación por medios electrónicos y de otras tecnologías, como así también de una organización y de disposiciones administrativas especiales”.

¹⁴ Michael Moore y George Kearsley (1996) Distance education, A System View, Wadsworth, EEUU. La traducción es propia.

Por su parte, una especialista de reconocida trayectoria de Argentina, la Dra. Edith Litwin (2000)¹⁵ caracteriza a la educación a distancia de la siguiente forma:

“El rasgo distintivo de la modalidad consiste en la mediatización de las relaciones entre los docentes y los alumnos. Esto quiere decir, fundamentalmente, que se reemplaza la propuesta de asistencia a clase por una nueva propuesta, en la que los docentes enseñan y los alumnos aprenden mediante situaciones no convencionales, en espacios y tiempos que no comparten”

A partir de estos aportes, rescatamos como rasgos relevantes de la educación a distancia, por un lado, la mediatización entre las relaciones de alumnos y docentes, lo cual se logra a través de recursos y estrategias didácticas diversas a los efectos de no prescribir en forma taxativa los tiempos y espacios para el desarrollo de los aprendizajes. Por otro lado, nos parece importante señalar la importancia de que exista una organización apropiada que sostenga este tipo de propuestas, las cuales requieren de técnicas y medios específicos para una adecuada implementación. D. Garridson (1993) observa que la única diferencia real entre la educación a distancia y la presencial, es que en la primera la mayor parte de la comunicación entre docentes y alumnos está mediada, pero esto no significa que exista una disminución en la calidad de la transacción educativa, o la necesidad de una reconceptualización acerca de los procesos educativos.¹⁶

¹⁵ Edith Litwin –comp- (2000) La educación a distancia. Temas para una nueva agenda educativa, Amorrortu, Buenos Aires.

¹⁶ David Garridson (1993) “*Quality and access in distance education: theoretical considerations*”, cit. por Marín Rodríguez y Ahijado Quintillán, (1999), La educación a distancia en tiempos de cambio: nuevas generaciones y viejos conflictos, Ediciones de La Torre, México

Si analizamos la multiplicidad de proyectos y experiencias educativas que en este momento se desarrollan en todos los niveles de la enseñanza, utilizando diversas metodologías y recursos tecnológicos para brindar una mayor autonomía de aprendizaje a los alumnos, ofreciéndoles además herramientas para el estudio independiente, podemos afirmar que las fronteras entre la educación a distancia y la presencial son cada vez más difusas. Nos encontramos muchas veces con propuestas a distancia o “semipresenciales” que establecen experiencias significativas de comunicación personal entre alumnos y docentes, y por otra parte, vemos que varias instituciones presenciales generan diversas estrategias de carácter abierto que prescinden de los encuentros cara a cara.

Por estos motivos, entendemos que actualmente la ventaja más importante de la educación a distancia es su flexibilidad, lo cual posibilita implementar propuestas educativas organizadas y apropiadas a la realidad en la que viven muchas personas que desean seguir estudiando. Sin embargo, resulta necesario explicitar qué entendemos por “distancia” cuando mencionamos este término para encuadrar nuestros proyectos de trabajo. Por lo general, siempre nos remitimos al enfoque utilizado por la geografía física. Esta disciplina recurre a los aportes de la cartografía para establecer como norma técnica el empleo de escalas -gráficas o numéricas- para medir las distancias entre los diferentes puntos del planeta.

Desde otra postura, podemos intentar comprender el concepto de distancia a partir de las múltiples representaciones que distintos actores sociales realizan acerca de la misma. De este modo encontraremos que bajo la concepción aportada por la geografía física se solapan otras problemáticas. Las distancias no sólo se miden en kilómetros de superficie territorial, sino también en los tiempos históricos del desarrollo de las distintas regiones. Las decisiones que se toman utilizando como termómetro

político los porcentajes de votos de cada lugar, por ejemplo, constituyen un hecho de la realidad que explica la instauración de distancias sociales, educativas y culturales entre poblaciones ubicadas en distintos puntos del país.

Las investigaciones realizadas acerca de las características de los alumnos que estudian en propuestas de educación a distancia, dan cuenta también de la existencia de “distancias psicológicas” que dificultan el acceso y la permanencia de las personas en las mismas. Muchos adultos han atravesado por experiencias escolares poco gratificantes en los sistemas convencionales, otros se consideran demasiado mayores para comenzar a estudiar, o bien deben afrontar presiones familiares o laborales que obstaculizan su decisión. No obstante, los proyectos de educación a distancia que se han implementado en forma comprometida con las problemáticas de los diversos contextos sociales, han permitido dialogar con las personas y negociar con ellas propuestas alternativas de formación adecuadas a su realidad.

- Los destinatarios

Las teorías cognitivas del aprendizaje nos señalan la importancia de rescatar los saberes previos de nuestros alumnos, para lo cual resulta prioritario conocer -en la medida de lo posible-, sus características idiosincráticas y sus estilos de construcción del conocimiento. Esta tarea, compleja de por sí, adquiere mayores niveles de dificultad cuando trabajamos en educación a distancia con sectores sociales diversos. Aquí resulta necesario generar situaciones de diálogo con los grupos de destinatarios para obtener información acerca de sus representaciones de la realidad, sus demandas e intereses, sus actividades laborales y sus formas

particulares de establecer relaciones entre los conocimientos teóricos y los prácticos.

Sin embargo, conocer las características socio-cognitivas de los alumnos que se inscriben en la modalidad y programar estrategias didácticas que consideren y respeten la diversidad de las personas, constituyen propósitos complejos que comprometen el desarrollo de toda la propuesta. Un ejemplo de ello han sido las situaciones que se suscitaron en algunos de los cursos de formación docente semi-presenciales que hemos ofrecido a través de convenios suscritos entre la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y diversos organismos nacionales y jurisdiccionales. Los criterios establecidos para el desarrollo de estos Cursos, en algunos casos no contemplaban las características geográficas e idiosincráticas de la población destinataria, lo cual generó conflictos y malestar en muchos de los docentes inscriptos en los mismos. Por ejemplo, en las propuestas implementadas en la región noroeste de la provincia de Chubut –en la región patagónica sur de Argentina-, la planificación de reuniones y la exigencia de carga horaria para la acreditación de los cursos, eran equivalentes tanto para los Cursos que se ofrecían tanto en las zonas urbanas como en las rurales, desconociéndose que la topografía montañosa del lugar y la falta de medios asiduos de transporte, impedía que los docentes pudieran trasladarse con facilidad desde las localidades en las que se realizaban los encuentros presenciales hasta sus domicilios situados en diversos lugares de la cordillera.

Al respecto, N. Mercer y F. González Estepa (1999)¹⁷ observan, desde una perspectiva socio-cultural de la educación a distancia, que

¹⁷ Neil Mercer y Francisco González Estepa (1999) “*La perspectiva socio cultural y la educación a distancia en el contexto global*”, en: *Acerca de la Distancia*, 3º Seminario Internacional de Educación a Distancia, RUEDA, Editorial Universitaria de Córdoba –EUDECOR-, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina..

durante las primeras fases del diseño de un curso, los equipos de trabajo deberían dilucidar los preconceptos que se manejan en relación a los alumnos: el nivel de comprensión y de conocimientos que se supone que los mismos poseen, y las “reglas básicas” que aplican al área de estudio respectiva. Siempre que sea posible, es importante incluir en el equipo del curso a personas que hayan sido docentes de los grupos de alumnos a quienes se dirigirá el mismo, y si esto no fuera factible, habría que pensar en su participación como “lectores críticos” de los materiales que se elaboran, lo cual permitiría edificar las propuestas a partir de conocimientos compartidos.

El empleo de materiales multimediales en entornos virtuales implica apelar a los códigos de una cultura audiovisual. Sin embargo, la cultura textual es la que aún predomina en la transmisión de la información. Por este motivo, los estudiantes que no poseen una buena base lectoescritora – además de ciertas habilidades en el uso de la computadora-, suelen tener dificultades para aprender mediante propuestas basadas en nuevas tecnologías. Otra de las limitaciones se relaciona con la cantidad de información que los entornos virtuales ofrecen. Si bien esto constituye sin lugar a dudas una ventaja para nuestras sociedades, la realidad nos demuestra que muchos alumnos se sienten abrumados ante tanta información, y no pueden trabajar con ella discerniendo su pertinencia y relevancia.¹⁸

- La formación en la modalidad

El desarrollo de proyectos complejos y colaborativos en la modalidad que respondan a diversas problemáticas educativas y sociales

¹⁸ Julio Cabero (2002) “La formación virtual, principios, bases y preocupaciones”, Universidad de Sevilla, España, en: <http://tecnologiaedu.us.es/publicaciones/jca/la%20formacion%20virtual.htm>

de la población, requiere de la conformación de equipos multiprofesionales comprometidos con la tarea. No acordamos con la metodología de trabajo compartimentalizado en educación a distancia, porque consideramos que, además de la formación especializada que se necesita adquirir para la realización de actividades específicas, la responsabilidad del desarrollo de un proyecto educativo le compete a todos los miembros del equipo. En los contextos laborales de las universidades convencionales, esto significa pensar en otra organización del trabajo docente que supere la balcanización de los espacios curriculares. Las tareas de producción de materiales, de sostenimiento de los aprendizajes de los alumnos y de evaluación de todos los procesos implicados, requiere del trabajo mancomunado de un grupo de profesionales conocedores de las características de la modalidad y comprometidos axiológicamente con ella.

El enfoque de producción industrial que Ralph Tyler (1969)¹⁹ quiso trasladar a las escuelas a partir de un modelo conductista de educación, prescribía el análisis y la división de tareas específicas de la enseñanza como una condición básica para lograr los resultados esperados. En educación a distancia, esto significa la organización de unidades estancos para la producción. Desde esta concepción, un diseñador gráfico debería ultraespecializarse en el aprendizaje de técnicas concernientes a sus funciones, sin competerle la adquisición de conocimientos relacionados con otros aspectos de la educación a distancia, por ejemplo. Fabio Chacón (1995)²⁰, en un trabajo en el que realiza un estudio comparativo entre diferentes modelos latinoamericanos de educación a distancia, plantea que el enfoque de sistemas adoptado por varias instituciones presenta

¹⁹ Robert Tyler (1969) *Basis Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, Chicago, Estados Unidos.

²⁰ Fabio Chacón (1995) “*Modelling research in distance education*”, en: XVII Conferencia Mundial de Educación a Distancia, ICDE, Birmingham, Reino Unido.

problemas por la falta de comunicación y de coordinación entre las personas que producen los cursos y aquéllas que los administran. Consideramos, por tanto, que en las instituciones en la que se desarrollan proyectos de educación a distancia, si bien se necesita planificar las distintas etapas de trabajo para no superponer funciones y recursos, también resulta fundamental consolidar la conformación de equipos multiprofesionales, y asegurar su formación teórico-práctica en las diversas temáticas que contempla la modalidad. Cuando los proyectos son de índole interinstitucional, es preciso además generar espacios para el asesoramiento y la consulta permanente con respecto a las características de esta forma de estudio, lo cual permitirá compartir criterios y negociar pautas de acción para el desarrollo de las propuestas.

Expertos europeos comentan que, en realidad, los problemas que suscita la formación de los docentes para la generación de buenas propuestas de educación a distancia basadas en NTIC, no son de índole tecnológico ni instrumental, sino estructurales y culturales.²¹ Al respecto, plantea J. Salinas (2000)²²:

“El énfasis se debe hacer en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de materiales de aprendizaje, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías”.

²¹ José Cabero (2002) *“La formación virtual, principios, bases y preocupaciones”*, Universidad de Sevilla, España, en: <http://tecnologiaedu.us.es/publicaciones/jca/la%20formacion%20virtual.htm>

²² José Salinas (2000) *“¿Qué se entiende por una institución de educación flexible?”*, cit. por Cabero J. (2002) *“La formación virtual, principios, bases y preocupaciones”*

En el contexto de las universidades latinoamericanas, en cambio, además de los problemas mencionados por los autores europeos existen obstáculos reales generados por la falta de equipamiento tecnológico y de infraestructura básica en las instituciones para el diseño de entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje.

- Las tutorías como propuestas didácticas

A partir de las propuestas de educación a distancia que hemos implementado -y también las de otros colegas con los que hemos intercambiado saberes y vivencias-, consideramos que el rol que cumplen los docentes tutores, resulta de fundamental importancia para el sostenimiento de la modalidad. Sin embargo, si la relación que establecen las instituciones con los tutores es meramente contractual, es probable que se generen situaciones conflictivas. Es común escuchar hablar de la actitud de “boicot” que tienen algunos tutores con respecto a la modalidad, en especial en relación a los materiales de estudio elaborados por equipos de especialistas. Creemos que una de las explicaciones posibles a estas manifestaciones de competitividad, es la escasez de información que estos docentes tienen de la educación a distancia en general, y de la propuesta en la que se desempeñan en particular.

Sostenemos por lo tanto, que los tutores deben formar parte de los equipos de trabajo de las instituciones oferentes de proyectos de educación a distancia, y que su nivel de responsabilidad no puede restringirse sólo a los momentos de tutorías. Tareas tales como: el planteamiento de criterios para la organización de los contenidos; la propuesta de estrategias para el procesamiento de la información; la selección de actividades y de recursos

significativos para el aprendizaje; la elaboración de instrumentos de evaluación coherentes con las concepciones didácticas sustentadas, por ejemplo, pueden enriquecerse notablemente con los aportes de docentes que conocen las características idiosincráticas de los alumnos destinatarios. Al respecto Helen Lentell (1995)²³, una tutora de la Open University del Reino Unido, observa:

“Los administradores -de la educación a distancia- tienen que retomar aspectos básicos, y preguntarse: ¿qué implica ser un docente tutor? Yo sostengo que los buenos docentes son aquellos que están continuamente aprendiendo. Las herramientas más poderosas que tienen los administradores es la seguridad de que están reclutando personal que comparte esta visión de la enseñanza, y de que están generando condiciones para que el aprendizaje profesional sea valorado. La buena calidad de la enseñanza en la educación a distancia requiere que a los tutores les den la voz”

Esta participación de los tutores como miembros plenos de la modalidad, y los consecuentes niveles de compromiso alcanzados con la misma, resignifican el valor de las tutorías.

Entendemos, por consiguiente, que el estudio a distancia requiere de la organización de instancias de mediación pedagógica para la orientación de los procesos educativos, pues consideramos que no es correcto hablar

²³ Hellen Lentell, (1995) *“Giving A Voice To Tutors”*, 18th Conferencia Mundial de Educación a Distancia, International Council of Distance Education –ICDE-, Birmingham, Reino Unido.

de “autoaprendizaje” cuando nos referimos a esta modalidad. Los desarrollos teóricos provenientes del campo de la psicología aportan que todos los aprendizajes son autónomos, pues los pensamientos son idiosincráticos y característicos de cada persona en particular. Lo que cambian no son los “tipos” de aprendizaje, sino las propuestas didácticas que promueven los mismos. Como decíamos antes, los buenos proyectos y programas de educación a distancia no constituyen ofertas de “autodidactismo”, dado que siempre existe un equipo de docentes que se ocupa y preocupa por la calidad de la enseñanza. Aunque nos interese propiciar el estudio independiente en los alumnos, respetando sus intereses y ayudándolos desde su “zona de desarrollo próximo”²⁴ mediante estrategias cognitivas apropiadas, los profesores responsables de las diversas tareas que entraña el enseñar y el aprender nos comprometemos en acompañar los procesos formativos de los alumnos en todas sus etapas, sea cual fuere la modalidad educativa en la que éstos se inscriban.

La construcción del conocimiento implica la realización de actividades complejas, que requieren de tiempo y esfuerzo cognitivo. Pero además, los problemas de la comprensión llevan a los sujetos a involucrarse actitudinalmente con el saber, asumiendo el desafío de cuestionarse acerca de sus conocimientos para poner en conflicto repertorios anteriores. En estos procesos recursivos, el papel de los tutores en los proyectos de educación a distancia cobra gran relevancia.

Más allá de los medios tecnológicos que se utilicen, las estrategias didácticas que estos docentes ofrecen para orientar los aprendizajes de los

²⁴ Este concepto acuñado por Lev Vigotsky (1934) -y traducido en la obra: *Pensamiento y Lenguaje* (1995) Paidós-, significa la diferencia entre el rendimiento independiente del niño y su rendimiento en colaboración con el adulto. El potencial de desarrollo que capta esta diferencia, y que incide en las funciones psicológicas superiores, fue denominado “zona de desarrollo próximo” por este autor.

alumnos, posibilita acortar las distancias que existen entre las condiciones de la realidad, y los propósitos educativos más genuinos. Entendemos que la enseñanza es una práctica que compromete moralmente a quienes la realizan, dado que no pueden ser indiferentes a los valores que se suscitan en ella. Compromete además socialmente a los docentes, pues lo que ocurre en las instituciones u organizaciones educativas no está aislado de las problemáticas de los contextos de los cuales éstas forman parte.²⁵

Si nos preguntamos acerca de las características que definen a un buen tutor, la respuesta no va ser muy distinta de los perfiles que esgrimimos cuando calificamos a un buen docente de la enseñanza presencial. M. Maggio (2000) explica que no existen rasgos disímiles con respecto a los docentes que trabajan en una y otra modalidad, pues en todos los casos son profesores que asumen la responsabilidad de generar propuestas de actividades para la reflexión, sugiriendo fuentes alternativas, explicando y apoyando los procesos de pensamiento. Las diferencias por lo tanto no son de índole pedagógico, sino institucional. Pero sí cabe realizar algunos comentarios. Por ejemplo, un buen tutor que forma parte de una propuesta de estudio a distancia valora mucho el tiempo de trabajo que comparte con los alumnos, porque quienes van a una tutoría o lo consultan por medios electrónicos, tal vez no vuelvan a hacerlo. No existe la seguridad de contar con “otra clase” para aclarar una duda o fortalecer la comprensión de un concepto, por lo tanto el tutor sabe que tiene que aprovechar muy bien de las oportunidades que el programa/proyecto de educación a distancia le brindan para analizar en profundidad un problema y promover reflexiones críticas en los alumnos, porque el riesgo de que éstos no hayan entendido o

²⁵ Nos basamos en los concepto acerca de la “enseñanza” que aporta Jesús Contreras Domingo (1990) en: Enseñanza, Curriculum y Profesorado, Akal, Madrid.

mantengan concepciones erróneas no puede evitarse planificando un encuentro posterior.²⁶

Los aportes y posibilidades que desde hace más de una década han surgido a partir de la irrupción de las nuevas tecnologías, nos llevan a replantear el rol del tutor en las propuestas de educación a distancia. Actualmente podemos perfilar dos figuras básicas de tutores: el virtual y el real. El primero de ellos surge dentro de los llamados “campos virtuales”, y su rol principal se relaciona con los sistemas de autoevaluación y corrección automática que se organizan desde este tipo de entornos. El tutor virtual también brinda información, clasifica las respuestas, y orienta sobre formas de trabajo, de lectura o de ejercitación, pero siempre de manera predeterminada. Los datos acerca del rendimiento de los alumnos que se obtienen en estos espacios ampliamente informatizados, son permanentemente procesados estadísticamente y analizados cuantitativamente. El tutor real, en cambio, es un docente que mediatiza su enseñanza a través medios informáticos -en el caso de que se disponga de los mismos- o bien de encuentros presenciales y/o comunicaciones telefónicas. A partir de los alcances de las NTIC, M. Maggio diferencia al tutor virtual del tutor “electrónico”, el cual desempeña su rol utilizando fundamentalmente el correo electrónico.²⁷ Al respecto, entendemos que la diversidad de propuestas en la modalidad genera múltiples tipologías y tareas de orientación tutorial, lo cual no sólo surge como consecuencia de una mayor o menor apropiación de los recursos tecnológicos. Pero lo importante es la existencia de un tutor que los alumnos perciban como “genuino”, esto es, un docente que se comunique con cada uno de ellos en forma personal a través de todos los medios a los que se accede. No

²⁶ Mariana Maggio (2000) “*El tutor en la educación a distancia*”, en: Litwin E. -comp.- La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa.

²⁷ Mariana Maggio, (2000) “*El tutor en la educación a distancia*”, en: Litwin E. -comp.- La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa

obstante, muchas veces las ofertas masivas de educación a distancia tornan imposible lograr el contacto con cada uno de los alumnos durante el proceso educativo, por lo que resulta necesario establecer categorías comunes de respuesta para las numerosas preguntas o actividades que se suscitan. Sin embargo, consideramos que siempre es posible establecer algún nivel de contacto con los destinatarios, y ante situaciones complejas del aprendizaje es imprescindible que los tutores realicen devoluciones personalizadas. A partir de este enfoque, tanto los estudios cualitativos que elabora el tutor acerca del desarrollo de los procesos cognitivos de sus alumnos como las instancias de evaluación formativa que permiten el seguimiento pormenorizado de sus logros y dificultades, tienen una gran relevancia desde una concepción didáctica que valora la construcción compartida del conocimiento.

- La potencialidad proyectiva de la educación a distancia

El compromiso asumido de trabajar colaborativamente para establecer formas organizativas tendientes a socializar el conocimiento entre diferentes grupos poblacionales, permite reconocer una característica valiosa para la reconceptualización de la educación a distancia en determinados contextos sociales: la potencialidad proyectiva que posee esta modalidad. Las experiencias que se han implementado entre varias instituciones a partir de criterios flexibles y respetuosos de las diversas problemáticas de la gente, han tenido efectos multiplicadores generados más allá de los propósitos de cada proyecto.

Una de estas consecuencias, es que las personas que aceptan formar parte de este tipo de propuestas educativas, encuentran en ellas una oportunidad para participar de los sistemas simbólicos de la cultura. Para los adultos cuyo acceso al conocimiento sistematizado se halla limitado por

diferentes factores, esta posibilidad constituye la piedra fundacional de nuevos proyectos personales y sociales. La educación a distancia se convierte de esta manera, en una agencia promotora de procesos diversos tendientes a lograr un mejoramiento en la autoestima de muchas personas adultas.

Otra de las dimensiones generativas que adquieren las propuestas de la modalidad, es la instauración de proyectos con diferentes niveles de organización por parte de alumnos y egresados. La conformación de círculos de estudio que permanecen una vez finalizados los cursos; el establecimiento de redes para la comunicación y el intercambio de saberes diversos entre profesionales radicados en lugares dispersos; las demandas efectuadas por los destinatarios ante los responsables políticos en relación a diferentes problemáticas que aquejan a la comunidad; la toma de decisiones con respecto a la realización de las acciones necesarias para mejorar determinados aspectos de medio en que se vive; los requerimientos que se hacen a las instituciones formadoras a partir de la puesta en marcha de actividades educativas valoradas por la gente; son sólo algunos ejemplos de los múltiples proyectos que se gestan durante el desarrollo de propuestas de educación a distancia adecuadas a las características de los contextos sociales.

La evaluación de programas y proyectos de educación a distancia

La evaluación de programas y proyectos de educación a distancia de carácter interinstitucional implica la asunción de tareas complejas en la que

interjuegan diferentes criterios, a través de la intervención de distintos actores en un entramado de múltiples miradas y posturas valorativas.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas, la evaluación adquiere significados diversos. Por un lado, forma parte de las prescripciones educativas que regulan el currículum escolar, instaurando mecanismos para el control y la sujeción a las normas establecidas. El sistema acreditativo que se utiliza en nuestras escuelas basado en calificaciones, por ejemplo, se relaciona con políticas sociales más amplias en las que se valora y legitima al conocimiento como capital cultural insustituible para el desarrollo de la sociedad. De este modo, la evaluación educativa siempre es política, dado que funciona como una entidad certificadora de adquisiciones cognitivas cuyos resultados trasuntan en el contexto social en el que viven los sujetos que se educan. Por otro lado, desde una dimensión didáctica, la evaluación es inherente a los procesos educativos que tienen lugar en las instituciones educativas; forma parte de las interacciones que se establecen entre alumnos y docentes; permite orientar los aprendizajes y reflexionar acerca de las tareas de enseñanza.

En los proyectos colaborativos de educación a distancia, la evaluación tiene como finalidad el mejoramiento de los mismos durante su desarrollo. Para ello, resulta necesario generar espacios propicios que posibiliten interpretar la lógica de las actividades y establecer niveles críticos de análisis para encontrar soluciones alternativas a las dificultades encontradas. Esto significa que la evaluación no puede remitirse a elaborar un informe final al término del proyecto, ni tampoco puede constituir una tarea permanente y solapada a los procesos de estudio a distancia, sino que constituye una estrategia de trabajo que posibilita recuperar información válida en diferentes

momentos para coadyuvar a la implementación de las propuestas. Coincidimos con Edith Litwin (1998)²⁸ cuando afirma:

“Carece de sentido la adquisición de una actitud evaluativa constante porque no permitiría desarrollar situaciones naturales de conocimiento o intereses no suscritos en una temática directamente involucrada en el aprendizaje de una materia o tema. Se desvirtuaría de esta manera el sentido del conocimiento al transformar las prácticas en una constante de evaluación”.

Además, en los proyectos a distancia de colaboración institucional, caracterizados por su compleja inserción en el medio mediatizada por múltiples recursos, la evaluación sólo adquiere sentido para los actores involucrados en la medida en que posibilita focalizar problemáticas, sin interferir irruptivamente en los procesos de formación.

Cuando realizamos evaluaciones educativas, además de cuestionarnos con respecto a los propósitos de las mismas, reflexionamos también acerca de los sujetos implicados en ellas. MacDonald y Walker (1977)²⁹ formulan preguntas relevantes relacionadas con la investigación basada en el estudio de casos, que también pueden aplicarse a la evaluación educativa:

²⁸ Edith Litwin (1998) *“La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”*, en: Camilloni y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós, Buenos Aires

²⁹ MacDonald y Walker (1977) cit. en McCormick y James (1996) *Evaluación del curriculum en los centros escolares*, Morata, Madrid.

“¿A quiénes corresponden las necesidades e intereses a los que responde la investigación?, ¿ Quién es el propietario de los datos (el investigador, el sujeto, el patrocinador)?, ¿ Quién tiene acceso a los datos (a quién se excluye o se le impide)?, ¿ Qué categoría tiene la interpretación de los hechos que haga el investigador frente a las interpretaciones de otros (quién decide quién dice la verdad)?, ¿ Qué obligaciones tiene el investigador ante sus sujetos, sus patrocinadores, sus compañeros de profesión y otros?, ¿ Para quién se hace la investigación?”

Esto implica que en todos los procesos de evaluación, es preciso identificar con claridad tanto a los responsables de las decisiones educativas como a los usuarios de las informaciones que se obtengan, y establecer las responsabilidades y funciones que les competen a los evaluadores. En las propuestas colaborativas de educación a distancia resulta imprescindible acordar entre las instituciones intervinientes estos aspectos que resultan constitutivos de los proyectos que se implementan. Otro cuestionamiento fundamental que hay que resolver entre las organizaciones responsables, es la determinación de los tópicos que se van a evaluar. La multidimensionalidad de variables que interjuegan en estos proyectos educativos no convencionales, torna prácticamente inviable una evaluación global de los mismos que pretenda abordar todos y cada uno de los factores inherentes a la puesta en marcha de las propuestas. Esto exigiría, además, contar con una gran disponibilidad de tiempo y de recursos. Consideramos entonces, que resulta más factible negociar entre las instituciones los aspectos prioritarios que se quieren esclarecer mediante la evaluación, los cuales seguramente constituirán los núcleos problemáticos centrales del proyecto cuya dilucidación posibilitará mejorar el desarrollo del mismo.

Con respecto a las preguntas de MacDonald y Walker acerca de quién tiene acceso a los datos, qué obligaciones tiene el investigador -o evaluador-, y para quién se hace la investigación, entendemos que las respuestas a las mismas se relacionan intrínsecamente con la concepción de evaluación en la cual se inscribe el proyecto. E. House (1994)³⁰ define a la evaluación como una actividad política por excelencia, íntimamente vinculada con la distribución de los bienes básicos en la sociedad. Por ello, no sólo debe ser veraz, sino también justa. Quienes participan en la elaboración de los procedimientos de la evaluación, deben acordar la aceptabilidad moral de los mismos. En la medida en que se amplían públicamente las opciones y los ámbitos de recolección de datos, incluyendo a los diferentes grupos implicados en las propuestas y garantizando la representatividad de sus intereses, la evaluación se constituye en un proceso democrático que opera desde la transparencia y la equidad.

En los trabajos colaborativos de educación a distancia, esta elección valorativa implica el diseño de evaluaciones altamente participativas, en las cuales tanto las instituciones gestoras como también las personas destinatarias de los proyectos, encuentran espacios significativos para manifestar sus opiniones y expresar sus ideas en torno al mejoramiento de la propuesta. La implementación de estrategias planificadas por un equipo de expertos en la modalidad que no incluya a miembros de las otras organizaciones intervinientes, conlleva al desarrollo de una tarea sesgada y tecnocrática. Cuando además de esto los expertos dirigen su trabajo sólo a aquéllos que son responsables de tomar decisiones, soslayando o desconociendo el aporte de otros actores que sostienen el proyecto de educación a distancia a partir de distintos roles, la evaluación se convierte en un instrumento útil para los funcionarios y administrativos decisores de los

³⁰ Ernest House (1994) Evaluación, ética y poder, Editorial Morata, Madrid, España

programas, pero funciona también como una instancia legitimadora de intereses acotados. Entendemos que la evaluación de proyectos colaborativos de la modalidad requiere de un modelo participativo y democrático que construya una trama de voces a partir de la diversidad de los grupos de destinatarios y responsables. De este modo, la evaluación será un acto de persuasión (House, 1994) acerca del valor del proyecto, que apelará a la razón y a la comprensión de un público personalizado.

- Un modelo de Plan de Calidad para la evaluación de programas y proyectos de educación a distancia³¹

La complejidad que entraña todo proceso de evaluación de propuestas encaradas bajo la modalidad de la educación a distancia, implica la consideración de múltiples factores y variables intervinientes. Teniendo en cuenta algunos de estos aspectos, presentaremos a continuación un Modelo de Plan de Calidad para los Programas y/o Proyectos de Educación a Distancia que hemos elaborado para la evaluación de los trabajos encarados en el contexto de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco:

³¹ Este Modelo fue elaborado en conjunto entre quien suscribe y el Dr. Claudio Dondi, -Presidente de Scinter, Italia- durante el año 1999, en el marco del Programa Orion para el apoyo europeo al desarrollo de la educación a distancia en la región patagónica argentina y chilena.

EVALUACION DE PROGRAMAS/PROYECTOS

CONDICIONES	ACTIVIDADES / ETAPAS	RESULTADOS
<p>1-Análisis de la idiosincracia del Proyecto y de los factores contextuales relevantes</p>	<p>Etapa 1</p> <p>-Reflexión acerca de las intencionalidades del proyecto a implementar</p> <p>Etapa 2</p> <p>-Ponderación de los factores del contexto que condicionarán el Proyecto a evaluar.</p> <p>-Relevamiento de los obstáculos y las potencialidades del Proyecto situado en un contexto, a fin de orientar las decisiones acerca de su evaluación.</p>	<p>-Elaboración de criterios para la evaluación del proyecto a partir del análisis de las características del mismo.</p>
<p>2-Análisis de concepciones teóricas acerca de la evaluación de Proyectos educativos.</p>	<p>Etapa 1</p> <p>-Reflexión crítica acerca de distintas posturas teóricas sobre evaluación educativa.</p> <p>-Comprensión acerca de los componentes éticos, políticos y pedagógicos de los procesos de evaluación.</p> <p>Etapa 2</p> <p>-Conocimiento acerca de los diversos enfoques para la evaluación de Proyectos.</p> <p>-Análisis de las problemáticas que presenta la evaluación de Proyectos de Educación a Distancia.</p> <p>-Determinación de los ejes Conceptuales básicos del/los modelo/s que resulte/n más coherente/s con las opciones teóricas e ideológicas del Proyecto a evaluar.</p>	<p>Elaboración de un modelo de evaluación coherente y apropiado al Proyecto "situado" de Educación a Distancia.</p>

<p>3-Participación representativa de los distintos actores del Proyecto.</p>	<p>Etapa 1</p> <p>-Establecimiento de criterios para lograr la participación activa en el proceso de evaluación de los diversos grupos de actores que intervienen en el Proyecto.</p> <p>Etapa 2</p> <p>-Comunicación de las concepciones y modelos analizados, y de los análisis realizados acerca de estrategias de evaluación a los diferentes grupos involucrados a los efectos de socializar conocimientos y de compartir decisiones.</p> <p>-Diseño conjunto de criterios que garanticen la realización democrática de los procesos de evaluación.</p>	<p>-Democratización de los procesos de evaluación del Proyecto de educación a Distancia en todas sus etapas, a través de la participación real de sus actores.</p>
<p>4-Priorización de los aspectos que se van a evaluar.</p>	<p>Etapa 1</p> <p>-Consulta a los distintos participantes del Proyecto acerca de los núcleos problemáticos del mismo.</p> <p>Etapa 2</p> <p>-Determinación de los aspectos del Proyecto que se evaluarán sistemáticamente.</p>	<p>-Establecimiento del Objeto de evaluación del Proyecto, a partir de criterios compatibilizados entre los diferentes actores.</p>
<p>5-Diseño de una propuesta de evaluación.</p>	<p>Etapa 1</p> <p>-Recuperación de los análisis efectuados en torno a los componentes básicos de la evaluación de Proyectos educativos.</p> <p>Etapa 2</p> <p>-Determinación de los elementos que conformarán la propuesta de evaluación.</p> <p>-Determinación de los actores que intervendrán en la evaluación, y los</p>	<p>-Elaboración de un Diseño adecuado para evaluar democráticamente el Proyecto de Educación a Distancia.</p>

	<p>niveles de participación que tendrán.</p> <p>-Diseño de técnicas, estrategias e instrumentos para la recolección de datos.</p> <p>-Elaboración de cronogramas.</p> <p>-Establecimiento de técnicas y criterios para la interpretación de la información.</p>	
<p>6-Establecimiento de criterios para la elaboración de Informes.</p>	<p><i>Etapa 1</i></p> <p>-Discusión acerca de los aspectos que deben considerarse al realizar las devoluciones de la información relevada durante la evaluación del Proyecto.</p> <p><i>Etapa 2</i></p> <p>-Análisis de componentes éticos, sociales, psicológicos y pedagógicos.</p> <p>-Interpretación de diversas técnicas para la elaboración de Informes.</p>	<p>-Elaboración de Informes Finales de evaluación del Proyecto a los distintos actores involucrados en el mismo, a partir de criterios éticos, psico-sociológicos y pedagógicos.</p>

DISEÑO COOPERATIVO DEL PROYECTO CURRICULAR

CONDICIONES	ACTIVIDAD / ETAPAS	RESULTADOS
<p>1-Análisis de las características del contexto socio-cognitivo de los destinatarios</p>	<p><i>Etapa 1</i></p> <p>-Interpretación de las demandas y expectativas de los Destinatarios en torno al Proyecto.</p> <p><i>Etapa 2</i></p> <p>-Análisis de las situaciones problemáticas de cada contexto, de los recursos existentes y de las limitaciones.</p>	<p>-Elaboración de criterios básicos para el Diseño curricular teniendo en cuenta la idiosincracia de cada contexto.</p>

<p>2-Fundamentación de concepciones teóricas acerca del Proyecto Curricular.</p>	<p><i>Etapa 1</i></p> <p>-Análisis general de las dimensiones socio-políticas, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas que intervienen en un Proyecto Curricular.</p> <p><i>Etapa 2</i></p> <p>-Selección de Eje Conceptuales básicos para la explicitación de concepciones teóricas.</p>	<p>-Elaboración de un Encuadre Teórico que contemple las concepciones básicas en que se sustenta un Proyecto Curricular.</p>
<p>3-Selección de un Modelo de Organización Curricular.</p>	<p><i>Etapa 1</i></p> <p>-Análisis de diferentes modelos teóricos para la Organización Curricular.</p> <p><i>Etapa 2</i></p> <p>-Transferencia de los planteos teóricos al análisis de la realidad en la que se desarrollará el Proyecto.</p>	<p>-Utilización de un Modelo de Organización Curricular validado teóricamente y adecuado a las particularidades del Proyecto de Educación a Distancia.</p>
<p>4-Establecimiento de redes de comunicación e intercambio entre distintos actores.</p>	<p><i>Etapa 1</i></p> <p>-Convocatoria a los diferentes protagonistas del Proyecto (destinatarios, especialistas de las diversas áreas, docentes, personal de apoyo, etc), para participar en el diseño del Curriculum.</p> <p><i>Etapa 2</i></p> <p>-Determinación de niveles y modalidades de participación para los distintos actores.</p> <p>-Elaboración de instrumentos y estrategias para recabar saberes, opiniones y experiencias diversas.</p>	<p>-Participación real de las personas involucradas en el Proyecto, para aportar al mismo diversos e importantes conocimientos para el diseño curricular.</p>

<p>5-Determinación de los Ejes conceptuales que integrarán el formato del Proyecto Curricular</p>	<p><i>Etapa 1</i></p> <p>-Discusión acerca de los componentes de un Proyecto Curricular educativo, y su articulación al interior del mismo.</p> <p><i>Etapa 2</i></p> <p>-Selección de ejes conceptuales para cada componente del Proyecto</p> <p>-Redacción de cada apartado del Proyecto curricular manteniendo criterios de coherencia lógica y teórica.</p> <p>-Pertinencia de los conceptos elaborados con las opciones teóricas acerca del Modelo de Organización Curricular, con la información diagnosticada acerca del contexto, y con los aportes de los distintos actores del Proyecto.</p>	<p>-Diseño de los componentes del Proyecto Curricular a partir de concepciones teóricas e ideológicas validadas en la propuesta educativa.</p>
---	--	--

DISEÑO DIDACTICO DE MATERIALES

CONDICIONES	ACTIVIDADES / ETAPAS	RESULTADOS
<p>1-Conformación de Equipos Multidisciplinarios</p>	<p><i>Etapa 1</i></p> <p>-Integración de Equipos de Trabajo con Especialistas en las Areas de contenidos del Proyecto, Pedagogos, Comunicadores y Especialistas en Informática.</p> <p>-Análisis de datos relevados acerca del diagnóstico del contexto y de los destinatarios del Proyecto.</p>	<p>-Conformación de Equipos especializados en tareas de Diseño y Producción de Materiales de estudio para Proyectos de educación a Distancia.</p>

	<p><i>Etapa 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Formación de los profesionales del Equipo en la metodología de la Educación a Distancia. -Formación de Tutores en la modalidad. -Capacitación en tareas de Diseño Didáctico y Producción de materiales. 	
2-Selección y Organización de los Contenidos Educativos	<p><i>Etapa 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Elaboración de criterios psicológicos y epistemológicos para la selección de los contenidos educativos. -Elaboración de criterios para la organización de los contenidos. <p><i>Etapa 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Relevancia social y pertinencia cultural de los contenidos, en relación a las características idiosincráticas del contexto. -Diseño de formatos adecuados para la presentación de los contenidos en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje. -Coherencia entre los criterios para la selección y la organización de los contenidos, y el procesamiento didáctico de los mismos. -Actualización científica permanente de los contenidos. 	-Establecimiento de contenidos actualizados científicamente, significativos y socialmente relevantes para los destinatarios y sus contextos de aprendizaje.
3-Determinación de los medios a utilizar	<p><i>Etapa 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Elaboración de criterios para la selección de los medios, según las características del Proyecto. -Diagnóstico de los recursos disponibles, en las instituciones intervinientes y en los contextos de 	<ul style="list-style-type: none"> -Adecuación de los medios seleccionados a las características de la modalidad y del Proyecto concreto a implementar. -Optimización en el empleo de cada medio, a partir de sus potencialidades para la

	<p>implementación del Proyecto.</p> <p><i>Etapa 2</i></p> <p>-Coherencia entre las intencionalidades educativas de la propuesta, y los medios seleccionados para su desarrollo.</p> <p>-Establecimiento de combinatorias multimediales adecuadas al alcance del Proyecto.</p> <p>-Análisis de las potencialidades y limitaciones educativas de cada medio seleccionado.</p> <p><i>Etapa 3</i></p> <p>-Utilización adecuada de los medios con respecto a las particularidades epistemológicas de los contenidos educativos.</p>	<p>comunicación y la educación.</p>
4-Elaboración de objetivos educativos	<p><i>Etapa 1</i></p> <p>-Determinación de criterios para el establecimiento de objetivos educativos.</p> <p><i>Etapa 2</i></p> <p>-Coherencia en el alcance de los objetivos propuestos con respecto a las actividades de enseñanza y aprendizaje consignadas en los materiales.</p> <p>-Congruencia con los criterios de evaluación de los aprendizajes</p>	<p>-Pertinencia de los objetivos con respecto a procesos complejos de pensamiento a ser logrados mediante la propuesta educativa a distancia.</p>
5-Elaboración de textos de contenido	<p><i>Etapa 1</i></p> <p>-Determinación de las habilidades y conocimientos que domina el usuario de un texto comunicativo.</p> <p>-Conocimiento de las características gramaticales y contextuales del código utilizado en el texto de</p>	<p>-Diseño de estructuras textuales que contemplen las normas de adecuación, coherencia y cohesión, congruentes con la situación comunicativa.</p>

	<p>contenidos</p> <p><i>Etapa 2</i></p> <p>-Análisis de los significados y sentidos de los contenidos educativos.</p> <p>-Elaboración de textos que posibiliten el desarrollo de estrategias cognitivas por parte del destinatario.</p>	
6.Procesamiento didáctico.	<p><i>Etapa 1</i></p> <p>-Fundamentación en teorías didácticas y psicológicas apropiadas.</p> <p><i>Etapa 2</i></p> <p>-Pertinencia con respecto a las características de la modalidad de estudio a distancia.</p> <p>-Congruencia entre las tareas de procesamiento didáctico y las características de los medios utilizados.</p> <p>-Adecuación de las estrategias a los perfiles socio-cognitivos de los destinatarios.</p> <p>-Pertinencia con respecto a los contenidos de estudio.</p> <p>-Congruencia con los criterios de evaluación.</p>	-Diseño de materiales de estudio altamente motivacionales y comprensibles, que posibiliten una apropiación genuina de conocimiento.
7-Diseño gráfico	<p><i>Etapa 1</i></p> <p>-Conocimientos de Informática para la utilización de programas adecuados a los textos de los materiales multimediales impresos y digitales.</p> <p>-Manejo de diferentes formatos de estilo gráfico</p> <p><i>Etapa 2</i></p>	-Elaboración de materiales visualmente claros, fácilmente legibles y comprensibles.

	<p>-Análisis de los contenidos educativos para la selección de formatos gráficos apropiados.</p> <p>-Coherencia con el procesamiento didáctico de los contenidos y las propiedades semánticas de los textos</p>	
8-Diseño de la propuesta de evaluación	<p><i>Etapa 1</i></p> <p>-Fundamentación teórica acerca de los modelos e instrumentos de evaluación seleccionados.</p> <p>-Congruencia de modelos y criterios entre los diseños para la evaluación del Proyecto en general, y de los aprendizajes de los destinatarios en particular.</p> <p><i>Etapa 2</i></p> <p>-Elaboración de diseños de evaluación de carácter democrático y participativo.</p> <p>-Elaboración de instrumentos que guarden coherencia con las estrategias didácticas de los materiales.</p> <p>-Pertinencia con respecto a los medios utilizados</p>	<p>-Diseño de modelos e instrumentos de evaluación apropiados al Proyecto de educación a Distancia.</p> <p>-Claridad y comunicabilidad de los criterios de evaluación.</p>
9-Puesta a prueba de los materiales de estudio	<p><i>Etapa 1</i></p> <p>-Análisis de dimensiones de índole social y psicológica para la selección de una muestra apropiada de destinatarios.</p> <p><i>Etapa 2</i></p> <p>-Selección de criterios para el testeo de los materiales.</p> <p>-Determinación de diferentes niveles de análisis para abordar los diversos elementos que conforman un material de estudio a distancia.</p>	<p>-Relevamiento de información acerca de los diversos componentes de los materiales de estudio a distancia elaborados, a fin de realizar los ajustes necesarios previamente a la implementación de la propuesta educativa.</p>

	<p>-Establecimiento de parámetros para el análisis de los datos recabados, a partir del Proyecto y sus destinatarios.</p> <p>-Realización de cambios y modificaciones a partir de la puesta a prueba de los materiales.</p>	
--	---	--

Capítulo 3

El trabajo colaborativo en la modalidad

Redes, acuerdos y acciones recíprocas

Las instituciones educativas constituyen objetos culturales que expresan cierta cuota de poder. Implican la existencia de conjuntos amplios de personas organizadas, de producciones múltiples que procuran sostener estas organizaciones mediante procesos diversos, de tensiones surgidas a partir de los deseos encontrados de los individuos, y también de elaboraciones propias destinadas a someter estos deseos individuales en pro de la estabilidad colectiva. Además, cada institución define espacios geográficos, imaginarios y simbólicos en los que los sujetos encuentran tanto seguridad, pertenencia y desarrollo, como así también enajenación, exclusión y sufrimiento.

En este escenario, las instituciones tienen grados relativos de autonomía a través de los cuales pueden especificarse y diferenciarse como ámbitos generadores de productos culturales singulares. En un primer nivel de complejidad, encontramos objetos materiales, lenguajes diversos, representaciones, producciones simbólicas variadas, conocimientos y concepciones. En un plano de mayor abstracción, podemos describir dos componentes: el modelo y la ideología institucional. El modelo institucional

recibe y expresa las características elaboradas en la historia del establecimiento a través de diversos supuestos y definiciones: acerca de la manera en que se generan los procesos, de los modos de ser y de actuar en diferentes roles, de los ámbitos de operación, de los encuadres que adquieren las tareas, de las formas y estilos de control, etc. La ideología institucional se conforma por la organización de concepciones y representaciones, las cuales justifican el modelo y buscan avalar las funciones y resultados del establecimiento educativo. La preservación de esta cultura institucional garantiza su autonomía y opera como filtro de los estímulos disruptivos.¹

Desde el trabajo de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco en propuestas de educación a distancia realizado en forma conjunta con organizaciones convencionales, encontramos que los modelos e ideologías elaboradas por cada institución difieren en varios aspectos, lo cual genera problemáticas en las distintas etapas del proyecto. Las formas y estilos de control de los procesos educativos, por ejemplo, son diferentes en cada modalidad. Mientras que la asistencia obligatoria a un determinado número de clases es una condición para la regulación de los aprendizajes de los alumnos en la educación presencial, en la educación a distancia se organizan instancias flexibles de apoyo a los estudiantes mediante estrategias y recursos variados. La producción de materiales de estudio en los que se consignan los contenidos curriculares, constituye una tarea básica para los educadores a distancia, pero no sucede lo mismo en los ámbitos educativos convencionales, en los cuales el modelo institucional de enseñanza y aprendizaje se concibe a partir de las clases que se imparten en las aulas.

¹ Lidia Fernández (1996) *Instituciones educativas*, Paidós, Buenos Aires.

Esta divergencia de productos culturales genera conflictos y tensiones al interior de los proyectos colaborativos de educación a distancia, e implica la necesidad de establecer permanentemente instancias de diálogo y negociación para superar representaciones rígidas que obstaculizan el desarrollo de las propuestas. De todos modos, el conflicto es inherente al funcionamiento mismo de las instituciones sociales, dado que no existen organizaciones puras sin trama de divergencias e intereses contrapuestos. Lo importante es conocer las características de esta dinámica compleja para lograr sostener los proyectos. Aldo Schlemenson (1993)², señala que todo proyecto supone una actividad tendiente a completar metas futuras. En el presente psicológico, el mismo es vivenciado como la falta de algo que se desea hacer y por lo que hay que trabajar. Su elaboración se nutre de intuiciones y palpitos que movilizan experiencias previas y van consolidando un aprendizaje. En este proceso, siempre existe el componente de la incertidumbre, dado que como los proyectos son originales e inéditos, no se conocen exactamente los pasos correctos para alcanzar sus propósitos. Cuando el trabajo se realiza en forma conjunta entre varias organizaciones, a esta incertidumbre se le suma la ansiedad provocada por el desconocimiento y la desconfianza con respecto a las lógicas institucionales de las otras entidades intervinientes. No obstante, si el proyecto es valioso, seguramente se elaborarán estrategias para la cohesión y la resolución de las situaciones conflictivas que se presenten.

Entre las diversas problemáticas e interrogantes que se nos han planteado a partir de la experiencias colaborativas en la modalidad que hemos realizado, podemos mencionar las siguientes:

² Aldo Schlemenson (1993) *Análisis organizacional y empresa unipersonal*, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

- Demandas, necesidades y proposiciones

Las propuestas abiertas y a distancia constituyen una oportunidad valiosa de estudio para muchas personas. Tanto en las regiones superpobladas, como también en aquellas caracterizadas por la dispersión poblacional, las acciones educativas que se organizan bajo esta modalidad de manera apropiada generalmente cuentan con altos índices de receptividad. Sin embargo, determinar las áreas de contenido y los grupos de destinatarios a quienes se dirigirán los proyectos, suele resultar una decisión difícil de tomar.

Algunas instituciones optan por realizar estudios de pre-factibilidad antes de implementar los proyectos, a los efectos de contar con información fidedigna que evite riesgos y fracasos. Sin embargo, el análisis de las demandas y las necesidades educativas de la población en sectores sociales amplios, no puede efectuarse taxativamente utilizando como parámetros las reglas del mercado, dado que estos datos son complejos, difusos y cambiantes. Además, el término “necesidad” en la educación tiene múltiples significados: puede tener un uso prescriptivo -como un “deber ser o deber tener algo”, a partir de una carencia o de una obligación-; o un sentido motivador, como una aspiración de algo que se desea obtener. Desde esta última acepción, cuando la enunciación de las necesidades se realiza de modo amplio y general, las metas a lograr también lo son, y se caracterizan por su ambivalencia y transitoriedad. Hablar de diseñar un curriculum a partir de “las necesidades de los alumnos”, puede resultar entonces sólo un lema sobre el que se esgrime un discurso ambiguo³.

³ Othanel Smith B. y Ennis R. (1971) *Lenguaje y Conceptos en Educación*, El Ateneo, Buenos Aires.

Cuando en el año 1988 la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco aprueba la creación de un Sistema de Educación a Distancia - SEAD-, se decide encarar un Proyecto de Investigación en la Patagonia Sur -Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego- para obtener información acerca de las características idiosincráticas de la región, presentar la propuesta del SEAD, y conocer las demandas de la población con respecto a las áreas de estudio de interés. Este trabajo se realiza a partir del enfoque de la investigación participativa, utilizándose variadas técnicas cualitativas y cuantitativas en las veintidós localidades patagónicas visitadas.

La información recabada en esta investigación fue muy rica, y sirvió como fuente permanente de consulta para la institución. Además, se estableció un contacto valioso con las comunidades de cada lugar recorrido, obteniéndose apoyo para la implementación de la modalidad. No obstante, el objetivo formulado con respecto a conocer el tipo de ofertas educativas y las áreas de contenidos requeridas por las personas, fue difícil de lograr en este trabajo. Las respuestas que se obtuvieron fueron totalmente disímiles, dispersas y numerosas. La gente solicitaba desde carreras docentes y técnicas, hasta cursos de astronomía y horticultura.

Esta dificultad para discernir cuáles son los verdaderos requerimientos y necesidades de la población destinataria de nuestras propuestas, y la ambigüedad semántica que el término “necesidad” posee cuando lo aplicamos a situaciones educativas, nos lleva a reflexionar acerca de la problemática de la dilucidación de las demandas en los proyectos abiertos y/o a distancia. En realidad, creemos que la demanda explicitada por sectores sociales complejos y diversos, constituye sólo un aspecto de la realidad. Responder a ella en forma directa, equivale a detenernos a contemplar un árbol desconociendo que detrás existe un bosque. Entendemos que es función de la universidad generar demandas, provocar

deseos de aprender y suscitar vinculaciones poderosas con el conocimiento. En nuestra experiencia antes descrita, optamos comenzar la implementación del SEAD con un Curso de Tecnología Ovina, y esta decisión se tomó a partir del análisis de diferentes variables. En primer lugar, los contenidos relativos a la cría de ganado eran recurrentemente solicitados por la población investigada, aunque no se manifestaban claramente las temáticas específicas que se querían estudiar. En segundo lugar, el estudio realizado de las características socio-económicas nos indicaba la preponderancia de la actividad agropecuaria en la región, tanto en los centros urbanos como en el ámbito rural. En tercer lugar, la UNPSJB no ofrecía ninguna carrera relacionada con esta actividad, lo cual originaba un desfase en su vinculación con el medio. Finalmente, los datos de la investigación efectuada daban cuenta de la cobertura que el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria -INTA- tenía en toda la región, como así también de su trabajo permanente de extensión para la difusión de conocimientos atinentes a la producción del campo patagónico. A partir del análisis de estas dimensiones, la Dirección de Educación a Distancia de la UNPSJB gestionó acuerdos para elaborar un proyecto conjunto con el INTA, lo cual permitió poner en marcha una propuesta colaborativa en la modalidad abordando un área de contenidos socialmente relevante para la región.

- El problema de los espacios para la radicación de los proyectos.

El espacio y el tiempo constituyen variables inherentes a los procesos educativos, y su administración y control forman parte del desarrollo de cualquier instancia de enseñanza y de aprendizaje. La educación a distancia ha sido desde sus orígenes una modalidad que comprometió la flexibilización de estos aspectos, a fin de posibilitar el acceso a formas de

estudio sistemáticas a grupos poblacionales excluidos de los circuitos convencionales de los sistemas educativos.

La ausencia de enclaustramientos rígidos para organizar las actividades de estudio, es una de las propuestas que más se valoran en la modalidad de la educación a distancia. Sin embargo, cuando implementamos proyectos compartidos con otras instituciones, la negociación por el emplazamiento de los espacios físicos para el soporte de los aprendizajes de los alumnos, no es un aspecto que deba soslayarse. En nuestra experiencia, esta realidad implicó el análisis y puesta en juego de estrategias diversas para coordinar los proyectos de la modalidad. Si bien los alumnos contaban con información detallada acerca de las instituciones intervinientes en las propuestas, muchas veces sucedía que reconocían en mayor medida a la entidad que les ofrecía sus instalaciones materiales para la apoyatura de las actividades académico-administrativas. Esta situación implicó que los profesionales de la DEaD responsables de estos proyectos conjuntos cuyos Centros Tutoriales se encontraban radicados en los ámbitos edilicios de otras instituciones, debieran trasladarse frecuentemente a cada uno de esas localidades para canalizar las dudas de alumnos y tutores, recepcionar sugerencias e inquietudes, y sostener en forma permanente con las instituciones socias, los términos acordados para el desarrollo de las propuestas.

Esta problemática nos lleva a reflexionar acerca de la fuerte regulación con que operan las variables témporo-espaciales en el currículo educativo. Los edificios escolares, sus aulas, mobiliarios y demás elementos materiales, constituyen lugares que permiten mediatizar las relaciones simbólicas y los niveles de expectativas que se establecen en torno a la institución educativa como portadora de capital cultural.

Los espacios edilicios escolares y sus instalaciones, cumplen varias funciones en la sociedad. En primer lugar, constituyen continentes de grupos humanos que a través de la historia van configurando una identidad institucional. En segundo lugar, operan como vehículos de expresión en la relación de la población escolar con la autoridad social; y finalmente, son también la manifestación de un modelo pedagógico que condiciona de varias maneras el comportamiento de los individuos.⁴

La educación convencional asentada en edificios escolares, puede ser “mirada” e inferida por la sociedad desde múltiples dimensiones. Esto no ocurre de la misma manera en la educación a distancia. Si bien existen en esta modalidad lugares físicos establecidos para el desarrollo de determinadas actividades, el espacio no cumple las mismas funciones simbólicas que en la educación presencial.

Estos conjuntos de significados que atribuimos a los espacios escolares, se han construido a lo largo del tiempo. Históricamente el concepto de espacio se equiparaba a la idea de “superficie”. Durante el siglo XIX, a partir de los aportes de la teoría del conocimiento y de la psicología, Brentano (1838-1917) define al espacio real como el espacio de la percepción, lo cual implica la existencia de un objeto y de una conciencia intencionalmente dirigida⁵. Jaques Donzelot (1981)⁶, analizando la génesis y las transformaciones de los espacios cerrados, observa que estas instituciones se pueden llamar “disciplinarias”, dado que por su uso y eficacia elemental, tienen un carácter ahistórico y universal. El fin último de todas

⁴ Lidia Fernández (1996) *Instituciones educativas*

⁵ Cit. por Ida Butelman (1996) *Pensando las instituciones*, Paidós, Buenos Aires.

⁶ Donzelot J. (1981) *“Espacio cerrado, trabajo y moralización”*, en: Foucault M., Donzelot J., Grignon C., de Gaudemar J.P., Muel F y Castel R. , *Espacios de Poder*, Ediciones La Piqueta, Madrid, España.

ellas -de las cuales la escuela no está exenta-, es inculcar preceptos morales sin que exista perturbación de otras influencias. En este mismo sentido, Michael Foucault (1989), señala que la disciplina procede distribuyendo a los individuos en el espacio. Para ello, utiliza varias técnicas: la clausura; la división en parcelas para anular las distribuciones indecisas; la instauración de emplazamientos funcionales para vigilar el cumplimiento de determinadas tareas; y el establecimiento de rangos y jerarquías.

Esta trama de sentidos y usos simbólicos de los espacios educativos como lugares de circulación del poder, nos permite reflexionar acerca de las dificultades que entraña el desarrollo de propuestas innovativas que pretendan descenificar al espacio institucional cerrado como ámbito exclusivo para la inscripción de procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Conflictos normativos en el trabajo conjunto con instituciones presenciales

Cada vez son más las instituciones de nivel superior de todo el mundo que implementan estudios a distancia. En Argentina, si bien no existen universidades públicas que funcionen exclusivamente bajo esta modalidad como sucede en otros países, son muchas ya las instituciones que están desarrollando propuestas académicas y de extensión a distancia, bimodales o semi-presenciales.

Generalmente sucede que las Facultades o Escuelas Universitarias que ofrecen este tipo de proyectos, solicitan a otras dependencias de la

institución el apoyo profesional de especialistas en educación a distancia; o bien organizan instancias de formación para sus propios docentes en aspectos básicos concernientes a la modalidad. Sin embargo, implementar una carrera de grado o posgrado de manera innovadora, flexibilizando los diseños curriculares para adecuarlos a las características de la educación a distancia, plantea situaciones complejas en el seno de una universidad convencional. Siempre existen tensiones entre los criterios y las exigencias propias de la educación universitaria presencial, y los postulados que sostienen y fundamentan el diseño de propuestas educativas a distancia. Anteriormente hemos mencionado que cada institución construye determinados productos culturales que le confieren su propia identidad. Las formas de organización que las instituciones convencionales elaboran para encuadrar las tareas de docentes y alumnos, difieren tanto en su modelo como en su ideología con respecto a otras instituciones educativas de carácter más abierto y flexible. Esto implica, por un lado, la necesidad de entablar un diálogo permanente entre los especialistas de la modalidad, los docentes y los alumnos de estas carreras, para analizar distintas problemáticas, subsanar dudas y discutir aspectos teóricos inherentes a esta forma de estudiar. Por otro lado, resulta imprescindible establecer ciertas pautas y acuerdos de trabajo intra o interinstitucionales que posibilite generar un marco normativo tendiente a viabilizar el desarrollo de estos proyectos educativos a distancia.

Uno de los problemas más comunes que se presentan cuando se implementan carreras de grado a distancia en instituciones presenciales, es la preeminencia de la “Cátedra Universitaria” como una forma de organización jerárquica y altamente estructurada de las disciplinas curriculares. El origen histórico de esta conformación, ha sido el denominado “modelo napoleónico” de universidad, generado en Francia en el año 1794. Este modelo positivista francés fue heredado por América Latina durante el

siglo XIX, y sus consecuencias han sido, entre otras, la fragmentación de los conocimientos en compartimentos estancos; la separación entre docencia e investigación -predominando la primera actividad en detrimento de la segunda-; la división rígida de funciones a partir de criterios academicistas; y la conformación de dependencias autárquicas en la universidad de índole profesionalista, caracterizadas por su aislamiento y por su falta de identidad institucional.

Cuando el modelo de “Cátedra” se encuentra fuertemente arraigado en los docentes responsables de diseñar espacios curriculares para propuestas bimodales o de estudio a distancia en instituciones convencionales, se generan diversas dificultades, dado que, tanto la organización de las condiciones físico-temporales para el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, como también la instauración de pautas normativas para regular los mismos, requieren de criterios flexibles que atiendan a las particularidades de esta forma de educar. En algunos proyectos, por ejemplo, se explicitan argumentos teóricos que fundamentan la elección de la modalidad a partir de las necesidades de los destinatarios, pero luego se exigen porcentajes de asistencia obligatoria a las reuniones tutoriales imponiéndose taxativamente las reglamentaciones establecidas para el cursado regular de las carreras presenciales. Esta situación seguramente origina confusión y reduce la credibilidad de los alumnos, quienes han aceptado estudiar en una propuesta organizada de manera más flexible y adecuada a sus intereses. Si tenemos en cuenta, además, que en algunas regiones caracterizadas por la dispersión geográfica de la población y la existencia de complejas topografías, el traslado de un lugar a otro se torna dificultoso, tendremos que buscar alternativas más viables que posibiliten el acceso real de las personas a formas sistematizadas de estudio en todos los niveles.

Otra problemática que suele presentarse durante el desarrollo de trabajos implementados entre organizaciones educativas a distancia y presenciales, es el riesgo de la balcanización de las prácticas. A. Hargreaves (1996)⁷ sostiene que la colaboración establece relaciones, pero también puede dividir, puesto que en las culturas balcanizadas los docentes conforman subgrupos fuertemente aislados entre sí, con escasa permeabilidad en la comunicación con otros grupos de la institución. Los procesos de socialización de estos profesionales se realizan dentro de la subcomunidad de la que forman parte, rechazándose de plano la integración con otras agrupaciones que posean tradiciones diferentes. Las culturas balcanizadas tienen carácter político, puesto que promueven y defienden intereses personales de manera competitiva y sectorizada. Cuando en una misma institución que ofrece formas de estudio presenciales y a distancia, los equipos profesionales conforman sus prácticas de forma balcanizada, resultará muy difícil la proyección de trabajos cooperativos para el desarrollo de propuestas flexibles. La generación de espacios para el diálogo e intercambio que permita a los diferentes equipos asumirse como una “institución total”, constituye un desafío a la hora de pensar propuestas colaborativas de educación a distancia en organizaciones amenazadas por la balcanización.

Desde nuestras experiencias y convicciones, podemos afirmar entonces que las tareas conjuntas ayudan a advertir y respetar las distintas lógicas institucionales inscriptas en los proyectos colaborativos de educación a distancia. La asociación con organizaciones diversas abre nuevas posibilidades a los equipos de trabajo, lo cual posibilita establecer redes solidarias a través de las cuales se puede dialogar con los problemas de la gente.

⁷ Andy Hargreaves. (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el

La Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina –RUEDA-

Durante los años setenta y ochenta del siglo veinte se crearon varias universidades a distancia en diferentes continentes. La innovación pedagógica basada en la utilización de las denominadas “nuevas tecnologías de la comunicación y la información”, y la búsqueda de una identidad diferente a la de las instituciones presenciales de educación superior, fue el denominador común de estas instituciones superiores de carácter abierto y a distancia. No obstante, actualmente observamos que numerosas universidades convencionales han comenzado a incorporar desde hace algunos años diseños diversos para la enseñanza y el aprendizaje. La opción por la bimodalidad en la estructuración académica de algunas propuestas, o bien la utilización de recursos multimediales para la organización del estudio de diferentes espacios curriculares en otras, empiezan a constituir alternativas válidas que en forma paulatina legitiman la apertura de modalidades más flexibles en las universidades.

El trabajo conjunto y cooperativo entre instituciones mancomunadas en el propósito de implementar programas innovativos de educación universitaria a distancia, utilizando la potencialidad de las tecnologías electrónicas, es otro fenómeno de cuyo impacto podemos dar cuenta en la actualidad. Este compromiso por aunar esfuerzos y compartir recursos para socializar el conocimiento entre diferentes grupos de población, permite reconocer en muchos proyectos de educación a distancia la característica de potencialidad proyectiva de la modalidad, lo cual posibilita reconceptualizar la misma desde criterios socio-políticos más profundos. Nuestra experiencia

nos revela que las propuestas de educación a distancia desarrolladas en forma colaborativa por varias instituciones a partir de una organización flexible y adecuada a la idiosincracia de los grupos de destinatarios en sus diversos contextos, suelen generar múltiples respuestas por parte de las comunidades implicadas, las cuales trascienden en gran medida las intencionalidades primigenias a través de las cuales se había concebido el proyecto.

Uno de los modelos que progresivamente se ha ido incorporando en estos procesos de trabajo conjunto entre instituciones, ha sido el de creación de *redes de cooperación*, las cuales siempre suponen la existencia de socios que se relacionan en estructuras altamente horizontales de participación, complementado las diversas capacidades y recursos existentes en un compromiso de realización de acciones significativas. Podemos definir a estas redes como:

“asociaciones de interesados que tienen como objetivo la consecución de resultados acordados conjuntamente a través de la participación y la colaboración mutua. [Son también] ... incubadoras de cooperación, donde las interacciones y transferencias entre los asociados contribuyen a generar multitud de productos y resultados, tanto tangibles como intangibles”⁸

⁸ Sebastián, J. (2000) *“Las Redes de Cooperación como modelo organizativo y funcional para la I + D”*, en Revista Redes 15, Revista de Estudios Sociales de Ciencia, N° 15, Vol. 7, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina

Si bien existe una amplia tipología para caracterizar a las redes de cooperación, las preguntas acerca de quiénes se asocian, para qué lo hacen, en qué ámbito o contexto, y cuál es la naturaleza de esta relación, constituyen megacriterios que posibilitan analizar el sentido y los propósitos de las redes. La flexibilidad y versatilidad de las redes -las cuales generalmente no cuentan con una estructura rígida y burocrática de funcionamiento-, constituyen su principal fortaleza. Asimismo, las relaciones horizontales que se establecen entre sus miembros posibilita construir en forma democrática espacios conjuntos de intercambio, puesto que la diversidad de competencias y recursos que se aportan promueve el crecimiento tanto a nivel personal como colectivo. Con respecto a esta alusión metafórica de la palabra "red" empleada para describir ciertos modelos de cooperación, Romeo César (2003) observa que la misma abarca varios campos de la ciencia y la tecnología, como así también del pensamiento en general, pues de manera creciente se la utiliza para fortalecer las acciones de la universidad, para articular en forma coordinada actividades de innovación entre estas instituciones, y para potenciar su función y servicios mediante la participación en programas y proyectos de carácter internacional.⁹

En la modalidad de la educación a distancia, las políticas actuales nos muestran que una clara tendencia a nivel internacional de numerosas instituciones de nivel superior, consiste precisamente en conformar y consolidar redes para la puesta en marcha de proyectos educativos diseñados a partir de criterios más amplios y abiertos. La creación de ambientes tele-cooperativos para promover un aprendizaje que ofrezca a las personas la libertad de decidir dónde, cuándo y durante cuánto tiempo desean estudiar, implica en algunos continentes el trabajo mancomunado de

⁹Romeo César (2003) "*Redes. -Un tema insoslayable-*", en:

instituciones radicadas en diversos países que se vinculan entre sí sólo a través de entornos digitales. Esta descentralización propiciada desde los recursos que ofrece la microinformática conlleva a continuos desplazamientos de los niveles decisionales, desde contextos locales a regionales, y desde éstos a ámbitos nacionales y transnacionales. Al mismo tiempo, también se realizan desplazamientos desde ciertos organismos centrales hacia los responsables operativos de las propuestas de formación, puesto que las determinaciones de “política directa” se sustituyen cada vez más por decisiones dirigidas a crear el marco y las condiciones específicas para el desarrollo de los proyectos. (Política de Apoyo de ODL en Europa, 1997¹⁰)

Este panorama descrito acerca de los nuevos entornos para la enseñanza y el aprendizaje a partir de la irrupción de recursos tecnológicos en el ámbito educativo, nos lleva a pensar en diferentes escenarios prospectivos para la educación abierta y a distancia. Al respecto, Tony Bates (1999)¹¹ señala que son varias las opciones posibles en el futuro de nuestra educación en relación al papel de la tecnología educativa. Por un lado, observa que se puede dar una extensión del presente status quo. En esta situación, la tecnología quedaría relegada a brindar un rol de apoyo a las instituciones, las cuales funcionarían de manera meramente elitista, puesto que sólo podrían ofrecer educación a un treinta por ciento de la población. Otro escenario es el del conocimiento como “*caja o toma corriente*”, en el cual el sistema educativo se tornaría despersonalizado, centralizándose en grandes empresas multinacionales que utilizarían máquinas para transmitir información. En este modelo, se desdibujaría de gran manera la tarea de los

www.unp.edu.ar/info_general/ori/redesinter.htm, UNPSJB, Comodoro Rivadavia, Chubut.

¹⁰ Política de Apoyo de ODL -Open and Distance Learning- en Europa, Proyecto ODL Policy Seminar, Programa Sócrates ODL (1997), Comisión Europea – DG XXII, Scinter, Bolonia, Italia.

¹¹ Tony Bates (1999) La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia, Editorial Trillas, México

docentes, y el conocimiento se convertiría en un bien privado que sólo podrían adquirir quienes pudieran comprarlo. Por último, el autor menciona que existiría otra posibilidad, a la que denomina “*sociedad de redes*”. Aquí el acceso al conocimiento y a la información sería democrático, y la tecnología se utilizaría con fines humanistas. Se establecerían fuertes conexiones entre las comunidades, los gobiernos, los educadores y el sector privado, actores que trabajarían en forma solidaria y cooperativa para asegurar una distribución de los saberes que permita un desarrollo equitativo de la sociedad.

- Propósitos y Acuerdos Interinstitucionales de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina –RUEDA-

La Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina se conformó el 10 de agosto del año 1990. La primera convocatoria tuvo lugar en la ciudad de Buenos Aires, con la participación de representantes de las Universidades Nacionales de Salta, del Sur, de Rosario, del Litoral, de San Juan, de La Plata, de Buenos Aires, de la Patagonia San Juan Bosco y de la Tecnológica Nacional.

Entre los principales objetivos que se acordaron en la reunión fundacional, cabe mencionar los siguientes:

“fomentar y desarrollar el empleo adecuado de los recursos de educación a distancia para superar problemas educativos específicos; promover la investigación, la experimentación y el desarrollo de métodos y procedimientos en educación a

distancia; fomentar la formación, perfeccionamiento y capacitación de los miembros de RUEDA; organizar, convocar y participar en encuentros nacionales, regionales e internacionales del área; establecer estrategias de acercamiento a fuentes de financiación; fomentar el fluido intercambio de información y de programas educativos producidos dentro y fuera de RUEDA; asesorar sobre los aspectos educativos, políticos, económicos, legislativos y técnicos pertinentes a la Red; y proponer políticas relativas al área de la RUEDA.”¹²

En mayo del año 2000, durante la reunión realizada en la Universidad de Cuyo, los objetivos fundacionales y el rol de RUEDA fueron discutidos nuevamente con el fin de analizar críticamente su vigencia, su relevancia y de formular otras intencionalidades pertinentes a esta nueva etapa de RUEDA. De esta manera, RUEDA asume viejos y nuevos propósitos de acción como una red de cooperación comprometida con el desarrollo de la educación a distancia en las universidades públicas.

- *Encuadre de Participación y Trabajo.*

Los miembros plenos que integran RUEDA son representantes de las Universidades Nacionales designados por sus respectivos rectores. También se contemplan las categorías de miembros fundadores, adherentes y honorarios. Los miembros plenos de la Red asumen el compromiso de

¹² Actas correspondientes a las Reuniones de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina, Años 1990-2003, RUEDA, Argentina.

colaborar con las actividades programadas en la misma y de informar acerca de los proyectos implementados en su institución en la modalidad. Asimismo, deben comunicar a sus autoridades acerca de las acciones, propuestas y conclusiones a las cuales se arribe en las reuniones convocadas.

RUEDA ha establecido desde sus inicios que al menos una de las dos reuniones anuales que convoca, se realice en la sede de alguna de las Universidades Nacionales que conforman la Red. De esta manera, los encuentros de RUEDA se han efectuado en todo el país, desde Salta hasta Comodoro Rivadavia, y desde Córdoba hasta Concepción del Uruguay. Resulta preciso señalar también que RUEDA no cuenta con financiamiento alguno para su funcionamiento. Sus actividades son solventadas en forma cooperativa y solidaria por las Universidades Nacionales que la conforman, lo cual conlleva a sostener, por parte de sus miembros, una actitud permanente de colaboración y reciprocidad al interior de RUEDA, como así también un fuerte compromiso para lograr el apoyo necesario por parte de las autoridades de cada institución representada.

- Los desafíos de RUEDA

. Reuniones y Seminarios de Formación Interna

Desde su constitución, RUEDA ha realizado reuniones bianuales en las diferentes provincias donde están radicadas las sedes de las universidades públicas, como así también en las oficinas del Consejo Interuniversitario Nacional. En varias de sus convocatorias, se han organizado Seminarios Internos de Formación, en los cuales se ha invitado a

especialistas de primer nivel para abordar temas que resultaban de gran interés para sus miembros, desde enfoques relevantes y actualizados.

. Seminarios Internacionales

Se realizaron tres Seminarios Internacionales durante los años 1989, 1993 y 1998. El primero, organizado por la Universidad de Buenos Aires, se constituyó en uno de los disparadores de la creación de RUEDA, dado que posibilitó la instauración del diálogo y del intercambio entre varios especialistas de la modalidad de diferentes Universidades Nacionales. El segundo y tercer Seminario, llevados a cabo en las ciudades de Buenos Aires y Córdoba, respectivamente, fueron planificados, ejecutados y evaluados en forma colaborativa por todas las Universidades integrantes de RUEDA. Cada Universidad se responsabilizó por alguna de las tareas concernientes a la organización de un Seminario, y de esta forma fue posible brindar a la comunidad de educadores encuentros científicos de primer nivel. En todos los Seminarios hubo una excelente respuesta por parte de docentes, alumnos y personas interesadas en la temática, inscribiéndose un promedio de trescientas cincuenta personas en cada uno de ellos

. Encuentro Nacional

En la Sede de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en marzo del año 2003 RUEDA organizó el “I Encuentro Nacional de Educación a Distancia”, denominado: “Virtualidades y Realidades”. Este evento tuvo una gran repercusión en la comunidad de educadores de todo el país, y sirvió para compartir conocimientos y experiencias acerca del desarrollo de

propuestas diversas, muchas de ellas implementadas a través de las nuevas tecnologías.

. Publicaciones Periódicas.

RUEDA ha asumido desde su creación el compromiso de producir y difundir conocimientos acerca de la educación a distancia. De esta manera, se han publicado ocho boletines, cinco revistas y tres libros.

Los Boletines tienen la finalidad de socializar información en relación a los Proyectos, Programas y Acciones diversas de educación a distancia y/o de tecnología educativa que se están desarrollando en las Universidades Nacionales. Cada institución se responsabiliza de enviar datos actualizados con respecto a las propuestas en las que se encuentra trabajando a un miembro de RUEDA, quien ofrece las instalaciones de su Universidad para realizar el diseño y producción del boletín. Dada la importancia de este medio de circulación dentro y fuera de las universidades para propiciar la difusión de los proyectos en forma actualizada, en estos momentos se está elaborando la versión digitalizada del formato de los boletines.

La Revista RUEDA ha tenido una excelente acogida en la comunidad de la educación a distancia, en particular, y en la comunidad educativa en general. Diferentes Universidades Nacionales que integran RUEDA, han colaborado en forma sucesiva en la publicación de la Revista, y en la misma se han abordado temáticas actuales con gran nivel teórico, se han compartido experiencias e innovaciones, y se han socializado resultados de trabajos de investigación.

A partir de la organización de los Seminarios Internacionales, RUEDA ha publicado tres libros que sistematizan los conocimientos aportados en las conferencias y ponencias presentadas. Los títulos de cada uno de estos libros son los siguientes:

1.- “La Educación a Distancia: deseos y realidades”, Año 1990, Buenos Aires, correspondiente al primer Seminario realizado en la ciudad de Buenos Aires.

2.- “Educación a Distancia en los noventa. Desarrollos, problemas y perspectivas”, Año 1994, Buenos Aires, correspondiente al segundo Seminario realizado en Buenos Aires.

3.- “Acerca de la Distancia”, Año 1999, Universidad Nacional de Córdoba, correspondiente al tercer Seminario realizado en la ciudad de Córdoba.

. Posicionamientos político-académicos de RUEDA

Han sido numerosas las ocasiones en las que RUEDA ha analizado críticamente el rol de las universidades públicas con respecto a la educación a distancia y a otras temáticas vinculadas con la misma. Durante la reunión realizada en el año 1992 en la Universidad Nacional de Mar del Plata, RUEDA elaboró un documento en el que se establecen lineamientos de política en programas y proyectos de educación a distancia. Algunos de los

ejes abordados en este documento, publicado en la Revista RUEDA N° 1 (1992) ¹³, han sido los siguientes:

- ◆ Respecto de programas y proyectos de orientación educativa que han utilizado la modalidad de educación a distancia, se considera que los mismos han representado una propuesta de democratización, puesto que han posibilitado al alumno la participación autónoma en procesos de reflexión para la elección de un proyecto personal, aún cuando inicialmente respondían a una política de reorientación de la matrícula universitaria. Desde RUEDA se sugiere que estos programas de orientación a distancia se planteen mediante convenios universidad-nivel medio, utilizando recursos multimediales y organizando jornadas de reflexión conjunta de los docentes de ambos niveles a los fines de aunar aportes en relación a esta temática.

- ◆ Respecto de los proyectos y programas de extensión, se considera que se debe partir del análisis del rol que le cabe a la universidad pública en el contexto actual, dado que asumir el compromiso de distribución del conocimiento social implica ofrecer servicios no sólo a quienes pueden pagarlo. Preocupa la tendencia que existe de concebir proyectos de extensión universitaria sólo como fuente de ingresos a la institución para paliar problemas presupuestarios. Como ámbitos prioritarios de acción, se considera a aquellos que promueven la actualización y el perfeccionamiento docente en todos los niveles, dado que el

¹³ Revista RUEDA de la Red Universitaria de Educación a Distancia, (1992) Año I N° 1, Salta, Argentina

deterioro de sus condiciones de trabajo, la complejización de los conocimientos y la falta de estímulos por parte de las autoridades educativas genera un gran desaliento en los educadores para incorporar nuevos enfoques científicos y didácticos en su enseñanza. Otro ámbito ineludible de acción es la implementación de servicios educativos compensatorios que permitan la reinserción al sistema educativo de adultos y jóvenes que han quedado marginados del mismo. Educación básica, capacitación laboral y salud serían algunas de las áreas más sensibles para abordar desde proyectos de extensión bajo la modalidad de la educación a distancia. No obstante, se debe evitar que estas acciones se constituyan en circuitos de formación desvalorizados, por lo cual se cree que resulta conveniente su vinculación con el resto de las ofertas del sistema formal, de modo tal que las acreditaciones sirvan para acceder también a la educación convencional. Resulta imprescindible, además, la articulación de estas políticas universitarias con las políticas de gobierno (ministerios, municipios, entidades gremiales, asociaciones intermedias, etc) y el apoyo por parte de las autoridades universitarias a esta modalidad, generando una infraestructura mínima y una estructura operativa permanente, garantizando la estabilidad de los proyectos y promoviendo la firma de convenios interinstitucionales para fortalecer los mismos.

- ◆ Respecto de la investigación y los medios de comunicación, se considera que la formulación de políticas de investigación a distancia hace necesaria la explicitación ideológica y la lectura crítica de la situación universitaria en el contexto histórico actual, a fin de reafirmar el papel de la misma como institución pública de servicio y no como proveedora de bienes que deben ser

comprados en el mercado. También se piensa que el término “crisis” entendido como ruptura y desestabilización que puede ser transitoria y generar posibilidad de cambio, resulta totalmente caduco para caracterizar la situación actual, dado que la etapa que vivimos no es otra cosa que un avance hacia la configuración de un nuevo orden económico mundial, a través de la subsidiariedad del Estado y la declinación de sus responsabilidades.

En diferentes convocatorias, RUEDA analizó exhaustivamente diversos Decretos, Resoluciones y Normativas elaborados el Ministerio de Cultura y Educación durante el período 1996-1998, emitiendo varios documentos críticos. Al respecto, la ex coordinadora de RUEDA Graciela Carbone en el Documento: “ *Red Universitaria de Educación a Distancia. Datos de su historia, de su identidad político-académica y de su postura en relación con las regulaciones vigentes para el ejercicio de la modalidad*” del año 2000, realiza las siguientes observaciones acerca de la Resolución del Ministerio de Cultura y Educación N° 1716/98:

“... la injerencia en las designaciones de los miembros constituyentes de los equipos de gestión, se contraponen abiertamente con la institución de los concursos, la fiscalización de los enfoques epistemológicos, psicológicos y pedagógicos de los programas y su extensión a los desarrollos curriculares que se dan en los materiales de enseñanza. Esta extrema regulación, por una parte, desconoce un aspecto central de las atribuciones de las universidades, como es el de las decisiones curriculares avaladas por las funciones institucionalmente adjudicadas. Pero

además, introduce obligaciones de resolución altamente dificultosa para los equipos, como la entrega anticipada de los materiales correspondientes al primer año de cada carrera. No menos preocupante, por la arbitrariedad que manifiesta la regulación y por el nivel de injerencia en las decisiones que la universidad debe preservar, es la ponderación que establece la organización académica para realizar el cómputo de horas de los cursos. Otro sector de exigencias que no se condice con las dificultades de la etapa que viven las universidades, es la imposición externa de tecnologías con fines de comunicación y desarrollo curricular.”¹⁴

Desde las primeras reuniones, los miembros de RUEDA manifestaron su intencionalidad de que esta Red favorezca:

“el intercambio de materiales, entre las universidades, tratando de propiciar la firma de convenios o actas de referencia para el mejor aprovechamiento de las mismas. De esta manera, se auspicia su utilización desde una propuesta ética, política y pedagógica” (Acta de la III Reunión de RUEDA, mayo de 1991, La Plata).

A partir de estos propósitos, uno de los ejes de las tareas colaborativas implementadas ha sido el de la evaluación entre pares de las

¹⁴ María Graciela Carbone (1999) *“Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA). Datos de su historia, de su identidad político-académica y de su postura en relación con las regulaciones vigentes para el ejercicio de la modalidad”*, Documento de RUEDA, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

propuestas de educación a distancia y de tecnología educativas realizadas. Fueron varios los especialistas en educación a distancia miembros de RUEDA que se abocaron a evaluar proyectos diversos encarados por colegas de otras Universidades Nacionales, lo cual ha permitido generar buenas prácticas de educación a distancia en contextos idiosincráticos diferentes.

Otra línea de trabajo ha sido la del asesoramiento. Distintos representantes de RUEDA que cuentan con una destacada trayectoria en educación a distancia, reconocida tanto a nivel nacional como internacional, han sido convocados por colegas para brindar sus conocimientos en eventos de formación en la modalidad. Asimismo, algunos expertos han sido asesores o especialistas en contenido de materiales educativos elaborados por instituciones socias de la Red.

Los proyectos desarrollados en forma conjunta y colaborativa entre varias Universidades pertenecientes a RUEDA, constituye otro aspecto de fundamental importancia que posibilita, por un lado, compartir recursos, conocimientos y experiencias, y por otro lado, evitar la superposición y repetición de las ofertas educativas.

Finalmente, a través de RUEDA se han conformado equipos de investigación acerca de esta modalidad de distintas Universidades Nacionales. Esto permite construir conocimientos desde ámbitos diversos, realizar comparaciones a partir del análisis crítico de las características de cada contexto, e intercambiar saberes y experiencias acerca de la educación a distancia adquiridos en diferentes espacios institucionales. De esta forma, RUEDA contribuye a consolidar marcos teóricos para reconceptualizar a la educación a distancia a partir de sus reales problemáticas y desafíos, y a instaurar nuevas políticas de investigación que contemplen la situación actual de la universidad pública argentina.

- Algunas preocupaciones actuales de RUEDA

. La defensa de la universidad pública, y la afirmación de la modalidad de educación a distancia para brindar nuevas oportunidades educativas a todas las personas.

Históricamente, la educación a distancia se inscribe en el compromiso de lograr un mayor acceso al conocimiento, favoreciendo de este modo a sectores más amplios de la población. María Yee Seuret (1999)¹⁵ observa que si hablamos de desarrollo educacional en estos días, no podemos excluir a la educación a distancia, vista ésta no como competidora de la educación presencial, sino como complemento para garantizar los requerimientos educacionales que el mundo cambiante de hoy demanda. Esta modalidad se ha ganado un espacio en el escenario educativo demostrando ser, a través de un alto impacto social, una alternativa viable y prominente. El afianzamiento de la educación a distancia en las universidades públicas debería incluir una agenda comprometida con tareas de diseño de planes de estudio flexibles que contemplen los avances científico-tecnológicos; con el desarrollo de posgrados en sus diferentes niveles; con la planificación de propuestas interinstitucionales de extensión para la apertura hacia otros grupos poblacionales, y con la promoción de la investigación y la producción genuina del conocimiento en todas las áreas.

. La utilización de las tecnologías de la comunicación y la información con fines sociales y democratizadores.

¹⁵ María Yee Seuret (1999), "*Impacto social de los proyectos de educación a distancia*", en *Acerca de la Distancia*, 3° Seminario Internacional de Educación a Distancia, RUEDA, Editorial Universitaria de Córdoba –EUDECOR-, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Las nuevas tecnologías han supuesto una transformación en los modelos pedagógicos y de comunicación utilizados por nuestras instituciones educativas. Internet es sólo un ejemplo de las posibilidades que ofrece una red mundial para acumular información de toda índole. Sin embargo, estamos muy lejos de constituir una “sociedad de la información” en la cual todas las personas puedan alcanzar de manera equitativa el acceso a las diversas fuentes de cultura que estos medios posibilitan. Uno de los mayores desafíos de la educación a distancia en las Universidades Nacionales, por lo tanto, constituye instaurar políticas y estrategias para asegurar procesos de democratización con respecto al uso de las tecnologías actualmente disponibles para adquirir información y conocimiento, lo cual implica también coadyuvar a la desmitificación del papel que las mismas tienen a partir de la irrupción de una “mercadotecnia globalizada”. La primera coordinadora de RUEDA, la Dra. Edith Litwin (2000)¹⁶, explica que los campos virtuales a los que se accede por Internet permiten recibir información, resolver cuestiones administrativas, atender a las preocupaciones de los alumnos que trabajan, a los que viven lejos, a los reclusos. Sin embargo –dice la autora-, lo más importante es que sigamos pensando que la tecnología más moderna no nos asegura la calidad de la propuesta, dado que ésta no está referida al soporte, sino a los contenidos. Los materiales, así estén pensados para una página web o para un libro, encierran siempre desarrollos de contenidos y actividades. Las buenas propuestas de educación a distancia son entonces aquéllas en las cuales lo tecnológico contribuye a propiciar aprendizajes relevantes, favoreciendo además el encuentro entre pares o la relación con el tutor.

¹⁶ Edith Litwin (2000) –comp.- La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, Argentina

. El respeto por la autonomía de las universidades en la organización de su oferta académica de cualquier modalidad.

La universidad pública argentina ha surgido para garantizar la igualdad de oportunidades a todas las personas, valorando el papel insustituible que tiene la educación para la transformación de la sociedad. Uno de los propósitos básicos de estas instituciones, es la eliminación de limitaciones elitistas que puedan obstaculizar el afianzamiento del derecho a educarse en el nivel superior, buscando a su vez la excelencia académica. La educación a distancia constituye una forma de estudio que contribuye a hacer realidad estas intenciones, dado que sus supuestos fundacionales se inscriben en el compromiso de atender a grupos poblacionales que, por diferentes motivos, han quedado relegados de los circuitos educativos convencionales. La exitosa trayectoria de la modalidad desarrollada en prestigiosas instituciones radicadas en diferentes países, ha posibilitado erradicar prejuicios y desvalorizaciones con respecto a su calidad, y actualmente sabemos que las universidades que forman profesionales a través de proyectos curriculares organizados a distancia, cuentan con el reconocimiento de las comunidades científicas internacionales. Los educadores que trabajan en proyectos universitarios de educación a distancia, han asumido el desafío de promover mayores oportunidades de estudio a personas adultas que por diferentes circunstancias, encuentran en esta manera de educarse una solución a diferentes problemáticas, valorando enormemente que las instituciones de nivel superior lleguen a ellos con ofertas de gran nivel.

En los distintos documentos elaborados a partir del surgimiento de tentativas regulatorias y restrictivas por parte de organismos centrales del gobierno nacional, RUEDA se ha expedido siempre en forma crítica, pues entiende que el reconocimiento de la autonomía universitaria implica también

el respeto por toda su oferta educativa, sea cual fuere su modalidad. La erradicación de preconcepciones y sospechas con respecto a la educación a distancia, por lo tanto, constituirá una actitud que posibilitará el crecimiento de su potencialidad en todo el ámbito nacional.

. El trabajo colaborativo y solidario entre las instituciones como estrategia de crecimiento.

Las instituciones elaboran modelos de trabajo e ideologías que las representan a partir de variados objetos simbólicos. La divergencia de productos culturales genera conflictos y tensiones en el interior de los proyectos colaborativos de educación a distancia, e implica la necesidad de establecer permanentemente instancias de diálogo y negociación. Además, todo proyecto conlleva componentes de incertidumbre, porque al ser inédito, no se conocen con exactitud los pasos que hay que seguir en su desarrollo. Cuando el trabajo se realiza en forma conjunta entre varias organizaciones, a esta incertidumbre se le suman la ansiedad provocada por el desconocimiento y la desconfianza con respecto a las lógicas institucionales de las otras entidades intervinientes. No obstante, si el proyecto es valioso, seguramente se elaborarán estrategias para la cohesión y la resolución de las situaciones conflictivas que se presentan. (Coicaud Silvia, 2000¹⁷). RUEDA constituye un proyecto potencializador de una modalidad educativa que ha generado múltiples propuestas de calidad en todo el país. Las acciones conjuntas llevadas a cabo por Universidades estatales han posibilitado ofrecer, en forma flexible y respetuosa de las problemáticas de las personas, experiencias de estudio significativas, muchas de las cuales

¹⁷ Silvia Coicaud (2000) “*La colaboración institucional en la educación a distancia*”, en: Litwin E., La educación a distancia. Temas para una nueva agenda educativa.

han trascendido los propios marcos de trabajo instaurando nuevas ideas e intenciones.

. El desarrollo de los propósitos de RUEDA, su fortalecimiento y proyección.

Transcurrida ya más de una década de funcionamiento, podemos asegurar que RUEDA es una red consolidada y productiva. Durante su historia de vida, ha atravesado innumerables avatares, los cuales no son otros que las propias dificultades de las Universidades Nacionales de cuyos troncos y raíces se sostiene. La falta de financiamiento, por ejemplo, torna cada vez más problemática la organización de sus actividades más relevantes, puesto que el ahogo presupuestario de las universidades públicas afecta en forma directa el trabajo mancomunado que realiza la Red.

Sin embargo, RUEDA ha demostrado permanentemente su idoneidad en el campo de la educación a distancia. Los Seminarios Internacionales y las publicaciones muestran fehacientemente la capacidad de producción de la Red. Asimismo, la preocupación constante por generar espacios de intercambio y perfeccionamiento, tanto en los Seminarios Internos como en las múltiples actividades colaborativas que surgen entre sus miembros, da cuenta de la construcción de espacios abiertos para la participación en una trama de simetrías. Al respecto, la Dra. Alicia Villagra (1999)¹⁸ -ex coordinadora de RUEDA- comenta:

¹⁸ Alicia Villagra, Editorial del Boletín N° 8 de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina –RUEDA-, Año 1999, Universidad Nacional de Entre Ríos, Concepción del Uruguay, Entre Ríos, Argentina.

“...su presencia se ha expandido en el ámbito universitario y su nombre ha logrado un genuino reconocimiento a nivel nacional e internacional. La participación continuada de la mayoría de las universidades nacionales y la incorporación paulatina de las de más reciente creación, han hecho posible que este espacio de reflexión compartida se fortalezca en nuestra escena educativa a pesar de los cambios de conducción política, dato importante si se recuerda que sus miembros son representantes de rectores de nuestras instituciones de educación superior. Podemos afirmar que hoy, sus convicciones ético académicas expresadas en sus fundacionales Lineamientos de Políticas sobre la modalidad, han logrado sustentarse no sólo inspirando propuestas que las encarnan en una diversidad de programas y proyectos, sino fundamentando su identificable postura ante los nuevos marcos legales que regirán su funcionamiento...”

Desde estos planteos, podemos asumir que la Red Universitaria de Educación a Distancia afianza en forma permanente su compromiso de generar debates profundos acerca de las problemáticas de la educación pública en la Argentina, analizando las perspectivas que surgen a partir de los nuevos escenarios tecnológicos en los cuales se desarrollan algunos proyectos y programas de educación superior, y construyendo propuestas pedagógicas tendientes a lograr procesos comprensivos de aprendizaje en las personas.

Capítulo 4

Las Tecnologías como mediadoras de las propuestas educativas a distancia

Los materiales impresos para el estudio a distancia

La cultura escrita se ha constituido, desde sus orígenes, en una habilidad básica para decodificar letras en sonidos y otorgar significado a las palabras. Es conocido el hecho de que desde hace más de tres mil años la humanidad puede comprender y usar los recursos intelectuales a través de la escritura, pero este proceso no hubiera sido factible si no hubieran existido formas organizadas de transmisión de los conocimientos. El acervo acumulado por las culturas letradas ha generado enormes posibilidades para el aprendizaje humano, dado que los textos escritos no sólo atesoran un patrimonio histórico, sino que también encarnan conjuntos variados de saberes procedimentales que nos permiten pensar y obrar sobre nuestro propio lenguaje, y consecuentemente, sobre nuestro mundo y nosotros mismos.

En Occidente, el desarrollo histórico de la cultura escrita se relaciona estrechamente con el surgimiento de la escuela, pues el conocimiento de la propia lengua no se restringe sólo al manejo de alfabetos y simbología determinados, sino que resulta imprescindible aprender a utilizar los recursos de la escritura como conjuntos culturalmente definidos de tareas y

procedimientos. La evolución de estos recursos, y los saberes necesarios para apropiarse de los mismos, es lo que define a la cultura escrita. Muchas veces se concibe a la escritura como una mera transposición del habla. Esto es un error, pues nuestras escrituras ofrecen valiosos modelos conceptuales. Los patrones lingüísticos proporcionados por éstas se adquieren a partir de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, pero también desde la reflexión acerca de la propia lengua. De este modo, la escritura tiene funciones metalingüísticas, dado que crea categorías en función de las cuales somos conscientes del habla, y podemos participar en los discursos de alguna comunidad letrada. No obstante, hay que tener en cuenta que los problemas de la lectura no surgen de lo que los textos representan, sino de lo que no representan. Por mejor escritos que estén, los textos sólo proporcionan indicaciones acerca de las intenciones del emisor respecto del receptor. La actitud del hablante y la fuerza ilocucionaria de un enunciado son difíciles de representar en la escritura, y por lo tanto de recuperar en la lectura. Sin embargo, es aquí donde radica justamente la riqueza de la interpretación¹ de los textos escritos, en la elaboración de inferencias para la construcción de estados mentales más complejos. (D. Olson, 1998)

La distancia que impone la escritura en nuestras formas de comunicación social acentúa nuestra capacidad humana de abstracción, puesto que el aislarnos de los entornos más próximos nos ayuda a reflexionar en forma crítica y creativa.

¹ David Olson (1999) en: *El mundo sobre papel*, Gedisa, Barcelona, plantea que su “...objetivo es mostrar cómo nuestra comprensión de nosotros mismos, es decir, nuestra psicología, son producto de nuestras maneras de interpretar y crear textos escritos, de vivir en un mundo de papel”.

Al respecto, Goody (1977)², observa lo siguiente:

“La escritura es de importancia fundamental no simplemente porque preserva el habla a través del tiempo y del espacio, sino porque transforma el habla, abstrayendo sus componentes, y permite volver a leer, de tal modo que la comunicación a través de la vista crea una posibilidades cognitivas para el ser humano muy distintas a las creadas por la comunicación emitida por las palabras que salen de la boca.”

De este modo, el texto escrito tiene características de permanencia, ya que puede ser releído, consultado y analizado, lo cual lo convierte en un testimonio válido que permite registrar acontecimientos fundamentales de la vida de las personas.

Ante el creciente desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, muchas de las cuales enfatizan la simbología icónica en sus mensajes, surge el debate acerca del lugar de los medios escritos e impresos en contextos caracterizados por nuevas condiciones socio-económicas. Al respecto, F. Barbier y C. Lavenir (1999) hablan de *“el libro ante lo efímero”*, y mencionan que éste ha tenido que adaptarse a demandas de consumo diferentes para poder sobrevivir. Los recursos multimediales surgidos a partir de los años noventa parecían vaticinar el fin del reinado del libro en nuestras sociedades. Sin embargo, se observa que los avances de la informática no son incompatibles con el soporte en papel, tal como lo demuestran las actuales tendencias y orientaciones de las imprentas y cadenas gráficas. Además, más allá de sus importantes aportaciones, los recursos multimediales requieren de una infraestructura bastante compleja

² Goody (1977), cit. por Blancafort y Valls (1999) en: *Las cosas del decir*, Ariel, Barcelona.

para funcionar, a lo que se suma la incomodidad de la lectura en pantalla de textos extensos que la gran mayoría de las personas manifiesta padecer. Estas y otras cuestiones llevan a los autores a afirmar que:

“...no parece que estemos ante una panacea universal que nos permita presagiar la desaparición de los impresos clásicos.”

Lo que resulta criticable no es la aficción por tal o cual medio, sino la concepción banal de que los diferentes medios serían antagónicos, o peor aún, que se anularían entre sí³. Tampoco podemos desconocer que el hábito de la lectura está todavía relacionado con la clase social de pertenencia, dado que por debajo de cierto nivel de ingresos no se accede a un consumo masivo de libros ni a una literatura evolucionada. A partir de estas consideraciones, F. Barbier y C. Lavenir se preguntan entonces si la capacidad para emanciparse del modelo letrado no será, paradójicamente, un signo de distinción reservado a estos mismos letrados.

Coincidimos con J. Gimeno Sacristán (1997) en afirmar que cuando se habla de “materiales educativos” en un sentido amplio, se entiende por ello:

“... cualquier instrumento u objeto que pueda servir de recurso para que, a través de su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso

³ Frédéric Barbier y Catherine Lavenir (1999) en: Historia de los medios. De Diderot a Internet, Ediciones Colihue, Buenos Aires, argumentan, con respecto a quienes postulan el “fin del libro-rey”, que desde un plano técnico, los progresos de la informática no son en modo alguno incompatibles con el soporte en papel, como lo demuestran las actuales innovaciones de las imprentas y cadenas gráficas;

se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza".⁴

De este modo, los materiales comunican contenidos y sirven no sólo para transmitir teorías, sino también para motivar a los alumnos, orientarlos en sus procesos cognitivos y ayudarlos a adquirir determinadas destrezas y procedimientos. Por ello resulta importante considerar que, más allá de las particularidades discursivas que aportan los nuevos desarrollos tecnológicos, la lectura crítica que desde múltiples disciplinas puede efectuarse de los materiales diseñados para la enseñanza y el aprendizaje de los campos del saber no se restringe tan sólo a las impresiones en papel, sino que abarca también a los diversos medios electrónicos. Sin dejar de tener en cuenta las diferencias de formato que establece cada soporte, la elaboración de discursos escritos de carácter educativo amerita el análisis pormenorizado a partir de dimensiones psicológicas y didácticas. El acceso a los conocimientos mediante sistemas de hipertexto está constituido por distintos canales -el escrito, el oral, el audiovisual, el de animación y el gráfico-, que se pueden emplear de manera intercalada sin ordenamientos prescriptivos, lo cual genera formas de representación variadas. La producción de Discos Compactos –CD-ROM- por ejemplo, constituye actualmente un recurso adecuado para la presentación digitalizada de la información. Su alta capacidad de almacenamiento permite utilizar de manera flexible una enorme cantidad de textos escritos, de cuadros y gráficos a color, como así también de videos a través de técnicas de comprensión.

y desde un plano práctico, el multimedia requiere de una infraestructura bastante compleja y siempre disponible en todos los lugares.

⁴ José Gimeno Sacristán (1997) *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Lugar Editorial, Buenos Aires, Argentina.

- Algunos modelos y teorías acerca de los procesos de escritura y lectura

La adquisición de la competencia escrita y lectora se logra en contextos institucionalizados de educación. Si bien la lengua escrita forma parte de los saberes cotidianos de las personas, el aprendizaje de su código requiere de una formación especializada, pues la capacidad de interpretar, comprender y transferir textos -como así también de elaborarlos- constituye un requisito básico para acceder a los prolegómenos de la cultura letrada en nuestras sociedades. Por ello, la enseñanza de la lectura y de la escritura es el pilar básico de la instrucción en los centros escolares, y quienes pretenden acceder a las diferentes instancias comunicativas que tienen lugar en las comunidades discursivas de las que forman parte, necesitan progresar en el manejo de estructuras lingüísticas, para poder abordar explicaciones cada vez más abstractas y complejas. Es indudable entonces que la utilización escrita de la lengua, como signo de cultura y educación, se ha convertido asimismo en una herramienta de poder y competencia social. (Blancafort H. y Valls A., 1999⁵)

El análisis del discurso escrito a partir de su relación con la problemática de la comprensión de textos, ha constituido un trabajo interdisciplinario que ha sido tratado, entre otras ciencias y campos del conocimiento, por la lingüística, la psicología, la inteligencia artificial, la antropología, la didáctica y la sociología. En el año 1928 V. Propp estudió la morfología de los cuentos rusos, aportando para ello un conjunto de reglas que servían para conectar los contenidos de las narraciones con su organización. Avanzando desde la teoría lingüística, en 1977 T. A. van Dijk intentó analizar la prosa clasificando las ideas del pasaje, teniendo en cuenta para ello el lugar que las mismas poseen dentro del contenido global del

texto. Dentro del ámbito de la psicología, D. Ausubel ⁶se interesó desde el año 1963 por las relaciones entre los materiales instruccionales y la retención de conceptos por parte de los alumnos, describiendo determinadas características que deben tener los textos escritos para mejorar el aprendizaje y recuerdo de los mismos a partir de su lectura. Los estudiosos de la Inteligencia Artificial, por su parte, elaboraron modelos para la comprensión del discurso y su elaboración basados en los aportes de las teorías del procesamiento de la información, las cuales se generaron con el desarrollo de la revolución informática de los años sesenta.

A partir de estos trabajos, los investigadores han acordado principios generales acerca de la estructura del contenido del texto. Se considera, por ejemplo, que un texto no es un conjunto confuso de proposiciones autónomas, sino que las ideas se organizan de modo tal que el contenido presenta cohesión local y coherencia global. Además, las ideas se relacionan dentro del texto de manera jerárquica, subordinándose unas a otras de acuerdo al tipo de información que suministran. En este sentido, la noción de “proposición” como constructo mínimo de significado e independiente del lenguaje y del pensamiento, ha resultado básica para la construcción de teorías explicativas acerca de la estructura del texto.

Una de las lingüistas que ha estudiado ampliamente estos conceptos ha sido B. Meyer⁷ quien sostiene que la comprensión y el recuerdo de los contenidos de un texto dependen del nivel que los mismos tengan dentro de su estructura jerárquica. Para explicar ésta adopta un modelo arbóreo, en el

⁵ Blancafort H. y Valls A. (1999) Las cosas del decir.

⁶ Ausubel D., Novak J. y Hanesian H. (1983) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo, Editorial Trillas, Buenos Aires, Argentina

⁷ Meyer B.J.F., ha publicado varios libros y artículos científicos desde la década del setenta en adelante, acerca de la producción del discurso escrito, el aprendizaje, la lectura y la comprensión de los textos.

cual la unidad de análisis se denomina “ideacional” y abarca tanto las palabras del texto como las relaciones que pueden inferirse. Si bien todas las unidades ideacionales están presentes en los diferentes niveles del texto, tienen distintas funciones. Por ejemplo, el nivel microproposicional está formado por verbos y por reglas semánticas entre el predicado léxico y los argumentos de la proposición. En cambio, en el nivel macroproposicional las relaciones son retóricas, y pueden identificarse a través de palabras claves o señalizaciones efectuadas por los autores. El análisis es aquí jerárquico y permite establecer relaciones de causación, de comparación, de respuesta, de colección y de descripción. La estructura del texto se elabora de arriba-abajo, determinándose alguna de las relaciones retóricas que luego da sentido a todo el texto. Si bien este modelo contribuyó al estudio del procesamiento y retención del material escrito, no abordó el problema de la representación cognitiva de la estructura de los textos en la mente de los lectores, lo cual ha sido analizado con posterioridad (J. León, 1996)

Otro modelo de referencia teórica que plantea un sistema jerárquico en los contenidos semánticos de un texto, es el de W. Kintsch y T.A. van Dijk (1978), quienes postulan que los lectores construyen sus representaciones a partir de los significados que pueden extraer de la “base del texto” o “microestructura”, constituida por un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos conectados entre sí. Desde esta base, las personas crean la “macroestructura” o “representación semántica” del significado global del texto, operando para ello ciertas reglas semánticas que relacionan proposiciones de nivel bajo con otras de nivel más alto, reduciendo y organizando de esta manera la información. Estas “macrorreglas” funcionan teniendo como referencia determinados esquemas construidos por el sujeto, los cuales posibilitan otorgar significado a las abstracciones realizadas y recurrir a estrategias apropiadas para almacenar información y recuperarla. En desarrollos posteriores, Kintsch y van Dijk

explican que existen dos etapas en este proceso: en la primera de ellas el sujeto adquiere una representación mental del texto leído a través de un núcleo de redes proposicionales, mientras que en la segunda esta representación se integra a los conocimientos acerca del lenguaje y del mundo que las personas tienen en la memoria. De este modo, las proposiciones no sólo se derivan del texto, sino que se agrupan de manera compleja y activa con otras propias del conocimiento general que poseen los lectores. Estos componentes de carácter cognitivo denotan que las macroestructuras constituyen procesos que se elaboran de forma idiosincrática. Aún cuando en los discursos los autores señalen coincidencias mínimas que posibiliten la comprensión mutua de los mismos, los lectores pueden otorgar a éstas significaciones personales, de acuerdo a sus saberes previos o intereses.

Investigaciones recientes acerca de la enseñanza de las habilidades de orden superior llevadas a cabo, entre otros, por Lauren Resnick (1999)⁸, dan cuenta que el proceso de construcción de sentidos en la lectura de los textos requiere de cuatro tipos de conocimientos: conocimiento lingüístico - frecuentemente implícito-, acerca de la manera en que se forman las oraciones e intervienen reglas para las referencias previas o posteriores de las mismas; conocimiento tópico, relacionado con el tema del texto; conocimiento de las reglas de la deducción y conocimiento de las estructuras retóricas convencionales, que influye en la interpretación. Los textos son siempre expresiones incompletas acerca de las representaciones píquicas de quienes los escriben, por lo cual para que éstas puedan entenderse deben ser “completadas” por los lectores, a partir de procesos deductivos e interpretativos que suelen ser inconcientes mientras no se interrumpe el flujo de la comprensión.

⁸ Lauren Resnick (1999) ha desarrollado estas investigaciones en el Centro de Investigación y Desarrollo del Aprendizaje de la Universidad de Pittsburgh, en los Estados Unidos de Norteamérica.

- Los niveles lingüísticos de los textos escritos

La elaboración de textos escritos implica la conjugación de múltiples procesos en los que intervienen tareas de planificación, escritura, revisión, diseño gráfico, edición, publicación, etc. H. Blancafort y A. Valls (1999) describen los siguientes niveles de la lengua que caracterizan al discurso escrito:

□ *Nivel Gráfico:*

La Real Academia Española estableció en el siglo XVIII el sistema gráfico moderno de nuestra lengua, escogiendo uno entre los varios dialectos existentes como referencia para la escritura, la enseñanza, las publicaciones y los textos oficiales. Esto implicó la fijación de normas que asegurasen la homogeneidad en la utilización de la lengua escrita, con el fin de garantizar la unidad en la sociedad. Sin embargo, dado que no hay un isomorfismo entre sonidos y letras, y siempre existen arbitrariedades y convenciones en el código escrito, resulta necesaria la adquisición de conocimientos específicos para aprender las similitudes y diferencias entre lo que se pronuncia y lo que se escribe.

□ *Nivel Morfosintáctico:*

La escritura académica es de carácter reflexivo. Su estructura sintáctica respeta las formas canónicas de la lengua, a través de textos planificados y controlados en los cuales la modalidad oracional predominante es de tipo declarativo-

enunciativo, y las relaciones entre las oraciones son explícitas. Los textos escritos que transmiten conocimientos tienen la capacidad de expresar la objetividad, a partir de construcciones sintácticas impersonales y de la utilización de la tercera persona gramatical para evitar manifestar el protagonismo de los autores. Además, el modo en que se relacionan los referentes léxicos posibilitan que estos textos escritos logren coherencia y progresión temática, dado que el propósito no es la redundancia o repetición, sino la presentación ordenada de la información. De este modo, a nivel micro las oraciones se conectan en forma clara entre sí, y esto también sucede a nivel macro con los capítulos y párrafos. Sin embargo, existen textos escritos en los cuales la coloquialidad es una intencionalidad. Esto sucede, por ejemplo, en el campo de la literatura, del arte cinematográfico, del periodismo y de la educación. En todos estos casos, los autores adoptan un estilo conversacional que ayuda al lector a construir representaciones acerca de determinados aspectos de la realidad.

□ *Nivel Léxico:*

Cada lengua posee un nivel léxico normativo. En el caso de los textos científicos y técnicos, además de lo pautado por la Real Academia Española y las Academias respectivas de los países latinoamericanos, se utilizan diccionarios especializados que acopian la terminología propia de los campos disciplinarios, como así también los neologismos y préstamos autorizados. De esta manera, los textos escritos científicos se caracterizan por su densidad léxica y por la cantidad de vocablos específicos que

emplean, respondiendo a criterios de rigor, economía y precisión; mientras que los textos literarios son creativos, presentan amplios repertorios y usan diversos recursos estilísticos para expresar la realidad representada. Es importante señalar que el nivel léxico recoge en forma permanente los cambios producidos en los entornos culturales. Los trasvasamientos de una lengua a otra, la generación de términos propios, el préstamo de palabras entre diferentes campos, el desuso en el que caen ciertos vocablos y las modificaciones semánticas, constituyen algunos ejemplos del devenir constante que posee este nivel para la producción escrita. Por este motivo, autores y lectores necesitan consultar ediciones actualizadas de diccionarios para informarse acerca de la incorporación o redefinición de palabras, a fin de poder elaborar e interpretar de forma apropiada los textos escritos.

- La estructura del texto

Una investigación realizada por J. Hinchley y B. Levy (1988)⁹ acerca del desarrollo de la lectura comprensiva en alumnos de tercero y sexto año de la EGB, demostró que el orden en los textos es un factor clave para su entendimiento. En este estudio se les daba a los alumnos una serie de cuentos, algunos de ellos bien organizados según las pautas con que se configuran la mayoría de este tipo de narraciones: introducción de personajes y de un contexto témporo-espacial; relato de un episodio a partir de un suceso inicial, de una serie de ejecuciones y de un consecuente desenlace, lo cual originaba en los protagonistas determinadas respuestas internas. Otros cuentos, en cambio, fueron presentados en forma

⁹ Citado por Sánchez Miguel E. (1995) en: Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión, Editorial Santillana.

desestructurada, mezclando al azar estos componentes. El resultado fue que un alto porcentaje de alumnos leyó más rápidamente y recordó con mayor agudeza los cuentos bien organizados, mientras que no ocurrió lo mismo con la versión anómala. Esto significa que existen dos factores esenciales para la comprensión de los textos escritos: por un lado, es importante que los mismos ofrezcan una estructura básica que pueda otorgarles cierto orden, y por otro lado, que los sujetos posean en su mente determinados esquemas que les permitan identificar esta estructura, a partir de experiencias y conocimientos adquiridos previamente.

Todo lector debe recomponer el orden en el cual se presentan las proposiciones en un texto, y esto es posible porque existe una organización denominada “progresión temática” que funciona como un hilo conductor. Los enunciados en un texto poseen una parte temática –el objeto de la predicación-, y otra que es el comentario –el predicado del tema-. De este modo, se logra establecer una coherencia lineal entre lo ya dado -o el tema compartido entre texto y lector- y lo nuevo, a partir de los comentarios informativos.

Siguiendo a van Dijk (1980)¹⁰, la construcción de una representación textual supone tres niveles: la microestructura, la macroestructura y la superestructura. La *microestructura* posibilita reconocer el orden del texto, identificando las ideas básicas del mismo, estableciendo una continuidad temática entre las ideas, y conectándolas entre sí a partir de relaciones causales, motivacionales o descriptivas. La *macroestructura* permite establecer la jerarquía entre las ideas, distinguiendo aquellas que son centrales y otorgan un sentido unitario y global al texto leído de otras que son menos importantes. De este modo, el texto se puede resumir desde fragmentos extensos de información a una cantidad manejable de ideas, sin

¹⁰ T. van Dijk (1980) *Macrestructures*, Hillsbane, cit. por José León (1996) *Prensa y Educación*. Un enfoque cognitivo, Editorial Aique, Buenos Aires, Argentina.

perder por ello elementos relevantes. Estas ideas centrales ocupan además un determinado lugar en la trama lógica o *superestructura* del texto, ya sea con una función causal, comparativa, de respuesta, secuencial o descriptiva. Desde este nivel, interesa analizar las interrelaciones que se producen entre las proposiciones más globales.

- Docentes escritores y aprendices: las mediaciones entre textos y lectores

En los conocimientos que se obtienen en la vida cotidiana, los aprendices adquieren en forma progresiva habilidades y saberes diversos, al mismo tiempo que comparten tareas con otras personas a quienes observan e imitan. Aunque las actividades sean sumamente complejas, el adulto conocedor de las mismas las dosifica de manera que sean accesibles a las posibilidades de realización del aprendiz, con el fin de orientarlo hacia metas cada vez más ambiciosas y globales.

Desde los aportes de la psicología cognitiva, los denominados “*modelos calientes*” (Pintrich, 1992, cit. por M. Mateos, 2001¹¹) ponderan tres aspectos fundamentales en la formación de la experticia: las expectativas acerca de la propia capacidad para enfrentarse con éxito a las tareas académicas; la valoración acerca de los fines que se persiguen y de la relevancia de los proyectos; y las reacciones afectivas que surgen a partir de la obtención de resultados. En este sentido, los expertos no sólo adquieren un gran caudal de conocimientos propios de algún campo de estudio, sino que también logran un cambio profundo con respecto a los procedimientos referidos a la aplicación de los métodos más apropiados para el mismo. De esta manera, se produce en ellos una modificación en el metaconocimiento,

es decir, en el conocimiento de todo lo que determina o genera conocimientos específicos de la ciencia (M. Rodríguez Moneo, 1999¹²)

Investigaciones realizadas en escuelas medias de enseñanza presencial¹³ dan cuenta que una de las preocupaciones básicas de los profesores expertos es la creación de un “*contexto común*” que posibilite trabajar en un marco relacional apropiado para el abordaje de ciertas tareas cognitivas. Las secuencias discursivas prototípicas de los docentes priorizan un orden de la clase a través del cual se presenta un tema, se enuncia una idea que luego se elabora, se recapitula y se evalúa. En forma permanente se otorgan apoyos y enlaces entre los conceptos, de los cuales se retoman los más importantes a partir de una retórica selectiva. Las ideas que otorgan un sentido global al tema son destacadas desde dos estrategias centrales: la presentación de un plan regular de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes que van adquiriendo los alumnos. Estas clases no se caracterizan por ser lineales y disyuntivas, sino recursivas y de espiralización conceptual diferenciada.

En la educación a distancia, el estudio a través de materiales especialmente diseñados a partir de criterios didácticos apropiados, establece relaciones de enseñanza y aprendizaje entre contenidistas/pedagogos expertos y alumnos, dado que:

"los textos son apoyos para el trabajo, no hacen por sí solos el acto pedagógico. Los textos son iluminados por la experiencia"

¹¹ Mar Mateos (2001) *Metacognición y Educación*, Editorial Aique, Buenos Aires, Argentina

¹² María Rodríguez Moneo (1999) *Cambio conceptual y conocimiento previo*, Editorial Aique, Buenos Aires, Argentina

de la gente y en este sentido todo proceso es de construcción del texto y no de simple aceptación”¹⁴

Tal como sucede con las buenas prácticas de enseñanza antes mencionadas -implementadas por profesores de escuelas presenciales-, en la modalidad a distancia existen también estrategias y recursos utilizados por docentes expertos que ayudan a mejorar la “*comprensibilidad*” de los materiales. Estos recursos constituyen propuestas válidas que permiten que los alumnos puedan seguir la progresión temática del texto, articulando los nuevos contenidos semánticos y contextualizando adecuadamente la información dada. La externalización de la actividad mental que se pone en juego durante el aprendizaje mediante estrategias de carácter metacognitivo, es también un aporte que realizan los docentes responsables de los materiales para orientar a los alumnos en la autorregulación de su pensamiento. El esfuerzo por transparentar las conexiones entre los contenidos disciplinarios y las tareas de aprendizaje consignadas en los materiales, es otro ejemplo que da cuenta de los numerosos “*andamiajes*”¹⁵ que se establecen entre alumnos novatos y docentes expertos en esta modalidad.

¹³ Nos referimos a las descripciones de las investigaciones realizadas por Rosales, Miguel, Cañedo y Conde, citadas por Sánchez Miguel E. (1995) Los textos expositivos.

¹⁴ Daniel Prieto Castillo afirma esto, observando también que durante mucho tiempo hemos vivido una excesiva sacralización de los textos, como si no se pudiera ir más allá de ellos porque se concebía que los mismos abordaban todo el saber. Esto no significa, dice el autor, caer en la descalificación de este recurso frente a las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pero sí reconocer la importancia del valor pedagógico de los materiales educativos.

¹⁵ Recuperamos aquí los aportes de Jerome Bruner (1988) en: Realidad mental y mundos posibles, Gedisa, Barcelona, quien a partir de la teoría de Lev Vigotsky utiliza la metáfora de los “andamios” para representar la ayuda pedagógica que, a modo de “conciencia vicaria” los adultos en general - y los docentes en particular- otorgan a los alumnos, con el fin de colaborar en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje.

Desde un análisis histórico acerca del problema de la interpretación de los textos, David Olson (1998)¹⁶ explica que la retórica medieval se basaba en los medios para producir ciertos efectos sobre oyentes o lectores, pero a partir del surgimiento de la teoría hermenéutica moderna el eje está puesto en las comprensiones compartidas. De este modo, el tipo de competencia que actualmente los alumnos deben lograr no se remite sólo a la aprehensión de las formas retóricas, sino a la comprensión en alguna medida de lo que existe en la mente del autor, o bien de lo que los autores suponen sobre la mente de los lectores.

De este modo, podemos afirmar que los materiales escritos elaborados para propuestas educativas a distancia, acuñan conocimientos compartidos entre docentes y alumnos, en un interjuego de comprensiones mutuas que genera nuevos pensamientos a partir de contextos culturales que posibilitan el intercambio y la creación permanente de significados.

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación –NTIC-¹⁷ en los escenarios actuales

Han sido varios los autores que en numerosas publicaciones, han descrito las diferentes “generaciones” por las que han atravesado las

¹⁶ David Olson (1998) El mundo sobre papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del pensamiento, Editorial Gedisa, Madrid, España.

¹⁷ A partir de un estudio contextualizado acerca de la problemática que abordamos, hemos optado por usar la sigla “NTIC”, aún cuando sabemos que en varios países ya no se utiliza el adjetivo “nuevas”, dado que desde la incorporación masiva de las tecnologías de la información y la comunicación, el carácter de “novedoso” resulta relativo. En Argentina, como en otros países de América Latina, la incorporación de estas tecnologías sigue siendo un desafío en la mayor parte de sus sociedades. Por este motivo emplearemos la abreviatura “NTIC” en lugar de “TIC” para describir sus particularidades en nuestros contextos.

tecnologías de la información y la comunicación, las cuales han sido caracterizadas de diversas maneras, en clasificaciones que van desde tres hasta cinco o seis etapas. Muchos aluden a la idea evolucionista de los medios, y defienden una postura de progresión lineal que desacredita las denominadas “viejas tecnologías”, en pos de la utilización de las nuevas. Desde este enfoque, por ejemplo, el uso de medios escritos o de la radio para implementar propuestas de enseñanza a distancia constituiría una opción retrógrada y limitada, o bien un tipo de práctica propia de regiones desfavorecidas que no han podido incorporar las últimas tecnologías en sus proyectos sólo por una cuestión de desfinanciamiento o de falta de formación cultural. Si bien esta problemática puede ser el factor desencadenante de un escaso o nulo empleo de las NTIC a partir de la brecha que existe entre países desarrollados y emergentes -lo cual origina profundas desigualdades en lo que respecta a la producción y utilización de insumos tecnológicos-, el análisis de esta situación requiere de lecturas más complejas y articuladas con diversos aspectos socio-culturales.

Un investigador sueco, M. Lundberg (1997)¹⁸ critica esta concepción de las generaciones a la que se recurre frecuentemente para describir los cambios mediáticos en la modalidad. Opina que a través de la clásica clasificación de las tres etapas de los medios - correspondencia, audiovisuales y computadoras- se corre el riesgo de dar una visión equivocada acerca de la educación a distancia, En todo caso, a partir de esta “metáfora” las generaciones deben ser tomadas como categorías para analizar las particularidades que asumen los procesos de aprendizaje desde los distintos medios, pero esto no significa que se utilicen para explicar la evolución de la modalidad.

Coincidimos con este autor en que no existe un “desarrollo” progresivo en las tecnologías que se emplean en la educación a distancia,

¹⁸ Martin Lundberg (1997) “*The necessary nearness*”, en CD oficial de la 18th ICDE World Conference, PennState University, Pennsylvania, USA.

sino más bien un uso recursivo y diferenciado de ellas según las particularidades de los proyectos y sus destinatarios, a partir de las características de los diversos contextos en los cuales éstas se implementan. Las posturas que plantean las antinomias “actualizado /desactualizado”, “moderno/retrógrado”, “innovativo/tradicional” para describir en forma dicotómica a los medios de información y comunicación, desconocen en realidad los complejos procesos socio-histórico-políticos que interjuegan en su conformación.

Al respecto, F. Barbier y C. Bertho Lavenir (1999) explican que los nuevos medios se han construido tomando como base tanto los contenidos como también la forma de sus predecesores. La prensa y la edición inventaron, desde la novela y el diario, las maneras de representación del mundo moderno. El cine tomó lo ya escrito: las narrativas de la novela popular y el teatro. La radio, a su vez, se apoyó también en el teatro, en los cancioneros y en las prácticas diversas de la información; y la televisión usó primigeniamente el formato de la radio en sus más variadas expresiones. Posteriormente, las redes de cables y de video reciclaron muchos de los “productos hollywoodenses”, y la multimedia actual utiliza en gran medida los datos acumulados por las colecciones editoriales y patrimoniales. De esta manera, puede afirmarse que estas actividades se apoyan recíprocamente en técnicas próximas, dado que los medios se sustentan en *“el seno de los mismos paradigmas tecnológicos”*¹⁹

El problema fundamental consiste entonces en recuperar el valor de la comunicación en nuestras sociedades abiertas. Esto significa que no se trata sólo de desentrañar las cuestiones normativas de las funciones propias de la comunicación, sino también de lograr que la misma articule las relaciones individuales con las colectivas. Existe complementariedad entre

los medios de comunicación generalistas (prensa, radio y televisión) y las nuevas tecnologías, porque si bien cada uno de ellos aborda dimensiones diferentes, ambos reflejan las connotaciones de la sociedad individualista de masas en la que vivimos. En relación con esta problemática D. Wolton (2000) comenta:

“Preferir el ordenador a la televisión no es una prueba ‘de inteligencia’ o de una mayor ‘amplitud de espíritu’. Por el contrario, preferir leer el periódico a mirar televisión tampoco es la prueba de que uno está menos adaptado o es menos curioso que aquél que pasa horas delante de su terminal. No existe ninguna jerarquía entre estas dos formas de comunicación, que dependen en realidad de los soportes, contenidos y preferencias de unos y otros...”²⁰

Desde esta postura, se entiende que el rol de cada tipo de medios es distinto: mientras que los medios de comunicación interactivos impulsan profundos movimientos de individualización, a partir de ideales de “libertad individual” acuñados fundamentalmente por las culturas democráticas occidentales, los generalistas promueven niveles mínimos de cohesión social y cultural en la sociedad, que aún sigue siendo compleja y desigualitaria. El hecho de que se pueda convocar y aunar -al menos durante breves períodos temporales- a públicos dispersos y heterogéneos, muestra la importancia que actualmente poseen los medios masivos de comunicación en nuestros contextos. La televisión, principalmente, pero también la radio y la prensa escrita, poseen una “lógica de la oferta”, mientras que los nuevos medios tienen una “lógica de la demanda”. No

¹⁹ Frédéric Barbier y Catherine Bertho Lavenir (1999) Historia de los Medios. De Diderot a Internet.

²⁰ Dominique Wolton (2000) Internet ¿Y después? Una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación, Gedisa, Barcelona.

podemos hablar de un “progreso” de una forma hacia otra, sino que ambas son útiles y su elección depende de la naturaleza de su servicio y de las opciones de las personas.

. La red Internet como posibilitadora de nuevas comunidades

Desde estos nuevos escenarios que se despliegan para responder a crecientes demandas de individualización, Internet constituye un ejemplo paradigmático de las inmensas potencialidades que una red de cobertura planetaria puede brindar, como fuente inconmensurable de datos y medio de comunicación entre las naciones. Esta gran red electrónica hace real la virtualidad en sus diversas manifestaciones, y los avances en el ciberespacio unifican percepciones sensoriales para lograr otras formas de interacción humana. Al respecto, García Galera y Ortega Carrillo (1997) observan:

“Internet, denominada también red de autopistas de la información, es un inmenso conjunto de redes de ordenadores que se encuentran interconectados entre sí. Gracias a la Internet, millones de equipos informáticos comparten información y recursos, y decenas de millones de personas se comunican entre sí de forma electrónica. La Internet constituye un fenómeno sociocultural de importancia creciente, una nueva forma de entender las comunicaciones que está transformando al mundo, gracias a los millones de individuos que diariamente acuden a esta inagotable fuente de información”.²¹

²¹ *Juan García Galera y José Antonio Ortega Carrillo (1997) “Las redes Telemáticas y su posible incidencia en la organización de los Centros educativos”, en: Lorenzo Delgado M., Salvador Mata F. y Ortega Carrillo J.,-coord-, Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas*

Una de las promesas implícitas que suscitó el desarrollo de la red Internet, ha sido la de crear comunidades educativas virtuales. H. Rheingold, en el año 1993, definía así a este tipo de comunidades:

“...agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio..”

“...en las comunidades virtuales la gente utiliza palabras para canjear bromas y polemizar.... buscar amigos y perderlos, jugar... Hacen justamente todas las cosas que hacen en la vida real, pero dejan el cuerpo atrás”²²

Nota: el subrayado es nuestro

La última frase de esta cita es muy elocuente, pues refleja de alguna manera las particularidades y problemáticas de las relaciones “on line” que actualmente se establecen en Internet.

Entendemos que no podemos hablar de “*comunidades virtuales*” a través de Internet de manera simplista y naturalizada, pues las prácticas sociales que han surgido a partir de la aparición de esta red, constituyen fenómenos complejos que es preciso dilucidar. Investigaciones realizadas acerca del uso de la red, ponen en evidencia que la mayor parte de los usuarios entra y sale de la misma según van modificándose sus intereses, o bien si sus expectativas no son satisfechas. Existirían, por lo tanto, dos tipos de poblaciones: una minoría de “*aldeanos electrónicos que se han asentado*

actuales, Actas de la I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos, Universidad de Granada, Granada, España.

²² Howard Rheingold (1993) “*The Virtual Community*”. <http://www.reinhold.com/vc/book>

en la frontera electrónica” y una gran mayoría de transeúntes para quienes estas navegaciones ocasionales equivalen a “*explorar varias existencias bajo el modo de lo efímero*”.²³

Si bien la idea de “comunidad virtual” o “comunidad on line” ha sido copiosamente mencionada en numerosas producciones, consideramos que para que exista este tipo de organizaciones deben generarse ciertos requisitos.²⁴ En primer lugar, resulta fundamental que se propicien *condiciones mediadoras* desde la red, dado que Internet puede tanto favorecer como obstaculizar la formación de comunidades. Sabemos que hay muchos casos en los cuales se desconoce, discrimina y anula a personas y grupos de manera intencional desde Internet, en una suerte de “macartismo informatizado”. Tal como sucede en las grandes ciudades, en Internet suelen haber congregaciones con un “estilo de barrio privado”²⁵, cuya finalidad principal es el segregacionismo de carácter elitista. Por el contrario, cuando existen mediaciones que no pretenden asfixiar la identidad de otros, sino integrarlos a partir de intereses colaborativos y de crecimiento mutuo, la red se transforma en un horizonte tecnológico que posibilita el desarrollo de una inteligencia distribuida.

En segundo lugar, se deben promover *condiciones políticas* para la conformación de comunidades on line. Esto significa que hay que descartar totalmente la idea de neutralidad en Internet. Como sucede con otros productos sociales, la red refleja lo mejor y lo peor de nuestras realidades. Suelen presentarse situaciones conflictivas para algunas personas –entre ellos, muchos niños y adolescentes- que pretendiendo “saltar” y evadirse de

²³ Manuel Castells (1999) La era de la información, vol 1 La sociedad red, Alianza, Madrid.

²⁴ Seguimos el desarrollo que hacen Nicolas Burbules y Thomas Callister (2001) en: Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información, Granica, Barcelona

²⁵ Nos referimos a las comunidades residenciales denominadas “urbanizaciones de interés común” (o CID, -common-interest developments- en inglés) En Argentina son conocidas como “countries”.

lo cercano, caen en lugares que les generan un alto nivel de conflicto, por ser opuestos o contradictorios con sus modos de vida y pensamientos. Actualmente hay gran preocupación por el hecho de que la red alberga, además de información perteneciente a los más diversos campos del conocimiento, contenidos nocivos y perniciosos. No obstante, resulta muy difícil establecer normas éticas generales de regulación, y esto es ocasionado -entre otros muchos factores- por el relativismo de valores que existe entre diferentes culturas. Ciertas prácticas lúdicas transmitidas en la red, por ejemplo, pueden ser consideradas delictivas por algunos y aceptadas sin miramientos por otros.

Por último, tienen que darse también *condiciones de espacio y lugar* en Internet, transformando el ciberespacio en un ciberlugar. Esto implica, por un lado, que los informáticos deben esforzarse por generar entornos amigables que permitan la utilización de diseños similares de navegación e interfaces estandarizadas, a los efectos de evitar un vagabundeo errático. Por otro lado, las personas reconocen sus lugares cuando pueden “dejar sus huellas permanentes” en ellos, lo cual significa pensar una arquitectura on line que busque los necesarios equilibrios entre el movimiento y la quietud, la interacción y el aislamiento, lo público y lo privado, la inclusión y la exclusión.

En la ciudad española de Granada, en el año 2001 se realizó el “Congreso Internacional de Ética de Medios de Comunicación y Nuevas tecnologías”, con auspicio de la UNESCO. Este importante evento tuvo como corolario la firma solemne de la “Declaración de Granada sobre la Educación en Medios de Comunicación e Internet como instrumentos para el desarrollo de una Cultura de Paz”, excelente Documento que aboga por el uso crítico y comprometido de los medios a partir de concepciones éticas tendientes a evitar toda forma de manipulación mediática y de marginación

social y cultural. Transcribimos a continuación el texto de la Declaración de Granada, el cual ya ha sido traducido a más de veinte lenguas.²⁶

- 1) “Impulsar la puesta en marcha de códigos profesionales deontológicos que favorezcan la autorregulación ética de los contenidos que a diario se difunden por los Medios de Comunicación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- 2) Favorecer el desarrollo de una cultura evaluadora de la calidad educativa de los contenidos mediáticos en la que participen padres, madres, expertos, educadores e investigadores.
- 3) Exigir a los poderes públicos regionales e internacionales que denuncien y adviertan a la población de la existencia de empresas e instituciones que difundan contenidos audiovisuales e hipertextuales que, por su escasa o nula calidad ética y/o estética, dificulten el desarrollo armónico de la personalidad de niños, niñas y adolescentes y contribuyan a la extensión de la cultura de la violencia.
- 4) Instar a los Medios a que subrayen en sus programaciones contenidos que fomenten el sentimiento de ciudadanía mundial y resalten acciones de salvaguarda de la libertad, la paz, la solidaridad, el respeto a la vida, la no violencia, la justicia, el diálogo y la conservación del medio ambiente.
- 5) Crear e introducir en Internet, por nuestros propios medios, contenidos que resalten estos valores, optimizando los mecanismos de difusión existentes en la red.
- 6) Impulsar el uso responsable de los contenidos de la red en los hogares, colegios y establecimientos públicos de acceso a Internet, para que los niños, niñas y adolescentes aprendan a discernir entre un buen uso y un uso nocivo de los mismos.
- 7) Estrechar los lazos de colaboración entre familias, empresas audiovisuales y de Internet, escuelas, universidades, ONG y poderes públicos para intensificar el diálogo interdisciplinar que ayude a potenciar el desarrollo didáctico y la extensión de la Educación en los Medios a toda la población.

²⁶ La Declaración de Granada se encuentra en el sitio de la Universidad de Granada:
<http://wwugr.es/~sevimeco>

- 8) Impulsar la investigación sobre Educación en los Medios y colaborar con las universidades e instituciones nacionales e internacionales en su realización y difusión.
- 9) Favorecer la formación de padres, madres, educadores, periodistas, responsables públicos y ciudadanos en general, en el campo de la Educación para el uso crítico y comprometido de los Medios de Comunicación a favor de una Cultura de Paz.
- 10) Esforzarnos y trabajar solidariamente para que los medios tecnológicos y modernos canales de comunicación contribuyan a favorecer el desarrollo sostenible y el despegue educativo (a través del desarrollo de la enseñanza a distancia) y socioeconómico de los ciudadanos del Tercer Mundo.”

Si se tiene en cuenta la complejidad y diversidad que entraña Internet, podemos afirmar que en sí misma, la red no puede constituir una comunidad, pues ésta sería muy difusa y dispersa. No obstante, resulta importante señalar el carácter de *meta-comunidad* que posee esta red. Su estructura flexible puede albergar a muchas comunidades, en una suerte de espacio pluralista que posibilita el debate y la creatividad. Actualmente somos partícipes de un gran desarrollo de comunicaciones virtuales en instituciones educativas de diferentes países, y esta tendencia aumentará progresivamente. Sin embargo, no debemos encorsetar a este tipo de “*comunidades de aprendizaje*” desde las ideas tradicionales que se han plasmado con respecto a una comunidad –homogeneidad, familiaridad, afectividad, etc- pues estos ciberlugares alternativos se manejan con una simbología propia que no resulta completamente isomórfica a la organización de las prácticas humanas convencionales. M. Curry (1999) describe una situación ocurrida en una ciudad norteamericana en la que se denuncia judicialmente a una pareja que había difundido materiales obscenos en un boletín informatizado. La persona que acusa manifiesta lo siguiente:

“...las comunidades siempre se definieron geográficamente. Pero el crecimiento del mundo on line está ya repleto de miles de nuevas comunidades virtuales [...] La Suprema Corte [...] depende en parte de normas comunitarias locales, pero es reconocido el hecho de que diferentes comunidades tienen diferentes normas morales, y si queremos que la gente razonable viva junta en comunidades, debemos elegir reglas apropiadas. El mismo razonamiento se debe aplicar al mundo online [...] cuando se considere que materiales de adultos distribuidos online en la comunidad geográficamente local son obscenos, debemos aplicar normas en la comunidad online. Después de todo, aquéllos que viven parte de sus vidas en el ciberespacio debieran ser capaces de vivir en una comunidad donde se sientan confortables.”²⁷

Nota: la traducción es propia

A partir de esta declaración, M. Curry observa -en un análisis acerca de las NTIC y la ontología de los lugares- que la persona que expresa esto no distingue la obviedad de que en este mundo moderno, todos estamos en varios lugares al mismo tiempo. Esto puede resultar paradójico si se piensa que estos lugares están localizados en algún espacio físico. Pero si reflexionamos acerca de la naturaleza de los lugares de las NTIC, el problema no radica tanto en la dificultad que tenemos para “imaginarnos” en dos lugares al mismo tiempo, sino en pensar que el mundo sólo es un conjunto de ubicaciones en el espacio, y que estamos parados afuera de éste, explica el autor.

Como decíamos antes, las condiciones políticas constituyen uno de los factores sobre los que se asientan las comunidades, dado que existen

²⁷ Lance Rose (1995) citado por Michael Curry (1999) “*New technologies and the Ontology of Places*”, Universidad de California, Los Angeles. En: <http://baja.sscnet.ucla.edu/~curry>

determinadas adscripciones a las que no podemos renunciar –como las relacionadas con la natalidad: lugar de nacimiento, familia, etc-, y otras que sí elegimos y construimos. Los espacios públicos se conforman a partir de este tipo de opciones que realizan las personas, cuando la esfera de lo privado deja de ser hegemónica en sus intereses. Surge así la democracia como posibilidad, y la aceptación de las diferencias. Entendemos entonces que el problema de los múltiples lugares que genera esta nueva realidad mediada por las tecnologías -muchos de los cuales son opuestos y hasta contradictorios en sus propósitos-, encuentra respuestas en el compromiso y responsabilidad que a todos nos cabe para resguardar principios éticos sustentadores de lo público. J. Rifkin (2000) cita a J. Meyrowitz, quien dice: “*donde nos encontramos físicamente ya no determina quiénes somos ni dónde nos ubicamos socialmente*”. Rifkin plantea que esto es cierto -sobre todo en el ciberespacio-, dado que una parte nuestra se ha desplazado ya hacia un mundo más temporal a través de las NTIC, pero...

*“...una parte de nuestra naturaleza se resiste y permanece arraigada al suelo y a la noción de territorialidad. Incluso en el mundo de la conectividad electrónica, el suelo que pisamos sigue siendo nuestra conexión más básica”.*²⁸

. Los desafíos de la innovación en el uso de las NTIC en Argentina.

En una investigación acerca del consumo de medios y nuevas tecnologías de la información y la comunicación entre docentes realizada en la ciudad argentina de La Rioja, María Rosa Di Santo (2003)²⁹ observa que

²⁸ Jeremy Rifkin (2000), *La era del acceso*, Paidós, Buenos Aires.

²⁹ María Rosa Di Santo (2003) “*Consumo de Medios y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación entre docentes: Resistencia, permeabilidad y frustración*”, en: Revista RUEDA de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina, N° 5, Universidad Nacional de La Rioja, EUDELAR, La Rioja.

esta sociedad de fuertes rasgos tradicionales, protagonizó a partir de las décadas del 80' y 90', un fuerte quiebre con respecto a la utilización de estas nuevas tecnologías, proceso al que denomina de "*mediatización súbita*", dado que el ingreso de las mismas se efectuó en menos de una generación, produciendo alteraciones a nivel individual, grupal y social. En los años 2001/2, se observa una rápida y fuerte declinación en esta sociedad, agravada por la devaluación de la moneda y el empobrecimiento general de la población. De este modo, muchos de los docentes que habían logrado comenzar a formarse en el uso de las NTIC debieron desconectar la televisión por cable e Internet de sus hogares, produciéndose entonces una "*desmediatización súbita*" a partir del incremento de los costos de estos insumos. Estos fenómenos han originado una situación de "*mediamorfosis*" en la sociedad, en la cual los cambios de los 90', además de generar una "cosmética del desarrollo", introdujeron problemas de adaptación e inseguridades con respecto a las tecnologías, con tensiones entre lo tradicional y lo nuevo.

Salvo en el caso de los profesores de ciencias exactas que ya estaban familiarizados con las NTIC, los docentes entrevistados en la primera etapa de la mencionada investigación manifestaban sentir una especie de vértigo ante las NTIC, como así también cierto miedo al ridículo ante la mayor capacidad de manejo por parte de los jóvenes. En las indagaciones realizadas en los años 2001/2002, sin embargo, los docentes dijeron tener mayor acceso a las computadoras -sobre todo dentro de las escuelas-, pero un 40 % no utilizaba aún Internet.

En las opiniones vertidas acerca del uso de las nuevas tecnologías en general y de las computadoras personales en particular, se puede vislumbrar la influencia de los enfoques dominantes del mercado, como así también la interpelación de los discursos empresariales y políticos. No obstante, el discurso gubernamental en Argentina ha incorporado tardíamente la

importancia de las NTIC en la educación, en comparación con lo sucedido en otras regiones. En nuestro país -y en este caso de estudio, en la sociedad riojana- el discurso oficial se configuró tras los discursos empresariales y periodísticos, sin llegar a plantear en forma clara una política acerca de la utilización educativa de las NTIC. Sólo se respondió a la demanda de dotar computadoras a las instituciones educativas, pero no se definieron los propósitos pedagógicos ni las normas metodológicas.

El Ministerio de Educación de la Nación de Argentina realizó en el año 2001, un estudio exploratorio acerca de la integración de las NTIC en cuatro escuelas primarias de perfiles diferentes, sitas en la ciudad de Buenos Aires³⁰. Entre las conclusiones de este trabajo, resumimos las siguientes:

- Se observa que las escuelas que han desarrollado proyectos en el área de las NTIC han partido de la concepción de que las tecnologías tienen una importancia significativa para el futuro de los alumnos, respondiendo a la demanda real o potencial de la comunidad educativa en esta temática. Estos proyectos logran afianzarse en escuelas en las que se ha venido trabajando desde hace años en esta área –la de mayor desarrollo lo ha hecho a partir de la década del 80’-, a través del esfuerzo mancomunado de directivos, docentes, consejos directivos y/o cooperadoras, lo cual implicó largos procesos de aprendizaje en las instituciones.
- Sin un marco apropiado que brinde contención, las escuelas tienden a administrar los recursos de modo burocrático y defensivo. Esto sucede generalmente cuando los directivos no logran articular un discurso en

³⁰ Mariano Palamidessi y otros (2001) “*Las Tecnologías de la información y la comunicación. La integración de las TIC en las escuelas: un estudio exploratorio*”, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Buenos Aires, Argentina.

relación a las NTIC, lo cual se traduce en una falta de estrategias institucionales de carácter regulatorio. Como consecuencia bastante común de esto, el tiempo de enseñanza que se le dedica al alumno para el aprendizaje a través de las NTIC resulta muy escaso.

- La capacitación de los docentes en el uso apropiado de las NTIC parece tener relación directa con la implementación de un programa continuado, que posibilita superar resistencias personales. Los cursos aislados no logran un gran efecto.
- Internet se utiliza fundamentalmente para buscar información. Las escuelas privadas destacan las dificultades que plantea el desarrollo de estrategias didácticas y el mucho tiempo que requiere la planificación. En las escuelas estatales, existen problemas por la lentitud de la conexión y la falta de líneas telefónicas.
- La procedencia social de los alumnos y el nivel educativo de sus familias diferencia fuertemente el acceso a las NTIC. En el caso de escuelas privadas o estatales de barrios de clase media y media/alta, las NTIC forman parte de su entorno y socialización en el hogar. Para los estratos más bajos, sólo la escuela puede proporcionar acceso a estas tecnologías.
- La incorporación de las NTIC está altamente influenciada por las reglas del mercado. Esto surge cuando deben realizarse transacciones con empresas privadas, tanto para la contratación de personal idóneo y para la capacitación de los docentes, como para el mantenimiento y compra de los equipos. Un dato interesante es que directivos y docentes no mencionan a los programas utilitarios por sus funciones, sino por su denominación comercial.

Estas investigaciones que tienen como protagonistas a docentes de nivel medio del interior, y a docentes de enseñanza básica de la ciudad de Buenos Aires, revelan que la utilización de las NTIC en las escuelas argentinas es aún un desafío. Coincidimos con Di Santo cuando expresa:

“El problema que enfrentan los docentes respecto de las NT no puede, además, aislarse de una cuestión más general que tiene que ver con el nivel de salarios que reciben, la cantidad de horas que deben tomar, el tránsito permanente de una escuela a otra, y el número de alumnos que atienden. Al menos esos son algunos de los argumentos más frecuentes esgrimidos hasta 1999 por los propios profesores para explicar, además de la ‘negación’ que dicen tener frente a las máquinas, por qué no dedicaban tiempo a familiarizarse con las NT”.

Como lo explicábamos en el Capítulo 1, la situación laboral de los docentes en Argentina está lejos de ser la aceptable. La Transformación Educativa implementada a partir del año 1993 hizo hincapié fundamentalmente en la actualización de los contenidos curriculares y la capacitación docente, dejando de lado la solución de problemas estructurales del sistema educativo, como lo son la mejora de los edificios escolares –incluido su equipamiento-, y la recomposición de los salarios de los trabajadores docentes.

En una Nota publicada en el Diario Clarín de Buenos Aires en marzo del 2003, se pueden observar los siguientes cuadros estadísticos:³¹

³¹ Gabriel Giubelino: “Internet siguió creciendo: ya hay 4 millones de usuarios”, en: Diario Clarín, 14 de marzo de 2003, Buenos Aires, Pág. 34 y 35.

El fenómeno en números

Estos son los datos estimativos del crecimiento de Internet, provistos por firmas consultoras internacionales y de la Argentina

Fuente: D'ALESSIO IROL | (*) CIFRA ESTIMADA POR CARRIER & ASOCIADOS | (**) CIFRAS CORRESPONDIENTES A MAYORES DE 16 AÑOS, SEGUN NIELSEN-NETRATINGS



En estos gráficos se revela que en los peores años de la Argentina “postcacerolazos”³², el número de navegantes de Internet aumentó en un 15 %. Tal como podemos apreciar, los accesos gratuitos y los de banda ancha crecieron significativamente en el año 2002 en Argentina, como así también las conexiones desde lugares públicos. Este fenómeno resulta paradójico si pensamos en las consecuencias que se desataron con la pesificación y la devaluación: aumento de la pobreza y la desocupación, costos altísimos de insumos y equipos, inexistencia de créditos, imposibilidad de importar muchos artículos y falta de industrias locales que puedan fabricarlos, etc.

Es importante señalar que lo que destaca el periodista que redacta la Nota, es que no hubo en el país un impulso educativo en materia de utilización de las NTIC acorde a esta tendencia general de la sociedad. Al respecto, Nora D’Alessio, la propietaria de una consultora mencionada en el Diario, manifiesta:

“Pensábamos que la universidad y los colegios iban a propiciar el crecimiento, como está sucediendo en Brasil. Pero no fue así. Crece de la mano de quienes más lo necesitan, como en el interior del país. Pero hay que decir que creció más lentamente de lo que hubiéramos deseado. Todavía no se entiende que saber usar Internet es tan importante como saber inglés. Hay muchos padres que les dicen a sus hijos ‘Dejá de jugar’ cuando están conectados”.

³² En Argentina se denomina así a la etapa de gran crisis social que se suscitó a fines del año 2001, en la cual se devaluó la moneda y se confiscaron los ahorros bancarios de la gente. En actos pacíficos de repudio, la ciudadanía se manifestó en las calles de varias ciudades blandiendo ruidos de cacerolas, y de esta manera se destituyó al gobierno presidencial.

Resulta claro, entonces, que el incremento de conexiones a Internet no se registró en el ámbito de la educación pública, ni tampoco en los sectores sociales mayoritarios y populares de Argentina, sino que el aumento en los servicios de banda ancha se dio en los hogares de clase media alta -en los cuales hay más de una computadora- como así también en las Pymes³³ y en las instituciones educativas privadas más onerosas.

Transcribimos a continuación la síntesis de un artículo publicado en el año 1999, en el cual se analizan algunos conceptos vertidos por la Organización de las Naciones Unidas con respecto a los alcances de la Red de Internet a nivel mundial, y a la situación de Argentina en particular:

EL LADO OSCURO DE INTERNET

A diferencia de los informes anuales del FMI y del Banco Mundial, los de la ONU sobre Desarrollo Humano –1999- muestran que la desigualdad se acentuó:

- . El 20 % de la población que vive en los países más desarrollados se queda con el 86 % del ingreso mundial, mientras que al 20 % que vive en los países más pobres le llega sólo el 1 %.*
- . Las 200 personas más ricas del mundo duplicaron su fortuna en los últimos cuatro años y ahora tienen un patrimonio equivalente al ingreso anual de las 2.100 millones de personas más pobres.*
- . La riqueza de los tres multimillonarios top supera al producto bruto de los países menos desarrollados, donde hay 600 millones de habitantes.*

El Informe de la ONU presenta a Internet como un factor que ha contribuido ha “ensanchar la brecha entre los que tienen y los que no, y entre los que saben y los que no”. El Informe señala que “se han creado dos sistemas de comunicación paralelos: uno para la gente con ingresos y educación, que provee abundante información a bajo precio y rápidamente; el sistema para los pobres cuenta con

³³ “Pymes” es la sigla con que se denomina en Argentina a las “pequeñas y medianas empresas”.

información desactualizada y está bloqueada por altas barreras de tiempo, costo e incertidumbre”:

. De los 150 millones de usuarios que había a mediados del año pasado, el 88 % era del Primer Mundo (donde vive el 15 % de la población total), de los cuales la mitad eran norteamericanos. En contraste, menos del 1 % eran del sudeste asiático (vive 1/5 de la población), y algo más del 2 % eran de América Latina (vive el 7 % de la población)

. En los Estados Unidos, uno de cada cuatro es usuario de la red. En Latinoamérica no llega ni siquiera a uno de cada cien. En Africa sólo uno de cada mil está conectado.

. En los Estados Unidos, el abono a Internet cuesta una décima parte que en varios países de Africa. En EE.UU. una computadora se compra con el salario promedio de un mes. En la Argentina, la relación se duplica. En Africa cuesta el equivalente a ocho años de trabajo.

. En la Argentina, la penetración de Internet no supera el 1 % de promedio en el continente: hay algo más de 300 mil abonados, de los cuales una cuarta parte son clientes corporativos y el resto individuos de poder adquisitivo medio-alto o alto.

. El desigual acceso a la Red refleja la enorme polarización social: el 10 % más rico se queda con una porción del ingreso total que es veintitrés veces mayor que la que se lleva el 10 % más pobre. Por empezar:

- Siete de cada diez no tienen computadora personal.

- El costo de Internet es una barrera limitativa. Casi la mitad de los usuarios considera que el aspecto más negativo de Internet es el alto costo del teléfono y el abono, según reveló la Secretaría de Comunicaciones. En la Argentina, el abono cuesta el triple que en los EEUU.

. Lejos de una oposición retrógrada al avance tecnológico, la ONU subraya que Internet tiene un “tremendo potencial para proveer información, como fuente de oportunidades y poder para la gente, y para el aumento de la productividad global”, y sugiere una serie de cambios:

- abandonar el concepto de uso individual (un teléfono y una PC en cada

hogar), y promover el acceso comunitario.

- priorizar la instalación de Internet en las escuelas. El ejemplo es Hungría: dos tercios de los alumnos secundarios pueden usar Internet desde el aula.
- una propuesta para financiar políticas es la creación del bit tax, un impuesto al envío de e-mails. La ONU calcula que cobrando nada más que un centavo por cada cien envíos (cada e-mail de 10 kilobyte), se recaudaría no menos de 100.000 millones de dólares por año.

. Pero ni en el mejor de los casos, con Internet y Tecnología se acaba el problema. En palabras de la ONU, *“los e-mails no reemplazan a las vacunas y los satélites no suministran agua potable: la principal restricción al desarrollo es la escasez de recursos para salud y educación”*.

**Síntesis extraída del artículo: “El lado oscuro de Internet”,
Revista 22, julio de 1999, Buenos Aires, Argentina**

Los datos aportados por este Informe de la ONU nos llevan a analizar la cuestión del acceso a Internet en particular y a las nuevas tecnologías en general, cuya relevancia social adquiere cada vez más importancia en nuestros contextos.

En un trabajo acerca de posibles estrategias de innovación educativa que resulta necesario implementar para incorporar Internet en forma apropiada en las instituciones, D. Gallego y C. Alonso (2004), analizando algunas problemáticas del contexto español, explican que en primer lugar hay que promover un debate conceptual profundo acerca de los modos de integración de la cultura y la tecnología, superando las posturas ingenuas de los “integrados” y la visión pesimista de los “apocalípticos”. A partir de esto, plantean que es imprescindible planificar líneas de acción en cuatro

niveles.³⁴ En el caso de Argentina, los mismos comprometerían a las siguientes entidades:

1.- *Nivel estructural oficial:* Ministerios de Educación de la Nación y de las Provincias, Consejos Provinciales de Educación, Secretarías de Cultura, Municipalidades, Institutos Superiores de Formación Docente y Universidades, entre otros. Estos organismos deberían asegurar la dotación mínima de equipamiento tecnológico en cada institución educativa, incorporando además al mundo empresarial en esta tarea para lograr apoyo y recursos. Hay que lograr que docentes y alumnos se conecten a la Red y que se capaciten en forma adecuada. Resulta fundamental, además, incrementar los presupuestos y asegurar el mantenimiento de equipos y materiales, potenciando acciones colaborativas entre sectores diversos (públicos y privados, sindicatos y patronales, docentes y padres, empresas y escuelas, etc.)

2.- *Nivel de equipo directivo de la institución educativa:* el apoyo de los directivos es imprescindible, pues intentar utilizar Internet en una escuela o universidad en la que no se haya planificado debidamente este tipo de actividades conlleva a fracasos y frustraciones. Es muy importante, por lo tanto, que existan Proyectos Institucionales y Curriculares en los cuales se analicen en forma pormenorizada las distintas dimensiones que implica el uso de Internet.

³⁴ Gallego D. y Alonso C. (2004) “*Internet: estrategias para una Innovación educativa*”, UNED, Madrid, España. En: <http://www.dewey.uab.es/pmarques/EVTE/algaestrategias.DOC>

3.- *Nivel de infraestructura técnica*: dado que existen diferentes niveles de equipamiento posibles, es preciso analizar cuáles serían las mejores condiciones para iniciar el Proyecto. Se necesita disponer de recursos mínimos para poder hacer realidad las actividades planificadas, lo cual implica contar con un número suficiente de computadoras conectadas a Internet que posteriormente se podrá ir incrementando. El apoyo y asesoramiento de entidades externas puede ser de gran utilidad en esta etapa.

4.- *Nivel de docentes*: no hay manera de implementar estrategias de innovación educativa si no se cuenta con el compromiso genuino de los docentes. Es condición “sin equa non” neutralizar actitudes pesimistas y negativas de algunos profesores, y fomentar de diversas maneras la creación de un buen clima en la institución para poder desarrollar este tipo de propuestas. No se trata de imponer ideas ni de instaurar sistemas de “recompensas y castigos”, sino de convencer y persuadir a través del diálogo y el debate participativo. Al respecto, observan los autores citados:

“Sin el ‘querer’, sin la aceptación positiva y clara del proceso a iniciar, la mayoría de las acciones de aprendizaje pueden ser infructuosas o meramente cosméticas. Llamamos formación cosmética a la que sólo sirve para ‘adecentar’ externamente al Centro docente, ofreciendo datos sobre cursos realizados, equipos tecnológicos de los que se dispone, fotografías del aula de informática... simple marketing externo y

*superficial vacío de contenidos reales en los procesos de enseñanza-aprendizaje”.*³⁵

Después de los exigentes procesos instaurados por la Transformación Educativa en Argentina, a partir de los cuales los docentes tuvieron que abocarse a numerosas tareas (capacitación pedagógica y disciplinaria, elaboración de proyectos curriculares e institucionales, evaluaciones diversas, etc.) surge en la actualidad la demanda de formación en NTIC, lo cual conlleva a realizar nuevos esfuerzos. Atendiendo a esta situación, resulta relevante generar en las instituciones educativas las condiciones básicas que son imprescindibles para utilizar de manera apropiada Internet en la enseñanza, con el propósito de que los profesores puedan programar estrategias didácticas apropiadas a las particularidades de cada contexto, a las características de los alumnos y a las especificidades epistemológicas de los contenidos a impartir.

- El problema del acceso a las Nuevas Tecnologías

En esta última década, a la palabra “acceso” se le ha dado un uso mayor del que tenía en otras épocas. En el idioma inglés, recién a partir de 1990 el Diccionario Oxford autoriza su utilización como verbo, ampliando su anterior significado nominal relacionado sólo con la entrada a espacios físicos. En la actualidad, cuando el término “acceso” se incorpora al análisis de problemáticas políticas, educativas o culturales, adquiere un sentido claro y profundo, que refiere a distinciones entre incluidos y excluidos de ciertos beneficios sociales. En relación a esto, resulta interesante reflexionar acerca de algunos de los vocablos que circulan en el área de la informática, por su

³⁵ Gallego D. y Alonso C. (2004) “*Internet: estrategias para una Innovación educativa*”.

alusión metafórica y la carga simbólica que denotan. Uno de ellos es el término “portal”, que desde hace no mucho tiempo se utiliza para denominar a las rutas virtuales a través de las cuales se ingresa a determinados lugares del ciberespacio. Sin embargo, las organizaciones o personas que diseñan estos portales establecen también normativas con respecto a quiénes y cómo se puede ingresar a ellos, por lo cual aunque hablemos de puertas y de entradas, no existe un acceso libre ni ilimitado a ciertos espacios.

Si nos abocamos a analizar algunos aspectos propios de la circulación de los conocimientos en nuestros contextos, es importante recuperar los aportes de Basil Bernstein (1971)³⁶, quien observa que la forma como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes que se van a enseñar, refleja también la distribución del poder en ella. Esto significa que existe una relación dialéctica entre el acceso al poder y las oportunidades para legitimar las categorías dominantes, y quienes tienen mayores posibilidades de dirigir estos procesos, son los grupos que están capacitados para ejercer control sobre otros grupos.

Por su parte, Michael Gibbons y otros (1997), exploran los cambios que se han producido en los procesos de producción del conocimiento en nuestras sociedades. Describen a la generación tradicional del conocimiento como el “*Modo 1*”, caracterizado por la existencia de normas cognitivas y sociales que determinan, en contextos disciplinarios acotados, qué problemas deben ser considerados significativos, a quién se le debe permitir practicar la ciencia, y qué constituye buena ciencia. Todo tipo de práctica que se aleje de las normas establecidas no se considera científica, predominando siempre los intereses académicos de las comunidades

³⁶ Basil Bernstein (1971) “*On the classification and framing of educational knowledge*”, en Young: Knowledge and Control, Collier, Macmillan, Reino Unido.

específicas. El ideal de este modelo es la física empírica y la matemática newtoniana, y su organización es jerárquica y homogénea. El “*Modo 2*”, en cambio, implica la producción del conocimiento en contextos transdisciplinarios sociales y económicos más amplios. Se cuestiona la adecuación total a las instituciones productoras de conocimientos con las que estamos familiarizados, y se incluye a un conjunto de practicantes más amplio, temporal y heterogéneo, los cuales colaboran en la solución de problemas sociales definidos en contextos más particulares y localizados. A diferencia del “*Modo 1*”, en el que la calidad viene determinada esencialmente por los juicios de revisión de colegas -con las consecuencias de carácter cognitivo y social que ello implica para la determinación de las normativas- en el “*Modo 2*” se incorpora una gama diversa de intereses intelectuales, sociales, económicos y políticos. Los criterios que se utilizan son más abarcativos, complejos y multidimensionales, por lo cual resulta bastante difícil establecer qué constituye realmente una actividad científica apropiada.

El conocimiento en el “*Modo 2*” se considera como socialmente distribuido, existiendo una marcada tendencia a la creación de una red global cuyo número de interconexiones se expande en forma permanente, a través de la creación de diferentes lugares de producción. La generación de alianzas estratégicas mediante las tecnologías telemáticas, posibilita el transporte rápido de la comunicación y la participación de nuevos actores. Sin embargo, estas tendencias actuales implican asumir la necesidad de integrar la educación, la ciencia y la tecnología, desarrollando políticas que potencien las instituciones públicas. Al respecto, Gibbons y otros (1997) opinan, refiriéndose a los países en vías de desarrollo:

“Para muchos de ellos, el acceso seguirá siendo un problema no sólo porque les falta la capacidad, sino porque sus gobiernos todavía modelan sus instituciones científicas y tecnológicas de acuerdo con suposiciones que ya no se aplican a las clases de actividades científicas y tecnológicas de las que dependen sus aspiraciones”.³⁷

Roland Barnett (2000)³⁸ observa que estas nuevas realidades causan intranquilidad a las universidades tradicionales, las cuales perciben que las oportunidades de investigación quedarán fuera de sus organizaciones. Ya no serán los gobiernos los que generen condiciones y tendencias, puesto que las capacidades de los sectores privados son cada vez más sofisticadas en relación a las propias de las universidades convencionales. Sin embargo, este autor -cuestionando la tesis que plantea Gibbons por considerarla dicotómica y desconocedora de los propósitos actuales de las universidades- explica que vivimos en la era de la supercomplejidad, caracterizada entre otros aspectos, por el continuo cambio, la incertidumbre, la impredecibilidad, el riesgo, y la fragilidad. El nuevo rol de la universidad en esta época consiste en convertirse en un *“foro para el pensamiento crítico”*. Para ello es imprescindible replantear concepciones acerca del conocimiento en las universidades, e instaurar una pedagogía terapéutica que logre equilibrios entre la incertidumbre radicalizada y la necesidad de encontrar respuestas. La misión de nuestras instituciones es entonces, la formación de personas que sepan cómo manejarse en esta supercomplejidad, actuando propositivamente en ambientes que se modifican permanentemente.

³⁷ Michael Gibbons y otros (1997) *La nueva producción del conocimiento*, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona

³⁸ Roland Barnett (2000) *“University knowledge in an age of supercomplexity”*, en *Revista Higher Education* N° 40, Kluwer Academic Publisher, Netherlands.

A diferencia de lo que sucedía en las formas de organización de la era industrial, en la cual el mercado se manifestaba a través de las necesidades de compradores y vendedores y las instituciones acumulaban capital físico, en esta etapa multifacética que nos ha tocado vivir uno de los aspectos más relevantes es la conformación de una economía reticular. En ésta, las transacciones que se generan constituyen redes, las cuales permiten erigir alianzas estratégicas y acuerdos de coproducción para compartir beneficios. El valor más cotizado está dado ahora en el capital intelectual, que permite controlar los modos y condiciones de acceso a diversos bienes, incluidos los culturales. Al respecto, Manuel Castells (1999)³⁹ ha identificado cinco tipos de redes en esta economía global:

- Redes de suministradores, establecidas a partir de terciarizaciones o subcontrataciones de diferentes servicios y operaciones.
- Redes de productores, constituidas por las compañías que agrupan sus capacidades de producción, recursos financieros y recursos humanos, para poder así extender geográficamente sus mercados y reducir riesgos en forma preventiva.
- Redes de clientes, que agrupan a fabricantes, distribuidores, canales comerciales y priorizaciones de ventas y clientes.
- Coaliciones, que agrupan a la mayor cantidad posible de empresas para asegurar su cumplimiento con normas y patrones técnicos establecidos por las industrias líderes.

³⁹ Manuel Castells (1999) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Vol. I, *La sociedad red*, Alianza, Madrid, España.

- Redes de cooperación tecnológica, que posibilitan a las empresas compartir conocimientos y experiencias valiosos para la investigación y el desarrollo técnico de la producción.

Las nuevas reglas determinadas por la economía reticular, conllevan además a una gran aceleración de la innovación tecnológica, dado que los bienes y servicios electrónicos en los que éstas se basan se ponen obsoletos rápidamente. De este modo, la actual etapa del capitalismo continuará relegando a un segundo nivel la fabricación y transferencia del capital físico, mientras prioriza la compra/venta de conocimientos y experiencias humanas. A partir de este escenario, las tecnologías están dejando de ser concebidas como de gestión de la información, para ser entendidas como "*Tecnologías-R*", dado que lo que éstas procesan en realidad son relaciones, y no productos materiales.⁴⁰

Cada vez resulta más evidente que muchos especialistas en marketing y ciberespacio prometen utilizar las NTIC para afianzar relaciones humanas, pero que éstos son sólo discursos que esconden sus verdaderos intereses: privatizar y mercantilizar bienes culturales comunes, dado que en la actualidad, la producción de este tipo de recursos asciende al primer lugar en la posición económica, mientras que la información y los servicios descendieron al segundo, la industria al tercero, y la agricultura al cuarto. El problema acuciante que se plantea con esto, es que en la medida en que una cultura compartida se desarticula en experiencias comerciales fragmentadas, el derecho a su acceso público se va cercenando y desplazando al ámbito del mercado.⁴¹

⁴⁰ Albert Bressand, en: Peter Schwartz (1996) "R-Tech", en: Wired, vol 4 N° 6, http://www.hotwired.com/collections/virtual_communities/4.06-r_tech_pr.html

⁴¹ Jeremy Rifkin (2000) La era del acceso. La revolución de la nueva economía, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina

En esta época de redes virtuales, cabe entonces una pregunta fundamental: ¿qué tipo de acceso queremos alcanzar? Como decíamos antes, si el mercado va fagocitando la diversidad cultural, sólo nos quedará como opción la esfera de lo comercial. Es imprescindible, por lo tanto, defender el lugar de las instituciones en las cuales se deposita confianza social con respecto a la producción y reproducción del conocimiento y de los demás bienes culturales, esto es: las escuelas y universidades, las organizaciones civiles, deportivas y no gubernamentales, las iglesias, los grupos artísticos, etc. De esta manera, podremos afianzar las conexiones entre el propio yo y la civilización, entre lo público y lo íntimo.

El derecho a no ser excluidos requiere, por parte de nuestros gobiernos, resguardar el derecho individual de acceso a las múltiples redes que se constituyen, tanto geográfica como ciberespacialmente, las cuales nos permiten comunicarnos y reconstruir los lugares comunes de la cultura.⁴² Las redes configuran espacios de aprendizaje distribuido, y esto permite a los docentes trabajar en forma recíproca, siendo protagonistas y responsables de su propia formación. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación “...ayudan y facilitan la creación de estas redes, que mediante el correo electrónico, el chat o los foros comparten y crean conocimiento.”⁴³

Pero hay que tener en cuenta que el hecho de destacar la importancia de la utilización de las NTIC como herramientas poderosas para la comunicación y la transmisión del conocimiento, no significa que sólo se considere la extensión cuantitativa de los servicios -aunque sabemos que la misma constituye un verdadero desafío para la sociedad- porque

⁴² Jeremy Rifkin (2000) *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*.

⁴³ Carlos Marcelo (2002) “*Aprender a Enseñar Para la Sociedad del Conocimiento*”, Universidad de Sevilla, en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>

entendemos que cuando hablamos de acceso, debemos dilucidar las diferentes variables que interjuegan en el mismo.

Entendemos que el mayor impedimento para el acceso a las NTIC es de índole socio-cultural, y se relaciona con la falta de habilidades y capacidades básicas que padece gran parte de la población que no cuenta con niveles mínimos de escolaridad obligatoria. El aprovechamiento de las potencialidades informativas de Internet, por ejemplo, requiere por parte de los usuarios la puesta en juego de determinadas competencias y saberes, los cuales sólo pueden activarse a partir de la existencia de esquemas culturales previos. Estos esquemas son el producto de complejos procesos obtenidos, fundamentalmente, en el sistema educativo formal.

Por otro lado, existen dificultades técnicas y de infraestructura para lograr incorporar las NTIC en muchas sociedades. En varias regiones del planeta, las conexiones eléctricas o telefónicas son inexistentes, y la población sufre de profundas carencias básicas en materia de nutrición, salud y educación. El desafío entonces es mejorar integralmente la calidad de vida de la gente, analizando las mejores formas de introducir herramientas tecnológicas sin caer en discursos o acciones demagógicas⁴⁴. Esto significa que quienes son responsables de esta tarea, deben conocer en profundidad las particularidades de cada contexto, para poder establecer prioridades que superen la discriminación social y aseguren derechos básicos de ciudadanía a todos por igual. Al respecto, Ignacio Ramonet (2001) observa en una entrevista⁴⁵:

⁴⁴ Un ejemplo de esto ha sido, en Argentina, el envío de “computadoras de cartón” a escuelas sin electricidad por parte del MCyE, con el propósito de que los niños pudieran “ver” cómo son estos equipos, hecho que ha sido analizado críticamente por varios docentes y pedagogos.

“Los elementos básicos de la revolución industrial, que son la organización de una administración del estado, una serie de infraestructuras elementales –carreteras, dispensarios, escuelas, electricidad, teléfono, etc.- no existen. Cuando eso no existe, llega Internet como un marciano en un territorio vacío. Eso no quiere decir que Internet no tenga potencialidades. Pero la ilusión de que Internet por sí misma va a transformar al mundo y va a hacer que la gente pase de una era medieval al futuro se demostró que no funciona”

Ya en el año 1986, La Comisión Europea en su Informe FAST advertía los riesgos que puede generar la mera innovación tecnológica si no va acompañada de innovación social, lo cual puede transformarse en un factor de acentuación de las diferencias sociales, tanto entre los países como en el interior de cada uno de ellos.⁴⁶

Al respecto, en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI, presidida por J. Delors (1996), se advierte en el apartado redactado sobre utilización de los medios:

“Dado que los países en desarrollo se hallan hoy en situación de desventaja como consecuencia de su menor capacidad tecnológica y de su limitación de recursos financieros, hay que hacer todo lo posible por evitar que aumente la diferencia con los países ricos. El fortalecimiento de las infraestructuras y de

⁴⁵ Ignacio Ramonet (2001) *“Por sí misma, Internet no cambia el mundo”*, Entrevista publicada en el Diario Clarín de Buenos Aires, Argentina

⁴⁶ Comisión de las Comunidades Europeas (1986), Informe FAST: Europa 1985. Nuevas tecnologías y cambio social, Fundesco, Madrid, España.

las capacidades y la difusión de las tecnologías en el conjunto de la sociedad deben considerarse prioridades y beneficiarse como tales de la ayuda internacional. La creación de centros experimentales conectados en red con los establecimientos escolares, podría constituir el medio, relativamente poco costoso, para lograr la amplia difusión de las informaciones y de los conocimientos” (UNESCO, 1996, 204).⁴⁷

Pero sabemos que aún cuando las instituciones educativas logren acceder a las NTIC, nos encontramos con el problema de que la velocidad innovadora de éstas no se condice con las reales capacidades de las escuelas para poder incorporarlas en tiempo y forma, de modo tal que generalmente en el momento en que llegan los equipamientos y las conexiones, los mismos ya han sido parcialmente remodelados o resultan obsoletos. En relación a estas problemáticas, L. Corredoira (2000)⁴⁸ plantea que el derecho de acceso a la información en Internet implica:

- a) *“El derecho a la infraestructura de comunicaciones (red telefónica fija, transmisión de fax y datos, guía de teléfonos, oferta de telefonía pública y acceso a la telefonía de discapacitados y personas con necesidades sociales especiales.*

⁴⁷ Citado por José antonio Ortega Carrillo (2003) en: *“Nuevas tecnologías y compensación de desigualdades educativas. Hacia un compromiso de solidaridad en la formación de los inalcanzados y los excluidos”*, en: www.ugr.es/local/sevimeco

⁴⁸ Loreto Corredoira (2000) *“El derecho de acceso a la información en Internet”*, en: Revista Electrónica de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, N° 2.

- b) *El derecho de acceso a conexión a la red (especialmente mediante la fórmula de tarifa plana sin restricciones).*

- c) *El derecho de acceso a los contenidos y servicios que difunde la red (por ejemplo mediante el acceso a una herramienta de entrada en el conocimiento a través de los servicios públicos básicos de enseñanza, cultura y sanidad)."*

Otra de las cuestiones que es preciso considerar, son las representaciones y actitudes que la gente tiene con respecto a las NTIC. Sabemos que adquirir la formación necesaria para utilizar correctamente los recursos tecnológicos, no es una tarea sencilla de lograr. El mero hecho de organizar cursos de capacitación, no asegura que las personas aprendan a manejar las NTIC con solvencia, y que desarrollen habilidades para “aggiornarse” con relativa autonomía en la medida en que éstas se vayan desactualizando. Las generaciones jóvenes poseen una mayor predisposición para este tipo de actividades. A diferencia de los docentes que pueden considerarse “inmigrantes” de la civilización tecnológica, podemos decir que los chicos son “nativos” de la misma.⁴⁹ No obstante, se requiere brindar un ambiente apropiado de educación continua a través de una formación sistemática. En el caso de las personas adultas, suelen desarrollarse mecanismos de resistencia con respecto al uso de las NTIC, que pueden generar actitudes de rechazo o de aceptación parcial de las mismas, manejando sólo lo que les resulta familiar y conocido –sin aceptar cambiar o actualizar sus conocimientos-, o bien utilizando equipos y programas que resultan obsoletos. Al respecto, resultan ejemplificadores los resultados de una investigación realizada por J. Ortega Carrillo y otros

(1997)⁵⁰ en una escuela rural de la provincia española de Granada. En este Caso de Estudio, se observa que en la cultura profesional de los docentes, los medios y las tecnologías están escasamente presentes, tanto en su aplicación áulica como en su potencialidad para la formación de los alumnos. Si bien los docentes han tenido oportunidad de participar en varios cursos de capacitación, existe una nula tendencia a diseñar y producir materiales audiovisuales de tipo artesanal, aún cuando en el centro se dispone de equipamientos completos para tal fin. Los investigadores señalan que la permanencia de esta situación originará, probablemente, altos índices de analfabetismo tecnológico y una baja capacidad para el goce estético y el análisis crítico de los medios por parte de los alumnos en esta escuela.

La relación de las personas con las máquinas es un tema complejo, que implica profundos aspectos socio-culturales. El hecho de que exista en un país una decisión política clara con respecto a la incorporación masiva de las NTIC en la sociedad, es una condición necesaria pero no suficiente para lograr niveles adecuados de apropiación de las mismas por parte de la población. En una investigación realizada por la Dra. María Teresa Martínez⁵¹ durante el año 2002, se analizaron en forma intensiva varios casos relacionados con el uso de estas tecnologías en escuelas básicas carenciadas de la ciudad de Salta –Noroeste de Argentina- En uno de estos casos -denominado “*Alarma*”- la institución educativa funcionaba como una agencia social de contención de los estudiantes, cuyas necesidades vitales

⁴⁹ Gallego D., Alonso C., “*Ante un nuevo paradigma comunicativo y formativo en la enseñanza a distancia*”, ADETICA, en: <http://dewey.uab.es/pmarques/evte2/documentos/librería/CNICE03Tex.doc>

⁵⁰ José Antonio Ortega Carrillo, Jesús Iniesta Molina, María Velasco Frenández-Nieto y Juan Ramos Poyatos (1997) “*Cultura tecnológica y escuela rural: análisis del uso educativo de los medios audiovisuales y las tecnología de la comunicación. Estudio de un Caso*”, en: Organización y dirección de instituciones educativas.

⁵¹ María Teresa Martínez (2002) “*Las Tecnologías de la Información y la Comunicación: sus huellas en la enseñanza. Entre mitos y realidades*” Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades, Salta, Argentina.

mínimas insatisfechas generaban una intensificación de las tareas de sostén físico, emocional y social por parte de los docentes. Ante este panorama, las representaciones de la comunidad educativa con respecto a las NTIC se construían a partir de racionalidades técnicas y sociales. Desde una racionalidad técnica, las NTIC eran idealizadas, asociándose su uso con prácticas innovadoras que pueden desarrollarse rápida y mecánicamente, lo cual se relaciona con el discurso sobrevalorativo de eficacia, velocidad y simplificación del trabajo que han adquirido las NTIC desde la vida cotidiana. Desde una racionalidad social, aparecían cosmovisiones de carácter totalitario, a través de las cuales se pensaba que las situaciones de desnutrición, pobreza y carencia de capital cultural de los alumnos podrían ser superadas con el acceso a las nuevas tecnologías, puesto que las mismas garantizan empleo, ascenso social y contención. M.T. Martínez se pregunta, entonces:

“¿se han refugiado en los mitos para afrontar la incertidumbre y escapar de la ansiedad que provoca la inseguridad, lo desconocido e inevitable, en este caso, la pobreza?”⁵²

Las tecnologías aparecen representadas en esta investigación como omnipotentes y endiosadas, frente a una realidad de marginación social creciente y a escasas posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

La cantidad de tiempo que se requiere disponer para aprovechar las potencialidades de las NTIC, es otra de las dificultades que existen. No sólo

⁵² María Teresa Martínez (2002) *"Las Tecnologías de la Información y la Comunicación: sus huellas en la enseñanza. Entre mitos y realidades"*

es imprescindible poseer acceso a los equipamientos y conexiones, sino también contar con determinadas condiciones de vida para obtener rédito del manejo de las tecnologías. Aprender a utilizar eficientemente Internet, por ejemplo, conlleva muchas horas de navegación. Una vez logrado esto -y aún habiendo adquirido ciertos niveles de automatización- se debe disponer también de tiempo para lograr encontrar determinada información, a partir de tareas de filtrado y discernimiento de cúmulos de datos. Si tenemos en cuenta que, a diferencia de lo que sucede en varios países de Norteamérica y Europa, la reducción horaria para la mayor parte de los trabajadores argentinos es por ahora una utopía, podemos inferir que sólo un porcentaje mínimo de la población puede disponer del tiempo suficiente para acceder en forma plena a los beneficios que ofrecen algunos medios tecnológicos en la actualidad.

Los formatos, códigos y operaciones que es preciso conocer para poder manejar de modo adecuado las NTIC, constituyen asimismo una barrera que impide el acceso a las mismas. La propia arquitectura de la red Internet resulta bastante compleja, puesto que requiere, además del conocimiento de procedimientos específicos para su uso, el despliegue de ciertas estrategias heurísticas para navegar en ella. Estas estrategias se adquieren a través de la experiencia, pero además los usuarios deben dedicarles grandes dosis de tiempo, pues los avances tecnológicos y las modificaciones de sistemas operativos y programas son frecuentes. La propia arquitectura de la red, de carácter multidimensional e hipertextual, es asimismo una estructura compleja para la cual es necesario utilizar pensamientos divergentes y recursivos. Subyace en ella una lógica particular de asociación a partir de los hiperenlaces que se ofrecen, lo cual para muchas personas se transforma en un mecanismo confuso que los hace perderse en una maraña de datos inconexos.

Otro obstáculo que no resulta menor, es la preeminencia del idioma inglés en Internet, tanto en sus contenidos como en su formato. Si bien actualmente la lengua española ha logrado ocupar más espacios en la red, su proporción sigue siendo minoritaria. La hegemonía del inglés constituye un verdadero problema para las personas que no conocen este idioma, y esto se transforma en un motivo de exclusión para algunos, y en una limitación en la búsqueda de información para otros.

La inmensidad y variedad de datos que se transmiten por Internet también es una fuente de conflictos. Sabemos que, así como podemos encontrar información valiosa y actualizada, también hallamos contenidos comerciales, vanos y superfluos, y lo que es peor aún, contenidos deplorables y peligrosos. Esta última posibilidad frena los intentos de exploración de muchas personas, que ven a esta tecnología más como una amenaza que como una fuente de conocimientos.

Otra variable que es preciso considerar, son los aspectos culturales y sociales que se generan en las comunicaciones “on line” promovidas por las NTIC. El tema del “anonimato” del chateo suele ser descrito como ventajoso, pero existen asimismo múltiples experiencias de relaciones humanas que se han visto frustradas o alteradas por este tipo de diálogo que solapa identidades.⁵³ Además, el hecho de manifestarse a través del lenguaje escrito, constituye un fenómeno que impide la comunicación en aquellas culturas en las cuales la oralidad y la gestualidad son insustituibles para la transmisión de significados. De esta manera, la hegemonía lingüística conlleva también a una imposición cultural, que desconoce la

⁵³ Al respecto, David Olson (1999) plantea que *“La escritura conserva fácilmente las propiedades léxicas y sintácticas del habla, pero pierde las cualidades de la voz del hablante, incluyendo el acento y la entonación, el ‘lenguaje silencioso’ revelado en los indicios corporales puestos de manifiesto en los ojos, las manos y la postura, así como el contexto compartido desde el punto de*

diversidad de otras formas de comunicación humana al no contemplarlas dentro de los cánones de las NTIC.⁵⁴

En una investigación realizada en la Universidad de Huelva acerca de los usos didácticos, los procesos formativos y las actitudes de docentes universitarios en relación a Internet, María Dolores Guzmán Franco⁵⁵ observa que la virtualidad y sus aplicaciones didácticas es un tema que les preocupa a los profesores, porque no sienten poseer suficiente preparación en relación a las destrezas y competencias necesarias para aprovechar las potencialidades de la Red en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las formas más frecuentes de alfabetización informática que describen los docentes en esta Universidad, han sido el autodidactismo y el asesoramiento de colegas y amigos, por lo cual se ha logrado un nivel de usuario elemental o medio que resulta muy difícil de superar si se pretende dar el salto cualitativo que implica la utilización plena de las redes telemáticas como recurso didáctico. Por otro lado, las titulaciones académicas de la Universidad de Huelva no contemplan asignaturas específicas relacionadas con las NTIC, salvo algunos casos de troncalidad y/o optatividad en los títulos de Maestro, Pedagogo y Psicopedagogo.

Estos estudios evidencian que la formación en NTIC es más una cuestión de iniciativa y esfuerzo personal de los docentes, que una actividad programada institucionalmente en las universidades. También es un hecho recurrente que el sector del profesorado que cuenta con una experiencia de

vista cognitivo, todo lo cual indica, en los contextos orales, cómo debe interpretarse el enunciado", en: El mundo sobre papel, Gedisa, Barcelona.

⁵⁴ David Olson explica: "*Las formas retóricas difieren de cultura a cultura, entre las culturas con y sin escritura, así como dentro de ellas, y la evolución de los géneros y de los medios sistemáticos para distinguir e interpretar esas formas diferentes es un importante aspecto de la cultura escrita*".

entre uno a diez años, es el más flexible y receptivo con respecto a la utilización de NTIC en su trabajo docente, lo cual resulta previsible por tratarse de una generación que ha estado más en contacto con las nuevas tecnologías que las anteriores. La totalidad de las respuestas dadas por los docentes en un foro de discusión telemático, señalan que debe ser la propia Universidad la institución responsable de ofertar este tipo de formación a los profesores, existiendo un acuerdo generalizado acerca de la necesidad de capacitarse para poder integrar didácticamente Internet a la docencia. Sugerían también un sistema mixto –on-line y presencial- para lograr un aprovechamiento de las posibilidades que ofrece cada modalidad educativa, y para afrontar también las posibles resistencias de algunos profesores.

Esta descripción de diferentes opiniones y problemáticas en torno al acceso a las NTIC -fundamentalmente de aquéllas que promueven en mayor medida la interactividad y el suministro de diversas fuentes de información, como es el caso de Internet- ofrece un panorama realista acerca de algunos de los obstáculos actuales que se les presentan a las personas. Sin embargo, hay que considerar que muchas de estas dificultades son subsanables, puesto que sólo es necesario mejorar los servicios para superarlas. Pero asimismo es preciso decir que las barreras estructurales del acceso a las NTIC requieren, para ser derribadas, de cambios sustanciales en las decisiones políticas de los gobiernos, como así también de una mejor distribución de la riqueza para asegurar niveles masivos en su utilización.

Entendemos que este complejo interjuego de variables sociales, psicológicas, políticas y económicas debe ser tenido en cuenta por los administradores de la educación en relación a la incorporación y uso de las

⁵⁵ María Dolores Guzmán Franco (2001) “Estudio sobre los usos didácticos, procesos formativos y actitudes de los docentes universitarios en relación a Internet”, Universidad de Huelva, en: Revista

nuevas tecnologías para la enseñanza. Pero también resulta preciso enfatizar que dentro de pocos años, quienes no cuenten con determinadas competencias básicas en NTIC –prioritariamente: saber leer desde fuentes digitales, escribir mediante editores informáticos y comunicarse desde canales telemáticos-, serán considerados analfabetos en muchas sociedades.⁵⁶

Entre las principales intencionalidades de formación que actualmente se pretenden lograr a partir de la implementación de programas de alfabetización digital en los nuevos contextos cibereducativos multiculturales, J. A. Ortega Carrillo (2004) menciona las siguientes:

1.- *“Conocimiento y análisis crítico de las implicaciones sociales, económicas y culturales de la sociedad del conocimiento*

2.- *Conocimiento y utilización de los sistemas informáticos básicos (ordenador, periféricos, sistema operativo, redes, edición de textos bases de datos y hojas de cálculo)*

3.- *Adquisición de las habilidades básicas necesarias para acceder a las utilidades comunicacionales de las redes telemáticas (correo electrónico, navegación y búsqueda de información, conversación por teclados, transferencia de ficheros, audio y videoconferencia)*

4.- *Conocimiento y utilización de programas sencillos de digitalización, retoque y edición de imágenes y de creación y maquinación de hipertextos y presentaciones multimedia.*⁵⁷

Por este motivo, las instituciones educativas deben asumir la responsabilidad de formar a las personas en estas competencias de alfabetización múltiple y digital. De otro modo, los circuitos diferenciados de acceso a las NTIC nos dejarán como resultado nuevas formas de distribución del poder y de mayor legitimación de los sectores sociales dominantes.

⁵⁶ Péres Marquès Graells (2004) "*Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy*", Universidad Abierta de Barcelona, en: <http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm>

⁵⁷ José Antonio Ortega Carrillo (2004) "*Redes de aprendizaje y curriculum intercultural*", Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional y II Iberoamericano en Pedagogía, Valencia. En: <http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/distancia/Jose%20Antonio%20Ortega%20Carrillo%20-2004-%20Ponencia%20Cong%20Nal%20Pedagogia.pdf>

Capítulo 5

Las posibilidades didácticas de la multimedia

La multimedia como herramienta de amplificación cultural

Uno de los pensadores soviéticos más renombrados en el área de la educación, Lev Vigotsky, en el año 1934 realizó aportes fundamentales en el campo de la Psicología Cognitiva, al considerar que es la propia actividad humana la que debe ser tomada como unidad de análisis, pues ella preserva en sí misma las propiedades de las totalidades complejas de la conciencia. Esta actividad no consiste sólo en respuestas o reflejos dados, sino que implica componentes de transformación del medio mediante la ayuda de diversos instrumentos: las herramientas y los signos. Estos instrumentos nos son proporcionados por otras personas en los contextos sociales en los que vivimos, y una vez que los interiorizamos permiten, en un plano externo, la interacción con los demás; y en un plano interno, la modificación y regulación de nuestra propia conducta. Las funciones superiores, por lo tanto, no se generan en el vacío, sino que son construidas a partir de las relaciones que se establecen con objetos sociales, y esto sólo es posible a través de procesos de mediación. Los ámbitos culturales de los que formamos parte, son los que posibilitan esta interiorización de símbolos en nuestra conciencia. En la medida en que la cultura y la educación nos ofrezcan instrumentos valiosos para

desarrollar nuestras actividades humanas, podremos crecer como personas y transformar la sociedad.

Por su parte, Jerome Bruner (1997) –un estudioso de Vigotsky- explica que las instituciones educativas son comunidades de aprendices que contribuyen al proceso de educarse unos a otros, funcionando como lugares para la praxis de la mutualidad cultural. No aprendemos una forma de vida estando desatendidos, desandamiados o desnudos frente al mundo, porque nuestra mente es “*agencial*”⁵¹ y busca el diálogo con otras mentes activas. El conocer y el comunicar son altamente interdependientes, pues por mucho que las personas parezcan operar por su cuenta al llevar a cabo la búsqueda de significados, nadie puede hacerlo sin la ayuda de los sistemas simbólicos de la cultura.

A partir de este enfoque, consideramos que la educación a distancia constituye una modalidad que permite organizar herramientas culturales poderosas en contextos cada vez más amplios de interacción social. Desde esta noción cognitiva de mediación instrumental, los instrumentos infovirtuales que se utilizan en la comunicación educativa no pueden ser concebidos como meros artilugios tecnológicos u objetos neutros, sino más bien como verdaderas estructuras de acción externa que funcionan como modelos para la reconfiguración de los marcos de pensamiento de las personas.⁵² Sin embargo, para que esto sea factible se requiere inscribir los proyectos en marcos teórico-ideológicos que valoren el carácter público del conocimiento, y postulen la democratización del acceso a sus diversas formas de circulación.

⁵¹ Jerome Bruner (1997) *La educación, puerta de la cultura*, Aprendizaje Visor, Madrid. Pág. 111.

⁵² Carlos Suárez Guerrero (2002) “*Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación*”, Universidad de Salamanca, Pág. 4. En: http://www3.usal.es/%7Eteoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm (Consultado el 27-12-2004)

La erradicación de prejuicios con respecto a la elección de los medios en las propuestas de educación a distancia, constituye una manera de concretar en la realidad estos principios de equidad social e igualdad de oportunidades en la adquisición de las herramientas de la cultura. Un ejemplo de estas actitudes estereotipadas, son los proyectos de educación popular a distancia implementados sólo con materiales y recursos baratos. Si bien los argumentos que explican estas opciones aluden a la carencia de equipamiento por parte de la población, entendemos que los mismos entrañan supuestos de discriminación social. En una era caracterizada por el desarrollo de las nuevas tecnologías que permiten la comunicación interactiva o virtual con cualquier lugar del mundo, eliminando barreras espaciales y temporales mediante superautopistas electrónicas, ofrecer migajas de cultura a través de recursos limitados y limitantes con respecto a las posibilidades que ofrecen otros medios, conlleva a aumentar la brecha social que existe entre quienes disponen de todas las fuentes para acceder al conocimiento, y quienes están rezagados de esta posibilidad. Sin embargo, consideramos que no existe un medio único superpoderoso que pueda abarcar y sustituir a todos los demás. Como decíamos antes, la idea de las "generaciones" es sólo una metáfora que sirve para ilustrar las vicisitudes históricas por las que ha atravesado la producción de los diferentes medios, pero nuestras propias experiencias y otras ajenas nos demuestran que la complementariedad e interacción entre los medios es el criterio que responde de mejor manera a la complejidad de los proyectos educativos a distancia. Si bien consideramos que debemos dejar de lado los utopismos⁵³ acerca de las promesas de las nuevas tecnologías por las razones socio-culturales que hemos esgrimido, coincidimos con Ignacio Ramonet tanto

⁵³ Recuperamos en este sentido los aportes de la Dra. Adriana Puiggrós (1991) -Seminario de Corrientes del Pensamiento Pedagógico, Especialización en Docencia Universitaria, UNPSJB, Comodoro Rivadavia-, quien diferencia "utopía" como propuesta ideal pero realizable, de "utopismo", como propuesta imaginada pero excesivamente idealista, cuya concreción no resulta posible.

en su postura crítica como en su visión esperanzadora acerca de la informatización, cuando expresa:

“...hoy día podemos decir que no se han cumplido [los discursos eufóricos], aunque reconocemos que sus promesas siguen siendo importantes”.⁵⁴

Uno de los servicios que ofrece la red Internet: el correo electrónico, por ejemplo, constituye un recurso valioso para la implementación de diversas propuestas educativas, ya que son múltiples las instancias de intercambio que se producen a través de este diálogo digitalizado. La posibilidad de orientar el desarrollo de los aprendizajes en tiempos reales, y de organizar experiencias en las que se pueden compartir diferentes tipos de saberes entre alumnos y docentes, propicia la generación de procesos genuinos de comprensión del conocimiento. Al respecto, son numerosísimos los proyectos educativos que actualmente se implementan utilizando estos servicios electrónicos, como por ejemplo la organización de un “*Foro de Payadas*”⁵⁵, mediante el cual se comunicaban alumnos de escuela patagónicas con otras del norte de Argentina, permitiendo de esta manera instaurar diálogos que recuperaban la diversidad de diferentes regiones, al mismo tiempo que las tradiciones folclóricas del país.

⁵⁴ Ignacio Ramonet (2001) “*Por sí misma, Internet no cambia el mundo*”, Entrevista del Diario Clarín de Buenos Aires. Pág. 27.

⁵⁵ Esta experiencia se desarrolló en el año 1995 entre una escuela de Puerto Madryn y otra de Saliquelo (Argentina). Las “payadas” constituyen una tradición folclórica de Argentina, a través de la cual los gauchos se expresan mediante versos cantados en rima.

Numerosos trabajos realizados por colegas docentes a través de la red Internet en instituciones educativas de distintos niveles, dan cuenta de las importantes experiencias formativas que adquieren los alumnos cuando se pueden comunicar con científicos del propio país o de otro lugar del mundo. El hecho de que los jóvenes puedan comparar sus ideas con las de los expertos, favorece el aprendizaje de contenidos relevantes y genera una motivación fuerte, lo cual predispone en forma positiva para el conocimiento. Por otro lado, este tipo de proyecto constituye también un aprendizaje importante para los académicos, quienes al tener que seleccionar un lenguaje apropiado para socializar ciertos saberes, deben incursionar en el manejo protodisciplinario de su área, esto es, de conocimientos y formas parciales que se transmiten previamente a la enseñanza formal de las disciplinas, y que permiten un abordaje comprensivo de las mismas por parte de los jóvenes o de personas neófitas. De esta manera la ciencia se humaniza más, y los alumnos pueden aprender en forma natural sus principales herramientas⁵⁶. Cuando este apoyo brindado por científicos o estudiosos de un tema se efectúa de modo sostenido a través de las NTIC, entendemos que se producen experiencias de tipo modelizadora entre expertos y novatos, lo cual ayuda a construir modelos conceptuales en los alumnos y a adquirir ciertos instrumentos cognitivos que les permiten resolver problemas en determinados campos del conocimiento.

Al respecto, C. Suárez Guerrero (2002) plantea lo siguiente en relación a las posibilidades que ofrecen los Entornos Virtuales para el Aprendizaje:

⁵⁶ Howard Gardner y Veronica Boix-Mansilla (1994) distinguen cuatro niveles de comprensión de las disciplinas: el sentido común, el conocimiento protodisciplinario, el conocimiento disciplinario, y el conocimiento que va más allá de las fronteras de las disciplinas. Boix Mansilla V. (1997) *“De saberes escolares a comprensión disciplinaria: el desafío pedagógico de una educación de calidad”*, en Revista Kikirikí, Año X, N° 42/43, Sevilla.

“Gracias a la capacidad infovirtual que despliegan los EVA, no sólo se modifican las formas de acceso a la información, sino que además se genera un contexto, un ámbito particular de comunicación educativa. [...] actividad basada en la tecnología proporciona al alumno una posición de control sobre las coordenadas espacio y tiempo, reformulando, a partir de esta condición, su perspectiva para la interacción. Esta reubicación conceptual en el aprendizaje generada por la digitalización, permite que a través de un EVA se minimice el concepto de distancia como impedimento para aprender, como también consiste en que se puedan diversificar los tiempos para la interacción, pudiendo ser, como se sabe, síncrono o asíncrono”⁵⁷

Los Foros organizados a través de soportes informáticos constituyen otro ejemplo de estrategias que posibilitan establecer prácticas de conversación mediadas para la educación a distancia, las cuales permiten el conocimiento mutuo y la conformación de redes para el abordaje de temas académicos. De esta manera, se facilita el diálogo e intercambio entre docentes y alumnos que forman parte de proyectos educativos, como así también de otros actores comprometidos en la construcción de estos espacios propositivos que abren instancias de expresión y reflexión. Existen foros de *libre acceso*, en los cuales la persona suscripta puede unirse al debate sin ninguna restricción y recibir los mensajes enviados por los usuarios inmediatamente, y otros de carácter *moderado*, en los que antes de permitir el ingreso el administrador o moderador evalúa si corresponde o no concretar el pedido de acceso, analizando

⁵⁷ Suárez Guerrero C. (2002) *“Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación”*. Pág. 5.

previamente los mensajes enviados para determinar su pertinencia temática. Richard Slatta, un profesor de la universidad norteamericana de North Carolina⁵⁸, observa con respecto a estas estrategias de debate mediados a través de la computadora:

“Las discusiones on line pueden ser muy efectivas porque, contrariamente a lo que pasa en clase, los estudiantes pueden pensar y revisar sus ideas antes de responder. “

Inscripta en propuestas relevantes de educación a distancia, la multimedia que incorpora medios informáticos promueve además el desarrollo de un pensamiento complejo en tiempos reales y dinámicos, mediante el tratamiento integrado y sincrónico de diferentes notaciones simbólicas, permitiendo además la transformación de un tipo de representación a otra, la resolución de problemas diversos, y la construcción permanente de estrategias metacognitivas necesarias para la regulación de los propios procesos de aprendizaje. En una investigación realizada con alumnos de la escuela media a través de un software de simulación para la comprensión de conceptos de Física, Smith, Snir y Grosslight (1992)⁵⁹, observan:

⁵⁸ Richard Slatta, North Carolina State University, cit. por Romeo César (2003) en: *“Internet desafía a la Universidad”*, Oficina de Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Pág. 5. En: http://www.unp.edu.ar/info_general/ori/internetdesafia.htm (Consultado el 24-11-2003)

⁵⁹ Joseph Snir , Carol Smith, y Lorraine Grooslight (1995) *“Conceptually Enhanced Simulations: A Computer Tool for Science Teaching”*, , en: David Perkins, Judah Schwartz, Marry Maxwell West y Martha Stone Wiske (1995) *Software Goes To School*, Oxford University Press, New York. Pág. 125.

“...creemos que la única ventaja de la construcción de simuladores basados en la computadora, es su habilidad para proveer múltiples conceptos relacionados, lo cual puede ayudar a los alumnos a crear conexiones entre las diferentes representaciones de un fenómeno en sus propias mentes” .

Nota: la traducción es propia

Si bien estos expertos valoran la potencialidad de los medios informáticos que permiten a los alumnos manipular complejas entidades conceptuales, explican que los logros obtenidos en los aprendizajes de sus alumnos, son también una consecuencia del trabajo pormenorizado realizado por los docentes en la elaboración de una propuesta curricular apropiada.

Actualmente existen en la educación superior, excelentes experiencias de simulación desarrolladas a través de la computadora. La utilización de este tipo de estrategias tiene una serie de ventajas para el aprendizaje. Por un lado, proveen al alumno de experiencias y situaciones prácticas con las que seguramente se encontrará en su vida profesional, a fin de que pueda entrenarse en la adquisición de habilidades y conocimientos específicos bajo ciertas condiciones de tensión y presión propias de los ámbitos laborales. Además, se simplifica la realidad focalizando los aspectos puntuales que los futuros profesionales deberán abordar. Esto posibilita sustituir las prácticas complejas y onerosas que implican traslados, uso de equipos sofisticados y a veces peligrosos, pago de seguros, etc., lo cual permite aprender desde situaciones más controladas y economizar recursos. Por otro lado, cuando las simulaciones están bien diseñadas, los alumnos pueden aprender

comprensivamente técnicas y destrezas con adecuados niveles de experticia, dado que las mismas presentan modelos que ejemplifican claramente los problemas reales de diferentes profesiones. De esta manera, los alumnos aprenden, entre otras cosas, a tomar decisiones, a resolver problemas bien y mal estructurados, a acceder a cuerpos especializados de información, a controlar múltiples variables, a imaginar y crear sus propias respuestas. La variedad de posibilidades que ofrecen las estrategias de simulación mediante tecnologías informáticas, hace que este tipo de experiencias resulten altamente motivadoras para los alumnos, quienes valoran su versatilidad y dinamicidad.

- La enseñanza y el aprendizaje a través de materiales multimedia tecnológicos

La utilización de medios tecnológicos en las instituciones educativas ha tenido, desde hace varios años, efectos diversos y muchas veces contrapuestos. En algunos casos, los docentes explicitan que trabajan con tecnología sólo porque la misma favorece la motivación de los alumnos, lográndose de esta manera una mayor atención por parte de éstos con respecto a los contenidos. Esta manera de interpretar el valor pedagógico de la tecnología educativa la podemos encontrar tanto en la utilización de los medios más actuales, como también en los más tradicionales -como puede ser el uso de láminas ilustradas o diapositivas-. Subyace a este enfoque una concepción modernizante de las tecnologías, las cuales son recibidas como novedosas por los docentes e incorporadas al aula en carácter de “*recompensa*”, sin una reflexión crítica acerca de su utilidad. Una de las consecuencias de estas prácticas banalizadas, es la monotonía en el uso del recurso tecnológico, dado

que una vez que los alumnos satisfacen su curiosidad ante lo innovativo, el mismo pierde este carácter y se transforma en otro elemento rutinario para el estudio. Otra concepción bastante común con respecto a la tecnología, es la asignación del atributo de solucionar ciertos problemas de comprensión en los alumnos. Esta mirada casi mágica y sobrevalorativa implica un enfoque tecnofílico acerca de la tecnología, dado que se piensa que por el mero hecho de utilizar un video, de propiciar la navegación por páginas web o de emplear un software educativo, los alumnos resolverán automáticamente todas sus dudas, sin necesidad de explicaciones adicionales ni de intervención alguna por parte del docente.

La potencialidad tecnológica de los medios es otro de los argumentos que se esgrimen desde un enfoque sobresimplificado, a través del cual se piensa que cuanto más sofisticados sean los medios, mayor será también la posibilidad de atraer a los receptores, reduciendo los tiempos necesarios para el aprendizaje y facilitando las formas de presentación de la información.⁶⁰

Desde una postura opuesta a estas descripciones, también es preciso considerar que existen docentes que se oponen al empleo de tecnología educativa en sus clases, argumentando que la misma ocasiona efectos nocivos en los alumnos. La desconfianza depositada en algunos con respecto a uso de la calculadora en el área de las ciencias exactas, es un ejemplo de esta actitud de tecnofobia que aún persiste en todos los niveles del sistema educativo. Estas diferentes representaciones dan cuenta de ideas erróneas y simplificadas acerca del lugar que les cabe a los medios tecnológicos en las instituciones escolares, puesto que en realidad, el valor de cualquier material educativo

surge a partir de la propuesta de enseñanza que elaboran, coordinan y evalúan los propios docentes.

A partir de estas situaciones, entendemos que muchas de las dificultades que se presentan en relación al empleo de medios tecnológicos como recursos educativos, se vincula con las problemáticas propias del enseñar y el aprender. La comprensión de las personas va más allá de la adquisición de información, pues implica un uso activo del conocimiento de manera no rutinaria ni estereotipada. Remitiéndonos a los aportes de la Psicología Cognitiva ⁶¹, podemos diferenciar distintos niveles de comprensión, que abarcan el aprendizaje de contenidos, la resolución de problemas propios del campo, la justificación y explicación fundada de una disciplina, la investigación y validación de su estructura sintáctica. Consideramos que cuando los docentes recurren a los medios tecnológicos para desarrollar sus clases preocupándose solamente por la transmisión de ciertos conocimientos, estos medios se transforman en artefactos meramente reproductores. Consecuentemente, la tecnología utilizada de esta manera no cambia el carácter enciclopedista de una educación basada en la repetición y acumulación de saberes. Desde una postura diferente, cuando los docentes atribuyen otro tipo de significaciones a la tecnología, convirtiéndola en una herramienta válida que posibilita operar con los conocimientos a partir de múltiples sentidos, se generan actitudes de involucramiento y compromiso con la tarea por parte de los alumnos, quienes aprenden a moverse dentro de una gran variedad de desempeños de

⁶⁰ Julio Cabero Almenara (2001) “*Utilización de recursos y medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje*”, IV Jornadas Nacionales de Desarrollo Curricular, Organizativo y Profesional, Universidad de Sevilla. Pág. 3. En: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/jaen.htm> (Consultado el 03-01-2005)

⁶¹ David Perkins (2001) *La escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Gedisa, Barcelona. Pág. 81-84

comprensión que van adquiriendo una complejidad creciente.⁶² Coincidimos con J. Antonio Ortega Carrillo y S. Torres Toro (2004) cuando plantean que la combinación inteligente de principios didácticos en los diseños de e-Learning, obliga a atender especialmente la forma en que se estructuran los contenidos que se transmiten en los diferentes módulos o unidades didácticas, y también a “inter-negociar” los objetivos educativos con los propios alumnos a fin de personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos especialistas han realizado importantes investigaciones evaluativas acerca de las experiencias de enseñanza virtual implementadas en la Universidad de Granada, a partir de las cuales establecen propuestas de indicadores de calidad. Con respecto a los criterios para diseñar de modo apropiado las Plataformas tecnológicas para la formación virtual, por ejemplo, estos autores explicitan lo siguiente:

*“La integración correcta y el adecuado uso de los diversos elementos multimedia e hipermedia; el uso de organizadores previos del aprendizaje (mapas conceptuales), la elaboración de glosarios de términos, la inserción de fuentes estables de documentación adicional (enlaces a artículos, noticias, audioconferencias, etc), así como la integración de ejercicios de autoevaluación, inter-evaluación y evaluación tutorial de los procesos y productos de enseñanza-aprendizaje son ejes didácticos esenciales sobre los que ha de girar el proceso de utilización creativa de una plataforma de enseñanza virtual”.*⁶³

⁶² Martha Stone Wiske (1999) en: La enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica, Paidós, Buenos Aires, expresa que los desempeños de comprensión efectivos involucran a los alumnos en metas especificadas, se desarrollan por medio de la práctica, promueven un compromiso reflexivo con la tareas que entrañan desafíos, y pueden ser demostrados.

⁶³ Sebastián Torres Toro y José Antonio Ortega Carrillo (2004) “Indicadores de calidad en las plataformas de formación virtual: una aproximación sistemática”, Universidad de Granada. Pág. 10. En:

En relación a esta problemática descrita acerca de los modos de transmisión de los conocimientos, consideramos que un aspecto relevante que los docentes deben tener en cuenta para abordar desde criterios didácticos los contenidos a través de materiales multimedia, es el lenguaje propio de las disciplinas. Al respecto, J. Lemke (1997) ⁶⁴ plantea que el diálogo científico posee dos patrones en la enseñanza: un patrón temático de elaboración de significados complejos acerca de un objeto en particular, y un patrón de actividad, que implica la “forma” en que los conocimientos se aprenden a través de actuaciones estratégicas de alumnos y docentes en un juego de expectativas mutuas. Los típicos diálogos triádicos de pregunta/respuesta/evaluación, por ejemplo, permiten una mínima participación de los alumnos. En consecuencia, los contenidos de la ciencia se mantienen implícitos y no se generan procesos genuinos de comprensión. El diálogo verdadero, en cambio, que implica la recurrencia a un amplio rango de respuestas posibles dentro del cual no siempre las contestaciones de los alumnos son correctas o conocidas de antemano por el docente, estimula el desarrollo de procesos reales de discusión e intercambio. Estas apreciaciones resultan pertinentes para analizar los criterios pedagógicos que subyacen en los materiales educativos diseñados en medios informáticos. En ciertas propuestas presentadas a través de discos compactos y páginas web, por ejemplo, los formatos empleados muchas veces son de tipo conductista. Estos materiales presentan un desarrollo lineal de la información, y una escasa utilización de recursos paralingüísticos. No siempre se incorporan actividades de aprendizaje, y cuando se incluyen, suelen ser simples y acotadas. La evaluación se restringe

<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero%201/Cultura%20eval/CalidadeneLearning.pdf>
(Consultado el 04-12-2004)

⁶⁴ Jay Lemke (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Paidós, Buenos Aires. Pág. 29.

a preguntas de respuesta múltiple, que remiten a la repetición exacta de los contenidos transcritos. De esta manera, aunque se use una paleta de colores atractiva, y se recurra a estéticas imágenes, movimientos y enlaces diversos, el diseño didáctico se limita al diálogo triádico de pregunta/respuesta/evaluación que describe Lemke, lo cual cercena las posibilidades de lograr un aprendizaje estratégico en el que interjueguen múltiples repertorios de respuesta por parte de los alumnos.

El impacto que actualmente ejercen las nuevas tecnologías en el trabajo de los docentes universitarios, constituye un tema que presenta diversos aspectos problemáticos. Al respecto, Carina Lion (2004)⁶⁵ observa a partir de una investigación realizada en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Tecnológica Nacional de Argentina, que los profesores universitarios construyen el conocimiento mediado tecnológicamente desde modos diferentes. Algunos confunden información con conocimiento, tanto desde dimensiones gnoseológicas como pedagógicas, por lo cual las tecnologías son utilizadas sólo como herramientas que posibilitan un rápido y práctico acceso a datos buscados. En este caso, C. Lion habla de “*infoconocimiento*”, pues el mismo no permite transformar y contextualizar la información en relación a las disciplinas de estudio y a las prácticas profesionales de los docentes. La legitimación y la validación académica de esta información no constituye una preocupación, pues sólo interesa la reproducibilidad y re-usabilidad de la misma, y las lecturas planas de los

⁶⁵ Carina Lion (2004) “*Tecnologías y enseñanza en el nivel superior: el conocimiento mediado tecnológicamente*”, Universidad de Buenos Aires, en: http://www.conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Lion_Carina.pdf (Consultado el 09-02-2005) Este artículo presenta algunos resultados de la Tesis Doctoral de C. Lion: “*Las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios analizadas desde la perspectiva del impacto de las tecnologías en el conocimiento*”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Pág. 5-9.

hipertextos con supremacía del ensayo y error, ocasionan situaciones de “*naufragio cognitivo*”. Otros docentes, en cambio, asumen como “*tecnoconocimientos*” a la imbricación que existe entre tecnología, didáctica y contenidos. Las tecnologías se introducen desde una relación no arbitraria con la especificidad de los campos disciplinares, y posibilitan analizar las narrativas propias de las situaciones de enseñanza. Desde esta concepción, los entornos simulados para el aprendizaje constituyen herramientas tecnológicas valiosas que favorecen la transferencia y ayudan a externalizar representaciones, a partir de situaciones cercanas a la vida cotidiana. La modificación de criterios estéticos que las tecnologías generan en las comunidades académicas desde nuevos espacios de negociación, es otra de las particularidades de los tecnoconocimientos, los cuales posibilitan también transparentar los modos de pensamiento de los autores de los hipertextos en torno a la organización de los propios contenidos disciplinares. Otra categoría que describe la investigadora, es la del “*conocimiento colaborativo*”, el cual da cuenta de una construcción compartida del conocimiento a partir del uso del correo electrónico, del chat, de los entornos virtuales y de las redes informáticas. Desde estos formatos, los expertos dejan huellas significativas en los aprendices, quienes pueden reconstruir de manera crítica sus producciones. En estas “*galaxias de significadores*”, los estudiantes interactúan con los docentes y con sus pares, en un proceso en el que se crean y recrean códigos comunicacionales y sistemas de significados. Subyace a este modo de construcción del conocimiento una perspectiva moral, pues el mismo asume un compromiso con la reflexión crítica y la búsqueda de respuestas negociadas y compartidas.

Un tema que ha sido preocupación de varios autores, es el de la influencia que ejercen las NTIC sobre el desarrollo cognitivo de los sujetos. Si bien existen discrepancias con respecto a esta problemática, consideramos que

las investigaciones llevadas a cabo por Gavriel Salomon (1992)⁶⁶ ofrecen elementos importantes para su análisis. Este autor observa que las denominadas “*tecnologías de definición*” –que abarcan desde el arado hasta el reloj y la computadora-, redefinen el papel del hombre en su relación con la naturaleza, dado que ayudan a desarrollar pensamientos de tipo metafóricos que permiten comprender la complejidad, ordenarla en esquemas y explorar nuevos fenómenos. Pero las experiencias que los sujetos tienen con las tecnologías promueven distintas diferenciaciones, pues se puede tener un contacto directo e individual con ellas, o bien compartirlas culturalmente. Aunque estas disimilitudes no alteran la capacidad cognitiva de los sujetos, influyen sin embargo sobre su manera de percibir el mundo.

Las tecnologías informáticas amplían nuestra capacidad de trabajo, dado que podemos hacer más cosas en menos tiempo, pero para que se genere una re-organización cognitiva, debe existir también la posibilidad de realizar tareas diferentes y operaciones nuevas mediante las computadoras, imposibles de efectuar sin ellas. Sabemos que la computadora nos permite ocuparnos de habilidades cognitivas de alto nivel, liberándonos de actividades mecánicas o rutinarias. Ya no cabe referirse a la inteligencia tan sólo como una cualidad de la mente aislada, sino que la misma es el producto de una relación entre las estructuras mentales y las herramientas intelectuales que provee la cultura. Ahora bien, surge la duda acerca de si algunos elementos de las operaciones que se activan en esta asociación se internalizan en el repertorio cognitivo del sujeto. Al respecto, Salomon y otros⁶⁷ mencionan el “*efecto de yema de los*

⁶⁶ Gavriel Salomon (1992) “*Las diversas influencias de la Tecnología en el desarrollo de la mente*”, en Revista Comunicación, Lenguaje y Educación N° 13, Madrid. Pág. 145-148.

⁶⁷ David Perkins (1985) cit. por Gavriel Salomon (1992) “*Las diversas influencias de la Tecnología en el desarrollo de la mente*”, en Revista Comunicación, Lenguaje y Educación N° 13, Madrid. Pág. 150-157.

dedos", de primer y segundo orden. El de primer orden incluye las capacidades más directas que se producen en contacto con la tecnología: mayor movimiento y facilidad en el manejo de la computación, comunicación más rápida, accesos más amplios y sencillos a cuerpos organizados de información. Los efectos de segundo orden, en cambio, son más profundos y tienen repercusión en una gama mayor de actividades de la sociedad, de la personalidad y del pensamiento. Estos son más duraderos, y se relacionan con lo que se ha llamado "*marcos de pensamiento*" de los sujetos, incluyendo puntos de vista, habilidades, y estrategias.

El curso del desarrollo de los sujetos no puede ser determinado por las tecnologías, y éstas tampoco pueden afectar radicalmente sus estructuras cognitivas, pero las investigaciones nos demuestran que hasta ahora, las mismas han proporcionado principalmente "*efectos yema de los dedos de primer orden*". No obstante, dado que las tecnologías constituyen instrumentos potentes para contribuir al logro de niveles más complejos del pensamiento, es fundamental apuntalar el lugar de la institución educativa en la sociedad, como un sistema cultural simbólico que posibilita apropiarse de estos medios representacionales. Pero también es posible que pequeños cambios cognitivos microgenéticos se acumulen gradualmente, abriendo el camino para otros cambios de carácter más cualitativo, y que estructuras que están basadas en alguna herramienta, puedan transformarse en instrumentos metacognitivos que van a permitir a las personas interactuar más profundamente con la tecnología. Todas estas transformaciones tienen como protagonistas principales a los docentes, como mediadores agenciales de nuevos foros de la cultura.

Dentro de los estudios realizados acerca de la influencia de las tecnologías informáticas en el rendimiento intelectual, el concepto "*residuos*

*cognitivos*⁶⁸ ha originado numerosos debates. Salomon, Perkins y Globerson (1992) distinguen dos tipos de efectos cognitivos: los que se obtienen en conjunción con la tecnología -a partir de una colaboración intelectual con ella-, y los efectos procedentes de la tecnología, como residuos cognitivos transferibles tras la forma de un mayor dominio de habilidades y estrategias. No obstante, no todos los investigadores coinciden con la idea de que estos efectos permiten una transferencia sólida a situaciones diversas de un orden cognitivo elevado, aún cuando los autores citados explican que sólo se producen efectos mentales profundos provocados por la tecnología inteligente cuando al mismo tiempo se originan cambios relevantes en la cultura. Al respecto, Angel San Martín Alonso (1995)⁶⁹ prefiere hablar de “*impregnancia cognitiva*” para referirse a las repercusiones que las nuevas formas y aparatos culturales pueden estar generando sobre la mente de los jóvenes, y rescata los trabajos de varios especialistas que se han ocupado de este tema, coincidiendo con quienes plantean que las actuales generaciones no son “zombis” pasivos ante las NTIC, sino que poseen estructuras cognitivas y realizan actividades que actúan como filtros y mediaciones. Además, su pertenencia a distintas formas de organización social los ayuda a moldear perspectivas y actitudes, al mismo tiempo que les permite establecer modos de utilización de las NTIC. San Martín Alonso defiende la hipótesis de que las actividades y estructuras cognitivas de los jóvenes están impregnadas en cierta forma de los discursos electrónicos, pero también se pregunta:

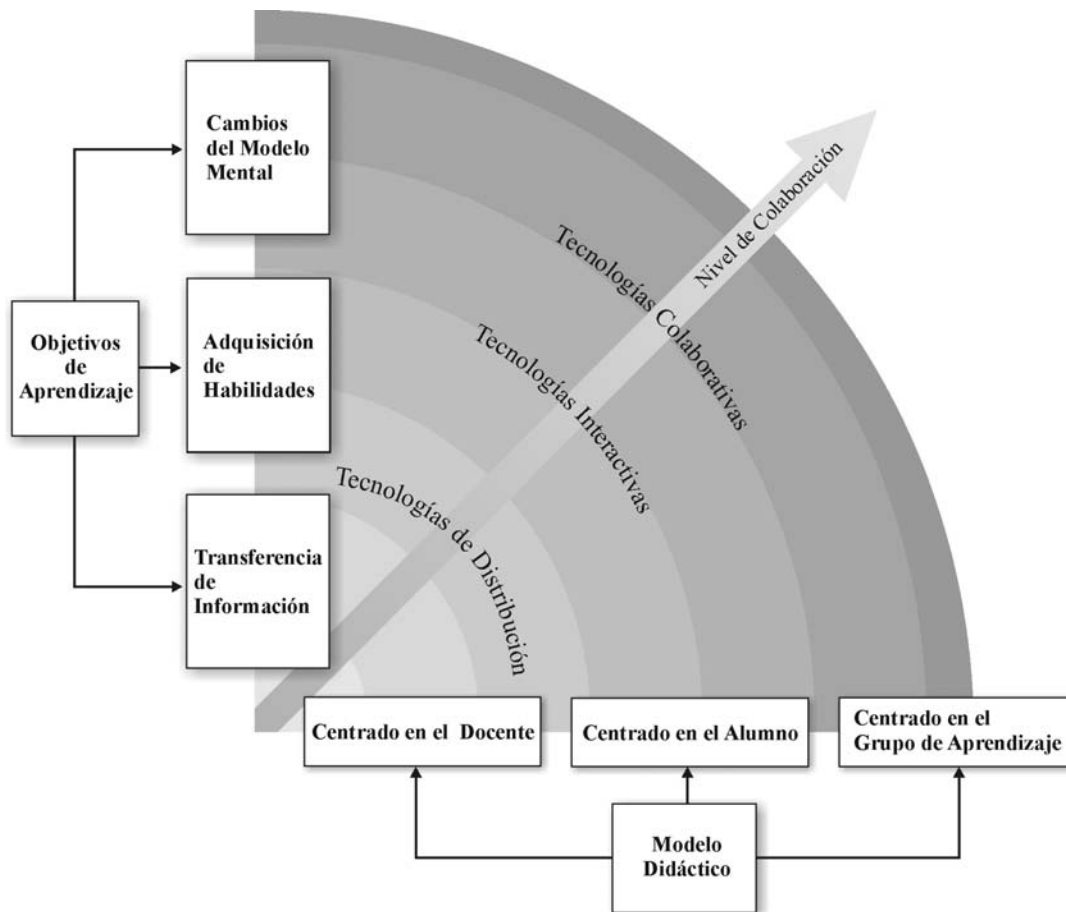
⁶⁸ Gavriel Salomon, David Perkins y Tamar Globerson (1992) “*Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes*”, en Revista Comunicación, Lenguaje y Educación N° 13, Madrid. Pág. 13-20.

⁶⁹ Angel San Martín Alonso (1995) *La escuela de las Tecnologías*, Universitat de Valencia, Valencia. Pág. 163-166.

“...¿en qué medida se aprovechan estos aprendizajes previos en las aulas escolares? ¿no se sienten obligados los escolares a representar cognitivamente un papel cuando están en las aulas y otro cuando experimentan ‘su cultura’ fuera del centro?”

Si bien las posiciones con respecto a los mejores modos de incorporar las NTIC en la educación no son homogéneas, lo que la mayoría acepta es que los medios tecnológicos son instrumentos para la enseñanza, pero su influencia no es directa en los aprendizajes. La calidad de éstos se relaciona con la propuesta educativa que ofrecen los docentes, la cual implica una reflexión profunda acerca de la relevancia de los contenidos y de la pertinencia didáctica de los métodos de enseñanza, teniendo en cuenta además las particularidades de cada contexto. De este modo, los modelos y concepciones que establezcan los docentes promoverán ciertas intencionalidades con respecto a los tipos de aprendizaje que se pretende lograr en los alumnos con la ayuda de las actuales herramientas tecnológicas. En el siguiente gráfico podemos observar las relaciones que pueden generarse entre diferentes modelos didácticos y objetivos del aprendizaje, a partir de distintas formas de utilización de la tecnología⁷⁰:

⁷⁰ Antonio Calvani y Mario Rotta (1999) *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*, Erickson, Trento. Pág. 55-58.



Modelli didattici in relazione agli obiettivi dell'apprendimento
Fuente: A. Calvani y M. Rotta (1999), *Comunicazione e apprendimento in Internet*, pág.58. Traducción propia

Este gráfico nos muestra que un nivel elemental de objetivos basado sólo en la adquisición y transferencia de la información, conlleva a un aprovechamiento mínimo de las NTIC, mientras que las intencionalidades que pretenden el logro de habilidades, o bien un cambio cognitivo en los alumnos, implican como consecuencia un compromiso más profundo con la potencialidad que ofrecen las tecnologías, utilizando las mismas en forma interactiva y colaborativa a fin de generar propuestas didácticas centradas en los estudiantes y en los procesos socio-cognitivos del aprendizaje.

Otra de las posibilidades que se nos plantean desde las actuales tecnologías de la información y la comunicación, es la utilización de hipertextos digitalizados como recursos educativos. El hipertexto, término acuñado por Ted Nelson en la década del setenta⁷¹, representa tanto un cambio cuantitativo con respecto a los textos tradicionales -por el volumen de la información, la velocidad y cantidad de enlaces que pueden contener-, como así también un cambio cualitativo -por las particularidades que adquieren los procesos de lectura y de construcción de los conocimientos-. Desde una imagen mental analógica, podemos compararlos con los rizomas de una planta conformada por raíces independientes que se esparcen continuamente, por lo cual las conexiones con la raíz troncal se tornan muy dispersas. En los hipertextos, los textos parecen descomponerse en múltiples fragmentos, las unidades de lectura adquieren vida propia, y las relaciones entre autores y lectores se desvanecen, dado que constituyen al mismo tiempo un modo de composición, un tipo de diseño, un proceso de escritura y un formato para la búsqueda de información. J. Cabero y A. Duarte (1999) observan como característica más distintiva de los hipertextos:

*“...permiten que el sujeto, en función de sus intereses o necesidades, recorra la información presentada en el medio de forma no preconfigurada y establecida por el diseñador o productor del medio. Al menos no de una manera tan rígida como en otros medios, tales como un libro de texto tradicional”.*⁷²

⁷¹ Alejandro Piscitelli (1998) Post/Televisión. Ecología de los medios en la era de internet, Paidós, Buenos Aires. Pág. 128.

⁷² Julio Cabero y Ana Duarte (1999) “Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia”, en: Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación, Barcelona. Pág. 4.

Esto significa que los sujetos pueden construir estructuras propias de conocimientos a partir de sus expectativas y necesidades, decidiendo además acerca de los modos simbólicos que consideran más apropiados para adquirir la información y relacionando la misma de manera diferente a las formas preconfiguradas por los diseñadores.

Entre las ventajas didácticas que ofrecen los hipertextos para la enseñanza, se menciona la posibilidad de adaptarse con flexibilidad a las características, actitudes y aptitudes de los alumnos; la de adecuarse a las particularidades propias de los contenidos, ofreciendo un mismo hecho, concepto u objeto desde diferentes sistemas simbólicos; la de hacer realidad la interconexión de información proveniente de distintas fuentes; la de facilitar el acceso a la misma de manera más rápida; la de generar actitudes positivas en los estudiantes; la de promover el desarrollo de estrategias cognitivas no memorísticas; y la de poder ser compartidos por más de un usuario, principalmente en los multimedia distribuidos.⁷³

A partir de investigaciones realizadas en la Universidad de Buenos Aires, la Dra. Edith Litwin (2003) comenta que el desarrollo de hipertextos en el Programa Ubanet⁷⁴ permitió abordar los planteos de un autor, mirar ejemplos y abrir en profundidad los contenidos. No obstante, las respuestas de los docentes ante esta experiencia fueron diversas. Algunos elaboraron propuestas favorecedoras de los procesos comprensivos, encontrándole un nuevo sentido al tratamiento hipertextual a partir de las mismas problemáticas de la enseñanza. Generalmente estos docentes tenían un buen dominio de las

⁷³ Julio Cabero y Ana Duarte (1999) “*Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia*”.

⁷⁴ Ubanet es una empresa constituida por la Universidad de Buenos Aires y Trainet, una empresa italiana subsidiaria de Telecom.

herramientas tecnológicas, y utilizaban los hipertextos no sólo para abrir un camino, sino también para profundizarlo. Para otros docentes, este empleo “impuesto” de las tecnologías constituía todo un desafío, pues estaban construyendo sus propios aprendizajes acerca de la Didáctica. Finalmente, había también un grupo que sentía temor de que, ante tanta apertura, los estudiantes no supieran distinguir qué era lo más importante, lo fundamental del contenido. Este grupo de profesores generaba entonces “...una propuesta de enseñanza –a partir del tratamiento del hipertexto- para re-centrar el contenido [y] ...finalmente trabajaba en contra de la propuesta tecnológica.”⁷⁵

Las experiencias rescatadas por esta investigadora dan cuenta que los alumnos no ven favorecidos sus procesos de comprensión cuando sólo se remiten a recorrer pantallas de computadoras creyendo que con esto aprenden contenidos, pues no vislumbran que el estudio requiere tiempo, “...que necesitan detener la pantalla... hacer ejercicios... construir propuestas, reentender lo que están estudiando, buscando otros libros y otros contenidos [...] lo más importante de un docente es poder entender y recuperar el nivel epistemológico en relación con el conocimiento: quién lo dijo, ... cómo.... dónde se construyó ese conocimiento, de qué manera, cómo se valida [...] va generando hiperlectores [...] un estudiante que pueda entender que la conformación de criterios es quizás lo fundamental en los términos de las lecturas que se están brindando a través de las nuevas tecnologías.”⁷⁶

⁷⁵ Edith Litwin (2003) en: “Diseño e implementación de propuestas en línea de educación a distancia”. Pág. 3-4. En: <http://www.educ.ar/superior/eventos>. (El subrayado es nuestro.) (Consultado el 08-08-2004)

⁷⁶ Edith Litwin (2003) en: “Diseño e implementación de propuestas en línea de educación a distancia”. Pág. 4.

Si bien las estructuras hipertextuales han generado numerosos debates en las comunidades educativas por la “*semiosis ilimitada*”⁷⁷ que las caracteriza, entendemos que estos nuevos formatos textuales tienen ciertos rasgos análogos con el pensamiento humano. Siguiendo los planteos de L. Resnick (1999), el pensamiento de orden superior de las personas posee, entre otras, las siguientes características: es heurístico y no algorítmico; tiende hacia lo complejo recorriendo caminos no siempre previsibles; ofrece soluciones múltiples y no únicas a los problemas; involucra diversas interpretaciones, juicios matizados y criterios variados que muchas veces resultan conflictivos; se maneja a menudo en la incertidumbre; exige autorregulación; implica imposición de sentido al descubrir estructuras en medio de un desorden aparente; y es esforzado, pues la elaboración genuina de ideas y opiniones requiere de un trabajo psíquico considerable. Si comparamos esta escueta descripción con las particularidades que presentan los textos hipertextuales diseñados en entornos digitales, podremos encontrar varios elementos en común con el razonamiento complejo propio de los seres humanos. Por este motivo, consideramos que los educadores debemos asumir el desafío de incorporar en nuestras prácticas docentes este tipo de discursos, respetando sus códigos y seleccionando buenas estrategias de enseñanza. De esta manera, nos comprometeremos en formar alumnos como hiperlectores reflexivos que logran superar el fenómeno “zapping” para intervenir activamente en la estructura de los hipertextos, aprender metacognitivamente de ellos, modificarlos y producirlos de acuerdo a sus intereses. Desde los aportes que establece la “Teoría de Flexibilidad Cognitiva”⁷⁸, resulta fundamental diseñar hipertextos que reflejen la real

⁷⁷ Umberto Eco (1976) denomina así al fenómeno por el cual se puede multiplicar la cantidad de datos y diversificar los rumbos de asociaciones hasta un nivel potencialmente infinito (Cit. por Burbules N. y Callister T. (2001) en: Educación: Riesgos y Promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información. Pág. 89.

⁷⁸ Spiro R. y Jehng J. (1990) “*Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter*”, cit. por: Carlo Marcelo García y José Manuel

complejidad de los problemas en lugar de simplificarlos. Para ello, será necesario que los contenidos seleccionados puedan ser abordados a partir de múltiples representaciones y estrategias didácticas. La utilización de casos de estudio, por ejemplo, constituye una opción metodológica apropiada para favorecer la comprensión de los contenidos, pues posibilita hacer un uso activo de pensamiento recurriendo a situaciones problemáticas auténticas.⁷⁹ El empleo de mapas conceptuales que funcionen como organizadores avanzados de la información que se presenta, constituye otro recurso didáctico de carácter relevante para el diseño de los hipertextos. Estas claves gráficas ayudan a los alumnos a lograr una construcción idiosincrática del conocimiento, mediante la utilización interactiva de hipernodos que facilitan la percepción y orientan los aprendizajes.⁸⁰

No obstante, para que este tipo de organización no lineal y de múltiple secuencialidad y simbología que permite acceder al conocimiento pueda resultar una estrategia apropiada para aprender, tenemos que asumir la responsabilidad de formar estudiantes críticos, que sepan discriminar entre los elementos más relevantes de la información recolectada para poder establecer relaciones no arbitrarias en la misma y luego utilizarla en proyectos relevantes. Esto significa que hay que desarrollar fuertemente la capacidad lectora en los sujetos, propiciando en todos los niveles educativos habilidades cognitivas básicas en los alumnos. De otro modo, el uso de hipertextos se restringirá a una navegación errática y limitada, en la que predomina la desorientación y el

Lavié, (2004) en: “*Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje*”, Universidad de Sevilla, Pág. 7-8. En: <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/Formacion%20y20NNTT.pdf> (Consultado el 30-11-2004)

⁷⁹ Marcelo García C. y Lavié J.M., “*Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje*”. Pág. 8.

desborde ante un cúmulo de datos que se presenta como confuso e inabordable.

Sin lugar a dudas, resulta también imprescindible que se desarrollen más investigaciones acerca de las posibilidades didácticas de los hipertextos, priorizando los estudios acerca de los procesos cognitivos que utilizan los sujetos que aprenden de ellos, los problemas motivacionales que se suscitan, los recursos gráficos y las estrategias de enseñanza más apropiadas para su diseño, etc. Desde una perspectiva teórica basada también en la evaluación de experiencias propias de elaboración de materiales hipertextuales, J. Cabero Almenara (2002) observa que, entre otras condiciones, los hipertextos deberían: brindar mediante pistas visuales información suficiente al usuario acerca del lugar en el que se encuentra, qué recorridos está haciendo y desde dónde puede volver; incluir ayudas para seleccionar y organizar la información; utilizar diseños de pantalla para facilitar la navegación abierta unificando sus elementos (o bien discriminando los mismos si se quiere orientar el recorrido); ofrecer posibilidades para la reflexión crítica acerca de las propias decisiones y los aprendizajes que se vayan adquiriendo; abrir vías para la integración de conocimientos nuevos con los anteriores; propiciar mecanismos internos para que los profesores conozcan el tipo de navegación realizada por los alumnos (tiempos, frecuencias, detenimientos...), a fin de poder detectar problemas de comprensión para ayudarlos; promover la transferencia de la información a otros contextos desde diversas perspectivas; introducir distintos niveles de navegación, y orientar para ir superando los más lineales; ofrecer la posibilidad de modificar la estructura diseñada, de tomar notas y de incorporar comentarios; y establecer mecanismos para la reflexión metacognitiva del

⁸⁰ Salís C. y Masili G. (1997) "The user control on verbal/non verbal knowledge visualization", cit. en: Marcelo García C. y Lavié J. M., "Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la

sujeto acerca de sus propias elecciones, analizando los significados de las mismas.⁸¹

Finalmente, queremos plantear que cuando los docentes pensamos en cómo utilizar los mejores medios para enseñar y aprender en la modalidad de estudio a distancia, llegamos a la conclusión de que esta decisión está más relacionada con la implementación de las buenas propuestas educativas que con las características intrínsecas de los recursos, aún cuando reconocemos la gran potencialidad de muchos de ellos. Porque la transformación de los actuales medios de información y comunicación en verdaderos amplificadores de la cultura disponible, dependerá del compromiso que asuman nuestros proyectos con los procesos de construcción y socialización del conocimiento.

Si concebimos a la educación a distancia como una modalidad flexible y adecuada a las necesidades de estudio de la gente, que incorpora las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información para democratizar el acceso al conocimiento y generar múltiples aperturas en la sociedad, entenderemos que la selección de los medios para la enseñanza y el aprendizaje no es un tema de importancia menor. Históricamente, esta modalidad surge desde acciones políticas tendentes a lograr una mejor distribución del conocimiento académico hacia sectores más amplios de la población. Lograr una disponibilidad real de los mejores medios y recursos para el aprendizaje por parte de las personas que eligen esta forma de estudiar, constituye, por lo tanto, un propósito ineludible en todos los proyectos. No obstante, los contextos socio-económicos en los que implementamos las propuestas y las dificultades

teleformación como espacio de aprendizaje” . Pág. 9

⁸¹ Julio Cabero Almenara (2002) “*Navegando, construyendo: la utilización de hipertextos en la enseñanza*”, Universidad de Sevilla. Pág. 10. En: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/hiper.html> (Consultado el 04-01-2005)

por las que atraviesan nuestras instituciones educativas, tornan dificultosa esta tarea. Creemos sin embargo, que una manera de concretar en la práctica estos principios sostenedores de la modalidad, es el trabajo conjunto y colaborativo con otras instituciones que compartan la idiosincracia del proyecto.

- La motivación de los alumnos

La utilización de materiales de estudio multimedia en las propuestas de educación a distancia constituye un factor de motivación para el aprendizaje de los alumnos, en la medida en que éstos se transforman en herramientas cognitivas que posibilitan acceder a diferentes mundos simbólicos. Josep Duart (2000)⁸², refiriéndose al uso de Internet y de los medios electrónicos en la educación a distancia, explica:

“...corremos a menudo el riesgo de situarlas en un lugar privilegiado que puede traer problemas posteriores para el proceso formativo cuando éstas dejen de interesar al estudiante”.

A partir de esta concepción, el autor analiza desde tres perspectivas distintas la motivación surgida en los alumnos que estudian a distancia:

- *La motivación que reside en quien aprende.* Es indudable que la mayoría de los alumnos que estudian bajo esta modalidad son personas adultas, generalmente interesadas en aprovechar bien

estas ofertas y obtener resultados rápidos. Si no se les proporciona información sobre las características de esta forma de estudiar, de las condiciones de trabajo y la dedicación que se requiere, pueden generarse procesos que lleven a la frustración, desmotivación y deserción. También es importante diferenciar si estas personas están interesadas en la formación a distancia en sí misma, como una oportunidad distinta que les ofrece la institución que les resulta apropiada a las particularidades de su vida, o si realmente están motivadas a cursar las ofertas curriculares por los contenidos que las mismas contienen. Esta discriminación resulta fundamental a la hora de analizar los motivos que han llevado a los adultos inscriptos en carreras de grado y de posgrado a distancia a estudiar con esta modalidad, pues permite dilucidar problemáticas, demandas, y expectativas en relación con el proyecto en general, y con los materiales multimedia en particular.

- *La motivación que reside en el diseño formativo de los materiales de aprendizaje.* Una condición básica de las ofertas educativas a distancia, es la de diseñar materiales atractivos y altamente motivadores. Resulta necesario tener muy en cuenta la tipología de alumnos a quienes se destinarán los materiales, pues la relevancia y significatividad de los mismos se relacionan íntimamente con el perfil del alumnado que los utilizará. No se trata de sorprender mediante la incorporación de las últimas tecnologías para demostrar que se está a la moda, ni tampoco de incluir diseños gráficos con fines de ilustración o mera estética sin un sentido simbólico claro, sino de mantener criterios de coherencia con los propósitos del proyecto de

⁸² Josep Duart y Albert Sangrà –comp.- (2000) *Aprender en la virtualidad*, Gedisa, Barcelona. Pág. 88.

formación y con sus contenidos específicos, de acuerdo a las concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje que se sustenten. El mayor desafío en el diseño de los materiales en propuestas de educación a distancia, es lograr altos niveles de interactividad en los procesos de comunicación. La motivación generada a partir del estudio de materiales diversos se fundamenta en gran medida en la posibilidad que los mismos ofrecen de mediar relaciones entre alumnos, docentes y contenidos. En este sentido, resulta preciso diseñarlos respetando los procesos de secuencialidad que implica el aprendizaje humano, aún cuando se utilicen hipertextos con diferentes opciones de navegación a través de formatos electrónicos. Cualquiera sea el medio que se produzca, la orientación permanente del docente acerca de los recorridos que los alumnos realizarán a partir de la propuesta didáctica plasmada en los materiales, constituye un elemento de fundamental importancia para ayudar a la comprensión de los mismos.

- *La motivación que reside en la acción docente del formador.* El lugar del docente en los programas de educación a distancia no puede ser sustituido ni reemplazado. Al respecto, J. Duart observa⁸³:

“...la [formación] presencial es sincrónica, y la no presencial no lo es...No se trata de planificar o de actuar en la formación no presencial de manera mimética a como lo hacemos en la formación presencial. Ni siquiera de querer hacer lo mismo, pero adaptado. Se trata de conocer que se actúa en un medio diferente, y que por lo

⁸³ Josep Duart y Albert Sangrà –comp.- (2000) Aprender en la virtualidad. Pág. 93.

tanto, el estudiante, los materiales, el medio de relación y el profesor tienen que actuar de manera diferente...”.

Resulta imprescindible, por lo tanto, que los docentes ofrezcan en forma permanente a los alumnos orientación acerca de sus procesos de aprendizaje y que les brinden apoyo motivador. Para ello será necesario que conozcan a los estudiantes: sus características idiosincráticas, sus expectativas e intereses, y sus conocimientos previos. Esto permitirá diseñar los materiales de estudio incorporando ejemplos relacionados con la vida cotidiana y las tareas profesionales de los destinatarios, como así también responder dudas y colaborar en la solución de problemas en forma adecuada durante las instancias de tutoría.

- El diseño didáctico de los materiales multimedia para el estudio a distancia

Teniendo en cuenta las particularidades que asumen los proyectos en los cuales se inscriben los materiales didácticos elaborados para el estudio a distancia, consideramos que resulta fundamental analizar la estructuración y diseño que los mismos presentan como propuestas pedagógicas tendentes a propiciar procesos de comprensión en las personas. Más allá de los formatos y recursos tecnológicos que se utilicen para su presentación, los medios constituyen elementos curriculares cuyos sistemas simbólicos y estrategias de empleo promueven la adquisición de ciertas habilidades cognitivas y valores en las personas, dentro de determinados contextos. La reflexión crítica acerca de los problemas y posibilidades que surgen en el estudio a distancia mediado por

estos elementos curriculares, permitirá mejorar las tareas de procesamiento didáctico. Entendemos que algunas de las dificultades más frecuentes que se suscitan durante el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos a través de materiales educativos de distinta índole, son las siguientes⁸⁴:

. *Excesiva presunción de conocimientos previos*

Los materiales de estudio a distancia establecen relaciones entre conocimientos académicos y cotidianos. El anclaje en los saberes que ya poseen los alumnos resulta fundamental para avanzar en las propuestas de aprendizaje. Sin embargo, a veces existen discordancias entre “lo dado y lo nuevo”. Lo *dado* está conformado por los contenidos que se comparten con los destinatarios de los materiales:

“...todo aquello que suponemos que el otro sabe de antemano y no necesitamos mencionar directamente en el transcurso de la comunicación. Lo nuevo, por el contrario, es la parte del discurso que se pretende informativa o relevante para el interlocutor.”⁸⁵

⁸⁴ Estas categorías han sido relevadas en el Proyecto de Investigación: “*Materiales de estudio universitario en proyectos de educación a distancia. Análisis del diseño didáctico de materiales escritos en proyectos de grado y posgrado*” (Silvia Coicaud, Graciela Iturrioz y Patricia Pichl, 2003, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Comodoro Rivadavia)

⁸⁵ Emilio Sánchez Miguel, Los textos expositivos. Estrategias para su mejorar su comprensión, Aula XXI, Santillana, Buenos Aires. Pág. 222.

De este modo, los docentes que escriben los materiales acuerdan de manera tácita o explícita con los alumnos generar un punto de partida común de conocimientos dados, para luego redactar los contenidos que se consideran pertinentes y relevantes. Suele suceder, no obstante, que los docentes presupongan la existencia de conocimientos previos que en realidad los alumnos no manejan. Cuando esto sucede, se altera la relación entre lo nuevo y lo dado, dándose por sobreentendidos conceptos que tendrían que explicarse en los materiales. El resultado de estas expectativas excesivas por parte de los equipos docentes, es que ciertos párrafos de los materiales resultan confusos o incomprensibles, alterándose la continuidad temática del desarrollo textual.

. Sobreexigencia cognitiva

Los alumnos que estudian a distancia son mayormente adultos que han adquirido a lo largo de su vida conocimientos y habilidades diversos, muchas veces de manera informal a partir de lecturas, trabajos, experiencias, medios masivos de comunicación, etc. Sin embargo, no todos estos saberes resultan apropiados para encarar el estudio de ciertos contenidos. Entre la multiplicidad de conocimientos que los adultos poseen, también existen preconcepciones, prejuicios, ideas erróneas y creencias infundadas que obstaculizan el aprendizaje de algunos conceptos. Cuando este tipo de saberes no se tiene en cuenta en los materiales de estudio, exigiéndose la utilización de determinados conceptos sin cerciorarse de que exista una verdadera comprensión de los mismos por parte de los alumnos, los conocimientos pueden resultar sesgados o distorsionados.

La tendencia a profundizar en forma ilimitada los contenidos abordados en los materiales, constituye también una actitud que genera demandas excesivas a los alumnos destinatarios. La enorme capacidad de almacenamiento que actualmente existe en los entornos digitalizados conformados por discos compactos, páginas web, diseños hipertextuales y bibliotecas completamente virtualizadas, es un aspecto que influye en esta problemática. En estos contextos de sobreabundancia de información, los docentes tienen la responsabilidad de enseñarles a los alumnos a seleccionar y valorar críticamente la misma, optimizando las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Resulta preciso delimitar entonces cuál es el propósito pedagógico de los materiales didácticos que se elaboran para las propuestas a distancia, entendiendo que no se pueden abarcar todos los conocimientos relacionados con la temática de estudio. También hay que controlar la ansiedad por provocar adhesiones inmediatas a determinados conceptos o ideas, pues sabemos que la utilización comprensiva de los mismos requiere de prolongados procesos reflexivos.

. *Falta de una estrategia estructural*

Los elementos que componen los materiales de estudio a distancia cumplen una función orientadora de los procesos de aprendizaje, pues actúan como metacategorías válidas que permiten la organización del discurso escrito. Los formatos vigentes responden a ciertos cánones que son tomados en cuenta por la mayoría de los diseñadores, dado que las relaciones lógicas que los mismos generan ayudan a los alumnos a ordenar la información de acuerdo a ciertas jerarquías conceptuales. Los materiales que presentan una composición caótica o confusa, obstaculizan la identificación de la estructura básica de los

mismos, lo cual dificulta la realización de procesos cognitivos centrales para el estudio a distancia, como por ejemplo la selección de la información relevante, la elaboración de actividades de aprendizaje, la generalización de contenidos, etc.

Mcdonald-Ross (1999) cita el término “*estructura de acceso*”⁸⁶ para referirse a los diferentes aspectos que orientan a los lectores de los materiales de estudio a distancia, los cuales incluyen recursos tales como: el párrafo introductorio, la portada, los títulos de página, el índice, los números de página, los capítulos, los objetivos, las preguntas, los ejemplos prácticos, las actividades, los esquemas y diagramas, etc. Estos aspectos se refieren a los contenidos del material, al propio proceso de aprendizaje del alumno y al manejo del texto escrito. La estrategia estructural de los materiales de estudio en los proyectos de educación a distancia, por lo tanto, es de carácter analítico, dado que a través de ella los alumnos reconocen el sentido pedagógico del formato elegido y se predisponen a cumplimentar las tareas específicas que requiere el estudio en esta modalidad.

. Desarticulación e incoherencia

Los enunciados textuales contienen una parte temática y otra que es comentario. El tema es el objeto central de los contenidos que se explicitan, mientras que el comentario es lo que se dice o predica acerca de éste. De esta

⁸⁶ Este término ha sido acuñado por Macdonald-Ross y Waller, y es citado por el primero de ellos en el capítulo: “*La producción de materiales impresos. Últimos enfoques en materiales impresos para la enseñanza a distancia*”, en: Eustaquio Martín Rodríguez y Manuel Ahijado Quintillán (1999) *La educación a distancia en tiempos de cambios. Nuevas generaciones, viejos conflictos*, Ediciones De La Torre, Madrid. Pág. 152.

manera, los textos adquieren una coherencia lineal, puesto que abordan información ya conocida y compartida con los destinatarios de los materiales, y también conceptos nuevos. Asimismo, la continuidad temática en los textos se logra cuando lo que es comentario en un enunciado pasa a ser tema en el siguiente. No obstante, para que exista articulación conceptual y coherencia se requiere también que las ideas se interrelacionen desde formas superestructurales, dado que entre las proposiciones escritas se establecen relaciones de tipo causal: unas son condición necesaria, posible o probable de otras; motivacional: algunas constituyen un medio para obtener un fin; o descriptivas: unas caracterizan a otras.

En los materiales educativos a distancia, por lo tanto, el hecho de que se presente una continuidad temática entre las proposiciones no garantiza que los textos sean coherentes, ni posibilita su comprensión genuina. La coherencia implica además que los conceptos estén claramente diferenciados, puesto que las ideas de mayor peso otorgan unicidad al texto en su conjunto. Los lectores deben poder reconocer la macroestructura textual a partir de estas jerarquías conceptuales, lo cual los ayuda a entender el sentido global de la información suministrada.

Otro de los aspectos que es preciso tener en cuenta para asegurar la articulación y coherencia en los materiales de estudio a distancia, es la elección apropiada de títulos y subtítulos en los apartados del contenido, los cuales funcionan como “*organizadores previos*”⁸⁷ que posibilitan obtener una dimensión general de las nuevas ideas del texto a partir de mayores niveles de abstracción y generalidad. Los títulos y encabezamientos deben reflejar lo esencial: el tema de estudio, los subtemas y las ideas principales y accesorias.

Algunos alumnos suelen tener dificultades para resumir contenidos y encontrar los conceptos centrales, por lo cual los contenidistas y diseñadores no deben dar por supuesta la dilucidación de éstos en los materiales, sino que deben facilitar esta tarea tanto desde la redacción de los textos como desde la utilización de recursos diversos.

. *Pocas ayudas textuales*

Las personas que leen tienen que hacer un esfuerzo para entender que los textos escritos no constituyen un reflejo de las intenciones de los hablantes o de los escritores. Generalmente se piensa que los textos significan sólo lo que dicen cuando en realidad éstos otorgan⁸⁸

“... una representación de lo dicho, pero no de cómo el hablante pretendía ser interpretado.”

Al respecto, existen ciertas “pistas” prosódicas y paralingüísticas que ayudan a conocer en forma aproximada el estado de ánimo de los escritores, sus prioridades, sus dudas, sus preocupaciones y propósitos. Los comentarios descriptivos que se incluyen en algunos párrafos, por ejemplo, le indican a los lectores cómo deben abordar los textos, como así también las referencias explicitadas acerca de contenidos ya vistos en otros módulos, unidades o apartados, además de la inclusión de enlaces que resultan pertinentes en los materiales hipertextuales. Ciertos recursos metalingüísticos

⁸⁷ Concepto acuñado por David Ausubel (1983) *La Psicología Educativa*, Trillas, Buenos Aires.

posibilitan interpretar de mejor manera la información, a partir de dispositivos léxicos y sintácticos que intentan compensar de alguna manera la fuerza ilocucionaria del habla. La utilización de algunos verbos que transmiten con mayor claridad que otros los actos del habla, la inclusión de signos de puntuación tales como la interrogación, la exclamación y la cita; el uso de conectivos para ayudar a los alumnos a inferir conceptos; las señalizaciones ordinales y las frases que indican ampliación o resumen de la información, son otros ejemplos a los que recurren contenidistas y diseñadores para elaborar los materiales de estudio. La sustitución de formas eruditas de redacción por estructuras retóricas familiares que resultan más cercanas a los saberes cotidianos de los alumnos, es también una importante ayuda textual que favorece la comprensión. La simbología icónica incorporada al diseño de los materiales sirve asimismo para informar acerca de la secuencia de los contenidos, resaltar las relaciones lógicas dominantes y destacar el tipo de tareas que se les solicita a los alumnos.

. Interrogación de bajo nivel

Algunos materiales de estudio a distancia incluyen en su diseño preguntas o ejercicios de bajo nivel cognitivo, las cuales llevan a respuestas de tipo lineal y repetitivo con respecto a los contenidos desarrollados. Desde el enfoque conductista, estas preguntas estimulan en el sujeto la aparición de determinadas conductas que favorecen el aprendizaje. Difícilmente un alumno pueda equivocarse al contestar estos interrogantes, pues los mismos no exigen un procesamiento complejo de la información, sino tan sólo la transcripción de

⁸⁸ David Olson (1998) El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento, Gedisa, Barcelona. Pág. 119.

ciertos párrafos consignados en los materiales. Las investigaciones cognitivas, sin embargo, descartan este uso superficial de la interrogación para la adquisición del aprendizaje, argumentando que esta simplificación obstaculiza los procesos de comprensión de los alumnos, propiciando solamente el funcionamiento de la memoria a corto plazo. La lectura crítica de un texto implica el reconocimiento de que el mismo puede ser interpretado de modos diferentes, pues el pensamiento letrado entraña percepción, expectativas, inferencias, abstracciones y juicios. La determinación a priori de ciertas respuestas unívocas que se exigen de manera taxativa a partir de una interrogación reduccionista, anula la complejidad propia de los procesos genuinos del aprendizaje.

. *Inercia academicista*

Un problema bastante común de los materiales de estudio a distancia, es la falta de claridad con respecto a quiénes son sus destinatarios. Los cánones del mundo académico generan como consecuencia que algunos docentes escriban textos pensando más en los juicios que pueden emitir sus propios colegas, que en el valor educativo de los mismos. De esta manera, los materiales se transforman en ensayos o artículos científicos, con un alto nivel de dificultad para los alumnos. Como decíamos en un trabajo anterior, creemos que resulta fundamental:

“...generar situaciones de diálogo con los grupos de destinatarios para obtener información acerca de sus representaciones de la realidad, sus demandas e intereses, sus actividades laborales y

sus formas particulares de establecer relaciones entre los conocimientos teóricos y los prácticos”⁸⁹

Esta incapacidad de situarse en la perspectiva del alumno, reflexionando sobre sus posibles modos de aprender y sus dudas principales, origina equívocos en la manera de redactar los materiales que invalidan el sentido pedagógico de los mismos. Además, uno de los inconvenientes de esta tendencia a publicar textos para académicos, es la utilización excesiva de terminología técnica o científica cuando la misma no resulta imprescindible para la comprensión de los conceptos propios de la disciplina.⁹⁰ Este abuso torna a veces ininteligibles los materiales de estudio, lo cual desalienta a los alumnos y obstaculiza el aprendizaje.

. *Subestimación del tiempo de aprendizaje*

La mera lectura de un material de estudio o la visualización de una pantalla hipertextual no implica necesariamente su comprensión. Para que ésta tenga lugar, es preciso que se susciten procesos de percepción, de decodificación e interpretación, y de utilización activa de los conocimientos en

⁸⁹ Silvia Coicaud (2000) *"La colaboración institucional en la educación a distancia"* en: Litwin (comp.), *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*, Amorrortu, Buenos Aires. Pág. 85.

⁹⁰ Al respecto, Antonio Corral Iñigo y otros comentan que en ocasiones los redactores, preocupados por no bajar el nivel, olvidan que existen estructuras retóricas familiares que, si bien no añaden nueva información, son importantes para dirigir la atención de los alumnos y generar una lectura activa y con sentido. El abuso de definiciones, la falta de conectivos y el predominio de sustantivos son algunos ejemplos de erudiciones que complican el aprendizaje. En: Antonio Corral Iñigo, Luis Tejero Escribano, Emmanuel Lizcano y Catalina Martínez (1987) *Consideraciones acerca de la realización de textos didácticos para la enseñanza a distancia*, Instituto de Ciencias de la Educación, -I.C.E.-, Universidad Nacional de Educación a Distancia -UNED-, Madrid.

situaciones diversas. No hay que confundir el recuerdo de cierta información con su entendimiento, pues la memoria puede llevar al uso de estrategias lineales escasamente reflexivas, a través de las cuales sólo se logra repetir literalmente la misma. La comprensión, en cambio, conlleva a evaluar las ideas plasmadas en los materiales, diferenciando las más relevantes y reconociendo su ordenamiento e interrelaciones. Además, los alumnos activan sus propios conocimientos acerca de la temática estudiada, modificándolos e integrándolos a partir de los nuevos aportes. Los recursivos procesos de la comprensión implican tiempos de aprendizaje, los cuales a veces resultan extensos y complejos. Las propuestas de educación a distancia requieren reconocer y respetar los ritmos propios de aprendizaje de los alumnos, planificando las etapas de estudio de manera realista.⁹¹ A veces los materiales de educación a distancia incluyen una excesiva cantidad de actividades, de contenidos o de bibliografía que no se condice con las posibilidades de estudio de los alumnos. Otras veces, se programan los períodos de trabajo sobre los materiales homologándolos a la duración de una clase presencial, sin tener en cuenta los múltiples factores que intervienen en esta modalidad. De esta manera:

“...el ‘tiempo pedagogizado’ aparece como una categoría abstracta referida a un tiempo sin variación, y no toma en cuenta que la manipulación de la variable tiempo parte de presupuestos

⁹¹ En una investigación efectuada con materiales de estudio de la Open University del Reino Unido, Fred Lockwood observa que la subestimación de los tiempos que demandan la realización de las actividades de aprendizaje en los materiales por parte de los alumnos, demuestra la desavenencia entre las “teorías de apoyo y teorías de uso” de los autores. Mientras algunos se afanan por aplicar las teorías de apoyo en “teorías en papel”, otros se desvían de este concepto a partir de exigencias desmedidas. Lockwood F. (1999) “Evaluación de las actividades incluidas en los textos”, en: Eustaquio Martín Rodríguez y Manuel Ahijado Quintillán (1999) La educación a distancia en tiempos de cambios. Nuevas generaciones, viejos conflictos.

*respecto del estudio, la concentración necesaria para llevarlo a cabo o la duración de una actividad*⁹²

Una confusión con la que nos encontramos frecuentemente, es la pretensión de homologar las características de automatización e instantaneidad de las NTIC, con los tiempos y ritmos de aprendizaje de los usuarios. La velocidad con la que estas tecnologías logran transmitir información, superando barreras témporo-espaciales a partir de su potencialidad técnica, no debe tergiversar los modos de entender el aprendizaje humano. Resulta imposible y contraproducente intentar apurar los tiempos del aprendizaje mediante la utilización de las NTIC, porque si queremos lograr que los alumnos comprendan los conocimientos, debe existir un acompañamiento respetuoso por parte de los docentes, a partir de propuestas de enseñanza programadas con coherencia.

. *Pretendida autosuficiencia*

En todos los niveles del sistema educativo -pero fundamentalmente en el nivel superior- la enseñanza debe abordar el estudio de diversas fuentes del conocimiento. Las fronteras entre las ciencias se encuentran cada vez más difusas en varios campos disciplinarios, por lo cual es importante que los docentes ayuden a los alumnos a establecer conexiones no arbitrarias entre los mismos para entender los problemas de la realidad. Los materiales de estudio

⁹² Angeles Soletic (2000) *La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: problemas y desafíos*, en: Litwin E. (comp.) *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Pág. 115.

denominados “autosuficientes” en la enseñanza a distancia, corren el riesgo de constituir prescripciones acotadas y necesariamente incompletas. Salvo en ciertas propuestas en las cuales la sistematización de información dispersa o difícil de obtener y de transmitir se torna imprescindible para lograr su circulación, los materiales se diseñan como herramientas que proporcionan conocimientos básicos acerca de determinadas disciplinas, brindando además orientaciones para ampliar y profundizar los mismos en bibliografía diversa. Teniendo en cuenta que los conocimientos acuñados por las ciencias están en permanente cambio y transformación, tanto en sus desarrollos teóricos como en sus diferentes modos de indagación, otro problema que presentan los materiales autosuficientes es la dificultad para la actualización periódica. Desde propuestas más flexibles, en cambio, los alumnos pueden acceder a una multiplicidad de materiales bibliográficos impresos en papel o digitalizados en discos compactos o páginas web. El valor más importante de los mismos es que pueden renovarse de acuerdo a los avances de la investigación en cada campo científico, y que cuentan con guías de estudio o anexos que posibilitan orientar los aprendizajes a partir de criterios didácticos claros.

Educación “extra-muros” y “glocalizada”^{93,}

La potencialidad de las NTIC para las propuestas educativas flexibles e innovadoras, ha sido un tema recurrentemente abordado en diferentes Congresos de Educación a Distancia realizados en todos los continentes. Los especialistas afirman que el tipo de organización instaurado por los actuales

⁹³ Hemos utilizado el neologismo “glocalizada” como un recurso lingüístico modelizador que pretende sintetizar en una sola palabra el significado de “lo global” y “lo local”. Se intenta así mostrar las

medios informáticos de comunicación oficiará de modelo para las nuevas formas sociales. Nicholas Negroponte (1997) observa que el ciberespacio es un reticulado flexible cuyo funcionamiento es más similar a un organismo biológico que a un artefacto inventado por el hombre. Internet, por ejemplo, es un medio que nadie maneja. No es una entidad, ni una organización. No existen jerarquías de autoridad como en otros sistemas, pues no posee propietarios. Son las computadoras de muchísimas personas conectadas las que, simplemente, la hacen real como red de redes. El desafío consiste, por tanto, en articular armónicamente la nueva individualización masiva de un mundo que tiende a conformarse por afinidades de comunidades físicas y digitales, observa este autor.

En este “*futuro digitalizado*” descrito por Negroponte, no podemos desconocer el papel que le cabe a la ciencia en su relación con la sociedad. Las actuales tecnologías de la informática han modificado esencialmente las formas de comunicación entre las comunidades científicas, posibilitando conformar y/o estrechar relaciones entre investigadores residentes en todo el mundo. Tradicionalmente, la capacitación continua de los científicos se realizaba mediante modelos adquiridos a través de la educación sistemática y la literatura especializada. Un análisis crítico del papel que actualmente cumple la bibliografía académica nos afirma que los libros de texto constituyen un recurso valioso para la formación básica de los intelectuales, puesto que presentan los hallazgos científicos más importantes a través de un vocabulario y de un tipo de sintaxis convencionalmente aceptados por los grupos profesionales. No obstante, sabemos también que la lentitud en las cadenas de comercialización y las dificultades para la adquisición de algunos títulos, obstaculiza el trabajo de

contradicciones y paradojas de la tendencia globalizadora del siglo XXI, y a la vez enfatizar la necesidad de recuperar y valorar los contextos locales propios.

los intelectuales expertos, puesto que la necesidad de mantenerse actualizado es imperiosa en el mundo académico.

Los últimos progresos de los medios electrónicos de la comunicación no sustituyen la función de los libros en la formación básica y especializada de los científicos, pero es indudable que pueden complementarla, posibilitando el acceso a la información en el momento de su generación. Esto permite internarse en los procesos mismos de la producción de los conocimientos, conformando redes de intercambio para participar en el desarrollo de las ciencias. Sin embargo, el acceso a los medios más sofisticados de comunicación no es libre ni directo, y sabemos que existen franjas de grupos intelectuales conectados ampliamente con otros profesionales a nivel internacional que encuentran serias dificultades para comunicarse con sus propios pares de la institución en la que trabajan.

- ¿Sociedad del conocimiento?

Hoy podemos afirmar que el conocimiento, en todas sus áreas y manifestaciones, adquiere cada vez mayor relevancia en el mundo en que nos ha tocado vivir. Se describe a la sociedad actual como “*sociedad del conocimiento*”, ya que progresivamente se agudiza la necesidad de controlar y manejar los distintos campos científicos y tecnológicos.

Desde una mirada prospectiva, el continuo desarrollo-subdesarrollo podrá establecerse teniendo en cuenta el porcentaje de población que accede a las más altas manifestaciones del conocimiento. Este fenómeno implica la

coexistencia de tensiones, conflictos y tendencias opuestas en las sociedades del tercer milenio.

Carmen García Guadilla (1994) describe tres tipos de escenarios⁹⁴ que permiten analizar los procesos de globalización e integración con respecto al papel del conocimiento en los países latinoamericanos. Al primero de ellos lo denomina escenario de “*Mercado*”, puesto que el aspecto económico es el eje de organización de la sociedad. Para las regiones del mundo que no tienen un peso sustantivo en las plazas financieras rectoras de la economía mundial, este escenario resulta poco promisorio, ya que el retraso tecnológico acumulativo no permite a la mayor parte de las personas insertarse en la globalidad, salvo pequeñas fracciones de población. A la pobreza de recursos de estos países que los excluye de las dinámicas económicas mundiales, se suma la marginación de los mercados laborales, como consecuencia del rezago en materia de información y tecnología. La cultura en estas regiones se moderniza en forma homogénea, a través de la imposición de parámetros que no respetan las diversidades idiosincráticas de cada pueblo.

Al segundo escenario, la autora lo llama de “*Desarrollo Alternativo*”. Aparecen aquí otras dimensiones, además de lo económico, rescatándose aspectos culturales, sociales y ambientales. Se valora la conservación del ambiente y el respeto por las culturas locales. Teniendo en cuenta el atraso científico y tecnológico de los países menos avanzados, y desde una postura crítica con respecto a la racionalidad tecnicista, se propone que estos países realicen saltos en los procesos de desarrollo de infraestructura para incorporar directamente las últimas tecnologías disponibles en el mercado.

El último escenario es el de la “*Solidaridad*”. En este enfoque se critica ampliamente al paradigma del desarrollo impuesto desde posturas de sesgo etnocentrista. Si bien en este escenario no se ha avanzado demasiado en establecer propuestas efectivamente alternativas a los modelos homogéneos vigentes, cabe rescatar el énfasis puesto en la revalorización de estos aspectos: la subjetividad social, que implica emprender acciones trabajando en forma continua y conjunta con el pueblo; la democracia en todos los espacios de interacción social; los diferentes actores sociales -la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales-; y las nuevas formas de producción de la verdad que rescatan elementos que han sido dejados de lado por la racionalidad científica.

Esta descripción de los posibles escenarios prospectivos para los países denominados del “Tercer Mundo” nos lleva a pensar acerca de la función que tiene el conocimiento en la sociedad. El conocimiento no es neutral. Sean cuales fueren los procesos de producción y de circulación de la información en cualquier lugar del mundo, siempre existirán profundas relaciones sociales de poder en los mismos. Esta estructura de poder opera a través de dos mecanismos: mediante la elaboración de discursos propulsores de una determinada imagen de la realidad, con capacidad para penetrar en todas las manifestaciones de la vida social y cultural; y mediante la difusión amplia y masiva de esta realidad construida discursivamente. Si pensamos, por ejemplo, en el tipo de información que la escuela básica ha transmitido desde el siglo pasado acerca de los grupos aborígenes de cada región de nuestro país, podremos confirmar esta dinámica del conocimiento utilizado como discurso poderoso para generar determinadas ideas acerca de la sociedad.

⁹⁴ Carmen García Guadilla (1994) “*Globalización, Integración Latinoamericana y Papel del Conocimiento en Tres tipos de escenarios*”, en: Leda Gitahy (comp.) (1994) *Reestructuración Productiva*,

Estas luchas por la posesión y la distribución de los saberes develan que el conocimiento en la actualidad tiene valor económico, ya que puede usufructuarse como un producto altamente rentable. Las restricciones impuestas en Argentina por organizaciones multinacionales sobre ventas de patentes en la industria farmacéutica, constituyen un claro ejemplo de este fenómeno. A la pregunta famosa de Spencer: *¿Cuál es el conocimiento que tiene más valor?*, Michael Apple (1996)⁹⁵ le agrega otra aún más polémica: *¿De quién es el conocimiento que tiene más valor?*. El autor atribuye esta posesión al surgimiento del neo-conservadurismo, pero también admite que la propiedad de los conocimientos oficialmente transmitidos, es consecuencia de continuas negociaciones entre sectores ideológicos diversos. Fruto de estas tensiones es la aparición de problemáticas concernientes a grupos minoritarios históricamente discriminados en los actuales libros de texto escolares. Sin embargo, si realizamos un estudio minucioso acerca de la manera en que estos temas están desarrollados en los libros, seguramente se evidenciará el tratamiento superficial, fragmentado o naturalizado de los mismos.

- El desafío de acercarnos a través de una educación extra-muros y glocalizada

Dentro de las variadas formas y modalidades de educación sistemática vigentes en el mundo, las propuestas “extra-muros” que presenta la educación abierta y a distancia, como así también las experiencias pedagógicas en las que se incorpora la multimedia apoyada por recursos tecnológicos, son las que ofrecen mejores condiciones de flexibilidad para hacer reales los procesos de

Trabajo y educación en América Latina, CIID, CNEP, UNESCO, OREALC, Caracas. Pág. 36-42.

integración socio-cultural a escala planetaria. Esta manera de enseñar y aprender ha instaurado progresivamente las NTIC, intentando a través de muchos de los proyectos que actualmente se están implementando, concretar el desafío planteado por Nicholas Negroponte: conformar un mundo que conecta armónicamente individualizaciones masivas. El ejemplo anteriormente citado acerca de la formación de punta de los científicos mediante la utilización de los medios de comunicación informatizados, permite vislumbrar la relevancia de las nuevas tecnologías en la generación de procesos educativos globales.

Realizando un análisis acerca de la forma en que varias instituciones de nivel superior norteamericanas y europeas están trabajando actualmente a partir del desarrollo de cursos ofrecidos a través de Internet, Romeo César (2003) observa que universidades de distintos países del mundo –desarrollados y en vías de desarrollo- con diferentes sistemas políticos, económicos y culturales, se reúnen para reflexionar los modos de enfrentar los desafíos que presentan los cambios tecnológicos, los nuevos modelos económicos y los valores que -independientemente de que los compartamos o no- tienen vigencia en el mundo, aunque no siempre coincidan con los sostenidos en la tradición universitaria perfilada en Occidente. De esta manera, asumir estos desafíos, aceptando el reto de los cambios e imaginando criteriosamente un nuevo porvenir, es la tarea propia y específica de la universidad, dado que la misma es:

⁹⁵ Michael Apple (1996) El conocimiento Oficial. La educación democrática en una era conservadora, Paidós, Buenos Aires. Pág. 63.

“...la sede de la generación de nuevos conocimientos (o su inmediata caja de resonancia) e innovaciones tecnológicas que acerca el futuro”⁹⁶

Este autor plantea, contextualizando los análisis a las problemáticas propias, que la realidad de Norteamérica no es la nuestra, pero que lo que en esas latitudes hacen las universidades anticipa “*mutatis mutandi*” nuestro futuro. Pero también hay que tener en cuenta que en muchos casos estas instituciones ya están en nuestra región como competidores agresivos y con mucho poder de penetración de mercado. Esto implica que no podemos desconocerlas, que tenemos que generar políticas relacionadas con su actividad, que debemos estudiar las posibilidades que ofrecen sus experiencias, y que es imprescindible tomar decisiones con respecto a la modalidad de la educación a distancia y a las propuestas académicas no tradicionales.

Sin embargo, si llevamos la pregunta de Michael Apple acerca de quién es el “*dueño*” de los conocimientos que se transmiten al análisis de diferentes propuestas de estudio a distancia, seguramente daremos cuenta de las pujas, tensiones y acuerdos suscitados entre diversos espacios de poder. Si nos remitimos también a la descripción del papel del conocimiento en los diferentes escenarios posibles que realiza García Guadilla, será preciso discernir cuál es el enfoque teórico ideológico que subyace en cada uno de los proyectos, cuál es la concepción de enseñanza y de aprendizaje, a qué tipo de racionalidad responden, y cuál es la idea de sociedad que se plasma en las propuestas educativas.

⁹⁶Romeo César (2003) “*Internet desafía a la Universidad*”. Pág. 1.

En la década del ochenta, cuando en varios países de América Latina se afianzó la educación a distancia a través de ofertas surgidas en instituciones diversas, se discutía acerca de la legitimidad de estas prácticas de enseñanza y aprendizaje, estableciendo comparaciones permanentes con la educación presencial. Actualmente no se pone en tela de juicio a la modalidad, puesto que son ya innumerables las acciones educativas implementadas en todo el mundo. La educación a distancia ha demostrado ser una forma de organizar propuestas de estudio sumamente flexibles, lo cual ha posibilitado el acceso a la educación a sectores diversos y tradicionalmente excluidos del sistema convencional. Lo que resulta preciso analizar, por tanto, no es la modalidad en sí misma sino los proyectos que se concretan en la realidad, considerando tanto la fundamentación teórica y los contenidos seleccionados como también la implementación de los mismos. Forma y contenido guardan una relación totalmente imbricada, puesto que desde la Didáctica se considera que los conocimientos que seleccionan los docentes para generar procesos de aprendizaje en sus alumnos, no son neutrales con respecto al método que utilizan para enseñarlos. La pregunta que nos hacemos, entonces, es ¿cómo evaluamos la calidad en las propuestas de educación a distancia? Entendemos que la calidad no está condicionada por la mayor o menor sofisticación tecnológica que se use. Tampoco queda relegada a los contenidos que se enseñan, ya que la excelencia de los mismos es una condición necesaria pero no suficiente para lograr procesos de aprendizaje significativos.

Sabemos que hoy en día, la educación a distancia en algunos países está atravesando por nuevas dimensiones a partir de los cambios que posibilitan las últimas innovaciones tecnológicas. Las superautopistas electrónicas que funcionan con fibra óptica permiten transmitir realidad virtual con alta fidelidad. Este acceso a redes de telecomunicaciones de banda ancha,

hace posible unificar las conferencias de audio, gráficas y de video en teleconferencias sincrónicas interactivas a través de sistemas informáticos que progresivamente están utilizando la virtualidad en forma sistemática para generar procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde una mirada optimista, estos cambios se orientan a crear una “aldea global” que funcionará como una sociedad de la información. Los servicios educativos se organizarán en sistemas unificados a través de redes electrónicas internacionales, las futuras clases informáticas permitirán que las personas se reúnan virtualmente a partir de intereses y expectativas comunes y no sólo por el hecho de vivir en un mismo territorio geográfico, la formación profesional responderá a criterios estandarizados y los mercados laborales ofrecerán empleo a personas residentes en cualquier lugar del mundo. Así opinan Tiffin y Rajasingham⁹⁷

“Los pueblos remotos de los países en vías de desarrollo ya no tendrán que esperar por el lento crecimiento de las telecomunicaciones convencionales nacionales ni por los sistemas que no pueden ir al ritmo de la expansión de la población”

Desde otra perspectiva, en cambio, consideramos que el incremento en cantidad y calidad de las tecnologías utilizadas para la comunicación no asegura un aumento proporcional en la igualdad de oportunidades para

⁹⁷ John Tiffin y Lalita Rajasingham (1997) En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información, Paidós, Buenos Aires. Pág. 220.

educarse. Los autores antes citados explican que, así como el servicio eléctrico se desarrolló en primera instancia para proporcionar luz eléctrica y luego se convirtió en una fuente universal de energía para múltiples objetos, constituyendo un factor de progreso y civilización; las telecomunicaciones, que se pusieron en marcha originariamente para proporcionar servicios telefónicos y telegráficos, han cubierto luego otras necesidades de información.

Resulta interesante esta analogía con respecto a los servicios de electricidad y los servicios de información, porque nos permite analizar la problemática que se genera en torno a la producción y distribución del conocimiento. La carencia de instalaciones eléctricas en determinados sectores de la sociedad origina como consecuencia bajas condiciones en la calidad de vida de la gente. No obstante, esta situación puede ser revertida en plazos relativamente breves en la medida en que existan políticas sociales adecuadas. Sin embargo, la falta de acceso a servicios públicos de información genera inequidades sociales difíciles de revertir, puesto que la brecha entre quienes poseen y utilizan los conocimientos y quienes quedan marginados de esta posibilidad, se acentúa progresivamente con el transcurso del tiempo. Esto nos remite al Escenario de Mercado descrito por García Guadilla, en el cual los países no avanzados quedan fuera del sistema global, tanto por su pobreza como por su atraso cultural.

Una consecuencia del actual fenómeno de globalización en la educación, ha sido la implementación de proyectos de educación a distancia a escala industrial, desde alguna institución educativa hacia cualquier punto del planeta. Estos proyectos se caracterizan por estar fuertemente centralizados, y por utilizar variadas tecnologías que permiten llegar a lugares remotos. Predominan en las organizaciones propulsoras de este tipo de ofertas

educativas, criterios netamente economicistas, ya que las mismas se administran bajo los cánones de un “mercado del conocimiento”. La educación abierta, a distancia o virtual aparece entonces como una modalidad lucrativa, que se diferencia de la presencial en que permite atraer a un número de clientes considerablemente mayor. Más allá de las promesas que desde este tipo de ofertas se puedan realizar, y aún cuando los “clientes” sean quienes decidan libremente entrar o salir de ellas, la complejidad de muchos de los servicios prestados puede ocasionar desconcierto en los usuarios. De este modo, desconociendo la trama de los procesos implícitos de estas ofertas, y al no haber podido gestionar personalmente los detalles de las mismas, los sujetos suelen quedarse sin tutela, lo cual los vuelve completamente dependientes de la intermediación de “expertos” externos. Esta dinámica de compra-venta de paquetes pedagógicos industrializados a través de tecnologías apropiadas, conlleva a lo que Darcy Ribeiro (1982) denomina “*modernización refleja*”⁹⁸: la homogeneización cultural transferida en forma impositiva por determinados países o regiones.

Esta problemática nos lleva a analizar el papel de la educación a distancia frente a la diversidad que entraña todo proceso educativo. Silvia Duschatzky (1996)⁹⁹ explica que para comprender la diversidad hay que renunciar a la irreductibilidad de un sólo mapa cognitivo que unifica historias y experiencias, ya que no existe una representación privilegiada de la realidad. Esto implica, en palabras de la autora:

⁹⁸ Darcy Ribeiro (1982) *La Universidad Necesaria*, Nuestra America, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Pág. 32-36.

⁹⁹ Silvia Duschatzky (1996) “*De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad*”, *Revista Propuesta Educativa*, Año 7 N° 15, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Pág. 46.

“...movimiento y multiplicidad, por lo cual se anula cualquier lógica que intente reducir todo a lo mismo, al discurso supuestamente transparente del conocimiento racional o al de la historia considerada como un movimiento siempre hacia lo mejor. En cambio, se entra en un estado de hibridación, en el que ninguna narrativa ni autoridad, llámese nación, clase social, etnia, ciencia, puede arrogarse la representación de la verdad o la significación acabada. Este estado de hibridación es el de los mestizajes, el de las mezclas, el de los atravesamientos múltiples y es producto del rechazo a todo fundamentalismo...”.

La educación a distancia surge históricamente y se consolida como una modalidad plural que posibilita a muchos sectores relegados de la población, estudiar en forma sistemática. Sin embargo, pluralidad no es lo mismo que pluralismo, observa Duschatzky. Una propuesta pluralista de educación a distancia es aquella que atiende, valora y se inscribe en la diversidad, reconociendo los múltiples modos en que cada cultura atribuye significados y resuelve sus problemas. Esto no quiere decir que desconozcamos los procesos generadores del desarrollo científico en sus más altas manifestaciones, o que nos encerremos en posturas etnocentristas contestatarias. Se trata, en cambio, de construir proyectos educativos desde la alteridad.

Derek Edwards y Neil Mercer (1988) afirman que la esencia de la comprensión y el conocimiento es que se comparten¹⁰⁰. Cada generación de

¹⁰⁰ Derek Edwards y Neil Mercer (1988) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula, Paidós, Barcelona. Pág. 15.

cada sociedad construye encima de los cimientos culturales de las generaciones anteriores, y los nuevos descubrimientos existen sólo cuando son comunicados. El lenguaje es la forma social del pensamiento, y para analizar su función en la educación es preciso considerar los conceptos de contexto y continuidad que aporta este autor. El contexto va más allá de aquellas cosas que están alrededor de una conversación, abarcando aspectos metalingüísticos que contribuyen a la comprensión de la misma; y la continuidad hace referencia a la consolidación en el tiempo de los procesos que son necesarios para que se produzca una conversación, con avances y retrocesos, argumentos y contraargumentos.

Dentro de este marco de tensiones sociales, pero también de apuestas por la conformación de una verdadera sociedad del conocimiento, recuperamos el valor de aquél que se construye en forma colaborativa, a través de múltiples redes de aprendizaje. Al respecto, J. A. Ortega Carrillo nos aporta un gráfico que sintetiza las utopías de bregar por un curriculum intercultural y reticular en los campos ciber-cultural, tecnológico, psico-social y ciber-ético:



J. A. Ortega Carrillo, Crisol curricular intercultural y reticular ¹⁰¹

La actual explosión mediática que influye sobre todos los procesos culturales, nos remite a reflexionar acerca del contrato fundacional de la educación a distancia como una modalidad que amplía las opciones para estudiar, garantizando además la organización institucional de las mismas. Como educadores comprometidos con el propósito de brindar a la gente igualdad de oportunidades para aprender derribando distancias físicas, psicológicas y sociales, debemos defender del carácter público del

¹⁰¹ José Antonio Ortega Carrillo (2004) “*Redes de aprendizaje y curriculum intercultural*”, Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Ed. Sociedad Española de Pedagogía, Valencia. Pág. 17. En: <http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/distancia/Jose%20Antonio%20Ortega%20Carrillo%20-2004-%20Ponencia%20Cong%20Nal%20Pedagogia.pdf> (Consultado el: 04-12-2004)

conocimiento. Esto también implica asumir su provisionalidad, considerándolo como un proceso en constante devenir sujeto a condicionantes histórico-sociales, políticos y económicos. Posicionándonos prospectivamente en un escenario social solidario y equitativo, entendemos que la educación a distancia debe optimizar la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para abrir puertas de acceso a las últimas realizaciones en los diversos campos culturales. Creemos que los mejores avances mediáticos producidos deben destinarse a tender puentes para que los sectores rezagados de la población puedan incorporarse a los mundos actuales del desarrollo. Para ello será necesario que los educadores reconozcamos la complejidad de las prácticas educativas a distancia, inscribiendo nuestros proyectos en marcos teórico-ideológicos que respeten la diversidad de los contextos culturales y asuman el desafío de la democratización del conocimiento.

Parte II

Investigación acerca de proyectos y programas de educación a distancia en algunas Universidades Nacionales de Argentina

Capítulo 6

Propuesta metodológica

El diseño de investigación

El trabajo de investigación realizado en esta Tesis ha sido elaborado a partir de una metodología cualitativa. En las indagaciones efectuadas, se ha recurrido a un enfoque fenomenológico orientado a interpretar las particularidades que asume la incorporación de tecnologías diversas en proyectos y programas de educación a distancia en el contexto de algunas universidades públicas de Argentina. Desde esta mirada, coincidimos con F. Erickson¹ (1989) cuando plantea que:

“la investigación de campo observacional, participativa e interpretativa, además de su interés central por la mente y por el significado subjetivo, se ocupa de la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias ecológicas de acción en las que éstos se encuentran.”

Este autor sostiene que los métodos interpretativos –que podemos concebir como predominantemente cualitativos-, resultan apropiados para: obtener información acerca de la estructura específica de determinados hechos sociales que ocurren, más que de su carácter general y distribución

¹ Frederick Erickson (1989) “*Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*”, en: Wittrock (1989) *La investigación de la enseñanza II*, Paidós, Barcelona. Pág. 216.

global; considerar los sentidos y significados que otorgan los propios actores en los acontecimientos específicos; localizar puntos de contraste de acontecimientos naturales; e identificar vínculos causales específicos.

La invisibilidad de la vida cotidiana hace que lo común se vuelva problemático, por lo cual resulta necesario realizar una investigación de campo interpretativa para desentrañar los sucesos.² En diferentes instituciones educativas y comunidades, ciertos acontecimientos que en apariencia son similares, pueden poseer connotaciones distintas desde las percepciones contextuales. Por este motivo, la consideración de los significados locales que poseen los hechos para las personas que forman parte de los mismos, constituye una característica fundamental de los enfoques cualitativos.

A partir de estas ideas, la opción que se eligió fue la de realizar una indagación en profundidad y no en extensión, con el fin de que la misma nos permitiera describir en forma pormenorizada los procesos idiosincráticos en el contexto en el que éstos se generan, desde las construcciones y experiencias propias de los actores involucrados. De esta manera, nuestro propósito fue en todo momento el de evitar caer en un estudio analítico y neutro³ de las prácticas desarrolladas por los sujetos en los diferentes proyectos educativos, pues entendemos que resulta fundamental indagar la complejidad de los fenómenos considerando sus múltiples dimensiones.

Es importante tener en cuenta además que este tipo de investigación no sólo se dirige a los aspectos externos, sino también a los objetos y hechos que los propios investigadores creamos, dado que la selección,

² Miguel Angel Santos (1993) *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, Akal, Madrid. Pág. 21.

³ Elsie Rockwell (1987) *“Reflexiones sobre el proceso etnográfico”*, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV/IPN, México. Pág. 12.

jerarquización y ordenamiento de estas dimensiones humanas requieren de un pensamiento cualitativo.

Muchas veces se concibe a la metodología cualitativa como netamente deductiva. Ante esta afirmación es preciso considerar que, si bien es real que ciertas categorías específicas no pueden determinarse de antemano, los investigadores siempre identificamos conceptos claves que resultan relevantes antes de realizar las indagaciones en forma sistemática. Inducción y deducción están por lo tanto en un diálogo permanente en el trabajo de campo de índole cualitativo, pues nuestras experiencias y conocimientos previos orientan en todo momento los procesos de investigación. No obstante, la complejidad inherente a los hechos sociales – dentro de los que se encuadran los educativos-, conlleva a que los investigadores utilicemos las teorías en forma heurística, como una herramienta que tiene propósitos explicativos más que predictivos o de control. Rara vez una sola teoría puede brindar elementos para analizar la multiplicidad de dimensiones que subyacen a un fenómeno social, por lo cual desde los métodos cualitativos se entiende que las explicaciones de los significados implican una interpretación profunda de las relaciones interactivas que tienen lugar en los procesos educativos a partir de diversos enfoques.

Toda nuestra actividad intelectual puede ser comparada con el trabajo que realiza el compositor de una sinfonía. Los músicos -y también los demás artistas- elaboran sus obras siempre a partir de amalgamas previas. Los sonidos se combinan en la mente desde complejos procesos creativos en los cuales se recuperan saberes, afectos y experiencias anteriores. Las tareas inherentes a la investigación científica, implican también una construcción en la cual los conocimientos adquiridos por los profesionales juegan un papel

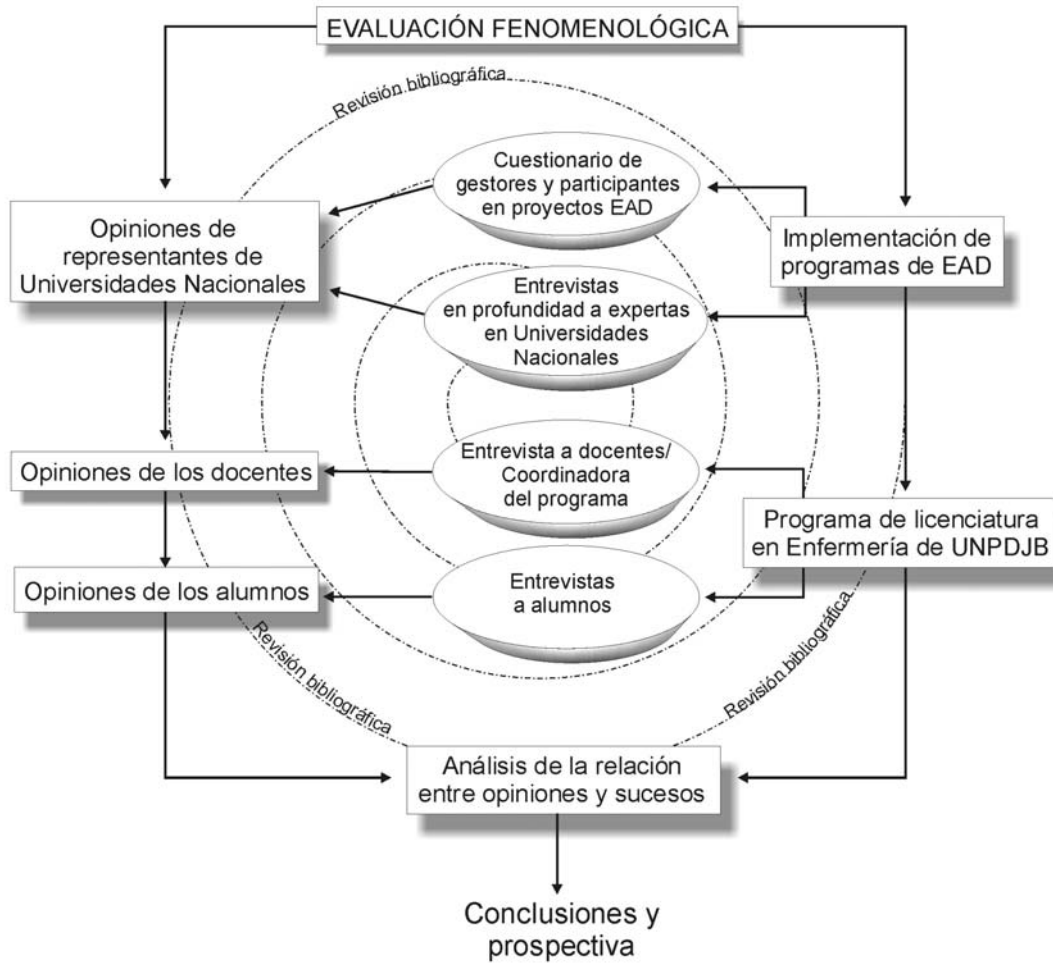
fundamental. F. Erickson⁴ (1989) comenta que resulta romántica la concepción de que el investigador inicia el trabajo de campo “... *con la mente como tabula rasa y portando tan sólo un cepillo de dientes y un cuchillo de monte*”. Este autor explica que no existen las inducciones puras, pues en todo momento aportamos a la experiencia determinados marcos de interpretación. Lo importante es tomar conciencia acerca de los mismos, sabiendo diferenciar las preguntas de investigación que nos hacemos de los datos que recopilamos.

En este trabajo de Tesis, de forma constante y en espiral, hemos ido sistematizando conceptos teóricos sobre ciertos temas que nos resultaban de particular interés en relación al objeto de estudio seleccionado. De este modo, hemos efectuado indagaciones bibliográficas permanentes acerca de contenidos claves relacionados con las preguntas de carácter hipotético que nos formulamos. Esto nos permitió avanzar en la interpretación de la información obtenida en el trabajo de campo profundizando los aspectos que se consideraban prioritarios, dado que la documentación bibliográfica permite sostener la capacidad de extrañamiento o curiosidad que se genera en la medida en que se descubre la particularidad de cada proyecto y de cada acto.⁵ Al mismo tiempo, algunos datos recopilados nos abrían nuevos interrogantes, motivándonos a buscar respuestas teóricas en diferentes autores para poder explicar los mismos.

El siguiente diagrama sintetiza nuestro proceso de investigación:

⁴ Frederick Erickson (1989) “*Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*”, Pág. 248

⁵ Honorio Velasco y Angel Díaz De Rada, (1997) *La lógica de la investigación etnográfica*, Trotta, Madrid. Pág. 95



El lenguaje constituye el instrumento principal que emplea la metodología cualitativa para describir los resultados de las indagaciones. Los distintos propósitos e intereses que persiguen los investigadores, de acuerdo a las particularidades de su disciplina y a las comunidades científicas a las que pertenecen, hacen que se elijan diferentes formas discursivas. E. Eisner⁶ (1998) explica que existe una especie de continuo que va desde la ficción a lo fuertemente controlado y consignado en la

⁶ Elliot Eisner (1998) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa, Paidós, Buenos Aires. Pág. 47.

experimentación científica. Teniendo en cuenta esta representación, en este informe se ha optado por un lenguaje que recupera el estilo narrativo.

. El problema de investigación

En esta última década, muchas de las universidades públicas argentinas han comenzado a diseñar ofertas educativas a distancia implementadas a través de diversos medios tecnológicos. Si bien esta modalidad educativa en el ámbito de la educación superior se remonta a los primeros años de la década de 1980 en nuestro país, el despliegue que la misma ha tenido en el mundo -como así también las propias experiencias exitosas que se han implementado en instituciones de diferente perfil localizadas en distintas regiones de Argentina- han propiciado un amplio desarrollo de la misma a través de múltiples propuestas. Por otra parte, los avances surgidos con respecto a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, han generado inquietud y motivación en las comunidades educativas del nivel superior, lo cual ha promovido la incorporación de recursos y equipamientos tecnológicos en las instituciones con fines pedagógicos.

En este sentido, han sido numerosos los proyectos innovadores que se han implementado en las universidades nacionales, tanto para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los espacios áulicos, como también para brindar alternativas más flexibles de formación mediante propuestas de educación a distancia. Estas experiencias han contribuido a democratizar la educación pública de nivel superior, y han posibilitado instaurar estrategias transformadoras al interior de las prácticas docentes. No obstante, sabemos que el contexto socio-político y económico es altamente complejo. Más allá de los discursos modernizadores, de las

intenciones de cambio y de los buenos programas realizados en algunas instituciones, los condicionantes de la realidad presentan múltiples variables que obstaculizan el surgimiento o la continuidad de las ofertas educativas que conllevan a un desarrollo tecnológico de carácter innovador.

A partir de estas situaciones, nos ha interesado indagar acerca del tema: ***“Megadistancias y acceso a la educación superior. La educación a distancia en el contexto de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco”***, con el propósito de conocer algunas de las problemáticas que presentan los programas y proyectos implementados con esta modalidad en las universidades, como así también las dificultades, los desafíos y las propuestas creativas encaminadas para el mejoramiento de los mismos.

Teniendo en cuenta que las ciencias sociales siempre parten de un problema, puesto que *“...hay algo en nuestros conocimientos –en nuestras expectativas, en nuestras teorías- que no está del todo en orden”*, como observa J. Mardones Ursúa⁷ (1992), y esto constituye el punto de partida del trabajo científico, creemos que nuestra motivación para seleccionar el tema de esta Tesis tiene su origen en el trabajo compartido realizado durante varios años con otros colegas integrantes de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina –RUEDA-. Como decíamos en el Capítulo 4, esta red colaborativa nació como un espacio de diálogo e intercambio. Las fecundas discusiones que se suscitan en los encuentros bianuales de RUEDA, como así también en sus Seminarios y publicaciones, propiciaron un interés genuino por conocer con un mayor nivel de profundización las características que asumen los proyectos y programas de

⁷ J.M. Mardones Ursúa (1992) *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Fontamara, México. Pág. 285.

educación a distancia en las Universidades Nacionales, con el propósito de indagar tanto acerca de sus problemáticas, como también de sus desafíos y de las propuestas creativas encaminadas para el mejoramiento de la enseñanza.

A partir de estas consideraciones, algunas de las preguntas fundamentales que han motivado la realización de esta propuesta de investigación, han sido las siguientes:

- *¿De qué manera se ha inscrito institucionalmente la educación a distancia como modalidad de estudio en el contexto de la educación superior universitaria de carácter público?*
- *¿Qué lugar se le atribuye al trabajo recíproco y colaborativo de índole interinstitucional?*
- *¿Qué recursos tecnológicos emplean las Universidades en sus proyectos de educación a distancia y/o de tecnología educativa, y con qué criterios los eligen? ¿Cuáles son sus posibilidades y cuáles sus limitaciones?*
- *¿Quiénes son los destinatarios de este tipo de propuestas? ¿Cómo utilizan los materiales educativos?*
- *¿Existen problemas de acceso y de credibilidad con respecto a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación? ¿Qué estrategias se utilizan al respecto para solventarlos?*

- *¿Cuáles son las alternativas que posibilitan el mejoramiento de las propuestas educativas a distancia en las universidades públicas?*
- *¿Qué particularidades asume el Programa de Licenciatura en Enfermería a Distancia implementado en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco?*

. Objetivos de la Investigación

. Objetivo General:

- Analizar las características que presentan los Programas/Proyectos de educación a distancia en el contexto de las Universidades Nacionales de Argentina.

. Objetivos Específicos:

- Conocer los modos de inscripción institucional de la modalidad de educación a distancia en el ámbito de las universidades públicas.
- Indagar acerca de los perfiles de los alumnos destinatarios de las propuestas, y de sus motivaciones principales con respecto al estudio a distancia.
- Analizar las particularidades que presentan los materiales educativos multimedia diseñados para este tipo de propuestas, y las estrategias didácticas que se utilizan para la enseñanza y el aprendizaje con ellos.

- Reflexionar acerca de los criterios que se emplean para la selección de los diversos recursos tecnológicos como soporte educativo en las universidades, sus posibilidades y limitaciones.
- Comprender y analizar las problemáticas del acceso y la credibilidad que se presentan ante la incorporación de nuevas tecnologías en el ámbito de las instituciones de nivel superior.
- Valorar las alternativas de mejoramiento para las instituciones, como así también las estrategias creativas empleadas para superar las dificultades.
- Analizar las características que asume un Programa de educación a distancia implementado en una universidad pública, reflexionando críticamente acerca de las representaciones que esgrimen sus actores principales.

. Selección de la muestra

El muestreo realizado ha sido de tipo teórico e intencional. El criterio seleccionado fue el de exhaustividad, evaluándose en cada caso elementos de la población que se consideraban relevantes.⁸ Dado que se pretendía indagar acerca de las particularidades que asumen los Proyectos y Programas de educación a distancia en el ámbito de algunas Universidades Nacionales de Argentina, se recurrió a miembros integrantes de RUEDA para realizar el estudio empírico. Asimismo, se abordó el análisis en profundidad de un Programa de Educación a Distancia de una Universidad

⁸ J. Goetz y A. Le Compte (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid.

pública, la UNPSJB. Para ello se entrevistó a distintos representantes de la comunidad educativa de la Licenciatura en Enfermería a Distancia de esta institución: coordinadora, docentes y alumnos. De este modo, se pretendió obtener representatividad y saturar teóricamente la muestra, a partir de la obtención de datos que confirman empíricamente las categorías estudiadas.⁹

Para la elección de la muestra previamente fueron consignados determinados criterios para cada uno de los grupos. En el caso de los representantes de las Universidades Nacionales, el perfil fue el siguiente:

- Ser representante de su universidad con autorización del Rector ante la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina –RUEDA-
- Ser miembro activo de RUEDA, y participante permanente de la misma en sus diversas actividades.
- Ser o haber sido coordinador, gestor o integrante de un equipo de trabajo de Programas/Proyectos de educación a distancia en el ámbito de la educación superior universitaria.
- Ser o haber sido docente universitario.
- Poseer formación y capacitación apropiada relacionada con las características de la modalidad de estudio a distancia.

Con respecto al Programa seleccionado para su análisis en profundidad, se tuvo en cuenta el siguiente perfil:

⁹ Barney Glaser y Alselm Strauss (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Aldine, Chicago. Pág. 9-15.

- En el caso de los docentes:
 - Haber participado del Programa desde sus inicios.
 - Ser docente activo del Programa a distancia, con actividades directas relacionadas con la enseñanza a distancia.
 - Poseer cierto nivel de formación teórica acerca de la modalidad de estudio a distancia.

- En el caso de los alumnos de la propuesta a distancia elegida, se consideraron estos rasgos para las entrevistas:
 - Alumnos con mucha experiencia en el campo profesional.
 - Alumnos con escasa experiencia en el campo profesional.
 - Alumnos recursantes.
 - Alumnos con experiencia de estudio a distancia en otras instituciones de nivel superior.

Por la especificidad de sus funciones y la pertinencia de sus aportes desde las responsabilidades político-administrativas y de gestión, se entrevistó además a la Coordinadora de la Licenciatura en Enfermería Distancia de la UNPSJB, quien también se desempeña como docente de esta carrera.

El muestreo teórico basado en un previo discernimiento acerca de los niveles conceptuales sustanciales del problema, permitió elegir a personas para las entrevistas en profundidad a partir de criterios apropiados al objeto

de estudio y al enfoque metodológico. De esta manera se buscó, como lo explican Glaser y Strauss¹⁰ (1967)

“...[un] propósito teórico y de relevancia, no de circunstancia estructural, [puesto que] los criterios de muestreo teórico son diseñados para ser aplicados en la continua y conjunta recogida de datos, asociada con la generación de teoría”.

La construcción de categorías, y la posibilidad de interrelacionar las mismas en concepciones teóricas, constituye un aporte fundamental de este tipo de muestreo en las investigaciones de índole cualitativo.

La siguiente Tabla muestra la relación numérica de los actores que han respondido a los instrumentos de recogida de datos de los distintos grupos seleccionados:

Actores Consultados			
Entrevistas en Profundidad a Expertas	Cuestionarios a Representantes de Universidades Nacionales y RUEDA	Entrevistas a Actores de ProDEP	
1.- Dra. Edith Litwin	1.- Rep. Universidad Nacional de Entre Rios –UNER-	Coordinadora	Coordinadora ProDEP
2.- Prof. Graciela Carbone	2.- Rep. Universidad Nacional de San Luis –UNSL-	Docentes Ciclo Superior	Docente 1
	3.- Rep. Universidad Nacional de Córdoba –UNC-	Licenciatura	Docente 2

¹⁰ Barney Glaser y Alselm Strauss (1967) The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research, Pág. 5.

4.- Rep. Universidad Nacional de Rosario –UNR-	Alumnos Licenciatura	Alumno 1 (con experiencia laboral)
5.- Rep. Universidad de Buenos Aires –UBA-		Alumno 2 (sin experiencia laboral)
6.- Rep. Universidad Nacional de La Rioja –UNLAR-		Alumno 3 (recursante)
7.- Rep. Universidad Nacional de la Patagonia Austral –UNPA-		Alumno 4 (estudios anteriores en modalidad en otra institución)
8.- Rep. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco –UNPSJB-		

. Técnicas de recogida de la información

El trabajo de campo consistió en la realización de Entrevistas en Profundidad a docentes, alumnos y coordinadora del Programa de Licenciatura a Distancia de la UNPSJB, y de Cuestionarios escritos suministrados a través de medios electrónicos a miembros de RUEDA responsables, gestores o participantes de programas o proyectos de educación a distancia en Universidades Nacionales de características diversas, sitas en diferentes regiones del país. También se efectuaron Entrevistas en Profundidad a dos ex-coordinadoras de RUEDA de gran formación y trayectoria profesional, quien ha desarrollado experiencias en la modalidad en varias instituciones públicas.

El enfoque elegido para la recogida de los datos fue de tipo deliberativo¹¹. Si bien se siguió en líneas generales un diseño previamente elaborado a partir de un plan que contemplaba ciertas prescripciones metodológicas para el desarrollo de la investigación, posteriormente se recurrió también a la búsqueda de nuevas estrategias para solucionar problemas que se suscitaban. De este modo, los propios marcos de interpretación nos orientaron para abordar una realidad cambiante, compleja e impredecible.

Los cuestionarios fueron suministrados por Correo Electrónico a algunos miembros de RUEDA, quienes a su vez eran coordinadores o integrantes de equipos de trabajo de Programas/Proyectos de educación a distancia en sus instituciones. A partir de este perfil, y teniendo en cuenta además la importancia de recabar información relacionada con el desarrollo de propuestas en universidades nacionales ubicadas en diferentes regiones del país, tanto grandes como pequeñas en lo que respecta a su matrícula, se envió el instrumento para la recogida de datos a colegas de distintas provincias. La utilización de mensajes electrónicos permitió ahorrar tiempo y recursos económicos –dado que nos resultaba imposible trasladarnos a todas las universidades seleccionadas para poder realizar entrevistas cara a cara-. Además, la gran versatilidad de este medio nos ayudó a establecer diálogos permanentes con las personas destinatarias del Cuestionario, lo cual posibilitó profundizar ciertos aspectos, aclarar dudas y actualizar la información. La decisión por utilizar este medio tecnológico se tomó también a partir de la especificidad temática del presente Proyecto de Tesis, puesto

¹¹ Frederick Erickson (1989) “*Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*”, en: Wittrock M, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Paidós, Buenos Aires. Pág. 248.

que se consideró importante lograr niveles de coherencia entre los discursos teóricos elaborados y las actividades concretas de investigación.

Las Entrevistas en Profundidad realizadas en encuentros personales con diversos actores, generaron una abundante y valiosa información acerca de las representaciones, ideas y opiniones de especialistas en la modalidad, coordinadores, docentes y alumnos integrantes de propuestas de educación a distancia. También permitieron indagar acerca de las particularidades que asumen los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los encuadres político-institucionales y de los condicionantes del contexto. En todos los casos, las personas demostraron predisposición para colaborar con este trabajo, y fue excelente su respuesta actitudinal.

El formato de las Entrevistas fue semi-estructurado y no secuencializado. Se elaboró una serie de interrogantes que sirvieron para guiar la conversación, pero los mismos no eran formulados de manera rígida, sino que sobre la marcha de las explicaciones algunas preguntas se dejaban de lado porque ya habían sido abordadas por el entrevistado, y se agregaban otras que resultaban necesarias para orientar de mejor manera el diálogo y la comprensión de lo que se pretendía conocer. El día, horario y lugar de las Entrevistas fue establecido por las personas a quienes se les pidió esta colaboración. El clima de las mismas y su dinámica fueron muy satisfactorios.

Para el registro de la información se utilizó un grabador -solicitando previamente autorización a cada una de las personas-, y luego se transcribió y tipeó la información en su totalidad. Esta modalidad ofreció varias ventajas. En primer lugar, permitió transcribir con fidelidad los contenidos, tomando además las entrevistas con mayor distensión y concentración. En segundo lugar, el contenido de las respuestas se pudo analizar con exhaustividad, sin

perder ningún detalle de las mismas. En tercer lugar -como lo plantean varios autores¹²-, se minimizó el riesgo de la tipificación analítica rudimentaria. La factibilidad de revisar las grabaciones para profundizar la reflexión, nos ayudó a dejar en suspenso los juicios interpretativos prematuros. Finalmente, la transcripción textual posibilitó que posteriormente se pudieran recuperar frases textuales muy importantes en relación al objeto de estudio, algunas de las cuales fueron citadas en forma anónima en el Informe.

Entre los representantes de RUEDA y coordinadores de Programas/Proyectos de educación a distancia que formaron parte de la muestra, se seleccionó a algunos de ellos para realizar Estudios de Casos. La vasta experiencia y trayectoria de estas docentes en el ámbito de la educación de grado y posgrado universitaria de Argentina, cuyo trabajo como investigadoras y especialistas en la modalidad ha sido reconocido por diferentes organismos nacionales y provinciales, generó las condiciones necesarias para poder focalizar el estudio de problemáticas relevantes. Teniendo en cuenta la posibilidad de obtener aportes singulares por parte de estas docentes ex-coordinadoras de RUEDA, decidimos realizar entrevistas más profundas y prolongadas, que pudieran brindar datos significativos con respecto a la adquisición de experticia en múltiples tareas relacionadas con la coordinación de Programas y Proyectos, la gestión de políticas, el desarrollo de investigaciones, y la evaluación de propuestas de enseñanza en la modalidad. Coincidiendo con R. Stake¹³ (1999) cuando plantea que el objetivo prioritario de un caso no consiste en tratar de entender otros casos, sino comprender sus características intrínsecas, abordamos su estudio para interpretar las narrativas particulares que las profesionales entrevistadas

¹² Miguel Angel Santos (1993), Robert Stake (1999) y Alain Blanchet (1989), entre otros

¹³ Robert Stake (1999) Investigación con estudio de casos, Morata, Madrid, Pág. 17.

relataban para describir su trabajo, explicando sus ideas y valores acerca de la educación a distancia en el contexto de la educación pública de nivel superior. Este autor observa que a los “temas éticos” que desde el exterior sugerimos mediante las diversas preguntas que formulamos, los actores aportan desde adentro “temas émicos”¹⁴ de gran importancia para la investigación. En el caso estudiado, los temas émicos de las docentes entrevistadas constituyeron contenidos sustanciales y reveladores de importantes ejes de análisis, los cuales permitieron establecer múltiples relaciones conceptuales.

Se utilizaron diferentes instrumentos para recopilar la información proveniente de los diferentes actores involucrados. En el caso de los miembros de RUEDA se empleó un formato para el suministro del Cuestionario escrito cuyo diseño permitió conocer las características que poseen los Programas/Proyectos de educación a distancia en las universidades públicas e indagar acerca de las posibilidades y problemas que surgen mediante la utilización de las NTIC. Las Entrevistas en Profundidad tomadas a las expertas, si bien se basaron en un formato de preguntas semi-abiertas que intentaban orientar la conversación, fueron realizadas con mayor flexibilidad, pues la vastedad de los conocimientos y experiencias de las profesionales entrevistadas generaba nuevos tópicos de interés que resultaban muy valiosos para la investigación. Para obtener datos acerca de las particularidades que asume un Programa concreto de educación a distancia desarrollado en el ámbito de nuestra propia institución, en cambio, se emplearon formatos de Entrevista diferentes para docentes y/o coordinadores y alumnos. Esto permitió conocer y comprender de manera situada los obstáculos y desafíos de una propuesta innovadora en el seno de una universidad de carácter regional.

¹⁴ Robert Stake (1999) Investigación con estudio de casos, Pág. 28-29

El Cuestionario utilizado para los representantes de RUEDA, que aparece en el apartado de anexos, pretende recabar información de los sujetos acerca de las siguientes cuestiones:

- Programa/s o Proyecto/s de educación a distancia y/o de tecnología educativa se encuentran actualmente en marcha o en gestión en la Universidad del entrevistado.
- Importancia observada por el encuestado sobre la implementación de proyectos de educación a distancia y/o de tecnología educativa en el ámbito de su Universidad.
- Conformación y actualización de los equipos responsables de los proyectos.
- Experiencias de trabajo colaborativo con otras instituciones.
- Perfil de los destinatarios del/los proyecto/s en marcha
- Tipo de recursos tecnológicos utilizados y criterios establecidos para seleccionar los mismos
- Características de los materiales escritos.
- Uso del correo electrónico.
- Uso del hipertexto.
- Uso de plataformas de aprendizaje.
- Uso de Internet.
- Experiencias en videoconferencia.
- Problemática relacionada con el acceso de las personas destinatarias a los recursos tecnológicos utilizados en los proyectos.
- Credibilidad en las personas destinatarias acerca de las tecnologías utilizadas.
- Investigaciones o estudios acerca de la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en sus proyectos.

- Necesidad de incorporar otro tipo de recursos tecnológicos para las propuestas educativas a distancia.
- Dificultades existentes en la Universidad del encuestado para el desarrollo de las propuestas de educación a distancia y/o tecnología educativa.
- Alternativas para el mejoramiento de las propuestas que sería importante considerar en el ámbito de la Universidad del encuestado.

Con el instrumento elaborado para los docentes y para la Coordinadora de la Licenciatura en Enfermería a Distancia de la UNPSJB, pretendimos recabar información acerca de las siguientes cuestiones:

- Grado de participación del encuestado en el diseño, gestión y evaluación de este proyecto de educación a distancia de la UNPSJB.
- Evaluación realizada por el encuestado del proyecto.
- Opiniones acerca de la modalidad de estudio a distancia.
- Estrategias para abordar la tutoría.
- El aprendizaje de los alumnos a través de los materiales escritos
- Feed-back en la comunicación didáctica.
- Dificultades de aprendizaje relacionadas con el uso de los materiales didácticos.
- Consideraciones sobre el diseño de los materiales didácticos y otros recursos de aprendizaje.
- Estrategias de evaluación.

En las entrevistas efectuadas a alumnos de esta Carrera a distancia, los temas tratados fueron los siguientes:

- Razones que les llevaron a cursar esta carrera/posgrado a distancia.

- Contribución del postgrado a su formación laboral.
- Valoración acerca de la tutoría.
- Valoración de los materiales de estudio.
- Valoración de los recursos consignados en los materiales (esquemas, organizadores, cuadros, etc.).
- Valoración de las actividades de aprendizaje.
- Valoración de materiales escritos.
- Relación entre los contenidos y actividades de los materiales y la bibliografía sugerida.
- Técnicas de estudio.
- Trabajo en grupo.
- Evaluación del aprendizaje.

. Análisis de los datos

La interpretación de la información no es una actividad que se realiza en forma separada a la etapa de recogida, sino que ambas constituyen momentos que forman parte de un sólo proceso. En la medida en que se van obteniendo datos importantes alusivos al problema de estudio, se efectúan también reflexiones acerca de los mismos, las cuales luego se profundizan y sistematizan¹⁵ La mayoría de los autores coincide en que no hay un modelo único para analizar las informaciones, porque si bien existen algunas orientaciones metodológicas de carácter general para los enfoques de tipo cualitativo, la codificación de las complejas tramas de significados producidos en el transcurso de un trabajo científico sólo puede ser efectuada de manera idiosincrática por el propio investigador.

¹⁵ Miguel Angel Santos (1993) Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los Centros Escolares, Pág. 69, 129.

En esta Tesis hemos optado por realizar un estudio profundo de los contenidos obtenidos a través de los sujetos entrevistados y encuestados. Para ello, después de transcribir en su totalidad las entrevistas, éstas fueron analizadas por grupos de actores:

- expertas en la modalidad con experiencia en diversas instituciones
- coordinadores de programas/proyectos representantes de RUEDA
- coordinadora de la Licenciatura en Enfermería a distancia de la UNPSJB.
- docentes
- alumnos

Posteriormente se sintetizaron en fichas las respuestas dadas a cada pregunta, lo cual permitió efectuar comparaciones y contrastes entre las mismas.

A partir de las constantes de opinión encontradas en cada sector, se anotaban al margen las explicaciones provisionales que nos parecían apropiadas para comprender su sentido. De esta manera pudimos establecer algunos ejes conceptuales importantes, los cuales permitían volver a las preguntas que nos habíamos formulado en relación al problema elegido. Entre los ejes más relevantes podemos mencionar:

- La importancia que las universidades nacionales argentinas le otorgan a la educación a distancia para la democratización de la educación superior.
- La preocupación denotada en la mayoría de los actores por asegurar el acceso igualitario a nuevas ofertas educativas y recursos tecnológicos.

- El carácter multidisciplinar de los equipos de trabajo de la modalidad.
- El trabajo colaborativo interinstitucional como forma recurrente en universidades medianas y pequeñas.
- La importancia que poseen las redes asociativas de instituciones públicas en el país.
- El reconocimiento social que la educación a distancia ha alcanzado como una modalidad de estudio valiosa en el ámbito de la educación superior.

También se analizaron los comentarios opuestos y divergentes, enmarcando su interpretación dentro de la lógica de otras respuestas y de las particularidades contextuales. A partir de la lectura pormenorizada realizada, surgieron además otros aspectos relevantes que no habíamos considerado en nuestras dudas primigenias, pero cuyo peso semántico resultaba fundamental. De entre estos aspectos resaltamos:

- La preocupación por implementar los programas aún sin tener muy en claro el perfil de los destinatarios.
- La falta de una fundamentación profunda acerca del porqué y el para qué de las nuevas tecnologías.
- La importancia de la teoría y del desarrollo de investigaciones para el diseño didáctico de los materiales de estudio.

Estos comentarios ponderados nos llevaron a pensar en otras categorías de análisis, las cuales nos ayudaron a “descubrir” de alguna manera nuevos y valiosos conceptos o “*vínculos claves*”¹⁶ a partir de datos diversos. La comparación entre las opiniones de los diferentes grupos fue asimismo un eje permanente de reflexión, que nos permitía encontrar tanto

similitudes como diferencias significativas entre los puntos de vista de los actores de acuerdo a su rol en la institución. Podemos decir que estas categorías construidas a partir de contenidos recurrentes, funcionaron como los “temas”¹⁷ de la investigación, pues concentraban las cualidades dominantes de la información y contribuían a impregnar y unificar los hechos. Entre los temas o categorías más importantes podemos mencionar los siguientes:

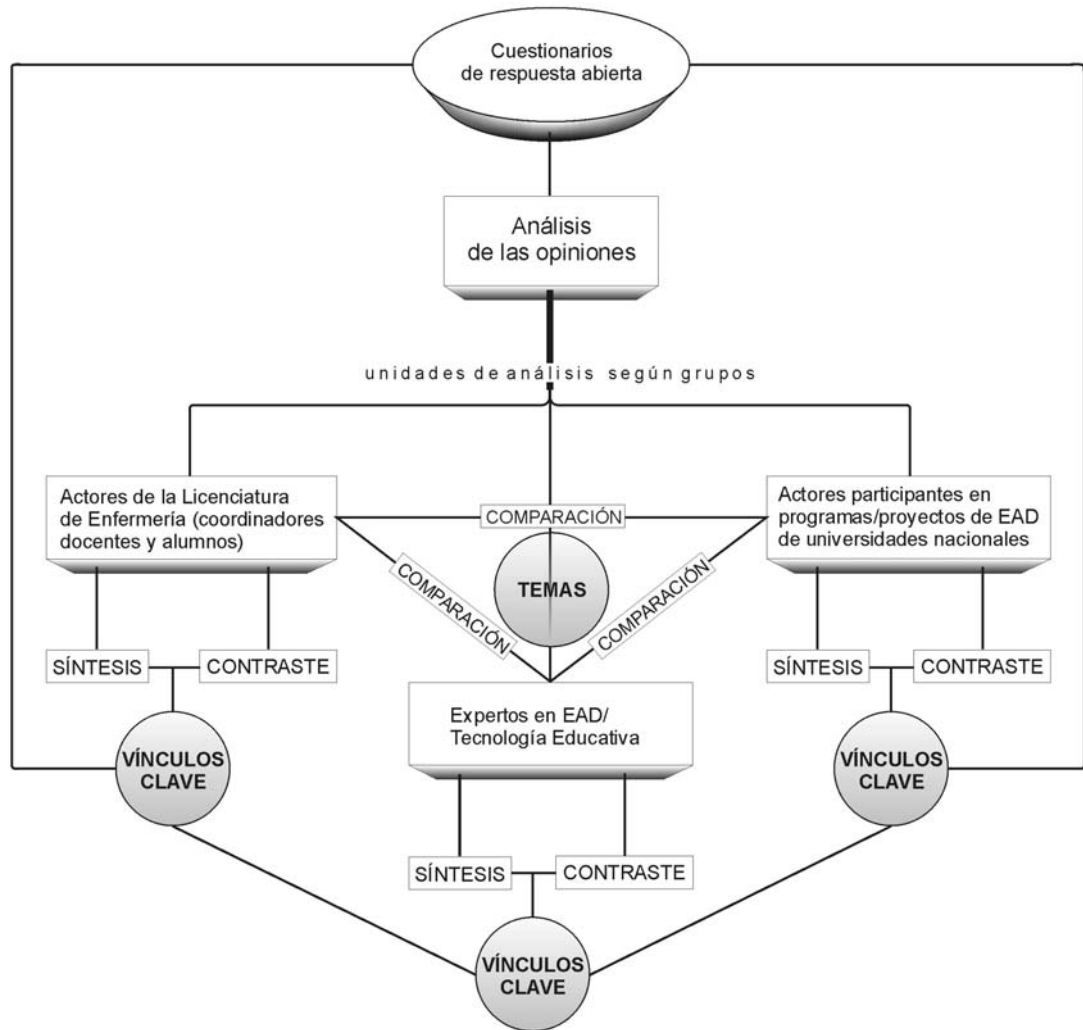
- Las opiniones encontradas de los actores -coordinador, docentes, alumnos- en relación a ciertos temas relevantes (por ejemplo, la evaluación de los aprendizajes)
- La priorización de aspectos diversos por parte de los actores según su nivel de responsabilidad en el proyecto/programa.
- La diferente valoración de determinados recursos tecnológicos según el tipo de universidad y las funciones asignadas a los actores.
- Las formas diversas de utilización de las tecnologías en las propuestas de enseñanza y de aprendizaje a distancia.

Estos temas destilaban los datos recopilados proporcionando, por un lado, un sumario de conceptos esenciales, y por otro lado, ciertas claves para interpretar otras situaciones.

El siguiente diagrama sintetiza los pasos antes mencionados para el análisis de las opiniones de los sujetos actores de la investigación:

¹⁶ Frederick Erickson (1989) “*Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*”, Pág. 267

¹⁷ Robert Stake (1999) *Investigación con estudio de casos*, Pág. 27-29.



La tarea de interpretación de la información constituyó un proceso en espiral de idas y venidas alrededor de las teorías, tanto de las que ya habíamos sistematizado como de otras a las que debíamos recurrir para poder encontrar líneas argumentativas de explicación. Esto resulta propio de la perspectiva cualitativa, cuyas lógicas complejas y dialécticas conciben al mundo de lo social como opaco, contradictorio y en permanente movimiento. Desde este enfoque, se entiende que no se pueden plantear como disyuntivos la teoría con respecto a los hechos, ni tampoco los momentos de

recogida de la información con respecto a su análisis e interpretación¹⁸ Las conclusiones parciales que habíamos redactado acerca del contenido de los documentos elegidos, contribuyeron también a comprender el sentido de varios de los comentarios de los actores entrevistados. No obstante, se descartaron muchos de los datos relevados a través de los distintos instrumentos, pues se priorizó elaborar una estructura narrativa que recuperara la descripción coherente de ciertos ejes conceptuales. La información obtenida a través de los Casos de Estudio seleccionados, permitió analizar con profundidad contenidos que nos interesaban acerca de los problemas institucionales y las variables político-sociales que influyen en el desarrollo de las propuestas de educación a distancia y de tecnología educativa en el contexto de las universidades públicas.

En coincidencia con lo que plantea R. Stake¹⁹ (1999), consideramos que los temas surgidos en este trabajo de indagación, si bien no pueden generalizarse formalmente como sucede en otro tipo de investigaciones, posibilitan en cambio procesos de “*generalización naturalista*”, puesto que se extienden más allá de su particularidad y contribuyen al análisis crítico de otras situaciones. Resulta probable que lo que se aprende acerca de los Programas/Proyectos de educación a distancia implementados en algunas universidades nacionales de Argentina, ayude a tomar conciencia acerca de características que pueden encontrarse en otras organizaciones y en otros contextos. Con esto no queremos decir que lo que sucede en diversos lugares es homologable a lo analizado en las instituciones donde se efectuó la investigación, sino que los datos recabados constituyen rasgos que podrían buscarse en diferentes ámbitos educativos del nivel superior.

¹⁸ Elena Achilli (1994) “*Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples*”, Primeras Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, Buenos Aires. Pág. 6-7.

¹⁹ Robert Stake (1999) Investigación con estudio de casos, Pág. 78-79.

En la medida de nuestras posibilidades –considerando que la elaboración de este tipo de Tesis constituye un trabajo individual-, hemos realizado algunos procesos de triangulación de los datos obtenidos. Si bien acordamos que la triangulación no nos garantiza totalmente la superación del problema del sesgo en las investigaciones²⁰, pensamos no obstante que una combinación de múltiples fuentes de evidencia posibilita contrastar las diferencias que se manifiestan en la descripción y valoración de los hechos. En la indagación desarrollada, hemos recurrido a la triangulación de métodos –a través de la realización del análisis de los Casos de Estudio, del suministro de Cuestionarios escritos y de las Entrevistas en Profundidad-, y también a la de sujetos, puesto que entrevistamos a coordinadores, docentes y alumnos de un Programa de Licenciatura a Distancia inscrito en una Universidad Nacional, a docentes y coordinadores de diferentes universidades públicas del país, y a docentes investigadoras expertas que se desempeñaron en varias instituciones. De este modo, se han tenido en cuenta las perspectivas de actores que no sólo actúan de forma distinta en la institución a partir de los roles que juegan, sino que también reflexionan de manera diversa acerca de las problemáticas planteadas.

A diferencia de las demostraciones causa-efecto y de las correlaciones estadísticas que son necesarias para asegurar la validez en las investigaciones cuantitativas, en las cualitativas se emplean múltiples formas de evidencia para persuadir acerca de su coherencia. Fernández-Ballesteros²¹ (1995 cit. por Tójar Hurtado, 2001) propone algunos criterios que nos orientaron en el análisis de los datos. En primer lugar, *no hay que ser simplistas* a la hora de responder acerca de grandes problemas, dado

²⁰ Al respecto, Irene Vasilachis de Gialdino (1992) en: *Métodos Cualitativos I*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, observa que el uso de múltiples metodologías y procedimientos sin controlar los sesgos de cada uno, puede invalidar la triangulación. Pág. 69-70.

²¹ Fernández Ballesteros (1995), cit. en: Tójar Hurtado J.C. (2001) *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*, FUNDEC –Fundación para el desarrollo de los tiempos cognitivos, Buenos Aires. Pág. 148-149.

que determinadas cuestiones muy complejas requieren de mucha evidencia y no pueden ser encaminadas desde una sola perspectiva. En segundo lugar, se *deben enfatizar los efectos y las condiciones diferenciales*, atendiendo a todos los grupos de sujetos que participan en la problemática seleccionada. En tercer lugar, es importante *utilizar múltiples medidas*, puesto es conveniente confirmar los resultados desde diversas perspectivas. Finalmente, se deben *evitar las sofisticaciones innecesarias*, optando por las técnicas de análisis más simples y adecuadas para otorgar credibilidad a los procedimientos empleados.

En este trabajo de Tesis se ha intentado respetar estas normativas, como así también las orientaciones y fundamentos teóricos de autores representativos relacionados con la metodología de investigación de índole cualitativo, con el propósito de poder abordar el objeto de estudio seleccionado con rigurosidad y sistematicidad, para realizar aportes relevantes relacionados con la temática de referencia.

Capítulo 7

Educación pública, tecnologías y acceso al conocimiento. La mirada de las expertas.

Las Entrevistas en Profundidad se realizaron a dos profesoras expertas en el desarrollo de propuestas de educación a distancia y de tecnología educativa de la Argentina: la Doctora Edith Litwin y la Profesora Graciela Carbone. Estas profesionales trabajan en diferentes universidades nacionales –en la Universidad Nacional de Buenos Aires y en la Universidad Nacional del Luján, respectivamente-, y han realizado aportes en diversas instituciones públicas del nivel superior. La Dra. Litwin fue también asesora de la Dirección de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco durante el período 1987/1992 responsabilizándose, entre otras funciones, por la formación en la modalidad del equipo de trabajo de la DEaD.

El desempeño de estas docentes goza de un gran reconocimiento en nuestra comunidad educativa, pues han formado recursos humanos de grado y posgrado en varias universidades del país y del extranjero. Son autoras de numerosas publicaciones, y han desarrollado relevantes trabajos de investigación que contribuyeron a enriquecer el campo disciplinario de la didáctica, el curriculum, la comunicación educativa, la educación a distancia y la tecnología educativa, entre otros. Además, ambas han ejercido importantes cargos de gestión educativa en diversos organismos públicos, por lo cual su experiencia profesional resulta sumamente valiosa y constituye

un referente para los educadores. Estas colegas han sido también Coordinadoras la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina en distintos períodos, y una de ellas –la Dra. Litwin- ha sido miembro fundador de RUEDA en el año 1990.

A partir de la información suministrada por estas profesoras en las entrevistas en profundidad realizadas, hemos podido reflexionar acerca de aspectos nodales relacionados con nuestro objeto de indagación, a los que hemos clasificado en las siguientes categorías de análisis:

- Los materiales multimedia en las propuestas de educación a distancia

. Los materiales escritos como puentes hacia conocimientos diversos

Los módulos y guías impresas utilizados en los programas y proyectos de educación a distancia tienen la ventaja de la permanencia, lo cual posibilita que los alumnos puedan releerlos, consultarlos periódicamente y analizarlos en diferentes momentos. Pero para ayudar a los estudiantes a comprender los contenidos de estudio, resulta fundamental que los docentes empleen estrategias y recursos apropiados en el diseño de los materiales, que permitan seguir la progresión temática del texto y articular los conceptos nuevos con la estructura cognitiva.

Si bien no existen prescripciones acerca del diseño didáctico que deben tener los materiales escritos para los proyectos de la modalidad, hay ciertas normativas que resultan orientadoras. La Dra. Litwin nos explica que este tipo de materiales ha pasado por distintas etapas de elaboración y que en las más recientes la línea principal que adquirieron fue “...funcionar como

guías, pero nunca para el desarrollo de contenidos.” Observa que actualmente se le da importancia a la presentación breve de la materia – fundamentalmente los conceptos centrales y los modos de pensamiento de la disciplina-, a la explicitación del programa, a la introducción de cada unidad, y a la incorporación de materiales en la guía que remiten a la bibliografía. Esto permite realizar algunos “anclajes”, algunas veces como “puertas de entrada” a los conocimientos, otras veces para favorecer los procesos analógicos o de síntesis que posibilitan mejores comprensiones acerca del material. Coincidimos con estos planteos que realiza la profesional, pues entendemos que los materiales de estudio denominados “autosuficientes” en la enseñanza a distancia suelen constituirse en presentaciones recortadas e incompletas, excepto en aquellas propuestas que justifiquen este formato porque resulta importante seleccionar y sistematizar información dispersa o difícil de obtener.

Otra característica relevante de los materiales que señala esta experta, es la incorporación de propuestas metacognitivas en los mismos, mediante la utilización de estrategias que promueven la reflexión una vez resueltas las actividades de aprendizaje. Pensamos que este tipo de análisis pormenorizado acerca de los propios procesos cognitivos que logran realizar los alumnos a partir de ciertas preguntas y tareas consignadas en los materiales escritos, constituye un aspecto clave en el diseño de los módulos y guías, pues permite autorregular el estudio y resignificar los conocimientos. Pero estos propósitos sólo pueden alcanzarse si los materiales cuentan con una selección no arbitraria de actividades de aprendizaje, que posibiliten relacionar los conceptos y profundizar la información suministrada. Al respecto, Edith Litwin expresa:

“...[en las últimas propuestas se incorporó] de manera sustantiva la orientación hacia la lectura, el análisis, y poner el

corazón del material en la actividad. [...] el material es [el espacio] donde se proponen actividades y donde se analizan [...] A veces para la misma propuesta de actividad se incorpora algún otro material analógico, que ofrece puente con la bibliografía.”

Graciela Carbone plantea como preocupación central la validez de los conocimientos que se transmiten a través de los materiales escritos. Describiendo el trabajo desarrollado en un proyecto de investigación sobre libros de texto nos explica que, en realidad, los docentes universitarios tienen una mayor conciencia acerca de este tema, porque desde su propia práctica llevan consigo la idea del envejecimiento del conocimiento -hecho que esta profesora ha podido observar durante el desarrollo de los materiales de las propuestas a distancia en las que ha trabajado-. Sin embargo, desde su investigación puede dar cuenta que no sucede lo mismo con los docentes de la escuela primaria con respecto a la validez de los conocimientos que se consignan en los libros de texto escolares.

. La comunicación didáctica desde el correo electrónico

La incorporación del correo electrónico en los proyectos educativos a distancia suscita opiniones diversas. Por un lado, las expertas consultadas reconocen la gran utilidad de este medio, que se constituye sin lugar a dudas en una herramienta valiosa que posibilita la comunicación didáctica entre los actores implicados, favoreciendo la transmisión de mensajes, las consultas, el envío de trabajos y devoluciones, y la realización de tutorías. Pero por otro lado, desde un análisis más a fondo acerca del modo en que los alumnos usan este medio, encontramos que no siempre se explota su potencialidad.

En relación a este tema, Edith Litwin nos aporta que, desde investigaciones realizadas al respecto, se ha relevado lo siguiente:

“La gente pregunta en el correo una cantidad importantísima de cuestiones administrativas. Para mí la conclusión es esa, que utilizan el correo para cosas muy puntuales”.

Seguramente, el perfil de la población destinataria condiciona en gran medida las particularidades que adquiere el uso del correo electrónico. Graciela Carbone explica que ha empleado mucho este medio en un Curso destinado a docentes del nivel superior, como así también en sus tareas como referente en diversas provincias con docentes de otros niveles, y opina al respecto:

“Yo creo que es el instrumento más potente que hay para la comunicación entre profesionales, y entre docentes y alumnos. [...] lo he empleado mucho en el Curso ‘La gestión curricular a distancia en el modelo universitario’, para los intercambios pedagógicos, tanto de consultas como de envío de producciones, y de devoluciones más”.

No obstante, esta profesional advierte también que este medio puede generar saturación en el trabajo de los docentes, quienes muchas veces se sienten invadidos por una cantidad inconmensurable de mensajes y requerimientos que no siempre pueden atender. En este sentido, *“...los docentes adquieren la costosa experiencia de darse cuenta que no pueden brindar generosamente todo, porque si esto se multiplica en escala por el número total de alumnos que se tiene, no se puede absorber, y es aquí donde los aportes pedagógicos entran en colisión con las condiciones laborales”*, observa Graciela Carbone.

. La complejidad multiopcional de los hipertextos

Como decíamos en el Capítulo 5, en comparación con los textos impresos en papel, los hipertextos no sólo representan diferencias cuantitativas en relación al volumen de información que pueden transmitir, sino también diferencias cualitativas, pues se establecen nuevos modos de leer y de abordar cognitivamente los conocimientos. La estructura del entorno informático de los hipertextos posibilita el entrelazamiento de las ideas y la realización de asociaciones impredecibles por parte de los usuarios.

En los proyectos de educación a distancia en los que están insertas las especialistas entrevistadas, se han comenzado a utilizar hipertextos con finalidades diversas. Graciela Carbone dice al respecto que lo emplean con el propósito de que los docentes se compenetren de las diferencias y semejanzas con los textos convencionales, analizando sus posibilidades pedagógicas. Este recurso está siendo investigado por el equipo que esta experta dirige en su investigación acerca del libro de texto en la escuela y tienen en su agenda, además, elaborar un hipertexto de Tecnología Educativa. Sin embargo, la incorporación de este tipo de material como objeto de estudio en sus propuestas de formación docente, tiene como intencionalidad lo siguiente:

“[...] lo llevamos como parte de nuestra unidad sobre los materiales y el curriculum, para que los docentes empiecen a aprender, a diferenciar en la práctica y en la teoría, la lectura del texto escrito de la lectura del hipertexto, que nos parece indispensable. Así como estamos permeados por la imagen estamos permeados por estas lecturas simultáneas, no lineales. Digamos que los puentes hacia la información siguen

siendo las guías, pero hemos mantenido siempre el criterio del contacto con las fuentes reales, y cuidamos más que antes que sean plurimedia...”

A partir de sus trabajos recientes de investigación, Edith Litwin nos aporta información relevante acerca de esta temática. Nos explica que los profesores usan los hipertextos, pero se genera luego en ellos una actitud temerosa. Esto sucede fundamentalmente con los docentes a los cuales la tecnología no les resulta transparente. En palabras de la experta, se expresa lo siguiente:

“...tienen miedo de que el alumno se pierda y no se dé cuenta de qué es lo central en el campo disciplinar. Entonces el profesor, con las preguntas –que tienen sentido didáctico-, termina trabajando en contra de lo que él mismo hizo con el hipertexto. O sea, él hace un hipertexto y después pregunta cosas para volver a centrar [a los alumnos] en el campo del conocimiento. [...] la impresión que da es que permanentemente el profesor opera desde la didáctica en contra de lo que él mismo tecnológicamente diseñó.”

Desde estos análisis, podemos inferir que la mera incorporación de materiales hipertextuales en los proyectos educativos, no garantiza una utilización apropiada del recurso ni el desarrollo de buenas propuestas de enseñanza. El diseño de los hipertextos presenta una lógica distinta a la de los textos convencionales. Sus múltiples conexiones con imágenes visuales y sonoras provenientes de cúmulos variadísimos de información, pueden analogarse a las características del pensamiento humano de orden superior, el cual no es lineal ni algorítmico. Las posibilidades didácticas de este recurso implican su utilización apropiada a partir de lo que éste ofrece. Por

tal motivo, es importante que los docentes reconozcan las particularidades de este tipo de formato tecnológico, y aprendan a enseñar con él sin desarmar su estructura.

. *La red Internet como posibilitadora de una mirada disciplinar más amplia*

El desarrollo actual de Internet nos ubica ante una cantidad inconmensurable de datos y conocimientos. En este coloso entorno informático, los docentes encuentran una fuente valiosa de información para todas las áreas académicas. No obstante, esta misma característica de vastedad genera también dificultades en muchas personas para la búsqueda de conocimientos. De este modo, existen usuarios con distintos niveles de experiencia en los procesos de navegación por Internet: los que sólo han intentado abordar la red en pocas ocasiones, con mucha confusión y pocos logros; los que han aprendido ciertos modos prácticos de utilizarla, con buenos resultados pero sin haber incursionado en otras indagaciones más profundas; y los que han podido establecer una relación más amplia con este recurso, a partir de una mayor comprensión de sus lógicas de funcionamiento y de un aprovechamiento integral de las potencialidades que ofrece la red.

Desde los comentarios de las expertas consultadas podemos inferir que ambas están analizando las posibilidades didácticas y comunicacionales de Internet, a partir de sus proyectos de investigación y de formación docente en la modalidad. Graciela Carbone nos expresa que en este momento su equipo de trabajo se encuentra en una etapa de exploración y de estudio acerca de la red:

“En este momento: explorarla, estudiarla teóricamente, saber que es un hipertexto caótico infinito, pero no es el espacio preferido de investigación, sino instrumentalmente utilizarlo como un recurso más [...].”

Algunos de los datos aportados por la Dra. Litwin en sus investigaciones acerca de cómo impacta Internet en las clases de los profesores que la consultan, dan cuenta de que los docentes que realizan búsquedas en la red acerca del tema que luego van a enseñar, le otorgan otros significados a su propuesta didáctica, a partir de una mayor apertura del campo disciplinario que abordan. Estas consultas en Internet posibilitan no tanto aprender nuevos conocimientos, sino establecer otros sentidos a la relación entre docentes y alumnos, y aquí sí existiría algo novedoso. Así lo expresa la investigadora:

“Él [el profesor] con un buscador entra a buscar material, y encuentra materiales conexos, no solamente lo que está buscando. Pareciera que esto le permite una mirada más amplia del tema con el que trabaja, y termina remitiéndolo desde una mirada humanista”.

Esta especialista nos explica que, desde los datos de su investigación, existen diferencias en las actitudes que manifiestan los alumnos de las Ciencias Sociales con respecto a los de las Ciencias Básicas en relación a estas búsquedas en Internet que realizan los docentes. Los primeros, perciben que en algún momento los docentes se van a conectar con el tema de la clase, por lo cual no les resulta más atractivo que otras estrategias del profesor. En el caso de las Ciencias Experimentales o de la Matemática, en cambio, los alumnos no ven la relación directa. Tampoco la

piensan ni la esperan, por lo cual se sienten sorprendidos por la visión que plantea el profesor, y esto les resulta atractivo. Edith Litwin explica lo siguiente sobre estas reflexiones surgidas a partir de su investigación:

“Se ve abierto en el análisis, incorporando contenidos que no son de estricta relación con el campo. [...] entonces esta consulta a Internet le permite [al docente] sobre la base de conocimientos anteriores, la ampliación de su mirada acerca del campo. Lo interesante es la conexión, la perspectiva del docente acerca del tema. Y el alumno lo reconoce, especialmente cuando no es de las Ciencias Sociales, porque éste lo ve conectado al tema y no lo reconoce como atractivo.”

Teniendo en cuenta que los campos disciplinarios no constituyen entidades monolíticas acotadas, sino comunidades de personas que comparten un lenguaje especializado, ciertas tradiciones y sistemas de símbolos que están en continua construcción, consideramos que estas formas actuales de indagar acerca de las producciones que se originan en distintas áreas del saber, constituye un aporte valioso de Internet. De esta manera, la red se transforma en una herramienta potente que posibilita el desarrollo de la cultura, y que permite configurar estrategias didácticas adecuadas para establecer comunicaciones diferentes entre docentes y alumnos, como así también nuevos modos de apropiarse del conocimiento.

. Las videoconferencias, más allá de las conferencias

Si bien las condiciones reales de la mayor parte de las universidades públicas argentinas han obstaculizado la inversión en equipamiento para poder realizar videoconferencias de señal satelital –tal como lo

planteábamos en el Capítulo anterior-, las docentes entrevistadas nos comentan sus experiencias y percepciones con respecto a este tipo de tecnología. Edith Litwin opina críticamente acerca de la misma, en el sentido de que remiten a lo más tradicional de la educación a distancia: el busto parlante, el profesor frente a la cámara explicando. No obstante, más allá de estos cuestionamientos que se sustentan en las propias experiencias vividas en varias instituciones del país y del extranjero en las que fue invitada, Litwin recupera ciertos aspectos positivos de las videoconferencias:

“No veo que la videoconferencia ofrezca más que acercar una conferencia a la manera de busto parlante en una comunidad alejada, de una personalidad de la cultura o las ciencias. Este es el sentido, que podría ser positivo. Tiene sentido si existe una fuerte población cautiva, pero el valor es el de una clase televisada. En este marco hay que analizarla”

Este valor otorgado a las videoconferencias como un recurso tecnológico válido cuando se trata de acercar culturas y saberes que de otro modo sería más difícil u oneroso, es señalado también por Graciela Carbone, quien nos narra una experiencia personal muy interesante al respecto. A partir de esta vivencia, la especialista nos expresa su pensamiento acerca de este tipo de tecnologías:

“...la considero una oportunidad excepcional del allí y el ahora, de la visión sincrónica de espacios remotos como aporte educativo [...] que debería formar parte de nuestro programa de educación a distancia. [...] Me pareció [la experiencia vivida] una idea tan sencilla, tan transparente y hermosa que no la olvidé [...] Yo creo que a pesar de lo que nos está pasando, los precios han ido bajando, el problema es la infraestructura, pero

no hay que cejar hasta que sea una realidad esta disponibilidad”.

Desde nuestro punto de vista, entendemos que las videoconferencias pueden convertirse en recursos sumamente valiosos si son bien utilizadas. Para la región patagónica, que como veíamos en otros apartados posee marcadas características de distanciamiento y aislamiento de la población, esta tecnología se constituye en una oportunidad de acceso a la cultura y a la educación a través del contacto con personas que viven en lugares remotos. Si pensamos en la existencia de grupos de investigación que han alcanzado niveles de excelencia en algunas áreas temáticas –por ejemplo, los biólogos especializados en fauna marina austral de la sede Puerto Madryn de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco-, las posibilidades que estos científicos y sus alumnos encuentran en las videoconferencias son muy importantes. Las comunicaciones que se establecen con colegas de otras universidades - tanto del país como del extranjero- instauran experiencias de formación y de actualización, ya que permiten, cuando se organizan a través de estrategias superadoras de la mera exposición oral, buenos niveles de diálogo e intercambio profesional.

. Plataformas de despegue hacia encuentros diversos

En esta nueva etapa de desarrollo de la modalidad, las universidades de Argentina han comenzado a implementar plataformas tecnológicas para la organización administrativa y académica de las propuestas. Si bien las opiniones suelen diferir con respecto a los formatos y alcances de esta tecnología, coincidimos con el análisis que hace Edith Litwin cuando plantea que, después de haber recabado experiencias diversas de trabajo en Argentina y en Uruguay, considera lo siguiente:

“... casi todas las plataformas son iguales. No vale la pena invertir en la plataforma, porque son todas iguales, tienen un lugar para colgar los contenidos, tienen un lugar para los foros, para averiguar si el alumno contestó o no contestó. Yo creo que el alumno usa la plataforma lo mínimo. Hacer una inversión mínima, el mantenimiento, la administración, pero no las veleidades de la plataforma.”

Esta opinión de Litwin nos advierte de un problema que ha surgido en algunas universidades públicas de nuestro país: la inversión de colosales cifras de dinero para “comprar” tecnología relacionada con las plataformas, ya sea adquiriendo los derechos de otras instituciones propietarias de plataformas configuradas para proyectos de educación a distancia o virtuales; o bien solventando los gastos que demanda el trabajo de los técnicos e informáticos especializados en el diseño de este tipo de tecnologías. Graciela Carbone también se refiere a este tema, calificando de “dispendiosa” a la plataforma creada en una de las universidades en las que actualmente se desempeña como asesora.

Otra problemática que se plantea es que, en general, en las universidades las plataformas se diseñan sólo desde criterios informáticos. Los equipos que intervienen raramente incluyen a pedagogos, por lo cual suelen descartarse las discusiones acerca de las características que asumen los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, y las posibilidades que ofrecen este tipo de tecnologías para su desarrollo. Así lo explica Graciela Carbone:

“ [...] coincidimos con las valoraciones que se han hecho en nuestra reunión¹ acerca del poco espacio que ha tenido el diálogo con la gente de educación, con especialidad didáctica, para alertarlos de que su visión es sesgada.”

Un aspecto central que resulta preciso indagar con profundidad para poder realizar intervenciones pertinentes, es la forma en que los estudiantes utilizan las plataformas. Muchas veces se generan altas expectativas en torno a los alcances y posibilidades de estos recursos tecnológicos, pero no se efectúan análisis serios acerca de lo que realmente sucede durante el desarrollo de las propuestas educativas a distancia mediadas por plataformas informáticas. La Dra. Litwin explica que los alumnos hacen un uso mínimo de estas tecnologías, y aclara en relación a las particularidades que adquiere el estudio en la universidad:

“No nos olvidemos que son alumnos universitarios que se tienen que sentar a estudiar, y que después tienen que rendir parciales con los materiales que estudian. El alumno ve una actividad y la piensa, pero no la hace. Tendría que ser compelido a usarla, o a que envíe los resultados y que con esto apruebe un práctico, por ejemplo. El alumno ve los contenidos y estudia desde los libros, y desde el material que le sugerimos para la bibliografía...”

Litwin observa que la situación descrita sucede prácticamente a nivel internacional. Este comentario lo fundamenta en que ha trabajado con educadores de otros países, quienes plantean problemáticas similares. Recientemente, por ejemplo, ha dialogado con profesionales de España y

¹ Se refiere a la XXVI Reunión de la Red Universitaria de Educación a Distancia –RUEDA-, realizada en la ciudad de Mar del Plata, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, el 14 y 15 de noviembre de 2002.

de México, los cuales expresan los mismos interrogantes que se plantean también en otros países en relación a la utilización de plataformas: el uso que de ellas hacen los alumnos; el problema de la falta de retribución económica para los docentes, para la realización de un trabajo extra más pesado y complejo; la necesidad de programar tareas didácticas más que tecnológicas por parte de los profesores, etc. Sucede con las plataformas lo mismo que sucedía antes con los videos y luego con los materiales impresos: se pone el acento sólo en la tecnología, pero no se reconoce que lo sustantivo es que los alumnos deben remitirse a determinados libros y materiales para poder estudiar en la universidad, explica Edith Litwin.

Un recurso que rescata Litwin desde el formato de la plataforma, es el foro electrónico. Opina que existen experiencias interesantes al respecto, las cuales surgen fundamentalmente a partir de un animador que genera una propuesta significativa para motivar a las personas. No obstante, estos buenos vínculos que logran entablarse suelen verse posteriormente dificultados por la gran cantidad de gente que se conecta a los foros. Desde su trabajo en la Universidad Nacional del Centro, Graciela Carbone también valora la importancia de los foros, como espacios que permiten a los alumnos enriquecer los debates, poner en común sus dudas y compartir las experiencias de aprendizaje.

La posibilidad de poner a disposición de los alumnos información actualizada a través de múltiples lenguajes, y con conexiones operativas con las bibliotecas de las universidades, es otra de las ventajas que Carbone destaca como altamente prometedora de las plataformas tecnológicas. Esta experta explica de este modo sus nuevos desafíos profesionales:

“En eso quiero trabajar, en analizar qué podemos ofrecer de enriquecimiento a través de los lenguajes: desde el audio,

desde la imagen fija y la cinemática en la plataforma, para ver si realmente lo podemos hacer todo a distancia y ser motivadores.”

Las experiencias y opiniones de las expertas consultadas, nos ayudan a reflexionar acerca de las posibilidades y limitaciones que ofrecen las plataformas tecnológicas en las universidades. En este sentido, valoramos la potencialidad de estos recursos informáticos, los cuales permiten a los alumnos acceder a niveles y formas de comunicación superadoras de los modos tradicionales. Pero entendemos también que el aprovechamiento de esta tecnología se relaciona con el proyecto educativo que se elabora, y con la manera en que se conciben los problemas de la enseñanza y el aprendizaje. No existen resultados “a priori”, o logros tecnológicos independientes de estrategias didácticas pensadas por los docentes para ayudar a favorecer los procesos de comprensión de los alumnos sobre los contenidos. Como lo explicábamos en el Capítulo 5, creemos que la utilización apropiada de las tecnologías –y entre ellas, las plataformas- en los proyectos y programas de la modalidad, es una consecuencia de la reflexión crítica y del trabajo pormenorizado que realizan los docentes en la elaboración de una propuesta curricular adecuada.

- La igualdad de acceso como filosofía fundacional de la educación a distancia

Si bien las profesionales entrevistadas se desempeñan como docentes en universidades nacionales con características diferentes en relación a su matrícula e historicidad, coinciden en afirmar que la educación a distancia ha posibilitado generar más oportunidades para estudiar en el ámbito de las universidades públicas. En el caso de una universidad

masificada como lo es la Universidad de Buenos Aires, la modalidad en sí no resuelve el problema de su matrícula numerosa -con más de doscientos mil estudiantes-, pero ofrece acceso a la educación superior a sectores de la población que encuentran dificultades para insertarse en los espacios y tiempos que determina la presencialidad, y estas respuestas adquieren una mayor relevancia cuando las personas viven situaciones de recesión económica.

Pero más allá de los nuevos problemas que han surgido en las universidades y de los viejos problemas que se han agudizado en estas últimas décadas, las expertas señalan que la filosofía originaria de la educación a distancia sigue siendo la misma de sus orígenes fundacionales: la igualdad en el acceso a la educación superior. La Profesora Graciela Carbone observa que esta filosofía se ha mantenido, aún cuando fueran cambiando nuestros marcos teóricos, los enfoques acerca de la tecnología, los matices políticos y las posibilidades reales de trabajo. Esta forma de estudio se caracterizó siempre por su sensibilidad hacia los problemas de acceso a la enseñanza, y aún cuando actualmente no tengamos la misma “ingenuidad” en ciertos planteos como sucedía hace veinte años atrás, la postura acerca de la importancia que tiene la modalidad en el contexto de las universidades públicas, no se ha modificado.

- El aprendizaje recíproco en los proyectos colaborativos

Resulta muy interesante la coincidencia de las expertas acerca de los modos que adquiere la formación de los equipos que trabajan en la modalidad. Ambas plantean que la gente se forma, básicamente, a partir de su integración en equipos interdisciplinarios. Graciela Carbone explica que cambió su postura con respecto a este tema, pues antes percibía muchas

dificultades en los egresados –sobre todo en los de la Tecnicatura en Innovación Educativa que se dictaba en la época de la dictadura en la Universidad Nacional de Luján-, pero ahora entiende que la formación es un largo camino a recorrer, dado que implica saber dialogar con la especialidad del otro, con todo su bagaje cultural. Desde su vasta experiencia, considera que es la propia complejidad de la tarea lo que lleva a efectuar ajustes paulatinos. Nos comenta que ha trabajado con gente que no se había capacitado sistemáticamente en educación a distancia, pero que a través de la investigación-acción realizada durante largos períodos de tiempo en proyectos de elaboración de diseños curriculares, estas personas lograron apropiarse de una metodología de trabajo y asumieron una alta valoración acerca de los aportes que realizan las ciencias de la educación en el campo de la enseñanza.

Por su parte, Edith Litwin observa que las personas que se desempeñan en esta modalidad logran en general un proceso importante de formación, a partir de un trabajo conjunto con pedagogos que han obtenido una valiosa experiencia de varios años en el campo de la educación a distancia. Los profesores abocados a la elaboración de materiales de estudio, se han integrado a estos equipos, y allí han aprendido -tal vez no tanto de tecnología o de educación a distancia-, pero sí de las buenas estrategias de enseñanza. Estos profesores han tenido que pensar acerca de cómo favorecer las propuestas para que los alumnos aprendan mejor, y esto ha repercutido de manera muy beneficiosa en toda la universidad, porque ha impactado también en las carreras de grado presenciales.

Graciela Carbone describe su propia experiencia como Profesora de Posgrado en la Escuela de Teatro de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, y explica que la misma le ha permitido:

“...aprender dimensiones de la educación no formal que aparecen en la educación formal”.

“...para los otros docentes es todo un aprendizaje vivir la disciplina de la educación a distancia: el sentido del rigor, el trabajo, el manejo de los tiempos propios, la regulación de los calendarios, sentir el sostén del profesor a través de la carta, del recuerdo y de las propias urgencias.”

Edith Litwin nos explica la importancia que ha tenido el trabajo colaborativo que se desarrolló entre la Universidad de Buenos Aires -a través de su Programa UBA XXI-, y las escuelas secundarias de distintas zonas del país, para ayudar a los estudiantes del nivel medio a cursar el primer año del Ciclo Básico de la UBA en su lugar de origen, sin tener que trasladarse a la Capital Federal. De esta forma, los profesores de las escuelas trabajaron de manera conjunta con los profesionales de UBA XXI, conformando subsedes de la UBA y equipos colaborativos. Al respecto, nos comenta esta experta:

“En algunos lugares el trabajo fue prácticamente de actualización de los profesores en términos de los contenidos, en otros, de verdaderos equipos que repensaron la educación para esos estudiantes, y en otros, una fuerza más que nada administrativa para plasmar el proyecto.”

- Proyectos truncos, condiciones desfavorables y necesidades urgentes

Los comentarios acerca de las innumerables experiencias desarrolladas a lo largo de varios años de trabajo por parte de las profesoras entrevistadas, no están exentos de descripciones acerca de múltiples problemas y dificultades. En general, los principales obstáculos son de índole institucional, y han sido generados por desaveniencias en los lineamientos políticos y las decisiones en torno a la puesta en marcha y la continuidad de los programas y proyectos de educación a distancia. Las crisis reiteradas por las que han atravesado las universidades nacionales en su propósito de defender y consolidar la educación superior de carácter público, han originado asimismo discontinuidades en el desarrollo de los proyectos, ya sea por falta de presupuesto para su manutención o por la imposibilidad de contar con recursos humanos que pudieran sostenerlos. Un ejemplo de esto es lo que manifiesta Edith Litwin, quien observa que en estos momentos en los cuales existe una gran expansión en los estudios del cuarto nivel, la Universidad de Buenos Aires no cuenta con una oferta acorde de posgrados a distancia. Además, esta universidad no le otorga a las tecnologías el lugar institucional que la mismas requieren, en términos de estrategias de enseñanza. Aún cuando las tecnologías generan en muchas oportunidades verdaderas propuestas que favorecen los procesos comprensivos de los estudiantes, actualmente no están siendo promovidas por la universidad por razones de índole presupuestario, lo cual resulta paradójico, pues los propios problemas de masividad de la UBA justifican ampliamente la inversión en tecnologías educativas, explica la docente.

Si analizamos diferentes situaciones acaecidas en el contexto de las universidades públicas de Argentina, podremos observar también que en algunas de ellas ha existido desinteligencia en la toma de decisiones

relacionadas con el desarrollo tecnológico. Ciertas instituciones han quedado rezagadas a la hora de encarar acciones que resultan prioritarias para fortalecer las propuestas innovadoras, y esto ha sucedido incluso en universidades que contaban con el apoyo de profesionales de trayectoria reconocida, quienes, además, habían logrado gestionar el financiamiento necesario para equipar tecnológicamente a las mismas. La realidad que describe Graciela Carbone al respecto, resulta altamente clarificadora:

“[...] concursamos en el año 1998 un Proyecto FOMECE² para equiparnos con máquinas, para tener un buen servidor, para hacer nuestra Intranet. Porque nosotros tenemos sedes regionales que no son Facultades, y que pueden estar muy desfavorecidas en el plantel docente [...] Se fueron autorizando las compras [...] en el año 2000 habíamos llegado a comprar el equipamiento, pero nos faltaba el cableado, que era una cosa mínima, y la instalación en las tres sedes. Llegó “el corralito”³, las máquinas repartidas, pero no llegó Intranet. Los cables, hace menos de tres meses que los tenemos en la sede central [en setiembre del 2002] [...] no fue autorizado el presupuesto correspondiente a capacitación [...] [Ahora] ...lo vemos como algo totalmente aletargado, y en realidad el esfuerzo y la visión utópica está en nosotros, pero no estamos acompañados políticamente”.

Las situaciones planteadas por las docentes ponen en evidencia las complejidades que suelen surgir a nivel institucional cuando se intenta desarrollar propuestas de educación a distancia implementadas a través de

² Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria, Programa del Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias, Argentina.

³ En Argentina se denomina “corralito” a la incautación de los ahorros bancarios de ciudadanos argentinos que se produjo entre los años 2001 y 2003, decretado por el entonces Presidente Fernando De La Rúa a partir de la decisión de su Ministro de Economía, Dr. Domingo Cavallo.

las nuevas tecnologías. Más allá de lo prioritario que resulten los proyectos, existen ambientes crípticos en algunas universidades que impiden o traban la puesta en marcha de los mismos, desde decisiones poco estratégicas y fuertemente burocratizadas.

- Respuestas diversas para grupos heterogéneos

Dada la vasta trayectoria de las profesoras consultadas, ambas nos explican que las características de los alumnos en los proyectos de educación a distancia en los que han trabajado, son muy variadas. En muchas de las propuestas dirigidas por estas docentes, las cohortes han sido de más de mil alumnos –“*cinco mil, doce mil...*”-. No obstante, más allá de la heterogeneidad propia de estos grupos tan numerosos, los perfiles de las personas destinatarias son diferentes según la propuesta realizada. El Programa del Ciclo Básico de UBA XXI estaba destinado a estudiantes egresados del secundario, pero con la puesta en marcha del mismo surgió que chicos que estaban cursando el último año de la escuela media se anotaban para poder adelantar sus estudios universitarios. En el Programa UBANET –UBA y Empresa Telecom de Italia- los cursos estaban planificados como una oferta de extensión para jóvenes del área de Capital Federal que no querían seguir una carrera universitaria. Sin embargo, se inscribieron personas con título universitario interesadas en adquirir la experiencia de estudiar “on line”. Por consiguiente, esta población no era juvenil, sino que estaba conformada por adultos que pretendían perfeccionarse en sus trabajos y aprender a través de las nuevas tecnologías. Otra particularidad de muchos destinatarios de esta propuesta, es que eran gente de la tercera edad, lo cual “...*marcó una línea de trabajo, y nos permitió entender por qué no se presentaban a los parciales. Sólo lo*

hacían para estudiar, no para seguir una carrera universitaria”, observa Edith Litwin.

Graciela Carbone nos relata también *“...una experiencia de esas que te muestran el abismo social...”*, cuando se desempeñó como referente del Ministerio de Educación en la provincia de Catamarca, ayudando a profesores que debían asistir a maestros rurales de escuelas unitarias. Habla de *“...un caso de extrema diferencia de oportunidades para obtener la certificación de la educación obligatoria”*, y describe a esta experiencia como muy dura al principio, por el aislamiento de los docentes que generaba resistencias para el intercambio crítico, pero altamente cooperativa al final y posibilitadora de saberes diversos.

No obstante la relevancia de estas tareas realizadas en una provincia muy desfavorecida del norte del país, la misma se vio obstaculizada por varios factores. Algunos de éstos fueron internos, y se relacionaron con desacuerdos de trabajo en el propio grupo de docentes. Otros fueron externos, y surgieron como un efecto dominó a partir de la crisis política que se suscitó en Argentina en el año 2001. La especialista nos explica esto con consternación:

“...lamentablemente me tuve que ir en el mejor momento, porque mi equipo, al que yo asistía, implantó la obligatoriedad del examen, y eso determinó una movilización en el esfuerzo de los maestros: pagar el teléfono para comunicarse con el Instituto, empezar la correspondencia, asistir [obligatoriamente] a las tutorías presenciales, y entonces comenzó a moverse el apoyo pedagógico, y ahí se acabó el gobierno de De La Rúa...”

Estas narrativas que nos aportan las docentes expertas acerca de las vicisitudes de los proyectos en la modalidad implementados en instituciones públicas, ponen de manifiesto la impredecibilidad de las propuestas con respecto al tipo de población destinataria a la que se dirigen, puesto que la heterogeneidad de intereses y necesidades de la gente que opta por realizar estudios a distancia es tan grande que resulta prácticamente imposible conocer con acuidad el perfil de los alumnos en forma anticipada. Este dato de la realidad constituye un elemento que no puede dejar de tenerse en cuenta en el momento de planificar estratégicamente este tipo de ofertas educativas.

Las expertas coinciden en afirmar que otra de las particularidades que hay que considerar cuando se piensa en una propuesta en la modalidad para ciertos grupos poblacionales, es la existencia en la actualidad de *“quiebres generacionales”* con respecto al aprovechamiento integral de las NTIC. Ambas plantean que las personas jóvenes utilizan de mejor manera los recursos tecnológicos, pues, como lo explica Graciela Carbone, *“...están permeados por las tecnología, conviven con ellas”*. Por su parte, Edith Litwin comenta:

“Los alumnos mayores tienen dificultades con la tecnología, los profesores mayores tienen dificultades con la tecnología. Los profesores se conectan y usan la tecnología en sus trabajos intracursos. [...] pero eso no significa que la usen para la enseñanza. Para la enseñanza les cuesta un montón, lo viven alejado, lo viven difícil. Es decir, son capaces de comunicarse, pero no de trasladarlo al trabajo universitario.”

Estas diferencias generacionales en el uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje, constituyen un aspecto relevante de los

proyectos en la modalidad. Tal como decíamos en el Capítulo 8, una de las estrategias que resultan válidas para abordar esta problemática, es el ofrecimiento de instancias específicas de capacitación para alumnos y docentes, decisión que actualmente ha sido encarada por varias de las universidades públicas que trabajan con este tipo de propuestas.

- La inequidad socio-geográfica en el acceso tecnológico

Las instituciones en las que han trabajado las expertas consultadas han sido numerosas y diversas. Además de sus tareas de enseñanza, gestión e investigación en varias universidades públicas, ambas se han desempeñado como asesoras en Universidades, Ministerios e Institutos Superiores de distintas provincias argentinas. La experiencia y los conocimientos acerca de la realidad de la educación superior del país que poseen estas docentes son, por lo tanto, muy valiosos.

Un aspecto importante que estas profesores señalan cuando les preguntamos acerca del acceso de las personas a los recursos tecnológicos para aprender en la modalidad, es la inequidad existente en el país con respecto a los lugares en los cuales se emplaza la infraestructura tecnológica necesaria para sostener los proyectos. Coinciden en observar que las diferencias no son sólo sociales, sino también de distribución geográfica, pues en muchas localidades del interior de Argentina no hay locutorios telefónicos, ni instalaciones de Internet. Graciela Carbone explica en relación a esta problemática:

“Y hay un problema que no es solamente de distancias sociales y económicas, sino de distancias geográficas. [...] No sucede esto en La Rioja [la existencia de locutorios] Yo pedía que en el diseño del Instituto de La Rioja pensarán seriamente en el

correo electrónico, Internet, etc., y me decían: nuestros pueblos no tienen los locutorios que tiene la provincia de Buenos Aires. Siguen habiendo diferencias abismales en nuestro país.“

Edith Litwin piensa en forma similar con respecto a esta situación:

“Existen muchos problemas técnicos, y todo lo que quieras en el interior de nuestro país. Cuando no se tiene banda ancha, las posibilidades de armar un trabajo ‘on line’ en la mitad del país son imposibles.”

La centralización es verdaderamente un problema en la Argentina, y se manifiesta tanto en la distribución inequitativa de los recursos tecnológicos, como en las decisiones políticas que se toman desde los despachos porteños⁴ de algunos funcionarios que parecieran trabajar en pos de un país unitario⁵. Esto segmenta las posibilidades reales de acceso de la población a las propuestas de educación a distancia implementadas a través de NTIC, y configura circuitos diferenciados de transmisión del conocimiento en una sociedad cada vez más desigual.

Existen también otras situaciones que resulta preciso considerar cuando se diseñan proyectos implementados a través de NTIC. Una de ellas, es la posibilidad real de acceso que tienen las personas a las NTIC, teniendo en cuenta el carácter público y gratuito de la educación superior que ofrecen las universidades nacionales en Argentina.

⁴ Se denomina “porteño” al ciudadano que habita en la zona más central de Argentina, esto es, el Puerto de Buenos Aires y sus alrededores.

⁵ La lucha entre los “unitarios”, que pretendían un país centralizado en Buenos Aires, y los “federales” que abogaban por una Nación con provincias independientes bajo un sistema de gobierno representativo, fue un acontecimiento histórico de varios años en la Argentina, que finalmente terminó con el triunfo del federalismo.

Otra de las situaciones que hay que analizar, es el problema de los formatos que se utilizan para la presentación de los conocimientos en este tipo de proyectos. El uso de plataformas tecnológicas, páginas web y discos compactos conlleva a la lectura en pantalla de la información. Estos nuevos modos de recibir los contenidos implican una serie de problemáticas que no pueden desconocerse. Por un lado, sabemos que leer mucho tiempo de esta forma genera consecuencias en la salud de las personas, tanto psicológicas como fisiológicas –cansancio, problemas posturales y neurológicos, dificultades en la visión, etc.-. Por otro lado, si bien la mayor parte de los conocimientos suministrados pueden imprimirse, los altos costos operativos suscitados en nuestro país por la caída del valor del peso en relación al dólar, hacen que esta tarea se torne imposible para una gran cantidad de estudiantes. Con respecto a estas realidades concretas de nuestra cotidianidad en los proyectos educativos a distancia organizados a través de NTIC, Graciela Carbone manifiesta las siguientes preocupaciones:

“También pienso que la institución que propone el acceso a través de plataforma, también tiene que estar dispuesta a ofrecer el acceso institucional, o cerciorarse que el alumno lo tiene. Si no, generarle la oportunidad, porque sabemos que puede ir y gastar cincuenta centavos la hora [de conexión a Internet] pero eso no garantiza de ninguna manera el acceso a la información que le estamos ofreciendo en toda su potencialidad [...] tal vez el CD resuelve el problema de los Congresos, y hacemos lo mismo con los alumnos, pero ¿todo se puede leer por pantalla? ¿todo se debe leer por pantalla? Le estamos transfiriendo costos al alumno. Estas cosas también hay que pensarlas, parte del proyecto educativo tiene que ver con eso.”

- El problema de la credibilidad

La relación entre el acceso a las nuevas tecnologías y la credibilidad que las personas depositan en ellas, es un tema que amerita el análisis. Resulta preciso dilucidar qué capacidad tienen los alumnos destinatarios de seleccionar, evaluar y utilizar críticamente los medios tecnológicos, como así también la información que éstos transmiten. De este modo, su uso será más o menos creíble, y generará en las personas distintos niveles de expectativas y requerimientos.

Ambas expertas manifiestan ciertas dudas con respecto a esta problemática, aunque sus reflexiones difieren en algunos aspectos. Edith Litwin se cuestiona sobre este tema, manifestando lo siguiente:

“No sé si hay mucha credibilidad en los destinatarios respecto del poder que tienen [las tecnologías] para generar propuestas de enseñanza. Yo creo que hoy la educación a distancia está instalada, pero no sé si el gran público piensa que son las nuevas tecnologías las que resuelven la problemática de la enseñanza. Creo que esto es relativo, y que está bien que lo sea. Hay muchas asociaciones de profesionales que están haciendo su actualización, y lo hacen a través de las viejas tecnologías”.

Graciela Carbone hace un análisis comparativo entre los denominados “viejos” y “nuevos” recursos tecnológicos. Considera que la computadora, aún con todas sus dificultades, entró “*con el pie derecho*” en la escuela y en la universidad; pero el video, siendo “*hijo de la televisión*”, lo hizo “*con el pie izquierdo*”. Reflexiona también acerca de las críticas que se hacen con respecto a que los niños no aprenden a manejarse correctamente

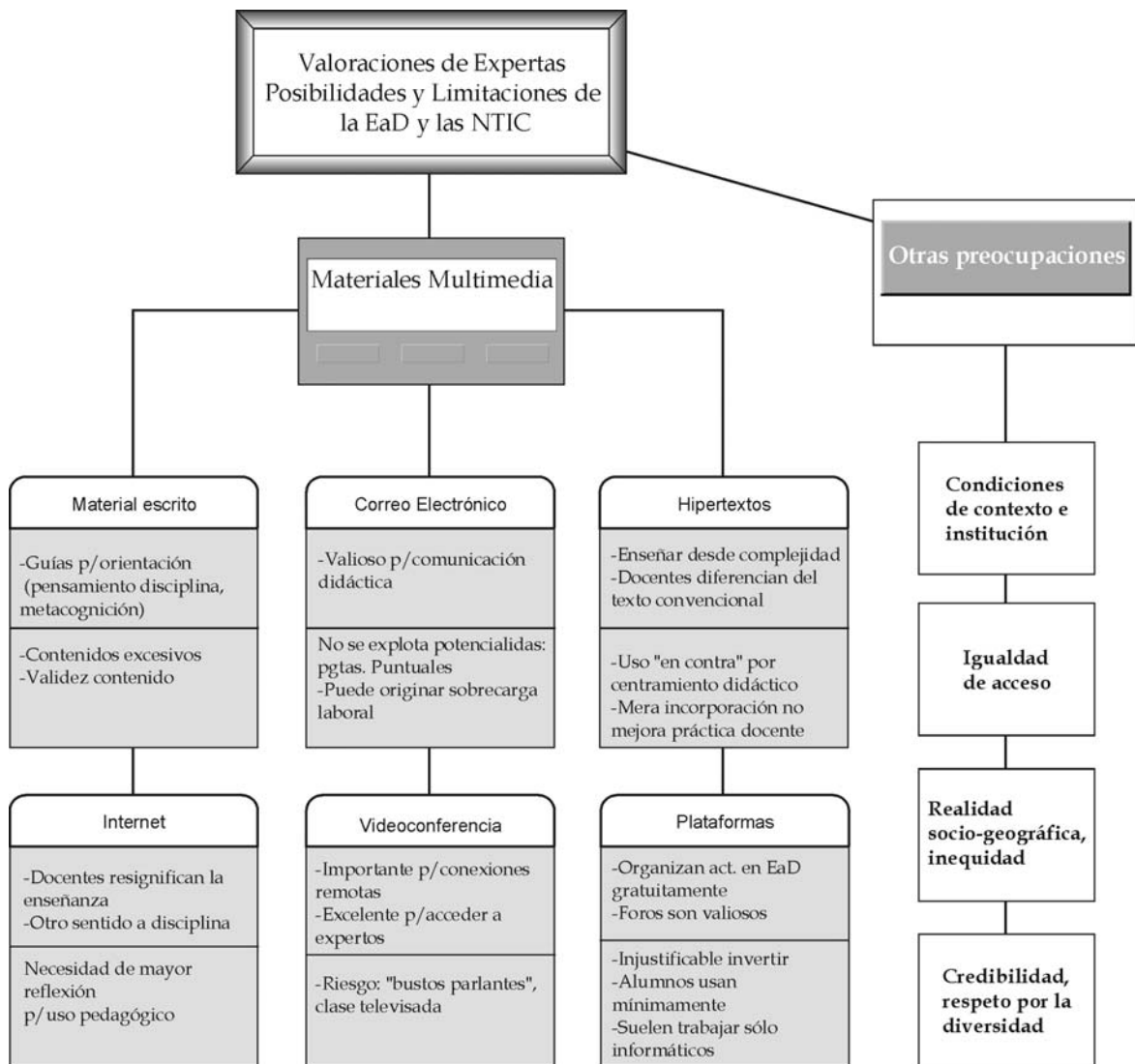
con la escritura, porque estamos permeados por imágenes. Este enfoque es altamente desvalorizador, pues en vez de concebir al mundo de la imagen como un mundo con el cual se puede convivir, como un espacio que tiene valores y que incorpora la comunicación y la estética, se lo plantea como un lugar de antagonismo con la información. En relación a este problema, expresa lo siguiente:

“Yo creo que hay tecnologías que tienen credibilidad, y otras que todavía no se la han ganado. Lo peor de todo no es eso, sino que como no se la han ganado, las excluyen. El problema es cuando a la falta de credibilidad, se le suma el cerrar la puerta.”

Estos comentarios nos advierten sobre los prejuicios y concepciones equivocadas que existen en nuestras instituciones en relación al uso de las tecnologías. Por un lado, percibimos en algunos docentes un exceso de optimismo acerca de ciertos recursos tecnológicos que son considerados de “excelencia total” para promover los aprendizajes. Por otro lado, hay actitudes dicotómicas que polarizan las discusiones con respecto a qué recursos deben seleccionarse para enseñar, descartando de plano todos aquellos que son catalogados como “viejos” o bien como obstaculizadores de ciertos procesos cognitivos. Subyace en estas posturas una idea errónea y naturalizada acerca de la tecnología, lo cual se plasma en decisiones banales y altamente sesgadas que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Pero también es importante rescatar las ideas basadas en saberes cotidianos que poseen muchas de las personas destinatarias de las propuestas a distancia. Tal como lo describe la Dra. Litwin, si bien la gente ha aceptado ampliamente esta modalidad de estudio, no cree que las nuevas tecnologías vayan a resolver todos los problemas de la educación. Aún cuando exista confianza y apertura hacia estos modos de

aprender, las personas analizan con criterios de realidad los alcances y limitaciones de los recientes desarrollos tecnológicos, teniendo en cuenta la idiosincracia del contexto social en el cual se insertan.

El cuadro siguiente es una síntesis de las valoraciones expresadas por las expertas:



Capítulo 8

La implementación de propuestas de educación a distancia y de tecnología educativa en universidades públicas de Argentina

- Problemas y desafíos de las propuestas educativas a distancia desde la opinión de los profesionales responsables

En el contexto de las Universidades Nacionales de la República Argentina, la puesta en marcha de Programas y Proyectos concebidos bajo la modalidad de la educación a distancia, o implementados a partir de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, constituye aún hoy todo un desafío. Si bien la gran mayoría de las instituciones universitarias han asumido el compromiso de diseñar propuestas educativas de carácter innovativo, utilizando para ello diversos recursos y estrategias –y aprovechando además las enormes potencialidades de las NTIC-, la compleja realidad socio-política de la región y los recurrentes problemas económicos que desde hace varias décadas se vienen suscitando en el país, generan escenarios críticos para el desarrollo de estos proyectos.

Con la finalidad de conocer algunas de las dificultades que aquejan actualmente a las instituciones universitarias, hemos encuestado a varios

profesionales responsables del diseño e implementación de Programas y Proyectos de educación a distancia y/o de tecnología educativa en el ámbito de las universidades nacionales, con el propósito también de comprender de qué manera los grupos de trabajo logran innovar de manera creativa e idiosincrática superando obstáculos diversos. Esta información acerca de las problemáticas particulares surgidas en contextos altamente complejos, y de los modos alternativos que las instituciones encuentran para que los proyectos puedan sobrevivir y permanecer inmersos en condiciones críticas, constituye una fuente valiosa de análisis que permite focalizar la mirada hacia los sitios y tiempos reales de la educación superior de carácter alternativo.

La sistematización de los datos obtenidos se efectuó a partir de la utilización de Cuestionarios Escritos, los cuales fueron respondidos por los profesionales responsables del desarrollo de proyectos en la modalidad. Se eligieron universidades públicas que tuvieran programas o proyectos en marcha de educación a distancia o de tecnología educativa. Otros criterios de selección que se tuvieron en cuenta, fueron los siguientes:

- Tamaño, en relación a la cantidad de alumnos –grandes, medianas y pequeñas-
- Historicidad –universidades tradicionales y universidades nuevas-
- Ubicación geográfica –centro, sur, noreste y noroeste de Argentina-
- Trayectoria con respecto a la implementación de propuestas educativas no convencionales a través de medios tecnológicos – universidades pioneras, con experiencia en la modalidad y novatas-

Todos los profesionales que respondieron el Cuestionario suministrado son representantes de su universidad ante RUEDA -la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina-, participando en la misma como miembros plenos y activos. Las Universidades Nacionales relevadas fueron las siguientes:

- Universidad Nacional de Buenos Aires
- Universidad Nacional de Córdoba
- Universidad Nacional de Entre Ríos
- Universidad Nacional de la Patagonia Austral
- Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
- Universidad Nacional de La Rioja
- Universidad Nacional de San Luis
- Universidad Nacional de Rosario

A partir del instrumento mencionado, se obtuvo cuantiosa y valiosa información acerca de diversos aspectos relacionados con la problemática de investigación, la cual se sistematizó en las siguientes categorías de análisis:

- La importancia de la implementación de programas y proyectos de educación a distancia y/o de tecnología educativa en las universidades públicas

En las universidades pequeñas y medianas del interior del país que poseen una extensa cobertura geográfica, los proyectos de educación a distancia y las propuestas educativas basadas en las NTIC, se conciben como herramientas potentes que posibilitan responder, por un lado, a la

democratización de la educación, y por otro, a las necesidades regionales de la población. En el Documento *“Programa Educación a Distancia –PROUN 2002-“*¹ de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral radicada en la provincia sureña de Santa Cruz –UNPA-, por ejemplo, se expresa lo siguiente:

“El Programa [...] se originó como respuesta a las necesidades de articulación e implementación de la modalidad a distancia para la atención de los estudiantes de la región, que desde los orígenes de la institución atiende bajo la denominación de Alumnos no Residentes.[...] las nuevas tecnologías y el incremento en la demanda de estudios atento a la transformación socioeconómica de la región, obligan a la Universidad a pensar en sistemas de gestión de información y soportes de educación a distancia, como una prioridad de su gestión [...] atender a las necesidades regionales y articular acciones con otros actores sociales para dar respuestas equitativas y de calidad.”

El carácter democratizador de las nuevas formas de acceso a la educación superior, que se logra a través de la puesta en marcha de propuestas educativas a distancia o del desarrollo de una tecnología educativa apropiada, se evidencia también en las demás universidades consultadas. La representante de la Universidad Nacional de Rosario –UNR, provincia de Santa Fe, región central del país- manifiesta que la importancia de estos proyectos radica en la posibilidad de alcanzar *“...los ideales de democratización de los saberes, la promoción humana, y la universalización*

¹ *“Programa Educación a Distancia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Plan de Acción y Cronograma Ejecutivo –PROUN 2002-“*, (2002), UNPA, Río Gallegos, Santa Cruz.

de la educación". Por su parte, desde la Universidad Nacional de Córdoba – UNC- se explica que estas propuestas contribuyen a la democratización de la educación superior, y se comenta que existe una demanda muy grande por parte de la población de esta enorme e histórica universidad en relación a esta modalidad educativa, respuesta similar a la que se establece desde otra universidad que posee estas mismas características de masificación: la Universidad de Buenos Aires –UBA-.

En la Universidad Nacional de Entre Ríos –UNER-, sita en la región mesopotámica del Noreste de la Argentina, podemos vislumbrar una clara toma de postura por parte de los decisores políticos con respecto al porqué y al para qué de la modalidad en la institución, lo cual queda reflejado en estas expresiones de la representante de la UNER ante RUEDA:

"Hubo una definición [acerca de la mayor adecuación de la modalidad a distancia] para carreras técnicas o carreras cortas, pero no para el grado universitario. Sí para posgrados y para cursos. También se tuvo en claro la necesidad de no repetir carreras tradicionales a través de esta modalidad, sino de trabajar en proyectos que fueran socialmente relevantes para la región. Yo creo que fueron definiciones fuertes de parte de la Universidad Nacional de Entre Ríos".

Esta preocupación por dar respuestas de formación a la población dispersa que vive en zonas alejadas y desprovistas de instituciones de educación superior, es común en varias universidades pequeñas y medianas. El representante de la Universidad Nacional de La Rioja – UNLaR, región Noroeste-, explicita en este sentido que la modalidad:

“Permite llegar a una mayor cantidad de alumnos del interior provincial, facilitando la elevación del nivel educativo de la región”.

En el caso de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco –UNPSJB- radicada en las provincias sureñas de Chubut y Tierra del Fuego, en el Documento *“Proyecto de Creación de un SEAD –Sistema de Educación a Distancia-”*² del año 1986, se expresan múltiples razones que justifican el desarrollo de la modalidad en la región. Entre ellas, mencionamos las siguientes:

“Razones para implementar un Sistema de Educación a Distancia (SEAD) en la Patagonia:

- Una población muy esparcida en un área de más de 500.000 kilómetros cuadrados

- Distancias protagónicas en todas las provincias patagónicas. Una distancia media de 200 km separa a las localidades de Chubut de las sedes presenciales de la UNPSJB

- Existencia de personas que nunca podrán estudiar en un sistema presencial por motivos tales como:

.Distancia entre el lugar donde viven y la sede de la Universidad

.Ocupaciones: Los adultos que trabajan no pueden adecuarse a los horarios rígidos de los establecimientos presenciales

.Familia: Desatender los requerimientos familiares para trasladarse y permanecer en una universidad recintual

² *“Proyecto de Creación de un Sistema de Educación a Distancia –SEAD- de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco”* (1986), Dirección de Educación a Distancia, Secretaría Académica, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, Chubut. Folios 17-19.

se convierte en un obstáculo insalvable para muchos padres y madres que desean estudiar.

.Edad: Muchos adultos se sienten demasiado ‘viejos’ para estudiar con los jóvenes que asisten a la universidad tradicional.

.Escasez de recursos económicos: Numerosos jóvenes patagónicos ven frustrados sus anhelos por proseguir una carrera universitaria porque sus familias no cuentan con los suficientes recursos económicos como para enviarlos a las ciudades donde existen institutos de nivel superior. Se origina así una injusta discriminación social [...]

- Desarraigo originado en las localidades patagónicas del interior: un gran porcentaje de jóvenes que se trasladan a otros lugares para estudiar, no regresa luego a sus ciudades.

- Principio geopolítico: a una población escasa cuantitativamente corresponde mayor cualificación.

- Dependencia de los grandes centros culturales del país donde residen las posibilidades de educarse en forma permanente [...].

- Escasísimas oportunidades de reciclaje profesional en todas las áreas. El sector docente es un área particularmente desprotegida, puesto que no existen posibilidades de perfeccionamiento en forma sistemática.

- Escasez de profesores en las universidades chicas. La UNPSJB [...] debe contratar a un número elevado de profesores ‘viajeros’ para asegurar el dictado de las asignaturas. Un equipo de indiscutido prestigio académico podría ser aprovechado por toda la Patagonia con un SEAD.

- *Reducida oferta de becas económicas y/o de alojamiento de las universidades presenciales patagónicas para los jóvenes de las ciudades del interior que necesitan trasladarse [...]*
- *Existencia de núcleos poblacionales con problemáticas específicas que necesitan ser cubiertas por programas de formación profesional y de educación permanente: [...] trabajadores de petróleo y gas, agricultores, ganaderos, personal administrativo, extranjeros....*
- *Flexibilidad de la educación a distancia organizada en una red de Centros Tutoriales que permita a los alumnos estudiar en cualquiera... los Centros constituyen una auténtica forma de ocupar espacios mejorando el nivel de vida de la población.*
- *Posibilidad de ampliar los objetivos de difusión cultural en los medios masivos de difusión y comunicación social de la Patagonia, incluyendo programas educativos para toda la población.”*

Otro de los problemas recurrentes de las universidades públicas, es la deserción de los alumnos. Los fenómenos de abandono y desgranamiento se dan en todas las instituciones del país, lo cual genera obstáculos diversos que van desde las dificultades presupuestarias –por falta de recursos humanos, edificios y de infraestructura para atender matrículas masivas que luego desertan-, hasta los replanteos constantes acerca de la articulación entre la educación superior y el nivel Polimodal. La educación a distancia constituye en muchas instituciones una alternativa para paliar esta problemática. Así, en el Documento PROUN 2002 de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral se la considera como:

“...estrategia para propiciar y fortalecer la democratización de la educación del Nivel Superior y reactualizar el sentido y las

responsabilidades de nuestra Universidad. Esto implica pensar combinadamente el ingreso y el egreso de los alumnos junto al mejoramiento de la calidad educativa”

En esta institución se pretende, mediante el objetivo de mejoramiento de la oferta académica para Alumnos no Residentes, lograr “...un número de *a inscriptos , retención y egreso superiores al 65 % (sesenta y cinco por ciento)*”.

La educación a distancia se percibe como una forma de estudio innovadora en muchas universidades públicas, y a su vez, como posibilitadora de transformación social. La Universidad Nacional de Entre Ríos, por ejemplo, posee la sede del Rectorado en la ciudad de Concepción del Uruguay, y cuenta con otras sedes dispersas en el resto de la provincia. En las localidades costeras de Entre Ríos cercanas a los ríos Paraná y Uruguay existe un mayor desarrollo económico y social, pero no sucede lo mismo con la zona central de la provincia. Los responsables de los proyectos de educación a distancia de la UNER observan que “...*esta franja se encuentra absolutamente desatendida...*”, y este hecho implicó la firme decisión de la Universidad de proponer ofertas educativas a distancia, como una forma tangible de democratizar el acceso a la educación superior.

En algunas de las universidades consultadas, existe la expectativa de que a través de la utilización de las NTIC se va a lograr un mejoramiento en el rendimiento académico de los alumnos. Desde nuestra postura, esto forma parte de una concepción tecnofílica con respecto al papel que tienen las NTIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el citado Documento PROUN 2002 de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, por ejemplo, se establece como impacto esperado “*Propiciar el desarrollo de distintas estrategias de enseñanza y el uso de recursos*

tecnológicos para el mejoramiento del rendimiento académico de los alumnos". Consideramos al respecto que, si bien es importante consolidar proyectos en los cuales las NTIC asuman un papel preponderante y contribuyan a otorgar nuevos significados a las prácticas educativas, resulta fundamental sostener una expectativa equilibrada en relación a los alcances de las mismas, para no caer en enfoques míticos a través de los cuales se les atribuyen a los nuevos recursos y medios tecnológicos la capacidad de "solucionar" los complejos problemas educativos con que nos afrontamos a diario en nuestras instituciones educativas.

- Los modos de conformación de los equipos de trabajo

Las universidades novatas o con poca experiencia en la implementación de proyectos/programas de educación a distancia, suelen manifestar una gran preocupación con respecto a la necesidad de consolidar equipos de trabajo con buena formación en esta modalidad de estudio, como así también en el campo de la tecnología educativa. Este aspecto es descrito como una "debilidad" en algunos de los Documentos analizados³, o bien como una dificultad propia de la institución.

Otro problema que hemos detectado en varias universidades, es la tendencia a la "balcanización" -que describíamos en el Capítulo 1- de los espacios institucionales que trabajan en la modalidad. Algunos representantes consultados explican que en sus universidades se han creado ciertas dependencias o proyectos (departamentos, direcciones, equipos "ad-hoc" de trabajo, programas y proyectos de educación a distancia y/o de tecnología educativa) en las distintas unidades académicas de la

³ "Programa Educación a Distancia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Plan de Acción y Cronograma Ejecutivo -PROUN 2002-", (2002), UNPA, Río Gallegos, Santa Cruz. Págs. 3-4.

institución. En la mayoría de estos casos, no existe un trabajo conjunto y mancomunado entre estas entidades, por lo cual su funcionamiento resulta desarticulado y superpuesto con respecto a la estructura global de la universidad. También hemos observado que en algunas universidades que cuentan con unidades específicas de educación a distancia -ya sea a nivel Rectorado o a nivel Facultad-, y que han podido acreditar conocimientos y experiencias valiosas en la modalidad a lo largo de varios años de trabajo, no existe reconocimiento por parte de otras unidades académicas de la institución con respecto al “background” acumulado por estas estructuras, aún cuando en muchos casos se han desarrollado programas de excelencia. Este tipo de fenómenos genera efectos negativos para la institución, pues la tendencia a conformar subgrupos desconectados entre sí contribuye al aislamiento. con respecto a estas culturas balcanizadas, A. Hargreaves (1997) observa:

“Lo que los docentes saben y creen en un departamento o división, por ejemplo, puede ser muy distinto de lo que saben y creen en otro. [...] La comunicación entre el profesorado y la coherencia de las expectativas entre los docentes son accidentales. [...] En las culturas balcanizadas hay ganadores y perdedores. Con independencia de que sean patentes o tácitas, las dinámicas del poder y del interés personal son determinantes fundamentales del comportamiento de los profesores en cuanto comunidad”⁴.

⁴ Hargreaves A. (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), Editorial Morata, Barcelona. Pág. 237.

Cuando los proyectos de educación a distancia se desarrollan de manera superpuesta o fragmentada en una universidad, las consecuencias son, por lo tanto, altamente conflictivas. Además de la ineficiencia en el manejo de los recursos financieros que se genera por la repetición de tareas, se produce un real desaprovechamiento de los recursos humanos formados en la institución, pues se desconocen los conocimientos y experiencias de equipos de trabajo ya conformados, y se duplican esfuerzos en actividades realizadas en forma paralela. En relación a esta problemática, llaman la atención las diferencias sustanciales en los modos de conformación de los equipos de trabajo en algunas universidades. En la Universidad Nacional de Rosario, por ejemplo, cada unidad académica posee grupos de técnicos y/o docentes con distintos perfiles profesionales y niveles heterogéneos de conocimientos acerca de la modalidad. Algunos de estos grupos no se comunican entre sí, lo cual origina diferencias en los criterios de trabajo, en las políticas de implementación de los proyectos, y en la especificidad que adquiere la formación de los integrantes. Asimismo, en la Universidad Nacional de Córdoba se explica que *“No hay equipos, excepto en dos unidades académicas [...] En otras unidades académicas surgen espontáneamente, para proyectos aislados que pudieran presentarse”*

En el caso de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, existen importantes experiencias de programas educativos en los que han participado sectores y equipos diversos de la institución. Uno de ellos es la Licenciatura en Ciencia Política a distancia, la cual se ofrece a partir de un esfuerzo conjunto entre las Sedes de Comodoro Rivadavia, Trelew y Ushuaia de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, y la Dirección de Educación a Distancia dependiente del Rectorado. La Licenciatura en Enfermería a distancia es otro ejemplo de una propuesta puesta en marcha a partir de tareas mancomunadas de varios actores. Sin embargo, actualmente la Facultad de Ciencias Económicas ha conformado

otro equipo de trabajo separado de los grupos mencionados, produciéndose como consecuencia el fenómeno antes descrito de balcanización en las prácticas institucionales de educación a distancia.

La gran mayoría de los representantes de las universidades consultadas nos han manifestado que el criterio que prevalece para la conformación de los equipos de trabajo en la modalidad, es el de la interdisciplinariedad. Se prioriza la constitución de grupos en los cuales realizan sus aportes, fundamentalmente, profesionales especializados en las áreas de contenido de las propuestas –contenidistas-, pedagogos, comunicadores e informáticos. Algunas universidades (UNER, UNR, UNPSJB), han optado por la contratación de asesores externos a la institución para la formación de sus equipos técnico-profesionales, lográndose en muchos casos un intercambio asiduo de carácter interinstitucional, como así también el desarrollo de proyectos conjuntos en la modalidad. En la Universidad de Buenos Aires, se le otorga mucha importancia a la inserción de los profesionales que trabajan en los programas y proyectos de educación a distancia en Cátedras de la Universidad relacionadas con ciertas disciplinas específicas (Didáctica, Tecnología Educativa), como así también en Proyectos de Investigación pertinentes a las problemáticas de esta forma de estudio.

- Los proyectos colaborativos interinstitucionales

Pareciera que las universidades medianas y pequeñas denotan una mayor predisposición para el trabajo colaborativo interinstitucional en los proyectos/programas de educación a distancia y/o de tecnología educativa que las universidades grandes y tradicionales. Consideramos que la explicación de este fenómeno se basa en varios factores, como por ejemplo:

la escasez de recursos humanos formados y con trayectoria en la modalidad; el hecho de estar situadas en regiones alejadas de los grandes centros culturales del país; la necesidad de establecer redes y acuerdos para solucionar problemas técnicos y presupuestarios; la dificultad para gestionar ayuda presupuestaria mediante Fundaciones o entidades patrocinantes; la imposibilidad de autofinanciar los proyectos a partir de matriculaciones masivas por la inexistencia de grandes grupos poblacionales en el lugar; etc. Desde la Universidad Nacional de San Luis –UNSL-, por ejemplo, se expresa al respecto:

“La Carrera de Técnico Universitario en Secretariado Ejecutivo-con gestión a distancia- se caracteriza por ser un programa de acción co-gestiva de la Universidad/Municipios, Uniones Vecinales, Centros Comerciales, unidades académicas/administrativas de dos Universidades Nacionales: Luján y Comahue. El sistema genera Centros de apoyo –ad hoc para la carrera- que se conforman a solicitud de Municipios y otros, previo convenio. Cada institución con la que se convenia designa un Agente Educativo Comunitario, nexo entre el estudiante, el centro y la Universidad. Se está trabajando con 45 Municipios distribuidos en las provincias de Buenos Aires, Córdoba, La Pampa, Mendoza, Neuquén, San Juan, San Luis, Santa Fe”.

En el caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos, desde hace varios años se realizan importantes tareas de articulación con las escuelas medias de la provincia, las cuales se han profundizado a partir del desarrollo de la modalidad de educación a distancia. Esta universidad también ha establecido acuerdos de trabajo con el denominado “Grupo Montevideo”,

organizándose una Cátedra itinerante sobre Innovación Pedagógica y Nuevas Tecnologías entre docentes argentinos y uruguayos. La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco ha implementado también numerosas actividades de colaboración interinstitucional en proyectos diversos: con el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria –INTA-, con los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia de Chubut, con el Sistema Provincial de Salud, etc. Por su parte, la Universidad Nacional de Rosario ha trabajado en forma conjunta con la Universidad Tecnológica Nacional en proyectos de enseñanza de la matemática; la Universidad Nacional de Córdoba ha dictado cursos a distancia en forma simultánea con otras universidades extranjeras, y la Universidad de Buenos Aires ha desarrollado el Programa UBANET con la empresa Telefónica de Italia, entre otros proyectos colaborativos interinstitucionales.

Un hecho trascendente relacionado con estas políticas tendientes a articular decisiones, mancomunar esfuerzos y optimizar recursos para el desarrollo de propuestas de educación a distancia, es la conformación -a partir del año 2000- de la *“Red de Universidades Públicas de la Región Centro Oeste”*, que nuclea a varias universidades situadas en provincias mediterráneas o lindantes de la zona pre-cordillerana y cordillerana del centro de la Argentina. Desde la Universidad Nacional de la Rioja⁵, se manifiesta que a través de esta Red:

“...se conformó un equipo de trabajo, que permite la capacitación de recursos humanos y el acuerdo sobre el perfil de la modalidad”

⁵ Documento: *“Editorial de la Universidad Nacional de La Rioja”* (2003) Secretaría de Planificación y Autoevaluación, Rectorado, Ciudad Universitaria de la Ciencia y de la Técnica, UNLaR, La Rioja. Pág. 1.

Esta Red de Universidades Públicas del Centro Oeste constituye un ejemplo paradigmático de las posibilidades que ofrece el trabajo conjunto entre varias instituciones para el desarrollo de la educación a distancia. Como decíamos en otro trabajo⁶, consideramos que las tareas colaborativas en la modalidad permiten advertir y respetar las distintas lógicas institucionales que se plasman en este tipo de propuestas, abriéndose nuevas posibilidades a los equipos responsables para asociarse con el fin de establecer redes solidarias, a través de las cuales se puede dialogar con los problemas de las personas.

- El perfil de los alumnos destinatarios

Hemos podido detectar a partir de la información recabada, que existen dificultades en las universidades promotoras de proyectos y programas de educación a distancia y/o de tecnología educativa en el diagnóstico del perfil de la población destinataria de estas propuestas. Si bien se mencionan algunos rasgos de las personas que adoptan esta modalidad –se dice por ejemplo que son “gente grande”, “jóvenes”, “docentes”, “alumnos ingresantes” “alumnos de grado”, “alumnos no residentes”, o “profesionales”-, no se aportan mayores datos acerca de las características idiosincráticas de estos grupos poblacionales. Este hecho nos hace pensar que en algunas universidades pareciera primar una postura tecnocrática con respecto a estos aspectos, pues se le da más importancia a la implementación en sí misma de las ofertas educativas a distancia, que al conocimiento de ciertos problemas y particularidades de la población destinataria hacia la cual se dirigen las propuestas.

⁶ Silvia Coicaud (2000) “La colaboración institucional en la educación a distancia”, en: Litwin E., La educación a distancia. Temas para una nueva agenda educativa, Amorrortu, Buenos Aires. Pág. 100-101.

Hay representantes de universidades que explican que muchas personas deciden inscribirse en propuestas de grado a distancia optando por estudiar con esta modalidad de estudio, más que por la especificidad disciplinaria de las carreras. Este fenómeno -observado en algunas de las instituciones relevadas- pone en evidencia el alto impacto que posee esta forma de aprender en la sociedad. Además, la escasa oferta de carreras a distancia en el ámbito de las universidades públicas de Argentina obstaculiza los procesos de elección por parte de numerosos destinatarios, quienes fundamentan su criterio de opción a partir de los beneficios que esta modalidad educativa les reporta. Un ejemplo claro de esta realidad, es lo que sucedió con un Curso de Tecnología Ovina implementado en forma conjunta entre la UNPSJB y el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria –INTA- entre los años 1990/1992⁷. En esta experiencia, existía una gran heterogeneidad en los perfiles de las personas inscriptas (trabajadores agropecuarios, productores residentes en la zona rural, docentes, alumnos del último ciclo de la escuela media y graduados de escuelas agropecuarias, adultos interesados en la temática, profesionales y técnicos de carreras afines), lo cual demostró que mucha gente se había registrado en el Curso debido a la inexistencia de otras ofertas educativas en su localidad, o bien porque les interesaba estudiar bajo la modalidad de estudio a distancia propuesta.

Una situación similar se planteó con algunos de los proyectos encarados por la Universidad Nacional de Entre Ríos, en los cuales sucedió lo siguiente:

“Los destinatarios de la Tecnicatura en Control Bromatológico a distancia, en principio [...] eran gente que estaba ejerciendo el

control bromatológico en áreas de los municipios. Eran idóneos y en algunos casos profesionales (por ejemplo, veterinarios) [...] Después, a partir de que la gente empieza a buscar carreras a distancia, muchos optaron por esta carrera porque les daba la posibilidad de tener al menos un título técnico de esta Universidad.”

Consideramos por lo tanto que resulta sumamente necesario dilucidar con mayor atención las características del perfil de las personas que se inscriben en las propuestas de estudio a distancia ofrecidas en las universidades públicas, dado que la experiencia acreditada por los responsables de programas y proyectos da cuenta de que existen altos niveles de deserción entre los alumnos inscriptos en este tipo de ofertas educativas, tal como lo atestigua la representante antes mencionada:

“... primero fue gente grande la que se incorporó, y después muchos chicos buscando alguna salida laboral para poder estudiar, porque no podían trasladarse. Pero son los que abandonan más rápido. Esto ha sucedido en las dos carreras ofrecidas por la UNER”.

Esta situación genera en muchas universidades problemas presupuestarios y serias dificultades para poner en marcha los proyectos, por lo cual es importante difundir con claridad los alcances, condiciones y requerimientos de los cursos y carreras que se ofrecen.

Otro de los fenómenos que hemos podido observar, es la realización de estudios de grado a distancia como segunda opción por parte de

⁷ Silvia Coicaud (2001) “Análisis crítico de un curso interinstitucional de educación a distancia”, Revista RUEDA de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina N° 4, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires. Pág. 46.

graduados universitarios egresados de instituciones convencionales, los cuales desean obtener otro título de nivel superior. Si bien este hecho constituye una característica de la propia modalidad en todos los países en los cuales ésta se desarrolla, en Argentina se relaciona también con la problemática social ocasionada por los altos índices de desempleo y subempleo que aquejan a varios sectores de la población.

- Los criterios utilizados para la selección de los recursos tecnológicos

Las universidades consultadas utilizan una amplia gama de recursos tecnológicos en sus ofertas de educación a distancia. Las que cuentan con más experiencia en la modalidad, explicitan que usan desde material impreso hasta Internet, incorporando también discos compactos, videos –ya producidos- y plataformas tecnológicas. Las universidades novatas no suelen mencionar los materiales impresos, lo cual pone en evidencia el peso de *“la metáfora de las generaciones”* que comentábamos en el Capítulo 4.

Pareciera que no hay demasiada preocupación en las universidades por debatir y acordar criterios con respecto a qué recursos tecnológicos resulta apropiado incorporar en las instituciones. Se da por supuesta la importancia del uso de las NTIC, pero no se realiza un análisis a fondo acerca de cuáles recursos tecnológicos es importante adquirir, por qué y para qué; qué prioridades deben establecerse y cuáles son las ventajas y limitaciones de unos y otros. En una de las universidades consultadas, por ejemplo, ante la pregunta acerca de la incorporación de otro tipo de recursos tecnológicos, se responde que la institución debería instalar servicios de Internet en todas las sedes, pero no se fundamenta esta intencionalidad, ni se explicitan los problemas y necesidades a partir de los cuales surge este requerimiento institucional.

Entre los criterios más importantes relacionados con los recursos tecnológicos utilizados que hemos podido recuperar de las respuestas obtenidas, mencionamos los siguientes:

. El diseño de los materiales escritos

Encontramos que sólo las universidades que cuentan con trayectoria y cierta experiencia en proyectos de educación a distancia, le otorgan gran importancia al diseño de los materiales de estudio. En estas universidades, los especialistas entrevistados fundamentan teóricamente las particularidades que posee el diseño que realizan –fundamentalmente cuando se refieren a los materiales impresos-, utilizando para ello categorías didácticas, comunicacionales y psicológicas. La representante de la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, explica al respecto:

“El material impreso está estructurado en base a propuestas didácticas que permiten recuperar, reconstruir, re-elaborar e integrar los desarrollos teóricos de la bibliografía de estudio. Incluye presentaciones de los temas a cargo de los especialistas disciplinares, actividades de análisis de casos y el uso de narrativas de diferentes tipos (literarias y disciplinares), imágenes, fotos y esquemas para favorecer mejores comprensiones”.

Las universidades más novatas en la modalidad, en cambio, no aportan elementos sustantivos con respecto a esta temática. Algunas suelen homologar los criterios de diseño de las guías o módulos de estudio con las normativas de edición vigentes para las publicaciones impresas, lo cual denota una concepción restringida y tecnocrática acerca la elaboración de

propuestas de educación a distancia mediadas a través de materiales didácticos.

. Las formas de utilización del correo electrónico

El correo electrónico resulta una herramienta de gran utilidad en todas las universidades consultadas. Se lo emplea para *“aumentar las posibilidades de interacción entre todos los actores de los proyectos educativos a distancia”*, para *“establecer un sistema eficiente de distribución de la información”*, para la *“canalización de las consultas individuales de los alumnos”* -de tipo administrativas o disciplinarias-, como un *“sistema de mensajería permanente”*, como una *“vía estable de comunicación para todas las propuestas”*, como *“soporte de las tutorías”*, y como *“medio para remitir las producciones de los alumnos y las devoluciones de los docentes”*.

No obstante, desde algunas universidades se explica que, en general, los alumnos no utilizan el correo electrónico para realizar preguntas y comentarios tendientes a profundizar ciertas temáticas, o para realizar análisis críticos que posibiliten lograr niveles epistémicos de comprensión en los campos disciplinarios que se estudian, sino sólo para efectuar consultas breves acerca de contenidos muy puntuales que no fueron entendidos, o bien para solicitar una mayor explicitación acerca de determinadas consignas de trabajo (Universidad de Buenos Aires).

. El uso de Internet

La utilización de Internet se circunscribe fundamentalmente al aprovechamiento de los servicios que se ofrecen desde el correo electrónico y la mensajería. Sin embargo, varias universidades cuentan con un soporte

de páginas web para brindar información acerca de todas o algunas de sus carreras, y también para poner a disposición de los alumnos programas de asignaturas, trabajos prácticos y fichas de cátedra, entre otras producciones elaboradas por los docentes.

La realización de trámites de administración académica como por ejemplo: inscripciones, notas, pedidos y prescripciones diversas, es asimismo una gestión que paulatinamente se está efectuando vía Internet a través de los sitios de las universidades, por lo cual estimamos que pronto será accesible encontrar on-line la mayor parte de la documentación oficial que requieren las personas interesadas para obtener y tramitar información. Asimismo, las bibliotecas universitarias han comenzado a trabajar en el armado de una red que las conecta a todas –denominada RIU: Red Interuniversitaria Nacional- y algunas ya han implementado avances en la digitalización de documentos, libros y revistas.

Son muy pocas las universidades en las que se manifiesta que existe un trabajo activo por parte de los alumnos en relación al uso de Internet. La representante de la Universidad Nacional de San Luis, por ejemplo, expresa:

“La asignatura “Educación a Distancia” de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación fue parcialmente virtualizada, a través de información disponible en la web, de información preparada y puesta en la web por los estudiantes, y de participaciones en las discusiones electrónicas”

Resulta interesante la experiencia descrita por los colegas de esta Universidad, quienes explican que en la asignatura “Educación Continua y Nuevos Modos de Aprendizaje” de la mencionada Licenciatura –la cual se

dicta en forma presencial-, se ha incorporado una “*Bitácora Electrónica*”, recurso que posibilita a los estudiantes registrar y poner en común impresiones, valoraciones y significaciones personales y grupales otorgadas a sucesivas visitas y prácticas de campo realizadas en el marco de la disciplina de estudio.

Pero salvo este tipo de experiencias descritas por la UNSL, en el resto de las universidades el rol de los alumnos con respecto a Internet se limita a recibir información, a realizar consultas a profesores y al personal de apoyo de las instituciones, y a participar de chateos y foros con otros compañeros y docentes. Son excepcionales los casos en los cuales los alumnos establecen una comunicación bidireccional, constituyéndose en internautas y co-autores de contenidos que logran aprovechar la potencialidad de la red tanto para publicar sus propias ideas y saberes, como para recepcionar comentarios y conocimientos diversos acerca de los mismos.

. El diseño de hipertextos

Sólo dos de las universidades consultadas (la Universidad Nacional de Entre Ríos y la Universidad Nacional de Rosario) manifestaron poseer experiencias en el diseño y utilización de hipertextos. En la UNER, el Módulo de “Introducción a la Universidad” del proyecto propedéutico “Introducción a los Estudios Universitarios”, se diseñó utilizando un texto que presenta hipervínculos, los cuales llevan a varios sitios relacionados con aspectos y contenidos relevantes de las universidades nacionales en general, y de la Universidad Nacional de Entre Ríos en particular –Estatuto, Reforma Universitaria, Historia de las Universidades, información sobre Facultades y Carreras, etc-. En la Facultad de Ingeniería de la UNR se elaboró un hipertexto para la asignatura “Física Cuántica”, con la combinación de sonidos, animaciones y simulaciones, entre otros recursos. También existe

un diseño muy interesante de hipertexto para la enseñanza de la Música en esta universidad, que ofrece múltiples recorridos y utiliza páginas web como guías de navegación de un disco compacto, integrando recursos en variados formatos de modo interactivo. No obstante, los representantes de estas instituciones explican que estas producciones hipertextuales se encuentran en una etapa experimental, y que forman parte de cursos piloto. En el caso de la UNR, sin embargo, las elaboraciones ya han sido evaluadas por expertos externos.

Las demás universidades que fueron consultadas no están trabajando aún en el desarrollo de producciones hipertextuales propias, aunque algunas de ellas utilizan materiales ya elaborados por otras instituciones. En la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, se ha diseñado un Proyecto de Investigación que indaga, entre otras temáticas, los modos de utilización didáctica que realizan los docentes de este tipo de recurso tecnológico.

. La adopción de plataformas informáticas

Actualmente podemos percibir que hay una gran preocupación en todas las universidades públicas consultadas por trabajar con Plataformas en sus proyectos de educación a distancia. Pero las formas y criterios de acceso, por un lado, y los modos de utilización, por otro lado, son diversos.

Algunas universidades han optado por adoptar Plataformas tecnológicas existentes y gratuitas ya configuradas por otras instituciones, las cuales han sido utilizadas en varios lugares. Este es el caso de la Universidad Nacional de San Luis y de la Universidad Nacional de Córdoba. En estas universidades, sólo se abonan los costos técnicos propios del mantenimiento de la Plataforma. En otras universidades, han decidido diseñar sus propias Plataformas (Por ejemplo, en la Universidad Nacional de

La Rioja). No obstante, algunos representantes nos explican que, a diferencia de los criterios empleados por algunas instituciones, su opción se basa en evitar -en la medida de lo posible- la dependencia tecnológica y la erogación de enormes sumas de dinero en este tipo de recursos (Esto sucede en la Universidad Nacional de Entre Ríos y en la Universidad Nacional del Rosario). Otras universidades han adoptado Plataformas existentes, pero han modificado algunos aspectos con el fin de adecuarlas a sus necesidades (por ejemplo, la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco), mientras que en el caso de la Universidad de Buenos Aires, se ha firmado un convenio con una empresa que les ha posibilitado acceder al uso de su Plataforma, garantizando además la capacitación de recursos humanos y la investigación de los procesos educativos -Programa UBANET de la UBA con la empresa Telecom de Italia-.

. El desarrollo de videoconferencias

Son muy pocas las universidades consultadas que han podido organizar videoconferencias como parte de su propuesta didáctica en los proyectos educativos a distancia. Las Universidades de Entre Ríos y la de la Patagonia San Juan Bosco han podido ofrecer este tipo de experiencia mediante la contratación de equipamiento externo perteneciente a otras empresas o instituciones, y en el caso de la Universidad Nacional del Rosario, la Facultad de Ingeniería organizó videoconferencias por Internet.

Dado que son pocas las universidades nacionales que disponen de conexiones satelitales, las que han realizado videoconferencias a través de la red Internet describen que las mismas han presentado numerosas dificultades, fundamentalmente por la lentitud en la comunicación y la falta de calidad en las imágenes.

- El acceso de los alumnos a los recursos tecnológicos

En la mayor parte de las universidades pequeñas o medianas relevadas, existe preocupación por solucionar el problema del acceso a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte de los alumnos. Al respecto, coincidimos con A. Bates (2001)⁸ cuando plantea:

“Una institución puede construir la infraestructura tecnológica más sofisticada para apoyar la enseñanza, pero si los estudiantes no pueden acceder a la tecnología, se desperdicia toda la inversión”.

Siempre existe una tensión entre la necesidad que tienen los estudiantes de emplear la tecnología para poder aprender desde las propuestas educativas a distancia que ofrecen las universidades, y las cuestiones relativas a la equidad, la igualdad de oportunidades y el acceso universal a la educación superior. Por esta razón, son muchas las universidades públicas que han decidido no organizar cursos o carreras basadas en las NTIC destinadas sólo a quienes cuentan con medios tecnológicos propios, sino que se han implementado estrategias diversas a partir de las características de la institución y de la población de referencia. En la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, se organizan redes en las diversas Unidades Académicas que conforman su área jurisdiccional, las cuales son equipadas con la infraestructura necesaria para que los alumnos puedan acceder gratuitamente a las conexiones informáticas. En la Universidad Nacional de la Rioja, todos los alumnos reciben una instancia acotada de capacitación en el uso de tecnologías, a partir de la cual se les explica cómo pueden obtener el servicio de Internet. En la Universidad Nacional de San Luis, en las asignaturas que se cursan a distancia se

⁸ A.W. (Tony) Bates (2001) *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*, Gedisa, Barcelona. Pág. 113

asigna una cuenta electrónica a cada uno de los estudiantes dentro de la propia institución.

No obstante, en este último período han surgido ofertas académicas de grado bajo la modalidad en algunas universidades nacionales, dirigidas únicamente a sectores de la población que cuentan con tecnología. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Nacional de la Rioja, se ha establecido como principal criterio de selección para el cursado de las Licenciaturas en Ciencias de la Educación y de Educación Física, la posibilidad de acceso de los usuarios a los recursos tecnológicos de estas carreras a distancia implementadas.

La formación de los alumnos destinatarios de los proyectos/programas a distancia en el uso de las herramientas tecnológicas que deberán utilizar en sus estudios, constituye un aspecto clave para la implementación de buenas propuestas educativas en la modalidad. La mayoría de las universidades relevadas prevé instancias de asesoramiento pedagógico en relación a esta temática, a partir de la selección de contenidos y la planificación de actividades específicas que le permiten al alumno incursionar de manera adecuada en el uso de los recursos informáticos. La Universidad Nacional de San Luis, por ejemplo, menciona que:

“... en la fase de inicio [del cursado a distancia de la Asignatura Optativo I, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación] se establece el contrato pedagógico-didáctico cuyo objetivo es regular la interacción social entre los participantes, y se organiza un período de práctica en sesiones presenciales con las herramientas electrónicas a utilizar, procurando el dominio de las interfaces técnicas que posibilitan al estudiante su diálogo con las tecnologías digitales.”

En esta misma universidad, en la Asignatura “Educación a Distancia” de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, los profesores realizaron una evaluación diagnóstica antes de implementar una propuesta “*parcialmente virtualizada*”, lo cual demostró que ninguno de los alumnos contaba con experiencias de participación en foros electrónicos. A partir de este dato, el responsable de la administración de la Plataforma del Campus Virtual de la UNSL organizó instancias de capacitación individuales y grupales, con el fin de que los alumnos recibieran información acerca de las características de la Plataforma tecnológica, su dinámica y las normas básicas de su funcionamiento.

Un hecho que se menciona en los cuestionarios, es el problema de “*acceso actitudinal*” de muchas personas con respecto a las NTIC. En este sentido, la representante de la Universidad Nacional de Entre Ríos explica que en su universidad se ha incrementado el uso de estas tecnologías, pero que aún es insuficiente. Tal como lo plantean varios autores (N. Burbules y T. Callister, 2000), la exploración del laberinto que es la red Internet, la cantidad abrumadora de información de la que dispone, y la necesidad de decodificar la simbología de las interfaces informáticas, implica una serie de operaciones mentales y del predominio de ciertas lógicas de pensamiento que sólo pueden emplear quienes han tenido oportunidad de utilizar este tipo de herramientas. Por este motivo, varias de las universidades consultadas trabajan en proyectos tendientes a garantizar distintas formas de acceso a las nuevas tecnologías.

- Los niveles de credibilidad de las personas destinatarias con respecto a las tecnologías utilizadas

En la Universidad Nacional de La Rioja se explica que existe credibilidad en los alumnos porque es una Universidad la que imparte el programa, y que en esto no habría diferencias sustanciales con respecto a los “viejos” recursos utilizados. El prestigio de la universidad pública en Argentina sería de esta manera el reaseguro con respecto a la confianza que las personas depositan en las propuestas educativas implementadas con nuevos desarrollos tecnológicos.

Un fenómeno recurrente que se plantea es la mayor credibilidad en las nuevas tecnologías por parte de la población joven que accede a los proyectos de educación a distancia y/o de tecnología educativa. Generalmente, las nuevas generaciones opinan favorablemente acerca de las NTIC en el campo de la educación, y utilizan las mismas con una mayor predisposición hacia los aspectos innovadores, tal como lo expresa la representante de la Universidad Nacional del Rosario:

“No he detectado dificultades al respecto por parte de los alumnos. Al contrario, cuanto menos presenciales, mejor.”

No obstante, esta representante nos dice cuando se refiere a los docentes:

“Sin embargo, hay algo de ello en los docentes. Pareciera ser (para muchos) que si no hay una plataforma (típico recurso tecnológico) no se puede hacer educación a distancia. En realidad, creo que la falta de credibilidad se asociaría en todo caso a la modalidad en sí (se quiere tener al alumno para ver si sabe, sentado al frente de uno), no por la cuestión de las tecnologías, que en todo caso, para algunos son casi mágicas.”

A partir de este comentario, podemos apreciar que existen problemas de credibilidad con respecto a la educación a distancia en muchos docentes universitarios, y también una concepción mágica e ingenua acerca del papel que juegan las nuevas tecnologías en los proyectos educativos implementados con esta modalidad.

- Las Investigaciones realizadas o en curso acerca de la utilización de las NTIC

Varias de las universidades consultadas han emprendido proyectos de investigación relacionados con el desarrollo de proyectos de educación a distancia y/o de tecnología educativa implementados a través de las NTIC. En la Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería de la Universidad Nacional de Rosario, por ejemplo:

“Se investigó acerca del empleo de los recursos básicos de Internet y los roles tutoriales asociados, en el marco de una experiencia de trabajo colaborativo [...] También se investigó el empleo de los e-mails y la lista en el grado; básicamente se estudiaron los intercambios comunicativos, llegándose a hacer categorías de mensajes. Hoy se está estudiando el empleo de recursos hipermedia en entornos educativos universitarios presenciales [...]”

En la Universidad Nacional de San Luis se está desarrollando el Proyecto de Investigación: *“Educación a Distancia. Materiales de estudio y herramientas de comunicación”*, el cual explora los modos en que los

alumnos utilizan los nuevos materiales y herramientas en sus estudios y comunicaciones a distancia. Otra línea del Proyecto indaga dos experiencias comunicativas –modo síncrono y asíncrono- mediadas por herramientas telemáticas. La Universidad Nacional de La Rioja, por su parte, encaró una investigación acerca de los procesos de mediación pedagógica generados en una propuesta de educación a distancia sobre redes informáticas.

Un Proyecto muy importante de investigación, ha sido el desarrollado por profesionales de la Universidad de Buenos Aires, denominado: *“Las prácticas de la enseñanza mediadas electrónicamente, de docentes universitarios en sistemas de educación a distancia”*. La representante de la UBA nos comenta ciertos aspectos de esta investigación:

“En las prácticas comunicacionales mediadas electrónicamente los foros constituyen un espacio de debate temático coordinado por un moderador, en tiempos asincrónicos. Los chats refieren a un grupo sin coordinador y en general, sin agenda y en tiempo sincrónico u “on line”. En el caso que estudiamos se constituyó un espacio comunicacional on-line, con moderador y temático [...] lo denominamos chat-foro de discusión. [...] Nos interesamos específicamente en el estudio de las prácticas universitarias y las diferentes construcciones que de ellas se perfilan cuando son mediadas electrónicamente... por la manera en que el conocimiento se negocia y re-elabora. Las diferencias existentes entre la comunicación sincrónica y asincrónica que permiten estos nuevos desarrollos tecnológicos y que nos remiten a problemas nodales del campo. El tiempo, como dimensión de estudio clásica de la didáctica, en el actual escenario tecnológico adquiere una nueva significación. Indagamos acerca de los diseños de las tutorías mediadas

electrónicamente, de manera tal de comenzar a comprender el modo en que los docentes piensan y organizan sus clases [...] articulando los contenidos académicos, el conocimiento experiencial y la tecnología [...]"

Estas descripciones ponen en evidencia la fuerte preocupación que actualmente existe entre los docentes responsables de la implementación de proyectos y programas por conocer las características que adquieren los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías electrónicas. Consideramos que los resultados de estas investigaciones constituirán insumos valiosos para profundizar el análisis de esta problemática, y también para tomar decisiones fundadas acerca del desarrollo de nuevas propuestas educativas.

- Principales dificultades para el desarrollo de propuestas de educación a distancia y/o de tecnología educativa en las Universidades

. La necesidad de incorporar otros recursos tecnológicos en la Universidad

En algunas universidades, se observa que en determinados proyectos dirigidos a sectores poblacionales poseedores de tecnología, existe una fuerte discordancia entre las posibilidades de acceso a las NTIC por parte de los alumnos, y la oferta de infraestructura tecnológica de la institución. En la Universidad de Buenos Aires se explica que las mayores dificultades no están dadas en el alumnado, sino en la propia universidad. La falta de banda ancha en la UBA durante el año 2003, por ejemplo, constituyó un problema

que interfirió notablemente en el desarrollo de los proyectos de educación a distancia ofrecidos por la institución.

A partir de las repuestas obtenidas por los representantes encuestados, surge claramente que los problemas financieros se convierten en el principal obstáculo para la puesta en marcha de las propuestas de educación a distancia y/o de tecnología educativa en las universidades públicas. Este problema estructural ha abortado numerosos proyectos en las instituciones, y también ha generado inconvenientes en la implementación de las ofertas innovadoras pensadas desde criterios consensuados por los equipos profesionales.

. Los problemas de gestión

Otra de las grandes dificultades, es la inexistencia en muchas universidades de estructuras administrativas flexibles para la gestión de los proyectos, dado que persisten en Argentina los cánones burocráticos de la universidad tradicional surgidos hace tres siglos. La existencia de “culturas balcanizadas” en la organización académica de algunas instituciones, se convierte también en un gran escollo para el desarrollo de los proyectos educativos a distancia. Esto genera desaveniencias a la hora de lograr acuerdos de trabajo conjunto entre los docentes, como así también prácticas fragmentadas y aisladas. Desde otra postura, si asumimos una visión estratégica acerca del cambio tecnológico en las universidades, a partir de la cual se promuevan las asociaciones y la colaboración entre todas las personas interesadas en fomentar este tipo de proyectos, se podrá lograr una optimización de los recursos existentes a través de un trabajo compartido.

Un aspecto importante que hemos observado en algunas instituciones, es la conflictividad que se origina en los espacios de poder con respecto a la

centralización de las políticas de gestión relacionadas con la modalidad. Este es el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, cuya representante explicita, refiriéndose a las principales dificultades de la Universidad para el desarrollo de propuestas de educación a distancia:

“Todas son de organización, gestión y decisión a nivel central. A nivel de las unidades académicas es mucho más ágil”.

Una forma de superar estas pugnas de poder, es la generación de una estructura organizativa que conjugue la puesta en marcha de estrategias tanto centralizadas como descentralizadas (A. Bates, 2001), a partir de una combinación que posibilite compartir ciertos niveles de decisión y la negociación de acuerdos de trabajo en los cuales se respeten los intereses y requerimientos de las distintas partes comprometidas en los proyectos.

El ofrecimiento de carreras de grado y posgrado a distancia o semi-presenciales, requiere por parte de las instituciones del diseño de proyectos curriculares más abiertos y flexibles. Esto implica la necesidad de que existan políticas articuladas entre las universidades públicas de Argentina y el Ministerio de Educación, a los efectos de implementar acciones conjuntas que potencien esta modalidad educativa. En relación a esta problemática, la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina –RUEDA-, ha manifestado su preocupación con respecto a algunas normativas del Ministerio de Cultura y Educación relacionadas con las actividades propias de las Universidades Nacionales. En el Documento *“RUEDA: Datos de su historia, de su identidad político-académica y de su postura en relación con las regulaciones vigentes para el ejercicio de la modalidad”* del año 1999 elaborado por G. Carbone⁹, se expresa lo siguiente:

⁹ María Graciela Carbone (1999) *“RUEDA: Datos de su historia, de su identidad político-académica y de su postura en relación con las regulaciones vigentes para el ejercicio de la modalidad”*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Pág. 3-4

“Algunas preocupaciones de los miembros de RUEDA en relación a la Resolución 1716/98 del MCyE:

. La fiscalización de los enfoques epistemológicos, psicológicos y pedagógicos de los programas y su extensión a los desarrollos curriculares que se dan en los materiales de enseñanza. Esta extrema regulación, por una parte, desconoce un aspecto central de las atribuciones de las universidades, como es el de las decisiones curriculares avaladas por las funciones institucionalmente adjudicadas.”

Este Documento avalado por los miembros de RUEDA, demuestra la existencia de conflictos entre las Universidades Nacionales que ofrecen carreras a distancia, y ciertas normas establecidas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación tendentes a ejercer control y regulación a partir de políticas que desconocen la autonomía universitaria.

Actualmente el Ministerio de Educación de la Nación está elaborando un proyecto de Resolución (N° 1717/05) que pretende también regular las ofertas de carreras de grado en la modalidad. Este borrador de trabajo está siendo analizado por los representantes de RUEDA, a partir de su presentación formal en la última reunión realizada (Universidad Nacional de Quilmes, 21 y 22 de abril de 2005), elevándose diversas opiniones críticas respecto de la prescripción que establece el ME en relación a las exigencias de equipamiento tecnológico y a la presentación de materiales de las carreras a distancia/virtuales para su aprobación, lo cual pone en evidencia el desconocimiento que existe acerca de la realidad por la que atraviesan las universidades, de sus problemáticas actuales y de sus opciones político-académicas en materia de innovación educativa.

. La falta de concientización

Si bien las dificultades presupuestarias y las desaveniencias en las gestiones político-académicas han sido mencionadas como los principales obstáculos para el desarrollo de los proyectos, otro gran problema señalado por varios de los colegas consultados ha sido el de la falta de conocimiento acerca de la modalidad por parte de muchos docentes universitarios. Al respecto, se explica que existen *“ciertos prejuicios en muchos sectores”, “problemas de accesibilidad de los docentes de diferentes tipos”, “falta de cultura –tecnológica–”, “falta de concientización en la modalidad”, “falta de sensibilización”,* etc. Esta realidad descrita por los representantes de las universidades, constituye una problemática que impide en muchos casos implementar con calidad las propuestas educativas basadas en tecnología, aún cuando se disponga de equipamientos y recursos materiales para las mismas.

Los profesores que no conocen el porqué y el para qué de la educación a distancia o del uso de las nuevas tecnologías en la educación, difícilmente colaboren en forma comprometida y responsable con los proyectos, por lo cual resulta prioritario generar instancias de formación en las universidades acerca de estas temáticas. Coincidimos con A. Bates (2001)¹⁰ cuando plantea que no es aconsejable comenzar con la enseñanza de temas específicos y operativos relacionados con las NTIC, sino por aspectos más abarcadores que permitan dilucidar el sentido de este tipo de propuestas en relación a los objetivos de la institución y a los compromisos asumidos con la población destinataria. Una vez alcanzados ciertos niveles de reflexión crítica sobre estas problemáticas -como así también acerca del lugar de la tecnología en relación a los procesos de enseñanza y de

¹⁰ A.W. (Tony) Bates (2001) *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*, Pág. 134.

aprendizaje-, es importante abordar cuestiones más puntuales vinculadas con la utilización de determinadas tecnologías.

. El problema de la dependencia tecnológica

Un problema muy importante con el que actualmente se están enfrentando los equipos de trabajo de educación a distancia, es el de la dependencia tecnológica. Entre las consecuencias que se originaron a partir de la crisis económico-social de Argentina que hizo eclosión a fines del año 2001, podemos mencionar las enormes dificultades que se generaron para poder adquirir o renovar los equipamientos técnicos. La estampida de los precios surgida a partir de la devaluación del peso y la suba estrepitosa de la moneda norteamericana trastocaron todas las decisiones relacionadas con la incorporación o la actualización de recursos informáticos, como así también con la contratación de expertos en esta temática. De este modo, son varias las instituciones que están optando por descartar la compra de derechos para la utilización de Plataformas tecnológicas elaboradas en organizaciones extranjeras, porque los costos son muy altos y resulta necesario contratar un asesoramiento técnico de carácter permanente, problema que también se suscita con respecto a la adquisición del equipamiento necesario para desarrollar videoconferencias satelitales. Por ello, las universidades que cuentan con recursos humanos formados en Informática están trabajando denodadamente para diseñar sus propias Plataformas, lo cual implica un análisis pormenorizado acerca de las ventajas y limitaciones que ofrecen los diversos softwares que circulan en el mercado. Las explicaciones dadas por una colega de la Universidad Nacional del Rosario en relación a este tema, resultan altamente ejemplificadoras:

“[Sobre la adopción, diseño o adaptación de una Plataforma para el aprendizaje a distancia]...No por el momento en Ingeniería, aunque se está trabajando en ello, buscando que no exista dependencia tecnológica. Gran discusión al respecto: cuando se trata de recursos opensource, se requiere personal formado en Linux (es escaso y se cotiza). Las de tecnología windows por lo general son comerciales; pero hay mucha gente que maneja el tema de los recursos. Se está estudiando el tema, mientras se trabaja institucionalmente en el desarrollo propio.”

Una de las formas en que se manifiestan ciertas actitudes de resistencia por parte de algunos docentes para enseñar desde otra modalidad en propuestas que incorporan las nuevas tecnologías, es el cuestionamiento que suele realizarse por la falta de ciertos recursos o servicios técnicos en los proyectos institucionales. Algunos colegas consultados nos explican al respecto que, a diferencia de lo que sucede con los alumnos que valoran los cursos ofrecidos a distancia con soporte de NTIC, algunos docentes desvalorizan la modalidad criticando el hecho de que su universidad no haya incorporado las últimas herramientas tecnológicas en la misma.

El peso del mercado en estos nuevos contextos neoliberales está teniendo una importancia cada vez mayor en nuestras universidades públicas. Tal como lo comentábamos en el Capítulo 2, los procesos de producción y circulación del conocimiento están siendo cada vez más afectados por las tendencias consumistas surgidas en estas últimas décadas. Una hipótesis que arriesgamos para explicar el fenómeno de fragmentación y desarticulación que suele prevalecer en los equipos y proyectos de educación a distancia de varias instituciones, es el auge de un

modelo empresarial en el seno de las universidades públicas. Observamos, a partir de la información recogida, que en las universidades públicas se conforman nuevos espacios de trabajo que desconocen las políticas de apertura y democratización del saber promovidas por los equipos ya consolidados en la modalidad. Varios de estos grupos han creado y sostenido el funcionamiento de RUEDA, la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina, conformada por todas aquellas universidades nacionales comprometidas en defender ciertos valores relacionados con la esencia de la educación pública de nivel superior. Así, una colega de la Universidad Nacional del Rosario nos comentaba, con respecto a las principales dificultades de su universidad para el desarrollo de las propuestas de educación a distancia:

“La falta de visión del conjunto en un momento que pareciera que institucionalmente se apoya. El Proyecto fuerte XX (en cuanto a recursos) llegó en el 2000 (entonces en fase experimental) luego de más de ocho años de historia en algunas Facultades. En algunas se habían desarrollado ricas experiencias (Medicina/Enfermería e Ingeniería), pero eso no fue tenido en cuenta. Por el contrario, se empezó el proyecto actuando como si no se hubiera hecho nunca nada en Educación a Distancia en la UNR [...] En este modelo no caben las experiencias previas o nuevas de las demás Facultades que no comparten la filosofía, más bien diría, cabe sólo desarmarlas. [...]”

- Alternativas para el mejoramiento

. Las respuestas regionales

En algunas instituciones de carácter regional en las que se han generado propuestas pedagógicas alternativas para atender a alumnos que no residen en los Centros Académicos de la universidad, se plantea la necesidad de desarrollar proyectos que articulen este tipo de estrategias con otras más relacionadas con la modalidad de la educación a distancia. Esto implica la planificación de diversas acciones de transición en todas las unidades de la universidad, como así también de la organización de instancias de formación de docentes, de coordinadores y de equipos responsables. El desarrollo de estas acciones de transición conlleva también a la realización de cambios y reajustes en las normativas vigentes en la universidad. Este es el caso de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, que plantea en el Documento PROUN 2002 la necesidad de articular acciones entre diferentes modalidades de trabajo que se han llevado a cabo para la educación de los alumnos no residentes. Para ello se propone la siguiente Meta:

“Reajuste de reglamentaciones y procesos administrativos, y formación de recursos humanos en este sector, recuperando la experiencia de Coordinadores de alumnos no residentes y del personal administrativo de las Unidades Académicas”.

Son muchas las universidades en las que se describe como un logro institucional las respuestas dadas a personas residentes en localidades pertenecientes a la provincia donde está emplazada la universidad. La modalidad de la educación a distancia posibilita concretar con acciones reales los propósitos de regionalización de las universidades medianas y pequeñas del interior de la Argentina, varias de las cuales extienden también su cobertura hacia otras provincias cercanas.

. La importancia de la propuesta didáctica

Destacamos la importancia de la propuesta didáctica que se expresa en algunos proyectos/programas de educación a distancia con soporte tecnológico implementados en las universidades. En la Universidad Nacional de San Luis, por ejemplo, desde la Asignatura “Optativo 1” de la Licenciatura en Ciencias de la Educación se explicitan las siguientes estrategias didácticas:

“...se definieron los contenidos conceptuales, actitudinales y de proceso; se diseñaron las prácticas de aprendizaje; se seleccionaron lecturas, sitios web a visitar y herramientas tecnológicas a usar; se planificaron las tutorías y el foro: convivencia inicial,. autodiagnóstico de estilos de aprendizaje, exploración del imaginario, los conocimientos previos y las valoraciones que los estudiantes tenían acerca de la significación para ellos de las acciones tutoriales en la educación a distancia, se asignó una cuenta de correo electrónico para cada uno de los estudiantes y se buscó el acceso gratuito al uso de Internet para los estudiantes, en la propia institución.”

Cuando existe una programación didáctica diseñada en forma reflexiva por parte de los docentes responsables de los proyectos educativos a distancia, se promueve un aprendizaje más comprensivo en los alumnos, a partir de una resignificación de los contenidos disciplinares y de una selección no arbitraria de estrategias para la enseñanza que posibilitan la construcción genuina de los conocimientos.

La evaluación de los aprendizajes adquiridos mediante propuestas de estudio a distancia bajo soportes informáticos, requiere también de un análisis crítico acerca de determinados criterios. La evaluación tiene un sentido didáctico cuando se basa en la búsqueda de información acerca de los propios procesos cognitivos del alumno, con la finalidad de ayudarlo a mejorar y a enriquecer sus construcciones. Es importante que los instrumentos que se utilicen en los proyectos educativos a distancia permitan evaluar de manera divergente, fomentando la pluralidad de los resultados en lugar de un rendimiento convergente, homogéneo y uniforme en todos los alumnos. Desde las experiencias descritas por colegas de la Universidad Nacional de San Luis, valoramos el carácter multidimensional de las prácticas evaluativas desarrolladas, las cuales abordan los siguientes aspectos:

“...revisión de las prácticas de aprendizaje presentadas de manera escrita (individuales y grupales), participación grupal en la tutoría presencial, participación individual en las tutorías académicas (asincrónicas, por e-mail), participación en el foro (grupal, final, integrador) [...] participación en el foro (número, tipo de intervención, respuesta en cadena, etc), socialización del proyecto de EaD [...] valoración abierta de la experiencia en forma de sugerencias para una próxima puesta del Curso [...]”

. La potencialidad proyectiva de las propuestas

Existe “*potencialidad proyectiva*” en muchas de las ofertas de educación a distancia y nuevas tecnologías de las universidades nacionales relevadas. Al respecto, en otro trabajo en el que describíamos las particularidades que asumieron las propuestas en la modalidad

desarrolladas en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco¹¹, decíamos que las mismas siempre tuvieron algún tipo de efecto multiplicador en la región.

Un ejemplo de esta “proyección” surge desde estas expresiones de la representante de la Universidad Nacional de Entre Ríos:

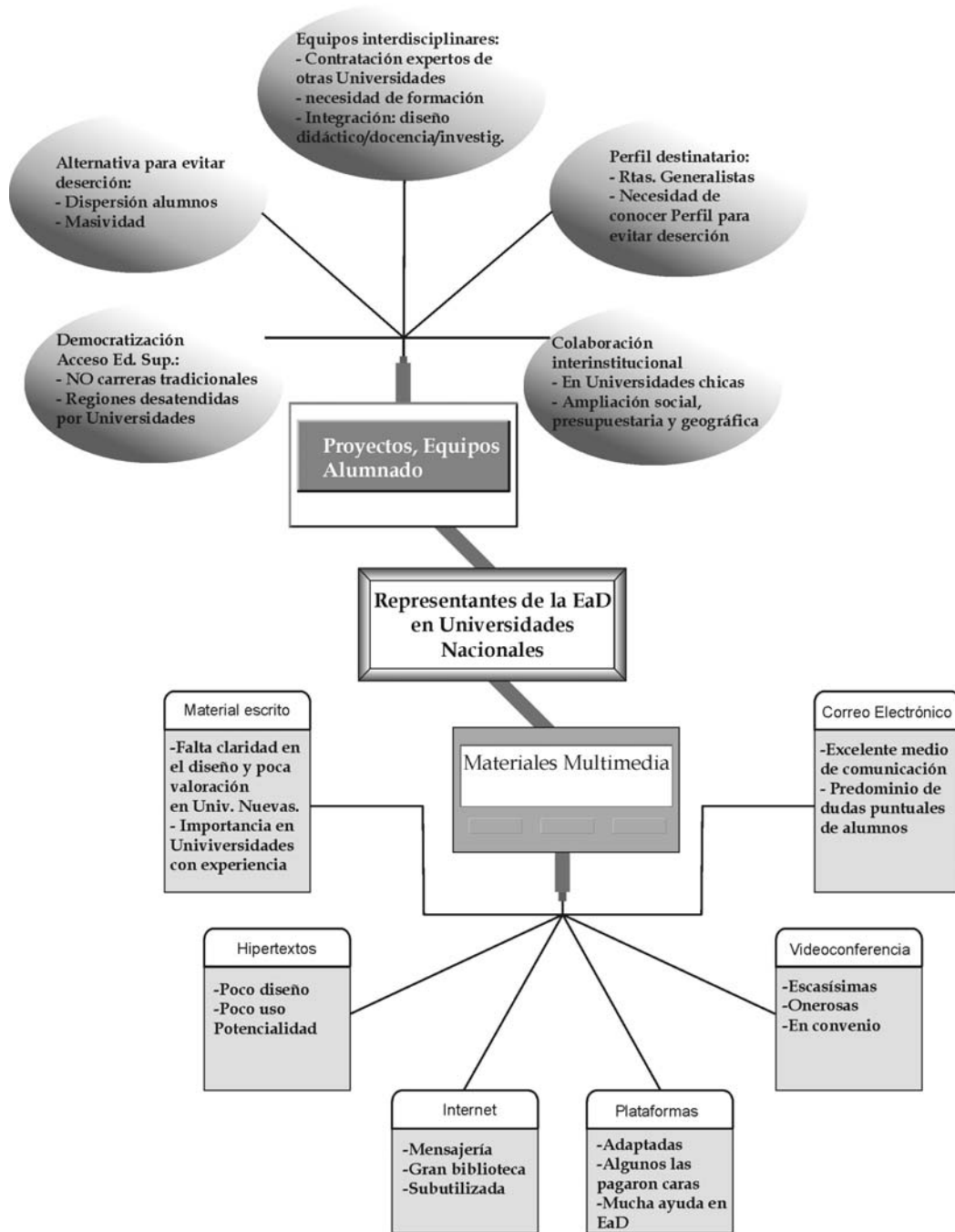
“En este momento, por ejemplo, el curso de Orientación para el estudio y el trabajo va más allá de lo que es la orientación vocacional. Es un curso de formación docente, y desde una escuela agrotécnica lo están pidiendo. Se conformó una subsede, y alrededor de ella se van a nuclear otros establecimientos. De esta manera, se garantiza la presencia de la Universidad en el medio.”

En el caso de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, podemos afirmar que prácticamente todas las propuestas de educación a distancia ofrecidas en la región tuvieron algún efecto multiplicador, dado que instauraron redes de comunicación entre diferentes grupos poblacionales para establecer nuevos proyectos -sociales, educativos, culturales o económicos-, en los que se incluyeron sectores sociales diversos de la comunidad. De esta manera, sostenemos nuestra hipótesis acerca de la “capacidad reproductiva”¹² que posee esta modalidad de estudio en el contexto de la educación pública universitaria argentina.

¹¹ Silvia Coicaud (1997) “La multidimensionalidad de los proyectos de educación a distancia en regiones desfavorecidas”, Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia -RUEDA-, Año 3 N° 1, La Plata. Pág. 98.

¹² Silvia Coicaud (1997) “La multidimensionalidad de los proyectos de educación a distancia en regiones desfavorecidas”, Pág. 99.

Cuadro de síntesis: vínculos claves en respuestas de representantes de universidades nacionales:



Capítulo 9

El Programa de Licenciatura en Enfermería a Distancia de la UNPSJB, desde el decir de sus protagonistas

Breve caracterización del Programa¹

La Licenciatura en Enfermería, Carrera de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, fue creada como oferta de pre-grado en el año 1982 (Res. N° 1122/82). A partir de 1992, respondiendo a una necesidad manifestada por un amplio sector de la población de la provincia de Chubut, se extendieron los servicios académicos a la Sede Trelew, actividad que se concretó en un Convenio con el Sistema Provincial de Salud de Chubut –SIPROSALUD-. Este acuerdo interinstitucional permitió la graduación de veinticinco enfermeros, los cuales actualmente ejercen la profesión en la zona del valle y área de influencia (Trelew-Rawson-Puerto Madryn-Gaiman), lográndose una mejor articulación entre el servicio y la docencia.

Teniendo en cuenta que en la región la formación del recurso humano es escasa, y respondiendo además a políticas nacionales tendientes a incrementar el número de enfermeros profesionales en todo el país, se

¹ Esta información ha sido extractada del “*Proyecto de Fortalecimiento del Plan de Estudios del Ciclo Superior en la Licenciatura en Enfermería a Distancia*”, elaborado por la Coordinadora del mismo, Lic. Lidia Blanco y el equipo docente del Departamento de Enfermería de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, presentado al Programa FOMEC –Fondo para el Mejoramiento de Calidad Universitaria, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación- en el año 1998. Pág. 4-5.

implementó como experiencia piloto el "Programa Alternativo de Formación de Enfermeros en la Provincia de Chubut" (PROAFECH), experiencia que se llevó a cabo en Convenio con el Sistema Provincial de Salud de Chubut. A partir del año 1995, se contó además con el apoyo financiero de la Fundación W. K. Kellogg, como así también con el asesoramiento técnico de la Organización Panamericana de la Salud.

Esta experiencia se desarrolló sobre la base de la metodología estudio-trabajo, en la cual se revalorizan los saberes previos y la condición de alumnos trabajadores adultos, tomando como espacio de aprendizaje el ámbito hospitalario donde se desempeña cada uno de los estudiantes, y que cubre Hospitales de Comodoro Rivadavia, Trelew, Puerto Madryn y Rawson. En el año 1998 se incorporó el Hospital de Esquel, que en ese entonces contaba con sólo tres enfermeros profesionales, número que luego se incrementó a trece a partir de la graduación de nuevos profesionales. De este modo, se ofreció al medio una modalidad alternativa, lo que permitió incrementar en un 50 % el número de profesionales en el área en el sistema público de salud, con enfermeros que ya se encuentran inmersos en el mercado laboral. Teniendo en cuenta que en toda la región patagónica no existía ningún ente formador de Licenciados en Enfermería, y que para acceder a ese nivel superior debían trasladarse a ciudades distantes de la región (Rosario, Córdoba), en la Carrera de Enfermería se han seleccionado estrategias adecuadas, que permiten a los enfermeros patagónicos acceder a la formación de grado en su propio ámbito. En este marco, se da continuidad a una política de desarrollo de la Enfermería, que posibilita una mejora cuanti-cualitativa del recurso humano respondiendo al perfil ideal del profesional de enfermería para el contexto actual y prospectivo, el cual incluye, además de la competencia técnico-científica, la capacidad de actuar como agentes de transformación sociocultural. De este modo, a partir del año 1997 se implementa con la modalidad de la educación a distancia el

Ciclo Superior de la Licenciatura en Enfermería, financiado por la Fundación W. K. Kellogg. Esta propuesta interinstitucional forma parte del Programa de Desarrollo de la Enfermería en la Región Patagónica (ProDEP), donde se plantean como objetivos la implementación del Ciclo Superior de Licenciatura en Enfermería a distancia, la articulación en red, y el desarrollo de programas de formación continua en servicio para personal de enfermería de los distintos niveles.

El ProDEP surge a partir del Instituto de "Desarrollo del Liderazgo de la Educación a Distancia en Enfermería", donde participaron en calidad de becarios de la Fundación W. K. Kellogg representantes de enfermería de distintos países de América Latina (Argentina, Brasil, Colombia, Venezuela y México). Dicho Instituto resultó del trabajo conjunto de la Red de Enfermería de América Latina (REAL), y del Centro Internacional de Educación en Enfermería (CINE) de la Universidad del Estado de California Domínguez Hills. El Instituto constituye una actividad académica que realiza una parte de la estrategia de apoyo a las escuelas de Enfermería de América Latina, para el desarrollo de programas de educación a distancia destinado al personal de enfermería de la región. Cuenta también con el apoyo financiero de la Fundación W. K. Kellogg como parte del soporte a este tipo de actividades en latinoamérica.

La implementación del Ciclo Superior de Licenciatura en Enfermería con modalidad a distancia es entonces una propuesta interinstitucional que responde a las reales necesidades de la región y de los enfermeros patagónicos que por razones económicas, laborales, familiares, etc., no pueden acceder a un nivel superior de educación y obtener de esta manera su título de grado. En esta propuesta se articula la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco -por medio de la Carrera de Enfermería de la Facultad de Ciencias Naturales-, el Gobierno de Provincia de Río Negro, al

que se le suma la Escuela de Enfermería de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario, y la Dirección de Educación a Distancia dependiente de la Secretaría Académica de la UNPSJB. Este Programa cuenta además con el apoyo técnico de la Red REAL, el Centro CINE de la Universidad de California Dominguez Hills, y de otros proyectos innovadores de enfermería que desarrollan la modalidad de educación a distancia en Universidades de México, Brasil, Colombia y Venezuela.

El Plan de Estudios del Programa de Licenciatura en Enfermería

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Enfermería de la UNPSJB prevé que sólo pueden matricularse en la carrera quienes posean título de enfermero/a expedido por la UNPSJB o por instituciones de nivel superior no universitario dependientes de Consejos o Sistemas de la Salud de las provincias en las que se radica el Programa. Las características principales del Plan de Estudios son las siguientes²:

a) El Perfil del Egresado

La Carrera de Licenciatura en Enfermería tiene por finalidad la formación de un graduado capacitado para proporcionar una atención de enfermería personalizada, integral e idónea en el cuidado de la salud del individuo, la familia y la comunidad, mediante una firme actitud humanística, alto componente ético y adecuada amplitud y profundidad

² Plan de Estudios de la Licenciatura en Enfermería, Anexo CPDE. R.CAFCN N° 165/96, Facultad de Ciencias Naturales, UNPSJB.

de conocimientos propios de la enfermería, de las áreas biológica, instrumental y psico-social. Deberá poseer destreza clínica y una actitud crítica y flexible que le permita desarrollar un proceso de actualización permanente, teniendo en cuenta los avances científicos y tecnológicos, así como trabajar en equipos interdisciplinarios.

a) Título y Duración de la Carrera

-Ciclo Básico: 3 años – Título: Enfermero

-Ciclo Superior: 2 años –título: Licenciado en Enfermería

b) Alcances del Título de Licenciado en Enfermería

Desempeñarse en la administración del cuidado y de servicios de enfermería en los niveles de prevención primaria, secundaria y terciaria de la atención médica y el campo de la investigación y educación para la salud.

c) Estructura Curricular del Ciclo Superior de Licenciatura

La organización del Plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería tiene como base los siguientes ejes integradores:

- a. El ser humano como unidad bio-psico-social
- b. El proceso salud-enfermedad
- c. La identidad profesional

Estos ejes se articulan a nivel de las siguientes instancias curriculares que definen el Ciclo superior de la Carrera de la siguiente manera:

ASIGNATURAS	CARGA HORARIA	CORRELATIVAS
-------------	---------------	--------------

1- Enfermería en la Atención del Adulto y del Anciano	360	-
2- Educación en Enfermería	120	-
3- Administración en Enfermería Comunitaria y Hospitalaria	360	-
4- Investigación en Enfermería	210	-
5- Teorías y Tendencias en Enfermería	30	2
6- Práctica Integrada en Enfermería Comunitaria y Hospitalaria	420	-
7- Proyecto en Enfermería Comunitaria y Hospitalaria	180	3- 4- 6
TOTAL DE HORAS	1680	

Perfil del alumnado de la Licenciatura en Enfermería a Distancia. Análisis comparativo de los períodos 1996/2003.

La realidad de la dispersión geográfica de la población patagónica, y la necesidad de formar profesionales en el área de la Enfermería que puedan dar respuesta a las diversas problemáticas propias de la región, fueron algunos de los factores que sirvieron de sustento y fundamentación para la implementación de propuestas de trabajo interinstitucional relacionadas con la profesionalización de los recursos humanos en salud, con la modalidad a distancia. Como decíamos anteriormente, el Programa de Desarrollo de la Enfermería en la Región Patagónica (ProDEP) fue implementado a partir del año 1996 en el ámbito de la Facultad de Ciencias Naturales de la

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, con el fin de cubrir una importante demanda regional y jurisdiccional, pues si bien tanto la UNPSJB como la Escuela de Enfermería de la provincia de Río Negro formaban profesionales en el área de la Enfermería, ninguna de estas instituciones expedía el grado de Licenciatura.

Los objetivos que se pretendieron alcanzar con la creación de esta Licenciatura en Enfermería en el marco del Programa³, son los siguientes:

-“Incrementar el número de profesionales de enfermería con grado de Licenciado como medio para fortalecer el desarrollo del ejercicio de la enfermería en la región Patagónica.

-Generar programas de formación continua en el marco de las innovaciones educativas para articular los diferentes niveles en el servicio de enfermería.

-Contribuir al mejoramiento de las prácticas existentes en enfermería para brindar un mejor servicio en salud.”

En noviembre del año 1996, un equipo técnico-profesional dependiente de la Dirección de Educación Distancia de la UNPSJB elaboró un Documento denominado **“Informe Diagnóstico del Programa**

³ Lidia Blanco y equipo docente (1996) PRODEP, *“Programa de Desarrollo de la Enfermería en la Región Patagónica”*, Departamento de Enfermería, Facultad de Ciencias Naturales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.

de Desarrollo de la Enfermería en la Región Patagónica⁴, el cual fue presentado al Departamento de Enfermería –Facultad de Ciencias Naturales, UNPSJB-. A partir de la información obtenida en este Informe⁵, hemos realizado un relevamiento acerca de las características de los alumnos actuales de la Licenciatura, el cual nos ha permitido efectuar algunas comparaciones relevantes acerca del perfil de los alumnos destinatarios, su situación laboral y sus motivaciones. Asimismo, hemos podido vislumbrar la cobertura regional que logra este Programa a distancia, como así también la inserción de los Enfermeros profesionales en el ámbito de la salud pública.

El análisis realizado acerca de las particularidades de los alumnos cursantes del período 2003 se efectuó utilizando un cuestionario similar al empleado en el Informe Diagnóstico mencionado anteriormente, con el fin de relevar información pertinente acerca de las mismas categorías seleccionadas. Este cuestionario se suministró durante el desarrollo de una de las asesorías presenciales de la Licenciatura en Enfermería, la cual tuvo lugar en el mes de setiembre del año 2003 en la sede central de la carrera, en la ciudad de Comodoro Rivadavia. Respondieron por escrito a este instrumento 75 alumnos regulares. Asimismo, se realizó una lectura pormenorizada de 156 Legajos pertenecientes a los alumnos inscriptos en la Licenciatura en el mencionado ciclo lectivo, a los efectos de corroborar ciertos datos y de completar y/o profundizar otros que se consideraron relevantes.

4 Claudia Coicaud y Beatriz Escudero (1996), “Informe Diagnóstico del Programa de Desarrollo de la Enfermería en la Región Patagónica”, Dirección de Educación a Distancia, Secretaría Académica, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia. Pág. 8-17.

5 La muestra que se toma para aplicar el Instrumento de Encuesta de DIAGNOSTICO INICIAL del Informe, es de 244 alumnos, los cuales asistieron a la primera reunión tutorial realizada el día 6 de setiembre de 1996 en la ciudad de Allen –Provincia de Río Negro-, con motivo de la apertura del ProDEP.

Las diferentes lecturas y comparaciones acerca de los datos obtenidos en las dos etapas mencionadas, nos han brindado herramientas para poder analizar los siguientes aspectos relacionados con las características de los alumnos que estudian con la modalidad de educación a distancia la Licenciatura en Enfermería de la UNPSJB:

- Distribución de alumnos por Centro Tutorial

Durante el período 1996, la cohorte de alumnos tuvo la siguiente distribución por Centro Tutorial:

Centro tutorial	Total alumnos	Porcentaje	Polo norte	Polo sur
Allen	151	62%		
Viedma	11	4,50%		
Bariloche	20	8%		
			74,50%	
Trelew	29	12%		
Comodoro Rivadavia	33	13,50%		
				25,50%

Este cuadro muestra que la mayor concentración de alumnos inscriptos durante el período 1996, se encuentra radicada en el polo norte de la región (que abarca los Centros Tutoriales de Allen, Bariloche y Viedma) lo cual hace un total de 75 % sobre 244 alumnos encuestados;

mientras que el 25 % restante pertenece a la Provincia de Chubut. De este total, el 13,52 % está radicado en la ciudad de Comodoro Rivadavia .

Actualmente, los alumnos de la Licenciatura en Enfermería⁶ residen en las siguientes localidades:

Centro tutorial	Total alumnos	Porcentaje	Polo norte	Polo sur
Comodoro Rivadavia	52	33,33%		
Esquel	19	12,17%		
Puerto Madryn	18	11,53%		
Trelew	17	10,89%		
Pico Truncado	3	1,92%		
Las Heras	3	1,92%		
Rawson	2	1,28%		
Caleta Olivia	2	1,28%		
El Maitén	2	1,28%		
Gaiman	2	1,28%		
Cushamen	1	0,64%		
Paso de Indios	1	0,64%		
Los Antiguos	1	0,64%		
Trevelin	1	0,64%		
				79,44%
General Roca	5	3,20%		
Viedma	4	2,56%		
Bariloche	3	1,92%		
Carmen de Patagones	3	1,92%		

⁶ Legajos de Aumnos de la Licenciatura en Enfermería a distancia inscriptos en el ciclo lectivo 2003, Departamento de Enfermería, Facultad de Ciencias Naturales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.

Ingeniero Jacobacci	2	1,28%
El Hoyo	2	1,28%
Ingeniero Huergo	2	1,28%
Choele Choel	2	1,28%
Volcheta	2	1,28%
Coronel Beliche	1	0,64%
Guardia Mitre	1	0,64%
General Conesa	1	0,64%
Catriel	1	0,64%
Luis Beltrán	1	0,64%
		19,2%

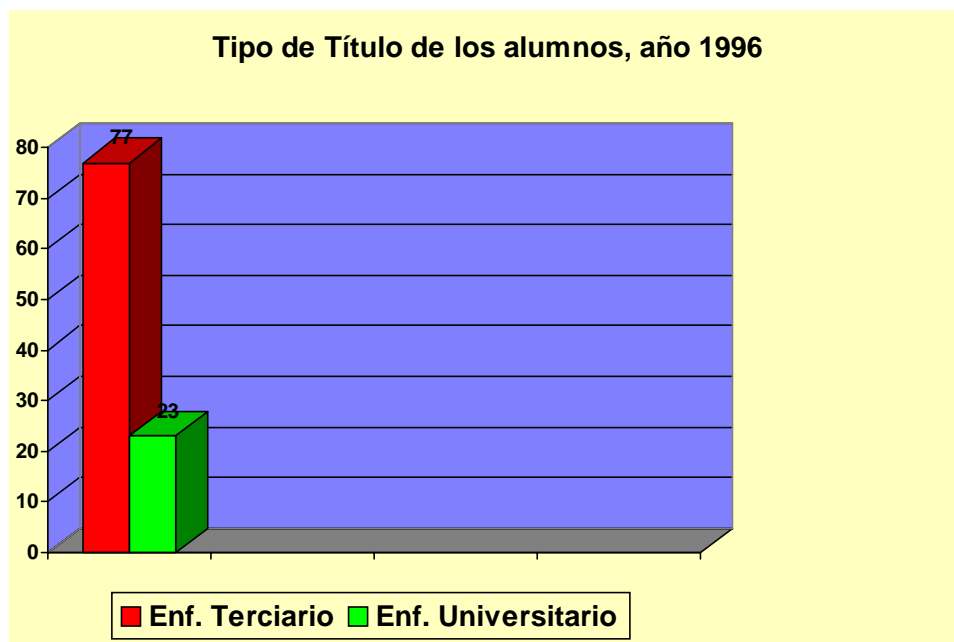
Podemos apreciar en este cuadro que, al contrario de lo que sucedía durante el año 1996, en el ciclo lectivo 2003 la mayor parte de los alumnos de la Licenciatura en Enfermería –un 79,44 %- vive en el Polo sur de la región, esto es, en localidades pertenecientes a las provincias de Chubut y Santa Cruz. Sólo un 19,2 % de los alumnos reside en la provincia de Río Negro, y existen también algunos alumnos cursantes radicados en el sur de la provincia de Buenos Aires (Carmen de Patagones). Este cambio se debe, entre otros factores, a la culminación del Convenio que la UNPSJB había firmado con la provincia de Río Negro -Escuela Superior de Enfermería-, acuerdo éste que posibilitó la formación de un gran número de enfermeros rionegrinos. Luego de la finalización del citado Convenio, el perfil del alumnado en relación a su lugar de procedencia se adecuó más a la generalidad de la institución, la cual cuenta en todas sus Carreras y Facultades con alumnos provenientes de varias localidades del sur de la Patagonia.

Sin embargo, un dato muy interesante es que la propuesta académica de la Licenciatura en Enfermería ha generado un alto impacto regional. La modalidad a distancia ha permitido que durante el ciclo lectivo 2003, personas adultas residentes en veintiocho localidades del sur de la Argentina puedan culminar su formación profesional en la universidad. La mayoría de estas localidades son lugares muy pequeños y alejados, en los cuales no existe oferta alguna de educación superior. De este modo, podemos afirmar que la Licenciatura en Enfermería se ha constituido en un Programa de excelente respuesta a las necesidades regionales de formación universitaria, a través de una forma de estudio que resulta apropiada a las particularidades idiosincráticas de la población patagónica.

- Características generales de los alumnos del PRODEP

. Título

En el período de cursado 1996, de un total de 244 respuestas el 77 % de los alumnos acreditaba el título de “Enfermero Profesional” de carácter terciario, mientras que el 23 % el de “Enfermero Universitario”. Este dato indica que la mayor parte de los alumnos de la Licenciatura se ha formado en Escuelas que dependen de Hospitales y/o Ministerios Provinciales de Salud, y que el porcentaje menor se relaciona con la formación universitaria en la especialidad. El siguiente cuadro grafica estos datos:

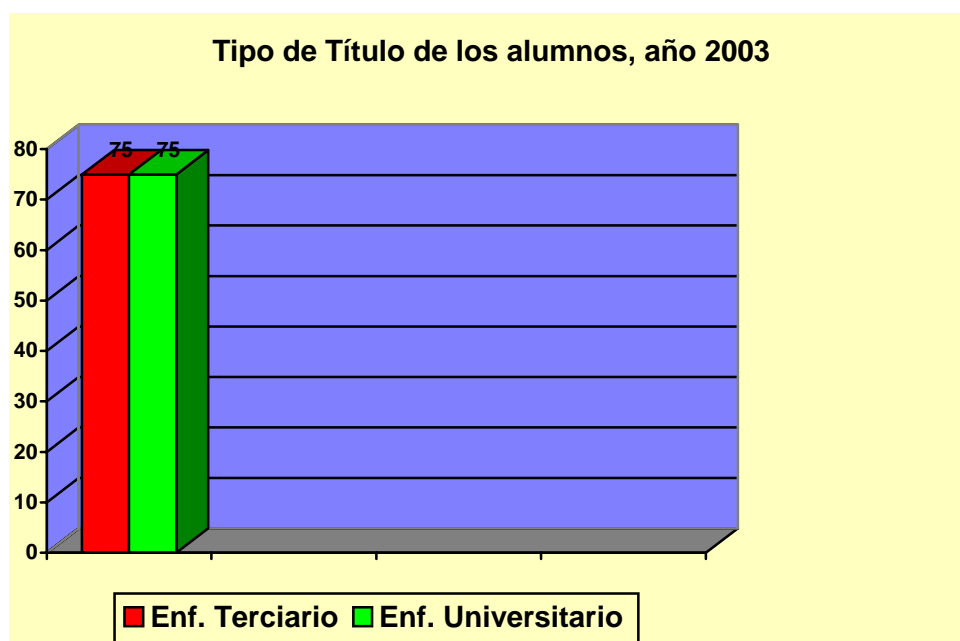


Durante el ciclo lectivo 2003, el perfil de los alumnos con respecto al tipo de título obtenido al comenzar la Licenciatura, ha cambiado sustancialmente. En esta etapa, los porcentajes de personas que han adquirido formación universitaria se han equiparado en relación a los egresados de las Escuelas e Institutos Superiores. Esto demuestra que uno de los objetivos propuestos por la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, a través del Departamento de Enfermería dependiente de la Facultad de Ciencias Naturales, en relación al objetivo de:

"Incrementar el número de profesionales de enfermería con grado de Licenciado como medio para fortalecer el desarrollo del ejercicio de la enfermería en la región Patagónica"

El mismo, ha sido ampliamente alcanzado mediante la puesta en marcha del Programa del Desarrollo de la Enfermería en la Región Patagónica –ProDEP-.

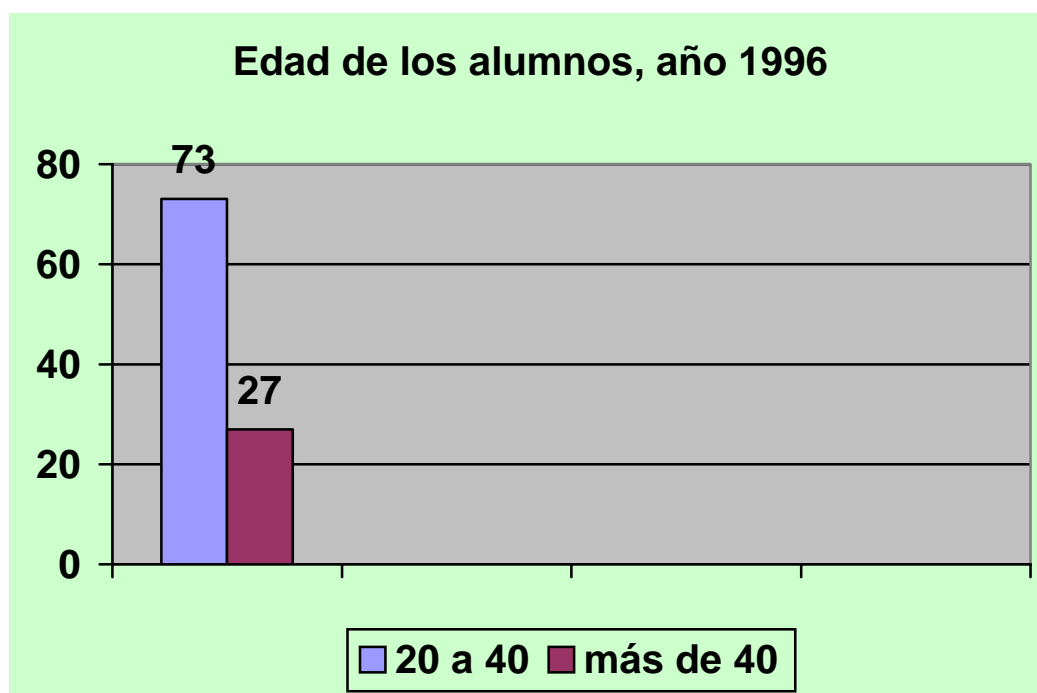
Podemos observar a continuación un gráfico acerca del porcentaje de alumnos que actualmente posee título de “Enfermero Profesional” obtenido en instituciones terciarias –75 %-, y el porcentaje de alumnos que cuenta con el título de “Enfermero Universitario” –75 %- . Estos datos se han obtenido del análisis de los Legajos pertenecientes a un total de 156 alumnos inscriptos en el ciclo lectivo 2003.



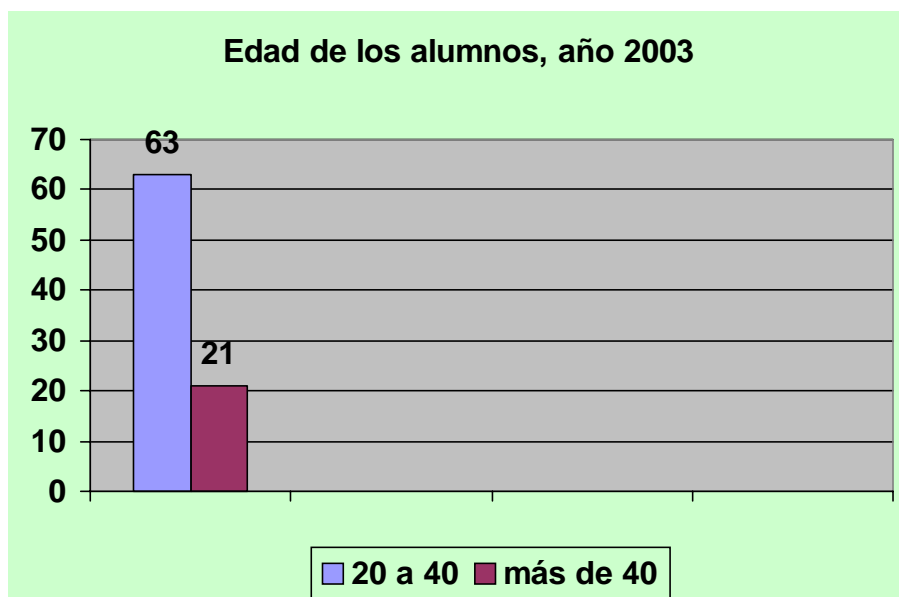
. Edad

La edad de los alumnos de la Licenciatura del período 1996 estaba comprendida entre los 20 y los 40 años, lo cual abarcaba un 73 % del total de la población, mientras que el 27 % poseía entre 40 y 50 años. Esto indica

la existencia de una población adulta pero mayormente joven, como lo podemos ver en el siguiente cuadro:



En el caso de los alumnos cursantes durante el ciclo lectivo 2003, del análisis de las Planillas de Inscripción de la carrera de Licenciatura de Enfermería de la Facultad de Ciencias naturales, se desprende que no ha variado demasiado el perfil de la población estudiantil en relación a la edad, pues la franja que va desde los 20 a los 40 años continúa siendo la más alta –63 % del total-, mientras que las personas de más de 40 años constituyen un 21% del alumnado:



. Horas de trabajo

En relación a las horas de trabajo, durante el período 1996 el 83 % del total de los alumnos encuestados manifestaba poseer una carga horaria que oscilaba entre las 31 y las 50 horas semanales, mientras que un 6,14 % superaba las 50 horas semanales de trabajo, y sólo un 6,13 % tenía una carga horaria laboral de 10 a 30 horas semanales. Estos valores incluían a los alumnos de la Licenciatura que realizaban su trabajo en las diferentes áreas de los Servicios de Salud; quedando una franja que comprendía sólo a un 5,32 % de alumnos que no trabajaban.

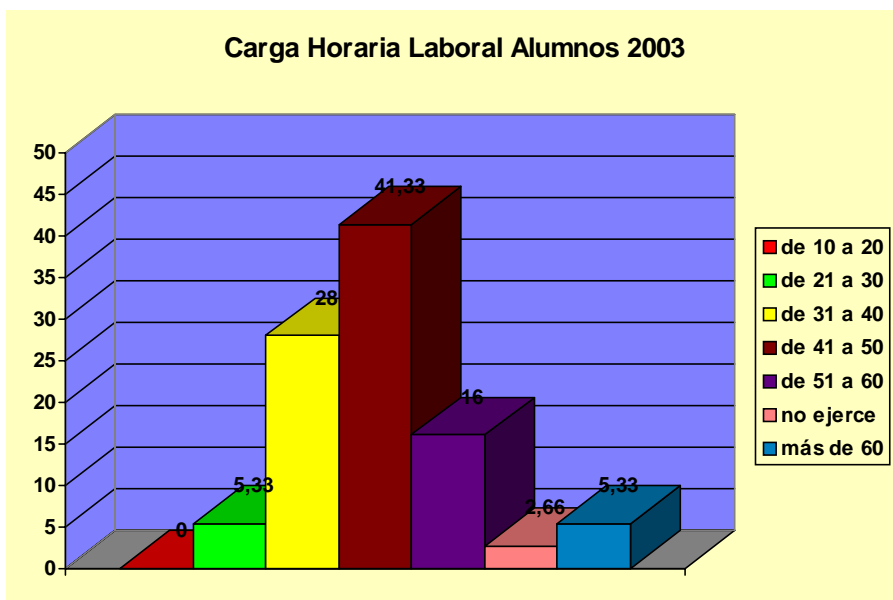
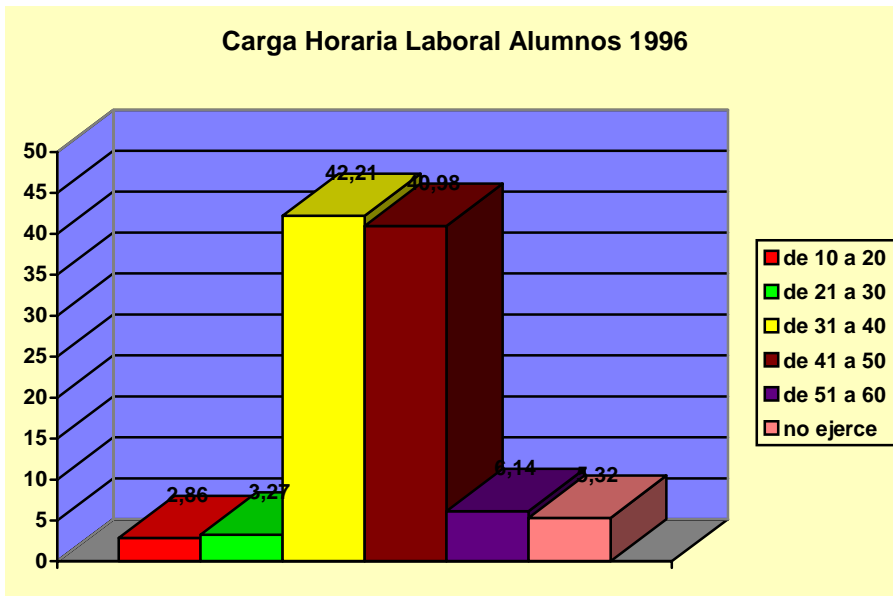
En el siguiente cuadro podemos ver estos valores correspondientes al período 1996:

Horas de trabajo	Subtotal	Indicador	Observaciones
10 a 20	7	2.86 %	
21 a 30	8	3.27 %	
31 a 40	103	42.21 %	
41 a 50	100	40.98 %	83 % entre 31 a 50 hs.
51 a 60	15	6.14 %	
			5,32% no ejerce

En el caso de los alumnos del ciclo lectivo 2003, la cantidad de horas de trabajo consignadas es la siguiente:

Horas de trabajo	Subtotal	Indicador	Observaciones
10 a 20	0	0 %	
21 a 30	4	5,33 %	
31 a 40	21	28 %	
41 a 50	31	41,33 %	69,33 % entre 31 y 50 hs.
51 a 60	12	16 %	
Más de 60	4	5,33 %	21,33 % más de 50 hs.
			1,33% no contesta
			2,66 % no ejerce

En forma gráfica, podemos observar los datos aportados por los alumnos de la Licenciatura con respecto a la carga horaria laboral en los períodos 1996 y 2003 respectivamente, en los siguientes cuadros:



A partir de estos datos obtenidos mediante el suministro de Encuestas a los alumnos de la Licenciatura, podemos analizar varios aspectos. En primer lugar, se observa un notable crecimiento en la carga horaria laboral de los alumnos cursantes en el período 2003 con respecto a los del año 1996. En la actualidad, no existen alumnos que trabajen en un horario reducido –de 10 a 20 horas-, y es inferior el porcentaje correspondiente a quienes trabajan de 21 a 30 horas semanales –5,33 %- situación ésta que resultaría ideal para poder seguir una carrera universitaria. Este panorama ha cambiado con respecto al perfil de alumnado del período 1996, en el cual un 6,13 % de personas trabajaba sólo una cantidad reducida de tiempo (entre 10 y 30 horas semanales).

En 1996, un 83 % trabajaba entre 31 y 50 horas, pero sólo un 6,14 % lo hacía más de 50 horas. En el año 2003, un 69,33 % trabaja esta cantidad de tiempo, pero ha aumentado considerablemente el número de personas que desempeña tareas por más de 50 horas –16 %-, mientras que en el período anterior esto sucedía en sólo un 6,14 % de los casos. Otro hecho que llama mucho la atención, es que en la actualidad hay alumnos de la Licenciatura que manifiestan trabajar por más de 60 horas –5,33 %-, fenómeno que no tenía registro entre los alumnos del año 1996. Esta problemática se relaciona sin lugar a dudas con la crisis por la que ha atravesado nuestro país en el transcurso de estos años. La devaluación de la moneda en diciembre del año 2001, y el deterioro de los salarios de los trabajadores argentinos que se produjo a partir de mediados de la década del noventa -y que se agudizó sobremanera desde el año 2002-, han sido hechos de gran relevancia social. Algunas de las repercusiones que estos procesos han tenido, han sido la inestabilidad laboral, el sobreempleo de gran parte de la población, el incremento de pedidos de horas extras en todos los ámbitos laborales, y la búsqueda de nuevos puestos de trabajo.

. Servicio que se presta

De los alumnos de la Licenciatura que prestan servicios en diferentes ámbitos laborales, se observa que el 47,54 % realiza tareas de asistencia directa a pacientes enfermos, mientras que sólo el 6,96 % realiza tareas de prevención con los pacientes. El 24,59 % realiza tareas administrativas inherentes a cargo de jefatura, sin ningún tipo de atención directa al paciente, y un 3,68% realiza sólo actividades de tipo administrativa. Un porcentaje relativamente alto -el 9,83 %- realiza tareas de docencia, y un 5,32% no ejerce la profesión.

Servicio que se presta	Subtotal	Indicador	Observaciones
Administrativo	9	3,68 %	
Prevención	17	6,96 %	
Jefatura	60	24,59 %	*
Asistencia	116	47,64 %	
Docencia	24	9,83 %	
Ocupacional	6	2,65 %	
No ejerce	11	5,32 %	

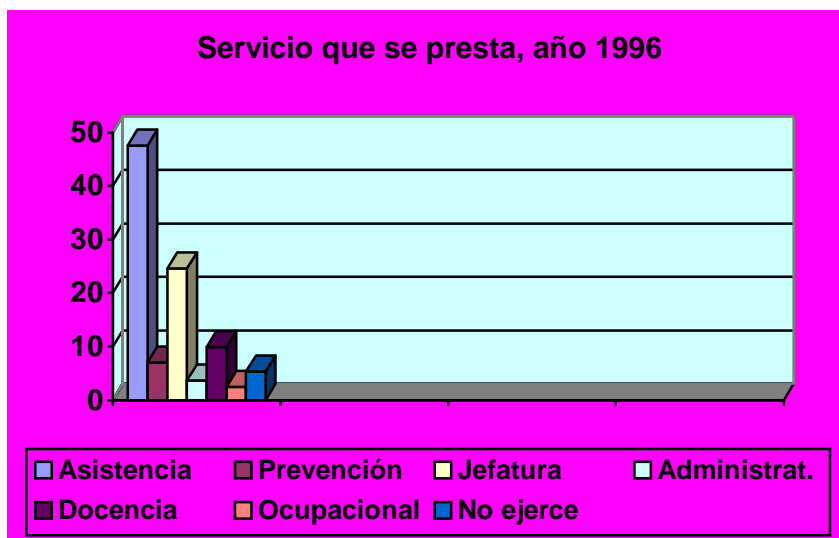
** Alto porcentaje de cargos de Servicios de Jefatura concentrado en niveles intermedios de decisión*

Vemos así que de un total de 244 alumnos encuestados durante el año 1996, el 72,23 % realiza tareas de Jefatura y de Asistencia. El 38,1 % - sumando las tareas de Jefatura, Administración y Docencia- efectúa actividades en el marco de la Enfermería sin relación directa con los

destinatarios finales del servicio, mientras que el 47,54 % realiza tareas de asistencia directa a pacientes enfermos.

También aparece como dato significativo que en el año 1996, el 56,95 % de los alumnos realiza actividades que tienen relación directa con los destinatarios del servicio de enfermería, mientras que el 38,1% tiene una relación indirecta. De éstos, el 24,59 % se encuentra en puestos jerárquicos, con una mayor concentración en los niveles medios de decisión.

En el siguiente gráfico podemos observar los valores mencionados acerca del tipo de servicio laboral que prestaban los alumnos del ciclo lectivo 1996:



Durante el año 2003, los alumnos encuestados manifiestan desarrollar los siguientes servicios de salud:

Servicio que se presta	Subtotal	Indicador	Observaciones
Administrativo	5	6,66 %	
Prevención	6	8 %	
Jefatura	3	4 %	*
Asistencia	53	70,66 %	**
Docencia	4	5,33 %	
Ocupacional	3	4 %	
No ejerce	4	5,33 %	

* *El porcentaje del servicio de Jefatura se ha reducido en el período 2003*

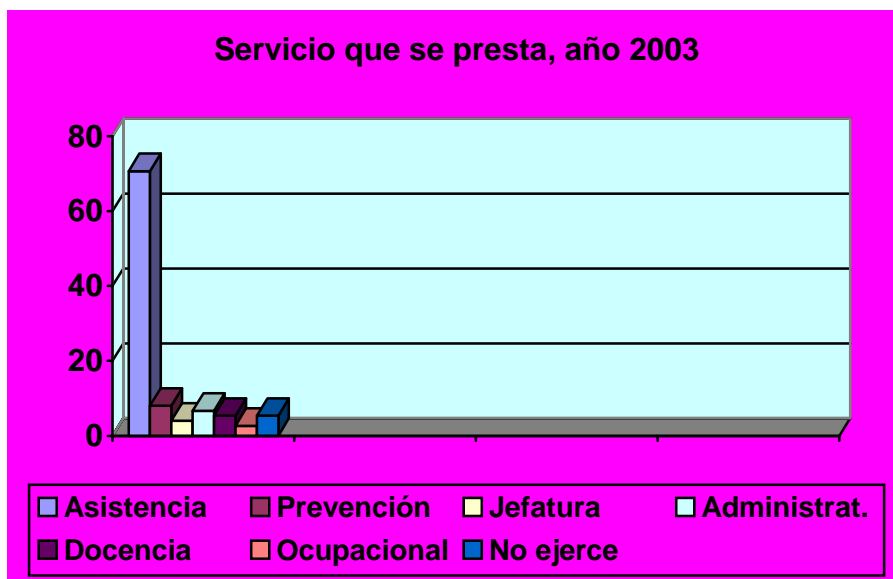
** *El porcentaje del servicio de Asistencia, con atención directa de pacientes, es muy alto en el 2003.*

Como podemos apreciar, un porcentaje considerablemente mayor que el de los otros servicios es el de las tareas de “Asistencia con atención directa a pacientes” –70,66 %- . En los otros servicios, los porcentajes son similares. Con respecto a las características de los alumnos del período anterior, vemos que la cantidad de personas que no ejercen se mantiene en los mismos valores –5,33 %- . Las diferencias más sustanciales se encuentran en las actividades de Docencia, que en el ciclo lectivo 2003 disminuyen a casi la mitad, y a las tareas de Jefatura, que varían en un 20 % en relación a la etapa anterior. Si tenemos en cuenta que existe una conexión directa entre estas actividades -pues muchos de los jefes del sistema de salud ejercen la docencia dentro del mismo, o bien en otras

instituciones- podemos suponer que al reducirse la cantidad de personal jerárquico en el perfil del alumnado actual, consecuentemente disminuye también el número de enfermeros que se dedican a trabajar en docencia.

Los datos aportados en las Encuestas nos dan cuenta de que el perfil de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería cambió bastante entre un período y otro. Durante la primera etapa, existía entre los alumnos una considerable cantidad de “Jefes” del sistema de salud -de distintos rangos y niveles-. Resultaba lógico y predecible que los primeros interesados en completar la profesionalización en Enfermería -obteniendo el título máximo de Licenciado que ofrece la UNPSJB-, fuera el personal jerárquico que ocupaba cargos altos y medios en las instituciones de salud de la región, a fin de acreditar su formación, de asegurar la continuidad en el puesto o de aspirar a ocupar lugares más importantes. En la inscripción del año 2003, en cambio, sólo un 4 % de alumnos poseen cargos de jefatura. La gran mayoría se dedica a realizar servicios de salud diversos, como así también a brindar asistencia y prevención a distintos sectores de la población.

En el siguiente gráfico podemos ver la distribución de tareas relacionadas con los distintos servicios que prestan actualmente los alumnos de la Licenciatura en sus actividades laborales:



Otro dato relevante obtenido a partir del análisis realizado acerca de los Legajos de los alumnos, es que la mayoría de los inscriptos en el ciclo lectivo 2003 trabaja en instituciones públicas de salud, desempeñándose más del 50 % de ellos en los diversos Hospitales existentes en las localidades de la región patagónica.

Además, en la Planilla de Inscripción solicitada en la Facultad de Ciencias Naturales, la mayoría de los alumnos tilda la opción “Servicios Sociales y de Salud” en el ítem de “Actividad Profesional” de la citada planilla –un 56,41 %- . Asimismo, un 25,64 % tilda la opción de “Profesional Universitario”, y un porcentaje similar la de “Empleado Calificado”. Estos datos revelan que dentro de los sistemas provinciales de salud de la región, los enfermeros egresados de instituciones de nivel terciario o universitario van logrando en forma progresiva un reconocimiento profesional a la formación adquirida en instituciones de nivel terciario o universitario.

. Motivaciones para el estudio

A partir de los datos obtenidos en el año 1996, se puede analizar la descripción que efectúan los alumnos acerca de los diversos motivos y expectativas que los han impulsado a seguir estudios en la propuesta de Licenciatura en Enfermería a Distancia que ofrece la UNPSJB.

Teniendo en cuenta las respuestas dadas por los alumnos a una pregunta abierta planteada en la Encuesta acerca de los motivos y/o expectativas por los cuales se inscribieron en esta Licenciatura, en el Informe realizado en el año 1996 se efectuó la siguiente interpretación acerca de los datos obtenidos:

-Bajo la variable MOTIVACION, se analizaron las siguientes dimensiones:

. ***Incremento de conocimiento***, en todos aquellos cuyos motivos son el perfeccionamiento, la capacitación y el desarrollo profesional.

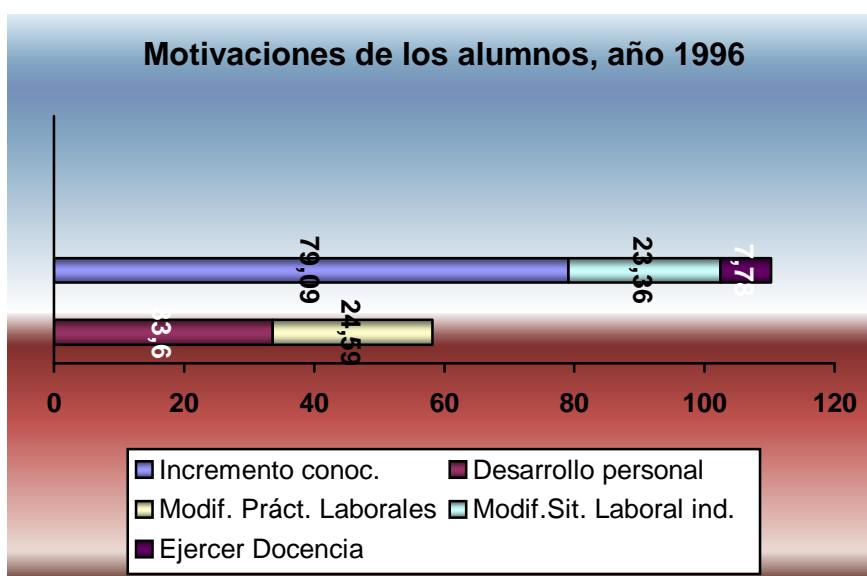
. ***Desarrollo personal***, en todos aquellos cuya motivación obedece a buscar alternativas laborales, satisfacción personal y propuestas accesibles.

. ***Modificación de la situación laboral individual***, en todos aquellos que contestaron que pretendían obtener un grado más, reconocimiento, aumentos en el ingreso, o volver a ejercer la profesión.

. ***Modificación laboral institucional***, en todos aquellos que manifestaron su preocupación por el crecimiento institucional, el mejoramiento del servicio y el cambio del modelo.

Del análisis de las motivaciones que expresan los alumnos durante el año 1996, surge que el 79,09 % contesta que pretende incrementar sus conocimientos en la especialidad, el 33,6 % quiere alcanzar un mayor desarrollo personal, el 24,59 % desea modificar las prácticas laborales en el ámbito institucional, el 23,36 % quiere cambiar su situación laboral individual, y el 7,78 % está interesado en ejercer la docencia.

El siguiente gráfico muestra los porcentajes de respuestas de los alumnos acerca de los motivos y expectativas que los han llevado a estudiar la Licenciatura en Enfermería a Distancia en el período 1996:



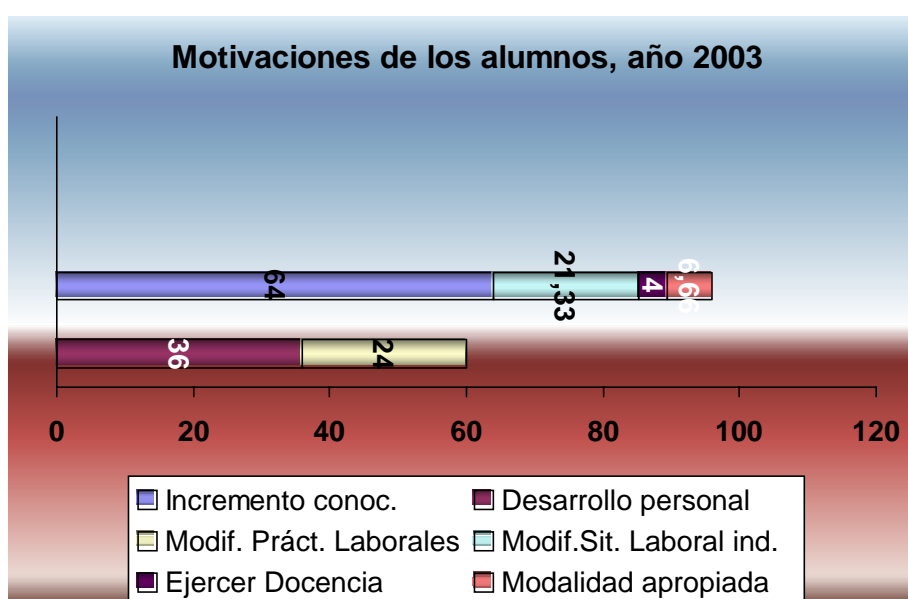
En el período 2003, observamos a partir de la información que nos suministran los 75 alumnos encuestados, que no existen diferencias sustanciales en los porcentajes de respuesta acerca de las motivaciones planteadas por los estudiantes. Sólo la dimensión “Incremento de

conocimientos” baja un poco: de un 79,09 % en el año 1996, a un 64 % en el año 2003.

Uno de los aspectos que cabe señalar, es que ha disminuido el porcentaje de alumnos que tiene como expectativa ejercer la docencia dentro de su profesión, como una de las importantes motivaciones que impulsan el cursado de la Licenciatura. En el año 1996, un 7,78 % daba esta respuesta, mientras que en el 2003 sólo un 4 % posee esta inquietud. Este fenómeno se relaciona con lo que planteábamos anteriormente acerca del cambio de perfil del alumnado, el cual ya no está compuesto por un gran número de personas que ocupan cargos de jerarquía en el sistema de salud, sino por Enfermeros que realizan fundamentalmente tareas de asistencia y prevención.

Lo que resulta muy interesante de analizar, es que durante el período 2003 los alumnos de la Licenciatura incorporan entre sus respuestas la dimensión “Modalidad de estudio apropiada”, para dar cuenta de otro de los motivos que los han llevado a continuar con esta carrera, con un 6,66 % de respuestas. Este señalamiento nos permite afirmar que existe una alta valoración acerca de la educación a distancia, modalidad que comienza a ser reconocida como una forma de estudio pensada y organizada fundamentalmente para atender a las necesidades y problemáticas de las personas adultas. Creemos que la trayectoria de la propuesta encarada por el Departamento de Enfermería de la UNPSJB a partir de un trabajo interinstitucional desarrollado en toda la región patagónica, ha contribuido sin lugar a dudas a fomentar niveles de conocimiento acerca de este modo alternativo de aprender y de enseñar, lográndose en forma progresiva una actitud de compromiso y de respuesta por parte de la población ante este tipo de ofertas educativas.

A continuación, presentamos en forma gráfica los porcentajes de respuestas dadas por los alumnos del período 2003 acerca de las motivaciones por las cuales eligieron estudiar la Licenciatura en Enfermería a Distancia de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco:



Las opiniones de los protagonistas

- La coordinadora y los docentes

Los Docentes de la Licenciatura en Enfermería a distancia entrevistados han participado de este Programa desde sus inicios. La

Coordinadora de esta propuesta educativa, primera Licenciada en Enfermería de la UNPSJB, ha sido una de sus principales promotoras, habiendo recibido formación en el exterior y posibilidades de apoyo de la Fundación W. K. Kellogg para el financiamiento de la Carrera.

Los docentes responsables evalúan positivamente esta experiencia, teniendo en cuenta que ya cuentan con ciento cincuenta graduados, y con un número superior de alumnos en la actualidad. Rescatan el trabajo en equipo de los docentes del Departamento de Enfermería y de los pertenecientes a la Dirección de Educación a Distancia de la UNPSJB, como los pilares fundamentales que hacen factible la propuesta, lo cual ha permitido darle continuidad aún después de finalizada la etapa de ayuda presupuestaria de la Fundación W. K. Kellogg. No obstante, coinciden en observar que el proyecto surgió dentro de un entorno de alta conflictividad, debido a que participaban en el mismo diversas instituciones pertenecientes a distintas provincias (Chubut, Río Negro y Santa Fe) lo cual ocasionó internismos y tensiones con respecto a los niveles de responsabilidad y al manejo financiero. La Coordinadora enfatiza también el hecho de que ésta ha sido la primera Licenciatura en Enfermería a distancia aprobada por el Ministerio de Educación de la Nación, aún cuando existen experiencias anteriores realizadas en otros lugares del país.

La modalidad de educación a distancia es altamente valorada por los docentes de la Licenciatura en Enfermería. Algunos opinan desde su propia experiencia, explicando que no sería posible seguir formándose una vez recibidos e insertos en el campo laboral, si no fuera por esta forma de estudio. Observan que reciben permanentemente llamadas telefónicas y mensajes electrónicos desde diferentes lugares del país preguntando por este Programa a distancia, y los comentarios de los alumnos cursantes son

positivos. Sin embargo, los docentes señalan que, en algunas provincias, existen ofertas educativas con esta denominación en el área de la Enfermería que no satisfacen las expectativas de los alumnos, dado que sólo presentan materiales sin espacios de tutorías, constituyendo prácticamente un sistema de cursado libre, sin orientación por parte de los docentes de los aprendizajes de los alumnos.

La Coordinadora critica el hecho de que el Programa de Licenciatura en Enfermería a distancia no haya sido homologado a otras experiencias de la UNPSJB, especialmente en el Posgrado. Observa que esta Universidad no le ha dado la suficiente importancia a esta metodología, y tampoco ha invertido presupuesto en ella. Esto es paradójico si se tienen en cuenta, por un lado, los resultados que la misma proporciona, y por otro lado, la existencia de equipos de docentes en las diversas áreas y en la especialidad de la educación a distancia lo suficientemente formados como para elaborar propuestas de calidad. Una de las explicaciones que da a esta problemática, es que los proyectos educativos encarados de esta manera insumen mucho tiempo y demandan en sus etapas iniciales una gran carga laboral. Otra de las hipótesis que esgrime es que generalmente la modalidad de la educación a distancia convoca masivamente a la gente a estudiar, y esto requiere de una apertura mental sustentada en principios democráticos con respecto a la formación de numerosos profesionales en los distintos campos del conocimiento. Si no existe valoración acerca de la importancia del trabajo en equipo, primando el individualismo y la fragmentación en la institución, difícilmente se puedan encarar propuestas educativas para grupos importantes de personas, comenta esta docente.

Las tutorías –denominadas “asesorías” en el Programa de la Licenciatura en Enfermería a distancia-, constituyen un espacio didáctico

fundamental para los docentes entrevistados. Las tutorías de mayor impacto han sido aquellas que han permitido *“movilizar vivencias profundas, experiencias de trabajo resignificadas en los alumnos”*. Una docente explica que como estrategia se ha utilizado la llamada *“Situación de Enfermería”*, que no es un Caso de Estudio, porque implica narrativas basadas en experiencias únicas, personales e irrepetibles que ponen en juego saberes diversos.

Otra docente explica que, si bien las tutorías son obligatorias, a los alumnos que viven lejos y que no pueden trasladarse les dan la posibilidad de presentar un trabajo por correo electrónico. De todos modos, existe un gran esfuerzo por parte de los alumnos para participar de las mismas, dado que allí se realizan devoluciones, se retoman contenidos y se aclaran dudas. Las estrategias didácticas empleadas para ello son ricas y variadas, haciéndose hincapié en el trabajo grupal.

Con respecto a la comprensión que logran los alumnos de los contenidos transmitidos mediante los materiales de estudio, las dificultades principales que señalan los docentes son las siguientes:

- Dificultad de interpretación de algunas consignas
- Insuficiencia en la lectura de módulos y bibliografía
- Problemas de redacción
- Falta de manejo del vocabulario científico propio del campo de la Enfermería

Con respecto a este último obstáculo, los docentes argumentan que el carácter eminentemente práctico de la profesión, sumado a las pocas oportunidades de capacitación que han tenido la mayoría de los Enfermeros en ejercicio, han sido factores que han coadyuvado a esta problemática de escasa o inadecuada utilización de la “jerga” pertinente de la profesión.

La Coordinadora considera que hay materiales que deben ajustarse más al perfil del graduado de la carrera, dado que algunos contenidos corresponderían más bien a un Posgrado. Hay que tener en cuenta -plantea la Coordinadora-, que la imposibilidad de dictar en forma simultánea todas las asignaturas por escasez de docentes, genera como consecuencia que los alumnos no puedan retomar la carrera si pierden continuidad en la misma, debiendo esperar por lo menos dos años para poder recursar materias.

Los docentes analizan también que en el momento en que se deban elaborar nuevamente los materiales, será importante realizar una revisión a fondo de los contenidos y de la bibliografía, puesto que en algunos módulos ésta es demasiado sintética, mientras que en otros ocurre lo contrario. Además, hay contenidos que se repiten, y en el espacio curricular denominado “Práctica Integrada”, han advertido que hubiera sido importante incluir determinadas temáticas en otras asignaturas para poder abordar el mismo con mayor facilidad. Estas consideraciones se relacionan con la necesidad de procesar la información tanto a partir de la superestructura como también de la microestructura de los textos. Con respecto a las consignas, se plantea que algunas deben ser reformuladas o sustituidas para lograr una mayor comprensión por parte de los alumnos, aunque también acotan los docentes que en las tutorías -cuando se direccionan más los procesos de aprendizaje- los alumnos realizan actividades que habían

manifestado no entender. Esto, posiblemente, se relacione con la asunción del rol de “*estudiantar*” que menciona G. Fenstermacher (1989)⁷ y que implica un compromiso moral del alumno por cumplir en forma activa con ciertas normativas propias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De todos modos, resulta apropiado que en una instancia posterior se revisen las consignas y actividades, analizando su pertinencia y claridad. Una docente opina con mucho criterio que es importante dejar pasar cierto tiempo para realizar esta revisión en forma sistemática, dado que la vorágine de trabajo que conlleva la redacción de los módulos en forma simultánea al desarrollo de las tareas de enseñanza, dificulta la evaluación de los materiales.

En general, los docentes coinciden en que no modificarían el diseño gráfico de los materiales, pero sí ciertos aspectos del diseño didáctico, como las actividades de aprendizaje y las de evaluación. También es fundamental analizar los niveles de coherencia entre los contenidos abordados, las actividades propuestas en módulos y tutorías, y las consignas de los exámenes parciales y finales. La importancia de conocer y tener en cuenta los saberes previos de los alumnos como requisito básico para diseñar los materiales, es otro aspecto que se menciona para mejorar los procesos de diseño. A partir de lo explicitado por algunos docentes, se considera que éstos tendrían que trabajar en forma más pormenorizada ciertas estrategias de aprendizaje. Un problema que se cita, por ejemplo, es que hay alumnos que se distribuyen las tareas de las actividades solicitadas en los módulos y leen en forma parcializada los contenidos. Esta inapropiada forma de trabajar en grupo obstaculiza los procesos de comprensión de los estudiantes, lo cual trae aparejado obstáculos difíciles de superar durante las instancias de acreditación.

² Guy Fenstermacher (1989) "*Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*", en : Wittrock M., *La investigación de la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires. Pág. 154-155.

En cohortes futuras de alumnos, sería pertinente indagar los niveles de acceso a los recursos informáticos. La opción por ofrecer materiales escritos fue tomada a partir de la realidad de muchos alumnos inscriptos en la Licenciatura que no contaban con computadora. Consideramos que, si bien la crítica situación por la que actualmente atraviesa el país complicó este panorama, sería importante realizar gestiones interinstitucionales entre la universidad, hospitales y clínicas para lograr un mayor acceso por parte de los alumnos a las nuevas tecnologías. Si bien algunos docentes utilizan videos y casetes en las tutorías, promoviendo también el uso de Internet para la elaboración de los trabajos de investigación, el aprovechamiento de la multimedia es aún escaso. Una docente explica que varios alumnos manifestaron haber perdido mucho tiempo y dinero intentando buscar datos por Internet, pero que algunos pocos obtuvieron beneficios. Resulta imprescindible, por lo tanto, brindar desde el Programa ciertas orientaciones mínimas y ofrecer direcciones pertinentes de páginas web que ayuden a los alumnos a incursionar en estas redes informáticas.

La evaluación constituye también una fuente de problemáticas para los docentes entrevistados. Si bien manifiestan evaluar en forma integral a los alumnos a través de todo el proceso de aprendizaje y no sólo de los exámenes finales, surgen muchas dudas en el equipo de profesores acerca de aspectos tales como: la modalidad más apropiada –oral o escrita-, la obligatoriedad de acreditar a través de parciales, el miedo que demuestran algunos alumnos que fracasan en los exámenes después de haber logrado buen nivel de rendimiento en la cursada, los criterios más adecuados para seleccionar los contenidos a ser evaluados, las estrategias para mejorar las devoluciones, etc. A partir de las preocupaciones explicitadas por los docentes, y teniendo en cuenta además la relevancia que tiene la evaluación en los procesos educativos a distancia, sería conveniente que el equipo de

trabajo de la Licenciatura organizara instancias de perfeccionamiento acerca de esta temática.

- Los alumnos

Los alumnos de la Licenciatura en Enfermería son personas adultas, recibidos de Enfermeros Profesionales en Universidades, Institutos o Escuelas Terciarias. A los efectos de analizar distintos aspectos concernientes a la Carrera y a la modalidad, se optó por entrevistar a alumnos con diferentes perfiles (alumnos con mucha experiencia en el campo profesional, alumnos con escasa experiencia, alumnos recursantes, y alumnos que realizaron estudios a distancia en otras instituciones del nivel superior).

Los alumnos entrevistados explican que han optado por la Licenciatura en Enfermería a Distancia porque esta modalidad les ha ofrecido la oportunidad de completar su formación sin tener que desplazarse hacia otras regiones. Dado que la totalidad de los alumnos son Enfermeros que trabajan en el área de la salud y que la mayoría de ellos tiene también otras responsabilidades sociales y familiares, el traslado hacia otro lugar para cursar en forma presencial la Licenciatura les hubiera resultado imposible. Sin embargo, resulta importante destacar que un alumno de una provincia de la Patagonia Norte –región Comahue- explicita que eligió estudiar en la UNPSJB y no en la Universidad más cercana a su localidad de residencia –aún cuando en esta otra institución también se ofrece la Licenciatura a Distancia-, porque considera que aquí está más organizada y tiene mejor nivel académico. El apoyo brindado por los jefes del área laboral en la que desarrollan sus actividades, y la pertenencia a un grupo sólido de compañeros que los ayudan a estudiar, son otras de las razones que

esgrimen los alumnos como fuertemente motivadoras de esta opción por continuar su formación profesional.

El Proyecto de la Licenciatura en Enfermería a Distancia es evaluado como *“importantísimo”* y *“bien organizado”* por algunos alumnos. Una alumna explica que, entre los aspectos negativos, estudiar en esta Carrera insume mucho tiempo, sobre todo porque hay que compatibilizar esta actividad con otras a nivel familiar y laboral. El hecho de no poseer computadora en sus hogares también es mencionado como un obstáculo, como así también la exigencia de tener que viajar para asistir a las asesorías, la dificultad encontrada en ciertas consignas explicitadas en los materiales, y el no poder consultar las dudas directamente con los docentes cuando éstas surgen.

Entre los aspectos positivos, esta alumna rescata como muy buenas a algunas asesorías, y reconoce que esta modalidad brinda una gran oportunidad a todos, porque no tiene límites de edad y cada uno evalúa los medios de los que dispone para acceder a la misma.

Otro alumno entrevistado reconoce que al principio tenía prejuicios con respecto a la educación a distancia, a la que consideraba como una *“formación de segunda”*, pero que ahora que está inserto en ella y que debe responder a muchas exigencias –como por ejemplo: presentación de trabajos prácticos, producciones grupales, realización de investigaciones, profundización de temáticas, etc.-, ha cambiado sustancialmente su opinión y valora mucho esta forma de estudio. Este alumno, que ha cursado a distancia en otra universidad, pondera el Programa de la UNPSJB, argumentando que los materiales de estudio están mejor desarrollados y tienen buen nivel académico.

Desde la opinión de la gran mayoría de los alumnos entrevistados, la Carrera contribuye en un alto grado en el mejoramiento de sus tareas profesionales. El siguiente comentario de un alumno es significativo al respecto:

“En mí, personalmente, hubo una crisis a partir de los aportes de acá, porque si bien yo ya era Enfermero profesional, me di cuenta de que como todas las profesiones, nosotros estábamos en un ciclo de apertura [...] todavía estamos buscando la identidad de la Enfermería como profesión [...] hasta hace poco se estaba discutiendo su objeto de estudio [...] y me doy cuenta que no hay un ejercicio de Enfermería profesional en el sistema en el que yo trabajo, porque no se realizan procesos, porque no veo diagnósticos de enfermería, veo cuidados y diagnósticos médicos, pero no de enfermería, ni procesos escritos. Por eso, frente al cúmulo de conocimientos que me dio la Universidad, me di cuenta que no estamos trabajando profesionalmente, y bueno... ahí está el desafío, hacer de esto una profesión.”

Un alumno de otra localidad de la provincia de Chubut, explica que un Trabajo Práctico que elaboró para la asignatura “Administración” le fue solicitado por la Dirección del Hospital donde él se desempeña, describiendo la siguiente situación:

“...el Director del Hospital me pidió el proyecto para efectivizar el rediseño en mi Hospital. Y también pasó con otro compañero, que hizo un rediseño sobre otra problemática...”

Otra alumna con pocos años de experiencia en el sistema de salud menciona, en relación a la Licenciatura:

“En realidad me sirvió para descubrir cosas que antes no veía, como por ejemplo que no está mal realizar supervisión sin influir ni juzgar, sin ningún prejuicio ni nada, sobre el manejo que se tiene en Enfermería [...] y darme cuenta de qué cosas se pueden mejorar y qué cosas pueden fallar. [Antes] no tenía la capacidad para ver esto.”

Una Enfermera de larga trayectoria laboral explica también que esta Carrera la ha ayudado a ampliar su visión y aplicar nuevos conocimientos en su trabajo, a partir de herramientas que le han permitido ejercer su rol jerárquico y colaborar con otras jefas de servicio en la solución de los problemas.

Con respecto a las tutorías, rescatan fundamentalmente aquéllas en las cuales los docentes explican con claridad los conceptos que han resultado dudosos, las que les ofrecen actividades significativas que promueven la comprensión, las que son coordinadas por profesores que poseen una actitud colaborativa y comprometida con la orientación de sus aprendizajes, y las que les aportan conocimientos nuevos.

Los alumnos manifiestan comprender los materiales de estudio, y afirman que existen relaciones claras entre los contenidos, las actividades y la bibliografía sugerida. No obstante, algunos explican que hay diferencias de “estilo” entre los docentes al elaborar los trabajos prácticos, que para las tareas de las tutorías es necesario recurrir a otros autores, y que suelen haber discrepancias entre las actividades de los módulos y las consignas de

las evaluaciones. En la descripción de las estrategias que utilizan para estudiar, se mencionan las siguientes:

- Lectura global del material
- Lectura pormenorizada
- Subrayado de ideas principales
- Elaboración de resúmenes

La mayoría de los alumnos valora sobremanera el trabajo grupal –o bien el estudio con un compañero-, porque les permite analizar con mayor profundidad los contenidos, explicarse mutuamente los conceptos que presentan dificultad, y realizar las actividades solicitadas en los módulos y tutorías.

Las actividades de aprendizaje que les dieron la oportunidad de comprender con mayor profundidad los contenidos de los módulos, fueron los casos de estudio y las situaciones problemáticas. Los alumnos argumentan que estas actividades posibilitan otro tipo de razonamiento, puesto que los conceptos teóricos se pueden llevar a la práctica. Además, la presentación de problemas de la realidad motiva fuertemente a los alumnos, quienes comentan que al sentirse identificados con estos casos y situaciones relacionados con su propia práctica profesional, logran una mayor predisposición para el aprendizaje. Este tipo de estrategias constituyen asimismo representaciones potentes de ciertos contenidos propios de la Enfermería, pues abordan casos reales o verosímiles que

instan al alumno a establecer categorías de análisis. También resultan muy pertinentes las actividades en las que se les solicita que interpreten ciertos contenidos, porque permiten establecer relaciones con los conocimientos previos. Las consignas en las que se pide la elaboración de resúmenes e integración de contenidos, ofrecen la oportunidad de acceder a niveles de generalización cognitiva a partir de la diferenciación lógica de los conceptos. La realización de observaciones y de diseño de proyectos, planes o investigaciones constituyen estrategias en las que se pone en juego toda la información estudiada, a través del desarrollo de complejos procesos en los cuales intervienen tanto la teoría como también las experiencias prácticas de los alumnos.

Los gráficos y esquemas de contenidos son también muy valorados por los alumnos entrevistados. El sentido de su inclusión como “organizadores avanzados” en los módulos ha sido plenamente alcanzado, dado que los alumnos explican que los mismos ofrecen una “*visión global, integral y sintética*” de los contenidos. Algunos alumnos observan que las preguntas o cuestionarios de ciertos módulos ayudan a buscar y organizar la información.

Del diseño gráfico de los materiales, rescatan fundamentalmente el uso de negrita o de otro tipo de tipografía en algunos párrafos para destacar conceptos importantes. Esto, dicen los alumnos, los lleva a focalizar la atención y a leer concentradamente, buscando de esta manera entender el porqué de la prioridad otorgada por los docentes a determinados contenidos. No sucede lo mismo con otros recursos del diseño gráfico, como por ejemplo las señalizaciones realizadas a través de íconos para indicar determinadas actividades de aprendizaje y para presentar los elementos del módulo. La gran mayoría de los alumnos manifiesta no haber considerado esta

simbología. Tampoco les resultó relevante la "Hoja de Recomendaciones" consignada en la parte final de algunos módulos. Hay quienes observan que si la misma hubiese estado acompañada de una explicación por parte de los docentes, posiblemente hubiese sido completada por los alumnos.

Los módulos que presentan textos con un mayor desarrollo de la información son más valorados que aquellos que son escuetos, dado que posibilitan encontrar mayores relaciones con la bibliografía de estudio, pero tampoco les parecen apropiados los "*materiales extensísimos*". Algunos alumnos también le otorgan mucha importancia a las Introducciones de los módulos, observando que permiten "*ir y venir desde la bibliografía al módulo*", y sintetizar conceptos. Manifiestan además que como hay autores que repiten la información, la Introducción ayuda a focalizar lo más relevante. Los Objetivos de Aprendizaje explicitados en los módulos son tenidos en cuenta por los alumnos, fundamentalmente al finalizar el estudio de una unidad o al preparar los exámenes finales, pues suponen que en base a ellos se los va a evaluar.

Algunas de las modificaciones que proponen los alumnos de la Licenciatura en Enfermería son las siguientes:

- la digitalización de los materiales en diskettes o discos compactos (esto es demandado sólo por los alumnos que tienen buen acceso a medios informáticos)
- la presentación de más casos de estudio, situaciones y ejemplos en los materiales.

- la utilización de una tipografía grande en todos los materiales –incluida la bibliografía-
- mayor claridad en las referencias bibliográficas de las copias de los textos que se sugieren para la lectura obligatoria

- mayor coherencia entre las actividades de los materiales escritos/ asesorías y consignas de evaluación

- la incorporación de anexos de “modelos” cuando se requiere la elaboración de determinadas producciones.

Con respecto a este último punto, explican que han tenido dificultades cuando se les solicitó la presentación de ciertos trabajos académicos que ellos nunca antes habían realizado (por ejemplo, ciertas tareas relacionadas con la Investigación)

Las formas de evaluación de la Licenciatura en Enfermería han originado varios problemas. Algunos alumnos dicen preferir los exámenes escritos, porque les dan más seguridad, mientras que otros optan por los orales. Coinciden en que es importante que los docentes realicen las correcciones y devoluciones con celeridad, lo cual se logra con los alumnos que disponen de correo electrónico, pero no sucede lo mismo con quienes no cuentan con este medio. La mayoría de los alumnos entrevistados comentaron que en algunas asignaturas hubo “cortes” o discontinuidades entre los materiales escritos y los exámenes, con consignas que presentaron dificultades para su comprensión, y también observan que los criterios de evaluación varían mucho entre los docentes, lo cual se pone en evidencia en la forma de corregir los exámenes.

Teniendo en cuenta que los alumnos de la Licenciatura en Enfermería son adultos que en su gran mayoría ejercen esta profesión, pensamos además que sería necesario indagar con una mayor sistematización acerca de los conocimientos previos de los mismos, a fin de incorporarlos de manera más apropiada en las próximas versiones de los materiales. De todos modos, también podemos afirmar que cuando se utilizan estudio de casos o situaciones de estudio como estrategias de aprendizaje en los módulos, los docentes recurren en forma adecuada a los saberes que los alumnos ya poseen para abordar los contenidos.

Resulta relevante mencionar que la mayoría de los alumnos entrevistados realizan una alta valoración de este Programa de Licenciatura en Enfermería a Distancia, explicando que el mismo les ha posibilitado concretar la anhelada aspiración de ser estudiantes de la Universidad. Los comentarios que realizan al respecto, dan cuenta de la gran motivación que lleva a muchas personas adultas a incorporarse en propuestas de estudio a distancia, y esto justifica ampliamente la importancia del desarrollo de esta modalidad en el ámbito de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Algunas conclusiones acerca del perfil de los alumnos de la Licenciatura en Enfermería a distancia -períodos 1996/2003-

A partir del análisis comparativo que hemos realizado acerca de las características que presentan los alumnos inscriptos en la carrera de Licenciatura en Enfermería a distancia durante dos de los períodos en los que se ha desarrollado esta propuesta dentro del ámbito de la UNPSJB, podemos explicitar las siguientes conclusiones:

- Ha sido notable lo logrado por el Departamento de Enfermería de la Facultad de Ciencias Naturales de la UNPSJB con respecto a la cantidad de Enfermeros Profesionales formados en la institución, en el transcurso de los años 1996/2003. Durante el año 1996, la gran mayoría de los alumnos de la Licenciatura -un 77,04 %- poseía título terciario no universitario, otorgado por Escuelas que dependen de Hospitales, con una formación básica de carácter fundamentalmente empírico. En el período 2003, en cambio, se equiparan totalmente los porcentajes de alumnos que cuentan con un título universitario, con respecto a los que poseen educación terciaria, llegando ambos grupos a un 75 %. Esto demuestra que las acciones de la UNPSJB relacionadas con la profesionalización del sector, han sido muy eficaces.
- La población de alumnos perteneciente a la Licenciatura en Enfermería es adulta pero joven. La gran mayoría –más de un 70 %-

tiene entre 20 y 40 años, lo cual indica también que muchos de ellos poseen un bagaje de experiencias a nivel personal y profesional que les permite aprovechar en gran medida las instancias de formación de la propuesta académica de la carrera implementada a distancia. Además, el hecho de contar con un alumnado joven e inserto en el sistema de salud de la región, permite generar buenas expectativas con respecto a la posibilidad de originar transformaciones en este sistema.

- La carga horaria laboral de los alumnos es muy alta en los dos períodos analizados. No obstante, se ha incrementado la cantidad de personas que trabajan más de 50 horas durante el año 2003 –de 6,14 % a 21,33 %-, y varias personas manifestaron incluso trabajar más de 60 horas semanales. Como se planteaba en el Informe Diagnóstico del Programa de Desarrollo de la Enfermería en la Región Patagónica:

“La práctica de enfermería exige la disponibilidad del personal en el servicio en forma casi permanente (tratamientos, urgencias, internaciones, entre otras), este indicador es necesario considerarlo en el momento de planificar las exigencias propias de la modalidad de estudio a distancia, esto es, horas de estudio individual, evaluaciones, encuentros tutoriales presenciales. En relación a las horas disponibles para el estudio, aparece que la mayoría –78,27 %- de los alumnos disponen de 0/20 horas semanales, y un porcentaje mínimo dispone de más de 40 horas semanales.”

Esta situación descrita en el año 1996, no ha mejorado en el 2003. Por el contrario, el empeoramiento de la situación socio-económica del país suscitado a partir de las nefastas políticas neoliberales implementadas durante la década del noventa en Argentina, generaron como consecuencia un desmejoramiento en las condiciones laborales de la mayoría de la población, agravándose este hecho en el caso de los empleados públicos. Además, las instituciones educativas y las de salud sufrieron más que otras la debacle financiera, lo cual originó que el peso de la crisis recayera fundamentalmente sobre los propios agentes. Como decíamos antes, esto se tradujo en una recarga de tareas y responsabilidades para las personas que trabajan en las instituciones del Estado, y en una necesidad creciente de incrementar las horas de trabajo para completar un salario digno. El panorama descrito resulta problemático para la planificación de propuestas educativas que, como el caso de la Licenciatura en Enfermería a distancia, requieren de suficiente tiempo por parte de los alumnos inscriptos. Como consecuencia de esta situación compleja, las personas que siguen esta carrera deben realizar a veces denodados esfuerzos para lograr cumplimentar las tareas solicitadas, y los docentes tienen que adecuar en forma permanente sus estrategias de enseñanza para contemplar la realidad de los estudiantes.

- Tanto el perfil como el tipo de servicio que realizan los alumnos de la Licenciatura en su ámbito laboral, ha cambiado bastante en las dos etapas estudiadas. Durante el período 1996, había un porcentaje importante –24,59 %- que se encontraba en niveles de toma de decisiones, a partir de estar ubicados en cargos jerárquicos del sistema de salud -ya sea como jefes, supervisores y/o coordinadores-.

Consideramos que la idiosincracia de este grupo de alumnos influyó en las particularidades que asumió la propuesta. En el “Informe Diagnóstico”⁸ mencionado, se observa que esto indica:

“...por un lado, la mayoría de la muestra son profesionales en servicio que buscan un grado mayor de especialización, y por otro, un número importante está en condiciones de generar programas y/o proyectos alternativos hacia el interior de la práctica profesional con un alto nivel de gestión en la toma de decisiones. “

Del alumnado inscripto en el año 2003, en cambio, un 70,66 % ejerce con atención directa a pacientes, y sólo un 4 % posee cargos de jefatura. Estos Enfermeros están insertos en su gran mayoría en los Hospitales de las distintas localidades de las provincias -tanto de la zona urbana como de la rural-, lo cual lleva a pensar que son profesionales comprometidos con las problemáticas cotidianas del sistema público de salud, que realizan fundamentalmente tareas de asistencia y de prevención, y que buscan perfeccionar su trabajo desarrollado en las diferentes instituciones sanitarias de la región patagónica.

- Un aspecto relevante que es necesario considerar, es el alto impacto regional que ha alcanzado la propuesta de la Licenciatura en Enfermería a distancia de la UNPSJB. En el período 1996, a partir del Convenio firmado entre la Universidad y la Escuela de Enfermería de Río Negro, la mayoría de los alumnos estaban radicados en las ciudades de Allen, Viedma, Bariloche, Trelew y Comodoro Rivadavia.


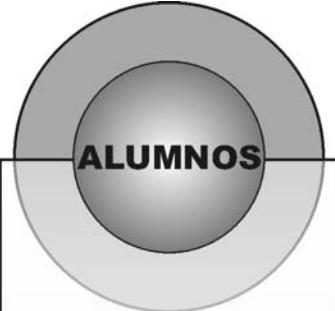
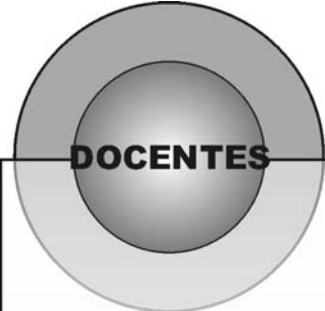
⁸ Claudia Coicaud y Beatriz Escudero (1996), “Informe Diagnóstico del Programa de Desarrollo de la Enfermería en la Región Patagónica”. Pág. 17.

Sin embargo, en el año 2003 la carrera adquiere una proyección geográfica muy importante. En esta etapa, se inscriben personas residentes en veintisiete localidades patagónicas –y en una del sur de Buenos Aires-. De este modo, la propuesta logra responder a las demandas de la región a través de una modalidad de estudio apropiada, que logra asegurar el acceso a la educación universitaria a destinatarios que viven en diferentes lugares, siendo algunos de ellos pueblos muy pequeños y alejados de las ciudades más grandes de la Patagonia.

- En relación a lo planteado antes, otro factor que nos ha llamado la atención ha sido el incremento de los niveles de concientización por parte de la población destinataria acerca de los beneficios que tiene la educación a distancia como modalidad de estudio. Si bien los porcentajes de respuestas se mantuvieron bastante similares en ambos períodos con respecto a las motivaciones o expectativas de los estudiantes, a diferencia de lo que sucedió con los alumnos del año 1996, durante el 2003 los estudiantes incorporan la dimensión “Modalidad Apropriada” cuando se les pide que expliquen el/los motivo/s por los cuales se inscribieron en la Licenciatura, en una pregunta abierta de la Encuesta suministrada durante una de las tutorías. Esto significa que, de un modo progresivo y sostenido en el tiempo mediante la consolidación de este tipo de propuestas académicas no presenciales, la población patagónica ha comenzado a evaluar las ventajas que posee esta forma de estudiar, la cual tiene en cuenta las condiciones reales de vida de los alumnos adultos destinatarios, e intenta respetar su ritmo de aprendizaje mediante la planificación de estrategias más abiertas de enseñanza, a través de recursos y materiales didácticos especialmente diseñados para esta

finalidad. La evaluación diagnóstica y formativa permanente que realizan los coordinadores y docentes de la carrera -como así también los profesionales de la Dirección de Educación a Distancia de la UNPSJB que prestan asistencia técnica-, tiene el propósito de conocer la idiosincracia de las personas inscriptas en el Programa de Licenciatura en cada una de sus etapas. Esto posibilita encontrar modos alternativos y viables para la orientación de los aprendizajes de los alumnos, solucionando las diferentes problemáticas que se presentan a partir de criterios amplios y flexibles.

Cuadro de síntesis de las opiniones de la coordinadora, docentes y alumnos de la Licenciatura en Enfermería a Distancia de la UNPSJB

 COORDINADORA	 ALUMNOS	 DOCENTES
<p>PROGRAMA:</p> <ul style="list-style-type: none">-Exitoso, muchos egresados-Innovador-Modalidad valiosa <p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none">-Difícil incorporar acceso multimedia-Algunos con mucho contenido-Incorporar conocimientos previos de los alumnos <p>TUTORÍAS</p> <ul style="list-style-type: none">-Movilizadoras-"Situación de Enfermería" <p>APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none">-Considerar tiempo real-Estrategia grupos-No manejan contenido-Faltan hábitos de estudio <p>EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none">-Revisar modelo parcial-Más importancia a trabajos individuales-Problema: tardanza en el envío de devoluciones	<p>CARRERA:</p> <ul style="list-style-type: none">-Algunos eligen UNPSJB-Algunos prejuicios al comenzar-Bien organizada-Logran ser "universitarios" <p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none">-Valoran diversidad-Prefieren Guías-Valoran Casos, situaciones, cuadros, mapas, modelos-Revisar consignas "cripticas"-Algunos los prefieren digitalizados-Poca importancia del diseño gráfico-Bibliografía no siempre legible <p>APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none">-Valoran estudio en grupo-Algunas producciones pedidas en el hospital <p>EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none">-Diferentes criterios-Discontinuidades-Demoras	<p>CARRERA:</p> <ul style="list-style-type: none">-Sobrecarga, muchas tareas-Valoran modalidad EaD sin afianzar plenamente <p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none">-Evaluarlos-Cambiar cierta bibliografía-Clarificar algunas consignas-Revisar lo que fue difícil Articular mejor (- y I)-Incorporar multimedia y digitalizar sin dejar impresos <p>ALUMNOS</p> <ul style="list-style-type: none">-Mayor compromiso del exterior-Quienes tienen NTIC con más orientación-Problemas: práctica del "hacer"; cuesta "pensar" y "escribir"-Falta lenguaje técnico-Faltan hábitos de estudio

Algunas Conclusiones

- Conclusiones de la Investigación Teórica

1.- La dilucidación de ciertos aspectos históricos de las Universidades Nacionales en Argentina nos ayuda a comprender algunas de sus problemáticas actuales. Durante el gobierno autoritario se generaron políticas de fuerte control ideológico, las cuales se recrudecieron a partir del año 1976. Esta etapa instauró también oscurantismo en la educación superior, ya que mientras otros países latinoamericanos priorizaban el desarrollo de la ciencia y la tecnología, en nuestras universidades no se realizaron inversiones sustantivas acordes a las nuevas tendencias. Se cercenó así la posibilidad de incorporar tecnología en las instituciones, lo cual generó un atraso en materia de equipamiento y de formación de recursos humanos en un período clave para la modernización del sistema educativo, que luego dio lugar a las revoluciones teleinformáticas.

2.- Con el retorno de la democracia, las universidades recuperaron su autonomía y principios fundacionales, pero la irrupción del modelo neoliberal ortodoxo (1989/1999) impuso reformas educativas en las que se aplicaron “recetas” de otros países con idiosincrasias y problemas distintos. Sin embargo, la diferencia sustancial con respecto a éstos es que en Argentina se exigió más trabajo y capacitación a los docentes sin otorgarles ningún tipo de beneficio ni recomposición salarial. En las universidades nacionales las

condiciones laborales de los profesores e investigadores son desde hace años sumamente desfavorables: escasa remuneración, sobrecarga de tareas y falta de recursos materiales para la producción de conocimientos, por lo cual sus posibilidades de encarar proyectos innovadores a partir de tecnologías educativas y de formarse en este campo, son pocas.

3.- En el caso de la UNPSJB, las autoridades de la dictadura impusieron lineamientos organizacionales y formas de funcionamiento homogéneos para todas las sedes. Durante el “período fundacional” de esta universidad, no se tomaron decisiones políticas relacionadas con el desarrollo de la tecnología educativa, ni tampoco con la proyección de formas alternativas de enseñanza apropiadas a la idiosincracia de la dispersión geográfica de su alumnado.

4.- En el año 1985 la UNPSJB comienza a plantearse la necesidad de instaurar ofertas de educación a distancia para cubrir múltiples demandas regionales, pero para entonces la institución ya había perdido la oportunidad histórica¹ de obtener fondos presupuestarios para propuestas bimodales de estudio y/o de tecnología educativa. Además, surge una contradicción en las políticas de este “período de normalización” institucional, pues mientras se creaba la Dirección de Educación a Distancia dependiente del Rectorado, se abrían varias sedes presenciales en las provincias de Chubut y Tierra del Fuego, a una distancia de 1.200 km de la sede central sita en Comodoro Rivadavia.

5.- No obstante, aún dentro de un contexto poco propicio para el desarrollo de ofertas educativas no convencionales apoyadas en herramientas tecnológicas y de decisiones políticas paradójales, la UNPSJB fue pionera en el desarrollo de la modalidad de la educación a distancia universitaria en

¹ Durante el período 1980/1986, la UNPSJB recibió -proporcionalmente a la cantidad de alumnos y docentes-, el mayor presupuesto de su historia.

la Argentina, junto a algunas otras instituciones que también emprendieron programas y proyectos innovadores durante la década del ochenta (Universidad Nacional del Luján, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Mar del Plata, entre otras).

6.- A partir del contexto histórico-político descrito, y desde nuestras propias prácticas de docencia y gestión en diversos proyectos, concebimos a la educación a distancia como una modalidad cuya característica más relevante consiste en la mediatización que se genera en las relaciones de alumnos y docentes, a través de recursos tecnológicos y estrategias didácticas diversas. La inexistencia de prescripciones taxativas acerca de la elección y manejo de los tiempos y espacios para el aprendizaje, hace que esta forma de educar se constituya en una propuesta flexible y respetuosa de los problemas y condiciones de vida de las personas, fundamentalmente de los adultos trabajadores. Pero para que estos aspectos axiológicos se concreten en programas y proyectos válidos de estudio, es necesario que las instituciones responsables instauren una organización apropiada, que brinde una enseñanza de calidad a partir de los múltiples requerimientos de los alumnos.

7.- Un aspecto relevante que resulta preciso dilucidar cuando trabajamos en proyectos interinstitucionales de educación a distancia con otras organizaciones de carácter presencial, es el problema de la representación que los actores tienen con respecto a los espacios educativos, pues éstos aparecen en el imaginario como lugares en donde existen objetos y personas hacia los cuales se dirigen ciertas intencionalidades. Las instituciones convencionales, como espacios cerrados, tienen un carácter altamente disciplinador y controlador de las acciones. En el caso de las propuestas de educación a distancia, dada su apertura y flexibilidad con respecto a los sitios que eligen los alumnos para estudiar –los cuales no

siempre se localizan en espacios cerrados socialmente asignados para ello- muchas veces se genera como consecuencia que otros actores institucionales implicados reaccionan con actitudes de desconfianza y rechazo hacia esta modalidad, pues la misma no puede ser controlada mediante los mecanismos tradicionales.

8.- Las conexiones a lugares remotos a través de las nuevas tecnologías permiten que los individuos estén al mismo tiempo en distintos lugares, pero no es ésta una localización física sino virtual. Si bien muchos abogan por un mundo interconectado en el cual se minimiza la importancia del lugar en el que se nace y/o se vive, pues se considera que el ciberespacio nos une a todos desde desplazamientos que configuran otros tiempos, nuevas agrupaciones y diferentes sitios, creemos que resulta fundamental que las personas preserven su identidad local. En una sociedad fragmentada y desigual, la educación a distancia debe ayudar a tender puentes entre las personas, evitando fomentar el aislamiento y la creación de guetos abstraídos de los reales problemas del entorno que nos rodea.

9.- En un país centralizado y desigual, donde los picos máximos de conectividad a Internet están en Capital Federal y responden socialmente a opciones de clase alta o medio-alta, siendo el acceso a Banda Ancha restrictivo tanto por sus costes como por su inexistencia en gran parte del interior, entendemos que resulta preciso dilucidar las múltiples facetas que conlleva el problema del acceso a todas las tecnologías de la información y la comunicación, pues no sólo se trata de incorporar máquinas dentro de los edificios –lo cual constituye sin lugar a dudas un hecho prioritario en los países emergentes-, sino que también es necesario propiciar determinadas condiciones para su utilización. Por un lado, se requiere que tanto los docentes como los estudiantes posean habilidades básicas de alfabetización múltiple que les permitan comprender e integrar lenguajes diversos. Por otro

lado, es importante que ellos puedan formar parte de los procesos de producción del conocimiento generados a través de los diversos medios, realizando sus propios aportes e interpretando de manera reflexiva la información suministrada.

- Conclusiones de la Investigación Aplicada

1.- Dentro de un complejo panorama socio-político con altos índices de inequidad en el acceso a las nuevas tecnologías, muchas de las universidades nacionales estudiadas han optado por implementar propuestas de asesoramiento pedagógico para sus alumnos y docentes, seleccionando contenidos relevantes y diseñando estrategias didácticas apropiadas para que los mismos aprendan a utilizar apropiadamente las mismas para la enseñanza y el aprendizaje. Hemos corroborado también que son pocas las universidades públicas que diseñan ofertas educativas destinadas sólo a personas que poseen tecnología, pues el criterio asumido por la mayoría ha sido el de generar proyectos diversos e inclusivos para evitar la discriminación entre sus alumnos.

2.- En Argentina, son las universidades chicas y medianas las más predispuestas a trabajar en forma colaborativa e interinstitucional. En este tipo de universidades, existe mayor agilidad para firmar convenios de trabajo con diversas instituciones para promover programas de educación a distancia basados en las nuevas tecnologías. Pensamos que este fenómeno se debe, por lado, a la falta de recursos de infraestructura y de recursos humanos formados en el área en las universidades nuevas o pequeñas, y por otro lado, a la existencia de criterios más flexibles para el funcionamiento

académico, dado que estas instituciones tienen la ventaja de no poseer mecanismos altamente enquistados en sus estructuras.

3.- La Licenciatura en Enfermería a distancia de la UNPSJB, ha logrado que esta modalidad adquiera un alto impacto regional, brindando acceso a la educación superior a personas residentes en ciudades, pueblos y aldeas de zonas tanto urbanas como rurales pertenecientes a cinco provincias. A diferencia de la cohorte 1996, los alumnos del período 2003 manifestaron gran interés por la educación a distancia como una modalidad valiosa y apropiada para estudiar en la universidad, lo cual pone en evidencia los logros alcanzados por el Programa de Desarrollo de la Enfermería en la Región Patagónica –ProDEP-, encarado por la Facultad de Ciencias Naturales de la UNPSJB.

4- A partir de un análisis didáctico acerca de las posibilidades y limitaciones que ofrecen distintos materiales y tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje a distancia en las universidades nacionales relevadas, podemos realizar los siguientes aportes:

4.1.- Si bien las comunicaciones electrónicas –e-mail, messenger, chat, foros- se han convertido en herramientas básicas para las propuestas educativas a distancia, en nuestras indagaciones hemos corroborado que cuando los mismos son infrautilizados por docentes y alumnos –empleándoselos sólo para averiguar o transmitir datos puntuales o para conversar sobre temáticas que no concuerdan con los contenidos disciplinarios-, los tiempos reales y virtuales de otros actores comprometidos con los procesos del enseñar y el aprender, suelen verse saturados.

4.2.- En otras situaciones, docentes y alumnos nos han descrito propuestas pedagógicas de excelencia basadas en la comunicación mediada por entornos informáticos. En estas ocasiones, profesionales expertos han podido transmitir saberes a aprendices curiosos residentes en lugares remotos, mediante un manejo protodisciplinario de ciertas áreas del conocimiento que les ha posibilitado compartir los avances de la ciencia y humanizar de esta manera sus propósitos de circulación planetaria.

4.3.- Lo que sin lugar a dudas resulta evidente en todas las instituciones analizadas, es que la actitud que tienen los docentes con respecto a las tecnologías condiciona las propuestas de aprendizaje de los alumnos. Cuando los medios tecnológicos son empleados como meras “recompensas” a conductas deseadas, o bien como “panaceas” solucionadoras de los problemas de comprensión de los estudiantes sustituyendo las explicaciones de los docentes, se insta un mecanismo perverso en torno a las reales posibilidades y limitaciones que poseen las tecnologías como recursos educativos. Este optimismo exacerbado promueve concepciones ingenuas y usos rituales de las tecnologías, lo cual muchas veces se vislumbra en propuestas monótonas y aburridas para los alumnos.

4.4.- Frecuentemente vemos que en los diseños de Internet para la transmisión de contenidos educativos, existe un desarrollo lineal de la información en las páginas web que se compaginan. En estos casos, la estructura didáctica que subyace a la propuesta no se aleja demasiado de las clases conductistas, en las cuales los docentes parten de objetivos operativos, estimulan la atención de los estudiantes, presentan un tema sumamente desglosado, y piden

luego determinadas respuestas a los alumnos relacionadas estrictamente con la información suministrada. Desde estos esquemas rígidos a los que se recurre para planificar la educación a distancia, no hay lugar para la reflexión crítica y creativa de los estudiantes, ni un uso activo del conocimiento basado en una comprensión genuina.

4.5.- Otras veces apreciamos que hay notables contradicciones en el diseño didáctico de muchas páginas educativas sitas en Internet, pues si bien los contenidos suelen organizarse a partir de criterios pertinentes y relevantes -apelando además a múltiples recursos y actividades para el aprendizaje-, las propuestas de evaluación se basan en un enfoque absolutamente asociacionista, con pruebas objetivas cuyas consignas exigen sólo de respuestas a preguntas de bajo nivel cognitivo, acotadas a los datos consignados y proclives a lograr una repetición textual y lineal de la información.

4.6.- Más allá de estas dificultades, hemos analizado en los datos recabados a partir de opiniones de colegas de universidades nacionales, que el uso reflexivo de NTIC por parte de los docentes ayuda a instalar múltiples y diversas estrategias innovadoras en la enseñanza. La búsqueda de información en Internet, por ejemplo, permite ampliar la mirada acerca de la disciplina, y este fenómeno es percibido y valorado por los alumnos, quienes logran resignificar el tema de estudio desde una dimensión más humanista. Las videoconferencias que no se emiten bajo el formato de “bustos parlantes” constituyen también tecnologías valiosas para la educación a distancia, como una oportunidad excepcional para lograr en “un aquí y un ahora” una visión sincrónica de aportes provenientes de

figuras de renombre desde lugares remotos. Las plataformas tecnológicas que actualmente están siendo muy utilizadas por las propuestas de educación a distancia y virtuales, son otro recurso que abre muchas posibilidades. Los foros electrónicos, por ejemplo, conectan a alumnos entre sí y con docentes de diferentes localidades, con lo cual se establecen redes de intercambio y conocimiento que pueden ser muy enriquecedoras. Otra de las ventajas de las plataformas es el acceso a bibliotecas y centros de documentación de diversas instituciones, lo cual permite ofrecer a los alumnos información actualizada a través de lenguajes variados.

4.7.- Las problemáticas planteadas nos llevan también a valorar el papel que cumplen los pedagogos en los equipos de diseño del material multimedia para el estudio a distancia o virtual, pues estos profesionales cuentan con la formación necesaria para poder realizar un procesamiento didáctico adecuado de los mismos, utilizando para ello determinadas macrorreglas semánticas que posibilitan relacionar de manera apropiada los contenidos, a partir de ciertas estrategias estructurales de acceso que ayudan a orientar los aprendizajes.

5.- Este nuevo caleidoscopio que se abre desde formas y relaciones cambiantes para el aprendizaje y la enseñanza a través de las enormes potencialidades que ofrecen las tecnologías de la comunicación y la información, sólo podrá formar parte de las prácticas docentes si en nuestras instituciones educativas de nivel superior se generan condiciones socio-políticas favorables. Desde criterios institucionales, pedagógicos y organizacionales proponemos para ello las siguientes recomendaciones prospectivas:

5.1.- La educación a distancia debe ser promovida, apoyada, defendida y valorada en el contexto institucional de la UNPSJB, pues constituye una modalidad que posibilita superar las “megadistancias” que tenemos en la Patagonia Argentina, región caracterizada por tener que afrontar cotidianamente enormes distancias geográficas entre sus ciudades y pueblos dispersos; distancias políticas con respecto a los decisores que ponderan la cantidad de habitantes/votos para priorizar sus proyectos gubernamentales; y distancias culturales en relación a las posibilidades concretas y tangibles de acceso a las diversas formas culturales que se concentran en determinadas regiones del país.

5.2.- Teniendo en cuenta las consecuencias sociales que se suscitaron en el país a partir de la crisis del año 2001 -lo cual hizo, por ejemplo, que muchos alumnos trabajadores de la Licenciatura en Enfermería debieran afrontar situaciones de multiempleo y/o sobrecarga en sus tareas- creemos que resulta fundamental que los docentes responsables de la educación a distancia analicen con mayor asiduidad el perfil de los alumnos que estudian con esta modalidad: el tipo de empleo que poseen y las condiciones reales para el aprendizaje con que cuentan (tiempo, espacios, posibilidad de realizar prácticas, acceso a tecnología, capacidad de conformar grupos de estudio, contención institucional, etc) pues a partir de las indagaciones efectuadas entendemos que muchos fracasos y desaveniencias pueden ser evitados, desde un proceso evaluativo democrático que contemple la realidad de los actores para adecuar a la misma las propuestas educativas.

5.3.- Hay que superar manejos burocráticos y enquistados dentro del contexto de la educación universitaria argentina, los cuales paralizan y

desactivan a los sectores innovadores responsables de la puesta en marcha de los proyectos de educación a distancia y/o tecnología educativa. Por otra parte, la existencia de mecanismos que promueven la fragmentación y dislocación de las propuestas a partir de pujas permanentes de poder, forman parte de las culturas instaladas en nuestras universidades.

5.4.- Será imprescindible entonces planificar decisiones estratégicas de tipo colaborativo y asociacionista, a fin de encarar programas intra e interinstitucionales que generen una trama sólida para el sostenimiento de los mismos a largo plazo. Entendemos que la estructura de RUEDA puede constituirse en un modelo de organización reticular para las instituciones de educación superior, pues su carácter altamente horizontal y sus principios de trabajo político-académicos para el afianzamiento de la modalidad han posibilitado generar nexos entre las universidades nacionales, superando los niveles de competitividad paralizante que en forma creciente se fomenta entre las mismas, a partir de políticas tanto nacionales como internacionales. RUEDA ha permitido que los gestores, docentes e investigadores de la educación a distancia de todo el país nos conozcamos, intercambiemos conocimientos en torno a esta modalidad y compartamos acciones. Desde un propósito claro de esfuerzo cooperativo para el desarrollo de procesos y productos, esta Red ha contribuido a fortalecer la educación superior a distancia a lo largo y ancho de la Argentina.

5.5.- También habrá que conformar en algunas universidades caracterizadas por la balcanización, una estructura organizativa que conjugue el desarrollo de estrategias tanto centralizadas como descentralizadas, con el propósito de negociar ciertos niveles de

decisión y de asegurar el respeto mutuo entre los sectores en conflicto. Creemos que de esta manera se lograría optimizar la administración de los recursos existentes, a través de un trabajo compartido en el que diversos actores sociales de la comunidad – políticos, docentes, empresarios, etc.- trabajarían en forma mancomunada para asegurar la igualdad de oportunidades de los ciudadanos en el acceso a todas las formas y fuentes del conocimiento.

5.6.- Dado que en este modelo se dejarían de lado los enfoques etnocentristas a partir de los cuales se clasifica ordinalmente a los diferentes países del mundo, la preocupación ya no se centraría en lograr una “transnacionalización del conocimiento” como mecanismo de venta e imposición de formas culturales y ofertas educativas de un país/región a otro/s mediante tecnologías apropiadas, sino que se asumiría el desafío de compartir desarrollos culturales entre diferentes naciones, las cuales ya no se preocuparían todo el tiempo en acumular bienes materiales y en defender o ampliar sus fronteras, sino en establecer acuerdos recíprocos para, a través de tecnologías de la información y la comunicación masivamente disponibles, intercambiar conocimientos acerca de nuevas ideas y estrategias para mejorar las condiciones de vida de las personas en todo el planeta.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Bibliografía

- AA.VV. (1999) Acerca de la Distancia, 3º Seminario Internacional de Educación a Distancia, Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina –RUEDA-, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba: Editorial Universitaria de Córdoba –EUDECOR-.
- Achilli E. (1994) “Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples”, Primeras Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, Buenos Aires: Mimeo.
- Aguaded J. I. y Contín S., -comp.- (2002) Jóvenes, aulas y medios de comunicación. Propuestas y prácticas mediáticas para el aula, Buenos Aires: Ediciones Ciccus, La Crujía.
- Aguaded J. I. (2003) “Nuevos escenarios en los contextos educativos. La sociedad postmoderna, del consumo y la comunicación”, Universidad de Huelva, en: <http://uhu.es/agora/digital/numero/03/03-articulos/monografico/aguaded.htm>
- Aparici R –coord.- (1995) Educación Audiovisual. La enseñanza de los medios en la escuela, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Apple M. (1986) Ideología y currículo, Madrid: Akal.
- Apple M. (1996) El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora, Buenos Aires: Paidós.

- Araujo S. (2001) “Los universitarios en la lupa: evaluación de la calidad, incentivos a la actividad investigadora y sus efectos en la profesión académica”, en Revista Pensamiento Universitario, Año 9, N° 9, Buenos Aires.
- Artículo: “El lado oscuro de Internet” (1999) en Revista 22, Buenos Aires.
- Ausubel D., Novak J. y Hanesian H. (1983) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo, Buenos Aires: Trillas.
- Avila Muñoz P. (2001) “Diseño pedagógico: de los materiales educativos impresos a los digitales”, Taller Latinoamericano de Elaboración de Materiales Educativos Impresos para Adultos, Pátzcuaro, en: http://anep.edu.uy/webct/oferta_educ/exp_contenidos/swf/pg/lect/12/diseño%20pedag.docb
- Barajas Frutos M. (2003) “Entornos virtuales de aprendizaje en la enseñanza superior: fuentes para una revisión del campo”, en: Barajas Frutos M. (comp.) y Alvarez Gonzalez B. (ed.) La tecnología educativa en la enseñanza superior. Entornos virtuales de aprendizaje, Madrid: Mac Graw Hill.
- Barberà E. (2004) La educación en red. Actividades de enseñanza y de aprendizaje, Barcelona: Paidós.
- Barbier F. y Bertho Lavenir C., (1999) Historia de los medios. De Diderot a Internet, Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Barnett R. (2000) “University knowledge in an age of supercomplexity”, en Revista Higher Education N° 40, Países Bajos: Kluwer Academic Publisher.
- Bartolomé A. (2004) “Blended learning. Conceptos básicos”, Universidad de Barcelona, Barcelona, en: http://lmi.ub.es/te/any2004/documentacion/1_bartolome.pdf
- Bates A. W (Tony) (1999) La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia, México: Trillas.

- Bates A.W. (Tony) (2001) Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios, Barcelona: Gedisa.
- Becker H. (1993) Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais, San Pablo: Hucitec
- Bernstein B. (1971) "On the classification and framing of educational knowledge", en Young: Knowledge and Control, Londres: Collier, Macmillan.
- Bernstein B. (1997) La estructura del discurso pedagógico, Madrid: Morata.
- Bertoni M. y Cano D. (1990) "La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas", en Revista Propuesta Educativa N° 2, Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO-.
- Bettetini G. y Colombo F. (1995) Las nuevas tecnologías de la comunicación, Barcelona: Paidós.
- Blancafort H. y Valls A. (1999) Las cosas del decir, Barcelona: Ariel.
- Boix Mansilla V. (1997) "De saberes escolares a comprensión disciplinaria: el desafío pedagógico de una educación de calidad", Sevilla: Revista Kikirikí, Año X N° 42/43.
- Bourdieu P., Chamboredon J.C. y Passeron J.C. (1986) El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos, Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bressand A. (1996) "R-Tech", en: Peter Schwartz, en: Wired, vol 4 N° 6, http://hotwired.com/collections/virtual_communities/4.06-_tech_pr.html
- Bruner J. (1988) Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia, Barcelona: Gedisa.
- Bruner J. (1997) La educación, puerta de la cultura, Madrid: Visor.
- Bruner J. (1990) Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos, Santiago: Fondo de Cultura Económica.

- Brunner J. y Tedesco J. (2003) –editores-, Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación, IIPE UNESCO, Buenos Aires: Septiembre Grupo Editor.
- Brusilovsky S. y Vior S. (1996) “Representar y actuar la Universidad de los 90. Posibilidades y límites de una pedagogía universitaria crítica”, en Revista Praxis Educativa, Año II N° 2, Santa Rosa.
- Burbules N. y Callister T. (2001) Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información, Barcelona: Granica.
- Butelman I. (1996) Pensando las instituciones, Buenos Aires: Paidós.
- Cabero J. (1994) “Evaluar para mejorar: medios y materiales para la enseñanza”, en Sancho J.: Para una tecnología educativa, Barcelona: Horsori.
- Cabero J. (2001) Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza, Barcelona: Paidós.
- Cabero J. (2001) “Utilización de recursos y medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje”, IV Jornadas Nacionales de Desarrollo Curricular, Organizativo y Profesional, Universidad de Sevilla, en: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/jaen.htm>
- Cabero J. (2002) “Navegando, construyendo: la utilización de los hipertextos en la enseñanza”, Universidad de Sevilla, en: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/hiper.html>
- Cabero J. (2002) “La formación virtual, principios, bases y preocupaciones”, Universidad de Sevilla, en: <http://tecnologiaedu.us.es/publicaciones/jca/la%20formacion%20virtual.htm>
- Cabero J. y A. Duarte (1999) “Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia”, en: Pixtel-Bit, Revista de Medios y Educación, Madrid.
- Calvani A. y Rotta M. (1999) Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete, Trento: Erickson.

- Camilloni A. (1995) “La Universidad en tiempos de incertidumbre”, en: Revista Encrucijadas, Año 1, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Camilloni A. (2001) “Calidad y evaluación de programas universitarios”, en: Revista Encrucijadas, Universidad de Buenos Aires, Año 1, N° 12, Buenos Aires.
- Cano D. (1995) “El Fondo para el mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA): una estrategia del Poder Ejecutivo Nacional y del Banco Mundial para la Reforma de la Educación Superior Argentina”, Mimeo, Santa Fe.
- Carbone G. (1999) “La Educación a Distancia: una aproximación histórico-política a los buenos programas de Educación a Distancia”, en: Acerca de la Distancia, 3° Seminario Internacional de Educación a Distancia, Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina – RUEDA-, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba: Ediciones EUDECOR.
- Carbone G. (2004) “Educación a Distancia en Argentina (1983-2003) Una mirada a la evolución de sus preocupaciones teóricas, realizaciones y obstáculos”, en: Mena M. –comp.- La educación a Distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades, Buenos Aires: Ediciones La Crujía, IESALC UNESCO, ICDE.
- Carli S. –comp.- (2003) Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina, Buenos Aires: Editorial Stella-La Crujía.
- Carlino F. y Mollis M. (1997) “Políticas internacionales, gubernamentales e interinstitucionales de evaluación universitaria. Del Banco Mundial al CIN”, en: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación, Año VI N° 10, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Carrier J. P (2002) Escuela y Multimedia, México: Siglo Veintiuno Editores.

- Casas Armengol M. (1987) Universidad sin clases. Educación a distancia en América Latina, Caracas: Kapelusz.
- Castells M. (1999) La era de la información: economía, sociedad y cultura, Vol. I, La sociedad red, Madrid: Alianza Editorial.
- César R. (2003) "Redes. -Un tema insoslayable-", Oficina de Relaciones Internacionales, Secretaría General, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, en: http://www.unp.edu.ar/info_general/ori/redesinter.htm
- César R. (2003) "Internet desafía a la Universidad", Oficina de Relaciones Internacionales, Secretaría General, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, en: http://www.unp.edu.ar/info_general/ori/internetdesafia.htm
- Chacón F. (1995) "Modelling research in distance education", en: XVII Conferencia Mundial de Educación a Distancia, ICDE, Birmingham.
- Chiroleau A., (1999) "La política universitaria de Alfonsín y Menem: entre la democracia y la equidad", en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Año VIII, N° 15, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Coicaud S. (1991) "Universidad, crisis y alternativas", Trabajo Monográfico presentado para el Seminario: Corrientes contemporáneas del pensamiento pedagógico, a cargo de la Dra. Adriana Puiggrós, Especialización en Docencia Universitaria, Secretaría Académica, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.
- Coicaud S. (1997) "The Multidimensionality of Distance Education Projects in Areas of Development", en: 18th Conferencia Mundial de Educación a Distancia: "The New Learning Environment. A Global Perspective", ICDE, PennState University, Pennsylvania.

- Coicaud S. (1999) "Complejidad y diversidad en prácticas contextualizadas de educación a distancia", en: Acerca de la Distancia, 3° Seminario Internacional de Educación a Distancia, Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina –RUEDA-, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba: Ediciones EUDECOR.
- Coicaud S. (1999) "Propuestas reticuladas de educación a distancia", Actas de las III Jornadas de Educación a Distancia del Mercosur-Sul: "Del libro al Satélite", Universidad de Los Lagos, Osorno.
- Coicaud S. (2000) "La colaboración institucional en la educación a distancia", en: Litwin E. –comp-, La educación a distancia. Temas para una nueva agenda educativa, Buenos Aires: Amorrortu.
- Coicaud S. y Dondi C. (2000) "Plan de Calidad para Proyectos de Educación a Distancia de la Asociación Orion", Comodoro Rivadavia y Bolonia: Mimeo.
- Coicaud S. (2001) "Análisis crítico de un curso interinstitucional de educación a distancia", Revista RUEDA de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina N° 4, Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Coicaud S. (2001) "Sharing and building interinstitutional distance education", en Actas de la 20th Conferencia Mundial de Educación a Distancia: "The Future of Learning- Learning for the Future: Shaping the Transition" organizada por el International Council of Distance Education –ICDE-, Düsseldorf. Abstract en: <http://fernuni-hagen.de/ICDE-2001/final/statich/A1913.html>

- Coicaud S. (2002) “El Docente Investigador Universitario. Análisis de algunos problemas y posibilidades que plantean las prácticas de los docentes que enseñan e investigan en carreras de grado de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco”, Informe Final de Tesis de la Maestría en Educación Superior, Dirección General de Servicios Académicos, Secretaría Académica, UNPSJB, Comodoro Rivadavia.
- Coicaud S. (2001) “La sfida di rispettare la complessità dei processi d’apprendimento nella formazione a distanza”, Publicado en la Revista Trimestral Internacional News...letter, CERFAD –Commissione Regionale per la Certificazione dei materiali didattici e dei servizi per la Formazione a Distanza-, Número 2, Bolonia.
- Coicaud S. (2001) “Enseñar en el Nivel Superior. Análisis de algunos problemas y desafíos”, en: Maldonado C. –comp.- Formación Docente: construcciones teóricas y prácticas, Dirección de Pedagogía Universitaria, Unidad de Publicaciones, Secretaría Académica, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Coicaud S. (2002) : “La democratización del conocimiento a través de la educación a distancia”, publicado en la Revista Virtual Etica@Net, octubre de 2002, Granada, en <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero0/Silvia.htm>
- Coicaud S. (2003) Editorial de la Revista RUEDA N° 5 (marzo de 2003), en: <http://unlar.edu.ar/RUEDA/editorial-rueda5.html>
- Coicaud S., Iturrioz G. y Pichl P. (2003) Informe Final de Investigación: “Materiales de estudio universitario en proyectos de educación a distancia. Análisis del diseño didáctico de materiales escritos en proyectos de grado y posgrado de la UNPSJB”, Informe Final de Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNPSJB, Comodoro Rivadavia.

- Coicaud S. (2004) “Diferentes Criterios para el Análisis del Curriculum por Disciplinas Académicas”, publicado en la Revista del Instituto de Educación, Lenguaje y Sociedad, Año 1 N° 1, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, La Pampa.
- Coicaud S. (2004) “Comunidades subjetivas para el desarrollo de la Ciencia”, en Actas del IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: “La Universidad como Objeto de Investigación”, Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Contreras Domingo J. (1990) Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica, Málaga: Akal.
- Coraggio J. y Torres R. (1999) La educación según el Banco Mundial, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Coria A. (1992) “Educación a Distancia en Universidades Nacionales, una vasta geografía”, en: Revista RUEDA, de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina, Año 1 N°1, Salta
- Coria A., Pensa D. y Sabulsky G. (1997) “Evaluación de políticas educativas en la Universidad. Reflexiones en torno a programas de educación a distancia”, en: Revista RUEDA de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina N° 3, La Plata.
- Corral Iñigo A., Tejero Escribano L., Lizcano E. y Martínez C. (1987) Consideraciones acerca de la realización de textos didácticos para la enseñanza a distancia, Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación – ICE-, Universidad Nacional de Educación a Distancia –UNED-.
- Corredoira L. (2000) “El derecho de acceso a la información en Internet”, en: Revista Electrónica de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, N° 2, Madrid.
- Curry M. (1999) “New technologies and the Ontology of Places”, Universidad de California, Los Angeles, en: <http://baja.sscnet.ucla.edu/~curry>

- Davini M. C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Buenos Aires: Paidós.
- De Alba A. (coord.) (1993) El curriculum universitario de cara al nuevo milenio, México: Centro de Estudios sobre la Universidad, SEDESOL, Universidad de Guadalajara.
- De Pablos Pons J. (1995) “Los medios audiovisuales en el mundo de la educación”, en: Sancho J. y Milán M.: Hoy ya es mañana, Sevilla: Cuadernos de Cooperación Educativa.
- Delacòte G. (1997) Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica, Barcelona: Gedisa.
- Di Santo M. R. (2003) “Consumo de Medios y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación entre docentes: Resistencia, permeabilidad y frustración”, en: Revista RUEDA de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina, N° 5, Universidad Nacional de La Rioja, La Rioja: EUDELAR- FUNDELAR.
- Dirr P. (1992) “El enfoque de equipo en el desarrollo de los cursos”, en: Diseño de Cursos, Módulo 2, CREAD, The Annenberg/CPB Project, México.
- Dondi C. (1994) “Description parameters and impact indicators for policy initiatives”, en: Insights Policy Impact. Policy making and monitoring of OFDL development, Tribune Collection N° 6, Learning Technology, Erlangen.
- Dondi C. (2003) “La introducción de la enseñanza abierta y a distancia y de los entornos virtuales de aprendizaje en el contexto de la universidad convencional: una perspectiva institucional”, en: Barajas Frutos M. (coord.) y Alvarez González B. (ed.), La tecnología educativa en la enseñanza superior. Entornos virtuales de aprendizaje, Madrid: McGraw-Hill.

- Dondi C. y Zucchini I. (1997) "Procesos de Innovación en la Universidad Europea. El lugar para el aprendizaje abierto y a distancia", en: Revista RUEDA de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina, Año 3 N° 1, La Plata.
- Duart J. y Sangrá A. -comp.- (2000) Aprender en la virtualidad, Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky S. (1996) "De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad", en Revista Propuesta Educativa, Año 7 N° 15, Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO- .
- Editorial: "Universities. Inside the knowledge factory", (1997), en: Revista The Economist, Londres.
- Edwards D. Y Mercer N. (1988) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula, Barcelona: Paidós.
- Eisner E. (1998) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa, Buenos Aires: Paidós.
- Elboj Saso C., Puigdellívol Aguadé I, Soler Gallart M y Valls Carol R. (2002) Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación, Barcelona: Graó.
- Enders J. (1999) "Crisis? What crisis? The academic professions in the 'knowledge' society.", en Revista Higher Education N° 38, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Erickson F. (1989) "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en: Wittrock M, La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación, Buenos Aires: Paidós.
- Evans T. y Nation D. (1996) Opening Education. Policies and Practices from Open and Distance Education, Londres: Routledge Studies in Distance Education.
- Fainholc B. (2000) Formación del profesorado para el nuevo milenio: aportes de la tecnología educativa apropiada, Buenos Aires: Humanitas.

- Fainholc B. (2004) Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos e educación, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Feixas M.; Marquès P. ,Tomás M. (1999) "La universidad ante los retos que plantea la sociedad de la información. El papel de las TIC". Edutec'99. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia. Universidad de Sevilla, en: <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/117.html>
- Fenstermacher G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en: Wittrock M., La investigación de la enseñanza, Buenos Aires: Paidós.
- Fernández L. (1996) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Buenos Aires: Paidós.
- Forni F., Gallart M., Vasilachis de Gialdino I., (1992) Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Foucault M. (1989) Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión, México: Siglo XXI Editores.
- Foucault M., Donzelot J., Grignon C., Gaudemar J. P., Muel F. y Castel R. (1981) Espacios de poder, Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Freire P. (1994) La naturaleza política de la educación, Barcelona: Ediciones Planeta-Agostini.
- Fullan M. y Hargreaves A. (1999) La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gallego D., Alonso C. (2002) "Ante un nuevo paradigma comunicativo y formativo en la enseñanza a distancia", en: <http://dewey.uab.es/pmarques/evte2/documentos/libreria/CNICE03Tex.doc>
- Gallego D. y Alonso C. (2004) "Internet: estrategias para una Innovación educativa", UNED, Madrid, en: <http://dewey.uab.es/pmarques/EVTE/algaestrategias.DOC>

- García Aretio L. (1990) "Un concepto integrador de la educación a distancia", en: *La educación a Distancia: Desarrollo y Apertura*, XV Conferencia Mundial de Educación a Distancia, ICDE, Caracas.
- García Aretio L. (2002) La educación a distancia. De la teoría a la práctica, Barcelona: Ariel Educación.
- García Galera J. y Ortega Carrillo J. A. (1997) "Las Redes Telemáticas y su posible incidencia en la organización de los Centros educativos", en: Lorenzo Delgado M., Salvador Mata F. y Ortega Carrillo J.,-coord-, Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas actuales, Actas de la I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos, Universidad de Granada, Granada.
- García Guadilla C. (1994) "Globalización, Integración Latinoamericana y Papel del Conocimiento en tres tipos de escenarios", en: Gitahy L. – comp-, Reestructuración Productiva, Trabajo y Educación en América Latina, Caracas: CIID, CNEP, UNESCO, OREALC.
- García Guadilla C. (1996) Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina, Caracas: Ediciones Nueva Sociedad.
- Gardner H. y Boix-Mansilla V. (1994) "La enseñanza para la comprensión dentro y entre las disciplinas", en *Revista Educational Leadership* N° 51, New York. Traducción: León P. y Samper A, Bogotá: Centro de Investigación Social y Educativa de Bogotá.
- Garridson D. (1993) "Quality and access in distance education: theoretical considerations", cit. por Marín Rodríguez y Ahijado Quintillán (1999), La educación a distancia en tiempos de cambio: nuevas generaciones y viejos conflictos, México: Ediciones De La Torre.
- Geertz C. (1987) La interpretación de la cultura, México: Gedisa.
- Gentili P. -Comp- (1997) Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública, Buenos Aires: Losada.
- Giddens A. (1993) Las nuevas reglas del método sociológico, Buenos Aires: Amorrortu.

- Gibbons M. , Limoges G., Nowotny H., Schwartzman C., Scott P. y Trow M. (1997) La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Gimeno Sacristán J. (1997) Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo, Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. (1989) La enseñanza, su teoría y su práctica, Editorial Akal, Madrid, España.
- Giroux H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Buenos Aires: Paidós.
- Giubelino G. (2003) "Internet siguió creciendo: ya hay 4 millones de usuarios", en: Diario Clarín, Buenos Aires.
- Glaser B. y Strauss A. (1967) The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research, Chicago: Aldine Publishers.
- Goetz J. y Le Compte A. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid: Morata.
- González H. (1994) "Qué significa el espíritu reformista", en Revista Pensamiento Universitario, Año 2 N° 2, Buenos Aires.
- Gutiérrez Martín A. (2003) Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas, Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez Pérez F. y Prieto Castillo D., (1999) La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa, Buenos Aires: Ediciones Ciccus La Crujía.
- Guzmán Franco M. D. (2001) "Estudio sobre los usos didácticos, procesos formativos y actitudes de los docentes universitarios en relación a Internet", Universidad de Huelva, en: Revista Iberoamericana de Educación, en: <http://campus-oei.org/revista/deloslectores/633Guzman.pdf>
- Hanna D. (Ed.) (2002) La enseñanza universitaria en la era digital. ¿Es esta la universidad que queremos? Barcelona: Editorial Octaedro EUB.

- Harasim L., Hiltz S., Turoff M. y Teles L. (2000) Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red, Barcelona: Gedisa.
- Hargreaves A. (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), Madrid: Morata.
- House E. (1994) Evaluación, ética y poder, Madrid: Morata.
- Iturrioz G. (2000) “Desafíos actuales en contextos críticos: el tutor en los proyectos de educación a distancia”, en: Revista Signos Universitarios Virtual, Año I N° 1, IV Jornadas de Educación a Distancia Mercosur/Sul: “Educación a Distancia, calidad, equidad y desarrollo, Buenos Aires. En: <http://salvador/edu.ar/vrid/publicaciones.html>
- Iturrioz G. (2004) “Hacia una didáctica de la educación a distancia”, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, Mimeo.
- Krotsch P. (1993) “La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado?”, en: Revista Sociedad N° 3, Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires –FLACSO-.
- Laaser W. (1995) “Videoconferencing as Supplementary Tool in Distance Education Systems”, Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Educación a Distancia Online Educa Berlin, Berlin: Mimeo.
- Landow G. (1995) Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología, Barcelona: Paidós.
- Lemke J. (1997) Aprender a hablar ciencia, Lenguaje, aprendizaje y valores, Buenos Aires: Paidós.
- Lentell H. (1995) “Giving A Voice To Tutors”, 18th Conferencia Mundial de Educación a Distancia, International Council of Distance Education – ICDE-, Birmingham.
- León J. (1996) Prensa y educación. Un enfoque cognitivo, Buenos Aires: Aique.

- Levis D. y Gutiérrez Ferrer M. L. (2000) ¿Hacia la herramienta educativa universal? Enseñar y aprender en tiempos de Internet, Buenos Aires: Ediciones Ciccus, La Crujía.
- Libedinsky M. (1999) "El módulo no es un resumen, es una brújula", en: Acerca de la Distancia, 3° Seminario Internacional de educación a Distancia, Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina – RUEDA-, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba: Ediciones EUDECOR.
- Lima Silvain G. (2003) "Itinerario de listas y comunidades... o de la tragedia del Campo Abierto" en: Revista RUEDA N° 5, Universidad Nacional de La Rioja, La Rioja: EUDELAR- FUNDELAR.
- Lion C. (2004) "Tecnologías y enseñanza en el nivel superior: el conocimiento mediado tecnológicamente", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, en: http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Lion_Carina.pdf
- Litwin E. y Libedinsky M. (1990) (comp.) La educación a distancia. Deseos y realidades, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Litwin E., Maggio M. y Roig H. -comp-, (1994), Educación a Distancia en los noventa. Desarrollos, problemas y perspectivas, Buenos Aires: OEA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Litwin E. (1995) –comp- Tecnología educativa. Política, historias, propuestas, Buenos Aires: Paidós.
- Litwin E. (comp.) (1997) Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo, Buenos Aires: El Ateneo.
- Litwin E. –comp.- (2000) La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa, Buenos Aires: Amorrortu.

- Litwin E. (2002) "Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad", Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación –IICE-, Año X N° 19, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Litwin E. (2003) "Diseño e implementación de propuestas en línea de educación a distancia", Universidad de Buenos Aires, en: <http://educ.ar/superior/eventos>
- Lockwood F. (1994) Materials production in open and distance learning, Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Lockwood F. (1995) Open and Distance Learning Today, Londres: Routledge.
- Lugo M. T. y Schulman D. (1999) Capacitación a distancia: acercar la lejanía. Herramientas para el desarrollo de programas a distancia, Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Lundberg M. (1997) "The necessary nearness", en CD oficial de la 18th ICDE World Conference, PennState University, Pennsylvania.
- Llomovatte S. y Wischnevsky J. (1998) "Condiciones laborales de los docentes universitarios en los 90. Algunos resultados de investigación", en Revista Praxis Educativa, Año III N° 3, Santa Rosa.
- MacKenzie N., Postgate R. y Scupham J., (1979) Enseñanza Abierta. Sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia, Madrid: UNESCO.
- MacLaren P. (1998) Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo, Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Maggio M. (2000) "El tutor en la educación a distancia", en: Litwin E. (comp.) La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa, Buenos Aires: Amorrortu.

- Malloch Brown M. (2003) "Perspectiva del PNUD. Rienda suelta a los beneficios de la tecnología para los pobres del mundo", en Revista Opciones del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, en: <http://undp.org/dpa/spanish/opciones/2003/diciembre/OpcionesDiciembre03.pdf>
- Mansur A. (1999) "Presencializar o mediatizar la educación a distancia: ¿un dilema o un desafío?", en: Acerca de la Distancia, 3° Seminario Internacional de Educación a Distancia, Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina –RUEDA-, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba: Editorial Universitaria de Córdoba –EUDECOR-.
- Mansur A. (2000) "La gestión en la educación a distancia: Nuevas propuestas, nuevos interrogantes", en: Litwin –comp.-, La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa, Buenos Aires: Amorrortu.
- Marcelo García C. (2002) "Aprender a Enseñar Para la Sociedad del conocimiento", Universidad de Sevilla, en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>
- Marcelo García C. y Lavié J. M. (2004) "Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje", Universidad de Sevilla, en: <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/Formacion%20y20NNTT.pdf>
- Marchisio S. y Massa M. (1999) "El diseño del material escrito: para resignificar contenidos y prácticas sobre 'energía' ", en: Acerca de la Distancia, 3° Seminario Internacional de Educación a Distancia, Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina –RUEDA-, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba: Editorial Universitaria de Córdoba –EUDECOR-.

- Marchisio S. (2003) "Tecnología, educación y ´nuevos ambientes de aprendizaje´. Una revisión del campo y derivaciones para la capacitación docente", en: Revista RUEDA N° 5, Universidad Nacional de La Rioja, La Rioja: EUDELAR- FUNDELAR.
- Mardones Ursúa J. M. (1992) Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica, México: Fontamara.
- Marquès Graells P. (2000) "Impacto de las TIC en la enseñanza Universitaria", Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, Universidad Abierta de Barcelona, en: <http://dewey.uab.es.pmarques>
- Marquès Graells P. (2004) "Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy", Universidad Abierta de Barcelona, en: <http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm>
- Marquina M. y Nosiglia C. (1995) "Políticas universitarias en la Argentina 1983-1995", en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Año IV N° 7, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Martí E. (1993) "Aprender con ordenadores", en: Revista Substratum, Vol. 1 Nro 3, Barcelona.
- Martín Rodríguez E. y Ahijado Quintillán M., (1999) (coord.) La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos, México: Ediciones De La Torre.
- Martínez M. T. (2002) "Las Tecnologías de la Información y la Comunicación: sus huellas en la enseñanza. Entre mitos y realidades" Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades, Salta.
- Mason R. (1994) Using Communications Media in Open and Flexible Learning, Londres: Kogan Page Editors.

- Masterman L. (1995) “La revolución de la educación audiovisual”, en: Aparici R. –coord.-, Educación Audiovisual. La enseñanza de los medios en la escuela, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Mar Mateos (2001) Metacognición y Educación, Buenos Aires: Aique.
- Mattelart A., (1998) “¿Cómo resistir a la colonización de las mentes?”, en: Ramonet I., –comp.-, Pensamiento crítico Vs. Pensamiento Unico, Le Monde diplomatique, Edición Española, Madrid: Editorial Debate.
- Mayorga R. (1999) “Los desafíos de la universidad latinoamericana en el siglo XXI”, en Revista Iberoamericana de Educación, Número 21, Madrid: OEI.
- Mcdonald-Ross M. (1999) “La producción de materiales impresos. Ultimos enfoques en materiales impresos para la enseñanza a distancia”, en: Martín Rodríguez E. y Ahijado Quintillán M., en: La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos, México: Ediciones De La Torre.
- Mena M. (1997) “Tensions and conflicting forces in distance education”, 18th Conferencia Mundial del ICDE: The New Learning Environment. A Global Perspective, PennState University, Pennsylvania.
- Mena M. –comp.- (2004) La educación a Distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades, Buenos Aires: Ediciones La Crujía, IESALC UNESCO, ICDE.
- Mercer N. (1999) La construcción guiada del conocimiento, Buenos Aires: Paidós.
- Mercer N. y González Estepa F. (1999) “La perspectiva socio cultural y la educación a distancia en el contexto global”, en: Acerca de la Distancia, 3° Seminario Internacional de Educación a Distancia, RUEDA, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba: Editorial Universitaria de Córdoba –EUDECOR-.

- Mercer N. y González Estepa F. (2000) “La educación a distancia, el conocimiento compartido y la creación de una comunidad de discurso internacional”, en: Litwin E. -comp.-, La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa, Buenos Aires: Amorrortu.
- Molis M. -comp.- (2003) Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas?, Buenos Aires: CLACSO.
- Moore M. y Kearsley G. (1996) Distance Education. A Systems View, Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Negroponte N. (1997) “Futuro con forma digital”, en Diario Clarín, Buenos Aires.
- Neveleff J. (1995) Los ciberlectores. Nuestros chicos, la lectura y el libro del futuro, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Olson D. (1998) El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento, Barcelona: Gedisa.
- Ortega Carrillo J. A. (2002) “Planificación de ambientes de aprendizaje interactivos online: las aulas virtuales como espacios para la organización y el desarrollo del teletrabajo educativo”, Universidad de Granada, Centro UNESCO de Andalucía, en: http://ugr.es/~sevimeco/biblioteca/distancia/Aulas_Virtuales_Sevilla.pdf
- Ortega Carrillo J. A. (2003) “Nuevas Tecnologías y compensación de desigualdades educativas. Hacia un compromiso de solidaridad en la formación de los inalcanzados y los excluidos”, en: <http://ugr.es/local/sevimeco>
- Ortega Carrillo J. A. (2004) “Redes de aprendizaje y curriculum intercultural”, XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, en: <http://ugr.es/~sevimeco/biblioteca/distancia/Jose%20Antonio%20Ortega%20Carrillo%20-2004-%20Ponencia%20Cong.%20Nal.%20Pedagogia.pdf>

- Ortega Carrillo J. A., Iniesta Molina J., Velasco Fernández-Nieto M. y Ramos Poyatos J. (1997) "Cultura tecnológica y escuela rural: análisis del uso educativo de los medios audiovisuales y las tecnología de la comunicación. Estudio de un Caso", en: Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas actuales, Actas de la I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos, Universidad de Granada, Granada.
- Othanel Smith B. y Ennis R. (1971) Lenguaje y Conceptos en Educación, Buenos Aires: El Ateneo.
- Palamidessi M. y otros (2001) "Las Tecnologías de la información y la comunicación. La integración de las TIC en las escuelas: un estudio exploratorio", Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Buenos Aires.
- Paviglianiti N., Nosiglia M. y Marquina M. (1996) Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad, Buenos aires: Miño y Dávila Editores.
- Perkins D. (2001) La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente, Barcelona: Gedisa.
- Perkins D., Schwartz J., Maxwell West M. y Stone Wiske M.(1995) Software Goes To School, Nueva York: Oxford Press.
- Peterssen Nodarse G. (2001) "Perspectivas de la enseñanza virtual a través de Internet en América Latina", en: <http://educar.org/articulos/perspectivaseducvirtual.asp>
- Piscitelli A. (1998) Post/Televisión. Ecología de los medios en la era de internet, Buenos Aires: Paidós.
- Piscitelli A. (2003) "El e-learning con sabor latinoamericano", en: El Príncipe, Buenos Aires. En: <http://www.elprincipe.com/teleformacion/notas/index19.shtml>
- Popkewitz T. (1994) Sociología política de las reformas educativas, Madrid: Morata.

- Portantiero J., (1993) entrevistado por Puiggrós, A., en: Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico, Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós A. (1993) Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico, Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós A. (1998) La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Pulkinen J. y Peltonen A. (1998) "Searching for the essential elements of Web-based Learning Environment", cit. por: Barajas Frutos M. (coord.) y Alvarez Gonzalez B. (ed.) (2003) en: La tecnología educativa en la enseñanza superior, Madrid: Mc Graw Hill.
- Ramonet I. (2001) "Por sí misma, Internet no cambia el mundo", Entrevista publicada en el Diario Clarín de Buenos Aires.
- Ramonet I. (1998) "El pensamiento único", en: Pensamiento crítico Vs. Pensamiento Único, Le Monde Diplomatique, Edición Española, Madrid: Editorial Debate.
- Resnick L. (1999) La educación y el aprendizaje del pensamiento, Buenos Aires: Aique.
- Rheingold H. (1993) "The Virtual Community", en: <http://rheingold.com/vc/book>
- Ribeiro D. (1982) La Universidad Necesaria, Universidad Nacional Autónoma Metropolitana, México: Nuestra América.
- Rifkin J. (2000) La era del acceso. La revolución de la nueva economía, Buenos Aires: Paidós.
- Rocha Trindade A. (2003) "La transformación de la educación superior: paradigmas de la convergencia del aprendizaje presencial y aprendizaje a distancia", en: Barajas Frutos M. (coord.) y Alvarez González B. (ed.) La tecnología educativa en la enseñanza superior. Entornos virtuales de aprendizaje, Madrid: Mc Graw Hill.

- Rockwell E. (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico", Departamento de Investigaciones Educativas, México: DIE/CINVESTAV/IPN.
- Rodríguez Illera J. L. (2004) El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital, Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Rodríguez Moneo M. (1999) Cambio conceptual y conocimiento previo, Buenos Aires: Aique.
- Rosenberg M. (2001) e-Learning. Strategies for delivering knowledge in the digital age, Nueva York: McGraw Hill.
- Salis C. y Masili G. (1997) "The user control on verbal/non verbal knowledge visualization", cit. en: Marcelo García C. y Lavié J. M., "Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje", Universidad de Sevilla, en:<http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/Formacion%20y20NNTT.pdf>
- Salomon G.(1992) "Las diversas influencias de la Tecnología en el desarrollo de la mente", en Revista Comunicación, Lenguaje y Educación N° 13, Madrid.
- Salomon G., Perkins D. y Globerson T.(1992) "Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes", en Revista Comunicación, Lenguaje y Educación N° 13, Madrid.
- San Martín P. (2003) Hipertexto. Seis propuestas para este milenio, Buenos Aires: Ediciones Ciccus, La Crujía.
- San Martín Alonso A. (1995) La escuela de las tecnologías, Valencia: Universitat de Valencia.
- Sánchez Miguel E. (1995) Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión, Buenos Aires: Santillana.

- Sánchez-Mesa Martínez, Lambert J., Apollon D y Van den Branden J. (ed.) (1997) Crosscultural and linguistic perspectives on European open and distance learning, Granada: Transcult I.
- Santos M. (1993) Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares, Madrid: Akal.
- Santoyo R. (1988) “Notas acerca de la valoración educativa y evaluación del trabajo académico”, en Revista de la Educación Superior N° 6, México: ANUIES.
- Schlemenson A. (1993) Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en contextos turbulentos, Buenos Aires: Paidós.
- Schuster F., Giarraca N., Aparicio S., Chiamonte J.C., Sarlo B., (1995) El oficio de investigador, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.
- Sebastián J. (2000) “Las Redes de Cooperación como modelo organizativo y funcional para la I+ D”, en Revista Redes 15, Revista de Estudios Sociales de Ciencia, N° 15, Vol. 7, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Shulman L. (1989) “Paradigmas y Programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”, en: Wittrock M, La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos, Buenos Aires: Paidós.
- Sirvent M. T. (1994) Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones, Buenos Aires: Ediciones Libros del Quirquincho.
- Soletic A. (2000) “La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: problemas y desafíos”, en: Litwin E. -comp.-, La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa, Buenos Aires: Amorrortu.

- Solomon C. (1987) Entornos de aprendizaje con ordenadores, Buenos Aires: Paidós.
- Spiro R. y Jehng J. (1990) "Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter", cit. por: Marcelo García C. y Lavié J.M., (2004) en: "Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje", Universidad de Sevilla, en: <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/Formacion%20y20NNTT.pdf>
- Stake R. (1999) Investigación con estudio de casos, Madrid: Morata.
- Stone Wiske M. (1999) La enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica, Buenos Aires: Paidós.
- Suárez Guerrero C. (2002) "Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación", Universidad de Salamanca, en: http://usal.es/%7Eteoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm
- Tadeu da Silva T. (2001) Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum, Barcelona: Octaedro.
- Teare R., Davies D. y Sandelands E. (2002) Organizaciones que aprenden y formación virtual, Barcelona: Gedisa.
- Tenti Fanfani E. (1995) "Una carrera con obstáculos: La profesionalización docente", en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Tiffin J. y Rajasingham L. (1997) En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información, Buenos Aires: Paidós.
- Tójar Hurtado J. C. (2001) Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada, Buenos Aires: FUNDEC –Fundación para el desarrollo de los estudios cognitivos-.

- Torres Toro S. y Ortega Carrillo J. A. (2004) “Indicadores de calidad en las plataformas de formación virtual: una aproximación sistemática”, Universidad de Granada, en: <http://ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero%201/Cultura%20eval/CalidadeneLearning.pdf>
- Tyler R. (1969) Basis Principles of Curriculum and Instruction, Chicago: The University of Chicago Press.
- Tyner K. (1995) “Conceptos claves de la educación para los medios de comunicación”, en: Aparici R –coord.-, Educación Audiovisual. La enseñanza de los medios en la escuela, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Van Dijk T. (1998) Estructuras y funciones del discurso, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Vasilachis de Gialdino I. (1992) Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Velasco H. y Díaz de Rada A. (1997) La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela, Madrid: Trotta.
- Vigostky L. (1995) Pensamiento y Lenguaje, Buenos Aires: Paidós, – Obra original: Año 1934-.
- Villagra A. (1999) “La RUEDA: un hoy consolidado”, Editorial del Boletín N° 8 de RUEDA, Concepción del Uruguay.
- Weinberg G. (2001) De la ‘Ilustración’ a la Reforma Universitaria. Ideas y protagonistas, Buenos Aires: Santillana.
- Wolton D. (2000) Internet ¿Y después? Una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación, Barcelona: Gedisa.
- Wolton D. (2000) Sobrevivir a Internet. Conversaciones con Olivier Jay, Barcelona: Gedisa.

- Yee Seuret M. (1999), “Impacto social de los proyectos de educación a distancia”, en: Acerca de la Distancia, 3° Seminario Internacional de Educación a Distancia, Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina –RUEDA-, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba: Editorial Universitaria de Córdoba –EUDECOR-.
- Young C. (1993) Video in Distance Education, Monash, Australia’s International University, Victoria: Center for Distance Learning.
- Zapata Ros M. (2002) “Las buenas maneras en Internet”, en RED, Revista de Educación a Distancia N° 2, Universidad de Murcia, en: <http://um.es/ead/red/5/buenasmaneras.pdf>

- **Documentos consultados**

- Actas correspondientes a las Reuniones de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina, -RUEDA-, Años 1990-2003.
- Blanco L. y equipo docente (1998) "Proyecto de Fortalecimiento del Plan de Estudios del Ciclo Superior en la Licenciatura en Enfermería a Distancia", Departamento de Enfermería, Facultad de Ciencias Naturales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Presentado al Programa FOMEC –Fondo para el Mejoramiento de Calidad Universitaria, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación-, Buenos Aires.
- Boletín de Ciencia y Técnica N° 2, (1989) Serie Informaciones, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.
- Boletín de Ciencia y Técnica N° 6, 1992, Serie Informaciones, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.
- Boletín de Ciencia y Técnica N° 7, 1993, Serie Informaciones, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.
- Boletín de Ciencia y Técnica N° 8, 1994, Mimeo, Serie Informaciones, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.
- Boletines N° 7 de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina –RUEDA- Años 1998, Universidad Nacional de Entre Ríos, Concepción del Uruguay.
- Boletín N° 8 de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina –RUEDA- Año 1999, Universidad Nacional de Entre Ríos, Concepción del Uruguay.

- Carbone M. G. (1999) "Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA). Datos de su historia, de su identidad político-académica y de su postura en relación con las regulaciones vigentes para el ejercicio de la modalidad", Documento de RUEDA, Mendoza.
- Coicaud C. y Escudero B. (1996) "Informe Diagnóstico del Programa de Desarrollo de la Enfermería en la Región Patagónica", Dirección de Educación a Distancia, Secretaría Académica, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.
- Documento de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina: "RUEDA: Datos de su Historia, de su Identidad Político-Académica y de su postura en relación con las regulaciones vigentes para el ejercicio de la modalidad" (1999), Mendoza.
- Documento de trabajo: "Algunos puntos a considerar para la elaboración de lineamientos de política informática" (1999), Dirección General de Planeamiento, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.
- Documento del Banco Mundial (1993), "Argentine: From Insolvency to Growth", Washington.
- Documento del Banco Mundial (1994), "Higher Education. The Lessons of Experience", World Bank Publication, Washington.
- Documento: "Editorial de la Universidad Nacional de La Rioja" (2003) Secretaría de Planificación y Autoevaluación, Rectorado, Ciudad Universitaria de la Ciencia y de la Técnica, Universidad Nacional de La Rioja, La Rioja.
- Documento: "Hacia una política del conocimiento" (1992), Dirección General de Planeamiento, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.

- Documento: “Lineamientos para la Evaluación y Acreditación de programas y proyectos de Educación Superior a Distancia, organizados en universidades de gestión estatal y privada. Reconocimiento oficial y validez nacional. Versión 2.2.” (2002), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Documento: “Socrates Towards e-Learning” (2000) Sustain Project, Socrates ODL/Minerva Programme, Nuremberg.
- Documento: “Declaración de Granada”, en: <http://ugr.es/~sevimeco>
- Escobar E. y Nazar M. I. (2003) “Una experiencia de Educación a Distancia en Tecnología Educativa II. Proyecto de Investigación A27/114. Una propuesta de Educación a Distancia sobre Redes Informáticas. Algunas reflexiones y resultados”, en Revista RUEDA de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina N° 5, FUNLAR, Ediciones EUDELAR, Universidad Nacional de La Rioja, La Rioja.
- Evaluación Externa de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (1998) Serie Evaluaciones Externas (2000) CONEAU – Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria-, Ministerio de Educación, Edición CaRoIGo, Buenos Aires.
- Informe “Fast” de la Comisión de las Comunidades Europeas (1986), Europa 1985. Nuevas tecnologías y cambio social, Fundesco, Madrid.
- Informe Final de Autoevaluación Institucional de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (1997) Comisión Central de Autoevaluación, Consejo Superior, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.
- Informe Preliminar: “Aulas Virtuales y Teleeducación” (1999) Secretaría de Planeamiento, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.

- Legajos de Alumnos de la Licenciatura en Enfermería Universitaria a Distancia inscriptos en el ciclo lectivo 2003, Departamento de Enfermería, Facultad de Ciencias Naturales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.
- Ley 22.173/80 (1980) de Creación de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- Martín J. (2001) Documento: "Ofertas de Educación a Distancia en Instituciones Universitarias Argentinas", Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Plan de Desarrollo de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (1979), Comodoro Rivadavia.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Enfermería a Distancia, (1996) Departamento de Enfermería, Facultad de Ciencias Naturales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.
- Política de Apoyo de ODL -Open and Distance Learning- en Europa, Proyecto ODL Policy Seminar, Programa Sócrates ODL (1997), Comisión Europea – DG XXII, Sciento, Bolonia.
- "Programa de Desarrollo de la Enfermería en la Región Patagónica – ProDEP-" (1996) Departamento de Enfermería, Facultad de Ciencias Naturales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.
- "Programa Educación a Distancia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Plan de Acción y Cronograma Ejecutivo –PROUN 2002", (2002), Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Río Gallegos.

- “Proyecto de Creación de un Sistema de Educación a Distancia –SEAD- de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco” (1986), Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Dirección de Educación a Distancia, Secretaría Académica, Comodoro Rivadavia (Ordenanza HCS-UNPSJB N° 032/86)
- “Proyecto de Curso de Tecnología Ovina a Distancia” (1989), Convenio UNPSJB/INTA, Comodoro Rivadavia.
- “Proyecto de Museo Virtual de Historia Natural Patagónica” (2003) Dirección de Educación a Distancia, Secretaría Académica, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.

ANEXOS

ANEXO I

**Protocolos y Formatos de Cuestionarios y
Entrevistas en Profundidad tomados a
representantes de RUEDA de Universidades
Nacionales, a expertas en Educación a Distancia
y Tecnología Educativa y a actores de la
Licenciatura en Enfermería a Distancia de la
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan
Bosco**

**PROTOCOLO DE CUESTIONARIO PARA MIEMBROS DE RUEDA –RED
UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE ARGENTINA-
REPRESENTANTES DE UNIVERSIDADES NACIONALES**



**UNIVERSIDAD DE GRANADA –ESPAÑA-
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

**PROGRAMA DE DOCTORADO: INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS
EN DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

TESIS DOCTORAL

TÍTULO DE LA TESIS: *Megadistancias y Acceso a la Educación Superior. La educación a distancia en el contexto de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.*

NOMBRE DE LA DOCTORANDA: Silvia Mabel Coicaud

INSTITUCIÓN DE REFERENCIA: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

NOMBRE DEL DIRECTOR DE TESIS: Dr. José Antonio Ortega Carrillo

INSTITUCIÓN DE REFERENCIA: Universidad de Granada

NOMBRE DEL CO-DIRECTOR DE TESIS: Dr. Juan Francisco Romero Barriga-

INSTITUCIÓN DE REFERENCIA: Universidad de Granada

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION:

Objetivo General,

. Analizar las características que presentan los Programas/Proyectos de educación a distancia en el contexto de las Universidades Nacionales de Argentina.

Objetivos Específicos

. Conocer los modos de inscripción institucional de la modalidad de educación a distancia en el ámbito de las universidades públicas.

. Indagar acerca de los perfiles de los alumnos destinatarios de las propuestas, y de sus motivaciones principales con respecto al estudio a distancia.

. Analizar las particularidades que presentan los materiales educativos multimedia diseñados para este tipo de propuestas, y las estrategias didácticas que se utilizan para la enseñanza y el aprendizaje.

. Reflexionar acerca de los criterios que se emplean para la selección de los diversos recursos tecnológicos como soporte educativo en las universidades, sus posibilidades y limitaciones.

. Comprender y analizar las problemáticas del acceso y la credibilidad que se presentan ante la incorporación de nuevas tecnologías en el ámbito de las instituciones de nivel superior.

. Valorar las alternativas de mejoramiento de las instituciones, como así también las estrategias creativas empleadas para superar las dificultades.

. Analizar las características que asume un Programa de educación a distancia implementado en una universidad pública, reflexionando críticamente acerca de las representaciones que esgrimen sus actores principales.

DESTINATARIOS DEL CUESTIONARIO

Miembros de RUEDA representantes de Universidades Nacionales con experiencia en gestión, coordinación y/o docencia en Programas/Proyectos de educación a distancia y/o tecnología educativa.

PREGUNTAS

- 1- ¿Qué Programa/s o Proyecto/s de educación a distancia y/o de tecnología educativa se encuentran actualmente en marcha o en gestión en su Universidad?
- 2- ¿Por qué cree Ud. que es importante la implementación de proyectos de educación a distancia y/o de tecnología educativa en el ámbito de su Universidad?
- 3- ¿Cómo están conformados los equipos responsables de los proyectos y cómo se forman o actualizan?
- 4- ¿Han trabajado en forma colaborativa con otras instituciones? En caso afirmativo, describa esta/s experiencia/s.
- 5- ¿Quiénes son los destinatarios del/los proyecto/s en marcha, cuántas personas están realizando los estudios, dónde viven y cuál es su perfil?
- 6- ¿Qué tipo de recursos tecnológicos se utilizan y qué criterios se han establecido para seleccionar los mismos? Si utiliza material escrito, cómo es el diseño de los mismos?
- 7- ¿Cómo utilizan el correo electrónico? Quiénes lo usan, cómo y para qué? ¿Cómo se comunican los alumnos que no disponen de correo electrónico?
- 8- ¿Se han diseñado o utilizado hipertextos? En caso afirmativo, podría describir los mismos?
- 9- ¿Han diseñado, adaptado o adoptado alguna plataforma para el aprendizaje a través de recursos informáticos? En caso afirmativo, podría describir las mismas?
- 10- ¿Utilizan Internet en los proyectos de educación a distancia? ¿De qué modo?
- 11- ¿Han organizado Videoconferencias para los Proyectos? En caso afirmativo, cómo han sido las experiencias? Quiénes han podido participar y quiénes no? Cuáles han sido los obstáculos y cuáles los beneficios?
- 12- ¿Cómo es el acceso de las personas destinatarias a los recursos tecnológicos utilizados en los proyectos? Existen problemas técnicos, actitudinales y/o prácticos para el acceso? Cómo se resuelven los mismos?

13- ¿Considera Ud. que existe credibilidad en las personas destinatarias acerca de las tecnologías utilizadas? Qué diferencias de credibilidad podría establecer con respecto a viejos y nuevos recursos utilizados en los proyectos de educación a distancia?

14- ¿Han realizado investigaciones o estudios acerca de la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en sus proyectos? Si la respuesta es afirmativa, podría describir los mismos?

15- ¿Considera que su Universidad debería incorporar otro tipo de recursos tecnológicos para las propuestas educativas a distancia? Por qué?

16- ¿Cuáles son las principales dificultades que existen actualmente en su Universidad para el desarrollo de las propuestas de educación a distancia y/o tecnología educativa? Cuáles han sido los problemas en períodos anteriores? 17- ¿Qué alternativas para el mejoramiento de las propuestas cree Ud. que sería importante considerar en el ámbito de su Universidad?

CUESTIONARIO TOMADO A LA REPRESENTANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RIOS –UNER-

1- ¿Qué Programa/s o Proyecto/s de educación a distancia y/o de tecnología educativa se encuentran actualmente en marcha o en gestión en su Universidad?

En 1993 se creó el área de educación a distancia. Empezamos a trabajar con algunas Facultades y a generar algunas actividades desde rectorado. Trabajamos con la Facultad de Bromatología en la carrera de Técnico en Control Bromatológico, luego se realizaron algunas actividades con algunas Facultades de Concordia: Ciencias de la Administración que siempre estuvo interesada en la temática, y la de Ciencias, con la que se pudo concretar la carrera de profesionalización de Auxiliares de Enfermería. Fuimos trabajando en varios niveles: al interior de la universidad, a nivel de Facultades, a nivel de rectorado, y hacia fuera trabajamos en Rueda y en el “Grupo Montevideo”.

2- ¿Por qué cree Ud. que es importante la implementación de proyectos de educación a distancia y/o de tecnología educativa en el ámbito de su Universidad?

La UNER tiene sede de Rectorado en Concepción del Uruguay, con otras sedes dispersas en la provincia. Tenemos que recorrer ochocientos kilómetros si queremos ir a todas las Facultades. En la provincia, el acceso a la educación superior se concentra en regiones que han tenido mayor desarrollo: las ciudades cercanas a las costas del Paraná y del Uruguay. Pero hay una franja que estaba absolutamente desatendida: la zona central de la provincia. También se le dio importancia a esta modalidad como instancia de democratización de la educación superior. Hubo una definición del Consejo Superior con respecto a considerarla como adecuada para carreras técnicas o cortas, para posgrados y cursos, pero no para el grado universitario. También se tuvo en claro la necesidad de no repetir carreras tradicionales a través de esta modalidad, sino de trabajar en proyectos que fueran socialmente relevantes para la región.

3- ¿Cómo están conformados los equipos responsables de los proyectos y cómo se forman o actualizan?

Esta formación no es pareja. Se empieza a trabajar con la incorporación de gente especializada que se contrata de otras universidades, para formar recursos humanos provenientes de los campos disciplinares pero sin ningún tipo de formación en educación a distancia. En el marco del programa de formación docente también se formaron recursos humanos. Además del grupo Montevideo, hay una cátedra itinerante sobre Nuevas Técnicas de Enseñanza e Innovación pedagógica, lo cual ha generado instancias de formación e intercambio de experiencias

4- ¿Han trabajado en forma colaborativa con otras instituciones? En caso afirmativo, describa esta/s experiencia/s.

Con las escuelas medias ha habido un trabajo interesante, con organización de talleres. El hecho de que escuelas medias o institutos de educación superior tengan contacto con la Universidad significa prestigio para ellos. Estas tareas de articulación tienen muchos años en la UNER, pero se han profundizado a partir de la educación a distancia. Tanto el proyecto de Introducción a los Estudios Universitarios como el de Orientación para el Estudio y el Trabajo permitieron acercarse a la realidad de la enseñanza media y de los docentes. Este último curso va más allá de la orientación vocacional, porque aborda la formación docente, y en este momento una escuela agrotécnica lo está pidiendo, conformando una subsede alrededor de la cual se van a nuclear otros establecimientos.

5- ¿Quiénes son los destinatarios del/los proyecto/s en marcha, cuántas personas están realizando los estudios, dónde viven y cuál es su perfil?

Con respecto a los destinatarios de Control Bromatológico, se fue desplazando este perfil. Primero era gente que estaba ejerciendo el control bromatológico en los municipios. Eran idóneos y en algunos casos profesionales. A partir del interés por las carreras a distancia muchos optaron por esta carrera para obtener un título técnico de esta Universidad. Hubo un número importante de personas de la Tecnicatura que hicieron la carrera como segunda elección. Incluso muchos profesionales. En esta carrera, primero fue gente grande la que se incorporó y después muchos chicos buscando alguna salida para poder estudiar porque no podían trasladarse. Pero son los que abandonan más rápido. En Enfermería, el proyecto está destinado a enfermeros que hayan realizado el curso de Auxiliar de Enfermería, con una antigüedad mínima de tres años en una institución de atención de salud. En todos los casos son adultos.

6- ¿Qué tipo de recursos tecnológicos se utilizan y qué criterios se han establecido para seleccionar los mismos?

En las dos carreras se utiliza material escrito. También se utiliza el correo electrónico, aunque pocos enfermeros tienen acceso al mismo. Los hospitales los apoyan, porque se hacen convenios con las provincias, pero no cuentan con tecnología muy sofisticada, y si la tienen la usan para cuestiones administrativas. No está disponible para ellos. Sí utilizan otros recursos, como el video.

7- Si utiliza material escrito, cómo es el diseño de los mismos?

En Bromatología son módulos con una bibliografía complementaria, no con carácter autosuficiente. En Enfermería optamos por las guías de estudio, como una forma adecuada para una carrera universitaria. En la guía se hace el recorte de la asignatura, se establecen los nudos problemáticos, las orientaciones de la cátedra con respecto a la enseñanza y al aprendizaje.

8- ¿Cómo utilizan el correo electrónico? Quiénes lo usan, cómo y para qué? ¿Cómo se comunican los alumnos que no disponen de correo electrónico?

En el Proyecto realizado con el Ministerio de Educación hubo pocas consultas vía correo electrónico. Nosotros analizamos los motivos. Las respuestas fueron dispares. Algunas provincias tenían fluida comunicación con el docente, pero en otras éstos tenían que ir al hospital o a la cabina para comunicarse por teléfono, porque no tenían otras posibilidades. Una de las hipótesis que se barajó es que al principio no tenían nada que preguntar. Al final, cuando se entusiasmaron con el proyecto, usaron este medio tecnológico. En el proyecto del curso de Orientación para el estudio y el trabajo, muy pocos docentes usan el correo. Nosotros tenemos una red informática de diez computadoras y está abierta a la comunidad, pero la gente de Concordia, de Paraná, de Gualaguay no lo usa. Además, mucha gente que tenía correo electrónico hoy se borró de Internet. También docentes de la Universidad. Los institutos de formación docente no tienen correo electrónico.

9- ¿Se han diseñado o utilizado hipertextos? En caso afirmativo, podría describir los mismos?

A fines del año 2002 se puso en la web el módulo Introducción a la Universidad. Se utilizan los dos recursos: correo electrónico a través del cual se envían los trabajos realizados en el cuaderno digital. A lo largo del texto hay hipervínculos que llevan, por ejemplo: al estatuto de la UNER, a ampliar temas sobre la reforma Universitaria, historia de las universidades, facultades y carreras que se cursan en la UNER, etc.

10- ¿Han diseñado, adaptado o adoptado alguna plataforma para el aprendizaje a través de recursos informáticos? En caso afirmativo, podría describir las mismas?

Aun no, si bien estamos trabajando en el desarrollo de una plataforma propia y elaborado una propuesta de campus virtual para la UNER. Es posible que hasta tanto y paralelamente se contraten los servicios de e-educativa.com

11- ¿Utilizan Internet en los proyectos de educación a distancia? De qué modo?

Se cuelgan páginas de cátedras con programas, guía de prácticos, bibliografía; se realizan inscripciones, se publican notas en la pagina web. Ultimamente hay algunas experiencias de chat acotado y con resultados poco relevantes. En este sentido realicé un estudio a los alumnos del Ciclo de complementación curricular de Kinesiología sobre "Usos y aplicaciones de Internet" que te puedo enviar si te interesa.

12- ¿Han organizado Videoconferencias para los Proyectos? En caso afirmativo, cómo han sido las experiencias? Quiénes han podido participar y quiénes no? Cuáles han sido los obstáculos y cuáles los beneficios?

No contamos con sistema de videoconferencias. En los pocos casos se contrato el equipamiento. La que adquirió ese equipamiento fue la Facultad de Bioingeniería por el proyecto de Telemedicina, concretamente. Se han hecho congresos de cardiología totalmente a través de internet y videoconferencias.

13- ¿Cómo es el acceso de las personas destinatarias a los recursos tecnológicos utilizados en los proyectos? Existen problemas técnicos, actitudinales y/o prácticos para el acceso? Cómo se resuelven los mismos ?

Los problemas técnicos se relacionan fundamentalmente con el ancho de banda. Pero como es lógico, cuanto mas ancho de banda mayor usos. Y, como dicen los técnicos, dentro de esta lógica todo va a ser insuficiente. En cuanto a la accesibilidad actitudinal, el uso se esta incrementando pero aun es irrelevante. Estamos justamente trabajando con todas las facultades en procesos de sensibilización.

14- ¿Considera Ud. que existe credibilidad en las personas destinatarias acerca de las tecnologías utilizadas? Qué diferencias de credibilidad podría establecer con respecto a viejos y nuevos recursos utilizados en los proyectos de educación a distancia?

Es muy apresurado para hacer afirmaciones pero de acuerdo a lo que observo, los mas jóvenes que tienen acceso estarían dentro del grupo de los mas creíbles. Por ejemplo con el grupo de Kinesiólogos, que son profesionales, es mas difícil que con los futuros ingresantes.

15- ¿Han realizado investigaciones o estudios acerca de la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en sus proyectos? Si la respuesta es afirmativa, podría describir los mismos?

Aun no

16- ¿Considera que su Universidad debería incorporar otro tipo de recursos tecnológicos para las propuestas educativas a distancia? Por qué?

Dada la estructura de nuestra universidad, con unidades académicas dispersas por la provincia sería pertinente por ejemplo, crear el campus virtual y poner los cursos de formación docente, puesto que la implementación de los mismos implica tiempo, presupuesto para movilidad y presupuesto doble en cuanto a honorarios ya que se replican en las dos costas: la del Uruguay y la del Paraná.

17- ¿Cuáles son las principales dificultades que existen actualmente en su Universidad para el desarrollo de las propuestas de educación a distancia y/o tecnología educativa? Cuáles han sido los problemas en períodos anteriores?

Creo que no hubo, en las gestiones anteriores, una decisión política fuerte, problemas presupuestarios y de accesibilidad de los docentes (de diferentes tipos) y ciertos prejuicios de algunos sectores

18- ¿Qué alternativas para el mejoramiento de las propuestas cree Ud. que sería importante considerar en el ámbito de su Universidad?

En primer lugar (desde la realidad de nuestra universidad), destinar presupuesto específico para esto (cosa que las universidades no tienen) y encarar el tema con la participación de todos los actores, cosa que estamos haciendo en este momento. La idea es lograr desarrollos propios porque de esa forma se va formando gente que se va implicando mas que si compráramos un paquete.

Otras universidades lo resuelven consiguiendo socios que las patrocinen, pero no es nuestro caso.

CUESTIONARIO TOMADO A LA REPRESENTANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA –UNC-

2-¿Por qué cree Ud. que es importante la implementación de proyectos de educación a distancia y/o de tecnología educativa en el ámbito de su Universidad?

Básicamente porque la demanda es muy grande y es una forma de democratizar la enseñanza . La UNC aún no ha encarado esta metodología con la fuerza que correspondería al momento actual.

3-¿Cómo están conformados los equipos responsables de los proyectos y cómo se forman o actualizan?

No hay equipos excepto en dos unidades académicas: La Facultad de ciencias económicas y la de Filosofía y humanidades. Son interdisciplinarios (contenidistas, pedagogos, informáticos, comunicadores) En otras unidades académicas surgen espontáneamente para proyectos aislados que pudieran presentarse.

4-¿Han trabajado en forma colaborativa con otras instituciones? En caso afirmativo,, describa esta/s experiencia/s.

Sólo en ciencias económicas con universidades del exterior. La función que se tuvo básicamente fue la puesta en modalidad a distancia de material de dos cursos que se dieron simultáneamente en los países involucrados.

5-¿Quiénes son los destinatarios del/los proyecto/s en marcha, cuántas personas están realizando los estudios, dónde viven y cuál es su perfil?

Son docentes, graduados, docentes de nivel medio , estudiantes de grado, ingresantes. Depende del tipo de curso ya que hay de posgrado, de grado, de extensión y de ingreso.

6-¿Qué tipo de recursos tecnológicos se utilizan y qué criterios se han establecido para seleccionar los mismos?

Los recursos van desde básicamente material escrito hasta el uso de plataformas. Los otros medios como CD, y videos sólo en un par de propuestas. Una plataforma está ya en uso en 4 unidades académicas y en posgrado hay otra.

7- Si utiliza material escrito, cómo es el diseño de los mismos?

No puedo responder cómo se trabajo en distintos lugares de la universidad. En el caso de económicas tiene un diseño apropiado a la modalidad en cuanto a presentación de los temas. Nada que ver con el material presencial. Expertos en diseño conjuntamente con el equipo pedagógico trabajaron en el diseño..

8-¿Cómo utilizan el correo electrónico? Quiénes lo usan, cómo y para qué? Cómo se comunican los alumnos que no disponen de correo electrónico?

9-¿Se han diseñado o utilizado hipertextos? En caso afirmativo, podría describir los mismos? No

10-¿Han diseñado, adaptado o adoptado alguna plataforma para el aprendizaje a través de recursos informáticos? En caso afirmativo, podría describir las mismas?

Se ha empleado la plataforma e-ducativa por parte de 4 unidades académicas que la adquirieron, Puedes ingresar a Internet en e-ducativa.com y ver su presentación. En cuanto a posgrado a nivel Universidad emplea la libre Maniatan la cual puedes verla también en Internet.

11-¿Utilizan Internet en los proyectos de educación a distancia? De qué modo?

Básicamente correo electrónico

12- ¿Han organizado Videoconferencias para los Proyectos? En caso afirmativo, cómo han sido las experiencias? Quiénes han podido participar y quiénes no? Cuáles han sido los obstáculos y cuáles los beneficios?

No

13-¿Cómo es el acceso de las personas destinatarias a los recursos tecnológicos utilizados en los proyectos? Existen problemas técnicos, actitudinales y/o prácticos para el acceso? Cómo se resuelven los mismos ?

Ningún problema y cuando se presentan se solucionan inmediatamente con el service que proveen los que vendieron la plataforma. Es muy bueno. En el caso del libre hay encargados en el centro informático de la universidad.

14-¿Considera Ud. que existe credibilidad en las personas destinatarias acerca de las tecnologías utilizadas? Qué diferencias de credibilidad podría establecer con respecto a viejos y nuevos recursos utilizados en los proyectos de educación a distancia?

No se han realizado evaluaciones para esto. En el caso del grado hubo excelente aceptación.

15-¿Han realizado investigaciones o estudios acerca de la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en sus proyectos? Si la respuesta es afirmativa, podría describir los mismos?

En el caso de C. Económicas sí se han realizado en otros casos no .

16-¿Considera que su Universidad debería incorporar otro tipo de recursos tecnológicos para las propuestas educativas a distancia? Por qué?

Considero que debe intensificar y mejorar lo que tiene

17-¿Cuáles son las principales dificultades que existen actualmente en su Universidad para el desarrollo de las propuestas de educación a distancia y/o tecnología educativa? Cuáles han sido los problemas en períodos anteriores?

Todos son de organización, gestión y decisión a nivel central. A nivel de las unidades académicas es mucho más ágil .

18-¿Qué alternativas para el mejoramiento de las propuestas cree Ud. que sería importante considerar en el ámbito de su Universidad?

Es necesario capacitar más a los docentes en el uso de tecnología. Hace dos años se ha comenzado en esto.

CUESTIONARIO TOMADO A LA REPRESENTANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ROSARIO –UNR-

1-¿Qué programa/s o proyecto/s de educación a distancia y/o de tecnología educativa se encuentran actualmente en marcha o en gestión en su Universidad?

Los más significativos en el contexto de la UNR:

Campus Virtual Puntoedu: cursos abiertos, cursos de capacitación docente, actualización profesional, articulación tipo postítulo, carrera corta (año y medio) -Adecuación de plataforma Ilias para reemplazo de la WebCT en el campus virtual

Departamento Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería (FCEIA-UNR): cursos abiertos, cursos de capacitación docente, actualización profesional y carreras de Posgrado – Diseño y producción de materiales multimedia en formato hipertextual – Proyectos de investigación sobre la incorporación de las TIC y recursos de INTERNET en la enseñanza presencial universitaria

Departamento de Matemática de la Facultad de Ciencias Económicas -Departamento Educación a Distancia FCEIA-UNR: proyecto de investigación sobre la enseñanza de Matemática con herramientas computacionales

Escuela de Enfermería- Facultad de Ciencias Médicas - UNR: última etapa de la carrera de Licenciatura en Enfermería

Escuela de Comunicación Social-UNR: tiene 2 cursos y un Postítulo; son proyectos incluidos en el Campus de Puntoedu

Facultad de Humanidades y Artes – Escuela de Música: **tiene un curso de educación musical; se ofrece en Puntoedu, pero el desarrollo del material hipertextual se realizó en el marco de Proyectos I + D acreditados en la Facultad de Humanidades (Escuela de Música). Los mismos cuentan con el asesoramiento para la implementación a distancia del Departamento Educación a Distancia FCEIA-UNR**

Facultad de Derecho - UNR. Tiene un “Aula Virtual” nombre asignado por la institución a la sala de Videoconferencia con tecnología punto a punto, empleada en el marco de cursos y carreras de Posgrado. (ES UNA DE LAS AULAS QUE EL PASADO 1 DE JULIO FUE PARCIALMENTE DESTRUIDA POR EL INCENDIO EN LA FACULTAD).

2-¿Por qué cree Ud. que es importante la implementación de proyectos de educación a distancia y/o de tecnología educativa en el ámbito de su Universidad?

- En el marco de programas institucionales específicos, la implementación de proyectos educativos de este tipo, que requieren de la participación en equipos de docentes y profesionales de distintas disciplinas, puede constituirse en una estrategia adecuada para la mejora de la enseñanza presencial (tradicional) de grado. Es decir, valoro lo positivo del proceso en cuanto a encontrarse, discutir, reflexionar, proyectar, etc.
- En relación con los productos, lo veo importante en tanto se amplía la posibilidad de acceso a la actualización, perfeccionamiento, especialización o formación en el ámbito del posgrado y la educación continua (llegada a graduados, docentes, ambientes profesionales, en general) – acompañamiento y vínculo continuo - inserción en la comunidad.
- Para hacer posible los ideales de democratización de saberes; promoción humana – universalización (misión básica de la universidad), integrando a quienes de otro modo no podrían acceder.

3-¿Cómo están conformados los equipos responsables de los proyectos y cómo se forman o actualizan?

Es diferente en cada Unidad Académica –

Puntoedu ha conformado un equipo mayormente técnico. Elaboraron un manual a los profesores / contenidistas para la confección de materiales a los fines de implementación de

los cursos en el campus. Se orienta a los tutores con charlas al comienzo y a lo largo del curso. La coordinación central fija la modalidad de trabajo, que es igual (estandarizada) para todos los cursos; los cursos son on line.

Depto. Educación a Distancia- Ingeniería: Por lo general se parte de un proyecto de curso / programa elaborado por el equipo de profesores de la propia Facultad (contenidistas) sobre la base de un primer diagnóstico (detección de necesidad). Se re-trabaja el mismo desde la perspectiva de la modalidad de EAD en el Depto. EAD junto al equipo que propone el proyecto. En ello participan en trabajo en equipo el director del proyecto, los profesores / tutores, el coordinador/asesor en la modalidad. En reuniones de trabajo se acuerdan criterios y modelos, se realiza un diseño, se asignan tareas, se elaboran los materiales. En cuanto a la formación, actualización, el Depto. tiene un programa institucional permanente de capacitación en la modalidad en el marco del cual se realizan cursos, seminarios, talleres de actualización (en promedio, de 2 a 3 al año). Por otra parte, cabe acotar que la institución viene trabajando en EAD desde 1991. En ese momento se organizó un programa de formación inicial en la modalidad que tuvo una duración de 2 años y 6 meses. En ese programa participaron algo más de 50 personas entre docentes, personal administrativo y técnico de la Facultad; muchos de ellos han seguido vinculados al tema en proyectos posteriores.

Enfermería: equipos (profesores, tutores, especialista en EAD; trabajo interdisciplinario). La modalidad está institucionalizada desde 1992; es responsable el director de la carrera.

Humanidades: No es institucional. En el caso de Música, profesor y personal técnico y asesor en EAD seleccionado para el proyecto

Derecho: Depto EAD en el Posgrado, pero su organización es incipiente. Por el momento existe una persona con conocimientos en la modalidad y cuenta con el apoyo de un equipo técnico.

Ciencias Económicas: No está institucionalizada la EAD; sólo hay un equipo de docentes-investigadores; recurren a la búsqueda de asesores.

4-¿Han trabajado en forma colaborativa con otras instituciones? En caso afirmativo, describa esta/s experiencia/s.

Enfermería ha hecho convenios con otras Escuelas de enfermería del país, aunque entiendo que sólo para el desarrollo de tutorías cara a cara.

Desde el proyecto de investigación en el área de enseñanza de Matemática (**FCEIA y Económicas**) se generó un curso a distancia en el que se integró además de equipos de las dos facultades rosarinas, una persona de la **UTN Regional Santa Fe**. Se trata de una experiencia puntual en el ámbito de la capacitación docente. Se elaboró material en CD-Rom; empleo de lista, foros, e-mail, página Web, además de encuentros presenciales (es requisito del Ministerio una cierta cantidad de horas presenciales para asignación de puntajes) y tutorías telefónicas. El curso de actualización (jurisdicciones Santa Fe Norte y Sur) está listo para ser desarrollado en forma conjunta en las ciudades de Rosario y Santa Fe. La UNR emite los certificados; en Santa Fe sólo se desarrollan las instancias presenciales (tutorías y encuentros) cubriendo la carga horaria presencial requerida por el Ministerio. Los tutores son todos capacitados por el equipo autor del proyecto.

5-¿Quiénes son los destinatarios del/los proyecto/s en marcha, cuántas personas están realizando los estudios, dónde viven y cuál es su perfil?

No puedo responder esto más allá de lo que estrictamente me compete a mí. (Depto EAD-FCEIA - UNR)

Proyectos en marcha hay varios, no se ofrecen en forma permanente (Observar , por ejemplo, lo realizado en <http://fiselect2.fceia.unr.edu.ar/distancia/>).

En el día de hoy están realizándose sólo 2 cursos. Uno de ellos es un curso de Posgrado sobre Tratamiento de aguas y efluentes de duración total 1 año, organizado en 6 módulos. Los destinatarios son ingenieros químicos, civiles, bioquímicos, y licenciados en química. En

la versión 2002 lo cursaron 38 alumnos; en la versión 2003, 25. La mayoría está vinculado laboralmente a empresas de servicios sanitarios, municipalidades, plantas potabilizadoras. Proviene de distintos lugares del país. El sitio más alejado, en el norte: ciudad de Salta; en el sur, Neuquén. El 15% proviene de distintas localidades de la provincia de Buenos Aires; el 13% de localidades de la Provincia de Santa Fe (porcentajes mayores)

El otro curso es del programa permanente de capacitación en la modalidad para el personal de la Facultad. Es sobre "educación multimedia". Participan 31 docentes de distintas cátedras y carreras de la FCEIA-UNR. Aquí la modalidad a distancia se justifica no por la falta de confluencia espacial, sino por la temporal.

6-¿Qué tipo de recursos tecnológicos se utilizan y qué criterios se han establecido para seleccionar los mismos?

El primero de los cursos mencionados: Página Web, lista, foro, e-mail, teléfono, fax. Los materiales están digitalizados y se ofrecen además impresos, en CD-ROM y en la zona de Biblioteca de la página Web.

Como criterio: ofrecer la mayor cantidad de medios y opciones de comunicación adecuando a la disponibilidad de acceso de cada destinatario, propiciar el trabajo colaborativo y la participación.

En el segundo de los cursos: Página Web, lista, foro, e-mail, materiales multimedia, animaciones, simulaciones. Los materiales están digitalizados y se ofrecen impresos, en CD-ROM y en la zona de Biblioteca de la página Web

Como criterio: si bien se trata de un seminario cerrado a docentes de la propia institución, se emplean recursos tecnológicos (provistos por la institución) y estrategias de EAD. Todo ello es en este caso parte del contenido de la capacitación.

7-Si utiliza material escrito, cómo es el diseño de los mismos?

Se organiza en forma modular; según el caso, se elaboran guías de estudio o se desarrollan contenidos + guías de estudio. La estructura del mismo tiene en cuenta en general como variables a atender en el diseño: desarrollo de contenidos (organización, secuenciación, enfoques), actividades de aprendizaje; estrategias comunicativo didácticas, aspectos motivacionales, estructura superficial.

8-¿Cómo utilizan el correo electrónico? Quiénes lo usan, cómo y para qué? Cómo se comunican los alumnos que no disponen de correo electrónico?

Como vía permanente de comunicación. No se ha dado el caso de no tenerlo en los grupos destinatarios de los actuales cursos.

Sí ocurrió en cursos anteriores (recuerdo el año pasado uno de capacitación docente, y obviamente, hace no más de un par de años atrás, casi todos los cursos); no fue crítico, puesto que nunca se diseñaron en la FCEIA-UNR los programas con comunicación electrónica como única vía; siempre rigen las tradicionales opciones. Se ofrecen todas las posibilidades; el alumno elige según su disponibilidad.

9-¿Se han diseñado o utilizado hipertextos? En caso afirmativo, podría describir los mismos?

En Ingeniería sí, aunque en vía experimental (cursos piloto; prueba de materiales). Hay dos producciones propias ya evaluadas por expertos externos. Una de ellas está pensada para la actualización docente; se abordan temas de Física Cuántica. Se integran sonido, animaciones, simulaciones, texto. El tratamiento de los contenidos es transdisciplinar (recorridos históricos, epistemológicos, científicos, tecnológicos). Los aspectos didácticos se trabajan en actividades de reflexión y producción no incluidas en el CD (complementación con página Web). La otra obra multimedial en hipertexto, plantea un recorrido por experiencias de laboratorio de Física para un alumno de nivel escuela media. Se integra sonido, animaciones, simulaciones, texto. Ambas obras son interactivas; desde las mismas

se habilita el trabajo integrado con distintos recursos de la PC (comunicación y manejo de información)

En Música, hay una producción hipertextual de múltiples recorridos. Se la ha empleado en el campus Puntoedu. Las páginas Web son guías de navegación del CD para la estructuración y organización con fines didácticos. Integra recursos en múltiples formatos; es interactivo.

10-¿Han diseñado, adaptado o adoptado alguna plataforma para el aprendizaje a través de recursos informáticos? En caso afirmativo, podría describir las mismas?

No por el momento en Ingeniería, aunque se está trabajando en ello, buscando que no exista dependencia tecnológica. Gran discusión al respecto: cuando se trata de recursos opensource, se requiere personal formado en Linux (es escaso y se cotiza). Las de tecnología windows por lo general son comerciales; pero hay mucha gente que maneja el tema de los recursos. Se está estudiando el tema, mientras se trabaja institucionalmente en desarrollo propio.

11-¿Utilizan Internet en los proyectos de educación a distancia? De qué modo?

Fue dicho más arriba.

12- ¿Han organizado Videoconferencias para los Proyectos? En caso afirmativo, cómo han sido las experiencias? Quiénes han podido participar y quiénes no? Cuáles han sido los obstáculos y cuáles los beneficios?

En Ingeniería, sólo se experimentó con videoconferencias por INTERNET. Problemas por falta de rapidez de la comunicación. Se dejó el tema en compás de espera.

13-¿Cómo es el acceso de las personas destinatarias a los recursos tecnológicos utilizados en los proyectos? Existen problemas técnicos, actitudinales y/o prácticos para el acceso? Cómo se resuelven los mismos ?

La cuestión relativa a la falta de "conocimiento tecnológico" es la que congrega la mayor cantidad de consultas al principio de los cursos: desconocimiento de cómo suscribir a una lista, cómo bajar un material de la Web, etc. Básicamente operatorias.

14-¿Considera Ud. que existe credibilidad en las personas destinatarias acerca de las tecnologías utilizadas? Qué diferencias de credibilidad podría establecer con respecto a viejos y nuevos recursos utilizados en los proyectos de educación a distancia?

No he detectado dificultades al respecto de parte de los alumnos; al contrario; cuanto menos presenciales, mejor.

Sin embargo, hay algo de ello en los docentes. Pareciera ser (para muchos) que si no hay una plataforma (típico recurso tecnológico) no se puede hacer EAD. En realidad, creo que la falta de credibilidad se asociaría en todo caso a la modalidad en sí (se requiere tener al alumno para ver si sabe, sentado al frente de uno), no por la cuestión de las tecnologías, que en todo caso, para algunos, son casi mágicas.

15-¿Han realizado investigaciones o estudios acerca de la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en sus proyectos? Si la respuesta es afirmativa, podría describir los mismos?

En FCEIA- UNR

Se investigó acerca del empleo de los recursos básicos de INTERNET y los roles tutoriales asociados en el marco de una experiencia de trabajo colaborativo por proyectos en el grado universitario de Ingeniería Industrial. También se investigó el empleo del e-mail y la lista en el grado; básicamente, se estudiaron los intercambios comunicativos llegando a hacer categorías de mensajes.

Hoy se está estudiando el empleo de recursos hipermedia (uno de los descriptos sintéticamente en otra pregunta / Física Cuántica) en entornos educativos universitarios

presenciales. Se ha recurrido a la metodología etnográfica; a observaciones de videograbaciones, análisis de producciones de alumnos, encuestas. También se aplicó una escala de actitudes. La investigación está en curso.

16-¿Considera que su Universidad debería incorporar otro tipo de recursos tecnológicos para las propuestas educativas a distancia? Por qué?

Más que incorporar, debería articularse la mejor manera de aprovecharlos.

17-¿Cuáles son las principales dificultades que existen actualmente en su Universidad para el desarrollo de las propuestas de educación a distancia y/o tecnología educativa? Cuáles han sido los problemas en períodos anteriores?

La falta de visión del conjunto en un momento que pareciera que institucionalmente se apoya. El proyecto fuerte (en cuanto a recursos) Puntoedu llegó en el 2000 (entonces en fase experimental) luego de más de 8 años de historia en algunas facultades. En algunos casos se habían desarrollado ricas experiencias (Medicina / Enfermería e Ingeniería), pero eso no fue tenido en cuenta. Por el contrario, se empezó el proyecto actuando como si no se hubiera hecho nunca nada en EAD en la UNR antes de Puntoedu. El objetivo del proyecto (Puntoedu) es generar una Unidad académica virtual única de EAD en la UNR que además genere recursos financieros y para ello hasta ahora sólo ha recurrido a equipos de la Escuela de Comunicación Social. En ese modelo, no caben las experiencias previas o nuevas de las demás Facultades que no comparten la filosofía, más bien diría, cabe sólo desarmarlas. Puntoedu saltea el paso formal institucional en su relación con las facultades; busca motivar docentes, ofreciéndoles la posibilidad de un ingreso adicional.

Desde las Facultades se buscó articular administrativa y académicamente, pero como hasta el momento la posibilidad de articulación se ha negado, veo, con tristeza, un futuro de múltiples sistemas en una misma universidad.

18-¿Qué alternativas para el mejoramiento de las propuestas cree Ud. que sería importante considerar en el ámbito de su Universidad?

Mayor profesionalización. Faltan conocimientos de Didáctica y Tecnología Educativa. En muchos casos se piensa en la comunicación, pero se olvida que se trata de comunicación educativa; en otros, se cree que lo único que hace falta para llevar adelante programas de EAD es un par de recetas.

CUESTIONARIO TOMADO A LA REPRESENTANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS –UNSL-

1-¿Qué programa/s o proyecto/s de educación a distancia y/o de tecnología educativa se encuentran actualmente en marcha o en gestión en su Universidad?

Proyecto de Investigación N°4-1-8602 "Educación a Distancia". Facultad de Ciencias Humanas. (CyT, FCH, UNSL). Incorporado al Programa Nacional de Incentivos a la Investigación.

Cátedras de la Lic.y Prof. en Ciencias de la Educación y Lic. en Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Educación a Distancia y Abierta –Rectorado-
Campus Virtual de la UNSL

Otras Facultades de la UNSL.

Red Universitaria de Educación a Distancia de la Región Centro-Oeste.

3-¿Cómo están conformados los equipos responsables de los proyectos y cómo se forman o actualizan?

En la Carrera de Técnico Universitario en Secretariado Ejecutivo, se trabaja con 21 expertos en contenidos, 5 diseñadores didácticos, 1 especialista en medios, 1 evaluador, 23 tutores y gestor informático. Conforman el grupo supervisores de prueba y data entry.

4-¿Han trabajado en forma colaborativa con otras instituciones? En caso afirmativo, describa esta/s experiencia/s.

La Asignatura Educación y Medios de la Carrera de Licenciatura en Enseñanza. FCH/UNSL (primer semestre 2002), se desarrolla en el contexto del Programa de Articulación instrumentado por la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL) en cooperación con los institutos de formación docente de la región.

Por Convenio (en trámite) entre la Universidad de Murcia, España y la Universidad Nacional de San Luis, Argentina: el Seminario Virtual: Modelos de redes de aprendizaje. La calidad como exigencia de los principios de intervención psicopedagógica y de organización. Aprobado como Postgrado de Perfeccionamiento. Organizado por el Proyecto de Investigación Consolidado N°4-1-8602. CyT, FCH.UNSL.

Desarrollado entre abril y septiembre de 2003.

La Carrera de Técnico Universitario en Secretariado Ejecutivo- con gestión a distancia- se caracteriza por ser un programa de acción cogestiva de la Universidad/Municipios, Uniones Vecinales, Centros Comerciales, unidades académicas/administrativas de dos Universidades Nacionales: Luján y Comahue. El sistema genera Centros de apoyo –ad hoc para la carrera- que se conforman a solicitud de Municipios y otros, previo convenio. Cada institución con la que se convenia designa un Agente Educativo Comunitario, nexo entre el estudiante, el centro y la Universidad. Se está trabajando con 45 Municipios distribuidos en las provincias de Buenos Aires, Córdoba, La Pampa, Mendoza, Neuquén, San Juan, San Luis, Santa Fe

La UNSL participa también de la Red Universitaria de Educación a Distancia de la Región Centro-Oeste. En el Sitio web de la Universidad Nacional de Río Cuarto -y en su interior el Curso Interuniversitario de Educación a Distancia –versión 2002-2003-, se encuentra una descripción del mencionado proyecto, que convoca a las Universidades Nacionales de: Córdoba, Cuyo, La Rioja, Río Cuarto, San Luis, San Juan, Villa María.

El mencionado Curso ha sido alojado en la plataforma SIAT, originada en la UNRC

6-¿Quiénes son los destinatarios del/los proyecto/s en marcha, cuántas personas están realizando los estudios, dónde viven y cuál es su perfil?

Participan del Seminario Virtual: Integrantes del PROICO 4-1-8602; Miembros del Departamento de Educación a Distancia y Abierta de la UNSL; representantes de las Facultades de: Ciencias Humanas, Física-Matemáticas y Ciencias Naturales y Química, Bioquímica y Farmacia; representantes de las Universidades Nacionales de Córdoba, Río Cuarto y Villa María.

En el curso de Grado optativo: “Tutorías en educación a distancia”, implementado entre marzo y agosto de 2002 a distancia, el número de estudiantes fue de 10 (diez) (procedentes de las provincias de San Luis y Mendoza. Uno de Chile)

En la asignatura “Educación a distancia” de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, cursaron entre marzo y agosto de 2002 sesenta alumnos, procedentes de las provincias de San Luis, Mendoza, Santa Cruz, La Pampa y Córdoba.

7-¿Qué tipo de recursos tecnológicos se utilizan y qué criterios se han establecido para seleccionar los mismos?

La asignatura Optativo I: “Tutorías en educación a distancia” de la Lic. en Cs. de la Educación se planteó a distancia. Fue parcialmente virtualizada, con información disponible en la web. Se utilizó Material escrito (guías de aprendizaje), WWW, correo electrónico y lista de discusión. La profesora responsable definió los contenidos conceptuales, actitudinales y de proceso; diseñó las prácticas de aprendizaje; seleccionó lecturas, sitios web a visitar y herramientas tecnológicas a usar; planificó las tutorías y el foro: convivencia inicial, autodiagnóstico de estilos de aprendizaje, exploración del imaginario, los conocimientos previos y las valoraciones que los estudiantes tenían acerca de la significación para ellos de las acciones tutoriales en la educación a distancia, asignación de una cuenta de correo electrónico para cada uno de los estudiantes y búsqueda de acceso gratuito al uso de internet para los estudiantes, en la propia institución. En la fase de inicio se establece el contrato pedagógico-didáctico cuyo objetivo es regular la interacción social entre los participantes, y se organiza un período de práctica en sesiones presenciales con las herramientas electrónicas a utilizar, procurando el dominio de las interfaces técnicas que posibilitaran al estudiante su diálogo con las tecnologías digitales. El Curso Optativo I, que en el año 2002 se denominó “Educación y Medios” se desarrolló en la modalidad a distancia. Se intentó generar un entorno en el que los estudiantes pudiesen acceder a todos los recursos necesarios para su aprendizaje (lecturas, material didáctico, orientaciones...), en el momento que los necesitaran y sin tener que desplazarse hasta la Universidad. La propuesta demandó la necesidad de articular adecuadamente tres soportes básicos: Web: Explicitaba los objetivos, contenidos, metodología y recursos a utilizar durante el desarrollo de la experiencia, el sistema de evaluación previsto, las condiciones mínimas requeridas para la aprobación del Curso. Una sección de anuncios brindaba información actualizada sobre aspectos referidos al desarrollo de la asignatura (fechas de entrega de las actividades de aprendizaje, modificaciones en el cronograma, etc.). CD-ROM : Operó básicamente como proveedor de recursos; contenía textos de lectura, documentos sonoros, consignas para la realización de actividades de aprendizaje, pautas para la realización del trabajo final. Correo electrónico: como medio de mensajería permanente, tutoría y consulta personalizada. La Asignatura Educación Continua y Nuevos Medios de Aprendizaje de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se desarrolla de manera presencial pero incorpora la bitácora electrónica como recurso que posibilita a los estudiantes registrar y poner en común impresiones, valoraciones, significaciones otorgadas a sucesivas visitas y prácticas de campo. La bitácora se aloja en servidor privado; la herramienta utilizada en su configuración es Movable Type 2.21. En la Carrera de Técnico Universitario en Secretariado Ejecutivo, las tecnologías y modalidades de comunicación utilizadas son: material impreso, audiocasetes y correo electrónico.

9-¿Cómo utilizan el correo electrónico? Quiénes lo usan, cómo y para qué? Cómo se comunican los alumnos que no disponen de correo electrónico?

En la asignatura “Tutorías en educación a distancia” se asignó gratuitamente una cuenta de correo electrónico para cada uno de los estudiantes, y se buscó el acceso libre al uso de internet para los estudiantes, en la propia institución. Un espacio y tiempo nuevos también fueron el diálogo electrónico compartido entre la docente responsable y la auxiliar. En la asignatura optativa “Educación y Medios”, el correo electrónico operó como sistema de mensajería permanente, como soporte de la tutoría y consulta individual, como medio a través del cual los estudiantes remitían sus informes y producciones y las profesoras realizaban las devoluciones correspondientes. La asignatura “Educación a distancia” de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación se trató a través de cuatro grandes temas. Los tres primeros temas fueron abordados presencialmente. El cuarto, a través de un foro electrónico. Algunos de los estudiantes poseían cuenta de correo electrónico, y la utilizaban para contactos personales pero no con propósitos de aprendizaje. La totalidad de los estudiantes accedió a una cuenta personal. En todos estos proyectos, se utilizó el correo electrónico para desarrollar dos tipos de tutorías: Tutoría académica, a cargo de la profesora responsable de la asignatura, por correo electrónico durante el desarrollo de toda la asignatura.

10-¿Utilizan Internet en los proyectos de educación a distancia? De qué modo?

En la asignatura antes mencionada, el tiempo en línea (aproximadamente 50 horas reales) se utilizó para lecturas digitales, intercambios electrónicos entre estudiantes, autocapacitación en las tecnologías de interacción utilizadas, navegación por sitios electrónicos. También para la tutoría electrónica y para el foro de discusión.

12-¿Han diseñado, adaptado o adoptado alguna plataforma para el aprendizaje a través de recursos informáticos? En caso afirmativo, podría describir las mismas?

En la asignatura “Educación a distancia” los estudiantes en grupo, planificaron un proyecto educativo a distancia, que debía cumplir con determinados criterios. Una vez aprobados por la cátedra, se les pidió que lo socializaran a través de la Plataforma del Campus Virtual de la UNSL. De los siete proyectos que se produjeron, cuatro fueron colocados para su lectura por parte del grupo total, con anterioridad a la participación en el foro. La Plataforma utilizada se denomina ILIAS. Su origen es alemán, y ha sido gratuitamente ofrecida para su utilización.

13-¿Cómo es el acceso de las personas destinatarias a los recursos tecnológicos utilizados en los proyectos? Existen problemas técnicos, actitudinales y/o prácticos para el acceso? Cómo se resuelven los mismos ?

El diagnóstico realizado antes de las experiencias puntuales mostró que ningún estudiante había participado antes en un foro electrónico. El responsable de la administración de la plataforma dio a conocer la misma en su box, recibiendo a grupos pequeños y/o estudiantes en visitas personales. Se efectuó una preparación breve sobre la dinámica en sí y sobre ciertas normas elementales de funcionamiento, elaboradas desde la cátedra y a partir de las normas conocidas (RedIris y otras). Se fijaron también las pautas académicas de participación, en extensión, número de intervenciones, calidad de las mismas, ...Como el grupo total era numeroso, se habilitaron simultáneamente dos foros, cuya permanencia en el tiempo era acotada a la duración estimada del módulo. Cada uno de éstos estuvo acompañado por una docente auxiliar, como observadora, que al finalizar cada jornada de trabajo realizaba una síntesis muy breve de lo actuado.

15-¿Han realizado investigaciones o estudios acerca de la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en sus proyectos? Si la respuesta es afirmativa, podría describir los mismos?

Se está realizando el Proyecto de Investigación N° 4-1-8602: "Educación a Distancia. Materiales de estudio y herramientas de comunicación" (Línea B: "Herramientas de comunicación") La investigación explora cómo los alumnos de la Tecnicatura en Secretariado Ejecutivo utilizan nuevos materiales y herramientas en su estudio y comunicaciones a distancia. La Línea A trabaja a partir del diseño e implementación de asignaturas optativas organizadas en medio impreso (módulos y guías) y digital (web). La Línea B indaga dos experiencias comunicativas (modo síncrono y asíncrono) mediadas por herramientas telemáticas. Colaboran voluntariamente durante diez meses 150 estudiantes (varones y mujeres cuyas edades oscilan entre 18 y 60 años). Las observaciones y entrevistas son conducidas por los investigadores del proyecto y las escalas de valoración respondidas individualmente por los participantes. Sus respuestas informarán principalmente sobre el grado de satisfacción/insatisfacción y contribuirán a retroalimentar el sistema a distancia de la UNSL.

CUESTIONARIO TOMADO A LA REPRESENTANTE DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES –UBA-

1-¿Qué programa/s o proyecto/s de educación a distancia y/o de tecnología educativa se encuentran actualmente en marcha o en gestión en su Universidad?

No podría , hoy comentar todos, los que están en curso en la UBA. Podría ennumerar, UBA XXI, el programa de la secretaría pedagógica de la facultad de Cs. Económicas, hay una implementación también, en Agronomía .

2-¿Por qué cree Ud. que es importante la implementación de proyectos de educación a distancia y/o de tecnología educativa en el ámbito de su Universidad?

Porque suponen una opción profundamente democratizadora. En el caso de la UBA , además, por la cantidad de estudiantes que tiene , es necesario que existan ofertas que permitan la inclusión y re-inserción de aquellos estudiantes que por algún motivo no han podido incorporarse a los estudios tradicionales.

3-¿Cómo están conformados los equipos responsables de los proyectos y cómo se forman o actualizan?

Los equipo responsables, son fundamentalmente de Pedagogos, y profesionales en Letras diseñadores Gráficos, Informáticos y de los Medios (productores de Radio y TV). Todos con formación y experiencia Docente. Además de los docentes de las asignaturas específicas.La formación es la que brinda la universidad (tanto la de grado como la de posgrado) Además de actualizarse en discusiones y encuentro institucionales. Los responsables de los programas además, alientan a sus equipos a participa en diferentes congresos y encuentro de la especialidad. En la mayoría de los casos , los profesionales forman parte de cátedras y/o equipos de investigación de la misma universidad. Esto mantiene un buen nivel de actualización y Formación

4-¿Han trabajado en forma colaborativa con otras instituciones? En caso afirmativo,, describa esta/s experiencia/s.

Durante 1998 ,1999 y 2000 , He realizado una experiencia de trabajo colaborativo con la Maestría en Agronegocios de la Facultad de Agronomía de la UBA y con la Secretaría de Postgrado de la Facultad de Ingeniería de la UBA- En el primer caso hemos desarrollado un curso de Postgrado para ser implementado en la modalidad , con producción de materiales y hemos asesorado en la implementación y ayudado a la toma de evaluaciones. En el segundo caso, asesoramos la creación de una Subsecretaría de ED y armamos el primer curso de postgrado en la modalidad de la facultad. Estos cursos se basaron el la utilización nuevos desarrollo tecnológicos (Çpágina web y herramientas comunicacionales) y Materiales impresos digitalizados.

5-¿Quiénes son los destinatarios del/los proyecto/s en marcha, cuántas personas están realizando los estudios, dónde viven y cuál es su perfil?

Los destinatarios de UBA XXI son estudiantes que inician las carreras Universitarias. En estudio de matrícula , hecho , lo que percibimos fue un cambio en la Edad de nuestros alumnos . Así a fines de los 90 la franja atarea de nuestro estudiantes había ascendido a entre 19 y 23 años predominantemente. Cuando tradicionalmente fue de entre 17 y 18 años. La cantidad de alumnos anuales es de unos 25.000 (cursantes efectivos) Es decir tomando como dato la presentación al primer examen parcial presencial. En las experiencias de cooperación institucional (de posgrado) , UBA XXI no participa de la Administración del sistema por lo que no cuento con ese dato muy preciso. De todos modos al ser cursos de posgrado la cantidad de estudiantes fue aproximadamente de unos 25 o 30 alumnos.

6-¿Qué tipo de recursos tecnológicos se utilizan y qué criterios se han establecido para seleccionar los mismos?

La propuesta de UBA XXI fue , desde el origen, multimedial y así se fueron incorporando los nuevos desarrollos tecnológicos. Es decir con un fuerte sentido pedagógico. Además de los tradicionales Materiales impresos, audios, videos y programas de televisión. Los alumnos cuentan con una página WEB, netamente informativa, correo electrónico para consultar administrativamente y por disciplina y encuentro virtuales, mediante el uso de chats como foro de discusión conducidos por un docente y un pedagogo que lo acompaña y asiste.

7-Si utiliza material escrito, cómo es el diseño de los mismos?

El material impreso es elaborado por un equipo interdisciplinario . Está estructurado en base a propuestas didácticas, que permitan recuperar, reconstruir , re-elaborar e integrar los desarrollos teóricos de la bibliografía de estudio. Incluye presentaciones de los temas a cargo de los especialistas disciplinares, actividades de análisis de casos y el uso de narrativas de diferentes tipos (literarias y disciplinares). Imágenes, fotos y esquemas para favorecer mejores comprensiones.

8-¿Cómo utilizan el correo electrónico? Quiénes lo usan, cómo y para qué? Cómo se comunican los alumnos que no disponen de correo electrónico?

El correo electrónico se propone para consultar administrativamente y por disciplina (cada tutor posee su dirección específica institucional) Se usa para consultas administrativas (consulta de notas, fechas de examen, etc), en su mayoría y en el caso de los tutores, también las consultas son sobre contenidos puntuales no entendidos. Las preguntas que realizan aún , los alumnos utilizando esta herramienta carecen de profundidad y valor reflexivo . Solicitan el lugar en donde encontrar tal o cula tema en la bibliografía o le piden al docente que les explic que tal o cual tema , porque no lo “entienden “ , pero esa pregunta no es una re-elaboración . Es el título de un apartado hecho pregunta.

9-¿Se han diseñado o utilizado hipertextos? En caso afirmativo, podría describir los mismos?

No.

10-¿Han diseñado, adaptado o adoptado alguna plataforma para el aprendizaje a través de recursos informáticos? En caso afirmativo, podría describir las mismas?

La UBA ha desarrollado UBA net- Pero yo no he participado de ello

11-¿Utilizan Internet en los proyectos de educación a distancia? De qué modo?

En el modo más básico. La página WEB para información (porque nos permite la agilidad necesaria para mantener actualizada la información) y las herramientas comunicacionales correo y chat.

12- ¿Han organizado Videoconferencias para los Proyectos? En caso afirmativo, cómo han sido las experiencias? Quiénes han podido participar y quiénes no? Cuáles han sido los obstáculos y cuáles los beneficios?

No se han realizado videoconferencias.

13-¿Cómo es el acceso de las personas destinatarias a los recursos tecnológicos utilizados en los proyectos? Existen problemas técnicos, actitudinales y/o prácticos para el acceso? Cómo se resuelven los mismos ?

Nuestra población no ha manifestado dificultades. Las imposibilidades han sido más de orden técnico en la institución (que no contó hasta el año 2002, con banda ancha) .

14-¿Considera Ud. que existe credibilidad en las personas destinatarias acerca de las tecnologías utilizadas? Qué diferencias de credibilidad podría establecer con respecto a viejos y nuevos recursos utilizados en los proyectos de educación a distancia?

No he relevado este dato. La credibilidad , en el caso del proyecto no ha sido un problema.

15-¿Han realizado investigaciones o estudios acerca de la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en sus proyectos? Si la respuesta es afirmativa, podría describir los mismos?

La investigación: TEMA: “Las prácticas de la enseñanza mediadas electrónicamente, de docentes universitarios en sistemas de educación a distancia “ En las prácticas comunicacionales mediadas electrónicamente los foros constituyen un espacio de debate temático coordinado por un moderador, en tiempos asincrónicos. Los chats, refieren a un grupo sin coordinador y en general, sin agenda y en tiempo sincrónico u “on line”. En el caso que estudiamos se constituyó un espacio comunicacional on line, con moderador y temático. A ese espacio lo denominamos chat - foro de discusión. Ese espacio se constituyó en el marco de un programa formal de enseñanza universitaria, en la modalidad a distancia. Nos interesamos específicamente en el estudio de las prácticas universitarias y las diferentes construcciones que de ellas se perfilan cuando estas son mediadas electrónicamente. Nos preocupamos por estudiar la manera en que el conocimiento se negocia y re-elabora. Las diferencias existentes entre la comunicación sincrónica y asincrónica que permiten estos nuevos desarrollos tecnológicos y que nos remiten a problemas nodales del campo. El tiempo, como dimensión de estudio clásica de la didáctica, en el actual escenario tecnológico adquiere una nueva significación.

Indagamos acerca de los diseños de las tutorías mediadas electrónicamente, de manera tal de comenzar a comprender el modo en que los docentes piensan y organizan sus clases, en este caso las tutorías, articulando los contenidos académicos, el conocimiento experiencial y la tecnología. Buscamos reconocer, en las propuestas didácticas, aquellas recurrencias que nos permitieran construir categorías explicativas de los modos que adquieren los diseños de clases cuando se entran y son reconstruidos a la luz de un nuevo soporte. Esta investigación estudió aquellas derivaciones de la Psicología Cognitiva que enriquecen el estudio de la comunicación didáctica. De esta manera, se focalizó en el concepto de , “negociación de significados” ¹ para indagar, describir y comprender cuáles son las particularidades que adquieren las tutorías cuando están mediadas electrónicamente. ¿Cómo se favorecen estos procesos de negociación de significados, en un escenario distinto al tradicional ?¿Qué sucede cuando por entorno estamos pensando en una clase virtual?¿ Cómo es posible tener una clase sin el efecto del aula? Estas fueron algunas de las cuestiones estudiadas.

15.-¿Considera que su Universidad debería incorporar otro tipo de recursos tecnológicos para las propuestas educativas a distancia? Por qué?

Los cambios en la sociedad, necesitan instituciones que los acompañen. La universidad no es ajena a esto. Los nuevos desarrollos tecnológicos, han impactado fuertemente en la sociedad y la universidad no puede quedarse al margen El desarrollo de un campus, y la posibilidad de acceder a video y teleconferencias, serían interesantes herramientas que potenciarían la enseñanza a distancia. Dando la posibilidad de generar propuestas alternativas. Además permitiría acercar miradas y pensamientos actuales , acerca de los fenómenos estudiados. La actualización y la rapidez en la comunicaciones que estas herramientas poseen son potentes para la ED.

16-¿Cuáles son las principales dificultades que existen actualmente en su Universidad para el desarrollo de las propuestas de educación a distancia y/o tecnología educativa? Cuáles han sido los problemas en períodos anteriores?

¹ Bruner, Jerome (1990) Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza. España. Pág. 29

Financieras.

17-¿Qué alternativas para el mejoramiento de las propuestas cree Ud. que sería importante considerar en el ámbito de su Universidad?

Acompañar a estos proyecto con una estructura administrativa más flexible (en general los proyectos que son altamente flexible en su propuesta y se chocan con una estructura administrativa que coarta en muchos casos esta característica importante de la modalidad. En relación con la estructura financiera , es importante que se tenga en cuenta las necesidades propias de la modalidad . Aún allí los Proyectos deben hacerse oír (no como proyectos, si como modalidad)

CUESTIONARIO TOMADO A LA REPRESENTANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA AUSTRAL –UNPA-

1-¿Qué programa/s o proyecto/s de educación a distancia y/o de tecnología educativa se encuentran actualmente en marcha o en gestión en su Universidad?

Ver adjunto

2-¿Por qué cree Ud. que es importante la implementación de proyectos de educación a distancia y/o de tecnología educativa en el ámbito de su Universidad?

Porque permite el acceso a la educación a los alumnos no presenciales

3-¿Cómo están conformados los equipos responsables de los proyectos y cómo se forman o actualizan?

En la actualidad está en marcha un proceso de capacitación. Anteriormente existieron capacitaciones para el equipo de gestión de la educación a distancia.

4-¿Han trabajado en forma colaborativa con otras instituciones? En caso afirmativo, describa esta/s experiencia/s.

No, en forma colaborativa. Hemos obtenido servicios de capacitación o estamos brindando tutorías a otras instituciones.

5-¿Quiénes son los destinatarios del/los proyecto/s en marcha, cuántas personas están realizando los estudios, dónde viven y cuál es su perfil?

Son los alumnos de la UNPA que quieren hacer las asignaturas como no presenciales. En este sentido la mayoría de los alumnos son no residentes de las localidades donde se dicta las asignaturas. Hay alumnos de toda la provincia de Santa Cruz, más de Comodoro Rivadavia y de Tierra del Fuego.

6-¿Qué tipo de recursos tecnológicos se utilizan y qué criterios se han establecido para seleccionar los mismos?

Por ahora los recursos tecnológicos son escasos. Se está evaluando la posibilidad de implementar una plataforma. Se utiliza el correo electrónico, el correo postal, TE y Fax, además de material impreso.

7- Si utiliza material escrito, cómo es el diseño de los mismos?

Por ahora hay poca elaboración de los materiales impresos diseñados para los alumnos no presenciales.

8-¿Cómo utilizan el correo electrónico? Quiénes lo usan, cómo y para qué? Cómo se comunican los alumnos que no disponen de correo electrónico?

Hemos establecido la RED UNPA, que funciona en cada una de las localidades de Santa Cruz, donde los alumnos tienen acceso a una computadora conectada a internet.

9-¿Se han diseñado o utilizado hipertextos? En caso afirmativo, podría describir los mismos?

No

10-¿Han diseñado, adaptado o adoptado alguna plataforma para el aprendizaje a través de recursos informáticos? En caso afirmativo, podría describir las mismas?

Aún no.

11-¿Utilizan Internet en los proyectos de educación a distancia? De qué modo?

Todavía no está generalizado. Algunas materias tienen los programas o prácticos en la web.

12- ¿Han organizado Videoconferencias para los Proyectos? En caso afirmativo, cómo han sido las experiencias? Quiénes han podido participar y quiénes no? Cuáles han sido los obstáculos y cuáles los beneficios?

No

13-¿Cómo es el acceso de las personas destinatarias a los recursos tecnológicos utilizados en los proyectos? Existen problemas técnicos, actitudinales y/o prácticos para el acceso? Cómo se resuelven los mismos ?

Tenemos problemas con los materiales impresos. Luego algunas dificultades porque en la comunicación por escrito.

14-¿Considera Ud. que existe credibilidad en las personas destinatarias acerca de las tecnologías utilizadas? Qué diferencias de credibilidad podría establecer con respecto a viejos y nuevos recursos utilizados en los proyectos de educación a distancia?

Si existe credibilidad. En ese sentido no se visualizan problemas en referencia a la educación a distancia.

15-¿Han realizado investigaciones o estudios acerca de la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en sus proyectos? Si la respuesta es afirmativa, podría describir los mismos?

No.

16-¿Considera que su Universidad debería incorporar otro tipo de recursos tecnológicos para las propuestas educativas a distancia? Por qué?

Estamos en proceso de hacerlo. Nuestra experiencia es por etapas y gradual. Aún no estamos lo suficientemente maduros en educación a distancia para proponer una carrera. Tal vez el año que viene o el próximo estemos en condiciones.

17¿Cuáles son las principales dificultades que existen actualmente en su Universidad para el desarrollo de las propuestas de educación a distancia y/o tecnología educativa? Cuáles han sido los problemas en períodos anteriores?

Falta de cultura, falta de recursos para elaborar materiales para la educación a distancia. Por parte de los docentes alrededor de la educación a distancia. En los períodos anteriores se ha dado el mismo problema.

18-¿Qué alternativas para el mejoramiento de las propuestas cree Ud. que sería importante considerar en el ámbito de su Universidad?

Los que venimos realizando hasta ahora como la implementación de concursos de innovación pedagógica que le adjunto.

CUESTIONARIO TOMADO AL REPRESENTANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA –UNLAR-

1-¿Qué programa/s o proyecto/s de educación a distancia y/o de tecnología educativa se encuentran actualmente en marcha o en gestión en su Universidad?

Lic. y Prof. en Cs. de la Educación

Lic. en Educación Física

Maestría en Gestión y Calidad de La Educación

Maestría en Informática Aplicada a los Sistemas de Información

2-¿Por qué cree Ud. que es importante la implementación de proyectos de educación a distancia y/o de tecnología educativa en el ámbito de su Universidad?

Permite llegar a una mayor cantidad de alumnos en el interior provincial, facilitando la elevación del nivel educativo de la región.

3-¿Cómo están conformados los equipos responsables de los proyectos y cómo se forman o actualizan?

Son docentes especializados en su disciplina y capacitados por la institución en la modalidad de gestión a distancia.

4-¿Han trabajado en forma colaborativa con otras instituciones? En caso afirmativo, describa esta/s experiencia/s.

La Red de Universidades públicas de la Región Centro-Oeste. A través de la cual se conformó un equipo de trabajo, que permite la capacitación de recursos humanos y el acuerdo sobre el perfil de la modalidad.

5-¿Quiénes son los destinatarios del/los proyecto/s en marcha, cuántas personas están realizando los estudios, dónde viven y cuál es su perfil?

Lic. y Prof. en Cs. de la Educación: 1200 (Riojanos, Cordobeses, Sanjuaninos)

Lic. en Educación Física: 60 (Riojanos)

Maestría en Gestión y Calidad de La Educación: Se lanza en 2004

Maestría en Informática Aplicada a los Sistemas de Información: Se lanza en 2004

6-¿Qué tipo de recursos tecnológicos se utilizan y qué criterios se han establecido para seleccionar los mismos?

Equipamiento informático propio de la UNLaR, alquiler de espacios en Internet.

La posibilidad de acceso de los usuarios a los recursos, fue el principal criterio de selección.

7-Si utiliza material escrito, cómo es el diseño de los mismos?

El material escrito sigue pautas de mediación tecnológica y comunicacional, bajo una serie de criterios fijados como normativa de edición, determinadas por el Consejo Consultivo de las carreras de Ciencia de la Educación.

8-¿Cómo utilizan el correo electrónico? Quiénes lo usan, cómo y para qué? Cómo se comunican los alumnos que no disponen de correo electrónico?.

El correo electrónico es utilizado por docentes, alumnos y demás personal del proyecto para aumentar las posibilidades de interacción entre todos los actores, así como para establecer un sistema de distribución de información.

9-¿Se han diseñado o utilizado hipertextos? En caso afirmativo, podría describir los mismos?

No.

10-¿Han diseñado, adaptado o adoptado alguna plataforma para el aprendizaje a través de recursos informáticos? En caso afirmativo, podría describir las mismas?

Es una plataforma solo apta para la distribución de información a través de la vista de páginas Web, bajada de archivos PDF. La misma fue diseñada por el equipo técnico de esta Universidad.

11-¿Utilizan Internet en los proyectos de educación a distancia? De qué modo?

Como espacio para el correo electrónico y soporte de las páginas Web de las carreras.

12- ¿Han organizado Videoconferencias para los Proyectos? En caso afirmativo, cómo han sido las experiencias? Quiénes han podido participar y quiénes no? Cuáles han sido los obstáculos y cuáles los beneficios?

No.

13-¿Cómo es el acceso de las personas destinatarias a los recursos tecnológicos utilizados en los proyectos? Existen problemas técnicos, actitudinales y/o prácticos para el acceso? Cómo se resuelven los mismos ?

El principal problema en el acceso a la tecnología de Internet, es que los usuarios se encuentran en localidades donde el servicio no existe, o es muy oneroso.

No obstante, todos los alumnos reciben un pequeño entrenamiento en el uso de la tecnología, y se les explica como puedan hacer para obtener el uso del servicio.

14-¿Considera Ud. que existe credibilidad en las personas destinatarias acerca de las tecnologías utilizadas? Qué diferencias de credibilidad podría establecer con respecto a viejos y nuevos recursos utilizados en los proyectos de educación a distancia?

La credibilidad existe, ella se basa en que es una Universidad la que imparte el programa. Desde este punto de vista, no hay diferencias con los viejos recursos.

15-¿Han realizado investigaciones o estudios acerca de la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en sus proyectos? Si la respuesta es afirmativa, podría describir los mismos?

Si. Se encuentran en Revista RUEDA No. 5

16-¿Considera que su Universidad debería incorporar otro tipo de recursos tecnológicos para las propuestas educativas a distancia? Por qué?

Si. La instalación de estaciones de Internet en todas sus Sedes Universitarias.

17-¿Cuáles son las principales dificultades que existen actualmente en su Universidad para el desarrollo de las propuestas de educación a distancia y/o tecnología educativa? Cuáles han sido los problemas en períodos anteriores?

- a) Concientización en la modalidad de alumnos y profesores.
- b) Preparación de los materiales.
- c) Costos excesivos en los traslados docentes.

18-¿Qué alternativas para el mejoramiento de las propuestas cree Ud. que sería importante considerar en el ámbito de su Universidad?

Mejorar el conocimiento de la modalidad entre los profesores, para mejorar la práctica docente.

**PROTOCOLO DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD PARA EXPERTOS EN
EDUCACIÓN A DISTANCIA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA DE ARGENTINA**



**UNIVERSIDAD DE GRANADA –ESPAÑA-
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

**PROGRAMA DE DOCTORADO: INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS
EN DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

TESIS DOCTORAL

TÍTULO DE LA TESIS: *Megadistancias y Acceso a la Educación Superior. La educación a distancia en el contexto de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.*

NOMBRE DE LA DOCTORANDA: Silvia Mabel Coicaud

INSTITUCIÓN DE REFERENCIA: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

NOMBRE DEL DIRECTOR DE TESIS: Dr. José Antonio Ortega Carrillo **INSTITUCIÓN DE REFERENCIA:** Universidad de Granada

NOMBRE DEL CO-DIRECTOR DE TESIS: Dr. Juan Francisco Romero Barriga
INSTITUCIÓN DE REFERENCIA: Universidad de Granada

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION:

Objetivo General,

. Analizar las características que presentan los Programas/Proyectos de educación a distancia en el contexto de las Universidades Nacionales de Argentina.

Objetivos Específicos

. Conocer los modos de inscripción institucional de la modalidad de educación a distancia en el ámbito de las universidades públicas.

. Indagar acerca de los perfiles de los alumnos destinatarios de las propuestas, y de sus motivaciones principales con respecto al estudio a distancia.

. Analizar las particularidades que presentan los materiales educativos multimedia diseñados para este tipo de propuestas, y las estrategias didácticas que se utilizan para la enseñanza y el aprendizaje.

. Reflexionar acerca de los criterios que se emplean para la selección de los diversos recursos tecnológicos como soporte educativo en las universidades, sus posibilidades y limitaciones.

. Comprender y analizar las problemáticas de acceso y la credibilidad que se presentan ante la incorporación de nuevas tecnologías en el ámbito de las instituciones de nivel superior.

. Valorar las alternativas de mejoramiento de las instituciones, como así también las estrategias creativas empleadas para superar las dificultades.

. Analizar las características que asume un Programa de educación a distancia implementado en una universidad pública, reflexionando críticamente acerca de las representaciones que esgrimen sus actores principales.

DESTINATARIOS DEL CUESTIONARIO

Docentes e Investigadoras expertas en educación a distancia y en tecnología educativa. Referentes académicas de las Universidades Nacionales en la modalidad con amplia trayectoria y experiencia en actividades de gestión, enseñanza e investigación.

PREGUNTAS

- 1- ¿Qué actividad profesional relacionada con la educación a distancia se encuentra realizando en este momento?
- 2- ¿Qué Programa/s o Proyecto/s de educación a distancia y/o de tecnología educativa más importantes ha gestionado en el ámbito de la educación pública de nivel superior?
- 3- ¿Por qué cree Ud. que es importante la implementación de proyectos de educación a distancia y/o de tecnología educativa en la educación superior en nuestro país?
- 4- ¿Cómo se forman y actualizan los equipos responsables de los proyectos, qué problemas surgen al respecto?
- 5- ¿Ha trabajado en forma colaborativa con otras instituciones? ¿Podría describir esta/s experiencia/s?.
- 6- ¿Cuál es la idiosincrasia de los destinatarios de los proyectos de educación a distancia y NTIC? ¿cuál es su perfil?
- 7- ¿Qué tipo de recursos tecnológicos está utilizando en sus proyectos? ¿Con qué criterios se seleccionan?
- 8- ¿Utiliza material escrito en sus proyectos de EaD? ¿Qué tipo de diseño se realiza?
- 9- ¿Qué análisis puede hacer acerca del correo electrónico? ¿Quiénes lo usan, cómo y para qué? ¿Qué consideraciones didácticas puede aportar al respecto?
- 10- ¿Han diseñado hipertextos en su equipo? En caso afirmativo, ¿podría describir este diseño? ¿Cómo lo utilizan los docentes?
- 11- Con respecto a las plataformas tecnológicas, en las universidades en las que Ud. ha trabajado ¿Las han diseñado, adaptado o adoptado en su universidad? ¿Podría describir estos procesos?
- 12- ¿De qué modo utilizan Internet los docentes en sus proyectos?
- 13- ¿Ha podido implementar Videoconferencias en los proyectos universitarios? En caso afirmativo, ¿cómo han sido las experiencias?

- 14- ¿Cómo es el acceso de las personas destinatarias a los recursos tecnológicos utilizados en los proyectos? ¿Qué estrategias utiliza para afrontarlos?
- 15- ¿Cómo es la credibilidad de los destinatarios en relación a las NTIC? ¿Habrían diferencias de credibilidad entre viejos y nuevos recursos?
- 16- ¿Ha realizado investigaciones acerca de la utilización de NTIC en educación a distancia? ¿Cuáles han sido?
- 17- ¿Qué piensa acerca de la incorporación de tecnologías en las universidades nacionales para las propuestas educativas a distancia?
- 18- ¿Cuáles son las principales dificultades que existen actualmente en las universidades para el desarrollo de proyectos en la modalidad? ¿Cuáles son los motivos de esto?
- 19- ¿Qué alternativas para el mejoramiento de las propuestas cree Ud. que sería importante considerar en el ámbito de las universidades nacionales?

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD REALIZADA A LA PROFESORA MARIA GRACIELA CARBONE

-En primer lugar que me comentes tu nombre, profesión, universidad en la que trabajás, la antigüedad que estás representando a tu universidad en Rueda, el tiempo que estás en proyectos de educación a distancia o tecnología educativa...

Soy Graciela Carbone, soy profesora de enseñanza secundaria normal y especial en Ciencias de la Educación, y tengo presentado mi plan de tesis doctoral en la UNED. Trabajo en educación a distancia desde 1980, espontáneamente, diría un largo trabajo autodidacta, la única alternativa de formación profesional que había en la década del '70 fue clausurada por la dictadura cuando se cerró la Universidad de Luján. Yo por mi parte para entonces ya tenía catorce años de profesora de ciencias de la educación, me recibí en el '67. Eso es en cuanto al origen de mi actuación en la modalidad. En el año 1983 como Directora de Planeamiento comienzo a dirigir proyectos. Respecto a la representación de Rueda, imagina que debe ser desde el '91 o '92.

-¿En que proyectos de educación a distancia o de tecnología educativa estás trabajando en este momento?

Si se trata de gestión, estoy dirigiendo el Curso de Posgrado la Gestión Curricular a distancia en el nivel universitario, que empezó siendo un seminario para profesores de nuestra universidad, en un momento en que hubo cierto interés por parte de Rectorado de comenzar a utilizar la modalidad para resolver problemas de los primeros años de grado, y que en estos momentos hemos ofrecido a otras instituciones, y estamos trabajando con la Universidad Nacional del Centro en la Escuela de Teatro. Esta es la experiencia de posgrado. La de grado la dirige María Teresa Watson. La de investigación es de tecnología educativa pero no es de educación a distancia. Es el libro de texto en la escuela, tercera etapa, trata del libro de texto desde un enfoque lingüístico y curricular y desde la semiótica de la comunicación de masas, y hemos hecho dos cortes históricos, antes de la reforma nacional del CBC y después de la reforma nacional y va a culminar en aproximaciones al hipertexto en la escolaridad obligatoria.

-¿Por qué crees que es importante la implementación de proyectos con esta modalidad en el ámbito de la educación pública de nivel superior?

De educación a distancia porque yo sigo manteniendo la filosofía originaria que sosteníamos con mucha mayor ingenuidad, y menor prevención hace veinte años, que es la de igualdad de acceso. Y siempre he pensado que la educación a distancia tuvo preocupaciones centradas en facilitar el acceso a los estudios universitarios. Que eso haya sido desde marcos teóricos errados, parciales, sesgados, o desde marcos teóricos más comprensivos, bueno, hay diferencias muy importantes. Creo que la caracterizó una sensibilidad hacia los problemas de acceso a la enseñanza y en eso yo, me he mantenido en la misma postura. Ha ido cambiando los sentidos de eso, cada uno a su propio ritmo y su propio tiempo. Ha ido cambiando merced a los enfoques técnicos, merced a la tecnología, merced a los matices políticos y a las posibilidades reales de que cada uno a su tiempo, a su ritmo y sostenidamente. Pero digamos que la filosofía creo que sigue siendo valiosa.

-Los equipos responsables de los proyectos en los cuales vos has trabajado ¿cómo los podrías describir; cómo ha sido su construcción, su formación? ¿Se han actualizado? ¿Existen posibilidades de formación de los equipos?

Yo el primer equipo que tuve fue un mini equipo en la época de la dictadura, un trabajo para maestros de adultos, y era después del cierre de Luján y la gente era muy joven, yo no me había formado en educación a distancia, era sí profesora de didáctica o equivalente. Y lo que yo veía en ese momento eran no sólo las limitaciones de la dictadura para poder trabajar sino que eran limitaciones de formación, eran egresados de tecnicatura, con

escasas posibilidades de abarcar el problema de interdisciplinariedad al que lleva el desarrollo curricular de la educación a distancia. Yo percibí dificultades severas en esa primera etapa. Hoy diría que se daría lo mismo con los egresados de mi carrera, de la carrera donde yo dirijo la terminalidad, porque ya no soy yo tan severa con la tecnicatura sino que digo que es un largo camino a recorrer, saber dialogar con la especialidad del otro, con todo su bagaje cultural, es una tarea difícil. Yo he cambiado en mi percepción en cuanto a requerimientos, creo que la complejidad misma de la tarea es lo que lleva a que se haga un paulatino ajuste. Los obstáculos de los equipos hoy se deben más a los obstáculos que estamos viviendo en el país que a la voluntad de trabajar cooperativamente. Se pueden constituir equipos con profesionales que no son de educación y que aman la enseñanza y se acercan. Yo he trabajado, una carrera entera de terciario, eran muy pocos los docentes titulados. Se puede trabajar con docentes titulados de diversas especialidades. Yo he trabajado con formación específica previa, el caso de Luján cuando nos invitan a ofrecer a los colegas que fueron cuarenta y se graduaron treinta, para luego empezar a producir. La producción fue muy menor en relación con todos los que se titularon, pero eso fue porque no se acompañó institucionalmente, ni las cabezas de los departamentos ni las de la propia universidad la tarea, pero la voluntad de trabajo y el reconocimiento de lo que podía ofrecer la modalidad existió. He trabajado con gente que no hizo sistemáticamente capacitación en educación a distancia, pero que a través de la investigación acción durante un período prolongado de tres años y medio, mientras creábamos el curriculum de la carrera, lo desarrollábamos y dábamos los cursos, hacíamos el trabajo y bueno, no quedó la formación sistemática pero quedó la apropiación de la metodología del trabajo y una alta valoración de las disciplinas de la ciencia de la educación al servicio de la enseñanza, diría que es una experiencia rica la de trabajar con otros profesionales pero requiere una metodología de la investigación muy centrada en la mejora para que eso sea productivo.

- Con respecto al trabajo colaborativo que vos me comentabas hace un ratito, ¿han tenido esta oportunidad con otras instituciones? ¿Podrías describir alguna experiencia de trabajo colaborativo?

Con otra institución, el pedido que hizo la Escuela de Teatro, no toda la Universidad del Centro. La Escuela de Teatro, del servicio que nosotros podíamos brindar a través de cursos de posgrado. Es una experiencia en curso. Hemos terminado tres seminarios y se recortó la población de la escuela, tuvo un comienzo con diecisiete personas, en realidad son cerca de treinta profesores. Pero a su vez ellos están segmentados en el grupo que forma a los profesionales de la interpretación y el grupo que forma a los profesionales de la enseñanza y la investigación en teatro. Era como que ya venía una divisoria y una estaba necesitada de la modalidad para tener más espacio de seguimiento pedagógico de los alumnos, y la otra por la naturaleza de especialidad, que es la interpretación teatral no, necesitaba el cuerpo. Entonces en la primera experiencia son diecisiete, después son trece y los trece continúan. Y van a terminar el posgrado el año que viene. Para mí es una experiencia enriquecedora, me permite aprender otras didácticas, acercarme a otras didácticas. Me permite aprender dimensiones de la educación no formal que aparecen en la educación formal. Lo de la educación en el campo asistencial. En lo que hace a nuestra especialidad, nos hizo ofrecer cuestiones didácticas que no siempre aparecen en los programas, como por ejemplo evaluación de los aprendizajes. Vamos a ver como llegamos a otros temas comunicacionales que no aparecen habitualmente y que están programados para el cuarto seminario. Un dato de la experiencia en sí sobre educación a distancia es que para ellos también es un aprendizaje vivir la disciplina de la educación a distancia, el sentido del rigor, del trabajo, que es eso de los tiempos propios, la regulación de los calendarios, así como también sentir el sostén del profesor a través de la carta, del recuerdo, y sus propias urgencias. O sea que ellos están viviendo cosas que pensaban vivir solamente del lado del profesor, y las están viviendo como alumnos.

-¿Quiénes son los destinatarios de los proyectos? ¿Cuál es el perfil?

Vamos a hablar solo de lo reciente. Yo tengo cerca de 5000 docentes capacitados en la etapa de Alfonsín. Después tenemos no menos de 200 en la Universidad Nacional del Litoral en la primera mitad de los '90. Tenemos 1500 en la misma época de Alfonsín en Luján. Esas etapas son antecedentes. En este momento te puedo hablar de una experiencia de esas que te muestran el abismo social. Yo trabajé con Edith, fui referencista del Ministerio de educación para trabajar en la ayuda a profesores que tenían asistencia a maestros rurales de escuelas unitarias en Catamarca, que en algunos casos estaban cambiando a escuelas con dos maestros para tercer ciclo. Un caso de extrema diferencia de oportunidades para obtener la certificación de la educación obligatoria. Y eso venía precedido por mi tarea de coordinadora de la reforma curricular en la provincia. De manera que había un conocimiento prolongado de las escuelas y los docentes. Mi experiencia fue trabajar durante un año y algo con colegas para mejorar los materiales de asistencia pedagógica a los maestros. Fue una experiencia que empezó siendo dura, porque ellos habían vivido en el aislamiento y se resistían a un intercambio crítico. Luego terminó siendo una experiencia realmente de cooperación que debió haberse prolongado no menos de un año más para que diera sus frutos. Pero que a mí me dio otra sensibilización, con un conocimiento más real de las condiciones laborales del maestro y de los trabajos que hacían esos profesores con los maestros.

- No llegó a algunas regiones...

En el momento en que él me lo pidió yo le mandé el libro de Edith, nuestro CD Rom de la Rueda, pero en un momento dado de nuestra correspondencia le dije a algunas regiones del noroeste argentino no llegó, y lamentablemente me tuve que ir en el mejor momento porque mi equipo, en el que yo asistía, implantó la obligatoriedad del examen y eso determinó una movilización con el esfuerzo de quién, de los maestros, pagar el teléfono para comunicarse ellos con el instituto, empezar la correspondencia, asistir a las tutorías presenciales, y entonces comenzó a moverse el apoyo pedagógico y ahí se acabó el gobierno de De la Rúa , Edith renunció y yo no volví.

- ¿Y el proyecto no continuó?

No continuó el proyecto.

- ¿Y la gente cómo quedó?

Yo creo que quedó con una muy buena estimulación a mejorar sus materiales porque eran, te diría que de esos siete había gente muy sensible a la profesión docente, con otros títulos, algunos de ellos eran los que iban a La Rioja a terminar su carrera de tecnología educativa, gente activa, muy activa. Pero la experiencia quedó trunca, como tantas otras encaradas por el estado.

- ¿Qué tipos de recursos tecnológicos están utilizando en los proyectos en los que estás trabajando? ¿Qué criterios se han establecido para seleccionarlos?

Vamos a hablar de los criterios nuestros y de la realidad de política y de financiamiento de las instituciones. Nosotros en la Universidad de Luján, la unidad nuestra de educación a distancia, división, concursamos en el '98 un proyecto FOMECA, para equiparnos con las máquinas, para tener un buen servidor, hacer nuestra intranet porque nosotros tenemos sedes regionales que no son facultades, sino que pueden llegar a estar muy desfavorecidas en plantel docente, o sea puede llegar el ayudante a dar clase y no el profesor. De manera que había una razón política fuerte para querer hacer la intranet. Se fueron autorizando las compras, FOMECA más la universidad a paso de elefante siempre, hasta que en el 2000 habíamos llegado a comprar el equipamiento pero nos faltaba el cableado, que era una cosa mínima, y la instalación en las tres sedes. Bueno, llegó el corralito, las máquinas repartidas pero no llegó la intranet. Los cables hace menos de tres meses que los tenemos en la propia sede central, recién está equipada San Miguel, no fue autorizado el

presupuesto correspondiente a la propia universidad, a la contraparte, para capacitación y queda empezar la experiencia piloto. Nuestro criterio era fortalecer mucho la comunicación a través del correo electrónico, de manera de poner el peso en la interactividad asincrónica, por las características de la población que era la destinataria de los cursos prioritarios: primeros años masivos, carreras de ciencias sociales como administración, trabajo social, que son carreras de mucha matrícula. Seguimos pensando en esa posibilidad pero naturalmente ahora la idea de tener una plataforma con otras experiencias de socialización de los aprendizajes, dinámica, pero lo vemos como algo totalmente aletargado y en lo que en realidad el esfuerzo y la visión utópica está en nosotros, pero no estamos acompañados políticamente. En cambio en esta invitación que yo recibo a la Universidad del Centro, no a la escuela de teatro, sino como profesional para ser asesora de rectorado en Secretaría Académica, allí hubo la voluntad de crear esta plataforma como alternativa a la otra, a la dispendiosa la llamaría yo la de la otra facultad, y estamos empezando a tratar de ver todas las posibilidades de explotación que nos ofrece hacia las fuentes de información y hacia la didáctica y la comunicación, aunque no tengamos todas las posibilidades que ofrecen otras más caras.

En este momento estamos en la experiencia de implementación de la primera unidad , con una gran voluntad sostenida por las autoridades, de la mayor explotación posible de la asistencia pedagógica, de la socialización, del acompañamiento individual, de la privacidad de los grupos, del acceso a las fuentes de información.

- ¿También están utilizando material escrito en esta experiencia? ¿Me podrías explicar un poco cómo es?

En eso estoy haciendo adaptaciones propias de las plataformas , pero digamos que las ideas básicas se mantienen. La idea de que sea guía articuladora de fuentes , que aparezcan las representaciones iniciales acerca de los problemas que se estudian como tema para explicitar, para intercambiar, por ejemplo ideas previas acerca de la educación a distancia, ideas previas acerca de la evaluación, del aprendizaje, como académicos, como estudiantes, poner un poco en conflicto las ideas previas como desencadenantes del aprendizaje. Luego, que la guía a través de los problemas que plantea sea buena articuladora y orientadora de la lectura de la bibliografía seleccionada, que pueda llevar problemas reales de la práctica para ser sometida al contraste con la teoría. Para eso nos basamos en estudio de casos, siempre reales, no simulados, a veces tratamos de producir casos que consideramos valiosos. Hasta ahora hemos trabajado siempre combinándolos siempre con talleres presenciales, generalmente tratamos que el taller no replique el material escrito, sino que ofrezca otras alternativas de intercambio. En la medida de lo posible tratamos que el material escrito los lleve a otras fuentes. No producimos videos, tratamos de acudir a lo existente en materia documental, o del arte y la comunicación, que sea un aporte a lo que llamaba Parisi documento integrado. Estudiamos muchísimo hipertexto, lo llevamos como parte de nuestra unidad sobre los materiales y el curriculum, para que los docentes empiecen a aprender, a diferenciar en la práctica y en la teoría, la lectura del texto escrito de la lectura del hipertexto, que nos parece que es indispensable, así como estamos permeados por la imagen estamos permeados por estas lecturas simultáneas, no lineales. Digamos que los puentes hacia la información siguen siendo las guías, pero hemos mantenido siempre el criterio del contacto con las fuentes reales y cuidamos más que antes que sean plurimedia , y si hay ya textos multimedia de la especialidad que se pongan en contacto con ellos.

- Me hablas de hipertexto. ¿Uds. lo están utilizando?

Nosotros lo utilizamos, en educación a distancia lo estamos utilizando para que los docentes ya se compenetren de las diferencias, las semejanzas, y analicen con nosotros las posibilidades del hipertexto. Porque además son realidades que según el ambiente en el que estás trabajando, ya están incorporadas. Como ellos incorporan el sitio espontáneamente para orientar al alumno a otras lecturas, ya vienen los hipertextos. Hay

que ponerlos en contacto para que hagan reflexión y teoría. En cuanto a nosotros, tenemos dos aperturas al hipertexto en este preciso momento. Uno es la parte final de nuestra investigación el libro de texto en la escuela. Y lo que pensamos hacer es intercambio con los bibliotecarios de las escuelas públicas para que nos hablen de cómo acceden los alumnos al hipertexto. El otro es el grupo de estudio sobre el hipertexto, que lo vamos llevando al ritmo que podemos. Y la tercera es la agenda de hacer un hipertexto de tecnología educativa. Está la agenda, el borrador del diseño y la voluntad de ponerlo a funcionar cuando terminemos en agosto esta investigación.

- Con respecto a la utilización de otros recursos, por ejemplo correo electrónico, ¿cómo lo aprovechan, qué tipo de uso hacen los alumnos y los docentes? ¿De qué manera y para qué?

Yo creo que es el instrumento más potente que hay para la comunicación entre profesionales y entre docentes y alumnos. Yo lo he empleado mucho en el curso La gestión curricular a distancia en el modelo universitario, para los intercambios pedagógicos, tanto de consultas como de envío de producciones, devoluciones mías. También lo he empleado en mi tarea de referencista en Catamarca y en La Rioja. María Teresa trabajó en toda una etapa de reformulación de los materiales, la segunda etapa de reformulación de materiales de estos cursos masivos, con los profesores haciendo revisiones, discusiones de materiales. A otro nivel sería esto, nivel de investigación acción sería. Los profesores en sus unidades pilotos de educación a distancia lo emplearon espontáneamente con sus alumnos, para ceder apoyo pedagógico. Esta fue la experiencia más costosa, la de darse cuenta que no podían brindar generosamente todo porque si eso lo multiplicaban en escala por el número total de alumnos que tenían, no lo iban a poder absorber. Ahí empieza la cuestión de considerar el aporte pedagógico que entra en colisión con las condiciones laborales.

- Con respecto a las plataformas para el aprendizaje, vos me comentabas que estaban elaborando una, y que ya tenían otra que habían adoptado ¿me podrías describir el tipo de trabajo que están logrando con esto?

Nosotros, es todo tan incipiente que es poco lo que te puedo decir. Sí que nos ha tocado realizar dos evaluaciones, una muy rápida y la otra detenida. Y coincidimos con las valoraciones que se han hecho en nuestra reunión acerca del poco espacio que ha tenido el diálogo con la gente de educación. Eso como característica general que nos sorprende. Como es que no han trabajado con gente de educación, con especialidad didáctica para alertarlos de que su visión es sesgada. En lo que hace a la Universidad Nacional del Centro, yo tuve hasta ahora dos experiencias con motivo de este curso. Fundamentalmente trato de preguntar mucho acerca de lo que ofrece de manera de empaparme bien para rediseñar yo. Lo que yo estoy viendo es que a mi me motiva mucho para enriquecer los debates, porque va a haber espacio para foro y espacio para puestas en común de las dudas, experiencias de aprendizaje, etc. Para ofrecer más información, para recuperar la historia de la educación a distancia y ponerla a disposición de ellos, para exigirle a la universidad que tenga una biblioteca muy buena, y también me trae esta preocupación: si las limitaciones en el ofrecimiento de los lenguajes no van a incidir negativamente en la motivación de los alumnos. En eso quiero trabajar, en qué podemos ofrecer de enriquecimiento a través de los lenguajes, desde el audio, desde la imagen fija y cuando llega la imagen cinemática, desde la plataforma, para ver si realmente lo podemos hacer todo a distancia y ser motivadores. Después están los sitios, reclamar la bibliografía a la universidad, porque la gente ama el encuentro...

- Con respecto a Internet ¿la están utilizando? ¿De qué modo?

En este momento lo único seguro va a ser la intranet, ínter hacia sitios que nosotros propondremos y que ellos harán lo que les parezca. No más allá. Nosotros no elegimos maestrías en el exterior, a distancia, mi doctorado es de la UBA, mi directora es de

Valladolid pero sólo nos comunicamos por correo electrónico. En este momento eso, explorarla, estudiarla teóricamente, saber que es un hipertexto caótico infinito, pero no es el espacio preferido de investigación sino instrumentalmente utilizarlo como un recurso más. Yo si me das a elegir prefiero el hipertexto finito, el CD Rom, esa riqueza sí a mí me apasiona como objeto de estudio. Las pantallas a mí me fascinan, todas las etapas de las pantallas para mí son fascinantes, desde el cine en adelante, pero no es Internet el motivo de mis desvelos en investigación.

- Con respecto a videoconferencias ¿qué experiencias me podés contar?

Con respecto a video conferencias lo tenemos agendado porque yo la considero excepcional oportunidad del allí y ahora, de la visión sincrónica de espacios remotos como aporte educativo, que no debería quedar circunscripto a nosotros en nuestro perfil académico sino que debería formar parte de nuestro programa de educación a distancia. Primero porque me ha gustado mucho participar en los encuentros, hubo un relato que hizo el holandés Vaalque que relató una experiencia de evaluación de aprendizajes, no recuerdo si era en Holanda o Bélgica, en una carrera empresaria. Ellos no podían conseguir que los más altos representantes del management de la formación que estaban brindando como formación continua viajaran para tomarles un examen, pero sí podían lograr que dos horas de su vida coincidieran en sus respectivos países para hacerles un desafío de evaluación oral en la práctica, de estudio de casos, a sus alumnos. Me pareció una idea tan sencilla, tan transparente y tan hermosa, que no me la olvidé y quiero que esas experiencias formen parte de la educación a distancia. Yo creo que a pesar de lo que nos está pasando, los precios han ido bajando, el problema es la infraestructura. Pero no hay que cejar hasta que sea una realidad esa disponibilidad.

- Volviendo a los destinatarios, ¿cómo es el acceso de las personas a estos recursos tecnológicos?

Vamos a tomar el tema de las edades, que puede superponerse inclusive con el de las formaciones académicas, y el tema de los espacios geográficos. El tema de las edades yo estoy convencida de que está creando quiebres generacionales. Yo creo que hay una utilidad muchísimo mayor en los jóvenes, que están permeados por las tecnologías, conviven con ellas. Es un tema que yo pregunto siempre al empezar el programa, es uno de los disparadores de cuales son las representaciones. La tecnología en la vida cotidiana, en la educación y en las edades. La otra cuestión, el acceso, creo que también tiene que ver con lo disciplinar, hay materias que impelen más que otras pero ya no hay ninguna que pueda quedar exenta. Y hay un problema que es no solamente las distancias sociales, económicas, sino las distancias geográficas. Por ejemplo a mí ayer me había faltado leer un material para la reunión de la mañana y yo pasé por un locutorio y vine al día. A la reunión vine cumpliendo con mi tarea. Caminé tres cuadras y encontré tres locutorios, de los cuales uno estaba abierto a las nueve de la mañana. No sucede esto en La Rioja. Yo pedía que en el diseño del instituto de La Rioja pensarán seriamente en el correo electrónico, Internet, etc., y me decían nuestros pueblos no tiene los locutorios que tiene la provincia de Buenos Aires. Siguen habiendo diferencias abismales en nuestro país.

- ¿Vos crees que existe credibilidad en los destinatarios acerca de las tecnologías utilizadas? ¿Qué diferencias de credibilidad podrías señalar respecto de viejos y nuevos recursos?

Me parece que la computadora con todas las dificultades que trae, entra con el pie derecho. Es tecnología buena porque es para aprender, para informarse, para saber. Y la otra entra con el pie izquierdo, el video es hijo de la televisión, entra con el pie izquierdo. Estamos hablando de la escuela y de la universidad. Yo sigo escuchando que los chicos no aprenden a manejarse bien con la escritura porque estamos permeados por la imagen que es algo terrible que les pasa a las personas. O sea que el mundo de la imagen en lugar de ser visto como un mundo con el cual podemos convivir, como un espacio que tiene que ver con los

valores, con la comunicación, con la estética, sigue siendo un espacio de antagonismo con la información. Yo creo que hay tecnologías que tienen credibilidad y otras que todavía no se le han ganado. Lo peor de todo no es eso, sino que como no se la han ganado, la excluyen. El problema es cuando a la falta de credibilidad se le suma el cerrar la puerta.

- ¿Con respecto al material escrito, cómo ves este tema de la credibilidad?

Si yo hago uso de mi experiencia de investigadora del libro de texto, te voy a decir que hay como un corte en el nivel de escolaridad. Es fácil ponerse de acuerdo con los docentes universitarios acerca de que los libros de texto deben ser sometidos en la universidad también, a examen, y es muy gratificante cuando vos desarrollas unidades de material, tanto tecnología educativa como unidades de educación a distancia, cuando vos desarrollas esas ideas con ellos de manera dinámica, que ellos tomen conciencia que el tema es más serio de lo que suponían, porque ellos siguen siendo el centro de la mediación, pero es más fácil porque ellos llevan en sí mismos la idea del envejecimiento del conocimiento. Los docentes universitarios por su propia práctica llevan consigo la idea de que el conocimiento envejece, es más, es algo compulsivo para ellos que envejece. Y si envejece también se habla de pérdida de validez. Entonces ahí vendría el corte. Lo que yo observo en mi práctica como investigadora en la escuela primaria es que ese concepto no está presente. Le piden al libro de texto, le piden que se renueve, que sea dinámico, que se contextualice, que se adapte a la cultura de los chicos, no le piden que sean conocimientos válidos, no hay problematización sobre la validez del conocimiento que transmiten los libros de texto. Ese es un problema para nosotros. Ellos perciben la dimensión didáctica que la viven como la adaptación, lo que llaman los lingüistas la adecuación, pero no perciben, no anticipan el problema de la validez del conocimiento. A lo sumo pueden pensar que no tenga vigencia, pero no que no tenga validez aquí y ahora el texto nuevo.

- ¿Has realizado investigación acerca de las nuevas tecnologías?

Más de las viejas que de las nuevas. Pero sí a través de una becaria, de Gabriela, el uso de la imagen cinemática en la enseñanza y en los consumos culturales de los docentes, tanto de primaria como de formación docente. O sea que aunque yo no lo haya hecho directamente, tuve la oportunidad a través de la becaria.

- ¿Vos consideras que la universidad nacional ha incorporado estas tecnologías a las propuestas de educación a distancia?

Yo creo que mi universidad nos ha postergado enormemente, nos ha desmoralizado en cuanto a toda la energía que hemos puesto, vos piensa que si nosotros hace, a ver desde febrero del '87 hasta hoy ya hace quince años de la formación de grado que tiene la terminalidad de tecnología educativa y educación a distancia, todavía no tenemos una apertura más que experiencias que son de a doscientos, trescientos alumnos por año, es ínfimo en relación con lo que podemos dar profesionalmente. Si nosotros no nos nutriéramos de los grupos de estudio de investigación, estaríamos totalmente frustrados. Realmente no nos han dado la oportunidad de probar qué significan las viejas y nuevas tecnologías en proyectos de enseñanza. Esta realmente Luján muy descaminada como proyecto académico.

- ¿Cuáles son las principales dificultades? ¿Por qué sucede esto, cuáles son los motivos?

Hay motivos que creo que tienen que ver con una especie de asfixia interna que creo es todo lo contrario de lo que esperábamos de la democracia. Qué esperábamos de la democracia. Una renovación, la pugna por los mejores ocupando los cargos, que el proyecto académico se priorizara por sobre el proyecto burocrático y los intereses personales, y bueno, eso no ha ocurrido en Luján al menos. Se ha ido como en una encerrona progresiva, se han desplazado los aspectos sustantivos de la universidad, las funciones que la identifican y estamos viviendo las consecuencias. En el campo nuestro es

una postergación de las inversiones, de nuestra palabra. Realmente es penoso, se pierde la esencia de la universidad. Está como atrapada por las cosas que no le dan vida, en realidad le dan de comer a los tipos que las mantienen. Es muy frustrante.

Yo cuando pienso que el primer rector nos dio la oportunidad de convocar a mil quinientos docentes, imprimió los materiales, los imprimió gratis y los entregamos, hicimos los cursos, formamos a diez tutores, y después nada... En el comienzo fue posible, cuando no había nada. Pero había un rector con voluntad política de llevar a cabo proyectos de extensión.

- ¿Qué alternativas para el mejoramiento de las propuestas crees que sería importante considerar en el ámbito de la Universidad?

Yo creo que tendría que empezar por una cosa obvia como es darnos la oportunidad de experimentar y de legitimar las condiciones laborales para la experimentación, no perdón, legitimar la experimentación a través del reconocimiento de las condiciones laborales. Darnos la oportunidad de probar que eso sirve. Hasta ahora te he estado hablando sólo de la burocracia de Luján y de la inversión de valores, pero te podría decir que mis colegas de educación, ya no es el rectorado con las cuestiones presupuestarias, le hacen la guerra a la educación a distancia, una buena parte de mis colegas con poder, por considerar que la virtualización reduce la despolitización de los alumnos. Me hacés acordar al '87 cuando estuve en Costa Rica en un intercambio, era de cuestiones de gestión curricular, y fuimos al ministerio, y ahí conocí, creo que era Honduras, que tenían la carrera de educadores rurales y uno de los problemas era que no los escuchaban porque esta carrera era a distancia y no tiene voto. También pienso que la institución universitaria que propone un acceso a través de plataforma, con todo lo que la plataforma ofrece, también tiene que estar dispuesta a ofrecer el acceso institucional, o a cerciorarse de que el alumno lo tiene. O sino generarle la oportunidad. Porque nosotros sabemos que puede ir y gastar cincuenta centavos la hora pero eso no garantiza de ninguna manera el acceso a la información que le estamos ofreciendo en toda su potencialidad. Si, le ofrecemos todo, pero cómo accede a eso. Estamos encontrando por ejemplo que tal vez el cd resuelve el problema de los congresos, hacés lo mismo con los alumnos. ¿Pero todo se puede leer por pantalla?. ¿Todo se debe leer en pantalla? Le estás transfiriendo costos al alumno. Esas cosas también hay que pensarlas. Parte del proyecto educativo tiene que ver con eso.

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD REALIZADA A LA DOCTORA EDITH LITWIN

-¿Qué programas o proyectos de educación a distancia y/o de tecnología educativa se encuentran actualmente en marcha en su Universidad?

En mi Universidad hay un proyecto que es el de UBA XXI. Después está el de Ciencias Económicas, que es de alternativa de cursado de materias de grado y después están los posgrados, que se armaron a distancia, en realidad son interdisciplinarios con convenios con la Facultad de agronomía.

-¿Cuál es la importancia de la modalidad en el ámbito de la Universidad Nacional?

La importancia de la modalidad en la UBA tiene que ver, al igual que en la década del '80, con la matrícula numerosa. Pero no porque esta sea la solución para la matrícula numerosa, sino porque en el marco de esta matrícula numerosa tenés sectores que quieren acceder a los estudios universitarios pero tienen dificultades para hacerlo en los tiempos y en los espacios en que la universidad de masa proporciona, cuando además tiene o vive una recesión presupuestaria. O sea, no tiene una oferta amplia, posibilidades de horarios amplios para gente que trabaja y para una cantidad de gente que la Universidad de Buenos Aires sigue siendo atractiva en términos de oferta de estudios, y por eso me parece que ante la cantidad de estudiantes que tiene, hoy más de doscientos mil, ésta es una propuesta necesaria. Yo la vivo desde ese lugar. Además que la UBA necesitaría una mayor oferta a distancia de posgrados. Por otra parte la tecnología tampoco está jugando en la Universidad el lugar que las tecnologías ofrecen. Y lo digo en términos de estrategias de enseñanza. Me parece que las tecnologías generan en muchas oportunidades verdaderas propuestas que favorecen los procesos comprensivos de los estudiantes, y que hoy por la misma razón de la restricción presupuestaria y masividad no está pudiendo desarrollar. Tiene una oportunidad única, pero en el marco de las restricciones presupuestarias, no está pudiendo plasmarse.

-¿Cómo están conformados los equipos de trabajo responsables de los proyectos? ¿Y cómo se forma la gente que trabaja en la modalidad?

La gente se forma básicamente a partir de la integración en equipos interdisciplinarios. La gente en general ha logrado un proceso de formación a partir de estar trabajando con pedagogos que participan desde hace muchos años en proyectos de educación a distancia, y allí han aprendido no sé si tanto de tecnología o de educación a distancia, como la mayoría de los casos de buenas estrategias de enseñanza. Los profesores han vivido la experiencia de capacitación en ponerse a pensar en como favorecer las propuestas para que los estudiantes puedan aprender mejor, entonces esto ha tenido un alto beneficio para la universidad porque ha impactado también en el grado en la modalidad presencial. Se forman en equipo interdisciplinario y es a través de un pedagogo que orienta en la producción de materiales, pero orienta

-¿Han trabajado en forma colaborativa con otras instituciones?

En el marco de UBA XXI hay un trabajo muy importante con lo que luego se llamó subsedes de la Universidad, que fueron en algunos casos escuelas secundarias que en distintas zonas del país vivieron el interés por ayudar a los estudiantes a que tuvieran un primer año en su lugar de origen y no se trasladaran a la capital. Entonces, los convenios en algunos casos con escuelas secundarias, en otros con sociedades de fomento, en otros con centros universitarios, fueron parte de una propuesta que permitió por ejemplo que los tutores del lugar de origen, de esas localidades, trabajaran de manera conjunta con los profesionales de UBA XXI, y allí conformaran equipos de trabajo. Las experiencias dieron cuenta de distintas posibilidades. En algunos lugares el trabajo fue en términos de actualización de los

contenidos, en otros de verdaderos equipos que repensaron la educación para esos estudiantes, en otros una fuerza más que nada administrativa para plasmar el proyecto.

-Con respecto a los destinatarios del proyecto ¿podés describir cuál es el perfil?

Nosotros tenemos por cuatrimestre en UBA XXI una matrícula de doce mil, diversa. Pero la característica ha sido alumnos del secundario, y en general de escuelas públicas. La otra experiencia con la que trabajé, que fue UBANET, que fue la empresa que armó la universidad con Telecom de Italia, en la que se pensaba que estos cursos, a la manera de cursos de extensión, funcionaban para chicos que no querían seguir estudios universitarios y por lo tanto eran para jóvenes del área de capital, terminó mostrando una población totalmente diferente, se instaló en gente que inclusive tenía título universitario pero que querían estudiar propuestas on line. Gente que quería también perfeccionarse en su trabajo, entonces tenía que ver más con una población adulta que con una población juvenil. Fue muy interesante, porque también con UBA XXI nunca pensamos que íbamos a dirigirnos a esta población. En el caso de UBA XXI siempre pensamos que era la oferta para los alumnos del ciclo básico que optaran por la modalidad. Pero nos encontramos que en realidad la oferta fue para los chicos de quinto año que querían adelantar los estudios. En el caso de UBANET habíamos pensado, y había estudios de campo, que estaba dirigida a chicos que no querían realizar estudios universitarios, que buscaban modos de capacitación para trabajos de empresa y lo hacían a la par de sus estudios. Para lo cual el tema para nosotros fue de mucho aprendizaje. Uno de los temas más interesantes de la UBA es la heterogeneidad por la amplitud de matrícula, entonces hacer cursos pensando en destinatarios, es hacer cursos pensando en destinatarios disímiles. Parte de esos destinatarios fueron gente de la tercera edad. Y entonces eso también marcó una línea de trabajo, y nos permitió entender porqué no se presentaban a los parciales.

-¿Qué tipo de recursos tecnológicos se utilizan? ¿Qué criterios han establecido para seleccionar los mismos?

Según la propuesta. En el caso de Ubanet se personalizó un campo virtual, que no era de ubanet sino de Telecom, que se usaba para capacitación en Italia y se personalizó para Argentina. No se trabajó con material impreso. La tutoría era por correo electrónico en ese caso o se daba por el mismo campus. En el caso de UBA XXI la propuesta de trabajo siempre fue multimedial: material impreso, video, audio o radio, tutorías por correo. En UBA XXI se han incorporado foros de docentes y estudiantes, una inscripción limitada por foro, y con un trabajo muy interesante de discusión y debate.

-Con respecto al material escrito, ¿podés explicar brevemente cómo es el diseño de los materiales?

El material escrito pasó por distintas etapas en el proceso de elaboración, pero las últimas etapas en las que yo participé tuvieron una línea importante que implicaba funcionar como guía, nunca para el desarrollo de contenidos, pero si presentar la materia muy brevemente, fundamentalmente dar cuenta de cuales son los conceptos centrales de la disciplina y cual es el modo de pensamiento de esa disciplina con la que se trabaja, presentar el programa, hacer una introducción a cada unidad e ir incorporando materiales en el mismo desarrollo de la guía que en realidad remitían al material bibliográfico pero que permitían algunos anclajes a veces como puerta de entrada, otras veces para favorecer procesos analógicos o de síntesis, que permitían mejores comprensiones con el material. Los materiales trabajaron con propuestas metacognitivas, de alguna manera se trató de incorporar reflexiones una vez resuelta la actividad. Los materiales implicaban orientaciones y revisiones a la bibliografía. Funcionó con distintas propuestas a lo largo de nuestro trabajo, eran orientacion hacia la lectura, el análisis y poner el corazón del material en la actividad. O sea el material es donde se proponen actividades y donde se analiza la actividad. A veces para la misma propuesta de actividad se incorpora algún otro material analógico que ofrece puente con la bibliografía.

-Con respecto al correo electrónico, ¿quienes lo usan, cómo, para qué...?

Hay una Tesis hecha que es la de Anahí Mansur. Ella trabajó sobre los foros, correos, chat, etc. La gente pregunta en el correo una cantidad importantísima de cuestiones administrativas. Para mí la conclusión es esa, que utilizan el correo para cosas muy puntuales.

-¿Han utilizado hipertextos?

Los profesores usan el hipertexto y después que lo usan tienen miedo, especialmente los profesores a los que la tecnología no le es transparente, tienen miedo que el alumno se pierda y no se da cuenta que es lo central en el campo disciplinar. Entonces el profesor con las preguntas, que tienen sentido didáctico, termina trabajando en contra de lo que el mismo hizo con el hipertexto. O sea el hace un hipertexto y después pregunta cosas para volver a centrar en el campo del conocimiento. Y pasa lo mismo con los casos. Diseña casos, escribe, hace preguntas, pero después hace preguntas que obligan a la gente a olvidarse del caso y recuperar la teoría. Entonces la impresión que da es que permanentemente el profesor opera desde la didáctica en contra de lo que él mismo tecnológicamente diseñó.

-¿Han diseñado, adaptado o adoptado alguna plataforma para el aprendizaje a través de recursos informáticos?

Lo que se hizo se personalizó una. La experiencia que yo tengo es que las plataformas son casi todas iguales. Yo trabajé en Uruguay, estoy diseñando un programa de educación a distancia que es una maestría. Una maestría que ofrece las dos versiones, a distancia y presencial, pero las dos versiones son totalmente diferentes. No se usan los materiales de la presencial para la distancia, ni viceversa. Lo que hay igual es un programa, pero después el trabajo es distinto. Y ahí se trabaja con worksitie. La experiencia que junté, después de haber trabajado y procesado una materia para Flacso, que procesé tecnología educativa, que procesé mis propias materias para la maestría en Uruguay y después de haber estudiado el tipo de procesamiento y las plataformas en Ubanet, te puedo decir que casi todas las plataformas son iguales. No vale la pena invertir en la plataforma, porque son todas iguales, tienen lugar para colgar los contenidos, tienen un lugar para los foros, para averiguar si el alumno contestó o no contestó. Yo creo que el alumno usa de la plataforma lo mínimo. Hacer una inversión mínima, el mantenimiento, la administración de la plataforma, pero no las veleidades de la plataforma. Ahí está la concepción que tiene el programa de educación a distancia respecto de cuál es el uso, para que le sirve. No nos olvidemos que son alumnos universitarios que se tienen que sentar a estudiar y que después tienen que rendir parciales con los materiales que estudian. El alumno ve una actividad y la piensa, pero no lo hace. Tendría que ser compelido a usarla como que envíe los resultados y con eso aprueba un práctico, por ejemplo. El alumno ve los contenidos y estudia desde los libros y el material que le sugerís para la bibliografía, etc. Esa es mi experiencia casi te diría que internacional, porque en España pasa lo mismo, la gente que está trabajando con plataforma te muestra, hoy estuve con gente de Guadalajara que estaba contando su experiencia, y venía a resolver los interrogantes que son los mismos interrogantes en todo el mundo: el problema de los profesores que no se les retribuye un trabajo extra, mucho más pesado y complejo, que al final el trabajo con los profesores es un trabajo didáctico y no otra cosa, no es un trabajo tecnológico.

Se pone sobre la tecnología y otra vez, como antes se puso sobre el video, después el material impreso, y no se reconoce que lo sustantivo es que el alumno tiene que remitirse a determinado libro y material para poder estudiar.

En cuanto a los foros, hay alguna experiencia que puede ser interesante, pero tiene mucho que ver con el animador del foro, y como lo genera. Con el animador del foro y con la gente, que disponibilidad tiene, como engancharlo...Se entabla este tipo de vínculo, pero después con la cantidad de gente que empieza a engancharse, como que se pierde...

-¿Y con respecto a Internet, han utilizado en los proyectos?

Yo estoy analizando como impacta Internet en las clases de los profesores. El profesor que consulta Internet antes de dar clase de qué manera impacta. Eso estoy estudiando hoy, lo estoy estudiando también desde una perspectiva moral. Lo analizo desde una posición humanista, desde el profesor que empieza a abrir el campo del conocimiento a partir de una consulta previa. La consulta previa a Internet no es una consulta que tiene que ver con que el aprende algo nuevo, sino que le da sentido a la relación, y eso sí es nuevo. Pero no es nuevo el tema sobre el que siente atractivo. El con un buscador entra a buscar material, y encuentra materiales conexos, no solamente lo que está buscando. Pareciera que esto le permite una mirada más amplia del tema con el que trabaja, y termina remitiéndolo en una mirada humanista.

Cuando pasa eso en las Ciencias Sociales, el alumno siente, y esto es totalmente reciente en la investigación, que en algún momento se va a conectar con el tema de la clase y se queda tranquilo. Y no resulta más atractivo que en otras oportunidades. Cuando pasa en las Ciencias Básicas, experimentales o de la matemática, y el alumno no ve la relación directa, ni la piensa, ni la espera, se sorprende de la visión del profesor y se siente atraído.

Se ve abierto en el análisis, incorporando contenidos que no son de estricta relación con el campo. Y lo que termino pensando es que entonces esta consulta a Internet a él lo que le permite, sobre la base de conocimientos anteriores, es ir ampliándole la mirada del campo. Es la conexión lo interesante, es que él expande su mirada, su perspectiva del tema. Y el alumno lo reconoce especialmente cuando no es del campo de las Ciencias Sociales. Porque el alumno de Ciencias Sociales lo ve conectado con el tema y no lo reconoce como sustantivo.

-¿Han organizado Videoconferencias para los proyectos?

No, eso es muy caro, no existe la posibilidad de hacerlo. Yo creo que su uso remite a lo más tradicional de la educación a distancia, que es el busto parlante. Es el profesor frente a la cámara explicando, lo ví hace poco en Porto Alegre, que la Pontificia Universidad tiene un desarrollo por teleconferencia, tiene video, tiene broadcasting, tiene satelital, pero era todo busto parlante. No veo que la videoconferencia ofrezca más que acercar una conferencia a la manera de busto parlante en una comunidad alejada, de una personalidad de la cultura o de las ciencias. Este es el sentido, que podría ser positivo. Tiene sentido si tenés una fuerte población cautiva. Ahora el valor es el de una clase televisada, y en el marco de la clase televisada hay que analizarlo.

-¿Cómo es el acceso de los destinatarios a los recursos tecnológicos utilizados en los proyectos? ¿Existen problemas para el acceso?

Existen muchos problemas técnicos, y todo lo que quieras virtual en el interior de nuestro país, cuando no se tiene banda ancha, las posibilidades de armar un trabajo on line en la mitad del país, son imposibles. Los alumnos mayores tienen dificultades con la tecnología, los profesores mayores tienen dificultades con la tecnología. Los profesores se conectan y usan la tecnología en sus trabajos intracursos, Hoy las universidades están presionando mucho porque hay todo un tema de subsidios, soft, en el cual hay que incluir las presentaciones, etc. Pero eso no quiere decir que lo usen para la enseñanza, para la enseñanza les cuesta un montón, lo viven alejado, lo viven difícil. Es decir, son capaces de comunicarse, pero no de trasladarlo al trabajo universitario. Y por otra parte para el conjunto del país esto es un imposible.

La decisión de las nuevas tecnologías en la educación a distancia es una decisión que más de una vez tiene que ver con algún negocio, pero no con una posibilidad real, sensata.

- ¿Vos considerás que existe credibilidad en las personas destinatarias acerca de las tecnologías utilizadas? ¿Y qué diferencias de credibilidad podrías establecer con

respecto a viejos y nuevos recursos utilizados en los proyectos de educación a distancia?

No sé si hay mucha credibilidad en los destinatarios respecto del poder que tienen para generar nuevas propuestas de enseñanza. Yo creo que hoy la educación a distancia está instalada, pero no sé decirte si son las nuevas tecnologías lo que el gran público piensa que resuelven la problemática de la enseñanza. Creo que es relativo, y que está bien que sea relativo. Fijate que hay muchas asociaciones de profesionales que están haciendo actualización, y lo hacen a través de las viejas tecnologías.

- ¿Cuáles son los principales problemas de las instituciones? ¿Por qué se originan, cuáles son los motivos?

Fundamentalmente financieros, por el desfinanciamiento de las instituciones y la falta recurrente de inversión.

ANEXO II

**Unidades Didácticas de Módulos de Estudio de la
Licenciatura en Enfermería a Distancia -Facultad
de Ciencias Naturales – Universidad Nacional de la
Patagonia San Juan Bosco- y protocolos de
entrevistas**

MODULO: ATENCIÓN AL ADULTO Y AL ANCIANO



U N I D A D I I I

.....

Rol de enfermería en la atención del adulto con problemas cardiovasculares

El perfil de morbi-mortalidad del adulto en la Argentina muestra que los problemas cardiovasculares son una de las primeras causas de enfermedad y muerte, que coincide con lo que ocurre a nivel mundial. Dentro de ellos, los de mayor prevalencia son aquellos problemas considerados como “enfermedades coronarias o coronariopatías.

Las causas o factores asociados a estos eventos están claramente definidos, y es importante su tratamiento en la población que aún no tiene manifestaciones de la enfermedad, o bien evitar desde etapas tempranas la exposición del sujeto a éstos factores.

El énfasis de las acciones debe dirigirse al fomento de un estilo de vida adecuado, que promueva hábitos alimentarios saludables, la actividad física, la recreación al aire libre, las relaciones armónicas familiares y el adecuado enfrentamiento ante las dificultades.

Cuando la enfermedad ya está instalada el tratamiento temprano con terapias adecuadas es fundamental para el pronóstico del adulto con coronariopatía. La repercusión social y económica de la enfermedad es cada vez mayor, ya que en épocas anteriores afectaba a grupos de edad avanzada y hoy día se extiende a una población más joven y que es cada día mayor.

Conocer los aspectos científicos y las técnicas de tratamiento en las coronariopatías es tan importante para el Profesional de Enfermería como conocer

el impacto o problemas psicosociales que se presentan en el sujeto y familia durante el curso de la enfermedad.

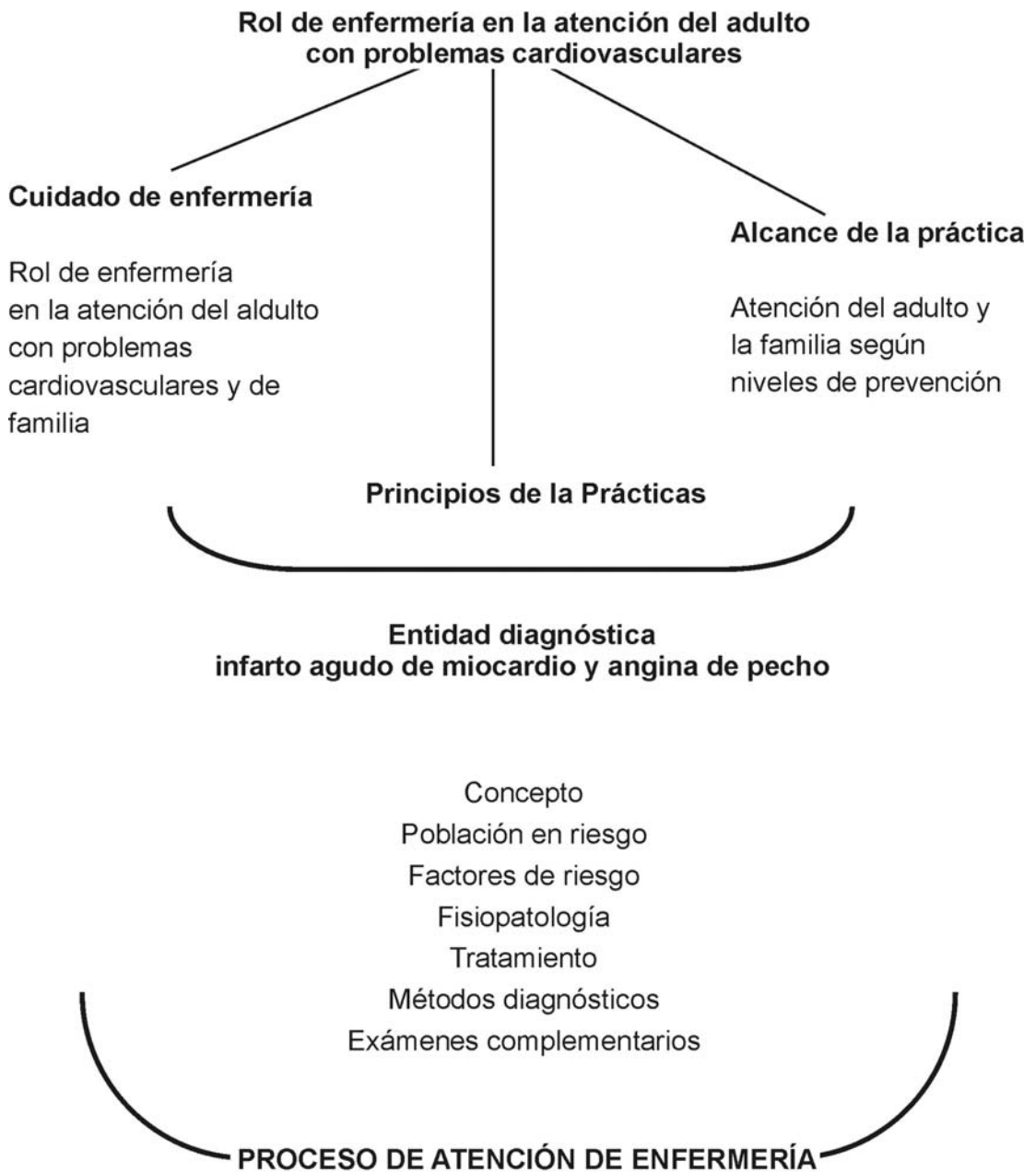
En esta Unidad se abordará el rol de enfermería en al atención del adulto que presenta dos patologías coronarias: infarto agudo de miocardio e insuficiencia cardíaca .



Objetivos

- Analizar la magnitud de los problemas cardiovasculares y sus factores de riesgo en los diferentes grupos poblacionales en relación con procesos biopsicosociales.
- Identificar actividades de prevención y promoción de la salud cardiovascular que permitan abordar el problema salud-enfermedad cardiovascular.
- Analizar los aspectos fisiopatológicos ,psicológicos y de tratamiento del adulto con diagnóstico de infarto agudo de miocardio e insuficiencia cardíaca.
- Desarrollar el PAE en los tres niveles de prevención.

Esquema de contenidos





Actividades de aprendizaje

1-Realice la lectura del siguiente artículo:

- “La salud al ritmo del corazón”.OMS Ginebra 1.992

1.a.- Analice la magnitud de los problemas cardiovasculares y sus factores de riesgo en los diferentes grupos poblacionales en relación con procesos sociales, biológicos y emocionales.

1.b.- Elabore un escrito en donde consten sus conclusiones respecto a lo analizado en 1.a.

2-Investigue qué programas de prevención y control de las enfermedades cardiovasculares se desarrollan en las instituciones locales y cuales son sus resultados y efectos en la población.

2.a.- Prepare un informe descriptivo.

3-Elabore un listado de actividades sugeridas por Ud. para impulsar un programa de prevención de enfermedades cardiovasculares en su área de trabajo.

4.- Reúnase con su grupo y analice la siguiente situación:

El Sr. Andrés R. de 40 años, viajante, ingresa a la guardia del hospital acompañado por una persona. Se lo observa pálido, sudoroso y manifestando intenso dolor precordial . El acompañante refiere que lo había visto recostado en el asiento de su auto, en el parador dela entrada de la ciudad y al acercársele, Andrés le pide que lo traslade a un centro

asistencial. Hace una semana había tenido un episodio de dolor muy parecido, luego de intentar infructuosamente las cobranzas de su zona, y cuando estaba discutiendo con un cliente. En esta oportunidad, solamente estaba conduciendo, pero al no ceder estaciona en el parador. Tiene como antecedentes ser fumador desde los quince años la cantidad depende de la situación, pero siempre “encima de un paquete”. Hace tres años era empleado de comercio hasta que fue indemnizado por reducción de personal consiguiendo este trabajo a comisión sólo hace cuatro meses. Su alimentación no es variada circunscribiéndose a comidas rápidas sin horario fijo. Ha aumentado de peso. Su familia se compone de su esposa y dos hijos en edad escolar, quienes ignoran de lo sucedido.

Al ingreso se lo observa muy ansioso, con interés de que se le avise a su familia. Los signos vitales TA: 110/80 (no se conoce hipertenso), P: 104, irregular, R: 28 por minuto, score del dolor 10/10. Al electrocardiograma: supradesnivel en el ST e inversión de la onda T en DI, y V1 a V6, con extrasístoles ventriculares aisladas. Se lo conecta al monitor cardíaco, se coloca máscara de oxígeno a una FiO2 del 28%, se comienza con NTG por vía periférica. Se extrae sangre para laboratorio de urgencia. El diagnóstico médico: infarto agudo de miocardio anterior Se piensa en una posible terapia trombolítica.

4.a.- Reúnase con el grupo de estudio(si no lo tiene puede hacerlo en forma individual) y analice el caso con el objetivo de identificar y estudiar cuáles son los conocimientos teóricos que debe poseer el Licenciado en Enfermería para brindar un cuidado integral y libre de riesgos.

4.b.- Elaboren un esquema de contenidos y utilice el mismo como guía para resolver la situación.

Como material bibliográfico les sugerimos leer:

- DE ANGELIS; "Sistemas Cardiovascular", en ALSPACH; Cuidados intensivos en el Adulto. Editorial Interamericana, McGraw – Hill, 1993, México.

4.c.- Elaboren el PAE que Ud. considere factible de aplicación para la situación problema. Preste especial atención a las intervenciones independientes de enfermería y a la fundamentación correspondiente. Prepare el trabajo para presentar en la actividad presencial.

La actividad que ahora le proponemos está relacionada con los adultos que presentan una insuficiencia cardíaca, problema de salud que se presenta cuando el corazón es incapaz de bombear una cantidad adecuada de sangre para el retorno venoso y los requerimientos metabólicos. Puede deberse a un aumento en la carga de trabajo del corazón o a una disminución en la fuerza de contracción, sus síntomas son siempre angustiosos y a menudo amenazan potencialmente la vida. Usted, como Profesional en Enfermería, debería conocer como tratar estos síntomas rápidamente y, desde luego, reconocer la insuficiencia cardíaca en todos sus estadios. Para ello les proponemos :

5.- Asistir a un Centro Asistencial y valorar a un adulto con diagnóstico médico de Insuficiencia Cardíaca. Elabore la historia de enfermería para identificar los patrones funcionales alterados .

5.a.- Luego de identificar los patrones funcionales alterados analice cada uno de ellos para obtener datos significativos que confirmen el problema

5.b.- Identificados los problemas realice un listado de contenidos teóricos que son necesarios conocer para poder elaborar un plan de cuidado coherente con las competencias del Licenciado en Enfermería.

5.c.- Recorra a la fuente bibliográfica que se sugirió en la actividad relacionada con el problema anterior o cualquier otra bibliografía que le aporte los contenidos teóricos que considera fundamental conocer. Realice una ficha bibliográfica con los principales puntos .

5.d.- Elabore un plan de cuidado que considere oportuno aplicar a un adulto considerando las intervenciones de enfermería dependiente e independiente con la debida fundamentación. Prepare el trabajo para analizar y discutir en una actividad presencial.

MODULO: ADMINISTRACIÓN EN ENFERMERÍA COMUNITARIA Y HOSPITALARIA



Producción evaluativa final de la asignatura

- Criterios de evaluación

- Reconocer situaciones problemáticas en la práctica de administración de Enfermería, que resulten representativas de los nudos conflictivos actuales en las instituciones sanitarias.
- Recuperar aportes conceptuales desarrollados a lo largo de la asignatura, que sean relevantes para el tratamiento de problemas detectados en la práctica de Enfermería.
- Analizar escenas cotidianas de la institución sanitaria, que se revelen aspectos problemáticos para la atención de la salud.
- Emitir juicios y reflexiones personales acerca de la propia práctica, que posibiliten reconocer progresos y dificultades.

El Trabajo Final que propone la Cátedra de Administración en Enfermería Comunitaria y Hospitalaria consiste en la elaboración de un programa de gestión aplicando el razonamiento analítico o creativo en un **proceso de reingeniería**.

Para ello, Usted y su pequeño grupo deberán:

1.- Leer críticamente los textos adjuntos a estas consignas:

- a) Artículo “Reingeniería de procesos”. En “ Las claves de la gestión hospitalaria”. Miguel Angel Asenjo.

- b) Compilación bibliográfica “Liderazgo y dirección, aportes y reflexiones”. Prof. María Carballo.
- c) Artículo: “Conceptos y principios del liderazgo y su aplicación en Enfermería”. Prof. María Mercedes Durán de Villalobos.

2.- Hacer un listado de todas aquellas situaciones consideradas problemáticas de la enfermería, en el contexto de la institución (organización) donde los componentes del grupo se desempeñan, que se encuadren en problemas de asistencia directa, organización del trabajo, administración de los recursos, coordinación con los demás servicios, coordinación intraservicio y educación del personal.

3.- Seleccione tres de los problemas reconocidos en el ítem anterior. Explique porqué para Ud. se constituye en un problema. Identifique sus causas y consecuencias futuras.

4.- Reconocer un problema de los anteriormente expresados. Analizarlo en profundidad, identificando los tres pasos de un proceso de “reingeniería de procesos”, según se desarrolla en el texto anexo a estas consignas.

5.- Elaborar parámetros de evaluación de las medidas adoptadas para producir mejoras al problema analizado, que se recuperen aportes obtenidos de los textos anexos a estas consignas y a aquellos desplegados en los Módulos de estudio de esta asignatura.

Recuerde que:

- a) El Trabajo debe ser presentado siguiendo las pautas generales enunciadas al comienzo de la Licenciatura en Enfermería a Distancia, en las fechas acordadas con la profesora.

b) La evaluación del Trabajo tendrá carácter de examen parcial, con una instancia de recuperación según lo manifestado en el Reglamento Académico de la Facultad de Ciencias Naturales.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA PARA LA COORDINADORA Y DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERIA A DISTANCIA DE LA UNPSJB



**UNIVERSIDAD DE GRANADA –ESPAÑA-
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

**PROGRAMA DE DOCTORADO: INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS
EN DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

TESIS DOCTORAL

TITULO DE LA TESIS: *Megadistancias y Acceso a la Educación Superior. La educación a distancia en el contexto de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.*

NOMBRE DE LA DOCTORANDA: Silvia Mabel Coicaud

INSTITUCIÓN DE REFERENCIA: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

NOMBRE DEL DIRECTOR DE TESIS: Dr. José Antonio Ortega Carrillo

INSTITUCIÓN DE REFERENCIA: Universidad de Granada

NOMBRE DEL CO-DIRECTOR DE TESIS: Dr. Juan Francisco Romero Barriga-

INSTITUCIÓN DE REFERENCIA: Universidad de Granada

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION:

Objetivo General,

. Analizar las características que presentan los Programas/Proyectos de educación a distancia en el contexto de las Universidades Nacionales de Argentina.

Objetivos Específicos

. Conocer los modos de inscripción institucional de la modalidad de educación a distancia en el ámbito de las universidades públicas.

. Indagar acerca de los perfiles de los alumnos destinatarios de las propuestas, y de sus motivaciones principales con respecto al estudio a distancia.

. Analizar las particularidades que presentan los materiales educativos multimedia diseñados para este tipo de propuestas, y las estrategias didácticas que se utilizan para la enseñanza y el aprendizaje.

. Reflexionar acerca de los criterios que se emplean para la selección de los diversos recursos tecnológicos como soporte educativo en las universidades, sus posibilidades y limitaciones.

. Comprender y analizar las problemáticas del acceso y la credibilidad que se presentan ante la incorporación de nuevas tecnologías en el ámbito de las instituciones de nivel superior.

. Valorar las alternativas de mejoramiento de las instituciones, como así también las estrategias creativas empleadas para superar las dificultades.

. Analizar las características que asume un Programa de educación a distancia implementado en una universidad pública, reflexionando críticamente acerca de las representaciones que esgrimen sus actores principales.

DESTINATARIOS DEL CUESTIONARIO

Coordinadora del Programa del Desarrollo de la Enfermería en la región Patagónica –ProDEP- y Docentes de la Licenciatura en Enfermería a Distancia de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

PREGUNTAS

- 1- Título profesional, asignaturas en las que es responsable, función y cargo docente, dedicación, antigüedad en el cargo y en la Carrera/Programa a distancia, formación adquirida en la modalidad.
- 2- ¿Qué grado de participación ha tenido Ud. en el diseño, gestión y evaluación de este proyecto de educación a distancia de la UNPSJB?
- 3- ¿Qué evaluación realiza Ud. del proyecto?
- 4- ¿Qué piensa acerca de la modalidad de estudio a distancia?
- 5- ¿Qué tutoría dada recuerda y por qué? ¿Cómo arma las tutorías, qué recursos y estrategias utiliza y por qué?
- 6- ¿Qué piensa acerca del aprendizaje de los alumnos a través de los materiales escritos?
- 7- ¿Piensa que los alumnos comprendieron todo o se informaron?. ¿Cómo se daba cuenta de esto?
- 8- ¿Qué dificultades de aprendizaje cree que se produjeron a partir del uso de los materiales?
- 9- En relación a los materiales... ¿qué piensa acerca de: diseño gráfico; diseño didáctico y las actividades de aprendizaje; y el tratamiento de los contenidos?
- 10- ¿Qué modificaciones haría a los materiales escritos? ¿Por qué?
- 11- ¿Incorporaría otros recursos multimedia a los materiales?. ¿Por qué?
- 12- ¿Cómo se evalúan los aprendizajes en la carrera/posgrado? ¿Qué piensa Ud. acerca de esto?. ¿Propondría modificaciones? ¿Cuáles y por qué?

ENTREVISTA TOMADA A LA COORDINADORA DEL ProDEP, PROGRAMA DEL DESARROLLO DE LA ENFERMERÍA DE LA REGION PATAGONICA.

- Primero te hago preguntas generales: título, materias en las que trabajás, cargo docente, tu función, tu dedicación...

Ahora, ¿no es cierto?. Porque en el primer programa estaba solamente como Directora del Proyecto. En este nuevo ciclo tengo Adulto y Anciano, Teorías y Tendencias y Práctica Integrada. La dedicación que tenemos realmente es una dedicación simple, pero una dedicación simple a los fines de que parte del trabajo sea considerado, porque como tenemos exclusiva para la carrera de pregrado, no podemos tener otra dedicación. Pero no es que sea el tiempo que a uno le requiera la Licenciatura. La verdad es que la Licenciatura nos llevaría, solamente la Licenciatura, una dedicación exclusiva. Y en cuanto al tiempo, es programa lo tenemos desde el '96 y en el año 2001 empezamos el nuevo ciclo, pero ya con los módulos propios. Y estamos ahora terminando para fin de año la segunda cohorte.

- Tu antigüedad en el cargo, en la carrera, en el programa a distancia...

En el programa a distancia llevo desde que comenzamos, desde el '96, seis años, y en la carrera, llevo siete años.

- De la *formación* adquirida, tanto desde tu profesión de enfermería como desde la modalidad, ¿qué podés recuperar como hitos más importantes?

Dentro de la formación me parece que fue muy importante el haberme formado como licenciada para tener la posibilidad de que en esta Universidad también se tengan licenciados, porque hasta antes no teníamos la posibilidad. Ese fue un hito muy importante que ha marcado, y a su vez esto tiene que ver también con qué es lo que me permitió hacer el curso de educación a distancia en California, para poder pensar en programas de formación de grado para la región. Si no hubiese tenido el título de grado yo creo que no podría haber entrado en ese grupo de becarios que se fue en el '94/95 y que eso hizo a que yo pudiera pensar también en la educación a distancia para nuestra carrera. Otro punto importante es también el programa de maestría que también por la Kellogg pude acceder, y donde bueno, uno tiene todavía más como se hace también a distancia, lo va fortaleciendo en cómo implementar los programas, cómo mejorar y conocer la experiencia de otros países, de otras enfermeras, otras colegas.

- Sobre el grado de participación que tuviste en el diseño, gestión y evaluación como que ha sido bastante importante ¿no? Contame la experiencia.

El proyecto realmente surge como propuesta del curso que realizamos dieciocho enfermeras latinoamericanas en Los Angeles. La idea era, conocer en profundidad los beneficios que nos podía traer la aplicación de la modalidad de educación a distancia, la forma en que se puede armar programas de educación a distancia, qué no podríamos en nuestra formación, por ejemplo la carrera de pregrado que no sería conveniente hacerla con esta modalidad. O sea, todas las ventajas y las desventajas y todos los apoyos posibles que podíamos tener nosotros dentro de Latinoamérica de otros colegas que también estaban interesados en esta modalidad y que tenían la misma problemática que nosotros: grandes distancias, necesidad de seguir mejorando la formación, enfermeros que ya están insertos en el mercado laboral y no pueden disponer de horas para poder estar estudiando. O sea que era como la metodología justa para estos enfermeros que se quejaban por diferentes razones de no poder acceder a un nivel de formación superior y que hacía que esta modalidad sea justamente la oportunidad que uno tenga para poder seguir creciendo. Como respuesta de esto fue que cada uno de nosotros tenía que pensar un proyecto de educación a distancia en función de nuestras necesidades. Es así que surge la idea de pensar la Licenciatura en enfermería a distancia, que lo hicimos en conjunto con Río Negro. No fue realmente la idea en un principio de trabajar con Río Negro, porque en esto hay que

ser franca. Yo me fui por mi universidad y siempre pensé en mi universidad. Por supuesto, desde mi Universidad en la región, pero la otra enfermera de la región que viajó conmigo y que pudo participar de este curso es una enfermera de servicio, o sea que no trabaja en docencia sino en servicio, de la provincia de Río Negro. Ellos también necesitaban licenciatura, pero ellos tenían Escuela Terciaria. Entonces los intereses eran diferentes. Es más, ellos hubiesen preferido trabajar con otras universidades, no con nosotros. Pero de alguna manera fue direccionado desde el mismo proyecto, desde la misma Fundación de que como región teníamos que trabajar en conjunto y creo que no fue casual la invitación de una de docencia y otra de servicio para que juntos articulemos esfuerzos y podemos diseñar una propuesta. Y es así que surge la propuesta y como yo era referente de la institución formadora, caía de maduro que desde esa institución formadora tenía que salir el programa de educación a distancia en enfermería. Es así que surge el programa original, en un comienzo íbamos a utilizar la currícula de la Universidad de Córdoba y fue muy discutido con la gente de Río Negro, se decide trabajar con la currícula de la Escuela de Enfermería de Rosario, que además era estratégico, porque ellos también tenían proyectos Kellogs financiados, y decidimos hacerlos en un comienzo vía Comahue, pero Comahue quería llevarse todo. Quería llevarse el presupuesto, la dirección del proyecto, quería llevarse todo. Nosotros solamente entregar el proyecto. Así que con el apoyo de la Escuela de Rosario y los directivos de esta Facultad logramos que esta propuesta sea viable desde acá y ser nosotros los emisores del título, así que a eso nos comprometimos. Se agilizó toda la parte administrativa para que se pueda plantear un programa de educación a distancia ante el Ministerio. Rosario nos vendió todo el material, más el apoyo permanente en cada una de las asignaturas, la gente de la dirección educación a distancia local que nos ayudó a reordenar toda la parte administrativa y académica y conjugamos un equipo que fue trabajando a lo largo de la organización y el dictado de cada una de las materias. Los profesores fueron inicialmente docentes sin experiencia, eso hay que reconocer, de la Escuela de Enfermería de Allen y bueno, eso también tenía ciertas dificultades especialmente en el transcurso de la cursada, porque eran docentes que estaban acostumbrados a trabajar en escuelas terciarias y que no siempre las escuelas terciarias coinciden con toda la organización o los requisitos y exigencias de las escuelas que dependen de universidad. Ese fue el inicio, y como Universidad, también nuestra Facultad accedió a que estos docentes en esta primera etapa no se les exija más requisito que solamente el haber sido docentes de la Escuela de Enfermería de Allen, más allá de que no sean ellos licenciados, haber trabajado en licenciatura. Pero pensando en que necesitábamos sumar el recurso y que en la medida en que nos largáramos íbamos a ir mejorando esto, sino todavía hoy estaríamos pensándolo. Así que así empezamos, con más de doscientos alumnos inscriptos en un comienzo, con gente de Río Negro, de Chubut y de Neuquén y se graduaron alrededor de ciento cincuenta hasta la fecha, hay gente que ha quedado y que sigue rindiendo sus materias. Debe haber habido antes del proyecto 23 licenciados en toda la región. Es exitoso en cuanto a la cantidad. Ahora habrá que hacer una evaluación para ver qué es lo que están haciendo estos licenciados, cual es el impacto del trabajo de estos licenciados en los lugares en que se desempeñan, porque la mayoría estaban en puestos jerárquicos, o sea, era diverso: trabajaban en las escuelas de enfermería, en las dos escuelas terciarias que tenemos en el norte de la región, en Neuquén y Allen, trabajaban en proyectos de profesionalización dentro de los hospitales, y mucha gente que es de nivel asistencial, operativo, que está en las salas en contacto directo con los pacientes. O sea que tendría que haber cambios en todos los ordenes. Esa parte no fue evaluada todavía.

- ¿Cómo evaluarías este Proyecto?

Yo lo evaluaría como muy bueno, por supuesto. En esto porque es una experiencia inédita, nos atrevimos a plantear una propuesta innovadora que la Universidad no tiene, esta Facultad tampoco tiene. Logramos a nivel nacional algo que hasta la fecha creo que ninguna escuela ha logrado que es que se apruebe la formación del licenciado en

enfermería con modalidad a distancia y atravesar todas las exigencias que pide el Ministerio en cuanto a la modalidad a distancia, por esa Comisión Evaluadora que se ha formado en el marco de la ley de educación superior, y se que han sido muy exigentes con las otras Escuelas porque al día de hoy las dos primeras escuelas que largaron programas de educación a distancia, que son Córdoba y Rosario todavía no tienen aprobada su propuesta, y colegas de San Juan, de Misiones, de Catamarca que tienen programas de licenciatura a distancia me han consultado en que es lo que hemos hecho nosotros para que podamos tener aprobada nuestra modalidad, que a ellos hasta la fecha todavía no se la han aprobado.

Eso tiene que ver con una de las razones por la cual digo que el programa ha sido exitoso, o sea que fue evaluado no sólo internamente, sino externamente y evidentemente estábamos en el buen camino. Trató de satisfacer a un número importante de población de enfermeros, dejó sentado en la universidad que la modalidad de educación a distancia es una modalidad que tendría que ser trabajada, por ahí la parte negativa es que no ha sido tomado como ejemplo, quizá porque da mucho trabajo, pero al menos como programa que aún permanece y que no es que se hizo solamente una cohorte una vez que se tuvo presupuesto. Ahora seguimos a pesar de no tener financiamiento pero bueno, ya está instalada la licenciatura y que esto nos abre las puertas para que los enfermeros de la región se puedan formar en posgrado. Muestra de ello es que si bien yo no me formé con este grupo, accedí a la formación de posgrado, otra compañera que también accedió a la formación becada por la fundación, es graduada de este programa, y hay otros dos colegas mas que se graduaron en este programa y están haciendo su doctorado en Tucumán. Si no hubiese pasado este proyecto no se si esas posibilidades de posgrado serían tan sencillas, más allá de que sea una o dos personas que estén trabajando a nivel de posgrado, bueno, es producto también de esto.

- Vos hablaste de la modalidad de educación a distancia, por qué pensás que la Universidad tendría que pensar estas propuestas o programas?

Yo pienso que esta Universidad tendría que pensar en propuestas de posgrado porque los docentes están permanentemente pidiendo propuestas de posgrado, y yo creo que en esta Universidad hay un recurso humano no solamente en la metodología sino en cada una de las disciplinas que puedan armar sus programas de posgrado de educación a distancia. Porque la gente está dispersa en toda la región, y más aún hoy con la situación económica, y creo que con la crisis uno reafirma estos pensamientos. No puede ser que habiendo expertos en un área disciplinar y también en la metodología, la Universidad no ofrezca cursos con esta metodología en cualquiera de las áreas. Uno se mete en Internet y se encuentra con cursos que piensa, si esto también lo puedo hacer yo. Y sin embargo no tenemos, yo creo que la Universidad no le ha dado la importancia a lo que es la metodología, no puede ser que no tengamos todavía un aula virtual. Esas cosas todavía, se ha invertido en otras cosas pero en estas cosas que se invierte una vez, y ya está... No puede ser que no se disponga de eso, no puede ser. Yo creo que cualquier Facultad puede ofrecerlos, si nos atrevimos nosotros que es una carrera que por ahí uno se pregunta enfermería, pero enfermería a ese nivel, inclusive pensar en los posgrados, si la gente se tiene que ir afuera, cuanto sale. Si te metes en Internet está para tomar cursos enteros, pero sin embargo, yo ahora estoy haciendo un curso de infectología, que vienen también de una fundación del Houssay los docentes de Buenos Aires, y uno ni siquiera tiene la necesidad de viajar para las evaluaciones, uno responde sus exámenes y automáticamente tiene sus respuestas o tiene su evaluación. Con todo el avance tecnológico que hay cómo no podemos tenerlo nosotros, además que hay gente que piensa en esta Universidad, hay gente con cerebro en todas las disciplinas, cómo no se puede aprovechar esos recursos.

Ahora no sé si es la Universidad o cada uno de los equipos docentes también que no les interesa mucho producir estas cosas, porque hay que reconocer que esto es trabajoso. La primera etapa es de mucho trabajo, pero bueno, yo creo que hay gente que está

formándose en función de las horas del cargo que tenga dentro de la universidad, pero eso después a su vez tiene que formar a otros. Pero el individualismo a veces prima demasiado, eso es lo que yo veo en mi Facultad. Porque estos proyectos son de equipos y aparte es para un grupo importante de gente, y que uno tendrá que pensar realmente cual es su filosofía también, porque en función de eso por ahí piensa estos proyectos.

- De las tutorías: ¿cuál te ha impactado más, cuál recordás más nítidamente y por qué? ¿En general cómo armás vos las tutorías, qué tipo de estrategias usás?

Yo recuerdo una tutoría donde los alumnos han manifestado que realmente su experiencia de vida, nunca ellos han valorado la experiencia que ellos han tenido como enfermeros. Por un caso, yo les había pedido que escribieran una experiencia que llamamos nosotros situación de enfermería, que escribieran una experiencia tal cual ellos la han vivido. En esa materia estábamos trabajando en Teoría justamente cuales son las teorías, los conceptos, los elementos de paradigma de enfermería y los tipos de conocimiento, y en esa situación de enfermería ellos pudieron encontrar realmente todos los elementos que componen, que podríamos armar programas enteros con una sola experiencia. Y ellos dicen que nunca se han dado cuenta de todas las cosas que hacen y que realmente están teñidas de conocimiento científico. Ellos se han dedicado a hacer, hacer, hacer y que nunca se detuvieron a pensar. Entonces yo les hablaba de que ahí estaba expreso, estaba explícito el concepto de persona, el concepto de salud, el concepto de entorno, el concepto de enfermería. Que de alguna manera estaba diciendo cuáles eran los valores que estaban orientando la actividad o el accionar de ellos, y que todas esas cosas estaban sacadas de la situación de enfermería y que ellos se encontraron reflejados e identificados o no, o también golpeados por decir yo pensé que era una enfermera que respondía a un modelo de enfermería que toma a la persona como un ser humano integral, mientras que mi experiencia me dice que yo estoy tomando a la persona como un ser biológico nada más, porque hay mucho choque o incoherencia entre el decir y el hacer. Entonces ellos a raíz de esta situación de enfermería vieron eso, valoraron también que lo más importante que ellos hacen no lo escriben, no lo registran nunca, y proponían que este tipo de actividades las hagamos a lo largo del proceso de formación de pregrado y de la formación de grado, porque es una forma de ellos también reconocer esto de lo mal, porque a lo mejor uno no le da importancia al tacto terapéutico, al tocar, al escuchar, al silencio que se produce entre el paciente y la enfermera, eso no lo registra, o lo que ellos vivieron. Entonces dicen nunca nadie nos ha hecho pensar cómo nos sentimos, o cómo vivimos o qué hicimos con estas experiencias. Y recordar estas cosas a ellos les hizo bien porque de alguna manera se dieron cuenta que su profesión tiene mucho de conocimiento y que no es una rutina, y de que hay conocimiento por más que ellos digan, por más que no hayan tenido la formación, alguien lo hace pensando, no se hace con el otro ser humano una actividad totalmente irracional. Esa experiencia fue muy linda porque los chicos se han sensibilizado mucho, se han movilizado mucho, han recordado experiencias muy lindas que han sucedido quince o veinte años atrás, y fue muy movilizadora para todos.

- ¿Y a través de qué estrategias?

Situación de enfermería se llama. La situación de enfermería yo la viví como experiencia también como alumna del programa de la maestría y es esa vivencia única que tienen enfermero y paciente y que en ella está uno con todo el conocimiento de que dispone y también de ahí saca todo el conocimiento que necesita. Antes lo llamábamos nosotros "Estudio de Casos" pero no es estudio de casos porque estudio de casos es un caso concreto y en este caso es la experiencia que uno ha vivido, que es única, irrepetible y que solamente quien la vivió la puede expresar y que en esa vivencia uno construye lo que es el cuidado y que si realmente hay cuidado tiene que tener relación con esto que decimos que

es el cuidado, de lo que es el sujeto, de lo que es la enfermería. Son experiencias que son narrativas, y en función de eso uno analiza su propia práctica y trata de mejorar también.

-¿Los aprendizajes de los alumnos a través de los materiales, qué pensás vos, cómo podés evaluar los materiales que se trabajaron en relación a lo que el alumno aprendió, lo que aprovecharon?

Yo creo que los alumnos todavía nos falta mejorar porque en definitiva se evalúan los aprendizajes en función de trabajos prácticos y en función de parciales. Yo creo que los parciales de múltiple choice no sirven para evaluar este tipo de aprendizaje en los alumnos. Pero sí me parecen muy provechosos los trabajos prácticos que se solicitan y las sesiones plenarias donde uno intercambia. Es decir, uno trae, lee el material, hace su síntesis, sus presentaciones, defiende sus trabajos frente al resto de los compañeros, pero que esas instancias sean consideradas trabajos parciales le sirve al alumno, lo descongestiona, las historias de enfermería, tengo videos, cassettes, y construye, yo creo que eso es más importante que evaluaciones de múltiple choice.

Y generar experiencias de evaluación donde en función de esa experiencia uno extraiga las conclusiones del programa. O en los trabajos prácticos también, generar actividades donde el alumno si o si tiene que ir al material bibliográfico, porque sino el alumno lee poco, o lee lo que él supone le van a preguntar. Seguramente que hay mucho material que no alcanzan a leer.

- ¿Esto lo decís en función de los materiales escritos?

En función de los módulos, sí, en función de los módulos.

- A vos te parece importante que las actividades sean sustanciales, que los lleven a realizar trabajos prácticos?

Y en general de los materiales, a ¿vos te parece que los alumnos llegaban a la comprensión? y Uds. como tutores ¿cómo se daban cuenta cuando los alumnos aprendían?

Yo creo que ahí nos falta. Porque hay materias que tienen demasiado material y el alumno no alcanza a leer todo. Y sobre todo porque los espacios de tutoría no son espacios donde uno tenga la certeza que se va a trabajar todo el material y con todos los alumnos. Entonces yo creo que el material que les damos nosotros como material bibliográfico les alcanza a los alumnos y le sobra para poder manejar o profundizar sobre un contenido. Pero yo creo que la forma en que nosotros estamos evaluando y *lo que hacemos en una instancia presencial no es el tiempo suficiente para poder hacer por lo menos un repaso por todos los materiales, porque tendría que haber un encuentro, una tutoría en donde uno diga bueno vamos a trabajar la unidad 1 y la unidad 2 en este encuentro presencial y que medianamente se haga una recorrida por las cosas más generales que trata ese artículo o autor para ver si los alumnos alcanzan a comprender o se quedan con la duda. De lo que es obligatorio yo creo que tendríamos que hacer un repaso, eso tendríamos que planificar nosotros. Primero, qué tipo de material vamos a dar y segundo, que tipo de tutoría vamos a tener con los alumnos. Que haya una devolución en las tutorías, para garantizar si el alumno leyó o no leyó. Ahora nosotros estamos viendo en esta materia de Práctica Integrada, que casi no le damos material bibliográfico, pero es recuperar el material que ya está trabajado, y hay temas que vemos que tendrían que tener muy claros y sin embargo resultan nuevos para ellos.*

Es más, están pidiendo material, o sea que ni saben qué tienen dentro del módulo. Entonces, bueno, seguramente que ese tema no necesitaba trabajarlo en el práctico que le pedimos, porque si es que esos temas están puestos como para ser trabajados en el práctico que les dimos, sí o sí lo van a leer, pero seguramente que hay algunos que no leen, y el otro problema es el trabajo grupal. Que cuando se hace el trabajo en grupo, yo no sé cómo se organizan, que si a uno le tocó leer el capítulo uno, a otro el capítulo dos, para poder terminar rápido el trabajo porque a veces los trabajos también son grupales, si realmente se toman el trabajo ellos de leer todo el material todos. Hay cosas que escapan a uno y después se nota evidentemente cuando el alumno participa, de que no tenía ni noción sobre un tema que correspondía a su trabajo, pero uno no puede tampoco evaluar esas cosas.

- Estas son las dificultades que a vos te parece se produjeron con los materiales...

Otra cosa que a mí me parece importante es pensar si estos materiales realmente se ajustan al perfil del graduado que nosotros queremos formar. Porque yo creo que tenemos que pensar en la experiencia previa de cada alumno, partir de una base y de que hay cosas, yo creo, que en algunas materias se están dando o se están esperando del alumno cosas que deberían esperarse de un posgrado, y no de este nivel de formación. No es que quisiera nivelar para abajo, pero yo creo que hay que tener en cuenta el tiempo real que tiene la materia, el tiempo real que tiene el alumno, el tiempo real que tenemos nosotros para que haga devoluciones, porque de que vale que le entreguemos treinta artículos y sabemos que el tiempo real del alumno para leer va a ser quince, y el tiempo real de nosotros para poder hacer la devolución va a ser de cinco. Entonces, que pasó con todo el resto, se lo dio por dar o realmente podemos buscar otro material que junte o que nucleee todos estos elementos que son necesarios que el alumno conozca, no en profundidad, pero por lo menos que tengan idea. Pero me parece que en algunas materias se les está dando más contenido de lo que puede llegar a tener el alumno en esta formación, por su título, por el nivel y también por la experiencia previa. Pero bueno, esa evaluación tenemos que hacer ahora a fin de año, para poder comenzar la otra sin estas grandes dificultades, y son las materias donde los alumnos más se quedan, y manifiestan que tienen una carga de ansiedad y de presión, porque no entienden o plantean realmente que no les alcanzan los tiempos. Ahora si nosotros tuviésemos una carrera en donde el alumno se engancha en cualquier momento, todos los cuatrimestres tiene la posibilidad de cursar, uno podría dedicarse a la materia y decir yo quiero que esto lo manejen en profundidad, pero nuestro alumno perdió una materia y hay que esperar dos años por lo menos. Y se han quedado muchos. Tiene que ver con un tema económico, porque si tuviésemos más docentes y menos cantidad de alumnos nosotros podríamos hacer el dictado simultáneo de todas las materias, pero somos el mismo grupo para todo y entonces lamentablemente no podemos.

- Con relación a los materiales, pero ahora ya más específicamente, te voy a preguntar. ¿Qué es lo que pensás sobre diseño gráfico, diseño didáctico, unidades, como se trabajan contenidos?

Yo creo que tenemos que darle más vida a los materiales porque es el docente en contacto con el alumno. Cómo, no sé, pero por ahí yo he visto otros módulos donde hay un acompañamiento pero también tiene que ver con el estilo, la forma en que uno llega al alumno a través del módulo escrito. Pienso que nosotros podemos mejorar pero también en esto corre en contra de nosotros el tiempo real que uno dispone, que no tiene tiempo de ponerse a pensar de qué manera podría llegar mejor al alumno para que no sea tan aburrida la lectura del material. Y con respecto al diseño, yo creo que podríamos mejorar en cuanto a los espacios, en cuanto al tamaño de letra, pero como no soy experta en el tema tampoco sé si eso es lo mejor, no nos hemos puesto a analizar con respecto a eso.

- ¿Además de lo que me dijiste, pensaste en una modificación sustancial? ¿Si tuvieras que volver a hacer el módulo, lo harías seguramente diferente, y qué es lo que cambiarías?

Yo no sé si lo haría completamente diferente, yo cambiaría las actividades. Una de las cosas que cambiaría en algunas materias, por ejemplo en Adulto sería las actividades, pero no del módulo sino de las actividades presenciales. Porque lo que uno se da cuenta es que estas actividades, esta lectura, este material se le dio al alumno pero uno no alcanza a saber si realmente lo comprendió, o si tuvo dudas, o dificultades. Entonces, cómo ayudar al alumno a que esas cosas puedan ser clarificadas. Pero sobre todo sucede en las materias largas. En las materias de mucha cantidad de horas, que seguramente le debe haber pasado al resto de los docentes. Porque después cuando esas materias tienen final, el alumno nos dice pero eso no lo trabajamos ni en la tutoría ni en el parcial. Y sí, es real. Muchas veces no se trabajó ni en la tutoría ni en el parcial algunas cosas que se trabajan en el parcial. Y en el módulo están. Si, por ejemplo son seis unidades, y decís voy a evaluar la unidad 1 y la unidad 2 como primer parcial, y para el segundo parcial evalúo la 5 y la 6, la 3 y la 4 dejamos para el final porque sino es mucho, el tiempo no nos alcanza, parece que son muchos contenidos para una evaluación parcial, pero después al alumno a la larga lo perjudica porque esos contenidos ellos quisieran saber de qué manera se van a evaluar.

- ¿Como si faltara una línea de coherencia desde el módulo hasta el examen final, como si hubiera discontinuidades?

No sé si hay una incoherencia, sino que el alumno necesita un modelo. Es lo que reclama, no sé si lo necesita, es lo que reclama. Un modelo de evaluación. Me pasó en Adulto a mí, no estoy hablando de las otras materias. Tenía 6 unidades, una de ellas no fue evaluada en parcial, y cuando esa unidad se evalúa en final ellos plantean la duda, de que si se hubiese trabajado en parcial esa unidad ellos sabrían hacia dónde uno orientaría las preguntas. Pero eso es relativo también.

- ¿Y vos incorporarías algún otro tipo de recurso multimedial a los materiales? ¿Por qué?

Además de los materiales escritos, yo creo que sería bueno la introducción de material directamente en CD o diskette. Pero yo creo que sigue siendo una gran dificultad para nuestros alumnos la disponibilidad de recursos. O sea, de que vale que tengamos nosotros todas estas ofertas, si el alumno no tiene una computadora, para mandar su trabajo tiene que ir a una cabina. No tiene Internet en su casa, no tiene Internet en el hospital, si lo tiene no es de fácil acceso. Me preocupa que uno le ofrezca otros recursos además del módulo escrito, y que el alumno no tenga acceso.

- ¿Y por ejemplo videos, o cassettes con grabaciones?

Yo creo que los cassettes van a ser más fácil, y la videgrabadora también.

- Con respecto a los contenidos de enfermería ¿vos pensás que estos otros recursos sirven, tienen que ver con la especificidad disciplinaria?

Sí, sí. Sobre todo porque ellos tienen que desarrollar la capacidad de observación y hacer lecturas críticas de lo que están mirando. Trabajamos mucho con películas donde están claros algunos referentes, algunas actitudes, es importante para nuestra formación.

- No sé si querés agregar algo más sobre el tema evaluación, comentarme cómo se evalúan los aprendizajes en la carrera, que pensás acerca de esto...

Con respecto a la evaluación a mí me gustaría sacar los parciales. Evaluar en función de los trabajos prácticos, pero que estos trabajos sean individuales. Uno o dos tienen que ser individuales y otros tienen que ser grupales. Porque en el individual el alumno se ve obligado él a ver, a revisar cada uno de los materiales y también a mejorar por ejemplo, la capacidad de escribir, de hacer síntesis, de plantear posturas personales. Mientras que en el grupo, es bueno el trabajo grupal en esta modalidad, pero se perjudican los alumnos que tienen más limitaciones. Porque siempre, bueno, vos que sos más canchera en esto te ponés a hacer el escrito, vos mirale la ortografía, vos mirale la redacción. Y el alumno termina recibíendose y no sabe escribir. Yo sacaría los parciales y los haría trabajos prácticos. Pero por supuesto que necesitamos recurso humano y horas disponibles para que se puedan corregir y devolvérselos. Yo creo que el alumno aprende más.

- Bueno, no sé si querés agregar algo más.

No, nada más.

-Muchas gracias.

ENTREVISTAS TOMADAS A DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERIA A DISTANCIA DE LA UNPSJB

- Primero les pido que me cuenten las materias en las que Uds. están trabajando, la función que tienen, la dedicación, la antigüedad, la formación adquirida en la modalidad. Que se presenten ante el proyecto.

Bueno, en mi caso yo soy docente de la carrera desde que se inicia el pregrado, en el año 1983 y fue alumna del primer grupo de la licenciatura que crea esta Universidad y a partir de ahí me incorporé al grupo docente desde el año '99.

- ¿Y las materias en las que sos responsable?

Administración de Enfermería Comunitaria y Hospitalaria como a cargo, y colaborar en el resto de las materias. Por ejemplo en Práctica Integrada hay una unidad que depende de mí y después de manera conjunta con el resto de los colegas con corrección de trabajos, asesoría con los alumnos, como formando parte del equipo.

- ¿Y vos?

Yo empecé como cotutora en la primera cohorte de la Licenciatura, y en la segunda, con la asesoría de la Universidad de Rosario estuvimos trabajando bastante, yo estuve trabajando con García Sinaroti en Investigación y en Educación, y en la anterior cohorte estuve en el equipo de educación y en ésta empecé en educación, hago investigación y

Práctica integrada.

- ¿En cuanto a tu formación en la modalidad, hiciste algún curso o es la experiencia?

La experiencia de la carrera, todo el asesoramiento que tuvimos de la Universidad de Rosario, la formación que tuve en Ciencia, y cursos particulares en Educación. Fui a un Encuentro en Educación a Distancia con la gente de Rosario, fui a encuentros curriculares de cada una de las asignaturas, en el caso de Investigación, estuvimos en un encuentro en Termas de Río Hondo con gente que trabaja en enfermería con la materia particular de Investigación en Enfermería, con la modalidad a distancia algunas.

Esas convergencias curriculares se desarrollan a través de la Asociación de Escuelas Universitarias, entonces como que nuclea una vez al año a docentes que se dedican a determinada área, yo particularmente participé de Administración.

- Y con respecto al Proyecto, ¿qué grado de participación han tenido, tanto en el diseño, como la gestión y la evaluación?

Prácticamente todo. Estamos desde el principio. Bueno, el proyecto se considera desde que empezó la primera vez. Yo creo que me han servido las críticas como alumna también para después los aportes en la segunda parte.

¿De la elaboración del proyecto también participaron Uds.?

La participación desde la cohorte anterior. Con la presentación del proyecto, la reformulación, las modificaciones que se fueron haciendo, la evaluación que se hizo de la primera cohorte que estaba financiada por la Kellogg, y ahora de ésta, que es otra participación porque en realidad los módulos los tenemos que ir construyendo nosotros, es como más difícil pero como primera experiencia es interesante.

- ¿Qué evaluación podés hacer vos del proyecto en general?

Primero el trabajo que se hizo en equipo, que al principio nosotros teníamos mucho temor porque como era nuestra primera experiencia, sobre todo en la segunda parte del proyecto, ya sin el financiamiento de la Kellogg, nosotros teníamos que construir los módulos a partir de los asesoramientos que habíamos tenido de la gente de Rosario y tratando de sacar los aspectos positivos e ir reformulándolos en función de la experiencia previa. Esa fue la parte más difícil, pero como toda experiencia, supongo que debe tener aspectos positivos y aspectos que no son tan fuertes, que son por ahí nuestras debilidades, pero en este momento no hicimos una evaluación de lo que realizamos en el primer año y el segundo, ya estamos terminando con el segundo, supongo que es una tarea que la tenemos que hacer, que la tenemos pensada para febrero más o menos, cuando terminemos con la cursada que estamos haciendo ahora.

- ¿Y vos, que rescatarías del proyecto?

Particularmente a mí lo que me parece del proyecto es esta posibilidad de acceso que tiene el personal de enfermería de poder seguir formándose, cosa que yo la viví en carne propia ya que me había sido negado ya por distancia o por distintos motivos. Y bueno, para mí eso es lo más importante del proyecto. Y si bien todavía no hemos hecho la evaluación, pienso que durante el proceso hemos podido ver lo efectivo que es el sistema dentro de este proyecto. La educación a distancia pienso que cumple realmente su objetivo.

- Es lo que te iba a preguntar ahora ¿qué pensás de la modalidad en función de este tipo de proyecto?

Fijate que ya empezamos a recibir llamados de Neuquén de gente que tiene la posibilidad de hacerlo con Comahue, que nos están diciendo cuando empezamos, como son las inscripciones, es más también nos preguntan cuanto cobramos nosotros, pienso que estamos dando una buena oferta y que la gente se da cuenta. Con la modalidad estamos tratando de mantener los tiempos, porque las experiencias de otras Universidades hacen referencia a un inicio de una licenciatura que debería durar dos años y que en la práctica dura mucho más de dos años, porque se extienden o porque los alumnos después de una cursada quedan con la posibilidad de seguir o de engancharse en otras asignaturas, eso hace que el alumno tarde para recibirse más de dos años, mucho más de dos años. De universidades y de alumnos que se han cambiado de la universidad que estaban a la nuestra porque no tienen posibilidad de seguir con la que iniciaron. De esos alumnos tenemos bastantes y nos llamaba la atención particularmente que haya gente que hasta tres, cuatro, cinco años le llevaba terminar la licenciatura, que si uno tiene una buena organización los tiempos tienen que ir respetándose. Esos son los tiempos que tratamos de respetar ahora con esta cohorte que estamos haciendo nosotros. De todos modos hay varios alumnos que por distintas circunstancias no pueden aprobar y quedaran en la próxima. Pero hay una muy buena cantidad de alumnos que va a terminar en los tiempos establecidos. Tratar de mantener eso en la educación a distancia me parece que es importante, porque sino se transforma en una educación a distancia ad eternum, vaya a saber cuando termina, y eso no puede ser posible. El profesional tiene que organizarse en cuanto a sus expectativas personales. No tanto por el sistema, para que no se transforme en esto de ir haciendo prórroga, y prórroga, como pasa en otras universidades, nos obliga a ponernos tiempos tanto docentes como alumnos, no hay posibilidades de extenderse demasiado. Nosotros porque tuvimos que aceptar unos eventuales y eso también es bueno no sólo desde el punto de vista de lo educativo sino también desde lo profesional esto de asumir los compromisos. Y lo que yo he podido ver, conociendo ya a fondo Rosario, Córdoba, los que dicen tener en el sistema de educación a distancia la licenciatura, no es tal. Son sistemas convencionales que le han cambiado el nombre y lo llevan a...

- ¿Pero no hay materiales?

Hay materiales, pero no hay una tutoría permanente de seguimiento, esta asistencia que nosotros ponemos como obligatoria, es obligatoria pero también es eliminatoria, en el sentido que por ahí te planifican a vos prácticos con asesorías o con una semana de diferencia, y a vos con el tema de las distancias eso es imposible. Como que no tienen en consideración algunos aspectos que hacen a la flexibilidad de la educación a distancia.

- Vos entonces me estás hablando ...

Es una mezcla de lo convencional con este sistema totalmente distinto y mucho más flexible, donde realmente si vos no estás comprometido como alumno, no lo vas a poder hacer de ninguna manera. En otras pasa esto porque están ahí a medias tintas.

Parecería ser que hay una mala conceptualización de lo que es la educación a distancia. Se cree que la educación a distancia es armar un material y dejar el material en manos del alumno y que el alumno recorra ese material sin ninguna instancia que permita al alumno ver cómo organizarse en ese material, en el contenido, como hacer el trabajo, continuar con el aprendizaje a lo largo de ese material. Esa es la dificultad. Y lo que nosotros veíamos y que por ahí tenemos, como tenemos alumnos que son de otras universidades, de Córdoba en particular, veíamos la diferencia inclusive con ellos.

Ellos decían bueno, pero porqué tenemos que tener tanta presencialidad que es una ventaja para ellos y que en otra universidad no la veían. Ahí veíamos también la desventaja de ellos de quedar libres en una asignatura porque no la pueden seguir porque no tienen tiempos. Uno agarra el material y dice bueno, Ud. cuando lo termina, cuando se quiera presentar a rendir se presenta a rendir, sin nada entre medio. Te entrego algo, vos cuando lo terminas te presentas a rendir. Y no hay ninguna instancia en el medio que diga bueno, Ud. tiene que venir a un encuentro presencial, trabajamos el material, revisamos los prácticos que haya que realizar, las actividades de autoaprendizaje, esas cosas son las que faltan y las que llevan a los alumnos a extenderse en el tiempo. Por eso hay gente de Córdoba que tardo cuatro y cinco años en poder recibirse. Los contenidos como muy estancados, cosa que nosotros acá será que estamos acostumbrados, toda la Universidad esta se caracteriza por estar ávidos de ampliar, de actualizar. Yo lo que notaba con los materiales de otras universidades era eso, que no había una buena actualización. ...

- ¿De las tutorías, cuál recuerdan y por qué? ¿Cómo arman Uds. la tutoría, que tipo de estrategias usan?

Cada asignatura tiene por lo menos dos tutorías, que son obligatorias y que si el alumno no puede asistir las tiene que recuperar en una instancia posterior. En el caso de la gente de Bariloche, El Bolsón o Esquel, lo que hacemos con ellos es que por mail hagan algún trabajo, o la gente de Ushuaia, que hacen un trabajo extra como si estuvieran en situación de asesoría. Y la gente de Comodoro tiene la posibilidad de venir acá los viernes, que es el día que tenemos para la Licenciatura. Lo que se hace es trabajar las actividades que corresponden a esa unidad, a ese encuentro con las devoluciones de los alumnos y las aclaraciones que correspondan de parte del tutor en función del contenido.

Utilizamos muchas estrategias didácticas. Trabajo en grupos sobre todo, algunos trabajos individuales, particulares, sobre todo en Práctica que se empezó con un trabajo que fue de Evaluación donde ellos tuvieron que hacer un escrito profesional. Siempre tratando de buscar el unto del trabajo grupal que me parece que es el que más resultado les da a ellos en el aprendizaje. En Investigación si bien trabajaron toda una parte grupal, después cada uno se orientó, de acuerdo a su objeto de investigación, lo que le interesaba investigar, se orientó en su propio interés. Creo que la primera, que no era mía pero que tratamos de estar todas presentes y de apoyarnos, que era Adulto y Anciano, y los primeros trabajos de los alumnos, las devoluciones, como con las ganas y el ímpetu que vienen los alumnos. Después a través del tiempo también en estas asesorías vas evaluando que va pasando

con los alumnos. Particularmente cuando llegan a Administración, es como que hemos tenido que retomar muchas cosas que habíamos hablado al comienzo. Algo que yo rescato de las tutorías es esta posibilidad de que vamos retomando contenidos, aspectos y principalmente aprovechando la experiencia del alumno. De hecho el alumno que no puede seguir este nivel de trabajo es el que abandona en primera instancia. Para mí las tutorías son muy importantes porque de la evolución de los alumnos nos evaluamos nosotros también y pienso que a los alumnos les es significativo en el sentido de apoyarlos mucho. Tratamos de incursionar en el uso de todos los posibles recursos, tenemos una gran variedad, inclusive para la devolución de los alumnos les planteamos que pueden hacer dramatizaciones, videos, payadas, todo tipo de forma de expresión. Nosotros hemos usado multimedia, hemos usado filminas, clase magistral si es necesario, y dinámica de grupo.

- ¿Uds. piensan que los alumnos realmente comprendieron el material, que se informaron solamente o fueron más allá y podemos hablar de comprensión? En caso de que fuera así ¿cómo nos damos cuenta de esto?

A mí me pasó con algo que para muchos era una cosa nueva de aplicación en enfermería que era Procesos de Reingeniería. Tuve lindas experiencias, a algunos les ha costado, pero muchos se han interesado y han buscado bibliografía anexa y pude ver que se interesaban en el tema o sea que depende de los alumnos. Pero en general es como que no se quedan con lo que tienen, sino que tratan de ampliar.

Con respecto a esto hay una diferencia. En general los alumnos que están trabajando en grupo y que están fuera de Comodoro, están fuera de nuestro alcance, por ahí tenemos mucha gente de Comodoro que viene a las asesorías educativas que tenemos los viernes y otros que no vienen. La gente que está afuera, será porque está en otro lugar y como que necesita tener la cercanía del docente, forman grupos mucho más consolidados y trabajan y se organizan de una forma distinta. Producen diferente y tienen otras expectativas, buscan la forma de reemplazar al tutor a través del grupo y de leer el material, discutirlo, criticarlo. Sobre todo en la primera materia que era Adulto han vuelto sobre cuestiones que ya tenían ellos que haber tenido, pero que por la formación previa y la diversidad porque no son todos egresados de esta universidad y tienen diferentes formaciones, y allí tuvieron que ponerse al día con algunos contenidos que ellos no habían tenido. De todas formas lo que se ha visto es que aquellos alumnos que se encuentran más motivados y tienen interés por el material y lo discuten y lo preparan, tienen otra posibilidad de poder avanzar en la licenciatura que aquellos alumnos que no consultan, que nunca dicen nada, uno va viendo el interés del alumno y estos son los que en algún momento no vinieron más, han abandonado. Porque hay una cuestión en la que desde el principio hicimos hincapié y es el tema del autoaprendizaje. Ellos tienen un material, tienen la posibilidad de conectarse con nosotros a través de distintos medios, el correo electrónico funciona muy bien todo el tiempo están con nosotros haciéndonos consultas cuando tienen que hacer un trabajo para ver como va, si va avanzando bien o no. Y aquellos alumnos que no lo han ido haciendo por diferentes cuestiones, son aquellos que llegan con el trabajo y por allí dicen no me lo aprobaron, no lo terminé de realizar, se dan cuenta que tienen que consultar. Que tienen que preguntar a través del mail o de alguna forma, el teléfono ha estado en contra nuestra estos dos años. Porque el año pasado ya empezamos con problemas con el tema del teléfono, con el fax que nos dicen que más de dos hojas no pueden pasar, así que los chicos ya dejaron de pasar consultas por fax y con el teléfono lo mismo porque dos por tres no funciona. Y el problema es que hay algunos alumnos que no tienen acceso a Internet entonces hay que buscar la forma... También se da con la gente de afuera el uso del teléfono. Nosotros les proponíamos, si nos llaman a casa llamen después de las, a veces once de la noche. El que tiene interés siempre va a encontrar la forma de comunicarse. La gente de Comodoro no sé si es porque nos tiene acá pero como que no busca tanto, pero los resultados han mostrado que la gente del interior se agrupa y forman grupos muy sólidos y muy creativos, con mucha inquietud. Porque son los que vienen y cuando uno dice en una

tutoría a ver quien empieza, siempre son los que se animan. Son gente grande, que tienen su trabajo, su familia y vienen acá porque realmente les interesa y no vienen a perder el tiempo. Eso está absolutamente claro. Pensamos que el año que viene ya va a ser más fácil, no vamos a ponernos ya a cambiar los módulos. Una revisión, alguna cosa que haya que cambiar y daremos un tiempo, dos años o tres, no sé.

- Si una vez que los tenés, por supuesto que no son eternos...

No vamos a cometer el mismo error que estamos criticando. Una cohorte más los podés sostener. La próxima ya veremos, habrá que hacer la reedición del módulo.

- ¿Qué dificultades de aprendizaje creen Uds. que se producen a partir del uso de los materiales?

La comprensión, como ellos comprenden las consignas. La dificultad que hay entre que uno les pide que analicen e interpreten la dificultad que hay para que ellos puedan analizar y escribir. La gente de enfermería escribe muy mal. Ahora con el tema de los escritos profesionales en la Práctica Integrada siempre venimos con bueno, que mal escriben, que mal redactan. Llegamos a Práctica Integrada que es la anteúltima materia y vuelven a salir estas cuestiones que tienen que ver con la mala redacción, con la poca claridad que hay para poder interpretar una consigna. Esas son las dificultades que más aparecen y que cuando vamos a la tutoría ellos dicen sí comprendimos esto o entendimos esto. Pero cuando se ponen a trabajar surgen las dificultades. Por eso me parece que es muy importante la tutoría y no entiendo como es que en otras universidades te dan un módulo y te dicen bueno Ud. cuando lo termine se presenta a rendir el final. Me parece que en el medio deben haber cosas que no se completan.

Creo que la mayor dificultad es la falta de comprensión, por muchos motivos. Estamos acostumbrados a los enfermeros que se dedican al hacer y dedican muy poco tiempo al pensar y al seguir formándose. Yo eso siempre se lo critico a los egresados y bueno, ahí se ve, en los que vienen a hacer la Licenciatura se ve.

- ¿Ahora Uds. hablan de consignas que tienen que ver con las actividades o esta comprensión también tiene que ver con los contenidos?

A veces con los contenidos. En general lo que yo veo y que siempre les marco a los alumnos es que hay muy poco vocabulario, a pesar de que nosotros nos caracterizamos por un vocabulario técnico bastante amplio, y sin embargo les cuesta expresarse, tener ideas claras y utilizar el vocabulario más profesional, más científico.

Sí, como que hay en enfermería dos jergas. Una jerga bien técnica y científica, que ellos utilizan poco, que es la que más le da vuelta. Pero es como que utilizan un vocabulario mucho más simple, que uno dice un profesional no debería hacerlo. Pero tiene que ver con esto de la práctica, del estar en la cuestión de la rutina y una vez que se reciben no seguir en la formación, no pensar en su formación, hasta que llegan a la licenciatura, que por ahí pasaron dos, tres, cinco años o más.

- Con relación a los materiales, ¿qué piensan sobre el diseño gráfico, el diseño didáctico, las actividades, los contenidos? Si Uds. tuvieran que ver lo positivo, lo negativo, las cosas con las que acuerdan y las que no...

Yo creo que no ha habido dificultades, que está bien. Tendría que pasar un poco más de tiempo y ver si encontramos alguna otra cosa, pero será que hemos estado tan encima de todo, tan encima de la gente de educación a distancia, como que tratábamos de no cometer ningún tipo de errores. Creo que hemos hecho las cosas bien, me parece.

En el diseño gráfico no hay dificultades porque está medianamente bien organizado siguiendo los lineamientos que ya habíamos charlado en algún momento cuando tuvimos

una reunión anterior a la elaboración de cada uno de los materiales. Tuvimos un taller con las chicas de educación a distancia. Lo que sí por allí, haciendo una evaluación muy rápida, cambiar algunas cuestiones que tienen que ver con el material, con la bibliografía, o porque yo me doy cuenta que eso no debería estar allí o fue muy extenso, o algo más sintético o en algún tema algo más amplio. Dependería, eso habría que verlo en la evaluación que tenemos pendiente nosotros.

- ¿Pero vos te referís a los contenidos?

Sí, a los contenidos. Sí, a esa selección de contenidos que cuando llega a Práctica Integrada, por ejemplo, nos damos cuenta de que este contenido debería haber estado en algún otro lado previamente o retrabajarlo de otra forma ahora en Práctica Integrada. Que esta materia seguramente vamos a tener que reconsiderar en la tercera cohorte.

- Vos por ahí me estás planteando cosas que tienen que ver con la articulación vertical y horizontal de los contenidos...

Exacto. Particularmente, por ejemplo en Educación vimos programas, programas de Educación para la salud. En Práctica Integrada vimos programas para el cuidado de la salud. Probablemente haya que, en su momento como no habíamos pensado porque fuimos armando cada módulo, para cada materia, ahora haciendo un análisis retrospectivo uno dice bueno este material tenía que haber estado ya en Educación para que ellos cuando vengan a Práctica tengan ya el material. Tener ya el material para poder trabajarlo bien. Sin embargo yo les di algún otro material, una orientación, siempre te queda algo. Lo otro es también que hubo muchos contenidos de Investigación, que tuvieron que pasar algunos para Práctica y algunos de los contenidos para Proyectos.

Las horas eran muy pocas las de Investigación, los contenidos eran muchos y las actividades las tuve que ir pasando para Práctica, que tuvimos una actividad con los alumnos, y ahora para el Proyecto otra actividad que tiene que ver con la presentación de todo el proyecto de investigación que fue lo primero que iniciamos. O sea, no pudimos empezar y cerrar una investigación.

- Con respecto a las actividades, con relación a esto que vos me planteabas que por ahí hay problemas de comprensión de lo que se les pide, de la consigna de la actividad, ¿vos crees que esto también de alguna manera se podría prever en los módulos?

Sí, sí. Lo que hicimos fue ante alguna dificultad en particular como pasó en Investigación, que ellos tenían un material anexo para trabajarlo y que no entendieron bien la consigna, porque lo que hacemos nosotros es trabajar todas, todas las consignas. En la tutoría trabajamos las consignas que creemos son las que les van a permitir seguir avanzando y hay otras consignas que son de trabajo individual y que ellos las van a tener que hacer, pero no las vienen a presentar. Siempre dijimos, estas consignas las tienen que presentar en el próximo encuentro y estas son de trabajo individual. Ellos saben que de todos modos las tienen que hacer, ahora, no existe registro de parte nuestra de que realmente las hagan. Nada más que cuando ellos van hablando se nota que realmente trabajaron. Y también se nota que hay gente que no las trabajó. Se notan las dos cosas. Lo que sí habría que para la mejor comprensión reorganizar esa consigna. Hay algunas consignas que habría que reestructurarlas. Ellos lo que piden muchas veces son ejemplos. A mí me ha pasado en Administración que algunas cosas yo encontraba de bibliografía para ponerles, pero claro, tampoco queríamos que se nos hicieran módulos muy grandes. Por ahí los ejemplos tendrían que buscarlos ellos, que son los que tienen la experiencia cotidiana de llevar a la práctica muchas cosas. Pero sí, es probable que tengamos que revisar... Si, además porque ellos están acostumbrados a, es difícil incorporarse rápidamente a la modalidad de educación a distancia donde la responsabilidad es propia del alumno, porque ellos quieren seguir teniendo al docente al lado, al docente que les vaya explicando parte por parte. Y es un aprendizaje muy duro al principio con ellos para que ellos entiendan que si no

entendieron esto tienen que tratar de buscar algún otro material, tratar de volver a releer, y el trabajo en grupo. Es difícil para ellos estar en la soledad estudiando, no es fácil para nadie. Para un profesional, un enfermero que está acostumbrado a una educación muy formal, con el docente, la clase tradicional donde te explican, si tengo alguna duda levanto la mano y pregunto ahí que es lo que no entendí, es bastante difícil que ellos lo puedan comprender en el material, entonces ahí en el material es donde tienen que aparecer algunas otras cosas que tendríamos que ver particularmente. Me pasó en Investigación. Administración todo el mundo dice que le costó mucho, Investigación les costó mucho más que Administración, así que bueno ahí vamos...

- Desde una lectura global ¿vos qué modificación pensás que habría que hacerle a los materiales escritos y por qué?

Yo también pienso que el tema de las actividades tendríamos que revisar un poco más. Cierta forma de inducir al alumno, ayudarlo a que se oriente en la comprensión de las actividades. Tal vez sea, en eso me queda la duda, porque el alumno no hace las actividades individuales y por eso después tiene dificultades. Pero hemos hecho por ejemplo en las tutorías, donde tenían que hacer algún tipo de interpretación y después llegar a una representación, y lo pueden hacer. Pareciera que necesitan que se esté diciendo hagan esto, hagan lo otro, no sé si conviene también que sea así tan dirigida la cosa. A mí me parece que tendríamos que explicitar un poco más el tema de las actividades, o darles más actividades, es otra posibilidad. No sé si dirigir tanto el tema de las actividades, sino modificar las actividades para que ellos tengan una comprensión distinta de lo que tienen que hacer, que es lo que a ellos les cuesta cuando leen algo y después nos preguntan ¿entendí bien lo que Uds. quieren?. Eso es lo que a mí me llama mucho la atención, ya me llamaba la atención en Educación, porque cada vez que leían algo decían ¿esto es lo que Uds. quieren que nosotros hagamos?. Parten de la duda de que si entendieron bien la consigna o no. Esa es la cuestión. Y aún en Investigación, estoy bien orientado o no estoy bien orientado. O yo me fui para otro lado. O la consigna no es clara o deberíamos agregar algún otro tipo de consigna que los vaya orientando, algo tendríamos que trabajar respecto de eso en el módulo, de forma que ellos y digan bueno, más o menos. Porque cuando están acá lo entienden. Una vez que se meten en el módulo, leen el material, vuelven a la consigna y allí ya se les perdió algo.Cuál es el nexo que se les perdió, en eso estamos... Habrá que revisar de nuevo las actividades por unidad y ver si el material hay que ampliarlo. Si, si tiene que ver con el material que leen o si el material que leen los lleva a otra duda, o a otro lugar que en realidad no está orientado en la consigna, habría que ver. O hacer una consigna mucho más amplia, que no esté limitada a un determinado material sino que puedan entender el material en general o la idea en general, no sé, a algo habría que hacer referencia.

- ¿Uds. creen que es importante incorporar otros recursos multimedia a los materiales, o sea trabajar no solamente con material escrito sino con otro tipo de recursos? ¿Por qué?

Nosotros lo pensamos, pensamos que puede ser útil pero ahora creo que se agrava el tema de la accesibilidad. Porque en algún momento decíamos bueno, hay muchas más posibilidades de que todos tengan acceso al mail, sin embargo vemos que cada vez es peor. Antes la gente mal que mal podía comprarse una computadora o un par de horas en un locutorio y hoy en día ya es difícil.

- Ahora, lo que pude recabar como información de los alumnos, hay alumnos que por ahí esto lo reclaman, el que tiene la posibilidad entonces sería algo que habría que impulsar. Cómo complementar el material escrito. ¿Qué tipo de recurso, que tipo de medio creen Uds. que es más accesible?

El correo electrónico es muy accesible, es un recurso que nosotros estamos utilizando mucho con algunos alumnos no con todos, y es rápido. Yo al principio lo que hacía era leer el mail y después aparte contestarle. Ahora, en el mismo mail marcarle en una letra diferente, en rojo o en verde, y se lo reenvío. Y eso es muy rápido. Porque él me dice tengo acá esta dificultad, escribí tal cosa. Y le digo no, fíjese acá, revise esto. Revea, vaya a los materiales y vuelva a formular. Internet también porque tenemos muchas web que son interesantes y que tienen mucho material. Logramos que la mayoría de los alumnos use el correo electrónico. Ahora, Internet, es distinto porque ellos nos decían por ejemplo en Ushuaia, que van a una cabina telefónica y les cobran 2 o 3 pesos por el correo electrónico. Se juntan varios y consultan las dudas. En cambio Internet es mucho más caro, les lleva mucho más tiempo porque algunos no saben cómo buscar, dicen estuve dos horas sentado bajé un montón de cosas y no encontré nada. Por ejemplo en Investigación, que cada uno tenía un objeto de investigación distinto, entonces les resultó muy difícil porque ellos tenían que buscar antecedentes de las últimas investigaciones que había acerca de su tema. Se hicieron un lío bárbaro. Algunos pudieron y trabajaron bien, pero otros dijeron del tiempo horas ahí sentado buscando para que al final no encuentre nada. Una vez que ya tuvieron más o menos claro ya si orientarlos vaya y busque en esta página.

- Con respecto a CD y diskettes, ¿analizaron la posibilidad de que se pudieran digitalizar los materiales en parte o totalmente?

Lo desestimamos al principio. Primero que desconocíamos a los alumnos, cuales eran las posibilidades reales de los alumnos. Y ahora conociéndolos, más o menos a los alumnos, probablemente pueda haber parecido que para algún grupo, suponete el de Bariloche o el de Bolsón, que se podría haber juntado con el diskette, haber trabajado el material. Pero después no lo volvimos a plantear, no lo volvimos a tener en cuenta.

- Y con respecto a la evaluación de los aprendizajes ¿qué piensan Uds. de la manera en que evalúan los aprendizajes y si propondrían modificaciones y por qué?

En realidad es una evaluación integral, porque no hacemos solamente una acreditación. La evaluación es todo trabajo que el alumno viene haciendo a lo largo del módulo, por eso es que les pedimos que estén en las asesorías, y si no están tienen que volver a recuperarla. Y la evaluación de los trabajos que va haciendo además de la acreditación de corresponde a cada una de las asignaturas que es el parcial, los parciales, el trabajo final que tiene que presentar y acreditar. Hay una responsabilidad de parte del alumno que tiene que estar y que es inherente a cualquier tipo de evaluación. Ahora, aparecen muchas dificultades en la evaluación cuando por ejemplo, la acreditación no se corresponde con esta evaluación del grupo. Ahí te encontrás en una disyuntiva porque que es lo que hacés. Vos tendés a hacer actividades que al alumno le sirvan y que después cuando hacen esa devolución, esa entrega, o esa representación, ahí vos evalúas. Eso no tiene forma de ser evaluado desde el punto de vista de lo convencional, desde la acreditación de procesos. Hay alumnos que hacen los trabajos, tienen un muy buen desempeño en las tutorías, se presentan los trabajos grupales, pero después cuando van a rendir el parcial no lo aprueban, o lo desaprueban y lo siguen desaprobando sistemáticamente, y pierden la materia pero por parciales. Y hay otros que es lo contrario, que no tienen un buen desempeño en el grupo sin embargo los parciales los tienen aprobados.

- ¿Y cómo se podría mejorar esto que Uds. plantean, estas diferencias entre las evaluaciones de proceso y las evaluaciones de acreditación?

El tema de la evaluación es un tema muy difícil. En realidad no nos hemos puesto a trabajar esta cuestión de la evaluación de procesos y la acreditación. En algunos alumnos vos decís

vamos a tener algunas consideraciones sobre por ejemplo, un recuperatorio final como el de Investigación que nos llevó a múltiples problemáticas: preguntas cerradas y preguntas abiertas. Bueno, veamos qué de las preguntas cerradas, qué de las preguntas abiertas, si completó bien las preguntas abiertas teníamos consideración con las preguntas cerradas. Pero veamos la calidad de las preguntas abiertas donde tienen que redactar. Y ahí aparecen algunas consideraciones. Ahora, si las dos están horribles, te das cuenta que no estudiaron nada bueno, que vas a hacer. Sin embargo eso puede estar de acuerdo con lo que vos ves del proceso del alumno o no. Por suerte para mí, no para el alumno, los desaprobados eran alumnos que uno puede decir se observaba, se veía que en las evaluaciones que vos vas haciendo en los trabajos o los trabajos estaban mal, habían sido reprobados, habían vuelto a ser reprobados, y entonces ves que el desempeño del alumno no era el mejor desempeño. Entonces por ahí yo digo bueno, me siento tranquila porque no desaprobé a nadie injustamente. Porque esas son las cuestiones que... Es absolutamente subjetivo y una cuestión valorativa muy particular el tema de la evaluación. Es muy ríspido y en realidad no lo hemos tratado.

- ¿Con respecto a las actividades del módulo que plantean algún tipo de cierre, que no es evaluación estrictamente, pero alguna actividad de integración, que relaciones ven Uds. entre las actividades integradoras que tienden a la generalización y las que son de acreditación, ya sea un parcial o un final?

Nosotros tratamos de seguir una misma línea. No sé como explicártelo pero a nosotros nos pasa por ejemplo, con los trabajos prácticos, gente que es muy colaboradora en las presentaciones, que muestra, que expone y después cuando tiene que rendir como que no demuestra. Eso yo no lo tengo muy claro, me pasa con Administración, los escritos fueron un desastre y después cuando empecé a tomar oral como que realmente me resultó mucho más fácil realizar la evaluación y mucho más tranquilo. Pero mucha diferencia no podemos decir que hay entre los prácticos y las evaluaciones. Si, porque cada uno de los contenidos que corresponden a determinada actividad o práctico, es la que después se traslada una pregunta en múltiple choice. En los exámenes finales yo tomo orales, en Educación que es la materia que estoy tomando. Ahora en Investigación no sé, no me planteo que voy a hacer si escrito u oral. En el oral es mucho más fácil darse cuenta cuando un alumno comprende la asignatura que en un múltiple choice. En un oral uno va preguntando, el alumno tiene más posibilidades, si se equivocó tiene oportunidad de reformular algo. Pero si das elección, el alumno pide escrito porque se siente más seguro en escrito. Ya todos saben que tienen que rendir Educación oral, es más, se preparan para esa situación. A mí me parece que es muy importante que ellos rindan oral, porque la Enfermería no es una profesión donde vos vas a tratar al otro a través de, en el diálogo y la comprensión del otro es donde se establece la relación de ayuda y el cuidado. Eso se hace en el vínculo con el otro. Y en la comunicación verbal.

- Bueno, no sé si quieren agregar algo más...

Después que hagamos la evaluación tal vez aparezcan algunas otras cosas más.

Sería interesante hacer algún tipo de evaluación de parte de la gente de Educación a Distancia a lo que nosotros hicimos. Si no, uno no lo ve.

- Nosotros estamos haciendo el análisis de algunos módulos, ahora tenemos estas opiniones de Uds., de algunos alumnos, y después le vamos a hacer una devolución. Esto tiene que servir para que justamente Uds. lo tomen, lo lean, les sirva, cambien o no, replanteen, reflexionen. Para darle una vuelta más.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERIA A DISTANCIA DE LA UNPSJB



**UNIVERSIDAD DE GRANADA –ESPAÑA-
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

**PROGRAMA DE DOCTORADO: INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS
EN DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

TESIS DOCTORAL

TÍTULO DE LA TESIS: *Megadistancias y Acceso a la Educación Superior. La educación a distancia en el contexto de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.*

NOMBRE DE LA DOCTORANDA: Silvia Mabel Coicaud

INSTITUCIÓN DE REFERENCIA: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

NOMBRE DEL DIRECTOR DE TESIS: Dr. José Antonio Ortega Carrillo

INSTITUCIÓN DE REFERENCIA: Universidad de Granada

NOMBRE DEL CO-DIRECTOR DE TESIS: Dr. Juan Francisco Romero Barriga-

INSTITUCIÓN DE REFERENCIA: Universidad de Granada

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION:

Objetivo General,

. Analizar las características que presentan los Programas/Proyectos de educación a distancia en el contexto de las Universidades Nacionales de Argentina.

Objetivos Específicos

. Conocer los modos de inscripción institucional de la modalidad de educación a distancia en el ámbito de las universidades públicas.

. Indagar acerca de los perfiles de los alumnos destinatarios de las propuestas, y de sus motivaciones principales con respecto al estudio a distancia.

. Analizar las particularidades que presentan los materiales educativos multimedia diseñados para este tipo de propuestas, y las estrategias didácticas que se utilizan para la enseñanza y el aprendizaje.

. Reflexionar acerca de los criterios que se emplean para la selección de los diversos recursos tecnológicos como soporte educativo en las universidades, sus posibilidades y limitaciones.

. Comprender y analizar las problemáticas del acceso y la credibilidad que se presentan ante la incorporación de nuevas tecnologías en el ámbito de las instituciones de nivel superior.

. Valorar las alternativas de mejoramiento de las instituciones, como así también las estrategias creativas empleadas para superar las dificultades.

. Analizar las características que asume un Programa de educación a distancia implementado en una universidad pública, reflexionando críticamente acerca de las representaciones que esgrimen sus actores principales.

DESTINATARIOS DEL CUESTIONARIO

Alumnos regulares cursantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería a Distancia de la facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

PREGUNTAS

- 1- Edad, ocupación, lugar de residencia, año de estudio, materias cursadas/aprobadas, estudios anteriores, otra/s experiencia/s en la modalidad a distancia.
- 2- ¿Por qué eligió Ud. cursar esta carrera/posgrado a distancia?.
- 3- ¿Qué evaluación realiza Ud. acerca de la carrera/proyecto?
- 4- ¿En qué contribuyó la formación adquirida en sus tareas profesionales?
- 5- ¿Qué tutoría recuerda más de los módulos/asignaturas vistos?. ¿Por qué?.
- 6- Desde los materiales de estudio, cuál considera que ha sido el mejor contenido abordado. ¿Por qué?
- 7- ¿Qué tipo de actividades de aprendizaje consignadas en los materiales de estudio le ayudaron más a aprender los contenidos?. Indique en los módulos de estudio cuáles han sido las actividades que le han permitido un mayor nivel de comprensión.
- 8- ¿Qué tipo de explicaciones le sirvieron más en los materiales escritos?. ¿Por qué?. ¿Prefiere los materiales que contienen un desarrollo extenso de los contenidos, además de la bibliografía, o los que presentan sólo una información de carácter introductorio y remiten a la bibliografía?. ¿Por qué?.
- 9- ¿Cree Ud. que existen relaciones claras entre los contenidos y actividades de los materiales y la bibliografía sugerida?. ¿Por qué?.
- 10- ¿Cómo hace Ud. para estudiar?. Explique sus estrategias.
- 11- Si forma parte de un grupo de pares para estudiar, ¿se recupera el trabajo grupal realizado en las tutorías?. ¿De qué manera?
- 12- ¿Piensa Ud. que a través de los materiales de estudio pudo comprender contenidos o sólo se informó?.
- 13- Entre los recursos consignados en los materiales –esquemas, organizadores, cuadros, señales visuales, actividades de aprendizaje, situaciones problemáticas, etc.- ¿cuáles le resultaron más apropiados y por qué? ¿Cuáles no le parecieron importantes y por qué? ¿Propondría modificaciones? ¿Cuáles?.

- 14- ¿Qué piensa Ud. acerca de: el diseño gráfico de los materiales; el diseño didáctico y las actividades de aprendizaje; y el tratamiento de los contenidos?
¿Propondría modificaciones en el diseño de los materiales? ¿Cuáles?.
- 15- ¿Cómo se evalúan sus aprendizajes? ¿Propondría modificaciones?
¿Existe coherencia entre los criterios de evaluación consignados en los materiales escritos, las tutorías y los exámenes parciales y finales?.

PRIMERA ENTREVISTA A ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERIA A DISTANCIA DE LA UNPSJB

- En primer lugar le pregunto su edad, ocupación, lugar donde vive, si trabaja, donde trabaja...

Si, yo estoy trabajando en el hospital de Esquel, ya hace veintiocho años. Empecé como auxiliar de enfermería, hice un curso que duró aproximadamente un año y dos meses. Fue el primer curso de auxiliar que se hizo en Esquel, lo fue a dictar una monjita que era enfermera profesional. Eso fue en setiembre del 73. En el 75 yo hice un curso de especialización en psiquiatría y justo ahí cambió el servicio de psiquiatría, fue cuando recién se conoció psiquiatría en Esquel, o sea había un psiquiatra que era mi esposo, y una auxiliar y yo. Y entonces nos hicieron hacer un curso a las que éramos auxiliares de enfermería, de capacitación por tres meses, y bueno. Y se abrió el servicio de salud mental. Ahí empecé yo mi carrera como enfermera social sería. Y bueno, en 1990 empecé a estudiar, terminé el secundario porque lo tenía incompleto, en una escuela de comercio nocturna. Después seguí, como que se me fueron dando todas las cosas. Terminé el secundario y es como que había llegado una disposición al hospital que los auxiliares tenían que estudiar para profesionales, los profesionales para licenciados, justo se me fueron dando todas las cosas como para que pueda capacitarme, y estoy haciendo la licenciatura. Se fueron dando las cosas, yo estaba como jefa de salud mental y tenía un jefe que me decía que siguiera adelante, que siguiera estudiando. Y el apoyo de mi familia que fue muy importante en su momento, porque sin el apoyo de ellos no podría estar haciendo la carrera. Igual yo soy consciente de que uno tiene que ponerle horas a esto y por ahí se complica porque uno tiene otros roles, tiene que estar haciendo la tarea, yo por ejemplo como jefa en el hospital de un servicio, y después en mi hogar como ama de casa. También nosotros como grupo, somos seis chicas las que estamos haciendo la carrera de Esquel. Y funcionar como grupo como estamos funcionando nos favorece un montón, porque es como que cada una tiene un lugar dentro del grupo, yo es como que soy la secretaria, la que mando las cosas, la que llamo por teléfono. Entonces, cada una tiene su función y estamos hasta ahora funcionando con total tranquilidad de eso, porque funcionamos bien como grupo. Y con respecto a lo que son los módulos, estaba comentando justamente hoy que cuando ya estamos terminando la carrera como que nos dimos cuenta de que tienen un Introdutorio. Nosotros empezábamos a leer primero el introductorio, por supuesto que leíamos todo el módulo, pero es como que recién ahora nos venimos a dar cuenta de que teníamos que siempre volver al Introdutorio, porque ahí estaba en síntesis todo lo que el módulo tenía en contenidos. Y eso nos favoreció un montón para rendir las materias que estamos rindiendo.

- ¿Qué piensa Ud. de la modalidad de estudio a distancia?

Yo pienso que es una modalidad nueva, es una modalidad que si uno pone compromiso con la carrera es buena, más allá de todas las dificultades que a veces se presentan porque el hecho de no tener al docente y no poder evacuar todas las dudas que uno tiene cuando está leyendo algo que no entiende, quisiera que estuviera el docente para preguntarle, yo creo que si uno lo ve en función de lo que es la capacitación y el aprendizaje, bueno, que gracias a Dios que existe porque, bueno, no todos tienen los tiempos para poder asistir a la Universidad en la forma convencional, entonces me parece sumamente importante porque creo que hay gente que se quiere capacitar y no tiene la posibilidad

- ¿Qué evaluación realiza Ud. de esta carrera, de la licenciatura a distancia?

Esta carrera es importantísima, yo le doy un valor muy importante, el hecho de poder... Empecé con muchos temores en realidad, cuando empecé, no sé si los temores, todo el sentimiento que tenía, era justamente porque cuando empecé la carrera había fallecido mi papá. Y no sabía qué iba a pasar. Y después cuando hicimos el primer año, es como que yo empecé recién ahí a tomar conciencia de que estaba haciendo una carrera y empecé a

poner un poco más de tiempo, y me di cuenta de que sí era como decían los docentes, uno tiene que dedicarse, ponerle dedicación a la materia porque sino, no la saca. Tiene que sentarse, leer y dedicarle las horas que requiere, porque sino seguro...

- ¿En qué contribuyó la formación que Ud. adquirió en sus tareas profesionales?

Es como que a mí se me abrió el panorama en muchas cosas. Al estar ejerciendo el rol de jefa, por ejemplo, como yo no tenía conocimientos, o así muy por encima, de Administración, al poder profundizar en la Licenciatura esa materia, a mí como que me dio muchas herramientas para poder ejercer el rol, o para poder tener más visión y ayudar a otras jefas de servicio que todavía no tienen la formación y darles nuevas ideas para que puedan solucionar problemas. Como yo trabajo en salud mental le doy mucha importancia a las relaciones interpersonales, es lo que más trato de promover, para que nosotros podamos tener la estabilidad emocional que tiene que tener uno al trabajar con pacientes mentales. Eso hace no sé si al 90% del desarrollo, del resultado de lo que uno realiza. El estar bien anímicamente, el tener buen humor, poder controlar sus emociones, a veces uno se siente muy limitado, porque por ahí aparecen acontecimientos dentro de la profesión que uno no los puede resolver. Por ejemplo a nosotros, a partir del primero de año se nos cambió el perfil epidemiológico, empezamos a atender adolescentes. Y nunca antes atendíamos adolescentes. Y encima con una problemática así, alcohólicos, chicos drogadependientes, nos apareció un intento de suicidio en adolescente, y eso nos desestabilizó emocionalmente. Entonces, como es una temática nueva, nosotros como que estamos tratando de ver cómo hacer para poder superar eso, que no nos genere tanta angustia, poderlo manejar. Como es una cosa nueva todavía todo llevará su tiempo. Pero yo creo que es importante por ahí también la formación, a mí me dejó muchas cosas, ayer le decía a una de las docentes - estaba rindiendo un examen final- y la modalidad del examen oral yo le tenía siempre temor. Y ayer es como que tuve, yo pensaba que el examen lo iba a rendir a la tarde, y cuando nos avisaron que ya teníamos que entrar como que no me dio tiempo ni de acomodarme. Y entré. Yo dije bueno, me faltó repasar. No solamente porque haya salido bien, sino porque me dio la posibilidad en ese momento de poder, no sé si la docente manejó tan bien la cosa que, como que me llevó por todo el programa pero lo hizo de una forma tranquila. Yo me pude relajar y pude entender que no era en ese aspecto solamente que estaba contestando, sino que estaba contestando de todo el programa, incluso de una situación que nos planteó, un caso que tuvimos que analizar en el momento. Y bueno, pude sacarme ese temor, pude superar eso. Entonces, hoy puedo reflexionar y decir si pude superar eso, puedo superar también el hecho de esto que siento que me limita en el servicio que es esta nueva temática.

- ¿Qué tutoría Ud. recuerda más de los módulos y por qué?

La tutoría de Educación. Porque para nosotros era algo nuevo Educación y eso es lo que a mí más me, es como que yo no lo tenía muy en cuenta. Cuando lo vi en el pregrado fue muy por encima, y poder estudiar esa materia me ayudó a aprender a estudiar incluso, a mí, personalmente. Y conocer los diferentes tipos de aprendizajes y de conocimientos también me ayudó. Esa materia fue importante para mí.

- ¿Qué tipos de actividades de aprendizaje de las que están en los materiales a Ud. le ayudaron más a comprender los contenidos? Traje algunos módulos para recordar las actividades.

Yo me identifiqué más con el primero, con el módulo de Adulto y Anciano. Es como que, por eso que a mí me generaba un poco de temor todo, menos mal que esta materia fue al comienzo, porque sino hubiera estado más asustada. Esto es como que yo estaba en mi salsa, lo manejaba. Esto otro no, porque era nuevo. Esto realmente me gustó más porque lo sabía más.

- ¿Ud. cree que los niveles de comprensión fueron mayores con este tipo de estrategias que con las otras?

Claro, pero era porque había como una predisposición, porque más vale, si yo soy enfermera y me ponen problemáticas que están relacionadas con la salud es como que, o por ahí con Administración como yo soy jefe, como que lo manejo un poco más, me suenan las cosas. Pero si me ponen otra materia que es desconocida para mí, seguramente voy a estar en una nebulosa, pero nada más que por eso, no es que el contenido no haya sido claro, eso nos ayudó muchísimo a nosotros. Pero claro esto era como más entretenido.

- ¿Qué tipo de explicaciones le resultaron más claras, o le pareció que sirvieron más en los módulos, estas que son de carácter más introductorio de las unidades, o este tipo que son más explicativas, más extensas?

Todo lo que había en el Introdutorio, lo venimos a descubrir ahora último. Porque en realidad lo leíamos pero no, siempre nos íbamos a que si era muy extenso, teníamos que leerlo todo y volverlo a leer, porque sino no entendíamos nada. Y ahora entendimos que en el Introdutorio estaba todo en síntesis, lo que realmente sí o sí teníamos que saber. Pero teníamos que dedicarle dos leídas por lo menos. Yo pienso que nos conviene que esté el Introdutorio y que esté también una guía, como apareció en algunos, para desarrollar, porque eso es como que con el Introdutorio, todo lo que nosotros teníamos, más la guía, era como que completábamos más el conocimiento. Nos ayudó, a nosotros nos pareció que estaba bien así. Incluso estábamos buscando creo que uno, en los tres de Administración, en el tercero creo que fue, no teníamos guía para hacer. Incluso eso lo notamos, pensamos que como era tan importante todo lo que tenía ese módulo, era chiquito, tendría que haber tenido una guía para que nosotros desarrolláramos y tomáramos más compromiso con el libro, porque yo de tanto leer por ejemplo, me pasó que en Administración se me extravió el contenido del tercer módulo, e iba a rendir sin ese contenido, creyendo que eran dos, y una chica me dijo que eran tres.

- ¿Ud. cree que las relaciones son claras entre las actividades, los contenidos y la bibliografía sugerida?

Si, porque han ido todas de la mano, entrelazadas. Han sido todas muy enriquecedoras. Porque nosotros leemos los módulos y después tenemos que hacer los talleres, después hacer los plenarios, como que queda bien la conclusión de todo lo que se ha estudiado. Se hacen todas las conclusiones en forma general, o sea que son varias versiones y da espacio a la creatividad, que eso es lo que me gusta. Porque, por ejemplo, se dice una consigna de trabajo acá sobre una temática y lo que yo puedo exponer no es lo mismo que mi compañero, se da espacio también para la creatividad. Se han hecho collages muy interesantes.

- ¿Cómo hace Ud. para estudiar? Podría explicarme sus estrategias?

Yo por ejemplo me he puesto como muy rígida con mis cosas como para poder estudiar. Como yo trabajo a la mañana, a veces empiezo a las cuatro a leer y digo voy a leer de las cuatro a las cinco. Después me tomo un descanso. Leo, me tomo un descanso.

- ¿Pero de qué manera Ud. aprende los contenidos?

Primero leo. Por eso creo que es importante el tema de las preguntas y todo eso, porque después como que uno es más preciso. Primero leo todo, tratando de entender. Después

vengo recién al Introdutorio. Pero si en el módulo hay alguna guía, la trato de responder. Siempre trato de volver al Introdutorio, porque es como que me va guiando. Sé hasta donde llego con esto. Porque como acá me hace una síntesis de todo, se como manejarlo. Hay cosas que las tengo que buscar en el diccionario.

- Lo que me comentaba antes del trabajo grupal que realiza ¿esto se recupera después en las asesorías, se retoma, de qué manera se hace?

Si, todo. Además nosotros como que tratamos de entender, al estar trabajando juntas es como que tratamos de consensuar si todas pensamos lo mismo. Después nosotros nos reunimos acá, pero no, son claras las consignas.

- ¿Ud. cree que con los materiales se informó o pudo realmente comprender los contenidos?

Pude comprender. Algunas cosas pueden haber quedado no comprendidas. Pero en los exámenes, esta modalidad de ayer de los exámenes orales, no sé si porque el oral me permite pasear por todo el programa - porque ayer nos pasó eso, de que nos dimos cuenta de que las dos materias que habíamos rendido habíamos estado viendo un montón de puntos que estaban en el programa- y fue muy enriquecedor porque por ahí fue como que de cada duda nos hicieron una devolución en el momento. En cambio cuando uno viene a rendir un examen escrito tiene que esperar que lo corrijan, por ahí como somos muchos alumnos nos pareció que las docentes no les pueden dar respuesta a todos, a lo mejor los que tiene correo electrónico y han estado haciendo preguntas, no a todos les respondieron. Pero bueno, somos muchos alumnos o tal vez por alguna dificultad técnica.

- De los recursos que tienen los módulos, recursos gráficos, didácticos, ¿cuáles le parecieron importantes y por qué?

Por ahí lo que no noté que llevaran una correlación de la bibliografía que teníamos que leer por ejemplo, con las consignas que había en las actividades. Uno se ponía a leer y por ahí no estaban algunos con una buena identificación con respecto a lo que decía la bibliografía: lea Hernandez Zampieri, y nos costaba porque no estaba con una buena identificación. Por ahí también nos pasó que teníamos mucha bibliografía repetida sobre un tema.

- Ud. se refiere a la bibliografía, que no estaban bien aclarados los nombres de los autores...

Eso por ahí nos pasó. Al no tener una buena identificación acá, era como que teníamos que leer primero como para saber si estábamos leyendo lo que nos pedía la consigna de trabajo con diferentes autores. Por ahí nos pareció que - que eso creo que es lo que me pasó a mí en Administración- yo había leído sobre motivación, liderazgo, poder, todo eso, y resulta que después había de otro autor en el otro libro, en el más chiquito. Claro, yo lo di como que esos temas ya los había leído, pero eran de otro autor, entonces eso me confundió también a mí, por eso capaz que yo los dejé de lado. A mí me pareció que tendrían que estar más identificados.

- ¿Qué piensa Ud. sobre el diseño gráfico de los materiales, o sea el tipo de letra,...?

En algunos la letra estaba clara, pero en otros nos pasó que en algunos materiales la letra no se entendía.

- Pero no en los módulos sino en la bibliografía...

Claro, sí, en la bibliografía.

- Y con respecto a los esquemas de contenido...

También nos sirvieron para poder entender para donde íbamos a ir. Que los esquemas de contenido nos parecían importantes para ubicarnos.

- Este tipo de iconos, de señalamientos visuales, ¿Uds. los toman en cuenta, tienen algún sentido?

No los tomamos muy en cuenta, en realidad, los signos. Por ahí nos impacta más el tipo de letra. Si son grandes para poderlas leer con mayor facilidad.

- ¿Los objetivos, por ejemplo?

Todo eso también fue importante para nosotros, porque como que sabíamos a dónde teníamos que apuntar, que era lo que realmente sí o sí nosotros teníamos que comprender. Al menos cuando vos estás preparando tu examen final, es como que volvés a los objetivos porque de todo, lo que sí o sí tenés que saber, es eso.

- Respecto al tratamiento de los contenidos, el lenguaje con que están redactados...

El lenguaje nos pareció comprensible, también.

- ¿Uds. le agregarían algo a los módulos, dibujos, fotos, gráficos...?

Yo creo que no. Por ahí nos pasó que - estábamos recién hablando en esta materia que estamos terminando ahora, que es Investigación- nos pasó que por ejemplo leíamos una bibliografía y nos decía que teníamos que preparar un tipo de ficha. Entonces, entre nosotros el comentario fue que nos tendrían que haber puesto un modelo de ficha, porque nunca hicimos un trabajo de investigación así tan importante como el de ahora, y bueno, cada uno hizo la ficha de acuerdo a la consigna que había en la bibliografía, pero no todos tienen la misma comprensión para hacerla. Al menos en este trabajo final de Investigación se hubiese hecho un modelo de ficha, porque como uno va en contra de los tiempos acá, por ahí tal vez quisiéramos hacer las cosas mejor elaboradas, pero no nos dan los tiempos. A veces porque como hay una fecha que ellos estipulan que tienen que entregar el trabajo, y por otro lado la bibliografía dice que uno tiene -al estar haciendo un estudio- que buscar el espacio, el tiempo, entrar en rapport con el informante, si uno se pone a buscar todo eso no da cumplimiento a la fecha que nos ponen acá para entregar el trabajo. Y después encima cuando empezamos con el modelo de tarjeta que hay que mandar, a lo mejor una entiende una cosa, otra entiende otra. Por ahí cuando es un trabajo tan importante como el de ahora, que es la tesis final, me parece se tendría que al menos en el módulo de Investigación, se tendría que agregar una ficha así.

- ¿Cómo se evaluaron sus aprendizajes? ¿Existe coherencia entre los criterios de evaluación que están en los materiales, las asesorías y los exámenes finales?

Yo creo que sí. Por ahí lo que uno nota es que cuando uno sale bien en un examen, lo complican un poco más en el otro. Pero eso siempre pasó.

Ha habido coherencia siempre.

-¿Ud. propondría modificaciones a la evaluación, a la forma como se trabaja la evaluación, a los exámenes?

Yo creo que no porque los exámenes escritos son importantes, a mí me generan más tranquilidad. Pero después de haber rendido ayer dos exámenes orales y de haber estado con todo el programa y de haber tenido en cuenta todas las precisiones que me hicieron las docentes, como que me quedé más conforme con el examen oral que con el examen escrito. Porque es como que todas las cosas que aprendí ayer a lo mejor no las aprendí durante todo este tiempo que he estado viniendo a las tutorías, porque fue una cosa como más personal, no sé. Uno cuando viene a un examen no se lo olvida más cuando se equivoca, y quizás aprende más. Yo no corregiría nada, pero además en esto juega la persona, no todos están preparados para rendir un examen oral, no digo que sea mejor que el escrito. Yo creo que eso siempre tiene que quedar a criterio del alumno, porque se genera mucho estrés cuando uno va a rendir. Y todo esto de las tutorías me parece importante porque la persona que es tímida, le ayuda, yo me acuerdo que las primeras clases ni siquiera pasaba adelante, siempre había un portavoz del grupo, ahora es como que me animo un poco más y voy adelante, agarro los afiches, si tengo que hablar hablo. Pienso que esto ayuda también, los de las tutorías, ayuda a que uno aprenda a manejarse, a hablar, y a perder el miedo de poder manifestarse porque dentro de la carrera que nosotros hacemos siempre decimos que Enfermería está como desconocida, es que también los enfermeros no buscan esos espacio de creación o de que por lo menos la gente sepa qué implica la carrera de Enfermería.

- Bueno, no sé si quiere agregar algo más...

No, simplemente que ahora que estamos terminando la carrera es como que quiero disfrutar más todo este mundo de la carrera, es como que buscándole la vuelta estuve. Todo esto nos sirvió para crecer, hemos tenido buenas docentes también. Gracias a Dios creo que estamos, no sé si todos los que empezamos, pero igual el grupo en general es numeroso. Y hay mucha gente que quiere estudiar la Licenciatura. Hay mucho interés.

- Muchas gracias.

SEGUNDA ENTREVISTA A ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERIA A DISTANCIA DE LA UNPSJB

- Yo te preguntaba tu edad, ocupación, lugar de residencia, año de estudio, materias cursadas, estudios anteriores...

Bueno, tengo 29 años y estoy cursando el último año, el quinto año de la licenciatura en enfermería, con el título intermedio de enfermero. Ahora, no es la primera carrera que empiezo, cuando terminé el secundario empecé con licenciatura en turismo, yo vivo en Neuquén, Neuquén capital y bueno, quedó truncada, no cubrió mis expectativas. Después empecé radiología, técnico universitario en radiología y por razones laborales no la pude continuar. Hoy por hoy, la situación es que tengo un trabajo estable pero no tengo los tiempos para cursar la licenciatura, por eso es que la elección fue la carrera semipresencial, particularmente la licenciatura en enfermería, completar la carrera universitaria.

- Esa sería entonces la opción de educación a distancia...o sea que vos elegiste la carrera sobre todo por la modalidad?

No, no la carrera por la modalidad, elegí la facultad esta por la modalidad, la carrera ya la elegí por motivaciones internas, yo era enfermero y quería terminar mi licenciatura, pero la opción de la universidad fue porque podía ofrecer la modalidad semipresencial.

- ¿Pero si hubieras tenido la posibilidad de seguir turismo?

No, no, porque las otras carreras no fueron mi preferencia, en algún momento cuando empecé con enfermería empecé con auxiliar de enfermería que es un curso, me gustó y pensé en hacer de esto mi profesión. La continué y demás. Hoy por hoy no estudiaría otra cosa a no ser que sea no sé, un Master después de la licenciatura, orientado hacia Psicología hacia otro campo del conocimiento pero sí dentro de la enfermería.

- ¿El curso de auxiliar de enfermería que hiciste fue el de acá, el de esta Universidad?

No, no, yo vivo en Neuquén capital. Viajo, viajo para venir a cursar. Ese curso lo hice allá, era un curso subvencionado por la Kellogs, un curso de nueve meses.

- ¿Y qué evaluación realizás de esta carrera?

Bueno, mi opinión personal tal vez sea muy subjetiva, estoy muy conforme con la carrera porque haciendo una comparación entre la licenciatura en enfermería que está en Neuquén y la que está acá, entiendo que es mucho más, mucho mejor nivel académico, más organizada la de San Juan Bosco y el tema que hablábamos antes, el tema de los módulos es muy muy positivo, ¿por qué?. Porque hoy por hoy uno puede buscar los materiales sugeridos por la cátedra pero son tiempos y hoy por hoy por lo menos los alumnos que cursan acá todo el mundo trabaja un alto porcentaje tiene familias, entonces sus tiempos dedicados a lo académico son cortos, son breves, si a esto le sumamos el tener que ir a buscar los materiales de estudio y seleccionarlos para incorporarlos, esto hace casi imposible el poder seguir los estudios. Desde ya digo esto por la cuestión de la carga laboral, la mayoría de nosotros y más en los sistemas de salud, no sólo trabajamos ocho horas por día sino que también hay que tener en cuenta los recargos, los imprevistos, turnos dobles, muchos casos como el mío tenemos doble trabajo, y es significativo el tiempo que lleva. Por eso, cuando ya la carrera prepara los módulos nos da un aporte que es significativo, después podemos hablar de los módulos pero en este sistema eso es muy positivo, cosa que no tenía la carrera anterior. En la carrera anterior la cátedra nos daba bibliografía opcional para cada capítulo y hasta que encontrábamos el capítulo o identificábamos qué era lo importante tal vez estábamos una semana luchando con un libro. En esto es más conciso, lo que le interesa a la cátedra es que leas ese capítulo y después si Uds. quieren ampliarlo, bueno, mucho mejor.

- ¿En qué contribuyó la formación adquirida en tu trabajo profesional?

En mí personalmente hubo una crisis a partir de los aportes de acá adentro, ¿por qué?, Porque si bien ya era enfermero profesional, me di cuenta de que como todas las profesiones, nosotros estábamos en un ciclo de apertura. Porque digo de apertura, porque enfermería es una profesión joven si la comparamos a las clásicas: ingeniería, medicina, arquitectura, y entonces todavía está buscando su identidad, hasta hace poco se estaba discutiendo el objeto de estudio, no sabíamos cuál era nuestro objeto de estudio por lo menos no lo habíamos definido. Y no hablo hace mucho, las teóricas norteamericanas empezaron con el proceso de investigación en enfermería hace cuarenta años en Estados Unidos, y ellos llevan la delantera. Por ende cuando yo incorporo todo este conocimiento y hago un paralelismo con mi trabajo, me doy cuenta que no hay ejercicio de enfermería profesional en el sistema en el que yo trabajo ¿y cómo me doy cuenta? Porque no se realizan procesos, porque no veo diagnósticos de enfermería, veo cuidados hechos y diagnósticos médicos, no veo diagnósticos de enfermería ni procesos inclusive, escritos. Por eso frente al cúmulo de conocimientos que me ofreció la universidad en su momento, me di cuenta que no estamos trabajando profesionalmente y bueno, ahí está el desafío, hacer de esto una profesión. Escuché por ahí, entre bambalinas, de otra licenciada, en mi

trabajo, que somos una profesión de tipo b porque no tenemos la autonomía que tienen la medicina, la psicología, la psiquiatría dentro de la salud. Pero bueno, yo creo que actualmente no llegamos a ser ni de tipo b, y hablo de mi sistema de salud local, no lo hago extensivo, pero bueno, uno de los pocos lugares que vi enfermeras trabajar asistencial, con diagnóstico, proceso, y autonomía, fue en Córdoba.

- Con respecto a las tutorías: ¿cuál de las tutorías que has tenido recordás más? ¿Cuál te impactó más y por qué?

A modo personal la que más recuerdo es Educación en enfermería. Porque, porque hasta entonces si bien nos habían preparado en educación para la salud, tenía pocos recursos pedagógicos, no sabíamos preparar un proyecto de educación y demás, y gracias a esta materia pude empezar a hacer mis primeras armas en lo que es educación, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso creo que es una de las que más me interesó, de modo personal, de hecho hago un rol docente en la escuela de auxiliares técnicos de medicina, en Neuquén, y mucho de lo que iba aprendiendo en la materia lo podía volcar en las clases, estrategias pedagógicas y demás. Así que, fue una de las que creía yo, desde mi punto de vista, que más me atrajo.

- Y desde los materiales de estudio, ¿cuál considerás vos que fue el mejor contenido?

Yo creería que los módulos de todas las materias seguían un hilo conductor, todos abordaban la temática de la materia, hacían una pequeña referencia primero, después había material bibliográfico y entre ese material bibliográfico, guías, preguntas, guías como para... Todas las materias tuvieron los mismos módulos y todas las materias hicieron el mismo trabajo, no creo que haya habido diferencia, lo que sí algunas materias trabajaron con material audiovisual.

- Y con respecto a las actividades de aprendizaje de los materiales ¿cuáles fueron las que más te ayudaron a aprender? Si vos tuvieras que hacer una revisión del tipo de actividades de los módulos, ¿cuáles crees vos que apuntan más a la comprensión del contenido?

Me parece, no se si una podría jerarquizarla sobre las otras, me parece que lo rico es la variedad, o sea, la posibilidad de poder es lo mismo que las estrategias pedagógicas que usamos para las clases, o que utilizaron las docentes en su momento, no encasillarse en una sola metodología, me parece que las tres son fantásticas, inclusive lo que nos ayuda a realizar un trabajo intelectual mayor. Porque, porque lo clásico es el temario de preguntas a partir de un tema dado o de un libro o artículo era medio como repetir, ¿no?, Pero por ejemplo otras actividades de casos, por ahí se hace otro tipo de razonamientos, que son menos estructurados, creería ¿no?, Y lo mismo cuando uno tiene que realizar síntesis. Me parece que son tres ejercicios intelectuales diferentes.

- ¿Pero vos crees que de esta manera se comprende más el contenido que la simple teoría y repetir..?

Yo creo que, tal vez es una cuestión muy personal esto, no importa tanto el contenido porque el contenido cambia, lo que hoy es una gran verdad mañana va a estar refutado por otra teoría que la va a superar. Lo que interesa es cómo te enseñan a captar ese contenido, a entenderlo, yo lo que me ha dado, que creo que es el arma fundamental de esta licenciatura es el aprender a aprender, y estas estrategias que han utilizado Uds. me han enseñado a captar mensajes, contenidos, a poder hacer una síntesis, a poder sacar el concepto fundamental de cosas, porque el memorizar contenidos no creo que tenga mucha importancia, más que nada en salud ¿sí? porque salud es cambiante, es muy dinámica, hasta hace poco valores en leucemia eran de 140 parámetros para normal y hoy ya bajaron a 125, o sea que el valor anterior que uno pudo haber memorizado ya no le sirve, pero sí

los conceptos, las destrezas para poder entender conceptos y esto me parece que es lo que logra la diferencia de estas estrategias, lograr que el alumno capte mejor el concepto de lo que está leyendo.

- De las explicaciones de los materiales escritos, vos que preferís los materiales que tienen un desarrollo extenso de los contenidos, además de la bibliografía, o los que tienen una información más escueta, introductoria y remiten a la bibliografía. ¿Qué te resultó mejor para tu comprensión?

A mí me resultó más fácil el gráfico, lo que es la síntesis de todos los gráficos, los cuadros, porque me hace ver una vista global, integral, y después la bibliografía, desarrolla los conceptos. Pero sí me sirve mucho a mí para un primer abordaje de la teoría, algo gráfico. Por ejemplo, algo así, que es lo que tienen acá, que son esquemas de contenido. Con esto uno puede tener una visión íntegra de lo que es el contenido que va a ver y como se va articulando una cosa con la otra. Para mí esto me parece fantástico de los módulos.

- Pero fijate, este módulo tiene textos breves, de carácter introductorio, este otro módulo tiene un desarrollo bastante más largo, más extenso, es diferente el tratamiento de los contenidos... ¿Cuál es tu parecer con respecto a los diseños, que son diferentes estilos de trabajo?

En lo que es el texto, a mí me ha parecido que más desarrollado, es mejor. Porque. Porque es como que pone el hincapié en cosas fundamentales de los textos, cuando uno después se remite al texto puede, ah, pero esto ya lo leí en la síntesis o en la introducción que hizo el módulo y entonces ya es como que le da más importancia, jerarquiza. Cosa que si fuera muy breve, tal vez omitiríamos algunas cosas.

- Pero la importancia acá está en el gráfico también ¿no?

Sí, pero por eso digo. Yo creería que dentro de estos textos, los gráficos son importantísimos. Me parece que, lo que hablamos antes, la diversidad de estrategias, porque si uno está leyendo un texto que se hace monótono, tal vez pierda la atención en cosas que pasan por la ventana, pero si a uno se lo resaltan con diferente tipo de letra, tal vez lo que planteo es lo que plantea la televisión nos está haciendo cada vez más momias... para aquella persona que está en la vorágine de este tiempo, que trabaja, que es padre, que sale corriendo de un trabajo a otro, que viene a cursar, tal vez necesite este desmenuzamiento y este decir, bueno, esto es lo fundamental. Si te interesa, bueno, podés ampliarlo, podés discernir, pero para básico, para tener pistas e ideas eso me parece que es lo fundamental en los aportes que están en los módulos. Ah, inclusive en algunos textos, cambios de letra, yo he visto que hay ciertas oraciones que las ponen con otras letras...

- ¿Eso te parece importante también?

Sí, ese recurso es bastante importante porque, porque cuando uno viene leyendo con una cierta velocidad y te cambian la letra, es como que te hacés una pausa y decís, no reflexioná. Es como lo que haría una coma ¿no?, el cambio de letra es una pequeña pausa entonces fijamos más la atención en ese concepto, o en ese término que cambia la letra, por eso es importante.

- ¿Vos pensás que las relaciones entre los contenidos la bibliografía y las actividades resultan claras?

Sí, sí, no hemos tenido tampoco mayores problemas grupales en realizar los contenidos de los módulos. Tal vez a la hora de realizar los trabajos prácticos si hay algunas discrepancias con la subjetividad del docente, pero creo que es lo productivo, porque sino tendríamos una computadora delante y no un docente. Esto de feedback que hace el docente con nosotros frente a un trabajo práctico, bueno, me parece productivo, y no creo que sea un problema de conexión del material con las preguntas, sino que son diferentes puntos de vista ¿sí?.

- ¿Cómo hacés para estudiar? ¿Cuáles son tus estrategias?

Bien, yo no traje acá el material, pero lo que hago es una primera leída gruesa, diría, del material, donde no trato ni de fijarme ni de captar mucho, solamente interiorizo de qué trata. Y una segunda leída del material con un resaltador, uso mucho el resaltador, donde ahí sí lo que hago es, resalto algunas definiciones, que son muy probables que me tomen en los exámenes, definiciones de conceptos o algunas acotaciones de algún autor referentes a, bueno, uso mucho el resaltador, esa es mi técnica de estudio.

- ¿Elaboras cuadros, mapas conceptuales, hacés tus propios resúmenes?

No, yo no. Tengo un divorcio con lo que es la escritura, así que no. En algunos momentos sí, he realizado cuadros y esquemas, pero actualmente creo que me alcanza con esto, con una lectura. Aparte, los cuadros y gráficos que aparecen en el material es como que te quedan grabados entonces a la hora de, porque en realidad resumen todo lo que está desarrollado, así que, no sé si tengo alguno acá...por ejemplo acá, si vos lees el desarrollo de la teoría, lo único que tenés que hacer es ubicarla en este cuadro, porque en realidad concuerda el cuadro totalmente con la lógica, por supuesto, hay que encontrarle la lógica. Pero si uno le encuentra la lógica, después con sólo memorizar el cuadro, podés desarrollar la teoría que contempla todo ese cuadro.

Por eso te digo, a mí con sólo una lectura gruesa y después una lectura comprensiva con un resaltador, me ha servido.

- Y vos formás parte de un grupo de pares, ¿o no? ¿ sos el único de Neuquén? ¿O sea que no tenés grupo de estudio?

No, no. Ya te digo. Bueno, esto en general me ha dificultado un poco la carrera. De hecho yo perdí la regularidad en una materia que es Investigación. ¿Por qué? Porque al estudiar solo, los tiempos son diferentes. Cuando uno estudia en grupo, hace acuerdos, mirá vos prepará tal y tal cosa, vos buscá material sobre aquello, más específicamente en los trabajos prácticos más que nada. En cambio en mi caso eso me cuesta mucho más ...todo solo. Por eso en los tiempos libres de mi trabajo, yo trabajo con una guardia de noche generalmente en uno de mis trabajos, los ratos libres estudio, leo. Entonces, los contenidos no hay problema, los exámenes no han sido malos, lo que tengo problema es en realizar los trabajos prácticos.

-¿Y la soledad? ¿Ese sentimiento de soledad con respecto a la modalidad de estudio a distancia, cómo...?

Y, siempre la soledad es algo, hay gente que no, pero para mí es algo negativo, inclusive te ataca hasta la autoestima. Bueno, a vos te habrá pasado, hay que uno está con toda la euforia el tema con otra persona es poder hacer el equilibrio, cuando uno tiene este pozo depresivo el otro decir no, bueno, dale, dale, y viceversa. Cuando estás solo y te bloqueas, en un momento te bloqueás y no hay quien te pueda decir bueno, vamos, vamos, tenés que seguir. Ese es el aspecto negativo de la soledad. Y el aspecto positivo es que el tiempo lo manejas vos. Tenés veinte minutos en tu trabajo, y estás estudiando, si querés media hora en tu casa y son las tres de la mañana y te despertás, te desvelás, y te pones a estudiar. O sea, no necesitás un tiempo específico para reunirte con otra persona. Estudiar solo y realizar los trabajos prácticos en conjunto, en equipo.

Hay varios tipos de memoria, por ahí a veces uno lo que puede captar más es cuando el otro habla, que es un buen método. Uno va leyendo y el otro escucha, y después, el otro lee y vos escuchas. Cuando estaba haciendo la carrera de enfermería, lo hacía con una compañera así y me daba bastante resultado. Pero hoy por hoy prefiero estudiar solo, porque no encontraba la persona por ahí, afín. Y como esto tiene que ver mucho con los tiempos de captación de cada persona...

-Muchas gracias

TERCERA ENTREVISTA A ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERIA A DISTANCIA DE LA UNPSJB

- ¿Por qué eligió Ud. cursar esta carrera a distancia? ¿Cuáles fueron las motivaciones?

Bueno, esto es una asignatura pendiente que tengo desde que hice la carrera de Enfermería. Y siempre intentando llegar a completar mi formación, pero siempre las posibilidades estaban en Córdoba, Santa Fe, y que eran carreras presenciales, para lo cual uno tiene que trasladarse a otro lugar, con todo lo que eso implica. Entonces se fue postergando, postergando y bueno, hasta que se abre en el 96 la carrera y para nosotros que estamos en distintos lugares de la provincia, alejados, es la única posibilidad de poder completar la formación, y bueno, es un anhelo que me parece todo profesional tiene, que es llegar a completar su formación.

- ¿Y Ud. qué piensa de la modalidad de estudio a distancia?

A mi me parece, uno siempre por ahí tiene preconceptos en cuanto a la formación a distancia, como que es una formación de segunda. Y bueno, después cuando empieza a experimentar, empieza a ser parte de, se da cuenta que por ahí las exigencias no son diarias de concurrir a un aula todos los días, pero si es lo mismo en cuanto a que los temas se hace necesario leerlos, se hace necesario juntarse con un grupo, y analizar, investigar, profundizar temas y me parece que por ahí a lo mejor, como por ahí pasa que, en algunos lugares son varias personas que están estudiando y enriquece mucho esto de trabajar en forma grupal para la confección de los trabajos prácticos, me parece que por ahí es hasta más, no sé si es más importante, pero como que rebate este preconcepto que pudo haber traído uno cuando empezó.

- ¿Qué evaluación realiza Ud. de la carrera a distancia?

Bueno, yo tuve dos procesos, ¿no? El proceso del 96 donde la Escuela de Enfermería de Río Negro comienza en forma inicial con esta historia de formación a distancia, y en ese momento como era una cosa nueva, me parece que por ahí los docentes, la gente que estaba a cargo de esta modalidad, bueno, había muchas dificultades; dificultades en cuanto a los módulos de los contenidos y por ahí también hasta de los mismos profesores, es decir de los mismos tutores que teníamos, en cuanto a que como ellos no habían estado en la confección de los módulos, ellos por ahí se daban cuenta en ese momento de que había temas que no estaban bien desarrollados, no estaban desarrollados profundamente. Y ahora, esto acá cambia, cambia. Vemos que el material por ahí en algunas asignaturas es muy abundante, pero... y que bueno, cuando uno viene a una asesoría y le dan todo el material teórico, dice esto en un mes no lo voy a poder leer, es mucho, pero bueno, se puede, se puede. Y no he visto en cuanto al material teórico, errores de encuadernación, por ejemplo, que habíamos tenido mucho problema en lo anterior. Y en cuanto al trabajo docente, las docentes de cátedra muy bien, nosotros por ahí, no se si tienen mucha contemplación con la gente del interior, pero como que nos devuelven los trabajos, presentamos los trabajos aquí, en término, pero también la universidad hace lo mismo con nosotros. Es decir, por ejemplo si el docente tiene que corregir un trabajo practico hace primero la corrección a la gente que está más alejada para que al momento que viene al presencial, devolvérselo y por ahí gente de acá mismo, de Comodoro, lo puede hacer después. Y en cuanto al nivel, yo personalmente estoy muy satisfecho, es decir, se que estoy aprendiendo aunque cuesta mucho juntarse, son difíciles los momentos reconozco, que estamos viviendo, las distancias, todo esto, pero vale la pena.

- ¿En qué contribuyó la formación adquirida en sus tareas profesionales?

Nosotros lo hemos estado charlando esto con varios grupos de distintos lugares , el grupo de El Bolsón por ejemplo, estamos muy bien reconocidos dentro de la dirección, y si bien nos sirve a nosotros , también la dirección está comprometida con esto y está expectante en nuestros logros. Tal es así que, bueno, nosotros en una materia, por ejemplo, en Administración, un trabajo práctico que tuvimos que hacer un rediseño de procedimientos, rediseño estructural, y bueno, yo hice un proyecto, el cual después que fue aprobado por la Universidad, el director del hospital me pide el proyecto para efectivizar el rediseño en mi hospital. Y así pasó con otro compañero, que también hizo un rediseño sobre otra problemática y son dos cosas que están ahí, para ponerse en marcha en cualquier momento, cosa que no pasa en otros lugares, como que la institución no reconoce ni les reconoce tampoco los viajes de estudio, así que tienen que estar después los chicos devolviendo los días que se viene a la asesoría, porque no se justifican los días de estudio.

- ¿Qué asesoría Ud. recuerda más y por qué?

La asesoría que recuerdo así mucho más, tengo así un recuerdo muy lindo, es la primera. La primera acá. Será porque uno siempre tuvo la fantasía de estar dentro de un ámbito universitario y me impactó estar por fin logrando algo que siempre quise, formar parte de la Universidad. Y bueno, en ese momento yo me reincorporaba, entonces sentía que por fin después de haber pasado tres o cuatro años iba a tener la posibilidad de terminar mi formación que había quedado trunca en algún momento, y que no sabía cuándo iba a poder. Entonces en ese momento me sentía muy contento de que por fin podía terminar. Así que esa asesoría, la tengo muy presente.

- ¿Y en cuanto a los materiales de estudio, cuál considera ud. que fue el contenido mejor abordado?

Me gustaron, en cuanto a las asignaturas, todas. Pero como que por mi inclinación al hacer diario, la que tengo así más grabadita es Adulto y Anciano. Adulto y Anciano que se ve el arma nuestro de los enfermeros, que es el cuidado, cómo abordamos cada una de las situaciones que una persona en situación de enfermedad pasa, y como que completa lo que uno va adquiriendo previamente en la formación, y después todo lo que va obteniendo de la práctica para el trabajo de todos los días en los servicios.

- ¿Qué tipo de actividades de aprendizaje de las que están consignadas en los materiales le ayudaron más a aprender los contenidos, ud. pudo comprender más, le resultó más clarificador?

Estas situaciones que se presentaban en Adulto y Anciano, como que son de mucha ayuda por ahí para bajar el contenido teórico y traerlo a la práctica, y dada esta situación uno puede ir por ahí también relacionando con su práctica, desprendiéndose del caso . Entonces puede, me parece, reafirmar, verse en conceptos que se han estado viendo en la asignatura, viendo en el hacer de todos los días.

Este, nos resultó de mucha ayuda, el de Administración. Estas guías de estudio. En todas las asignaturas tenemos cuestionarios o guías de este tipo, por ahí cuando uno está revisando o leyendo el material y para completarlo tiene que, además porque lo exige la asignatura, traer la guía de estudio confeccionada para la asesoría o mandarla. Uno en ese momento dice uy! tenemos que hacer esto después de leer todo el material, pero después que lo hace uno se da cuenta de que con esto que hizo ya sirve para ampliar.

- Ud. me estaba hablando de las actividades, de la utilidad de las guías de estudio, y ya me había hablado del módulo de Adulto y Anciano. Con respecto a estas que son de mayor nivel de síntesis, de elaboración de cuadros, comparación de leyes..?

Todas son de utilidad. No dificulta la comprensión para la confección de los distintos cuestionarios o ejercicios que por ahí se solicitan. Nosotros por lo general esto lo hacemos,

aunque por ahí desde la asignatura algunas lo piden hacerlo en forma individual, nosotros estamos muy acostumbrados, tenemos facilidad como para juntarnos y siempre lo estamos trabajando en forma grupal. Vemos que es mucho más rico y entonces lo hacemos así.

- ¿Qué tipo de explicaciones le sirvieron más a Ud.: éstas que son un texto bastante extenso, o éstas que tienen una explicación más breve y remiten a la bibliografía y luego a las actividades? ¿Cómo prefiere Ud. ver el contenido, más desde la bibliografía con solamente una introducción, o con un desarrollo mayor, más extenso en el módulo y además la bibliografía?

No, me parece que no tiene, como que no.., porque hemos tenido mucho contenido de material, yo por ejemplo ahora no lo vi, no lo estudié porque bueno, ya tenía la materia, pero en Investigación yo veía que los chicos tienen muchísimo, muchísimo material, cosa que en la anterior el material era muy, no escaso, debe haber sido lo necesario ¿no es cierto?, pero después con cuestionarios o con cada una de las actividades, vas llevando un tipo de ejercicio de esto que facilita después tu comprensión de la materia en forma total.

- ¿Cree Ud. que existen relaciones claras entre los contenidos y actividades de los materiales, y la bibliografía sugerida? ¿Por qué?

Si. Por ahí en Administración, cuando cursamos Administración teníamos muchas dificultades en, no de comprensión del material sino por ahí, y pasó que terminamos la materia y muchos alumnos nos inscribimos para rendir el final, y lo que nosotros veíamos era que no eran muy comprensibles las consignas del examen. Encima en ese momento busto, la docente no estaba, así que nos tomaron el final otras docentes, a las cuales les podíamos preguntar a ver que es lo que quería, que interpretaba ella por la pregunta, porque como que no estaba muy claro y tal es así, que desaprobamos casi todos, creo que de todo el alumnado tres alumnos aprobaron. Por ahí, en el desarrollo de las tutorías no vemos dificultad, se presentó en esta materia específica, y se habló con la docente, obviamente.

- ¿Eso en qué año fue?

Ahora, en esta materia que terminamos, la anterior a Investigación.

- ¿Cómo hace Ud. para estudiar? ¿Cuáles son sus estrategias?

Como decía, nosotros siempre estudiamos en forma grupal. Cada uno se hace del módulo, hacemos una primera lectura individual del material y después nos juntamos para realizar las actividades que se nos piden por Unidad. Y lo que trato es de leerlo dos o tres veces y traerlo todo a la práctica. Cada uno de los temas que vemos, cómo esto que estoy viendo, puedo aplicarlo en lo que yo estoy haciendo. Y es así que se van fijando los conceptos.

- Este trabajo grupal que Ud. me menciona ¿se recupera en las tutorías? ¿De qué manera?

Si, si, constantemente. En cada una de las tutorías, al comienzo o en cada instancia de la materia, se van haciendo en forma presencial también trabajos grupales. Y como que nosotros vemos, nosotros estamos tan acostumbrados a trabajar en forma grupal, y vemos que hay gente que tiene muchas dificultades para trabajar en grupo, como que no están entrenados para trabajar en grupo y siempre, ojo, por ahí se polariza la discusión, hay gente que tiene más facilidad para hablar o que capta mucho mejor el concepto. Es decir a mi me parece más que nada, falta de entrenamiento en el trabajo grupal, pero también a veces hay dificultades porque no se pueden juntar, porque sus actividades cotidianas no les permite poder hacerlo.

- Pero no es el caso de Uds.

No es el caso nuestro. Nosotros así sea de mañana, de tarde, de noche, pero nos juntamos.

- Y después esto que Uds. hacen en el lugar donde viven, en El Bolsón después acá como que se retoma...

Se retoma. Totalmente. Si, por ahí hasta somos el grupo que más habla, porque tenemos mucho ejercicio.

- ¿Ud. piensa que a través de los materiales de estudio pudo comprender los contenidos, o informarse? ¿Ud. llegó a comprender los conceptos teóricos?

Si, totalmente. Por ahí a lo mejor en asignaturas que tienen mucho, mucho material por ahí es como que asusta un poco al principio, pero después que uno se pone a abordarlos, puede comprender el núcleo de la asignatura.

- Entre los recursos consignados en los materiales: esquemas organizadores, cuadros, señales visuales, distintos tipos de letras, etc. ¿cuáles les resultaron más apropiados y por qué?

Lo que nos facilita mucho son los cuadros de este tipo (esquemas de contenidos) porque uno está leyendo el material y después en un esquema de éstos está como comprimido lo que estuvo leyendo. Y después este tipo de preguntas también son importantes.

- ¿Cuáles?

Por ejemplo ésta que apuntaba a esta situación, este tipo de ejercicio que pide. Es muy, muy rico.

- Por ejemplo en este módulo está incluida una hoja con recomendaciones. ¿Esto le parece importante que se continúe incluyendo en los otros módulos? ¿No la tuvieron en cuenta?

Por lo general, no. Y después lo que veía, cuando recién comienzo en Bariloche, en algunos módulos venían ejercicios para realizar en el mismo módulo, y eso me parece que es bastante bueno.

- Todo lo que es señalamiento visual, ya estamos en el diseño gráfico, los iconos estos ¿Uds. le encuentran algún significado?

No.

- Después, ¿ el uso de negrita, o la letra diferente?

Si, eso sí, como que impacta. Como que, es decir, al estar desarrollando cada uno de los distintos ejercicios, como que cualquier variación a la vista lo resalta, es decir, me parece que es importante.

- ¿Los objetivos los tienen en cuenta?

Si, los objetivos, si. Porque esto después cuando nosotros terminamos la asignatura o una parte de la unidad, vamos a los objetivos para ver si esto que nosotros captamos de la unidad tiene que ver con lo que piden los objetivos. Que suponemos que en base a esto van a ser después los finales.

- ¿Qué puede Ud. decir con respecto al tipo de letra?

Vemos que este tipo de letra está bien, pero hay un material en Administración que tiene una letra muy chiquitita. Y es material de contenido teórico. Pero es muy chiquitita la letra que cuesta, no cuesta leerla, pero como que no dan ganas de leerla, es forzada.

- ¿Ud. modificaría algo del diseño gráfico, del diseño didáctico, haría una propuesta para cambiar algo?

No.

- Con respecto a los contenidos, al tratamiento de los contenidos, que están escritos allí ¿son claros? ¿el lenguaje que se usa le resulta claro, o es complicado?

No hemos tenido dificultad porque ya le digo, esta situación de estudiar en grupo, por lo general, lo que no entiendo yo cuando nos reunimos digo mirá yo leí esta unidad y no me queda claro, y en ese momento unos a otros nos sacamos las dudas.

- Algo Ud. me habló de la evaluación de los aprendizajes, ¿Ud. propondría algún tipo de modificación? ¿Cree que existe coherencia entre los criterios de evaluación de los materiales, las tutorías y los exámenes, que está todo coherente, o que por ahí habría que mejorar o modificar algunas cuestiones?

Lo que veíamos era esto de no tener en los exámenes consignas claras, por ahí a lo mejor la dificultad nuestra de comprensión, de comprensión de la pregunta, del diseño de la pregunta; porque veíamos después que uno se pone a pensar, podría haber ido por acá, pero lo que pasa es que está en una situación de examen, entonces no puede estar en ese momento pensando, puedo ir por acá. Y se lo planteamos a la profesora, obviamente, cosas más concretas y que también estuvimos trabajando nosotros como para poder entender una cosa mucho más compleja también.

- No sé si quiere agregar algo más, alguna otra opinión, comentario.

No.

-Le agradezco mucho.

CUARTA ENTREVISTA A ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERIA A DISTANCIA DE LA UNPSJB

- En primer lugar, te pregunto tu ocupación, edad, lugar donde vivís, que año estás estudiando, materias que cursaste y aprobaste, estudios anteriores que tengas, otras experiencias en la modalidad a distancia.

Tengo 25 años y me recibí de Enfermera Profesional hace 4, a los 21. Y estuve ad honorem antes de recibirme en el hospital de El Bolsón. Estudié en Córdoba durante tres años y viví cuatro en Córdoba, después un año más en La Rioja. No ejercí hasta hace un año y medio recién, como enfermera. Trabajé en otros trabajos y me costó llegar a conseguir el puesto, pero mi idea fue todo el tiempo volver a El Bolsón, vivo y trabajo ahí. En realidad ahora estoy tratando de terminar la Licenciatura para que se me abra alguna puerta en otro lugar, porque siento que no tengo oportunidad de crecer ahí profesionalmente, porque es muy chico, el sistema es muy limitado como para que haya futuro para los que estamos estudiando, terminamos haciendo lo mismo que lo que estábamos haciendo, como auxiliares o profesionales es lo mismo.

- ¿Por qué decidiste cursar esta carrera a distancia?

Para tener un título más. Siempre la idea fue seguir la licenciatura, lo que pasa es que yo la interrumpí durante cuatro años, bah, dos años y medio, porque en Córdoba también era... Yo siempre tuve ganas de volverme, y quería terminar tercer año, recibirme y venirme otra vez con mi familia a Bolsón. Y también era a distancia pero implicaba más días, mucho más tiempo y más dinero y bueno, justo los chicos comenzaban acá en Comodoro así que me anoté acá en Comodoro y empecé a cursar sin trabajar.

-¿Qué opinás sobre esta modalidad?

Que implica mucho tiempo, que si bien algunas, no todas las asesorías las considero buenas, algunas me dejan muy claro lo que hay que hacer, pero no siento en estos momentos motivación como para cumplirlas, y me cuesta mucho. Siento que tengo poco tiempo para hacer los trabajos, y por ahí uno no cuenta con los medios como por ejemplo computadora, o no tiene mucho manejo y eso dificulta bastante. Es lo más tedioso, más que la redacción y el trabajo en sí, tener que presentarlo, respetar todas esas normas, resulta más tedioso que hacer el trabajo. Es difícil combinar la familia con el trabajo y con el estudio. Con una modalidad a distancia sabemos que tenés que presentar sí o sí en cierto tiempo y de cierta forma los trabajos, y que a veces no te queda tiempo, más por el trabajo que yo hago.

- ¿Y vos crees que si estuvieras estudiando una carrera presencial, esto sería más fácil?

En realidad creo que me insumiría más tiempo si fuera presencial, porque sería obligatorio concurrir a las clases. De esta manera como que nos deja para manejar nuestro tiempo, pero por ahí uno tiene muchas dudas que si bien las consulta, no es lo mismo consultarlas persona a persona y que te lo expliquen, que consultarlas por teléfono o por mail. A veces es difícil entender las consignas, o porque bien uno no sabe qué contestar o formula mal la pregunta y cuando vuelve la respuesta es difícil entenderla... Si, no me disgusta la modalidad, lo que sí implica el viaje, y apenas llegamos, al par de horitas, desayunamos y ya tenemos que estar. Eso implica mucho cansancio y por ahí en las asesorías uno no se puede concentrar.

- ¿Qué evaluación realizas vos de este proyecto, de la carrera que está cursando en general?

Que me parece una buena oportunidad. Para gente que quiere continuar sus estudios, me parece una buena oportunidad, porque no tiene límite de edad, porque le da la oportunidad a todos, cada cual evalúa sus medios para poder acceder, por ahí de otra manera sería mucho más limitado.

- ¿En qué contribuyó la formación que vos adquiriste en tu trabajo profesional?

En realidad me sirvió para descubrir cosas que antes no veía, en cuanto a que no es, no está mal por ejemplo realizar supervisión, sin influir, sin juzgar, sin ningún prejuicio ni nada, hacer supervisión sobre el manejo que se tiene en enfermería, por lo menos dentro de la institución en que yo trabajo. Que hay cosas que uno tiene capacidad para enseñarlas, usar ciertos métodos para enseñar de alguna manera que no resulte muy prepotente por ahí, y en mejorar el trabajo y en darme cuenta que Enfermería tiene otros alcances, de que me gustaría llegar a hacer otras cosas también, más que en la práctica en lo que es teórico, y en lo que es conducción. Y darme cuenta también en qué cosas se puede mejorar y que cosas pueden fallar, o sea medir ese estilo de cosas que antes no lo hacía. No tenía la capacidad para ver.

- De las asesorías que vos participaste, ¿cuál recordás más y por qué?

La de Educación. Creo que por la docente, por la forma que la docente tiene de dar la asesoría.

- ¿Cuál es esa forma?

Si bien por ahí ella habla mucho del método constructivista, hace mucho hincapié en eso, siento que ella es conductista, que la docente es conductista. Pero aclara muy bien los puntos y trabaja muchísimo sobre las dificultades, responde a todas las preguntas, a todas las dudas y vuelve a responder. Como que no se cansa ni corta las cosas así, que he visto en otras asesorías donde nos hemos ido sintiendo que hemos perdido el tiempo en realidad, y por las actividades que ella realiza.

- ¿Cómo son esas actividades?

Reunirse en grupos y trabajar los contenidos en grupos, y sacar conclusiones. Y que nos ayude alguien a sacar las conclusiones, a que veamos nuestros errores, a marcarlo y volver a marcarlo.

- De los materiales de estudio ¿cuál contenido te pareció mejor abordado? ¿Qué tema te pareció más interesante, que estaba mejor tratado?

Me gustó mucho lo de Ética, que no se tiene muy en cuenta en la aplicación profesional.

- ¿Cómo estaba trabajado el contenido en el material?

Nos dieron casos como ejemplo, y se analizó cada caso desde los principios éticos de la enfermería. Esos casos nos ayudó para enfrentar otros casos que nosotros hemos vivido y que por ahí no los planteamos nunca. Después otro material que está muy lindo es todo esto de Investigación. Que está muy claro, que tiene muchos pasos, está bien explicado. Me costó mucho por ahí lo que es Administración, porque era muy largo y muy tedioso, y no hubo para aplicar el trabajo mucho material, tuvimos que investigar mucho por otros lados, y eso implicó el invertir tiempo que por ahí no teníamos. A mí me resultó particularmente difícil hacer el trabajo. Pero el resto de los módulos sí, por ahí a uno le cansa tener que leer tanto, leer, leer, leer, pero en cuanto a la redacción y la presentación, me parece que están bien.

- ¿De las actividades de los módulos, cuáles fueron las que te ayudaron más a comprender los contenidos? Yo acá traje algunos módulos, este es el de Adulto y Anciano que presenta situaciones problemáticas y luego actividades; este es el de Educación que tuvieron que completar cuadros, y después éstas son preguntas

sobre contenidos del módulo de Administración. ¿Cuál de las actividades te sirvió más?

Las que tienen ejemplos, como éstas de Adulto y Anciano. Porque me parece que quedan más claros los datos, que por ahí para hacer las otras actividades hay que leer todo el material y al no tener un caso concreto es más difícil relacionarlo y poder sacar lo que es importante. Si uno no tiene poder de síntesis o de comprensión, es muy difícil, que por ahí cuando uno se está formando no se trabaja mucho eso, no se hace hincapié en lo que es la redacción, la síntesis, la comprensión, no se hace mucha distinción entre conceptos. Y lo de conceptualizar, lo de sacar conceptos, también me gustó, en Administración.

¿Y cuáles fueron las actividades que menos te gustaron?

Lo de las leyes. No estaba de más conocerlas pero fue un material muy largo, no repartimos muy bien el tiempo para lograr hacer todo el resto. Nos volvíamos mucho a lo que eran leyes, en realidad creo que no se entendió muy bien la consigna. Era algo donde no se tenía que hacer mucho hincapié y se hizo hincapié.

- ¿Qué tipo de explicaciones te sirven más en los materiales, las de estos módulos que tienen bastante texto explicativo o la de estos otros módulos que tienen textos de carácter más breve y remiten a la bibliografía? ¿Qué preferís vos?

Estas que se extienden más. Porque como es una síntesis de todo el contenido del módulo, muchas veces se puede volver y entender el contenido de los autores del módulo después en el desarrollo de la bibliografía.

- ¿Vos crees que las relaciones entre las actividades, los contenidos de los módulos y la bibliografía son claras?

Si.

- ¿Cómo hacés vos para estudiar? ¿Cuáles son tus estrategias?

Empecé estudiando en grupo, después el grupo se disolvió porque éramos muchos y había mucha diferencia de opinión, era mucha cantidad. Después con una compañera sola, que nos entendíamos muy bien, y mediante síntesis de afiches, y subrayar el módulo, volver sobre el módulo y hacer apuntes aparte.

- Esto de la coherencia que hablábamos recién entre las actividades, los contenidos y la bibliografía ¿vos por qué decís que la ves, me podés contar un poco?

Y porque las actividades que plantean están dentro de la bibliografía del módulo, no hay que salir a buscar por ahí... Las actividades que plantea el módulo, ahora otras actividades que las plantea la asesoría, uno sí tiene que buscar otro tipo de información, no todo está contenido en el módulo.

Este grupal trabajo que me contabas que hacés con una compañera, ¿sentís que se recupera en la asesoría, vos notás que los resultados y el proceso después se retoman en la asesoría?

Si, porque si a nosotros nos quedan dudas se supone que en las asesorías tenemos que consultar sobre las dudas para aclararlas, para saber dónde están los errores en cuanto a las actividades que nosotros hagamos acá, en los trabajos que tenemos que entregar más que nada.

- ¿Vos pensás que a través de los materiales de estudio te informaste solamente o pudiste comprender los contenidos?

Pude comprender los contenidos.

- ¿Por qué?

Por lo mismo, porque las actividades estaban todas contenidas dentro de la bibliografía y también aparte de comprenderlos, en algunos temas que a mí me gustaron pude investigarlos en otros lados. Como hacen referencia a otro tipo de bibliografía que está contenida, o hacen sugerencias sobre donde se puede buscar otro tipo de información, me motivó a eso, a buscar más información.

- Entre los recursos del módulo ¿qué fue lo que más te gustó? Recursos en cuanto al diseño, que te das cuenta que están hechos para que vos aprendas. Te lo pregunto en general y vamos a ir particularizando. ¿Del diseño?

La síntesis, lo que sería lo introductorio. Las pequeñas síntesis que hacen al principio y el desarrollo que hacen de los temas, que en el módulo están más desarrollados.

- ¿Por qué?

Por eso mismo, porque uno a medida que va leyendo la bibliografía puede volver y ver de forma más sintética lo que está queriendo decir el texto, cuando se dificulta en la redacción de los diferentes autores. Hay autores que hacen mucho hincapié en determinados temas y vuelven a repetir, y a repetir, y a repetir y en la parte introductoria está más resumido y se entiende más, se comprende más.

- ¿Qué pensás sobre el diseño gráfico de los materiales, lo ves claro?

Si, aclara bastante que esté señalado, que se cambien las letras, que se resalte lo que es más importante o lo que Uds. consideran que se debe hacer hincapié, me parece que sirve.

- En este módulo, la hoja de recomendaciones ¿Uds. sabían de qué se trataba? ¿Para qué servía?

Para hacer recomendaciones en cuanto a qué nos pareció el material. Si, producimos una actividad en el aula, no en la hoja, creo que nadie la tomó en cuenta.

- Vos crees que si esto hubiera estado explicado, cual era el sentido ¿se hubiera tenido en cuenta?

Si, se hubiera tenido en cuenta como una actividad más.

- En cuanto, al tipo de letra, tamaño, ¿te parece que está bien?

Si, en lo que ellas han escrito, porque en cuanto a bibliografía que a veces son copias, la letra difiere mucho y son muy chiquitas...

- Y con respecto al diseño didáctico y a las actividades a realizar ¿propondrías alguna modificación?

Por ahí ejemplos de casos. Por ejemplo ahora en Investigación que tenemos que identificar el objeto, el problema, estaría bueno que se plantee un caso, pero dentro de la bibliografía no en la asesoría como hemos hecho, porque por ahí eso también insume mucho tiempo. Si bien la docente trata de despejar todas las dudas y la docente habla uno por uno, muchas veces es poco el tiempo porque la actividad insume mucho. Por ahí para aclarar más dentro del módulo tendría que haber un caso para identificar este tipo de cosas.

- ¿Cómo se evalúan tus aprendizajes? ¿Crees que existe coherencia entre los criterios de evaluación consignados en los materiales escritos, las tutorías y los exámenes parciales y finales?

No, que hay cortes, hay materias que hay cortes. Calculo que debe ser según la docente, según la pedagogía de cada docente, no todas tienen... Creo que no hay unidad de criterio para la corrección, ni de los exámenes ni de los trabajos. Muchas veces nos ha pasado que nos han corregido algo como que estaba mal y después cuando volvemos a consultar, la otra docente nos dice que considera que está bien.

- O sea, o vos notás el corte entre los docentes como grupo o en cada docente entre sus prácticas de tutoría...?

No, entre docentes como grupo. No hay una unidad de criterio para realizar las evaluaciones. Cada cual corrige como le parece que es, o como cree que está bien.

- ¿En cada docente predomina un criterio de unidad o hay diferencias?

En un par de docentes noté que había diferencias entre lo que decía el módulo, lo que decía en la asesoría y al evaluar los trabajos o exámenes. Pero en la mayoría creo que no, que había una unidad de criterio para las tres cosas, en cada docente.

-Muchas gracias.

ANEXO III

Mapa de Argentina con la localización de las Universidades Nacionales relevadas en la investigación

