



Copertari, Susana

Experiencias universitarias de enseñanzas a distancia / Susana Copertari y Silvia Morelli. - 1a ed. - Rosario : Laborde Libros Editor, 2013.

174 p.; 15x21 cm.

ISBN 978-987-677-047-7

1. Ciencias de la Educación. I. Copertari, Susana II. Título

CDD 370. 1

Fecha de catalogación: 13/03/2013

1º Edición: Marzo 2013

© Laborde Editor - 2000 Rosario

3 de Febrero 1065

Tel/Fax: (0341) 4498802

Rosario (C.P. 2000) - Argentina

Página Web: [labordeeditoronline.com.ar](http://labordeeditoronline.com.ar)

e-mail: [leopoldolaborde@hotmail.com](mailto:leopoldolaborde@hotmail.com)

[labordeeditor@yahoo.com.ar](mailto:labordeeditor@yahoo.com.ar)

Diseño de tapa y diagramación: Liliana Aguilar

ISBN 978-987-677-047-7

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Marca y características gráficas registradas en la  
Oficina de Patentes y Marcas de la Nación

Tirada: 200 ejemplares

Impreso en Argentina

# **EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE ENSEÑANZAS A DISTANCIA**

## **Praxis, visiones y horizontes**

**Susana Copertari y Silvia Morelli  
(compiladoras)**

Sonia Concari  
(Prólogo)

Gaspar Aita

Susana Copertari

Yanina Fantasía

Elsie Laurino

Susana Marchisio

Silvia Morelli

Marcela Rosales

María Laura Segura

Natalia Sgreccia

Ana María Trottni



**Rosario, 2013**



# ÍNDICE

## AGRADECIMIENTOS

## PRÓLOGO

Sonia Concari ..... 15

## INTRODUCCIÓN

Susana Copertari y Silvia Morelli ..... 17

## CAPÍTULO 1: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. CONTINUIDADES Y DISCONTINUIDADES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Elsie Laurino ..... 23

## CAPÍTULO 2: LA DISTANCIA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Silvia Morelli ..... 37

## CAPÍTULO 3: EXPERIENCIAS A DISTANCIA UNIVERSITARIAS SIN DISTANCIA. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA VIRTUALIZACIÓN

Susana Copertari y Ana María Trottini ..... 53

## CAPÍTULO 4: CUANDO EL AULA TRADICIONAL SE DILUYE... LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

Yanina Fantasía ..... 83

## CAPÍTULO 5: UNA HISTORIA DE COMPROMISOS, LEGADOS Y UTOPIÁS EN LA BÚSQUEDA DE CAMINOS PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DEL SABER

Susana Marchisio ..... 99

**CAPÍTULO 6: DE CÓMO LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN  
A DISTANCIA ADELANTÓ EL HORIZONTE DE REDACCIÓN I**

Marcela Rosales ..... 119

**CAPÍTULO 7: UN ENCUENTRO NECESARIO. EXPERIENCIAS  
COMPARTIDAS EN EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO**

Gaspar Aita ..... 133

**CAPÍTULO 8: EXPERIENCIAS A DISTANCIA UNIVERSITARIA  
EN POSTGRADOS**

Susana Copertari, Natalia Sgreccia y María Laura Segura ..... 145

## AGRADECIMIENTOS

A la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) por su constante apoyo a los Proyectos de investigación radicados en la UNR, ya que con los subsidios otorgados hicieron posible una parte de la publicación de esta obra.

A Laborde Editor por posibilitarnos la concreción material de esta publicación y por creer en nuestro proyecto de trabajo.

A la Facultad de Humanidades y Artes y a la Escuela de Ciencias de la Educación (UNR) donde estuvo radicado el Proyecto HUM 266/2008 al 2011.

A la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UNR) donde está radicado el Proyecto POL 148 (2010 al 2013).

A la Escuela de Posgrado y Formación Continua y al Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura por su permanente acompañamiento, participación y aportes.

A la Escuela de Enfermería de la UNR y demás Facultades involucradas en esta obra y al Campus Virtual UNR.

A los colegas que oficiaron como informantes-clave.

A la Dra. Concari por apoyarnos siempre aceptando prologar esta obra.



## Compiladoras, autores y prologuista

### Copertari, Susana

Magister y Especialista en Docencia Universitaria (UTN). Licenciada en Ciencia Política (UNR). Docente-investigadora. Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Rosario. Autora del Libro: “*La práctica docente universitaria en educación a distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza*”. Laborde Editor (Rosario, 2010, pp: 384). Directora de Proyectos de Investigación sobre Educación a Distancia y Tecnología Educativa (UNR) y Proyectos de Extensión Universitaria (UNR). Profesora Adjunta Ordinaria de Cultura y Subjetividad, carrera de Comunicación Social, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UNR) y del Núcleo Antropológico-Educativo, Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Directora de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Miembro de Comisión Asesora de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes (UNR) (2010 al 2012). Directora y evaluadora de Tesis de Grado y Postgrados. Coordinadora Pedagógica del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2008 y continúa). Miembro del Comité Científico de INFOREDU/2011. (La Habana-Cuba). Representante por la UNR de la Facultad de Ciencia Política y RRII ante la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (*RED-DEES*), Red Académica de Instituciones de Educación Superior (IES). La Habana-Cuba (2010-2011). Conferencista, autora y co-autora de ponencias en Congresos de la especialidad y publicaciones científico-académicas en revistas especializadas nacionales y extranjeras.

### Morelli, Silvia

Profesora en Ciencias de la Educación y Magister en Diseño de Estrategias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Rosario. Profesora Adjunta del Área del Currículum de Carrera de Ciencias de la Educación – Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Docente Investigador categoría II, Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores. Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Sus líneas de estudio se encuentran entre el campo del currículum y las pedagogías de imagen. Fue Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación (2007-2011) de la Facultad de Humanidades y Artes UNR. Es Directora-Coordinadora del Centro de Estudios e Investigación sobre el Currículum y la Didáctica de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Integrante del Seminario de Investigación Currículum y Siglo XXI del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE de la Universidad Nacional Autónoma de México. Participa en la idea y elaboración de la Colección Educativa *Video maestro* del Centro Audiovisual Rosario. Entre las últimas publicaciones; *Del poder del cine (Revista Question, 2008)*; *El currículum universitario. Entre la política y la academia, las demandas y las reformas* (Laborde Editor, 2010); *Currículum, alfabetización científica y cambio tecnológico. Desafíos para el siglo XXI*. (Laborde Editor, 2011).

### **Aita, Gaspar**

Psicólogo (UNR). Profesor en Ciencias de la Educación (UNR). Licenciado en Ciencias de la Educación (UNR). Actualmente cursando el último año de la Maestría en “Literatura para niños” (UNR). Jefe de Trabajos Prácticos concursado en la Asignatura “*Residencia Clínica de Pre-grado A*” perteneciente a la Carrera de Psicología (UNR). Jefe de Trabajos Prácticos en la Asignatura “*Psicología Educacional*” perteneciente a la Carrera de Psicopedagogía (IUGR) Docente titular de las materias “*Filosofía*” y “*Problemáticas sociopolíticas*” en el Escuela Particular Incorporada N° 3152 de la ciudad de Rosario. Integrante del Equipo Técnico Interdisciplinario de la Escuela Especial N° 1146 de la ciudad de Rosario. Investigador en Proyectos sobre Educación a Distancia y Tecnología Educativa (UNR) Pol 94 (2006 al 2009) y del Proyecto Hum 266 (2008 al 2011) UNR. Miembro del Comité Editorial de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNR) (2006 y 2007). Árbitro referal de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (2012 y continúa). Conferencista, autor y co-autor de ponencias a Congresos de la especialidad y publicaciones científico-académicas en revistas especializadas nacionales y extranjeras.

### **Fantasia, Yanina**

Docente-investigadora de la Universidad Nacional de Rosario. Auxiliar de Investigación en los Proyectos de Investigación en Educación a Distancia (UNR): POL/148 (2010-2013) “Política (s) Académica (s) sobre carreras de Postgrado y Formación Docente en Educación a Distancia en la UNR”; HUM/ 266 (2008-2011) “Experiencias sobre prácticas de enseñanza en educación a distancia en carreras de grado de la UNR” y POL/94 (2006-2009) “Los procesos metacognitivos en las prácticas docentes universitarias en Educación a Distancia con alumnos ingresantes”. Especialista en Tecnología Educativa (UBA). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Profesora en el Área del Currículum de la Carrera de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes (UNR) y en Institutos de Formación Docente en la ciudad de Rosario. Miembro del Comité Editorial de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Cuenta con numerosas ponencias y publicaciones sobre Educación a Distancia, Educación Virtual, Tecnología y Educación. Actualmente se desempeña como Secretaria Técnica de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR).

### **Laurino, Elsie**

Magíster en Educación Universitaria (U. N. R.) Profesora en Historia egresada de Facultad de Humanidades y Artes de la U. N. R. Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta de Residencia Docente del Profesorado de Historia. Es investigadora en proyectos acreditados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la U. N. R. Coautora del libro “*El material didáctico n la enseñanza de la Historia*” y ha presentado trabajos en distintas publicaciones especializadas sobre la formación del profesor de Historia como así también ponencias sobre temas de su especialidad en Jornadas y Congresos a nivel nacional e internacional. Integrante del Comité

Académico de la revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia* de la Asociación de profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN) y forma parte de Consultores encargados de la evaluación de los trabajos presentados a la Revista Regional Sección Historia del Instituto Superior del Profesorado de Villa Constitución, provincia de Santa Fe. Dirige tesinas de licenciatura de Ciencias de la Educación y participa como árbitro referal de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la U. N. R.

### **Marchisio, Susana**

Doctora Ingeniera Industrial (UNED, España). Especialista en Educación a Distancia e Ingeniera Electricista (UNR). Profesora Titular y Directora de la Escuela de Posgrado y Educación Continua (Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, UNR). Directora organizadora del Departamento Educación a Distancia de la misma institución (1994-2010) Profesora del área Tecnología Educativa en Maestrías en Docencia Universitaria (UTN) y Didáctica de las Ciencias (UNR) y de Talleres de Tesis I y II en Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (UNC). Directora de Proyectos de Investigación y tesis sobre Educación en Ingeniería, Educación a Distancia y Tecnología Educativa. Integrante del Grupo de investigación internacional TEIS (Granada) Miembro honorario de la Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina (RUEDA). Representante de UNR ante RUEDA desde 2000. Co-coordinadora de RUEDA (2006 -2007) y co-coordinadora del Programa de Investigación Histórica de RUEDA (2004- 2008) Miembro del consejo editorial de Revistas: Argentina de Enseñanza de la Física (APFA), RUEDA y VESc (UNC). Integrante de comisiones organizadoras del World Engineering Education Forum (Buenos Aires, 2012) y EDUSOC (Granada, 2008 y Cancún, 2012). Miembro de comités asesores de Revistas: Iberoamericana de Educación a Distancia (España), RUEDA y de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Conferencista, autora y co-autora de ponencias a Congresos de la especialidad y publicaciones científico-académicas en revistas especializadas nacionales y extranjeras.

### **Rosales, Marcela**

Licenciada en Comunicación Social. Facultad de Ciencia Política y RRH, por la Universidad Nacional de Rosario. Especialista en Periodismo Digital (2012) por la Universidad Pompeu Fabra, cursó la Maestría en Periodismo en Universidad de San Andrés en 2007. Como docente universitaria, se desempeña como Ayudante de Primera en Redacción 1 (desde 2004), de la Licenciatura en Comunicación Social y Profesora titular de Redacción para Medios Digitales (desde 2008) en la Especialización en Comunicación Digital Interactiva, ambas de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario. Es Profesora titular de Lenguajes y Comunicación (desde 2012) en la Licenciatura en Periodismo y Comunicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y, en la misma universidad, profesora titular de Videojuegos y Sociedad (desde 2010) en la Tecnicatura (a distancia) de Diseño y

Programación de Videojuegos, en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas. Como investigadora, ha integrado Proyectos de Investigación y Desarrollo en el área de Educación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología en la Universidad Nacional de Rosario, radicados en las Facultades de Humanidades y Artes y Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Ha dirigido y evaluado tesis de grado y de posgrado, y ha participado como expositora en congresos nacionales y del exterior.

### **Segura, María Laura**

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Maestranda en Estudios Culturales (UNR-CEI). Integrante del proyecto de investigación: Política(s) Académica(s) sobre Carreras de Postgrado y Formación Docente en Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Rosario (FCPyRRII). Integrante del Comité Editorial de la Revista de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Adscripta en el IRICE (CONICET) en el Área de Estudios Interculturales (2010-2012). Miembro tesista del Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera (CELE) de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR (2009-2010). Integrante del tribunal evaluador del Postítulo de Actualización Académica en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en el IES N° 28 O. Cossetini (2010). Co-autora de varias producciones, entre ponencias a congresos y artículos en revistas nacionales y extranjeras. Docente en escuela media.

### **Sgreccia, Natalia**

Doctora en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación (UNR). Magíster en Didácticas Específicas con mención en Matemática (UNL). Profesora de Enseñanza Media y Superior en Matemática (UNR). Becaria doctoral y posdoctoral del CONICET. Docente-Investigadora de la UNR. Integrante de Proyectos de Investigación vinculados con Educación a Distancia, Formación de Profesores y Educación Matemática. Docente responsable de Proyectos de Extensión a la Comunidad. Profesora Adjunta del área Educación Matemática de la Carrera Profesorado en Matemática (UNR). Directora y Consejera de la Carrera Profesorado en Matemática (UNR). Miembro del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa (CLAME). Miembro del Comité Editorial de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNR). Formadora de recursos humanos en investigación en Educación Matemática. Ganadora de premios a nivel nacional en el área Matemática y a nivel iberoamericano en el área Educación Matemática. Autora de producciones propias o en co-autoría presentadas en congresos, revistas o libros.

### **Trottini, Ana María**

Magister y Especialista en "Política y Gestión de Gobierno de Instituciones de Educación Superior". Autora de "*La especificidad de la Gestión Universitaria. Gobierno y Administración de su Capital Humano*" Editorial UNR y Coautora "*Gestión del Conocimiento. Un nuevo enfoque aplicable a las Organizaciones y la Universidad*" equipo de Investigación Dr. Augusto Perez Lindo. Lic. en Ciencia Política y

Profesora Universitaria. Postgraduada en Administración de Empresas Públicas, Alcalá de Henares (Madrid). Prof por Concurso de oposición "Historia Constitucional Argentina", Publica en el CICSO y en el de Estudios Comunitarios. Miembro Evaluador de la "Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación", UNR. Prof. Titular "Tecnaturas Universitarias" UN de Comahue, San Luis, Rosario. Por sus Seminarios-Talleres en "Capital Humano en Instituciones de Educación Superior" mereció reconocimiento de las UN Salta, Jujuy, Córdoba y Tucumán. Profesora de Problemática del Mundo Actual, Historia Económica y Social, Metodología de la Investigación Científica y Coordinadora de Tesinas en la UAI. Dicta numerosas conferencias, cursos y presentaciones, a nivel nacional e internacional. Miembro activo del C. C. de Informática Educativa 2011 Durante el 10º aniversario de constituida la cátedra Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación (CTS+I), recibió un Reconocimiento "*Por su valiosa contribución a los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología en Cuba, en los últimos seis años*". Fue reelecta miembro activo del Comité Científico de Informática Educativa "INFOREDU2013". (Cuba).

### **Concari, Sonia**

Doctora y Licenciada en Física por la UNR, posee Capacitación de Posgrado en Docencia Universitaria por la UNL y formación sobre Enseñanza de las Ciencias en otras instituciones extranjeras. Se ha desempeñado como docente de grado en la UNR y en la UNL y actualmente en la UTN. Participa en programas de posgrado de la UNR, la UNC, la Universidad de Granada, la UTN y la UNCa. Es investigadora con categoría I, dirige equipos, becarios, tesistas, programas y proyectos de investigación en educación con tecnologías y en energías renovables, integrando redes internacionales. Ha publicado un libro, capítulos de libros y numerosos artículos en revistas especializadas. Ha sido miembro asesor del CONICET, es evaluadora del CYTED, CONICET, ANPCyT y UUNN y referee de numerosas revistas. Es Secretaria de Ciencia y Tecnología de la FCEIA-UNR.



## PRÓLOGO

*Sonia Concari*

De la mano de la revolución informática se han conformado nuevos modos de conocer, de investigar, nuevas formas de pensar y de conectarnos, de trabajar y de producir. Estas maneras de relacionarnos con los otros, con la información y el conocimiento, caracterizan los nuevos escenarios para la educación, proporcionando a la modalidad de Educación a Distancia, nuevas y promisorias perspectivas.

La Educación a Distancia constituye un campo de conocimientos en el que aportes del área de las ciencias de la educación, de la comunicación y de las tecnologías confluyen para conformar una modalidad que ocupa hoy un lugar de relieve en la educación en sus distintos niveles formales y en la educación informal.

Con dos décadas de experiencias en campos de formación diversos, en cátedras individuales, en programas amplios y en carreras de grado y posgrado, la Universidad Nacional de Rosario (UNR) ocupa hoy un lugar destacado en la Educación a Distancia y en la educación superior en Argentina.

Los autores de este libro interpelan a la Educación a Distancia desde múltiples áreas disciplinares de formación, en el contexto de unidades académicas con diferentes tradiciones, pero desde el lugar común de docentes investigadores de la UNR, con el deseo de develar procesos, conocer intenciones, reconocer trayectos y describir experiencias de Educación a Distancia en la UNR, en un espacio de construcción y reflexión colectivas.

El producto es un estado de conocimiento sobre la educación superior en la modalidad a distancia de la institución que revela el origen, la evolución y las discontinuidades de programas institucionales, el desarrollo de emprendimientos exitosos y de proyectos desbaratados, el diseño de experiencias innovadoras y los resultados de investigaciones sistematizadas. En esta producción colectiva podemos identificar las iniciativas personales, el compromiso institucional, las dificultades coyunturales, las necesidades de formación de docentes y administrativos para la Educación a Distancia.

La obra constituye un verdadero “dossier” de las experiencias en educación a Distancia más relevantes de la UNR, que permite conocer las dimensiones política, social, cultural, institucional, pedagógica y admi-

nistrativa, que han influenciado y que integran el proceso de desarrollo de esta modalidad en la UNR.

También es posible apreciar caminos que se vislumbran como posibles a seguir para conformar una agenda de la Educación a Distancia en el marco de una educación superior inclusiva y de calidad. Es clara la necesidad de modificar reglamentos y disposiciones administrativas que posibiliten la integración de espacios presenciales y a distancia en carreras de grado y posgrado, adecuando las reglamentaciones que favorezcan propuestas de formación flexibles que promuevan la construcción de conocimiento en auténticos ambientes de aprendizaje.

Pensando en una educación ligada a la socialización del conocimiento, como un bien público y social, se revelan propósitos y acciones que trazan desde la UNR líneas orientadas al crecimiento y la ampliación de las ofertas de Educación a Distancia, dirigidas tanto a la formación inicial de grado, como a la especialización profesional, la capacitación técnica específica, la formación de posgrado y la investigación. La formación integral que se requiere hoy para dar respuestas a los problemas sociales contemporáneos requiere, como lo han expuesto los autores, la articulación de la universidad con las instituciones de otros niveles de la educación formal y la capacitación permanente de sus docentes.

La virtualidad y presencialidad integradas en la modalidad *blended learning* aparece hoy como un camino a seguir en este proceso histórico de la educación a distancia desarrollado en la UNR, apoyado por las tecnologías de la información y la comunicación y las tecnologías emergentes que se perciben como potencialmente valiosas para la educación superior.

Se perfilan como desafíos en la Educación a Distancia, la constitución de redes entre universidades mediante la conformación de consorcios de educación superior virtual, especialmente a nivel latinoamericano, a los fines de optimizar los recursos tecnológicos y constituir la “masa crítica” de capital humano con conocimientos y capacidades que posibiliten abordar las problemáticas que deben resolverse para el desarrollo de nuestros países.

En este contexto, apoyar esfuerzos en ese sentido, creando y desarrollando propuestas innovadoras y de calidad para la Educación a Distancia, constituye un compromiso a asumir como agentes responsables de la educación superior, en el rol de docentes de la universidad pública nacional.

## INTRODUCCIÓN

**Susana Copertari y Silvia Morelli (comp.)**

El libro que aquí presentamos reúne a un equipo estudioso de la Educación a Distancia (EaD), interesado en esta modalidad y en sus cruces con las tecnologías educativas. La necesidad de reunirnos para desandar la cuestión de la EaD en la universidad, teje insospechadas historias devenidas esta producción. La mayor de ellas resulta de la investigación *“Análisis de experiencias sobre prácticas de enseñanza en educación a distancia en las carreras de grado de la Universidad Nacional de Rosario”* de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), radicada en la Facultad de Humanidades y Artes (HUM 266), desarrollada entre los años 2008 y 2011. Otra investigación, que comienza como continuación del proyecto sobre carreras de grado, focaliza el estudio en las carreras de posgrado a distancia y se titula *“Postgrados a distancia y política(s) académica(s) de formación docente en la Universidad Nacional de Rosario”*, radicada en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (POL148), se está llevando a cabo desde 2010 y concluirá en 2013.

Fundidos en intereses comunes frente al complejo mundo de la EaD, estudiamos distintas experiencias de la UNR bajo el pretexto intelectual de la investigación. Indagamos qué acontece en las prácticas de enseñanza universitarias configuradas con ésta modalidad y en el interés que la educación a distancia despertó en los profesores desde la década del '90.

Encontramos cátedras, ciclos de carrera, cursos, experiencias diversas que optaron por alternativas pedagógicas y didácticas de este tipo. Pero también encontramos el paso del tiempo y la transformación de esas experiencias provocadas por el avance de las tecnologías digitales, utilizadas como tecnologías educativas. Vale la pena profundizar en los capítulos que narran la memoria de las experiencias, para advertir el cambio producido no sólo por el crecimiento intrínseco a todo proceso educativo sino por el cambio inevitable que vino de la mano de las transformaciones tecnológicas traduciendo el módulo impreso, la entrevista telefónica o el documento enviado por fax, a un escenario virtual, simultáneo y complejo como una plataforma educativa.

Pudimos comprender que cuando la enseñanza se configura en torno a estas instancias virtuales, se alteran los modos clásicos de concebir un

encuentro pedagógico y comienzan a tejerse otras relaciones entre los profesores, los estudiantes y los saberes.

Este libro trata sobre historias, genealogías, tecnologías, políticas, memoria de experiencias llevadas a cabo desde los inicios de los '90 hasta el presente. Podemos decir que es mucho más que una suma de partes porque las mismas son analizadas desde una perspectiva compleja y de múltiples referencias. Sus relatos están hechos desde diferentes perspectivas que resultan al mismo tiempo compatibles y complementarias. Además permiten elaborar una compleja trama de significados y significaciones, que presenta a la enseñanza universitaria a distancia como una modalidad alternativa que democratiza a la educación superior.

No es más que el tratamiento de la EaD en la Universidad Nacional de Rosario que se desagrega en capítulos para conversar con el lector acerca de su armado complejo, extenso y diverso. A través de sus ocho capítulos encontramos la posibilidad de recuperar años de estudio de un equipo interdisciplinario que se adentra en las tramas de la Educación a Distancia en términos de problematizaciones, interrogaciones teóricas y configuraciones prácticas compartiendo pasiones, decires y haceres sobre alternativas pedagógicas. Estas mismas, las que fueron desentrañando prácticas y teorías en escenarios que presentaban la modalidad a distancia arribada a la universidad en la década de los '90.

En el primer capítulo, Elsie Laurino relata, bajo el nombre de *"Historia de la Educación a Distancia. Continuidades y discontinuidades en la Universidad Nacional de Rosario"*, las experiencias pioneras que estuvieron ligadas a resolver problemas como los del ingreso masivo, altas matrículas y la deserción. En perspectiva histórica, evoca los inicios y devenires de esta modalidad en la UNR, que no cuenta con carreras de grado diseñadas para educar a distancia pero sí con diferentes espacios configurados para establecer una relación no presencial entre docentes y estudiantes. Es así como hace un recorrido de más de veinte años que repasa las carreras involucradas y las tecnologías utilizadas, incluyendo los cambios tecnológicos como una variable ineludible. Un segmento temporal trazado desde 1990 hasta la actualidad construye el mapa que permite identificar experiencias diversas sostenidas por los particulares actores e intereses. Cada caso un pequeño mundo y entre esos mundos, la Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Rosario.

En el segundo capítulo, bajo el título *La distancia en la educación universitaria*, Silvia Morelli presenta una reflexión pedagógica de la modalidad a distancia y la llegada de la institución universitaria a ella. Un estudio que busca marcas genealógicas en un tipo de educación integradora, demo-

crática y alternativa. Poniendo en foco los actos pedagógicos como unidad irreductible en la transferencia de saberes, recupera autores dedicados a la Educación a Distancia como Holmberg, García Aretio, Fainholc, considerados como referentes en el tema. Las reflexiones de este capítulo nos permiten entender cómo optar por esta modalidad moviliza el modelo pedagógico convencional a un punto sin retorno que favorece a los docentes, estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje.

El tercer capítulo está escrito por Susana Copertari y Ana María Trottni. Llamado *Experiencias a distancia universitarias sin distancia. Hacia una pedagogía de la virtualización*, proponen una mirada sobre los escenarios de la educación superior y su vínculo con los lenguajes tecnológicos. Sucesivas reflexiones contribuyen a sostener la importancia de entender que el mundo universitario necesita de tecnologías que acompañen a los estudiantes en este emprendimiento. El estudiar carreras con modalidad a distancia se presenta como una alternativa a los formatos tradicionales presenciales, aunque con el tiempo esto deje de ser considerado alternativo para pasar a ser una opción entre otras. Recurriendo a autores como Levy, Castells, Echeverría, plantean el sutil espacio entre lo virtual y lo real transportando este debate a la educación universitaria, específicamente a las propuestas de la UNR, incorporando modelos de Blended learning, E- Learning y la plataforma Moodle.

En el cuarto capítulo, que se titula *Cuando el aula tradicional se diluye... la educación a distancia en la Licenciatura en Enfermería* Yanina Fantasía presenta, el caso de la Licenciatura en Enfermería que contó hasta 2009 con el Segundo Ciclo de la carrera con modalidad semipresencial. La relación docente-alumno, la noción de distancia, la gestión curricular, la incesante incorporación de tecnologías digitales educativas, incluyendo una plataforma virtual son las instancias utilizadas para presentar una de las experiencias pioneras en nuestra universidad. Reflexiones en torno la noción de Educación a Distancia, como concepto complejo y ambiguo son tenidas en cuenta para entrelazar el análisis en la carrera de Enfermería. A través de la recuperación de las biografías de informantes clave el capítulo teje la particularidad de una historia de inclusión social y alternativa pedagógica.

En el capítulo quinto *Una historia de compromisos, legados y utopías en la búsqueda de caminos para la democratización del saber*, Susana Marchisio narra otra de las experiencias pioneras como es la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. Entre memorias y crónicas arma para el lector la historia de los inicios y el devenir de las experiencias puestas en desarrollo desde 1991. Equipos de trabajo, diseño de

materiales, tutorías y usos tecnológicos van acompañando esta trayectoria que oscila entre cátedras y cursos de capacitación. La referencia a la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) se hace en este relato un pasaje obligado que contribuye con la identidad de la tarea en la Facultad.

En el sexto capítulo, *De cómo la experiencia de Educación a Distancia adelantó el horizonte de Redacción I*, Marcela Rosales escribe desde la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Una experiencia de la cátedra de Redacción I de la carrera de Comunicación Social, implementada desde 1998 que articula docencia e investigación aventurándose a enseñar entre soportes tecnológicos y tutorías. El relato narra la experiencia año por año en el que se filtra no sólo en aprendizaje de la cátedra sino también los cambios tecnológicos mientras el lenguaje, la comunicación y la redacción se convierten en acontecimientos para el metaanálisis.

El capítulo séptimo, que escribe Gaspar Aita se titula *Un encuentro necesario. Experiencias compartidas en la Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Rosario* rescata experiencias de la cátedra de Psicología Educativa I, que se están llevando adelante entre la carrera de Psicología configurada con la cooperación de los saberes adquiridos en la Educación a Distancia por el equipo de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. Una vez más la enseñanza diseñada desde la educación presencial se enriquece en el pasaje de propuestas a plataformas digitales.

El libro culmina con el capítulo octavo, *Experiencias a distancia universitarias en postgrados*, escrito por Susana Copertari, Natalia Sgreccia y María Laura Segura que rescatan, tal como decíamos en el comienzo de esta introducción, un estudio sobre Educación a Distancia en las carreras de Posgrado en la UNR. En éste las autoras tratan, de manera pormenorizada, los casos de posgrados en los que se realizan propuestas a distancia. Estudian la Universidad Nacional de Rosario como una institución educativa, en sus diferentes propuestas de grado y posgrados como las, especializaciones, maestrías y doctorados. Casi a modo de síntesis integradora, las autoras recuperan características de esta universidad respecto a la educación a distancia que se han venido presentando en los diferentes capítulos y conjugan este análisis con categorizaciones que dan un marco de conclusiones para el tratamiento de este tema. Asimismo, el lector encontrará datos que pertenecen al trabajo de campo de las investigaciones que constituyeron estos estudios.

Siempre hay modos diversos para leer un libro y éste no es la excepción. El lector encontrará capítulos que abordan el tema de manera general como

los tres primeros y el último. Encontrará particularidades de las experiencias en EaD en el cuarto, quinto, sexto y séptimo capítulos. Esperamos que su lectura sea un aporte a las instituciones y grupos que desean emprender carreras con modalidad de Educación a Distancia. Pero también esperamos que pueda ayudar a diseñar situaciones de enseñanza donde la distancia se convierte en una categoría que condiciona favorablemente las decisiones pedagógicas puesto que en este siglo XXI que estamos transitando en relación a esta problemática se está aludiendo a una “educación a distancia sin distancias” (Buonotempo, 2005 UNNE Virtual).



## CAPÍTULO 1

### HISTORIA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. CONTINUIDADES Y DISCONTINUIDADES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

*Elsie Laurino*

La historia de la Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) comienza en la década del '90 y a partir de allí atraviesa una serie de continuidades y discontinuidades hasta la actualidad. Surge cuando un grupo de docentes, verdaderos pioneros de este tipo de proyectos, inicia las primeras experiencias en algunas facultades, cuyo ingreso de estudiantes era masivo y deseaban trabajar contra la deserción, especialmente en los primeros años. El desafío era cómo atender a la masividad del ingreso de estudiantes a sus aulas y qué nuevas posibilidades educativas podía dar respuesta a los múltiples problemas que se presentaban para que los estudiantes ingresaran y permanecieran en el sistema de educación superior.

Desde este lugar el tema de la Educación a Distancia adquiere real importancia y parece ser una respuesta adecuada para quienes están incorporados al mundo del trabajo o aquellos que habitan en comunidades alejadas de los centros urbanos.

La UNR tuvo un desarrollo lento y asistemático en la introducción de propuestas de enseñanza con modalidad a distancia. Han sido propuestas aisladas que por lo general corresponden a departamentos dentro de las carreras de grado o a proyectos de cátedra como instancias innovadoras de enseñanza (Copertari y Fantasía, 2009).

Nuestra investigación tuvo como objeto realizar un aporte a la Universidad Nacional de Rosario, a las unidades académicas involucradas y a la educación superior en general, a fin de rescatar experiencias acerca de qué manera se han desarrollado las prácticas de enseñanza innovadoras en EaD en las distintas facultades donde se dictan carreras de grado.

La carrera de Enfermería fue la primera del país que implementó el dictado según un diseño curricular organizado en dos ciclos; el primero para la formación de enfermeros, y el segundo para la formación de licenciados en Enfermería.

Desde 1991 se comenzó con el dictado del 2do Ciclo con la modalidad de EaD, cubriendo la demanda de formación de grandes regiones del país, única experiencia como carrera de grado.

En 1992 se implementó el desarrollo del Programa de Profesionalización de Auxiliar de Enfermería con modalidad de EaD.

En la actualidad la modalidad de cursado de la carrera es presencial y el programa de profesionalización de Auxiliar de Enfermería no está vigente. Sólo existen experiencias de cátedras que utilizan la plataforma para colgar los materiales, enviar trabajos y espacios de consultas. El foro es el recurso más y mejor utilizado.

Los motivos de su cierre obedecieron a cuestiones políticas y económicas que impidieron desarrollar un diseño semipresencial o a distancia en un esquema administrativo tradicional como el de la UNR.

Se pueden distinguir en las experiencias investigadas algunas "*configuraciones didácticas*" (Litwin, 1995) en el marco de la buena enseñanza dignas de destacar, aplicadas en diferentes momentos y en función de los soportes tecnológicos utilizados en cada etapa histórica de las mismas, que aparecen cristalizados en sus proyectos pedagógicos.

Según un informante clave de la Escuela de Enfermería, "*es una experiencia de la que no se vuelve, en el sentido de los papeles del estudiante y del docente, de la construcción de 'instructivos', 'guías', es decir aquello que se presentaba en soporte papel*". Los materiales presentados con ese soporte tenían como función primordial que el docente orientara a los estudiantes en el abordaje de los textos, de las relaciones que se necesitaban establecer, de las prácticas, etc. Por otro lado, nos consta que a fines de la década de los '90 en los cursos de autoevaluación de materiales didácticos para EaD, organizados por la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA), los colegas de Enfermería concurrían a esa Facultad para participar de ellos y de este modo revisar y mejorar sus materiales. Más allá de ello, el texto siguió siendo el medio principal de comunicación con los estudiantes hasta fines de la década y el uso de otros medios didácticos, como por ejemplo el digital, emergió con fuerza transformando la educación superior a distancia en Argentina a mediados de los '90, fueron escasos. Los mecanismos de ajuste en la evaluación y la redefinición del rol de las tutorías fueron, tal vez, los aspectos más débiles del tramo de Licenciatura en Enfermería a distancia. Hoy la Escuela que

lo llevaba a cabo se encuentra en el proceso de desarrollo de maestrías en Enfermería con modalidad de Educación a Distancia, con encuentros presenciales cada quince días.

La FCEIA también inició actividades en educación a distancia en los primeros años de la década del '90. Como en el caso de Enfermería, en un primer momento (1992-1994), sus experiencias en Educación a Distancia fueron semipresenciales (con jornadas presenciales una por mes) y estuvieron vinculadas con el desarrollo del material impreso, especialmente por correspondencia, acompañadas por consultas de tutorías semanales vía telefónica, más tarde van a adoptar la utilización de fax. En general en este período la característica de los materiales tenían más que ver con la enseñanza programada.

Las experiencias que se llevaron adelante en la segunda mitad de los '90, como por ejemplo, los de la Escuela de Comunicación Social (Facultad de Ciencia Política y RRH) en las asignaturas de primer año, al igual que las de la FCEIA, van a trabajar desde un paradigma cognitivo y constructivista para enseñar y aprender. Lo que más interesaba a los docentes por aquellos años, era cómo generar en los estudiantes una motivación genuina para lograr aprendizajes significativos. Se utilizaron módulos impresos, se elaboraban con actividades, orientaciones, espacios de información y bandas de trabajo, es decir, eran portadores de contenidos conceptuales, siendo generalmente textos o documentos elaborados por sus propios profesores-tutores, más que por contenidistas especializados (si bien en el caso de Comunicación Social los mismos estaban monitoreados por la consultora Litwin), y contenidos procedimentales que señalaban el "hacer", "cuándo" y un "cómo" con sentido orientador (no prescriptivo); dado que se buscaba superar por entonces los enfoques conductistas que habían dominado la modalidad con la enseñanza programada desde los '70.

La tarea tutorial actuó como orientadora, estableciendo relación con cada alumno para ayudarlo en la comprensión de los contenidos, interpretación de consignas y cronogramas, y aclarando puntual y personalmente cualquier tipo de duda. La evaluación era presencial para la acreditación e incluía exámenes parciales o finales. Ocurre que a fines de los '90, en la EaD a nivel nacional había todo un replanteo, fundamentalmente a partir del advenimiento de las teorías cognitivas del aprendizaje y de las corrientes constructivistas. Pensando en el diálogo mediado se buscaba superar el modelo conductista que había dominado la modalidad con la enseñanza programada en los '70; eran propuestas con objetivos de andamiaje y más orientadoras que prescriptivas.

La aparición de la cultura digital y la adopción de éstas por parte de los docentes universitarios, contribuyó a que se fuera pensando en trazar, en algunas facultades de la Universidad Nacional de Rosario, políticas académicas que determinarían un mejor diseño e implementación de estas propuestas y que comenzarían a formar parte entre las opciones didácticas de las cátedras universitarias. Por entonces, en lo que podría considerarse como un segundo momento (1997-98) empiezan a utilizarse el correo electrónico y otros recursos de Internet.

En este contexto, estas tecnologías digitales ofrecen a los alumnos acceder al conocimiento en el momento que le resulte más cómodo y útil, con una base de datos que contiene guías, actividades, evaluaciones y otras herramientas didácticas (resolución de problemas, de casos, análisis de documentos) que no se reducen sólo a la simple presentación de la información sino que es también formativa, ya que aparecen estrategias que llevan a la problematización, análisis y reflexión.

Para atender adecuadamente esa demanda en el año 1998 se inició un proyecto de capacitación por parte de los docentes, que asistieron al Seminario/Taller “La Modalidad a Distancia en el Nivel Universitario” y al “Taller de Diseño y Producción de materiales Didácticos” que dictara la Dra. Edith Litwin durante los años 1997, 1998 y 1999, además del “III Seminario Internacional de Educación a Distancia”, celebrado en la ciudad de Córdoba en 1998, y los seminarios internos.

De las primeras indagaciones realizadas se encuentran experiencias de práctica de enseñanza, monitoreadas y evaluadas por la Dra. Edith Litwin, en el caso de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, y por la Dra. Marta Mena en el caso de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. En ambos casos podemos decir que las experiencias por aquellos años eran socializadas fundamentalmente en los Congresos organizados por RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia), como así también en otros Congresos sobre la modalidad.

### **Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. Departamento Educación a Distancia.**

Esta Facultad es considerada pionera en la Educación a Distancia en carreras de grado. La capacitación en la modalidad a distancia del personal de la Facultad estuvo coordinada académicamente por la Dra. Marta Mena, especialista en EaD de la Universidad de Buenos Aires. Esta capacitación se llevó al ámbito de articulación con la escuela media, donde docentes de primer año de las materias Matemáticas y Física elaboraron materiales

didácticos en asignaturas como Álgebra, Análisis Matemático, Física I, que comenzaron a trabajar con alumnos de quinto año de la escuela media.

El llamado Período Introdutorio para ingresantes a la carrera de Ingeniería (años 1992-1994) constituyó el inicio de las actividades en el área de EaD. A partir de 1994, la Facultad cuenta con un espacio institucional específico para la promoción y desarrollo de actividades en el área de EaD: el Departamento de Educación a Distancia dependiente de la Escuela de Posgrado y Educación Continua.

Se propone la promoción y el desarrollo de actividades posibilitando la no presencialidad para: la actualización y el perfeccionamiento docente en los distintos niveles del sistema educativo. Educación continua en Ingeniería; formación de postgrado; capacitación a la comunidad; el diseño de estrategias que posibiliten crear ambientes de aprendizaje más flexibles en el contexto de la enseñanza presencial (Departamento de Educación a Distancia FCEIA, 2008, en Copertari y Fantasía, 2009, p.153).

La primera experiencia en la que se usaron recursos de Internet (página Web con acceso a zona de archivos, email y lista electrónica) fue en 1998 en la asignatura Física IV. Hoy distintas cátedras trabajan en la integración de tecnologías de la información, como estrategias de comunicación y recursos para la enseñanza, en el contexto de proyectos específicos de innovación en las enseñanzas de Ingeniería. El departamento asesora y capacita en EaD, en la producción de materiales educativos; ofrece cursos de actualización docente, educación continua, formación de postgrado y de tutores para EaD.

### **Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (Carrera de Comunicación Social)**

La experiencia de Educación a Distancia se origina en la década del '90, después de la realización de una investigación evaluativa sobre la Licenciatura que permitió reconocer entre otras cuestiones la necesidad de realizar una oferta a distancia. Las razones obedecían a las dificultades que ofrecía un crecimiento en el alumnado y a su vez por la procedencia de los mismos: no sólo de Rosario, sino de su zona de influencia y de otras regiones del país.

Desde 1997 hasta el año 2000 se realizaron experiencias en las cátedras de Antropología, Taller de Redacción I, Historia Argentina y Latinoamericana y un curso de orientación para ingresantes.

Para resolver la problemática del ingreso masivo y la desorientación con que llegaban los alumnos a una “nueva cultura académica”, es que se organizó un Curso de Orientación para Ingresantes”, desde el año 1997 que tuvo las siguientes características:

- no restrictivo
- de modalidad semipresencial
- su finalidad era cubrir algunas carencias de orientación e información
- posibilitar el ingreso orientado para aquellos estudiantes que trabajan, (30%) del total de estudiantes.
- con un costo mínimo de materiales.

A tal efecto se tuvo una especial atención a la coordinación entre las asignaturas de primer año con las demás del Ciclo Básico (años 1999-2000) tanto en forma vertical como horizontal para ir construyendo un espacio de disponibilidades interdisciplinarias pensando en espacios curriculares compartidos, cuando estuviera en vigencia el nuevo plan de estudios.

Con las asignaturas consignadas en la coordinación horizontal se trabajó desde el año 1997 en forma conjunta, en el dictado del Curso de Orientación para Ingresantes. Se publicaron cuadernillos con la modalidad a distancia durante los años 1997, 1998, 1999, 2000, tratando de articular problemáticas y actividades, como así también metodologías de trabajo, que se fueron replicando en los módulos didácticos de la experiencia de Antropología y otras materias de primer año.

El caso de la cátedra Antropología, situada en primer año de la carrera de Comunicación Social se pone en práctica esta experiencia a distancia en virtud de la alta matrícula de alumnos ingresantes y por el otro, la necesidad de articular nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje como son las “metacognitivas”, a fin de facilitar en el estudiantado distintos repertorios de comprensión genuina en sus aprendizajes (Copertari, 2010).

Contaban los alumnos con un espacio de tutorías presenciales y telefónicas destinadas fundamentalmente a la orientación con respecto a las características de la carrera, sus potenciales posibilidades de inserción laboral y acompañamiento a aquellos alumnos que no podían asistir a los encuentros presenciales que complementaban la propuesta.

Se planteó esta modalidad porque se consideraba que era un programa alternativo al modelo de tradición presencial que apuntaba a la trasmisión y apropiación de saberes significativos por fuera de lo tradicional. A esto se agregaban problemáticas que tenían que ver con la escasa cantidad de docentes con dedicación simple, para lo cual se implementó un sistema de tutorías de atención semanal, a cargo de las profesoras de la cátedra (Copertari, 2010).

La modalidad de trabajo consistió en la presentación de tres módulos didácticos elaborados por los propios docentes de la cátedra que estaban monitoreados por una consultora de la Universidad de Buenos Aires, a cargo de la profesora Edith Litwin, actividades en la red y apertura de tutorías por correo electrónico.

En cuanto a Redacción I, se implementó, según informante clave,

(...) por una decisión de los jefes de cátedra, a la luz de un proyecto de investigación –acción en el que se probaba cómo la enseñanza de la escritura podía facilitarse a través de dispositivos semipresenciales. La investigación migró, de acuerdo con las posibilidades tecnológicas, desde un cuadernillo impreso y comunicación telefónica con los docentes tutores en 1998 hasta un CD ROM en 2001 y un blog en 2004. Este dispositivo sigue siendo utilizado en las clases presenciales, como parte de la currícula, como plataforma de escritura que se aprende en Redacción 1 (...) la experiencia en un primer momento fue a distancia con encuentros trimestrales -continuó explicando el informante clave- y luego se adoptó la modalidad de presencialidad semanal, exigida por la institución, pero a través de la plataforma ya instalada. Con la implementación de esta modalidad el porcentaje de alumnos que finalizaron la materia fue mayor que el que lo hizo en la modalidad convencional, comenzando a observar a la Web a través de la cátedra como espacio de trabajo, de construcción del curriculum público y de uso del espacio público (Entrevista Informante clave, 2012).

Esto trajo aparejado la creación del Centro de Educación a Distancia perteneciente a la Escuela de Comunicación Social que tuvo como objetivo la formación y gestión de proyectos en la modalidad. Posteriormente a partir del 2006, pasó a denominarse Centro de Comunicación y Educación porque el interés no se limita a proyectos de formación en la modalidad a distancia sino en innovaciones educativas que integren la presencialidad y la distancia mediadas por las TIC, dentro del proceso de virtualización que se da progresivamente en las instituciones educativas. (Copertari, 2010)

### **Desde PUNTOEDU al Campusvirtualunr**

El actual Campusvirtualunr empezó con el nombre Puntoedu (2001). Se trata de un momento que podemos denominar de integración de tecnologías. Con la implementación de Puntoedu, se contaba con una página en el sitio web de Rectorado que presentaba la EaD, hablaba del campus UNR y

contenía links a cada pequeño campus. Es dable aclarar que, Puntoedu en Rectorado era uno de ellos; pero estaban los links al departamento EaD en la FCEIA; Enfermería; un curso de Veterinaria que se dictaba a distancia y tenía página propia, abierto a todas las unidades académicas. Para nuestro equipo de investigación y coincidiendo con la Dra. Marchisio (FCEIA), este era el verdadero campus virtual; un reflejo del campus real, en el que todos los que empleaban espacios virtuales en la UNR estaban representados; no sólo los que decidían hacerlo desde Rectorado.

A diferencia de aquello, hoy, desde el sitio institucional del Campusvirtualunr se accede sólo a la oferta organizada desde Rectorado; pero hay muchas unidades académicas que tienen sus propios “mini campus”, los que no son visibles salvo que se ingrese al sitio de la unidad académica.

En el caso del espacio denominado “Comunidades”, en la página institucional del Campusvirtualunr, se distinguen sitios / aulas provenientes de las distintas unidades académicas. Con un grado de participación que podría caracterizarse de heterogéneo según la Facultad, se distinguen espacios de cátedras aisladas, escuelas o carreras. Cabe destacar que Comunidades es ofrecido como un espacio abierto, flexible y dinámico que la UNR brinda a todos sus docentes, investigadores y estudiantes, integrado a la modalidad de cursado “presencial”.

En mayor o menor medida, tienen presencia en “Comunidades” del Campusvirtualunr las siguientes unidades académicas:

- Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura.
- Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales.
- Facultad de Ciencias Médicas (Carrera de Enfermería).
- Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas.
- Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño.
- Facultad de Derecho.
- Facultad de Odontología.
- Facultad de Ciencias Agrarias.
- Facultad de Ciencias Veterinarias.
- Facultad de Ciencias Económicas y Estadísticas.
- Facultad de Psicología.
- Facultad de Humanidades y Artes.
- Instituto Politécnico “Gral. San Martín”.
- Escuela Superior de Comercio.
- Escuela Agrotécnica.
- Centro de Estudios Interdisciplinarios.

Una de las unidades académicas que ha desarrollado un espacio virtual asimilable a la figura de un Campus Virtual, es la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. A través de esta oferta académica de la FCEIA, se brindaron cursos, carrera y postítulos destinados a la formación y actualización profesional en la modalidad a distancia (Copertari y Fantasía, 2009).

Por otra parte, si bien la Educación a Distancia se desarrolló en esta Facultad institucionalmente en el ámbito de la formación continua y los estudios de posgrado, existe una segunda plataforma virtual dedicada exclusivamente a las cátedras de grado, con más de cien sitios abiertos. En la mayor parte de los casos, se emplean como medio de comunicación y como soporte de información y de material de estudio digitalizado; pero hay cátedras en las que se llevan a cabo experiencias con empleo de ambientes virtuales fundamentadas desde lo educativo, con aportes al campo de estudio de la educación a distancia. Entre ellas, destacan las correspondientes a las cátedras de Geología y Geotecnia [1], en Ingeniería Civil; Sistemas de Información [2], en Ingeniería Industrial y Física IV [3] en Ingeniería Electrónica. Todas ellas son objeto de estudio en el marco de proyectos de investigación radicados en SECYT-UNR; y dos de ellas han fructificado además en sendas Tesis, una ya defendida, y otra por defender en 2013, en el marco de estudios de Posgrado de Maestría.

La página web de la Facultad de Psicología también contiene una “plataforma virtual” donde los alumnos pueden acceder, a través de un tutor, al contenido de las distintas materias de grado. Del mismo modo, las facultades de Derecho, Medicina y Ciencias Veterinarias contienen en sus páginas Web un Campus Virtual donde los alumnos pueden obtener información sobre notas, materiales de cátedra, información sobre el cursado. Aquí se produce un gran intercambio de información, proveniente tanto del currículum en curso como de la misma red en la que se encuentra colocada gran cantidad de bibliografía. El desafío es convertir la información en conocimiento, para ello el rol del tutor es fundamental para acompañar un doble proceso, por un lado el dominio de las herramientas informáticas y por otro el tratamiento de los contenidos específicos.

En síntesis, se ha avanzado globalmente en la UNR de la simple presentación de la información a una mejor potencialidad, que está dada en la interacción de estudiantes que estudian, comentan, reflexionan y producen conocimientos en forma colaborativa, en las relaciones de cooperación y en la mediación pedagógica.

La investigadora María del Rosario de la Riestra (2009), estudió el impacto de las nuevas tecnologías en la educación universitaria y de pos-

grado, centrándose en la implementación de plataformas virtuales para complementar las clases presenciales y para desarrollar cursos dictados completamente online. Observó que la mayoría de los docentes reproducían metodologías de las clases presenciales en la plataforma virtual, simplemente digitalizaban el material de estudio y lo ponían al alcance de los alumnos. En 2011, la investigadora comentaba en un medio local que, cuando las plataformas se utilizan de modo complementario, representan un espacio para participar más libremente, de modo asincrónico, donde *“el alumno no tiene que esperar la clase para hacer consultas y tiene mucha información a su alcance, y el docente puede acercarse de forma más personalizada a cada estudiante”*. Sostiene además que *“la herramienta perdía toda la potencialidad de interactividad y las posibilidades que da la utilización de recursos como la imagen y el audio”*. A pesar de esto, los estudiantes destacaban que la plataforma les permitía un mayor acceso a la información, y valoraban la posibilidad de comunicarse entre ellos y hacer consultas.

Estas tecnologías han permitido superar las restricciones espacio-temporales, favoreciendo la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a los ritmos, posibilidades y tiempos personales, extendiendo la formación universitaria de una manera abierta y flexible.

Los alumnos de PuntoEdu, hoy Campus Virtual UNR, se integraron a la vida académica accediendo a un entorno virtual, compartiendo clases y material de estudio, tomando contacto con sus compañeros, con los profesores y tutores, formando grupos de estudio online, recibiendo asesoramiento técnico y pedagógico y realizando toda una serie de actividades de aprendizaje que organizaban de acuerdo con sus tiempos y necesidades. Este campo virtual facilitó las distintas herramientas de comunicación como correo electrónico, chat, foros, permitiendo superar las barreras de tiempo y espacio de las formas tradicionales de estudio.

En este campo la carrera que se ofertaba era la Tecnicatura Universitaria en Administración de Empresas. *“Contaba también con una Biblioteca Virtual integrada por las colecciones de las Unidades de Información, Bibliotecas, Escuelas y Centros Documentales de las Facultades de la UNR”* (Copertari y Fantasía, 2009).

El propósito fue el facilitar el acceso de los investigadores, docentes y alumnos de la comunidad universitaria a la documentación existente en las bibliotecas, centros de información, escuelas, departamentos e institutos que integran la UNR.

Durante el período 2008-2009, bajo una nueva gestión institucional del campus de la UNR, se realizaron acciones de Investigación, Desarrollo y

Transferencia en el marco del programa “Dispositivos Hipermediales Dinámicos”. El objetivo de lo realizado, por solicitud de la Secretaría de Tecnologías Educativas y de Gestión de la UNR, se centró en diseñar e implementar la construcción de un Dispositivo Hipermedial Dinámico, reconceptualizando al Campus Virtual de la UNR (San Martín y Guarnieri, 2010, s.n.p).

Según San Martín y Guarnieri, el caso atiende a específicos requerimientos, tales como a) lograr un crecimiento significativo del espacio “Comunidades” correspondientes a las actividades académicas presenciales de las distintas Facultades y Unidades Académicas, b) potenciar y consolidar el incremento de carreras y cursos institucionales e interinstitucionales en todos los niveles de formación que ofrece la UNR y acreditadas oficialmente en la modalidad “Educación a Distancia” c) configurar la ciberinfraestructura necesaria para el fortalecimiento de redes académicas.

El contenido del repositorio se organiza en “Comunidades” que corresponde a Facultades, Departamentos, Centros de Investigación y otras organizaciones dedicadas a la educación e investigación bajo convenio con la UNR.

Griselda Guarnieri (2010) afirma que

(...) las evaluaciones realizadas tanto en ‘comunidades’ como en ‘Carreras y Cursos’ en la modalidad mediatizada dan cuenta que los docentes y alumnos se están apropiando con mayor profundidad del Dispositivo Hipermedial Dinámico. Esto evidencia un alto nivel de interacción responsable en espacios dinámicos de edición colaborativa y de comunicación sincrónica y asincrónica entre todos los participantes, utilizando variadas herramientas de la plataforma informática instalada en el 2008 y nuevos servicios como la videoconferencia. (Guarnieri, 2010, s.n.p).

A modo de reflexión del recorrido realizado, queda demostrado que si bien se han introducido propuestas innovadoras en EaD que facilitan los procesos educativos acortando distancias y promoviendo la adquisición de competencias cognitivas y tecnológicas, estas se han visto limitadas por la resistencia que ofrecen las instituciones al cambio y la falta de políticas educativas que hacen que estas propuestas en muchos de los casos se limiten a experiencias aisladas que se pierden por la falta de recursos y en algunos casos, como el de la carrera de Enfermería, su cierre definitivo.

De todas maneras se está en un momento bisagra donde hay cambios y se debe dar respuesta a los tiempos que vienen en los que el acceso al conocimiento es fundamental y la EaD puede pensarse como una modalidad alternativa que contribuye con el proceso de democratización de la

enseñanza. Para ello se requiere una formación específica de docentes en la modalidad, disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos que deben ser proporcionados por las instituciones que la adoptan, y una organización más dinámica y flexible en relación con tiempos y espacios.

### Notas bibliográficas

- [1] La experiencia llevada a cabo en la asignatura Geología y Geotecnia, de la Carrera Ingeniería Civil, ha sido objeto de estudio en el marco de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). La Tesis, defendida en 2009, fue llevada a cabo por la Mter. María Teresa Garibay, bajo la dirección de la Dra. Sonia Concari, y se denomina: El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo. Una reseña de la misma puede ser consultada en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/336>
- [2] La Tesis “Competencias del profesorado de Sistemas de Información en procesos educativos mediados con tecnologías para el desarrollo de competencias profesionales en Ingeniería Industrial”, a ser defendida durante el primer semestre de 2013, también en el marco de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (UNC), es producto de investigaciones llevadas a cabo por la Lic. Sandra Fulgueira, bajo la dirección de la Dra. Susana Marchisio en la asignatura Sistemas de Información de la UNR.
- [3] Proyecto 19/1254 “Estrategias y recursos para el desarrollo de competencias en la formación de ingenieros”, radicado en SECyT / UNR (2008-2011), dirigido por la Dra. Susana Marchisio y Co-dirigido por el Mter. Oscar Von Pamel y Proyecto 1ING396 “Dispositivos y prácticas de enseñanza en Ingeniería”, radicado en SECyT/ UNR (2012-2015), dirigido por Dra. Susana Marchisio.

### Referencias Bibliográficas

- COPERTARI, S. (2010). *La práctica docente universitaria en Educación a Distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza*. Rosario: Laborde Editor.
- COPERTARI, S. y FANTASÍA, Y. (2009). Estado del arte de experiencias sobre prácticas de enseñanza en educación a distancia en la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 5 ( 4). (Con referato) Rosario: Laborde Editor. pp. 137-162.
- COPERTARI, S y FICA, R. (2008). “Educación Virtual e industrias culturales desde la complejidad”. *Anuario del Dpto. Cs. de la Comunicación La Trama de la Comunicación* 12 (con referato) UNR, ISSN 1668-5628.
- DE LA RIESTRA, M.R. (2009) *Estudio sobre las posibilidades de las “plataformas para educación virtual” (e.learning) en el aprendizaje Organizacional. Aportes para el diseño de sistemas educativos*. Disponible en: <http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/>

handle/2133/1357/Tesis%20Doctoral%20Ma%20del%20Rosario%20de%20la%20Riestra.pdf?sequence=1. Consultado en Agosto de 2012.

DE LA RIESTRA, M.R. (2011, 17 de octubre) Estudian el impacto de las tecnologías en la educación primaria y secundaria. Recuperado el 31 de agosto de 2012, de <http://www.rosario3.com/educacion/noticias.aspx?idNot=100077>.

LITWIN, E. y otra (1990). *La educación a distancia. Deseos y realidades*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

LITWIN, E. y otros (1994). Educación a Distancia en los '90. Desarrollos, problemas y perspectivas. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Programa UBA XXI.

LITWIN, E. (1995). "Educación a Distancia: una modalidad en desarrollo". En. *Revista Versiones* 3 ( 4.) Buenos Aires, pp. 15 a 18

LITWIN, E. (1997). "Las configuraciones didácticas en el marco de una Nueva Agenda Didáctica". *Revista del IICE*. Buenos Aires, 42 a 51

LITWIN, E (s/f). "La evaluación como una explicación ecológica de la actividad en el aula", en Evaluación. Aportes para la capacitación N° 1 – Buenos Aires, *Ediciones Novedades Educativas* pp. 45 a 65 s/f.

LITWIN, E. (comp.) (2000): *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*. Buenos Aires. Amorrortu ediciones.

LUGO, M. T. et al (1999). *Capacitación a Distancia: acercar la lejanía. Herramientas para el desarrollo de programas a distancia*. Buenos Aires. Ed. Magisterio Río de la Plata.

MENAM. "La evolución de la educación a distancia". <http://weblog.educ.ar/educacion-tics/cuerpoentrevista.php?idEntrev=50>

\_\_\_\_\_ "Calidad educativa en los entornos virtuales". <http://www.mujeresdeempresa.com/capacitacion/capacitacion020702.shtml>

\_\_\_\_\_ "La educación combinará el aula con la virtualidad". <http://www.elearningworkshops.com/modules.php?name=News&file=article&sid=290>

MENA, M: (comp.) (2007). *Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia*, Buenos Aires: La Crujía ediciones.

MENA, M; RODRIGUEZ, L; DIEZ, M. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*. Buenos Aires: Stella- La Crujía.

MORELLI, S. (2005). "Desafíos del tutor en la Educación Superior a Distancia". En: *Revista Innovación Educativa*, 16. Servicio de Publicación de Universidad de Santiago de Compostela, pp.187-192.

MORIN, Edgar (1997). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa.

MORIN, Edgar (2000). *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. UNESCO.

PORTAL DEL CAMPUS VIRTUAL DE LA UNR. [http://comunidades.campusvirtualunr.edu.ar/index.php?cal\\_m=6&cal\\_y=2011](http://comunidades.campusvirtualunr.edu.ar/index.php?cal_m=6&cal_y=2011).

RENAUT, A (2008). *¿Qué hacer con las universidades?*, UNSAM: Buenos Aires, p.6314.

SAN MARTÍN, P. Y GUARNIERI, G. (2008). La comunidad de la UNR crece con su con su Campus Virtual. Entrevista publicada en Diario la Capital.com. Disponible:<http://www.lacapital.com.ar/educacion/-20081018-0018.html>. (Consultado: 20 de Noviembre de 2008).

SAN MARTÍN, P. ET AL. (2010). El Dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR. Rosario: UNR.

Disponible:<http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1390/Libro%20DHD%20Marzo%202010.pdf?sequence=1>. (Consultado: 06 de Junio de 2010).

## **Documentos Primarios: Instrumentos de Información de Campo.**

### **Entrevistas a Informantes-clave:**

Facultad	Años
FCEIA (3 tres)	2010 y 2011
Derecho (3 tres)	2010 y 2011
Enfermería (2 dos)	2010 y 2011
Ciencias Económicas (1 una)	2011
Ciencia Política y RRH (Comunicación Social) (5 cinco)	2010, 2011, 2012
Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (1 una)	2011
Ciencias Veterinarias (1 una)	2011
Humanidades y Artes (1 una)	2010
Psicología (1 una)	2011
Campus Virtual UNR (2 dos)	2010 y 2011

## CAPÍTULO 2

### LA DISTANCIA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

*Silvia Morelli*

La Educación a Distancia ha cobrado un reconocimiento sin precedentes como modalidad educativa. Desde que las universidades la utilizaran para diversas propuestas se han alterado los estilos de enseñanza, la relación con los estudiantes, los modos de aprender. Ni hablar de lo que ocurre cuando la modalidad “a distancia” se cruza con tecnologías digitales. Su máximo momento se encuentra en las plataformas educativas. Si tuviéramos que explicar qué significan decimos que las plataformas educativas son cartografías digitales que disponen textos en los que figuran profesores, estudiantes, saberes, desafíos didácticos, puntos de llegada de aprendizajes. Espacios educativos múltiples que acontecen hoy con mucha frecuencia en la universidad. Esta combinatoria, entre los supuestos de la Educación a Distancia y las tecnologías digitales, se elabora como un híbrido donde la educación superior puede ser pensada como una potencialidad y que entrados en la segunda década del siglo XXI resulta casi naturalizada, de no ser porque en textos como estos la convertimos en objeto de análisis.

La tarea que nos proponemos en este texto es la de realizar un análisis genealógico de la Educación a Distancia y su llegada a la formación universitaria, provocando el descentramiento de modelos pedagógicos centrados en el profesor, erosionando su espacio, haciendo fisuras en torno de la verticalidad de sus propuestas de enseñanza. A cambio de esto toman otra fuerza figuras docentes como las del tutor, los saberes integran una trama compartida de discurso y el estudiante comienza a ser un objeto de preocupación cuyas condiciones materiales son tenidas en cuenta, rompiendo centralidades. Tras los múltiples significados que entran bajo la denominación *Educación a Distancia* aún encontramos nombres

como los de “educación permanente”, “aprendizaje abierto” y “aprender a aprender” que cobran otras dimensiones configurados en los entornos virtuales donde intervienen otros significantes como blog, plataforma Moodle, microprocesador.

Sin duda, cuando nos referimos a la Educación a Distancia rescatamos implícitamente las primeras propuestas (que datan desde el siglo XVII), aparecidas a través de cartas, cartillas de ejercicios y manuales. Pese a la valoración positiva que adopta la distribución epistolar de saberes estas propuestas estuvieron desprestigiadas por lo *no presencial* del aprendizaje e implícitamente desde el tipo de formación (orientada hacia el aprendizaje de un oficio) y sector social al que estaba dirigida.

Los tres siglos transcurridos desde 1728, cuando comienzan a aparecer indicios de enseñanza a distancia, permitieron la ampliación de esta modalidad incorporando otros sectores sociales, incluyendo tecnologías educativas cada vez más sofisticadas y ocupándose de la formación universitaria.

Hoy la Educación a Distancia es considerada una alternativa casi obligada para pensar las propuestas educativas de los adultos, ofreciendo unas de las mejores condiciones de flexibilidad para hacer reales los procesos de una democrática integración socio-cultural (Coïçaud, 2000). Pese a que en los casos estudiados en carreras universitarias de grado, nos encontramos con propuestas con diferente grado de continuidad y uso tecnológico, sostenemos que en tanto modalidad educativa instala junto con las tecnologías digitales nuevos lenguajes pedagógicos que modifican la figura del profesor, del estudiante, de los saberes. Al momento actual, resulta muy confuso determinar si es la Educación a Distancia la que determina este nuevo escenario, o es el tipo de tecnología. Es la combinación de estos dos que no prioriza a una ni a otro y que además potencia su uso en diversas situaciones de enseñanza.

Organizamos este texto en tres partes. En la primera destacamos momentos clave en su historicidad que permitirán una genealogía de la Educación a Distancia. Dada la diversidad de propuestas y la dispersión con la que se conocen no es pertinente hablar de la historia de la Educación a Distancia sino de rescatar indicios de diferentes contextos que tejen la historicidad y permiten comprenderla en el presente como modalidad. En la segunda parte se explicitan sus principios básicos y características. Allí se tratan las particularidades de la comunicación entre profesor y estudiante, la disociación entre tiempo y espacio, la educación permanente, los vínculos con la tecnología educativa y los sistemas tutoriales. Una tercera parte analiza el aprendizaje en la educación a distancia justificando los aportes que realiza el constructivismo y las teorías cognitivas. Vale destacar un

concepto clave para este debate como lo es la *conversación didáctica guiada* acuñado por Holmberg en 1981.

### **Genealogía de una educación**

Genealogía es un modo de hacer historia. Es un modo de narrar comienzos sin origen. Momentos que surgen del disparate, de lo azaroso, del desorden, de lo que no está muy claro aún. Siendo honestos y reconociendo este desarrollo científico tenemos que decir que la procedencia de la Educación a Distancia es la historia de las necesidades de distintas comunidades lejanas, es la historia de la educación de adultos, la de niños sin escuela, la historia de la educación de los oficios, la historia del azar, de la publicidad en los periódicos. Rastrearla implica ir en busca de datos sueltos, dispersos, buscar tensiones entre necesidades y contingencias, identificar las particularidades.

La elaboración de teorías y principios sobre la Educación a Distancia es considerada una tarea imposible sin la recuperación la historia de las dispersiones, puesto que corremos el riesgo de entenderla como una modalidad pedagógica más cercana a un recurso didáctico que al campo educativo. Mientras emprendamos afanosamente la tarea de armar su procedencia, estaremos siendo justos con la diversidad de proyectos implementados en diferentes contextos por sus actores: profesores y estudiantes aventurados a desafiar adversidades.

La escasez y dispersión de la documentación obliga a rastrear marcas, pliegues en el discurso (Fabbri, 2004) que presentan los materiales escritos. Un momento clave, fundante, que marca un antes y un después en el trayecto de la Educación a Distancia se produce en 1968 con la creación de la Open University del Reino Unido. La propuesta británica permite no sólo amarrar la mayoría de los hilos de la modalidad, sino que a partir de entonces comienza un crecimiento ininterrumpido en la inclusión de esta modalidad en las universidades. Comienza a elaborarse la relación, hoy indisoluble, entre los tiempos discontinuos del aprendizaje y la universidad. García Aretio (1996) le atribuye a la enseñanza por correspondencia el origen de la Educación a Distancia, presente en cada carta en la que se pretende dar explicaciones, tratar temas de interés o intercambiar ideas.

Existen datos que permiten decir que ésta comienza a desarrollarse paralelamente en Europa y Estados Unidos en el siglo XVIII. Sobre principios del siglo XIX se incorporan Australia, Nueva Zelanda y Canadá. Para 1960 ya se cuenta con datos de países como Argentina, China, India y Sudáfrica, aunque algunos consideren el desarrollo de la Educación a

Distancia en Argentina desde principios del siglo XX. Destinados a cursos para el aprendizaje de oficios, estas experiencias forman parte de la todavía llamada *educación no formal* en la que instituciones, en su mayoría privadas, ofrecían formación en distintos oficios laborales (FUNDEC, 2003). Las propuestas de Educación a Distancia eran consideradas de inferior calidad pedagógica que la llamada *educación presencial*. Según las tecnologías utilizadas, hace suponer que la Educación a Distancia necesitó siempre estar ligada al desarrollo de las comunicaciones:

- El periódico fue un medio a través del cual se publicitaba la enseñanza a distancia ofreciendo algún curso o se informaba del cambio de direcciones postales.
- El uso de cartillas o tarjetas con ejercicios que se enviaban por correspondencia al estudiante y este lo devolvía para su corrección al profesor.
- Las cartas son utilizadas en algunas Universidades para contactar-se con los estudiantes en riesgo de abandono al no poder asistir a clases.
- Se utilizó la radiofonía para transmitir conocimientos a distintos niveles de enseñanza. En 1947 se dictan en clases pertenecientes a la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de París. En Australia, 1951 se crea Escuelas Australianas del Aire donde se ofrecían diariamente clases para los niños geográficamente aislados. En España, 1962 se inicia el Bachillerato Radiofónico.
- El advenimiento de la televisión también hizo lo suyo completando la mediación tecnológica en articulación con las propuestas escritas y la radio.

Los nombres que se les dieron a las instituciones dedicadas a la Educación a Distancia proporcionan otro indicio que ayudan a configurar una genealogía. Acudimos a García Aretio (1994:25-27) para rescatarlos:

- Phonographic Correspondence Society (1843),
- Sociedad para el fomento del estudio en el hogar (Boston, 1873),
- Departamento de Enseñanza por Correspondencia de la Universidad de Chicago (1891),
- École Chez Soi de Francia, (1891),
- Escuelas Internacionales por Correspondencia de Estados Unidos (1891),
- Rutines Fernlehrinstitut de Berlín (1894),
- Hermons Korrespondensinstitut de Suecia (1898),

- Escuela Libre de Ingenieros de Valencia (1903),
- Departamento de Formación para el Hogar de las Escuelas Calvert de Baltimore (1905),
- Norst Correspondanseskole de Noruega (1911),
- Centro Nacional de Enseñanza a Distancia de Francia (1939),
- Radio Sorbonne (1947), Beijing Televisión College de China (1960),
- Telescuola Primaria y Telescuola Técnica de Argentina (1960),
- Departamento de Estudios por Correspondencia de la Universidad de Nueva Delhi (1962),
- Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia de España (1968).

Los motivos por los cuales son creados estos programas también llevan a pensar en marcas constitutivas de la distancia como por ejemplo, cuando los estudiantes no pueden asistir al campus al no poder abandonar su trabajo; niños que estudian la educación primaria en el hogar bajo la tutela de sus padres por encontrarse impedidos ante situaciones geográficas o dificultades físicas; la necesidad de resolver el problema de las distancias geográficas en países como Australia y Canadá; ofrecer educación a niños y jóvenes en momentos de guerras y llevar educación a regiones donde la educación formal no fuera tan accesible.

Este manejo de datos permite vislumbrar la Educación a Distancia como modo alternativo a la fortaleza de la educación “presencial”, “obligatoria”, “moderna” instituida en Occidente desde principios del siglo XIX. Si algo caracteriza a la Educación a Distancia es que crea situaciones educativas que redimensiona de otro modo a los grupos, regiones y necesidades. Cuando la Open University irrumpe como educación universitaria, comienza un camino de franco crecimiento hasta fundirse en los lenguajes digitales de los campus virtuales. Este momento es considerado un acontecimiento que relaciona la Educación a Distancia con la enseñanza universitaria y que demuestra que a partir de esa irrupción comienzan a transformarse los escenarios tanto de una como de la otra. Cabe preguntarnos, entonces por qué la emergencia en 1968 le da mayor sistematicidad a la Educación a Distancia y comienza a ampliar su reconocimiento como modalidad educativa.

A partir de entonces comienza un crecimiento sostenido de la modalidad. Este es el contexto en el que la Educación a Distancia realiza un gran salto cualitativo puesto que se desprendería del modelo por correspondencia para ocuparse de las mediaciones ofrecidas por la radio, la televisión y materiales impresos. Según Fainholc (1980) la Open University comienza con una matrícula de 25.000 estudiantes cifra que para 1980 se elevaba a

los 70.000. Condensa multimedios combinando textos impresos, televisión, radio, laboratorios caseros donde los elementos básicos lo constituyen documentos impresos y el apoyo tutorial, estos últimos presentes a partir de entonces en toda propuesta universitaria. A la universidad británica le siguen otras como Fern Universität de Alemania; o la Universidad Abierta de Venezuela, Universidad de Wisconsin de Estados Unidos; Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España; Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Es en la década del 70 cuando esta modalidad adopta una razón de resistencia a los modelos conservadores de educación superior que permitieron la construcción de lo que se llamó “universidades sin alumnos” en Costa Rica. En la década del 80, en la Universidad de Honduras, los sectores más progresistas se encontraban vinculados a programas a distancia, con una profunda oferta educativa para quienes se encontraban alejados de los centros urbanos.

Con creación de instituciones destinadas a la educación superior a distancia comienza a romperse el mito de la falta de rigor académico. Es a partir de entonces que la Educación a Distancia es considerada como objeto de estudio preocupándose por problemas como el diseño de los programas, la comunicación entre profesores y estudiantes, el índice y motivos de abandono, el estudio autónomo del estudiante y los sistemas tutoriales.

Siguiendo a Coiçaud (2000) se destaca que el análisis del desarrollo histórico de la Educación a Distancia no puede quedar supeditado al mero impacto que la evolución de la tecnología ha causado en ella, sino a la potencialidad educativa de los programas para promover aprendizajes genuinos y autónomos en los estudiantes.

No podemos desechar el componente pedagógico de esta modalidad materializado en las propuestas de enseñanza y aprendizaje. Cabe destacar que las cartillas, cartas, tarjetas utilizadas entre los siglos XVIII y XX fueron concebidas solamente como un recurso de transmisión, ignorando la posibilidad de que fueran objeto de reflexión y análisis pedagógico. A partir de lo que García Aretio (1999) denomina *tercera generación de la educación a distancia*, que incorpora la enseñanza telemática, se articula la propuesta en su potencial educativo con las tecnológicas de la información y la comunicación para la facilitación de las mediaciones necesarias.

### **¿De qué trata la Educación a Distancia?**

La Educación a Distancia como modalidad educativa presenta rasgos que le son propios y que la diferencian de la educación convencional. Sus componentes están relacionados no sólo con los rasgos del profesor y del

estudiante sino de manera primordial con la comunicación, el diseño de materiales didácticos y el uso de las tecnologías de la comunicación utilizada con fines educativos. Como todo proyecto educativo, éste también es político. En un sentido amplio del concepto, significa que existe una intencionalidad que enmarca a las situaciones educativas destinadas a garantizar la circulación del conocimiento por canales no tradicionales para beneficio de quienes se encuentran en desventaja dadas las condiciones geográficas, socio-culturales, de escolaridad interrumpida, imposibilidad de abandonar el trabajo, impedimentos físicos, etc. En clave de políticas de estado, merece contemplarse en la agenda educativa como una modalidad alternativa pero tan legítima como la escolarizada. Actualmente la consideración hacia la educación a distancia es cada vez más recurrente y comienza a ser contemplada por los responsables de la administración y distribución educativa aunque con la particularidad de combinarse con las tecnologías digitales. Esta modalidad se caracteriza por otorgarle una cartografía diferente frente a las coordenadas de tiempo y espacio, al no necesitar de un cruce simultáneo de éstas para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Como su interés no está en la coincidencia de todos los sujetos para garantizar presencia, la educación a distancia se ocupa de lograr un encuentro simulado y virtual que en tanto pedagógico, requiere de la interactividad para su configuración.

En Educación a Distancia, el punto de interés recae en el diseño de los dispositivos de enseñanza y en los materiales escritos, en la autonomía del estudiante, en la conformación de comunidades de aprendizaje y en la intencionalidad por mantener constante actitud dialógica en las situaciones pedagógicas. La figura del tutor también acerca la comunicación necesaria para las tareas, colaborando en la negociación de significados (Bruner, 1990), la construcción del conocimiento compartido (Edwards y Mercer, 1988) y la construcción de zonas de desarrollo próximo (ZDP) (Vigotsky, 1978). La ausencia de un territorio común entre educador y educando es suplida por otros acontecimientos que cobran la misma relevancia que aquellos considerados en la educación presencial. En la actualidad la relación entre la Educación a Distancia y las coordenadas tiempo y espacio dan lugar a la aparición de los entornos virtuales de aprendizaje creando los campus virtuales para la educación superior inscrita en la concepción de redes colaborativas de aprendizaje.

La Educación a Distancia es reconocida también como educación abierta, porque persigue el libre acceso al aprendizaje llegando a más personas y lugares. Las restricciones por edad, saberes previos, capital cultural, ubicación geográfica, contempladas como variables indispensables

en la educación presencial, son aceptadas para los programas a distancia como punto de partida y no de exclusión para la selección del grupo de estudiantes.

Otra de las características constitutivas de este tipo de educación está dada por la cercanía conceptual con la *educación permanente*. Desde siempre se sostuvo la idea del aprendizaje como un proceso de vida constante e inacabada. Ante las demandas actuales de adquisición y circulación del conocimiento, la *permanencia* no sólo se sigue pensando desde procesos de aprendizaje sino que además se sostiene como requisito para la acreditación de saberes. Desde esta óptica la Educación a Distancia es una modalidad que permite que las personas, fundamentalmente adultas, continúen sus procesos educativos sin desatender otros ámbitos de su vida, respondiendo a las demandas educativas de los distintos sectores sociales: educación no formal, educación secundaria o bachilleratos, programas de alfabetización, carreras terciarias y universitarias y carreras de posgrado. Como estuvo siempre ligada al desarrollo de las tecnologías educativas y de las tecnologías de la comunicación, sus avances en la creación de los distintos inventos técnicos como el correo, teléfono, radio, TV, video, CD ROM, Internet, etc. que incidieron en los cambios y creación de dispositivos de la modalidad. Así se pensaron las cartillas, cuadernillos, los videos educativos, programas de televisión, programas de radio, propuestas multimedia hasta llegar a los entornos virtuales de las plataformas educativas. Por su parte, la tecnología educativa considera al contexto sociocultural y sus actores procurando que los medios seleccionados sean pertinentes a esa realidad, reconociendo a las prácticas pedagógicas como prácticas sociales desde una perspectiva teórica y práctica que aborda la complejidad de los fenómenos tecnológico-educativo. Según Fainholc (1999) se trata de una forma de teoría social dispuesta como alternativa a un análisis socio-histórico general que estudia las relaciones específicas y cambiantes de las numerosas y diversas actividades humanas, en este caso mediadas por procesos y artefactos tecnológicos. Inscripta en un marco que reconozca los problemas educativos del contexto socio-cultural, para intervenir en ellos, deja de considerarse instrumental para convertirse en parte de la estructura que nos permite considerar nuevos lenguajes, narrativas, escrituras y las sensibilidades que configuran las subjetividades.

Carr (1999) sostiene que los fenómenos tecnológico-educativos que pretenden intervenir en la realidad compleja e incierta rescatan el respeto de las múltiples culturas y de los nuevos espacios existentes para una participación democrática para proponerle a la tecnología un carácter ético y solidario. La intervención de las tecnologías de la educación permite que

un profesor y un estudiante, ubicados en tiempos y espacios diferentes, se comuniquen en torno a un aprendizaje. Cada vez que se elabora un mensaje para ser transmitido a través de estos medios se está pensando en un diálogo educativo a través del uso de tecnologías. Para García Aretio (1994) las tecnologías educativas implican una intervención flexible sobre la realidad pretendiendo lograr acciones determinadas, captando y aprovechando las oportunidades de transformación a través del diseño. Esta intervención posee racionalidad, sistematicidad, metas claras y la capacidad de evaluarse para hacer reajustes acorde a los sujetos y al contexto. Podemos considerar a la tecnología como ciencia de lo artificial, donde uno de sus principios metodológicos, además del diseño y el análisis de productos, es la simulación (Fainholc, 1999).

Otro de los elementos a tener en cuenta en esta caracterización es la figura del tutor. Sostenemos que sus tareas están vinculadas con la orientación de procesos de enseñanza y aprendizaje, significa que se rige por principios didácticos de comunicación, presentación de conflicto cognitivo y evaluación. Las acciones del tutor van más allá del trabajo con lo académico y disciplinar (destinado para los especialistas en contenido). Están encaminadas en el desempeño de actividades socio-cognitivas que favorecen el desarrollo de la autonomía, transferencia de conocimientos, iniciativa, criticidad y creatividad de los estudiantes. Consideramos que la formación del tutor permite el crecimiento de su rol, identidad, funciones, permitiéndole pensarse, a sí mismo y en la institución, como docente dedicado a tareas eminentemente pedagógicas. Se dedica a las situaciones en la que la transmisión (de experiencias y saberes) está presente en clave vincular, incluido el uso de tecnologías. Esta figura logra dar relevancia a la *distancia* que sirve como excusa para replantear las situaciones de aprendizaje en torno de las particularidades de los estudiantes. A su vez se instala como un modo docente que vuelve a pensar lo educativo desde la autonomía, la multiplicidad, la transculturación, la comunicación. Presentamos nuestra posición frente a las características de un tutor:

- *El tutor como un práctico reflexivo.* Trascendiendo la racionalidad técnica, Schön (1992) se refiere a una nueva epistemología de la práctica que permite la adquisición de un arte profesional para trabajar con mayor acierto en contextos de incertidumbre, singularidad y el conflicto. La capacidad de reflexión es la que permitirá la elaboración de este arte mientras ocurre la acción o con posterioridad a ella. La creación de este arte profesional aportará capacidades al tutor para afrontar el diseño y desarrollo de encuentros sincrónicos o asincrónicos organizados a partir de las necesidades del estudiante. El diálogo reflexivo

consigo mismo y con la situación de tutoría redimensiona su enfoque pedagógico tanto en el perfil del tutor como en las tareas tutoriales.

- Los *entornos colaborativos* de trabajo favorecerán la superación del aislamiento profesional del tutor. Aunque su figura sea sólo un aspecto en la extensión y complejidad de un programa a distancia, necesita establecer vínculos colaborativos entre el grupo total de tutores, los estudiantes, otros profesores, diseñadores, administradores y demás sujetos, pretendiendo establecer una visión compartida del programa y modificando el desprestigio del que suele gozar su rol, dedicado muchas veces a tareas complementarias o auxiliares. Al pensar en la colaboración ligada a las tecnologías de la comunicación es el uso de espacios virtuales el que ofrece la creación de entornos de trabajo colaborativo en los que los participantes constituyen *comunidades de aprendizaje* donde se reconoce el conocimiento del otro.
- Las *cogniciones distribuidas* (Salomón, 2001) son un modo de compartir autoridad, lenguajes, cultura, en el contexto socio-histórico y virtual. Lleva a pensar que las capacidades no son individuales e internas sino que las encontramos entre las herramientas de la cultura. Como síntesis cognitivas también se considera a las tecnologías digitales para la producción de aprendizajes. El tutor es un profesional docente que cumple un papel protagónico en la consideración y coordinación de los actos cognitivos.

### Los entornos colaborativos

Establecer qué significa aprendizaje para la educación a distancia es un rasgo fundamental dado que en la negociación de este significado entre estudiantes, profesores, diseñadores, miembros de gestión, asesores y administradores está la clave. Recordemos que cuando hacemos mención a la educación a distancia ya no estamos sólo invocando programas dentro de esta modalidad sino que definimos un estilo de trabajo pedagógico no presencial, cualquiera sea la modalidad.

Podemos decir que es un aprendizaje que se reconoce en la particularidad de cada estudiante. Particularidades cognitivas, culturales, demarcadas en la diversidad que convive en una situación educativa. Esta idea de aprendizaje elabora sus propias compensaciones en la educación a distancia porque tanto el punto de llegada como el de partida se amparan en la potenciación de la autonomía del estudiante. Autonomía para organizar tiempos, disponer de espacios virtuales, para decidir, para participar, que se articula con una gama de interacciones mediadas entre

profesores y estudiantes. El crecimiento de las nuevas tecnologías permite pensar en los entornos colaborativos de aprendizajes como posibilidad de establecer una comunidad de aprendizajes compartidos. La colaboración implica que todos aquellos involucrados en una carrera universitaria o grupo de estudio formen parte de la llamada *comunidad de aprendizaje* sostenida por el permanente diálogo e intercambio de ideas y prácticas grupales. Estas redes comunicacionales constituidas sobre todo a partir de las tecnologías digitales de comunicación persiguen el propósito de la construcción del conocimiento considerando para ello las diversidades socio- culturales, históricas, cognitivas. Es así como problemas, aciertos, necesidades, preocupaciones, saberes, azares, son aportes necesarios para la elaboración de una visión compartida del curriculum en el marco de la cooperación y la responsabilidad.

Los fundamentos de este aprendizaje se encuentran en los principios constructivistas. Como perspectiva teórica, el constructivismo constituye un paradigma elaborado por los aportes de la epistemología, la psicología del aprendizaje y la didáctica en una dinámica tal que al mismo tiempo enriquece interdisciplinariamente a estos campos. Actualmente las discusiones giran en torno de la reconceptualización de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje; la consideración del carácter situado del conocimiento; la interacción entre saberes experienciales y académicos. Según Carretero (1998) el cambio conceptual es un aporte para el estudio de la construcción del conocimiento.

Perkins (1999) sostiene que estos aprendizajes persiguen la elaboración de un “conocimiento de orden superior” tendiente al logro de procesos de transferencia, organización conceptual tanto de las asignaturas como del pensamiento y la comprensión. Estas tareas tienden a favorecer elaboración de procesos de meta-cognición considerados como el máximo logro de orden superior. En tanto conocimiento sobre la construcción del propio conocimiento, la meta-cognición se convierte en uno de los procesos más complejos y difíciles de lograr, pero necesario para el desarrollo de la autonomía en los estudios a distancia (no presenciales) donde los estudiantes deciden sus propios caminos hacia el aprendizaje. Perkins y Swartz (1999) reconocen distintos niveles de meta-cognición que abarcan desde describir el modo en el que se elabora conocimiento; hacer un uso estratégico de él para resolver problemas y tomar decisiones; hasta el nivel más complejo que se refiere a una reflexión y autoevaluación sobre el modo en el que se construye conocimiento. Nuestra expectativa es que los estudiantes en situaciones no presenciales/ a distancia puedan implementar este nivel reflexivo de la meta-cognitivo como condición necesaria para el logro de

autonomía en los aprendizajes a través del cambio y mejora de las prácticas de formación académica y profesional.

Aunque cada estudiante, en situaciones no presenciales, pueda encontrarse físicamente sólo, el trabajo cognitivo no se hace en soledad, en la individualización de los procesos, sino que necesita de la tarea de grupo para lograr los procesos de reflexión, evaluación y desarrollo de la autonomía. Es por ello que apelamos a la cultura de la colaboración (Marrero Acosta, 1993) que permite una visión compartida del horizonte de aprendizaje. La colaboración necesita del principio de la democratización de las relaciones institucionales y requiere de valores como la solidaridad, la interdependencia, autorregulación y emancipación personal y organizativa. Para los estudiantes implica un trabajo grupal de intercambio socio-cognitivo. El trabajo colaborativo se combina en una fórmula indisoluble con la educación permanente ya que los procesos de reflexión y evaluación de la tarea cotidiana implica un enriquecimiento de las prácticas y de quienes intervienen en ellas. La primera acción cognitiva es la construcción de herramientas con las que los sujetos operan en el contexto.

También es importante hacer referencia a autores como Vigotsky, Luria, (1928); Bruner, (1988) si reflexionamos sobre los aprendizajes en la distancia. Estos sostienen que los seres humanos producen herramientas culturales; simbólicas y materiales. Desde esta posición, el lenguaje es la principal herramienta que permite la elaboración de las otras. Recordemos que Ausubel (1976) cuando se refiere al aprendizaje significativo, sostiene que la tarea de aprendizaje se relaciona de modo no arbitrario y sustancial con lo que el estudiante ya sabe. Significa que para que éste aprenda a distancia necesita recuperar lo que ya sabe para relacionarlo con aquello que se le presenta como nuevo, atribuyéndole significación en su estructura cognoscitiva. Que los textos conserven significatividad lógica, significa que ésta aporta coherencia y claridad a las redes semánticas sobre un tema y que apelen a la significatividad psicológica permite que el nuevo material se pueda relacionar en algo con lo ya aprendido. Para ello el estudiante necesita la predisposición para aprender significativamente, esto es reconocer qué significa aprender significativamente y lograr establecer relaciones conceptuales pertinentes. Dentro de esta teoría, el autor sugiere que en la presentación de materiales escritos se establezca aquello que él llama diferenciación progresiva en la que los conceptos principales, inclusivos (para usar términos de Ausubel) deben aportar la base lógica, claridad y estabilidad para que el aprendizaje se apoye luego en ellos mientras se aprenden los conceptos menos generales y más específicos. La síntesis integradora, otro aporte a tener en cuenta, es la reiterada referencia a los

mismos conceptos mientras se produce el análisis de un área de conocimiento.

Entre los aportes específicos para situaciones a distancia, Holmberg (1985) presenta su *conversación didáctica guiada*. Le atribuye (...) “el carácter de diálogo a toda comunicación que se establezca en la Educación a Distancia. Así el estudiante aunque estudie por sí mismo no está sólo porque interactúa con el material escrito, con el tutor, con los administradores o con otros elementos de apoyo que ofrezca la institución/carrera” (p.13). Siempre existe un diálogo real o simulado e interno que permite que el estudiante analice el contenido con otro o consigo mismo. Así se llevan a cabo preguntas y respuestas, sugerencias, problemas referidos a un tema que llevan al estudiante al análisis de lo que está aprendiendo. Las características que definen a la *conversación didáctica guiada* en la elaboración de textos en la distancia son las siguientes:

- Presentaciones en un lenguaje claro, accesible y coloquial. Simple redacción y moderada densidad en la información que se presenta.
- Consejos y sugerencias explícitas para los estudiantes en cuanto a qué hacer, qué evitar, a qué prestarle particular atención, dando los motivos.
- Invitar al intercambio de opiniones, juicios, preguntas sobre lo que se rechaza o se acepta.
- Tratar de que el estudiante participe para que adquiera interés personal por el tema y sus problemas.

Este autor sostiene que los estudiantes estarán más motivados para sus estudios a distancia y alcanzarán mejores logros si toda comunicación se la considera una conversación establecida en un estilo personal (usando pronombres personales y posesivos) que supera a carácter impersonal de libro de texto. Se presentan algunas hipótesis que sostiene el autor para la conformación de una conversación didáctica guiada.

- Cuanto más marcadas son las características de la conversación didáctica mayor es la sensación de que existe una relación entre los estudiantes y la institución.
- Cuanto mayor es la sensación de que la organización está interesada en darle relevancia a un tema en cuestión, mayor es la participación de los estudiantes.
- Cuánto más se reconoce que existe relación entre la institución y los estudiantes, mayor es la motivación y el aprendizaje” (Ibídem, p.32).

## **Conclusiones parciales para un final tentativo**

La primera idea a la que arribamos en este trabajo es la pertinencia de concebir a la educación a distancia como un sistema integrado y complejo de múltiples tareas de diversa índole como la convivencia de administradores, tutores, expertos en contenido, diseñadores gráficos, comunicadores, pedagogos, sin olvidarnos de los estudiantes. Aún así, en el caso de que las universidades hayan optado por no disponer de programas de grado con la modalidad a distancia, las situaciones pedagógicas creadas por los profesores y las instituciones generan experiencias donde lo que se altera son los encuentros presenciales de profesores y estudiantes, generando otro tipo de trabajo pedagógico diferente a los escenarios convencionales de la clase, la consulta, el taller. Las carreras universitarias que han pasado por esta experiencia consideran que ha valido la pena optar por estas alternativas donde se modificó de manera estructural la enseñanza presencial.

Las instancias de producción también llevan a pensar en la complejidad de este sistema al referirse al diseño de las actividades, su relación con los planes de estudio, la escritura de los textos, los hipertextos, el diseño de espacios virtuales a través de plataformas y la amplia opción de tecnologías digitales. Cuando la comunicación es un acto educativo también se torna compleja. Su condición básica es la de favorecer un diálogo real o simulado que permita la interactividad pedagógica. A decir verdad, esta interrelación de actores, prácticas y objetos se viene reconociendo desde los primeros proyectos de educación a distancia, cuando las propuestas epistolares se desarrollaban con una complejidad menos pretenciosa.

Elaborar una genealogía, a través de huellas de su historia, de las primeras experiencias y en el desarrollo de la modalidad, permite sostener los principios de la Educación a Distancia como parte de las historias de las propuestas pedagógicas alternativas. En el transcurso de los cambios en la tecnología de las comunicaciones comienza su fusión con las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Hoy presenta una alquimia tal que no es ni puramente tecnología comunicacional ni puramente educación a distancia. Para contribuir en la elaboración de perspectivas sobre este estilo de trabajo recuperamos el cuestionamiento crítico hacia los saberes que se ponen en evidencia en un programa a distancia. Sostener que, más allá de sus características, la concepción de conocimiento no es neutral sino que está siempre configurada por las relaciones entre grupos con distintos intereses y bajo relaciones de poder que definen modalidades para su transmisión. Las perspectivas sobre la educación a distancia mantendrán como principios básicos la democratización de los saberes, la educación permanente y abierta y la incorporación de grupos socio-culturales

excluidos. La Educación a Distancia se sostiene en el principio tácito de la potencialidad porque contribuye con una educación autónoma y liberadora del sujeto. Ante la necesidad de mantener este potencial transformador se expande presentándose cada vez con más fuerza en situaciones educativas alternativas para la educación superior.

### Referencias Bibliográficas

- BARBERÁ, E. (2001): *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: Horsori.
- CARR, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CARRETERO, M.; CASTORINA, J; BAQUERO, R. (1998) (compiladores). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- COIÇAUD, S. (2000): "La colaboración institucional 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.
- COPERTARI, S. (2010). *La práctica docente universitaria en Educación a Distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza*. Rosario: Laborde Editor-Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales-UNR.
- COPERTARI, S. y TROTTINI, A. (2008). "El lugar de la metacognición en las prácticas docentes de enseñanza a distancia. Un análisis desde las configuraciones didácticas en las clases universitarias con alumnos ingresantes". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* Año 4, N° 3. Pp.123-152. Rosario: Laborde Editor.
- COPERTARI, S. y FANTASÍA, Y (2010). "Educación a distancia y formación docente". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año 6 N° 5. Pp. 69-88. Rosario: Laborde Editor.
- GARCÍA ARETIO, L. (1994). *La educación a distancia hoy*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- GARCÍA ARETIO, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- FABBRI, P. (2004). *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa.
- FAINHOLC, B (1980). *Educación a distancia*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- FAINHOLC, B (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Paidós.
- FLORES, J y BECERRA, M. comp. (2002): *La educación superior en entornos virtuales*. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal.
- HOLMBERG, B. (1985). *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MARRERO ACOSTA, J. (1995): "La cultura de la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado". En *Volver a pensar la educación*. Vol. 2. Madrid: Morata.

MENA, M.; RODRÍGUEZ, L. Y DIEZ, M. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia*. Buenos Aires: Editorial Stella y La Crujía Ediciones.

MORELLI, S. (2006). "Desafíos del tutor en la Educación Superior a Distancia". En Revista Innovación Educativa N° 16. Servicio de Publicación de Universidad de Santiago de Compostela, pp.187-192.

PERKINS, D. (1999): *La escuela inteligente*. Buenos Aires: Gedisa.

SALOMON, G (comp.) (1993). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

## CAPÍTULO 3

### EXPERIENCIAS A DISTANCIA UNIVERSITARIAS SIN DISTANCIA HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA VIRTUALIZACIÓN

*Susana Copertari y Ana María Trottni*

#### **Pensando en una Educación Alternativa**

Desde la antigüedad clásica la educación aparece como una culminación, como la realización del sujeto social. En este sentido Pérez Lindo (2009) afirma que:

(...) para los filósofos griegos el ideal de la “sabiduría” que se conseguía a través de un largo esfuerzo era la finalidad de toda formación humana profunda. Estos grandes moralistas propusieron métodos y disciplinas que debían llevar al dominio de sí mismo y una relación armoniosa con los demás. Sus seguidores, como Platón, Mencius y los filósofos budistas, encontraron prontamente que los ideales de vida no podían alcanzarse si no existía una política educativa. La educación implicaba un ideal cultural (una “paideia”) y una ética social (...) [2009, p.5].

En este contexto el rumbo que deberá seguir la educación superior latinoamericana y más precisamente la suramericana, se transformó en uno de los grandes retos del siglo XXI al aparecer en los escenarios y procesos educativos de la región un nuevo horizonte denominado: “la comunidad educativa global”.

La realidad de las universidades latinoamericanas impacta con gran fuerza en la conciencia de todos los docentes e investigadores que hace años tenemos la preocupación por su entorno y los acontecimientos que suceden en ella. Más aún cuando la misma refiere a poder pensar y proveer la garantía de modalidades alternativas de enseñanza y aprendizaje por

fuera de las tradicionales presenciales, para aquellos estudiantes que por diversos motivos no pueden asistir regularmente a clase.

La difusión de experiencias educativas relacionadas con la Educación a Distancia, la enseñanza a distancia y sus prácticas, tiene un doble beneficio. Por un lado, tiende a contribuir al incremento de las capacidades docentes para objetivar la propia acción, reflexionar comprensiva y críticamente sobre ella; y por el otro, la importancia de sistematizarla, comunicar sus hallazgos, sus dificultades y pensar distintas alternativas de solución a los problemas planteados. Respecto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), podemos pensarlas en el marco de la tecnología educativa, entendida como el cuerpo de conocimientos que, basándose en disciplinas científicas referidas a las prácticas de la enseñanza, incorpora todos los medios a su alcance y responde a la consecución de fines en los contextos socio-históricos que le otorgan significación (Litwin, 2000).

En la actualidad, encontrar el rumbo de la educación superior, en nuestro caso, la universitaria, resulta muy complejo y problematizador. “Los escenarios educativos se encuentran atravesados e implicados en procesos de cambios paradigmáticos y contextuales. Los progresos de las ciencias cognitivas están modificando nuestras ideas sobre la inteligencia, la memoria, los aprendizajes” (Renaut, 2008, op. cit Pérez Lindo, 2009, pp.13-14).

La epistemología ha hecho tambalear muchas de las certidumbres que antes sustentaban el discurso educativo. La globalización, la informatización, la explosión de conocimientos, las innovaciones incesantes de la enseñanza virtual desafían los modelos institucionales. Se puede decir que los mecanismos de creación, organización y transmisión de conocimientos se están transformando... Es lo que expresan documentos tales como la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, 1990) o la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI (Paris, 1998). Al leer estos y otros documentos del mismo tipo uno tiene el sentimiento de que las instituciones educativas corren permanentemente detrás de los cambios (Simone, 2001, op cit. Pérez Lindo, 2009, p. 14).

Acontecieron muchos cambios y adaptaciones permanentes a lo largo de la historia de la humanidad, como el pasaje de la escritura a la cultura audiovisual que comenzó a fines del siglo XIX con el cine, el teléfono y la radio para amplificarse con la televisión y la computadora. Pero el impacto sobre el pensamiento y la acción humana sólo comienzan a percibirse claramente a finales del siglo XX. Se entiende como comunidad educativa global a aquella en la que la actividad está dirigida a la participación activa

de los educadores en las redes colaborativas de trabajo, y los educadores tienen la oportunidad de participar en el diseño de nuevos espacios educativos. Pero la pregunta que amerita hacerse aquí es: ¿espacios donde se comparten conocimientos, recursos, herramientas o aplicaciones, con el fin de lograr en los estudiantes distintos niveles cognitivos?

Lo que más nos preocupa plantear es fundamentalmente ¿cómo lograr enseñar a los estudiantes a pensar en sus pensamientos de un modo comprensivo y reflexivo a través de procesos cognitivos y metacognitivos para alcanzar una comprensión genuina en sus aprendizajes?, por un lado, y por el otro, ¿qué formación docente deben tener esos educadores para pensar en cómo resignificar sus prácticas cotidianas? ¿Cuál es el desafío que les demanda el siglo XXI a los educadores, a fin de marcar una ventaja diferencial en la enseñanza, que promueva en los estudiantes buenos aprendizajes? Incorporando nuevas prácticas metodológicas, mediante la utilización de diferentes recursos tecnológico-didácticos considerados innovadores, ¿podrán lograr que los estudiantes puedan aplicarlos a distintos contextos socioeconómicos y educativo-culturales?

Consideramos, en este sentido, que el plus estaría dado en que los educadores participen activa y colaborativamente junto con los estudiantes en una red horizontal abierta donde se compartan saberes, conocimientos, procedimientos, actitudes y experiencias pedagógicas. Éstas podrán ser consideradas innovadoras si permiten vinculaciones intersubjetivas creativas y facilitadoras a la hora de que necesiten desplegar distintos repertorios de comprensión flexible, por ejemplo, a través de talleres prácticos, foros de discusión, charlas sociales, jornada de talleres, congresos, jornadas educativas, a través de foros, blogs, entornos sociales, sitios web educativos, presentaciones web, podcasts, vídeos, artículos y presentaciones (docx, pptx, pdf). No sólo a través de los recursos tradicionales utilizados en las clases presenciales (tiza, pizarrón) que la mayoría de las universidades hoy ofrece, sino además, agregar en términos de ventaja diferencial los aportes de las TIC. No estamos abogando por suprimir las tradicionales pensando en éstas “en vez de” sino “además de”, sumando las tecnologías actuales con sentido pedagógico.

Como planteaba Edith Litwin (1997) las prácticas de la enseñanza constituyen una totalidad, en la cual se integran las miradas personales de los docentes. Estas prácticas cobran significación y relevancia en el contexto socio-histórico en el que son llevadas a cabo. Implicarían cuestionamientos de parte del docente acerca de cómo enseñar, tanto desde lo moral como desde lo epistemológico. Esto es la buena enseñanza que nutre las buenas prácticas docentes. Las concepciones sobre el conocimiento docente y la

forma en como éste se construye tienen numerosas relaciones internas con aspectos epistemológicos, políticos, científicos y prácticos, lo que hace que no pueda abordarse su estudio desde un único punto de vista sino desde diferentes perspectivas o miradas.

Popkewitz (1991) habla de la importante legitimación científica del conocimiento docente que se habría dado desde los principios del siglo XX en forma, principalmente, de valoración del trabajo relacionado con el currículum y el aprendizaje; al mismo tiempo alerta sobre el peligro de que esto sea utilizado de forma persistente y continuada como “*estrategia para racionalizar el conocimiento que posee el docente de la práctica pedagógica*” (p.10). Según el autor, sería una muestra de esto que, dada la preocupación administrativa por la educación masiva, no parece un accidente el hecho de que fueran las ciencias experimentales (a partir de las que se propugnaba el análisis empírico y los conocimientos útiles) y el conductismo –en vez de la Psicología de Dewey– los enfoques que enraizaron más firmemente en el diseño instructivo.

No desconocemos que, tradicionalmente y aún actualmente, en nuestros países suramericanos hallamos cada vez más personas excluidas, marginadas, estigmatizadas y explotadas que se sienten fuera del sistema de educación superior y del acceso a las tecnologías. Los recursos naturales y tecnológicos históricamente han estado en manos de unos pocos, los cuales determinaban su existencia y el capital material y simbólico en manos de los países más poderosos, quienes aprovechan el usufructo de esos bienes en beneficio de sus propios intereses, donde lo colectivo se desdibuja aceleradamente por el individualismo, y lo propio se mixtura con lo ajeno, en un proceso de hibridación cultural, que toma como marco la etapa globalizadora/neoliberal/posmoderna/posglobal. Sistemas dependientes en los que los gobiernos y las clases sociales se subordinan a intereses internacionales, excluyendo cada vez con más fuerza a las clases subalternas o populares de los sistemas educativos de educación superior, esencialmente el universitario, que en la mayoría de los países está arancelado.

En términos educativos, podemos decir que en este escenario, en general, a los educadores les toca una tarea difícil y compleja, pero a la vez que supone un mayor compromiso. Compromiso que consiste en bregar junto con los Estados democráticos en educar a los hijos de los sectores excluidos, tendiendo a garantizar una educación cada vez más inclusiva y democratizadora. Somos conscientes de que en nuestro país (Argentina), a pesar de ser uno de los únicos que sigue sosteniendo la gratuidad de la enseñanza en el sistema universitario sin arancelamiento, a muchos sectores sociales, les está siendo inalcanzable cursar estudios superiores.

Al decir de Augusto Pérez Lindo (2009), necesitamos tener una visión más amplia del sistema educativo no lineal, que tenga en cuenta los procesos educativos y los múltiples factores que los determinan desde una mirada compleja. Llamémoslo pensamiento complejo (Morin, 1997), análisis multirreferencial (Jacques Ardoino) o realismo científico (Mario Bunge).

Esta situación amerita pensar en formas de enseñar y aprender no sólo a través de los modelos tradicionales, sino también incorporar una pedagogía de la virtualización, para sumar a aquellos sectores que por múltiples motivos (laborales, económicos, psico-socio-culturales, de salud) no pueden concurrir presencialmente a clases.

## **Formación Docente, Gestión del conocimiento y Tecnologías.**

### **Retos del siglo XXI**

En la era de la explosión de la información y la aceleración de los espacios comunicacionales, Internet se ha convertido en un sitio para que las personas y organizaciones le apuesten a la gestión del conocimiento. Gestión del conocimiento, entendida no desde las reglas de marketing, sino vista como la forma de alcanzar mayores oportunidades en las organizaciones educativas al servicio de los excluidos del sistema. Esto conlleva a pensar en prácticas cada vez más participativas y solidarias, a fin de abrirlas a los sujetos en oportunidades e innovación, en un mundo ya posglobalizado y cada vez más competitivo. Llamamos “factor C” (conocimiento) que tuvo incidencia para determinar el crecimiento de las naciones, “factor C” que visto hoy (como concientización) contribuyó a despertar la conciencia de la dignidad, por ejemplo, entre pueblos colonizados, oprimidos, que han bregado y bregan por sostener la llama de la libertad, como construcción de la idea de la dignidad humana en relación a una educación en el marco de los Derechos Humanos.

La explosión de conocimientos nos lleva a preguntarnos si tiene sentido transmitir enciclopedias de información. Y las nuevas tendencias filosóficas nos llevan a reflexionar qué conviene más: si poner el acento en las capacidades cognitivas o en el dominio de los grandes paradigmas disciplinarios. Al respecto, el Dr. Hiroshi Tasaka (creador de Sophia Bank – Banco de Capital Intelectual en Red) predice que en la sociedad del conocimiento, éste perderá valor, en el sentido en que hace diez años una persona era valorada por la gran cantidad de conocimiento que acumulaba, pero hoy, con un simple clic podemos acceder a todo el conocimiento que circula por la red en el mundo. Por tanto ¿qué es lo importante? Según Hiroshi lo importante es la sabiduría (*sophia*).

Desde nuestro lugar, sostenemos que gestionar el conocimiento en las instituciones universitarias implica poder enseñar a pensar crítica, reflexivamente y colaborativamente, a la hora de seleccionar la información relevante que circula por la red y transformarla en conocimiento socialmente significativo, relevante y emancipador, y no entender al conocimiento como mera “acumulación”, al modo positivista e enciclopedista.

La revolución de la Web 2.0 creó un nuevo mundo: el de la “sabiduría colectiva”. Internet es una herramienta perfecta para recopilar y compartir esa sabiduría; por lo que habrá que “aprender a gestionar la inteligencia colectiva” y llegar a una nueva definición del concepto de “innovación”.

Si el bien máximo se llama conocimiento, es fundamental planificar estratégicamente cómo gestionamos el conocimiento para que resulte productivo y constructivo, ya que es un capital cultural que se produce y reproduce constantemente. Por esto, podemos pensar que si comparto mi conocimiento con otros, estoy aumentando su valor, pero no dejo de tenerlo como bien, lo enriquezco exponencialmente y me da confianza si lo entiendo como un bien social. Es un valor intangible, no cuantificable, que volcado a una comunidad virtual, se transforma en savia vivificadora transfusionada voluntariamente. Si pido un dato por Red, cientos de personas me lo dan, sin pedir nada a cambio y esto es ni más ni menos que el triunfo del conocimiento (capital humano intangible) sobre el dinero (capital tangible).

La secuencia atemporal y “aespacial”, entonces, hacia la realización humana será: Dato----- Información--- Conocimiento--- Sabiduría, 4ta. Ola o Revolución (a través de las TIC). Sin duda alguna, el capital humano es uno de los focos centrales en programas de gestión de conocimiento porque disfruta de la facultad de actualizarlo, mejorarlo, sistematizarlo. Hoy las personas debemos ser consideradas como el patrimonio más valioso de la organización, de la institución. En el caso de las instituciones universitarias, creemos que la Educación a Distancia, hoy sin distancias con la educación virtual son modalidades de enseñanza y aprendizaje que aportan sustancialmente a este modo de pensar al conocimiento-sabiduría.

### **La educación superior. Desafíos y problemáticas**

Argentina exhibe altos niveles de inscripción en la educación superior, pero tiene dificultades para retener al estudiantado y más aún, en que egresen titulados. La problemática de la retención es el gran debate a tener en cuenta en la agenda educativa universitaria. Desentrañar el fenómeno presenta variadas inquietudes y aristas. No es sólo una cuestión económica como se pensaba, ya que la tasa de deserción es similar entre universida-

des públicas y privadas, y esto indica que la deserción no es sólo un factor económico, sino también cultural, socio-educativo, comunicacional. Estudiar una carrera implica un esfuerzo y una apuesta a largo plazo sin réditos inmediatos, y actualmente para nuestros jóvenes hay otras urgencias.

En este sentido la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) viene llevando un sostenido análisis de reflexión crítica producto de investigaciones, como la nuestra, sobre los retos que nos exige una educación con este objetivo, que contemple no sólo las profundas transformaciones de los clásicos modelos tradicionales de transmisión cultural, sino además, de construcción, producción y circulación del conocimiento y del sentido, donde se puedan utilizar las herramientas que nos proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación, a fin de alcanzar la socialización de las mismas con significatividad social. Como así también, lograr una educación cada vez más inclusiva y democratizadora para aquellos sectores más postergados, que históricamente vienen siendo excluidos del sistema de educación superior, fundamentalmente universitario.

Nuestra propuesta promueve trabajar pensando en una educación ligada a la socialización del conocimiento, como un bien público y social, mediante el cual se visualice y se afirme el papel comunicativo y dialógico que tiene la educabilidad ante las dificultades de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes al sistema, entendiendo que educación y comunicación son dos conceptos que se entrelazan e interceptan mutuamente en una praxis sociocultural.

¿Qué hacer entonces con el retardo y abandono universitario? Edith Litwin estaba convencida de que aplicando las “nuevas tecnologías” –Internet, foros, clases y tutorías virtuales y producciones multimedia– entre otras herramientas, ayudaría a contener a los estudiantes de los primeros años, y por ende, evitar el “desgranamiento” que provoca que un alumno tarde en titularse dos o más años de lo previsto. ¿Qué se está haciendo para revertir la tendencia? Hoy día se entregan unas 30.000 becas para promover carreras y la continuidad de estudios de los jóvenes de bajos recursos. También se fomentan los planes de tutorías de docentes, la articulación entre disciplinas y mayor presupuesto para la educación superior que evidentemente no son suficientes. Reconocemos que falta mucho por hacer, porque se parte de un presupuesto que por años ha sido insuficiente para enfrentar los retos que nos imponen la “sociedad de la información” y la “sociedad del conocimiento”.

Las universidades públicas y las privadas alrededor del mundo están adoptando la modalidad de formación a través del E-Learning (educación digital) de manera creciente, tanto para estudios o carreras completas de

grado, pregrado o posgrado, como para determinados tramos de las mismas, módulos o materias específicas, y se utiliza prácticamente en todos los niveles de enseñanza, (escuela primaria, secundaria, terciaria, universitaria de grado y posgrado), aunque por sus características y particularidades es en el nivel universitario donde se implementa mayormente.

Varios países incluyen algunas de sus carreras, cursos y otros estudios universitarios en la modalidad a distancia, y existen universidades, denominadas indistintamente virtuales, a distancia, o abiertas, que utilizan exclusivamente los entornos virtuales de enseñanza para toda su oferta educativa. Cursar carreras o estudios en una universidad mediante la modalidad a distancia se presenta hoy como una alternativa a la educación tradicional presencial, aunque en un futuro no muy lejano seguramente la universidad virtual o abierta, dejará de ser una “alternativa”, para pasar a ser una opción tan común como su predecesora, dado que el sistema de formación mediante el E-Learning registra un crecimiento año tras año prácticamente exponencial.

Fomentar la formación de redes universitarias para colaboración e investigación conjunta, según convenios que se celebren entre las universidades posibilita a sus graduados no necesitar revalidar sus títulos en los países que forman parte del convenio; orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la transmisión del conocimiento y no limitarlo a las paredes de un aula; utilizar herramientas didácticas de alta calidad debido a la disponibilidad de nuevas tecnologías y en constante desarrollo que mediatizan el proceso de enseñanza y finalizar sus estudios universitarios a personas que por diversos motivos los tienen inconclusos.

Este sistema requiere una importante dosis de autodisciplina y compromiso con los estudios y con uno mismo, para cumplimentar los requerimientos de cada institución, y su realización garantiza el éxito del mismo. Hablar de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), es hablar del empleo de las redes de computadoras en integración con los servicios de telecomunicación, que derivaron en el desarrollo de la Internet y de sus tecnologías interactivas de comunicación bidireccional, a saber; la World Wide Web, la mensajería electrónica (e-mail, chat), la videoconferencia interactiva... y con todo ello, la revolución de la comunicación humana online. Distintivo de Internet ha sido su crecimiento desordenado, sujeto a una transformación continua, similar a la arquitectura de una ciudad; cuya modificación demográfica es constante y a veces explosiva, con una concepción heterogénea de objetivos y variables a lo largo del tiempo.

Desde una perspectiva social, esta tecnología es más que un compuesto de redes de computadoras, es la forma más horizontal de posibilitar

el acceso a los bienes culturales, y en sentido estricto conforma la primera macro biblioteca virtual. Ciertamente es que poco se ganará en la transformación del paradigma educativo tradicional, si no se logra que los docentes dominen su uso y comprendan los alcances que la tecnología les ofrece al integrarlas en su práctica docente.

Desde este lugar, la primera idea a destacar es que el uso de las TIC en su quehacer profesional, no supone la posibilidad de prescindir de sus servicios, sino que podrá concentrar su labor en ayudarle al estudiante a relacionar los nuevos aprendizajes con su experiencia e integrar significados de acuerdo a su visión.

El profesor es quien orienta al alumno por el camino del aprendizaje, imparte el uso de las tecnologías con sentido pedagógico y didáctico y por esto es dable que debe conocerlas y aplicarlas. De esta manera, el docente se integra en la aventura del conocimiento como un orientador, un colaborador en la gestión del conocimiento y del desarrollo de capacidades múltiples, liberándose de replicar repetitivas exposiciones de contenido.

En Suramérica se ha expandido en forma exponencial el uso de las tecnologías en la educación mediada por computadora, llamadas educación en red, laboratorios, incluyendo la educación abierta, a distancia y virtual, sin desentenderse de la educación presencial.

Remarcamos especialmente el cambio de paradigma que se da a partir de la era de la informatización, no sólo desde una perspectiva de su capacidad técnica, sino viendo la tecnología de una forma más amplia, más transparente en sentido didáctico. El verdadero cambio reside en una forma nueva de organizar el conocimiento y la producción, específicamente a través de lo que denomina sociedad red. Este cambio se produce en un momento histórico en que, desde el inicio, se desarrolló la formación de un hipertexto y un metalenguaje; por primera vez en la historia se integran en el mismo sistema las modalidades escrita, oral, y audiovisual de la comunicación humana (Castells, 2000).

La propuesta de la UNR va encaminada hacia una educación que busca el crecimiento de sujetos conscientes en una sociedad que debe caminar hacia el cambio, para lograr el crecimiento y desarrollo general.

A partir de este planteamiento, entendemos a la educación como comunicación y diálogo de una pedagogía que está caminando hacia procesos de virtualización más sostenidos. Éstos involucran distintas dimensiones: filosófico-epistemológica en relación a las distintas formas de conocer y de apropiarse del conocimiento en clave de sabiduría, ya que los sujetos se comunican y cambian constantemente, ontológica por ser un sujeto real y virtual, gnoseológica puesto que se dan nuevos espacios de poder que

diseña la cultura y el conocimiento, subjetiva porque cada sujeto se encuentra a sí mismo y con otros, en lo político-pedagógico se crean espacios de intercambio, ética y estética porque involucra diseño para repensar la realidad y la práctica, tecnológico considera la comunidad para realizar cursos, en donde los sujetos se relacionan de manera diferente (Lévy, 1991, Castells, 1996, 2000).

Las tecnologías pueden dar cuenta de los procesos y de la calidad de las prácticas en materia educativa, si éstas están al servicio del acto de enseñar y aprender. Entender la importancia de la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde la ética de la virtualidad significa generar comunidades que vinculan al mismo tiempo ideologías y cosmovisiones particulares junto al desarrollo y aplicación de las tecnologías a la educación y a la vida cotidiana. La mirada pedagógica puesta en Internet amplía un horizonte de posibilidades permitiendo potenciar el conocimiento que circula por la red, ya que se construye a partir de un método pensado en laboratorios, como un espacio de articulación-participación alternativos entre comunicación- información- participantes, pensando en la realización de actividades donde se vaya involucrando texto y contexto permanentemente y en constante relación.

### **Lo virtual, lo real y la virtualización de la educación**

Etimológicamente el término virtual proviene del latín *virtualis* que a su vez deriva de *virtus* (energía, virtud). Es por ello que lo virtual tiende a una actualización permanente. Según Lévy desde el punto de vista filosófico-epistemológico, lo virtual no es contrario a lo real, como algunos especialistas definen sino a lo actual: virtualidad y actualidad son dos esencias distintas. Este término se relaciona con la virtualidad en el quehacer educativo a los fines de explicar una dinámica de transformación constante que se da en un contexto socio-educativo. La virtualidad se refiere a una forma de representar la realidad, de representar lo real.

¿Dónde está lo real? ¿Dónde lo virtual? se interroga Castillo (2010), desde la perspectiva de la comunicación social, afirmando que la confusión sobre dónde comienza lo real y termina lo virtual es más un problema de articulación que de límites objetivos. Esta concepción es válida tanto para pensar la situación de los sujetos con los medios de comunicación concentrados, como para analizar la sensación que cada uno de nosotros experimenta cada día frente a su computadora y con todo lo que allí se despliega: desde el Facebook hasta la videoconferencia, desde el chat hasta las relaciones de los sujetos en forma virtual.

De lo que se trata es de dilucidar el tipo de mediaciones que se ponen en juego en esos actos. En qué lugar lo tecnológico funciona como soporte de determinadas prácticas, facilitando la visibilidad a ciertos discursos y ocultando o invisibilizando otros.

Galvez Mozo (2004) sostiene:

(...) la realidad virtual ha eliminado la frontera existente entre realidad e irrealdad. No se trata en este caso de la imposibilidad de separación entre lo real y aquello que no lo es, sino la difusión de los límites que los separan. La amplia variedad de posibilidades que ésta ofrece, ha facilitado el establecimiento de un estatus de realidad, sustentado fundamentalmente en tres aspectos:

- La realidad virtual es compartida con otras personas. Se centra generalmente en la interacción interpersonal, que a pesar de no producirse en el mismo espacio-tiempo, si es percibida como un acto colectivo.
- Tiene una estrecha relación con el mundo físico dada su interrelación e influencia mutua. La experiencia en la realidad virtual viene mediada por la experiencia en el mundo real y ésta es influida por lo que allí es experimentado.
- Está interconectada con la producción artística, en relación con un sujeto, ya que se convierte en un espacio más de creación con motivaciones estéticas” (Galvez Mozo, 2004, s.n.p).

Expresiones como “realidad virtual” o “educación virtual”, sólo expresarían una apariencia, una “etiqueta”, pero no el contenido mismo de tales realidades, porque dicho contenido, es recreado constantemente por los sujetos. Cuando hablamos de virtualidad también nos referimos, tanto al sujeto o usuario que interviene con su pensamiento, talento y tiene acceso a una fuente inagotable de información, a través del intercambio de ideas con pares o grupos de usuarios, como a una actividad que comunica a interlocutores simultáneamente, desvaneciendo las barreras espacio-temporales.

Al efecto Pierre Lévy (1999) señala que virtualización puede definirse como el movimiento inverso a la actualización. Consiste en el paso de lo actual a lo virtual, en una –elevación a la potencia– de la entidad considerada. La virtualización no es una desrealización (la transformación de una realidad en un conjunto de posibles), sino una mutación de identidad, un desplazamiento del centro de gravedad ontológico del objeto considerado: en lugar de definirse principalmente por su actualidad.

La virtualidad ha provocado cambios en la visión misma sobre conceptos como: realidad y presencia, los cuales han modificado su marco

de referencia, en tanto apariencia y manifestación, es decir, la definición misma de lo que hasta ahora se había considerado como “real o realidad”. Al efecto, el autor citado señala: una comunidad virtual se organiza sobre una base de afinidades a través de sistemas telemáticos de comunicación. La virtualización reinventa una cultura en constante movimiento que genera o crea un entorno de interacciones sociales o asociaciones biovirtuales donde las relaciones se reconfiguran por ósmosis. Cuando una especie o individuo, comunidad, evento o suceso, se virtualizan, se colocan fuera de ahí, se desterritorializa. Una especie de desconexión los separa del espacio físico o geográfico ordinario y de la temporalidad del reloj y del calendario (Lévy, 1999).

Por su parte, Manuel Castells (1996) reflexiona sobre lo que ha denominado virtualidad real, concepto que en el contexto de la novedad potenciada por las tecnologías digitales (efectos multimedia, Internet, entre otros) implica que no hay una separación entre realidad y representación simbólica, vale decir, las diferentes formas de comunicación tienen como basamento la producción y utilización de símbolos, lo que implica que toda sociedad contiene un entorno simbólico y comunicativo. El autor señala:

Lo que es específico desde el punto de vista histórico del nuevo sistema de comunicación, organizado en torno a la integración de la electrónica de todos los modos de comunicación, desde el tipógrafo hasta el multisensorial, no es su inducción virtual, sino la construcción de la virtualidad real. Así que la realidad, tal como se experimenta, siempre ha sido virtual, porque siempre se percibe a través de símbolos que formulan la práctica con algún significado que se escapa su estricta definición semántica” (Castells, 1996, s.n.p).

La virtualidad apoyada en las tecnologías informáticas tiene como fundamento el entorno simbólico comunicativo para producir efectos verdaderos a partir de imágenes digitales. La virtualidad real sería convertir los gráficos que comunica la pantalla de la computadora en una experiencia real. La posición de Castells se torna interesante en tanto que lo virtual es propio de la comunicación y la experiencia humana reforzada por la tecnología.

Para Javier Echeverría (2000) en su libro *Un Mundo Digital* introduce el concepto de “realidad infovirtual” (RIV), definiéndola como

(...) un conjunto de tecnologías informáticas que permiten simular las percepciones humanas, generando un entorno o un mundo virtual que produce impresión de realidad, al sentirnos más o menos inmersos y con capacidad de intervenir en él. En materia

educativa vamos marchando desde las pedagogías de la enunciación hacia las pedagogías de la colaboración que implica un enseñar y aprender a través de redes colectivas, donde profesores y estudiantes enseñan y aprenden a aprender (mediaciones), sin tener los primeros el monopolio del saber. El rol docente desde este lugar se resignifica, pensando en un docente como compositor que orienta a los estudiantes en la apropiación de los saberes que resulten socialmente significativos para la disciplina científica que imparte (Echeverría, 2000, s.n.p).

El plus del docente reside entonces, en conocer los contenidos disciplinares desde su formación profesional, para poder facilitar/orientar a los estudiantes en procesos de enseñanza y aprendizaje, que recreen distintas formas de apropiación del conocimiento sobre el bagaje de información que actualmente tienen a su alcance.

### **Acercando las distancias: Blended-learning y E-learning**

Uno de los más fuertes debates en materia de educación superior no presencial está vinculado con la internacionalización de la oferta educativa, que implica una forma de acercarnos a personas de distintas latitudes y conocer sus formas de pensar, de sentir y de ver la vida, es un medio para derribar falsos nacionalismos y vernos un poco más como ciudadanos del mundo.

Sin embargo, Edith Litwin (2005) detallaba algunos obstáculos que existen para lograr esta globalización de la educación, nuestra gran heterogeneidad de las ofertas y las búsquedas de algunas instituciones por resolver su falta de alumnos en el lugar de origen, que hacen que diseñen propuestas de escaso valor.

Previene sobre la mercantilización de la enseñanza, estimulada por la demanda cada vez mayor de educación superior a nivel mundial, con una disminución cada vez más patente del financiamiento público en muchos contextos nacionales, la diversificación de los proveedores de educación superior y la aparición de nuevos métodos de enseñanza. Se habla mucho sobre las ventajas y desventajas que la educación a distancia representa en relación a la formación presencial.

La mayoría de los especialistas coincide en que la principal ventaja consiste en la democratización del acceso a quienes, de otra manera, no podrían iniciar o completar su formación y que suelen encuadrarse en variables espacio-temporales, además de dar una mayor flexibilidad en

el manejo de su tiempo a quienes quieren estudiar, pero no cuentan con facilidades para asistir en ciertos horarios a un centro educativo.

La flexibilidad puede incluir programas educativos con currícula más flexibles o con modelos educativos más variados que los que puede ofrecer la educación presencial. Gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los estudiantes “en línea” pueden comunicarse con sus compañeros “de clase” y docentes (profesores, tutores, mentores), de forma asíncrona, sin limitaciones espacio-temporales. Se puede entender a la modalidad E-Learning, como una modalidad de aprendizaje dentro de la educación a distancia, en la que se utilizan las redes de datos como medios (Internet, Intranet), las herramientas o aplicaciones hipertextuales como soporte (por ejemplo, correo electrónico, web, chat) y los contenidos y/o unidades de aprendizaje en línea como materiales formativos (por ejemplo, desde simples imágenes, audio, video, documentos, etc., hasta complejas producciones multimedia, “píldoras formativas”; sin olvidarnos de los contenidos construidos de forma colaborativa, derivados del desarrollo de la conocida como Web 2.0), entre otros (Cardona Ossa, 2002).

La tendencia que se impone en la UNR es conocida como “blended learning” (sistema bimodal, híbrido o mixto), que implica una articulación de metodologías de ambas modalidades de enseñanza: presencial y virtual. Litwin (2005) remarcó, en este sentido, que la tecnología educativa tiene que ver con las propuestas de enseñanza que incorporan todos los medios a su alcance, en los contextos que tienen significación, esto es, enmarcada socio-históricamente y en relación con los fines de la enseñanza. Esta es una definición que tiene similitudes con la didáctica (como teoría de la enseñanza), con la diferencia de que a la tecnología educativa no le preocupan los problemas de planeamiento a nivel macro, que sí le preocupan a la didáctica y, en cambio, sí le ocupan los estudios micro, esto es, en los contextos del aula.

La tecnología educativa –a diferencia de la didáctica– incorpora algunas temáticas educativas que a la didáctica le fueron ajenas durante mucho tiempo. Por ejemplo, los museos, como otra de las propuestas de educación no formal, pero que hoy la tecnología está tratando de profundizar e investigar. Respecto de las nuevas tecnologías, hay un campo interesante porque éstas, en relación con la tecnología clásica, muestran un campo de estudio problemático particular, que amerita seguir siendo investigado y analizado.

Entre los principales desafíos que tenemos en materia de educación virtual en estos años, está en la constitución de redes entre universidades mediante la conformación de consorcios de educación superior virtual.

Esto permitirá la utilización racional del capital humano y de los recursos económicos, la excelencia en la oferta académica y el establecimiento de entornos de colaboración en docencia, investigación e innovación. Si bien las TIC han impactado en la educación a distancia, no han permeado aún todo el sistema educativo universitario y conviven distintas generaciones tecnológicas al mismo tiempo (textos impresos y manuales por correspondencia; la generación analógica: envío de vídeos, programas radiales y televisivos; y la generación digital: videoconferencias y redes). En relación con el desafío y las posibilidades en vías de integración que representa la revolución tecnológica, deducimos que es necesario aprovechar todo el potencial que nos ofrecen para aplicar al campo educacional.

### **Cartografías virtuales en clave de procesos: enseñanza y aprendizaje**

Según Edith Litwin (2007), la educación virtual facilita la adquisición de conocimientos en forma flexible en tiempo y espacio, respeta los ritmos de aprendizaje individual, facilita la comunicación bidireccional y la participación de los mismos beneficiarios del programa en la capacitación e involucramiento de la comunidad como protagonista.

Aquí el rol del Profesor-Tutor como compositor es fundamental, ya que, y tal como afirma Galeano Londoño (2006) la educación virtual le hace replanteamientos al desempeño tradicional del profesor: en primer lugar le sugiere un cambio de estilo o tendencia curricular al diseñar los proyectos, en segundo lugar se le plantea un desempeño con multimedia en el uso de materiales, equipos y tecnología de comunicaciones para interactuar con el software educativo, el Internet, la radio, el video y la televisión.

Las tecnologías para la comunicación educativa que se utilizan en los Programas de Educación a Distancia o en el marco de las aulas virtuales, nos lleva a analizar cuál es la ventaja diferencial que proporciona la utilización de un recurso —a los fines pedagógico y didácticos— en vez de otro, donde podemos incluir el material impreso en papel y los textos electrónicos combinando éstos con la tecnología audiovisual, la tecnología informática, la tecnología telemática-redes. Todo ello si la ventaja diferencial es tal, que genera buenas enseñanzas para buenos aprendizajes.

El objetivo es la investigación en sitios de Internet (aunque también se pueden utilizar otros recursos como libros, videos, imágenes), con criterios y preguntas especificadas por el docente (Lipsman, 2007) y constan de seis elementos: Introducción, Tarea, Proceso, Recursos, Evaluación y Conclusión. Quienes implementan este tipo de actividad reconocen que da mejores resultados cuando se la realiza en grupos (colectivamente),

aunque también puede pensarse individualmente. El rol del profesor-tutor-compositor es la de facilitar y orienta a los estudiantes en la búsqueda de información reflexiva y crítica, no sólo en la Web, sino también mediante otros recursos. A su vez, propicia la autonomía y tiende a desarrollar el pensamiento referencial crítico de los alumnos y una apertura a su creatividad.

Una pedagogía de la virtualidad desde el Paradigma de la Complejidad nos interpela a pensar en una pedagogía como construcción y consolidación creativa, que será posible y aplicable en la medida que las TIC se vuelvan cada vez más transparentes, alcanzables para la mayoría y al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje como facilitadoras de ese andamiaje.

Será entonces un compromiso de todos crear una nueva cultura académica enfocada hacia las buenas prácticas en el marco de las buenas enseñanzas en materia de educación virtual. Una de las aportaciones más significativas de las tecnológicas de la información a la educación es el desarrollo de software para el trabajo en grupo, denominado técnicamente wroupware, el cual se representa como una plataforma de comunicación para la educación en línea, o mejor aun, como entorno virtual de aprendizaje.

Esta tecnología, de naturaleza intangible, consiste en un desarrollo Web que da acceso integradamente a páginas interactivas en las que se disponen los materiales de estudio, y a los servicios de comunicación digital (correo, foro, chat, videoconferencia), mediante los cuales se organiza con antelación evidente un sistema de enseñanza planificado, capaz de reproducir las funcionalidades de un sistema presencial, superando con ello, la carente interacción humana de otras propuestas educativas basadas en la tecnología informática, como es el caso de los sistemas tutoriales basados en computadora (CBT, por sus siglas en ingles; Computer Based Training).

En este tipo de modalidad (EaD) se destaca la participación indiscutible y sistemática de por lo menos dos sujetos pedagógicos implicados de manera directa; el alumno y el docente, que interactúan de acuerdo con su rol con los recursos de aprendizaje dispuestos, y a su vez entre ellos, de manera asíncrona o sincrónica, esto es sin coincidencia en el tiempo de participación o coincidiendo, constituyendo un espacio de interacción de múltiples emisores a múltiples receptores en el cual se posibilita de manera distinta lo convencional con la construcción compartida del conocimiento.

Para comprender las transformaciones que vienen produciendo las tecnologías digitales en las sociedades, analizamos los modos en que hombres y mujeres interactúan con otros en forma permanente. Lo diferente es que ahora el conocimiento actúa sobre sí, generando más conocimiento, en tanto y en cuanto los sujetos se apropien de él/los comprensiva y reflexivamente. A medida que se genera un nuevo conocimiento y se desarrollan nuevas

habilidades se necesita desarrollar la capacidad de asociación, de saber qué tipo de cualificaciones resultan imprescindibles para las tareas que se deben hacer, dónde buscarlas, cómo aprenderlas y cómo incorporarlas al mundo profesional y/o laboral.

El propósito en este análisis es ubicar a la universidad en el área de formación o capacitación continua de su capital humano y proponer caminos alternativos, para que pueda seguir cumpliendo con su “misión”, ya que una “gestión inteligente” contribuye al funcionamiento más dinámico de los procesos educativos. La creciente complejidad de los sistemas educativos y de la teoría organizacional lleva a una permanente reconstrucción del conocimiento. La mente humana es una fuerza productiva directa, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción: las computadoras, los sistemas de comunicación, y la decodificación y programación genética son todos amplificadores y extensiones de la mente humana.

Las teorías de la organización y de la gestión educativa han permitido examinar el papel mediador del que gestiona. Gestión que se elabora en un contexto de interdependencia internacional, desarrollo humano sostenible y al servicio de lo social.

### **La Universidad Nacional de Rosario y la modalidad virtual**

Argentina es uno de los pocos países que continúa garantizando, en gran medida, la gratuidad de la enseñanza y el acceso libre de los estudiantes al sistema universitario, sin cupos de ingreso ni arancelamiento, en el que se insertan muchos estudiantes suramericanos.

Esta realidad da cuenta de la tradición que en materia de ingreso irrestricto tienen los actores institucionales y académicos que integran la UNR. Y, en este sentido, de los avances que se vienen haciendo al interior de la misma para fortalecer el sistema de educación superior liberando el acceso. No obstante, se es consciente, que aún queda mucho por hacer en materia de propuestas didáctico-pedagógicas para que sea más inclusiva y democrática.

Creada la UNR el 29 de noviembre de 1968, en el año 2001 se crea el campus virtual Puntoedu, mediante el cual se implementó un programa de capacitación para la administración en el área informática. A través de esta oferta académica viene empleando como ambiente de enseñanza el soporte Web, tanto para carreras de grado como de posgrado. Cuenta además con una biblioteca virtual, es un proyecto muy importante en cuanto a sistematización documental. Está integrada por las colecciones de las unidades de información, bibliotecas, escuelas y centros documentales de

las facultades de la Universidad. Posee un periódico digital donde se informa acerca de diferentes eventos que dan a conocer en algunas bases de datos científicos disponibles en el portal de la Biblioteca Electrónica del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación (MINCYT), a través del cual los usuarios pueden acceder a bibliografía especializada sin costos de suscripción. Dicho acceso debe efectuarse desde terminales conectadas al servidor de la UNR. La Facultad de Derecho cuenta con una importante audioteca. (Portal UNR).

La Biblioteca Virtual brinda posibilidades de acceso a la documentación, a través de la Red de Bibliotecas, y facilita el acceso de los investigadores, docentes y alumnos de la comunidad universitaria, a la documentación existente en las bibliotecas, centros de información, escuelas, departamentos e institutos que integran la UNR. Un servicio que consideramos medular para los estudios que se realizan con la modalidad a distancia.

Cuenta con un catálogo de acceso público online que posibilita la recuperación de estos archivos; y con acceso al servidor de la Secretaría de Ciencia y Tecnología –SECyT–, que permite la consulta online de más de 300 títulos de distintas especialidades. El proyecto se inició a mediados de 2001, con fondos de la UNR y del Programa de Financiamiento de Inversiones PROIN. Luego, mediante el plan FOMECA –Fondo de Mejoramiento de la Calidad en Educación Superior–, se incorporaron nuevas tecnologías que permiten informatizar las distintas áreas de la Institución. En 2003, por medio del proyecto SPU (Secretaría de Políticas Universitarias), se amplió su parque informático, se modernizaron los espacios para usuarios y se refuncionalizaron sus áreas de trabajo. La biblioteca implementará el registro catalográfico legible por máquina, que la acercará a los estándares internacionales en bibliotecología. Este permite compatibilizar la información para compartirla y, de ese modo, amplía la capacidad de comunicación con sus lectores. Por medio de este software social, los usuarios podrán, por ejemplo, conocer online si un libro de su interés está disponible para ser reservado y con qué número de ejemplares cuenta la biblioteca” (Portal UNR).

La educación virtual es una de las áreas más vitales de la enseñanza superior argentina, cuya oferta en expansión constante está abriendo la posibilidad de la formación universitaria a jóvenes y adultos con obligaciones familiares y laborales, alejados de las sedes centrales de las universidades. Según datos publicados en 2010 en el portal de la UNR, el 70% de las 82 universidades del país tiene alguna oferta a distancia, mediante el uso de Internet, campus virtuales, televisión, CD y materiales escritos.

Hay tecnicaturas, carreras de grado, posgrados y cursos cortos que suponen cursar a distancia, comunicarse online con los docentes y compañeros y rendir los exámenes de manera presencial, en la sede de la universidad o en centros abiertos en distintas localidades pero la calidad aún es heterogénea. En materia de Educación a Distancia y Virtual en relación con carreras de grado en la UNR, la facultad pionera es la FCEIA (Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura). La Escuela de Postgrado y Educación Continua posee un Departamento de Educación a Distancia (EaD) con excelentes experiencias en este nivel en carreras totalmente a distancia de postgrado, que articulan con las carreras de grado y de pregrado. Algunas de estas experiencias serán desarrolladas en esta publicación en el capítulo a cargo de la Dra. Susana Marchisio, actual directora de la Escuela de Postgrado y Educación Continua (exdirectora del Departamento en EaD), a quién agradecemos su distinguida colaboración.

Desde la década de los '90, hemos podido reconocer y analizar en el campo empírico que sólo en la Facultad de Ciencias Médicas (UNR) se ha implementado una carrera de grado con la modalidad a distancia caracterizada por clases semipresencial (carrera de Enfermería). Destacamos esta experiencia particularmente, por ser la única en su modalidad que durante años se vino desarrollando en el marco de la EaD, pero que actualmente se cursa de forma presencial y que es desarrollada en el Capítulo 4 de este libro por la Esp. Lic. Yanina Fantasía dada la importancia que revistió para el Proyecto Hum/266 (2008 a 2011).

También podemos mencionar otras experiencias interesantes para la EaD en la Facultad de Derecho. La página web de esta Facultad contiene un link para acceder al Campus Virtual, dividido en tres secciones: Carrera de Abogacía, Cátedras Online (para alumnos de dicha carrera), Graduados: Cursos y Carreras de Postgrado Online; Comunidades: acceso a Comunidades Online. La cátedra pionera en implementar la modalidad a distancia a Derecho Procesal I (Cát. A); de hecho en la presentación a la materia se hace referencia al surgimiento de dicha implementación (año 2005). Dispone de un índice con los temas a trabajar, y de más de 52 archivos, entre ellos bibliografía, programa, calificaciones, TP, lecturas sugeridas.

La Facultad de Ciencias Veterinarias al igual que Derecho cuenta con un Campus Virtual. Para acceder al mismo se necesita nombre de usuario y contraseña, proporcionado por las cátedras que han optado por introducir esta modalidad de enseñanza. Similar a la anterior los alumnos pueden obtener información sobre sus notas, materiales de la cátedra, información sobre el cursado, noticias, entre otras. Esta experiencia comenzó a implementarse en el año 2008, siendo la cátedra "pionera" Anatomía.

Se están desarrollando a la par de éstas otras experiencias no menores (algunas articuladas a “Comunidades” del Campus Virtual UNR) pero que obedecen generalmente a proyectos de cátedras o individuales de parte de algunos docentes, conforme a las manifestaciones de los informantes clave en las distintas entrevistas realizadas, como son: la Facultad de Humanidades y Artes, Facultad de Bioquímica, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Arquitectura, Facultad de Ciencia Política y RRH, Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura.

La Facultad de Psicología contiene una “Plataforma Virtual”, donde los alumnos pueden acceder, a través de un tutorial, al contenido de materias de grado, en forma articulada al campus de la FCEIA. Allí aparece el programa de la materia, los contenidos, actividades, los docentes y sus producciones, futuros eventos, novedades, etc. Todos los alumnos pueden acceder a ella, estén activos o no. El Ps. Lic. Gaspar Aita tuvo a su cargo el relevamiento y escritura de un capítulo en esta obra sobre dicha experiencia.

La Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (carrera de Comunicación Social) ha realizado ricas experiencias en la carrera de grado desde 1996 al 2000 con los docentes de 1er año y el Curso de Orientación de Ingresantes. Los docentes tuvieron una Formación Docente en Servicio a cargo de la Dra. Edith Litwin (UBA) contratada como consultora por aquellos años. A fines de 2007 la Dirección de Comunicación Multimedial puso en marcha el Plan de Comunicación Digital Interactiva que se propuso transformar un estático sitio institucional en una plataforma descentralizada de noticias científicas y culturales que acercaran la Universidad a la comunidad.

La UNR está realizando una fuerte apuesta a la calidad de contenidos multimedia con producción audiovisual para web propia y trajo como rédito un crecimiento de visitas de más del 300%, además de reconocimientos de nivel internacional como la nominación al premio CEMEX+FNPI al mejor trabajo periodístico en Internet. El exitoso plan de descentralización no sólo permite hoy a todas las secretarías y facultades publicar sus noticias en uno de los portales más visitados de la ciudad, sino también interactuar en redes sociales como Facebook y Twitter, donde las comunidades de la UNR crecen en cantidad de usuarios y calidad del diálogo establecido.

## **El Campus Virtual UNR. ¿Espacio integrador de las Unidades Académicas?**

La modalidad educativa mediada por Internet y ofrecida institucionalmente por la UNR, desde el 2001 surge como PuntoEdu –hoy denominado Campusvirtualunr. El Campus incorpora hoy la plataforma Moodle, como

una herramienta que le permite seguir adhiriendo al movimiento de código abierto (open source), compatibilizar a nivel nacional e internacional con un número importante de universidades y sumar más herramientas de aprendizaje basadas en la colaboración y la interacción.

Para tener dimensión de lo que implica la suma de Moodle, alcanza con recordar que es la plataforma utilizada en más de 190 países y tiene más de 20 millones de usuarios en el mundo, también que es la que utilizan la mayor cantidad de universidades argentinas. Pero sobre todo que facilita la operatividad de sus usuarios: docentes y alumnos. La decisión de sumar este cambio tecnológico va de la mano de un proceso de investigación desarrollado en el ámbito universitario, y que tiene como primera referencia visible la creación de la Secretaría de Tecnologías Educativas y de Gestión. La renovación del Campusvirtualunr estuvo fundamentada, conforme a una de las entrevistas mantenidas con una informantes-clave, “por una necesidad de implementar una manera distinta de organizar el contexto físico virtual de la Universidad, porque se entiende como campus a la gran comunidad de la UNR” (Informante-clave, 2010).

No desconocemos que este cambio al interior del Campus trajo algunas controversias con una serie de equipos de docentes-investigadores de algunas facultades y resistencias con el equipo actual del Campus, en solidaridad con aquellos colegas que trabajaron con gran esmero y dedicación en la gestión que se denominara PuntoEdu.

En las ofertas del campus está el área de comunidades, se visualiza una gestión del cambio que implica no perder de vista el norte pedagógico. No olvidar que la inclusión de la tecnología en la educación no es nueva, y que como tal es irreversible. Con sólo acreditar que se es docente de la UNR, se le abre el espacio con todas las potencialidades de la plataforma y con el asesoramiento gratuito de especialistas, brindando todas las semanas workshops (talleres) gratuitos para quienes están interesados en conocer su dinámica de interacción (v.gr: trabajo colaborativo con wikis, foros). Además del área de Comunidades, el Campus Virtual se distingue por las propuestas de cursos y carreras online. Los especialistas que quieran dar un curso saben que cuentan con esta herramienta abierta, flexible, de fácil manejo, y que permite crear una oferta acorde al nivel de la UNR, o sea que en este momento no es un problema tecnológico hacerlo.

La UNR cuenta con más de 71.490 estudiantes en 2010. Alrededor de 2500 alumnos estudian a distancia en ella, a través del “Campus Virtual UNR”. El 26% optó por la Tecnicatura en Administración de Empresas. La mayoría (54%) sigue cursos de capacitación o formación docente. El 20% son docentes cursando postítulos, debemos tener presente que la tecnología

es un medio, no un fin. Hay que ver cómo su inclusión puede hacer que los estudiantes aprendan más y los docentes enseñen mejor.

Una universidad que incorpora la virtualidad significa que planifica, diseña la oferta según las necesidades de su región y capacita a sus docentes previamente para que esto lo conduzca al éxito. En la Universidad Nacional de Rosario y como resultado de un continuo proceso de investigación, desarrollo y transferencia (I+D+T) en el área, la Secretaría de Tecnologías Educativas y de Gestión conjuntamente con el Programa de I+D+T “Dispositivos Hipermediales Dinámicos” (CIFASIS) se implementó desde el 2008 la plataforma Moodle, el entorno Sakai ([www.sakaiproject.org](http://www.sakaiproject.org)), para el desarrollo de proyectos de investigación y vinculación tecnológica, y el repositorio Hipermedial con tecnología D-Space ([www.dspace.org](http://www.dspace.org)).

Los objetivos son: a) Continuar adhiriendo al movimiento “open source” (código abierto) y a las iniciativas mundiales de “open access” (acceso abierto -<http://wikiaa.unr.edu.ar>); b) Compatibilizar a nivel nacional e internacional con un relevante número de universidades y organizaciones disponiendo de entornos multilingües de alto impacto internacional; c) Brindar mayor cantidad de herramientas interactivas que posibiliten el desarrollo de procesos educativos calificados, la gestión académica, la investigación, la vinculación tecnológica, la construcción colaborativa y diseminación abierta de conocimiento.

El equipo interdisciplinario de trabajo del Campusvirtualunr tiene por finalidad promover la construcción de un dispositivo hipermedial dinámico, que como red sociotécnica se despliegue responsablemente en el actual contexto físico-virtual presencial desarrollando el conocimiento público a través de la participación de la amplia y diversa comunidad de la UNR. La tarea consiste en promover la reflexión permanente sobre la búsqueda de mejores estrategias en la construcción interactiva-intersubjetiva, para que quienes participen puedan experimentar e integrar críticamente a su diaria labor estos dispositivos.

Según San Martín (2010) el Repositorio Hipermedial UNR es un repositorio académico abierto creado para archivar, preservar y distribuir digitalmente en variados formatos tanto materiales de enseñanza y aprendizaje (objetos de aprendizaje) como la producción científica de Investigación y Desarrollo (I+D) de los profesores, profesionales e investigadores. El contenido de RepHipUNR se organiza en “Comunidades” que corresponden a Facultades, Departamentos, Centros de Investigación y otras organizaciones dedicadas a la educación y/o investigación bajo convenio con la UNR. Un repositorio digital es un espacio de almacenamiento de recursos a los que se puede acceder aun sin conocer la estructura interna del mismo.

Cada comunidad puede dividirse en Sub-comunidades y reunir sus materiales en diferentes Colecciones. Las Colecciones de RepHipUNR se pueden organizar por tema, asignaturas, publicación (por ejemplo, revistas de cada Facultad o Centro de Investigación), por tipo de documento (por ejemplo, guías docentes, manuales, tesis, artículos, reportes técnicos) o del modo que cada comunidad considere más conveniente. La ciber-infraestructura global para la Educación, Ciencia y Tecnología sustenta desarrollos disciplinares e interdisciplinares introduciendo procesos innovadores tanto en áreas vitales como en otros campos prioritarios que atienden al riesgo social. Estos desarrollos vistos en su complejidad como un Dispositivo Hipermedial Dinámico –DHD–, requieren variadas estrategias y desarrollos para producir, gestionar, brindar acceso y preservar la producción intelectual en formato digital.

En la página web del Campus Virtual UNR se explicita que

Es misión del campus virtual UNR brindar tecnologías y metodologías para configurar y sostener comunidades virtuales para la creación responsable y diseminación del conocimiento para el bien común. En este sentido, el RepHipUNR se constituye institucionalmente en un componente clave del DHD-UNR para educar, investigar y producir en el marco de lo público si participamos activamente construyendo su contenido. Se articula docencia con materiales producidos en el aula físico-virtual, visibilidad de las publicaciones y producciones sobre investigación y desarrollo, archivo y conservación de documentos, Rephip en la búsqueda para incrementar el acceso y cita de nuestras investigaciones, permite la suscripción de canales RSS, utilización de Software de código abierto, DSpace ha sido desarrollado por el Massachusetts Institute of Technology y Hewlett-Packard, reconocido internacionalmente y en uso por cientos de instituciones de reconocido nivel académico.

Recapitulando diremos que en el Campus Virtual UNR, se han habilitado diversos espacios: comunidades que se integra a la tradicional aula presencial de nuestra universidad; carreras y cursos atiende a modalidades físicas-virtuales (semipresenciales) o netamente virtuales como las que ofrece el amplio campo de la Educación a Distancia; el Repositorio Hipermedial UNR, nos abre las puertas a la publicación abierta de la vasta producción académica en formato digital de nuestra universidad y organizaciones bajo convenio; el entorno de Investigación y Vinculación Tecnológica, nos posibilita el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología.

El Campus Virtual de la UNR brinda a las unidades académicas y a sus sedes regionales, formación específica en la modalidad, gestión administrativa y soporte tecnológico. Workshop en el Campus Virtual: los “Workshops del Campus Virtual UNR”, son propuestas de formación integral bajo la modalidad de taller que tienen por finalidad contribuir al diseño conceptual del espacio online de Investigación y Educación en los niveles de pregrado, grado y posgrado.

La UNR participa activamente en iniciativas nacionales en pos del acceso abierto a través de las Comisiones de Trabajo del Sistema Nacional de Repositorios Digitales en Ciencia y Tecnología del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y aloja al Wiki Acceso Abierto, que reúne información sobre estas iniciativas en español. En el plano internacional cuenta con el apoyo del Programa Dispositivos Hipermediales Dinámicos para ser beneficiarios del Programa KIV (Voluntarios Coreanos Internet) de la Agencia Kado de la República del Corea del Sur, que envía expertos coreanos en TIC a los países socios con necesidades de asistencia para la implementación de proyectos propios de informática. Los expertos permanecen en los países socios por un máximo de un año, y proveen entrenamientos en TIC o participan en proyectos según se requiera.

### **A modo de reflexiones finales**

A partir de las investigaciones que venimos llevando adelante sobre “Análisis de Experiencias de prácticas de enseñanza a distancia en la Universidad Nacional de Rosario”, en esta investigación se focalizó el trabajo sobre las carreras de grado y dio lugar al posterior proyecto (POL148/2010-2013), a partir del que se está investigando sobre las carreras de postgrado a distancia y la formación docente en la modalidad. Podemos decir que los sistemas de educación superior para este siglo XXI necesitan imperiosamente ofrecer a los estudiantes, tanto en las carreras de grado como de postgrado, modalidades en el marco de la Educación a Distancia y virtual, ya sean éstas mixtas, híbridas, bimodales (semipresenciales) o totalmente virtuales, que posibiliten el ingreso, permanencia y egreso de los mismos, abriendo un abanico de posibilidades educativas. Todo ello a fin de democratizar más el sistema y la enseñanza ya que es posible actualmente moverse en escenarios alternativos y actuar en entornos virtuales, en forma directa (sistemas inmersivos) o indirectamente (sistemas seminmersivos).

La virtualidad en el quehacer educativo posibilita también el planteamiento de interrogantes y la construcción de respuestas alternativas, a fin de adelantarse a los requerimientos y análisis de los diversos procesos

socio-educativos desde otras lógicas. Esto quiere decir nuevas formas de aprender y enseñar acompañados por las TIC, que indudablemente sin presentarlas como apocalípticas o apologéticas, sin lugar a dudas, pueden acrecentar las posibilidades de profundización, seguimiento, discusión y evaluación de las problemáticas que se nos presentan hoy, ante los nuevos requerimientos, escenarios y sujetos educativos.

La virtualidad ofrece en materia educativa, nuevos retos, otros temas de interés, redes de problemas, abordaje de la información, apropiación del conocimiento, desde otros lugares a fin de complementar los existentes para enseñar y aprender en el nuevo siglo. Se desprenden de objetos de estudio susceptibles de ser abordados desde otras perspectivas por fuera de lo lineal, pensando en claves de complejidad (pensamiento complejo).

En este sentido, la perspectiva no lineal y compleja, entra en juego para contribuir desde lo multidimensional, a otras formas de pensar por parte de los docentes e instituciones educadoras y más aún las universitarias a la hora de gestionar académica y políticamente para transitar el tercer milenio. Amerita pensar en las necesidades educativas de los nuevos sujetos de la educación en relación a lo social, epistemológico, pedagógico, político, económico y emocional, entre otras.

En la virtualidad se generan cambios de trascendencia que requieren rápidas explicaciones sobre las formas de organización social que emergen y que producen, sin lugar a dudas, modificaciones en las propias prácticas socio-educativas, así como sobre lo cultural, las nuevas formas de comunicación social, de producción, consumo y difusión de la información, pero sobre todo, de los imaginarios e interpretación que circulan en las prácticas cotidianas de la realidad societal en materia de apropiación del conocimiento y de los saberes.

La innovación es un proceso que implica plantear otros espacios y tiempos donde transcurra la educabilidad de los sujetos, disposición áulica, con mayor flexibilidad y modos alternativos de enseñar y aprender. Desde el lugar del docente pensamos que es posible resignificar nuestras propias prácticas desde el rol que desempeñe cada uno flexibilizando tiempos y espacios.

Uno de los grandes desafíos para las universidades, en este caso la UNR, es viabilizar la posibilidad de una formación docente continua en EaD y virtual. Al respecto, la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, pionera desde los '90 de la enseñanza a distancia, desarrolla en la Unidad Académica, asesoramiento permanente a sus docentes en la modalidad y, con cierta continuidad, cursos y/o programas de actualización en el área. La meta, como institución, debe ser la inclusión social desde

todos sus aspectos y las TIC nos abren un abanico de posibilidades, si las pensamos y utilizamos al servicio de lo pedagógico y al alcance de todos los sectores sociales que necesitan educación y no sólo desde lo tecnológico.

Los docentes siguen siendo sujetos pedagógicos fundamentales para orientar los aprendizajes de los estudiantes, lo esencial es cambiar las formas de pensar en nuestros pensamientos (Litwin, 1995), no sólo para resignificar el rol que les demanda el siglo XXI a las docentes, sino fundamentalmente a las autoridades que conducen las instituciones de educación superior. Otro desafío que se presenta a los educadores es lograr que el conocimiento sea un bien deseable que despierte en los estudiantes la “pasión por el conocimiento”. Por un conocimiento en consonancia con la idea de bien público, de bien social, colectivo.

La expansión de las tecnologías de la información y comunicación imponen la elección de un modelo que las integre en las acciones cotidianas para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Movimiento sinérgico que debe existir para la implementación efectiva y productiva combinatoria de computadoras/conectividad/contenidos/formación docente y comunidad.

Estos cinco componentes son primordiales para promover buenas enseñanzas hacia el logro de buenos aprendizajes. Los celulares y las tabletas ya están considerados como recursos tecnológicos que pueden ser usados en nuestra universidad. A partir del 29 de setiembre de 2012 se firmó entre la UNR y el Gobierno nacional, un convenio en este sentido. Desde la casa de altos estudios se sostiene que el aprendizaje ubicuo representa un nuevo paradigma educativo que surge gracias a los nuevos medios digitales, y que la UNR incorporará los dispositivos móviles al aprendizaje, a la gestión de la información, administración académica y de gobierno. Como primera etapa se lanzará un curso de capacitación sobre el uso de las nuevas herramientas digitales destinado a la propia Universidad y a la comunidad en general.

Se comenzará también con el desarrollo de un dispositivo de gestión académica y de gobierno. De la presentación del “Programa Interdisciplinario de Investigación Prospectiva en Educación Ubicua” participarán la Usal- (Universidad del Salvador-Rosario) y la Dirección de Comunicación Multimedial de la UNR (Diario La Capital, 2012).

En este sentido podemos concluir que nuestra Universidad está haciendo un esfuerzo en relación a virtualizar la Universidad con este tipo de gestiones que resultan alentadoras a futuro, en tanto y en cuanto se logre una sistematización en su implementación, ya sea con recursos tecnológicos, funcionales, capital humano formado y sostenidas en el tiempo.

A través del paso de los años hemos podido advertir que ha crecido la necesidad de colaborar en este derrotero, a través de comunidades académicas conectadas en redes colaborativas de trabajo, hacia una transformación significativa del sistema. Consideramos que es un área de vacancia aún para la UNR y las universidades en general por estos tiempos y que deben implementarla sin dilaciones. Si pensamos en la educación como un bien social y colectivo, y por lo tanto, como una práctica social y política, necesariamente debemos perentoriamente resignificarlas como estrategia para el cambio, sustentada sobre tres principios fundamentales: el dialógico, la participación de los sectores involucrados, principalmente estudiantes y docentes y el ético, desde un pensamiento complejo, transdisciplinar, multirreferencial y multidimensional.

Retomando el sentido de nuestro trabajo estamos persuadidos de que actualmente escuchamos hablar de enseñanza a distancia, educación flexible, aprendizaje abierto, aprendizaje flexible, enseñanza on-line, e-learning, entre tantos otros. No obstante y por encima de todas estas denominaciones, el concepto de Educación a Distancia encierra estas denominaciones, ya que aluden sólo a matices dentro de su vasto campo de abordaje. Esta realidad no hace más que habilitarnos a pensar en un único concepto con diferentes matices, puesto que lo que subyace en cada una de las denominaciones, es la de una modalidad caracterizada por una comunicación mediatizada entre docentes y estudiantes y de éstos entre sí, ya sea en forma sincrónica y asincrónica, que tiene un horizonte común, la necesidad de transitar por una educación permanente, cada vez más inclusiva, integradora y democrática.

### **Referencias Bibliográficas**

- BARTOLOMÉ, A (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. Pixel-Bit. En Revista de Medios y educación, 23, Barcelona. España. pp. 7-20.
- BOLSEGUI, M FUGET SMITH, A. (2006) Construcción de un modelo conceptual a través de la investigación cualitativa. En REVISTA SAPIENS, junio, vol.7, N°.1, Caracas. ISSN 1317-5815. pp. 206-232.
- CARDONA OSSA. G. (2002) "Tendencias Educativas para el Siglo XXI. Educación Virtual, Online y @Learning. Elementos para la discusión". En Edutex Revista Electrónica de Tecnología Educativa, N° 15, mayo. [en línea]: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec15/car.htm>. (Consultada, 20 de Julio de 2012).
- CASTELL, M. (2001). *La galaxia Internet*. Barcelona: Areté.
- CEBRIÁN, J. L. (1998). *La red. Cómo cambiarán nuestra vida los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Taurus.

CLACK, R. E. (2002). *Turning Research into Results: A Guide to Selecting the Right Performance Solutions*. CEP Press.

COPERTARI, S. (2010). *La práctica docente universitaria en Educación a Distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza*. Rosario: Laborde Editor.

COPERTARI, S. y FANTASÍA, Y. (2009). Estado del arte de experiencias sobre prácticas de enseñanza en educación a distancia en la Universidad Nacional de Rosario. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* Año 5 N° 4 (con referato). Rosario: Laborde Editor. pp. 137-162.

COPERTARI, S y FICA, R. (2008). "Educación Virtual e industrias culturales desde la complejidad". En *Anuario del Dpto. Cs. de la Comunicación La Trama de la Comunicación* N° 12 (con referato) UNR, ISSN 1668-5628.

Diario La Capital. Com. (<http://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/La-UNR-incorpora-celulares-y-tablets-en-la-enseanza-y-en-la-gestion-de-gobierno-20120924-0051.html>): (Consultado el 01 de Octubre de 2012).

ECHEVERRÍA, J. (2000). *Un Mundo Digital Echeverría*. Barcelona: De Bolsillo.

GALEANO LONDONO (2002). "Educación Virtual, Educación a distancia y Formación de Maestros". En *Revista Educación Y Pedagogía* ISSN: 0121-7593 Ed: Facultad De Educación. Universidad De Antioquia: Colombia, v. 14, fasc. 32, pp. 195-205.

GÁLVEZ MOZO A. (2004) *Posicionamientos y puestas en pantalla. Un análisis de la producción de sociabilidad en los entornos virtuales*. Barcelona: UAB.

GARCÍA ARETIO, L (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.

HIROSHI, T (2010): "En la Universidad hemos de pasar de transmitir conocimientos a enseñar a obtener sabiduría a partir de la experiencia". Conferencia en la Universidad de Tama (Tokio) el 02 de Mayo de 2010. Madrid: Universia. Recuperada el 10 de Setiembre de 2011, de: <http://noticias.universia.es/vida-universitaria/noticia/2010/05/02/559424/hir>

LEVY, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.

LITWIN, E (2001) "Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad". [en línea]: <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos2.asp> (Consultada 22 de Abril de 2010).

LITWIN, E (comp.) (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.

LITWIN, E. (1995) "Prácticas y teorías en el aula universitaria" en *Praxis* 10, Año 1, N° 1, Diciembre.

MENA, M: (comp.) (2007). *Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia*, Buenos Aires: La Crujía ediciones.

MENA, M; RODRIGUEZ, L; DIEZ, M. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*. Buenos Aires: Stella- La Crujía.

MORELLI, S. (2006). "Desafíos del tutor en la Educación Superior a Distancia". En *Revista Innovación Educativa* N° 16. Servicio de Publicación de Universidad de Santiago de Compostela, pp.187-192.

- MORIN, E. (1997). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E.(2000). *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. UNESCO.
- Portal del Campus Virtual de la UNR: (en línea): [http://comunidades.campusvirtualunr.edu.ar/index.php?cal\\_m=6&cal\\_y=2011](http://comunidades.campusvirtualunr.edu.ar/index.php?cal_m=6&cal_y=2011).
- RENAUT, A (2008) *¿Qué hacer con las universidades?* Buenos Aires: UNSAM.
- SAN MARTIN, P. y GUARNIERI, G. (2008). La comunidad de la UNR crece con su con su Campus Virtual. Entrevista publicada en Diario la Capital.com. Disponible:<http://www.lacapital.com.ar/educacion/-20081018-0018.html>. (Consultado: 20 de Noviembre de 2008).
- SAN MARTÍN, P. Et Al. (2010). El Dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR. Rosario: UNR. Disponible:<http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1390/Libro%20DHD%20Marzo%202010.pdf?sequence=1>. (Consultado: 06 de Junio de 2010)
- PÉREZ LINDO, A. (1990). *¿Para qué educamos hoy?* (Consultado el 10/3/2012) <http://www.augustoperezlindo.com.ar/docs/educacion/para%20que%20educamos%20hoy.pdf>
- PÉREZ LINDO, A; TROTTINI, A. M. Y Otros (2005): *Gestión del Conocimiento. Un nuevo enfoque aplicable a las organizaciones y la universidad*. Buenos Aires: Grupo Editorial NORMA.
- POPKEWITZ, T. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York: Teachers College Press.
- PORTAL UNR. <http://unr.edu.ar/> (Consultada, 5 de Abril de 1010, 14 de octubre de 2011, 04 Noviembre de 2012)
- RAMA, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TIFFIN, J. Y RAJASINGHAM, L. (1997). *En busca de una clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- TIRADO, M. (2004). *Los Entornos Virtuales de Aprendizaje: Bases para una didáctica del conocimiento*. España: Grupo Editorial Universitario.
- TROTTINI, A M: (2007). *La especificidad de la Gestión Universitaria. Gobierno y Administración de su capital humano*. Rosario: UNR Editora. Colección Académica.



## CAPÍTULO 4

### CUANDO EL AULA TRADICIONAL SE DILUYE... LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

*Yanina Fantasía*

#### **Algunas palabras iniciales**

En este capítulo analizaremos la implementación de la modalidad a distancia en la Carrera de Enfermería, específicamente en el segundo ciclo correspondiente a la Licenciatura, el cual se dictó con una modalidad semipresencial hasta el año 2009.

Realizaremos un análisis de uno de los aspectos principales del Programa de Educación a Distancia de la Licenciatura en Enfermería: las prácticas de enseñanza de los docentes y tutores involucrados y la redefinición de sus roles a partir de la semipresencialidad.

La información que aquí se presenta proviene de diversos lugares: en el año 2009, cuando comenzamos con el trabajo de campo, entrevistamos a una profesora de la Escuela de Enfermería (informante-clave); en el año 2012 realizamos con la misma persona una entrevista semiestructurada para corroborar la situación actual de la carrera; revisamos nuevamente la información que se encuentra en la web, y exponemos avances presentados en distintas jornadas, congresos y eventos nacionales e internacionales, como así también en revistas científico-académicas.

Cabe destacar que, a diferencia de otras experiencias que hemos indagado en el marco de esta investigación, la implementación de la modalidad a distancia correspondiente al ciclo de la Licenciatura de Enfermería formó parte de un proyecto institucional.

## La Educación a Distancia: una alternativa para nuevas prácticas de enseñanza

“...la característica definitoria tiene que ver con esto de que la separación entre enseñar y aprender puede hacerse en momentos diferentes y en espacios diferentes...”  
Entrevista a Informante-clave (2009)

El tema de la Educación a Distancia (EaD) en las universidades nacionales ha adquirido una real importancia en los últimos veinte años. La nueva concepción de las Universidades fundada en la democratización de la enseñanza, implicó la reconstrucción de una mejor universidad en calidad de estudio, en producción de conocimientos y en servicios, garantizando el libre acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes.

Haciendo una breve referencia a su historia, podemos destacar dos momentos fundacionales de la Educación a Distancia en la educación superior: el primero data del año 1969, con la creación de la Open University Británica, institución pionera en lo que conocemos como la EaD en las universidades, aunque no por ello debemos dejar de tener en cuenta que hay registros de esta actividad ya en el año 1728 (García Areito, 1994), con la existencia de programas educativos por correspondencia para la enseñanza y el aprendizaje de artes y oficios.

El segundo momento fundacional lo encontramos ya cercano al siglo XXI, y se corresponde con el auge y expansión de Internet, revolucionando el paradigma tecnológico de la EaD tras la creación de los entornos virtuales.

Los principales factores que inciden en el desarrollo de programas abiertos y a distancia son la falta de capacidad física y la posibilidad de establecer nuevos canales de comunicación a través de las tecnologías (Morelli, 2006).

Desde este lugar, la modalidad a distancia parece ser una respuesta adecuada para quienes están incorporados al mundo del trabajo o aquellos que habitan en comunidades alejadas de los centros urbanos (Copertari y Fantasía, 2009).

Resulta difícil definir la EaD, ya que se trata de un concepto complejo y polisémico. No obstante, acordamos con la perspectiva de dos referentes en el estudio de la modalidad. Por un lado, Beatriz Fainholc (1999) plantea que es una forma de educación no convencional que permite llegar a más personas y lugares, utilizando métodos y enfoques innovadores, que puede y debe servir para el logro de la educación permanente.

Por su parte, Edith Litwin (1995) manifiesta:

(...) la educación a distancia constituye una respuesta solidaria frente a la diversidad de problemas que dificultan la asistencia regular a clase y una opción innovadora que atiende a estilos y posibilidades diferentes. No fomenta el aislamiento de los estudiantes sino que trata de encontrar formas solidarias y cooperativas de trabajo que construyan diálogos para la comprensión crítica y reflexiva (Litwin, 1995, p.18)

Asimismo, encontramos una concepción precisa de EaD en la entrevista que realizamos a nuestra informante-clave de la carrera de Enfermería, quien en el año 2009 nos decía lo siguiente:

(...) la noción de aula tradicional se diluye para pensar que alguien estudia, que alguien enseña y que alguien aprende en lugares diferentes y en momentos diferentes. (...) a mí me gusta el tema de pensar no solamente la distancia geográfica que por ahí es la que motiva o la que motivó nuestro caso, (...) sino las demás distancias, las distancias culturales, las distancias de los sistemas en los que están insertos, en el campo de la salud cuando vos pensás en herramientas teóricas que después pueden aplicarse a la práctica (...).

Estas tres concepciones dan cuenta de un cambio en las formas de enseñanza que apunta a la mejora de la calidad de la misma. En eso consiste la innovación, y es así como muchas de las experiencias que se llevan a cabo con esta modalidad son definidas.

Por lo tanto, definir a la EaD como una “forma de educación no convencional”, como una “opción innovadora”, o la referencia a que “la noción de aula tradicional se diluye”, lleva a pensar a dicha modalidad como una alternativa, que no excluye a la educación presencial sino que la enriquece y la complementa.

Ahora bien, con la expansión e incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los distintos ámbitos de la sociedad, ésta modalidad se fue transformando progresivamente, logrando, en algunos casos, una combinación de instancias presenciales y a distancia, constituyendo así sistemas híbridos, bimodales o *Blended Learning* (presencial y virtual).

Hablar de sistema o modelo bimodal, implica considerar la conformación de un programa o departamento a distancia en el seno de una universidad convencional (Mena, Rodríguez y Diez, 2005).

Respecto al concepto de *blended learning*, Rodríguez Illera (2004) lo traduce "...como 'aprendizaje mezclado' y la novedad del término no se corresponde con la tradición de las prácticas que encierra" (Rodríguez Illera, 2004, citado por Copertari y otros, 2010, p.4).

En este marco, emerge la figura del Tutor para orientar y acompañar a los estudiantes en el proceso de formación, contribuyendo así a "...la adquisición de la autonomía moral e intelectual necesaria para este tipo de aprendizaje" (Morelli, 2006, p.187), siendo su función principal la inserción del estudiante en la cultura académica.

No obstante, su figura resulta un tanto controvertida ya que en muchas ocasiones no quedan claras sus funciones. Esto es, si cumple sólo con tareas administrativas tales como la asistencia, la confección de listas de alumnos y actas de examen, la búsqueda de aulas, entre otras; o bien, trabaja con y como el profesor, "...reproduciendo su estilo y multiplicando sus decisiones" (Morelli, 2006, p. 188).

El análisis de distintas experiencias y la lectura de la bibliografía en torno a la figura del tutor, nos permiten afirmar que existen diferentes modalidades de tutorías, ya que el mismo adquiere características particulares conforme al contexto en el que se lleva a cabo el proyecto educativo, independientemente de las tres funciones específicas que deben desempeñar, conforme lo plantea Morelli (2006), citando a García Areito (2001): la función orientadora, la función académica y la función institucional.

Por otro lado, y en relación a los recursos que se utilizan en la implementación de la modalidad a distancia, encontramos que en estas experiencias conviven, como expresa Marta Mena, las tres "generaciones tecnológicas": la generación de impresos, la generación analógica y la generación digital. Es decir, no prevalece la utilización de un recurso sobre el otro ligado a las particularidades con las que se implementa la modalidad, sino que el contexto actual se caracteriza por la convergencia (Buckingham, 2006).

En el próximo apartado analizaremos estas características en el marco de la implementación de la modalidad a distancia en el segundo ciclo de la carrera de Enfermería, correspondiente a la Licenciatura.

## **La Licenciatura en Enfermería y la implementación de la modalidad a distancia**

La Escuela de Enfermería se encuentra dentro de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario. Fue creada en 1940, con el nombre "Escuela de Nurses", dependiendo en ese momento de la Universidad Nacional del Litoral y con el apoyo de la Fundación Rockefeller (Rossi, 2007).

La carrera se estructura en dos ciclos: el primero, destinado a la formación de enfermeros, y el segundo a la formación de licenciados.

Cabe destacar que esta estructuración se inicia en el año 1968, cuando se "...propone un plan de estudios en ciclos escalonados para la formación de Enfermeros y Licenciados en Enfermería" (Rossi, 2007, p.77).

En total, la Licenciatura tiene una duración de 5 años. Este segundo ciclo de la carrera, desde el año 1991 comienza a dictarse con la modalidad a distancia

(...) con el objeto de dar respuesta a las necesidades de formar en la Educación Superior a enfermeros egresados de instituciones educativas terciarias dispersos en distintas partes de la Provincia de Santa Fe y la de aumentar el número de Licenciados en Enfermería que era deficitario (Rossi, 2007, p.78).

Esta necesidad surge a partir de un estudio realizado por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) en el año 1989, donde se detectó, entre otras cosas, el "...déficit cuantitativo del recurso humano y docente de esta disciplina" (Peretó y otras, 2006, p. 1). Ante esto, la Escuela de Enfermería desarrolla para el año 1991 el Programa de Educación a Distancia para el segundo ciclo de la carrera (aprobado por Resolución C.S. N° 022/91).

Así lo confirma nuestra informante-clave en la entrevista, quien manifestó que la idea de implementar esta modalidad surge cuando

(...) la institución tenía un convenio con la Fundación Kellogg, que tenía un convenio para toda América Latina especialmente para el Mercosur de desarrollo de profesionales en enfermería, entonces primero hubo un proyecto que fue en toda la provincia de Santa Fe con formación en servicios, entonces la gente de los servicios que trabajaba en hospitales y en centros de salud hizo formación, (...) los que trabajaban hacía 10 años en pediatría hizo formación específica en pediatría, en administración a los que hacían gerencia (...) el diagnóstico dio que todos eran enfermeros o que la mayoría eran enfermeros y entonces siguió con este segundo programa. La Fundación Kellogg lo que hacía era financiar eso, que fue la formación de los docentes, que en su momento fueron creo que a la Universidad de California, lo cual significó que ellos vieron un sistema funcionando como por ejemplo las pruebas objetivas con... tests que pasaban en la computadora y el scanner (...) (Informante clave, 2009).

En un principio esta modalidad fue pensada para enfermeros de la provincia de Santa Fe, por lo cual se abrieron nodos en Escuelas de Enfermería que funcionaban en hospitales: "...había en Reconquista, en Santa Fe y en Venado Tuerto, iniciaron todos los que eran jefes de zona, jefes de servicios..." (Informante clave, 2009), más el nodo central de Rosario. Para el año '93, la matrícula se acrecentó a raíz de diversos convenios firmados con quince provincias (Peretó y otras, 2006).

Vale aclarar que la modalidad implementada en el Ciclo de Licenciatura no fue completamente a distancia, sino una modalidad semipresencial, también llamada mixta, híbrida o *blended learning*, dando lugar a la aparición de un nuevo actor institucional: el tutor.

Respecto a su figura, nuestra informante-clave destaca que en los inicios de la implementación de la modalidad, hubo un buen funcionamiento del sistema tutorial, dado que la mayoría de los tutores ya tenía formación pedagógica. Asimismo, hace una mención especial al convenio que se había firmado con la Secretaría de Salud de Buenos Aires, para trabajar con el ciclo de Licenciatura en la Escuela Grierson, enfatizando en el buen desempeño de los tutores de allí dado que la Coordinadora que estaba a cargo de la implementación del mismo era pedagoga.

Por otra parte, agrega que hubo diferentes modalidades de tutoría, y cada una adquiría características propias conforme al nodo o sede. No había una organización centralizada dado que, a su vez, había tutores por materia.

No obstante ello, fueron los problemas de financiamiento los que resintieron la actividad de los tutores, y al cargo de jefe de trabajos prácticos de 22 horas tuvieron que reducirlo a la mitad, disminuyendo "...la capacidad de oferta para los estudiantes" (Informante clave, 2009). A su vez, no todos los tutores estaban integrados o incorporados a la cátedra. Esta situación se evidenció en mayor medida en las cátedras cuyos equipos docentes fueron cambiando. Asimismo, "...nunca hubo al interior (...) de la institución un debate profundo sobre el tema" (Informante clave, 2009).

La Licenciatura en Enfermería funcionó con la modalidad semipresencial hasta el 2009, año en que la Facultad de Ciencias Médicas decide cerrar las sedes de Santa Fe, Buenos Aires y ATSA (Buenos Aires); en la actualidad la carrera se cursa de forma presencial.

Conforme lo manifestó nuestra Informante-clave en 2012, los directivos de entonces se asentaron en "...argumentos tales como 'que el alumno no debe pagar'; 'que había irregularidades administrativas', 'que los docentes guardábamos notas'..."

Ante esto, los docentes que llevaban adelante la modalidad semipresencial, le exigieron al equipo de gestión que se expidiera sobre cómo

continuaría el cursado de la carrera en Rosario, hecho que nunca ocurrió según afirmó nuestra Informante clave.

A modo de cierre de este apartado, y haciendo una lectura crítica de la información recabada, podemos pensar que la implementación de esta modalidad fue un aporte importante al desarrollo de la Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Rosario. No obstante ello, lamentamos que este proyecto haya sido desgranado, ya que tal como lo manifestaba nuestra Informante-clave en 2009:

(...) hay mucha experiencia para capitalizar en un contexto donde la gente está volviendo o viendo esto como novedad, y nosotros tenemos una trayectoria de 20 años, no un día o dos, 20 años; entonces algo bien debemos haber hecho porque sino no se hubiera sostenido (Informante-clave, 2009).

### **Las prácticas de enseñanza con la modalidad a distancia en la Licenciatura en Enfermería**

Entendemos, al igual que Litwin (1997), que las prácticas de enseñanza constituyen una totalidad, en la cual se integran las miradas personales de los docentes. Estas prácticas cobran significación y relevancia en el contexto socio-histórico en el que son llevadas a cabo. Implican, a su vez, cuestionamientos de parte del docente acerca de cómo enseñar, tanto desde lo moral como desde lo epistemológico. Esto es la buena enseñanza que nutre las “buenas prácticas docentes”.

De las investigaciones que venimos realizando sobre la implementación de la modalidad a distancia en las distintas facultades y carreras de la Universidad Nacional de Rosario, arribamos a la siguiente conclusión:

(...) la modalidad a distancia exige conocimientos que requieren una formación específica de los profesores en la modalidad, disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos que deben ser proporcionados por las instituciones que la adopta. Tiene la particularidad de exigir una organización dinámica y una administración capaz de responder con mayor flexibilidad de tiempo, espacio y autonomía (Copertari, Sgreccia, Fantasía, 2010, p.14).

Dicha conclusión, da el puntapié para iniciar el análisis de la implementación de la modalidad en la carrera Licenciatura en Enfermería.

Tal como lo mencionamos en el apartado anterior, y conforme lo explicita nuestra informante-clave, el cursado del segundo ciclo de la carrera de Enfermería adquirió las siguientes características:

(...) siempre se habló de semipresencialidad, aunque en la materia (...) Investigación (...) yo no tengo un registro como para pensar una obligatoriedad; los alumnos vienen todos, quienes registran las asistencias que son los tutores (...) lo que me interesa este proceso de lo que tenemos que enseñar que todo el mundo lo aprenda, y lo que tiene que hacer es el trabajo práctico, si no lo hizo ahí y no fue porque no pudo ese día o porque le pasó algo, me lo manda, (...) la verdad es que esto del no-control me parece también una ganancia enorme que el docente yo no sé si puede valorar en su justa medida y todo el mundo se da cuenta de lo que eso significa (...) el desafío que tiene que hacer para el momento del aprendizaje, de lo que él tiene que dar cuenta al momento de la evaluación, son cosas que si no las entendió no las puede hacer por más que estudie (Informante-clave, 2009).

Este fragmento de la entrevista permite entrever cambios en los roles tanto del docente como del estudiante, propios de una modalidad a distancia.

El docente, desde un enfoque mediador, aparece como facilitador y orientador de los procesos de aprendizaje que realiza el estudiante, adoptando una postura más flexible, constituyéndose en un compositor, ya que además de elaborar sus materiales, instructivos y guías de trabajo, explicita en cada momento acciones.

Dichas acciones apuntan a guiar a los estudiantes para que puedan mostrar sus producciones, explicitar sus razonamientos y esquemas cognitivos en relación con el contenido y con las actividades que les demanda la tarea en concreto.

En este sentido, se espera del estudiante más autonomía, reflexividad y conciencia respecto de sus procesos de aprendizaje, ya que el énfasis no está puesto en el logro de determinados resultados.

En torno al rol del tutor, encontramos en esta experiencia distintas funciones que se le atribuyeron al mismo.

Dado que no hubo un modelo unificado ni un debate profundo respecto a su función, nuestra Informante-clave afirma en 2012 que fue “uno de los puntos más débiles del programa”.

No obstante ello, hace referencia al buen funcionamiento del tutor en el marco de la implementación de la modalidad semipresencial en una de las sedes de Buenos Aires:

funcionaba bien porque tenían licenciados en Enfermería que al comienzo de las materias trabajaron con las materias de las cuales iban a ser tutores. Después, se cortó la relación con la gente de la Grierson y se contrató a otra gente (...) los que funcionaban como

tutores de materias siguieron funcionando; entonces, Buenos Aires siempre tuvo estos tutores de materias, y siempre tuvieron esta modalidad de trabajo (...) el alumno venía, el docente ya tenía (...) la selección de los pacientes –esto lo hacían los tutores–, (...) había un trabajo muy estrecho para el Adulto II, donde iban al servicio, entonces el docente iba directamente al servicio y el tutor ya había hecho la selección. Entonces el docente conocía a los pacientes mientras el alumno elaboraba (...) los planes de trabajo, y después podía evaluar perfectamente (Informante-clave, 2009).

De la lectura que hacemos de este relato, se desprende que el rol del tutor "...es una prolongación del profesor" (Morelli, 2006, p.188), dado que la selección de los pacientes se realizaba conforme a los lineamientos del docente a cargo de la materia.

Sin embargo, no todos los tutores tuvieron las mismas funciones:

(...) en el caso de Santa Fe, por ejemplo, hay una sola persona y siempre hizo una tutoría que tenía que ver con llamar, con preguntar qué te pasa que no venís, con ese tipo de cosas (...) en Rosario (...) el tiempo de los tutores se iba en la recepción de los trabajos, en esto de los problemas con la gente que le van contando qué le pasa, y ya no del tipo de asesoramiento metodológico, porque además cuentan con el docente que está ahí, entonces ya directamente piden la consulta docente (Informante-clave, 2009).

En estos ejemplos el rol del tutor es un tanto ambiguo, ya que aparece, por un lado, cumpliendo una función administrativa "receptionando trabajos"; y por otro, auxiliando al estudiante en cuestiones que trascienden el ámbito académico.

Consideramos que estas ambigüedades en torno a su figura sucedieron por la falta de un debate profundo en la institución sobre el rol del tutor –como nos decía nuestra informante-clave–, aunque también por la poca claridad y reconocimiento de este actor clave como un profesional reflexivo (Morelli, 2006).

En este punto, nuestra informante-clave comentó sobre el lugar del tutor en la materia "Investigación", afirmando que le presentaba a este actor el planeamiento de la cátedra, tal como lo hace con los estudiantes, aunque revalorizó su función cuando comenzaron a utilizar la plataforma virtual, dado que allí los tutores ayudaban a los estudiantes a formular las preguntas conforme a las dudas que se les presentaban.

A modo de síntesis en torno a la figura del tutor, acordamos en que

(...) los programas existentes hacen hincapié en el rol de orientador y guía del estudiante y en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, pero no han incluido entre estas capacidades el trabajo en torno a las capacidades cognitivas (Morelli, 2006, p.187).

### **Recursos, estrategias y evaluación**

La producción de materiales didácticos, independientemente de cuál sea su soporte, es una de las principales características de cualquier programa de Educación a Distancia, dado que la no presencialidad requiere de otras mediaciones además de las acciones tutoriales.

Materiales impresos, analógicos y digitales, desarrollados por profesores y/o especialistas conforme a la particularidad del programa que se esté llevando a cabo, son incorporados con el fin de favorecer el aprendizaje de los estudiantes y a la vez alcanzar las metas previstas, cobrando mayor significación en el contexto socio-histórico en el que dichos materiales son utilizados.

En la experiencia que hemos estudiado ha prevalecido el uso del material impreso, con distintas variantes. En algunas materias, los docentes hicieron una recopilación bibliográfica dividida en módulos y se les entregaba a los estudiantes; en otras, como en “Investigación” los docentes les sugerían a los estudiantes libros de metodología de la investigación que sirvan de base para fomentar el debate entre ellos, aunque también desarrollaban módulos impresos que contenían fragmentos de investigaciones, documentos y ejercicios, funcionando mayoritariamente como de guía de lectura y de trabajo.

Otro recurso utilizado fue –y continúa en la actualidad– la plataforma virtual, siendo el foro la herramienta más beneficiosa, tanto para las comunicaciones en general como también para el planteo de dudas y preguntas sobre las temáticas trabajadas.

Cabe destacar que la utilización de la plataforma no se inicia al mismo tiempo que el Programa de EaD, sino que “...se realizó un diagnóstico del mismo y se concluyó que era necesario incorporar un sistema informático que permitiera a todos los estudiantes disponer del material de estudio de modo más económico y ágil, y a su vez realizar consultas a los docentes” (de la Riestra, 2009, p.21).

Si bien nuestra informante no nos brindó detalles sobre el uso de la plataforma virtual en la cátedra, nos confirma en 2012 que su implementación fue un aporte, aun cuando su utilización es muy desigual. Dicha plataforma “...tiene la función de acompañar a la asignatura durante el dictado siendo

un recurso para la enseñanza, pero no está aprovechado en todas sus posibilidades” (Informante-clave, 2012).

En la actualidad, se sumó la creación de un blog institucional, siendo su finalidad principal brindar información de las distintas materias a los estudiantes.

Por otra parte, y en relación a las estrategias de enseñanza utilizadas en el programa de EaD, nuestra informante-clave hizo mención a la resolución de problemas, al análisis de casos y de documentos, aunque también se trabajó en las instancias presenciales, conforme a la investigación realizada por Peretó, Ghiotti y Pérez (2006), con técnicas de taller y clases expositivas teóricas a cargo del docente de la materia, como también con análisis de películas, experiencias clínicas hospitalarias, visitas guiadas a un servicio.

Asimismo, en la búsqueda que hemos realizado por la web en 2012, encontramos en YouTube videos sobre Cateterismo Vesical, realizados en 2010. Al respecto, nuestra informante clave nos comentó que se trata de “...experiencias de las Cátedras a partir de lo que ha significado institucionalmente la incorporación de la plataforma y las instancias de formación que se han ofrecido” (2012, p.3).

Esto nos lleva a afirmar, junto con Edith Litwin (s/f), que las TIC no sólo transformaron las prácticas y propuestas de la modalidad a distancia, “...sino que hoy, con la misma potencialidad, se incorporan también en la educación presencial”.

A modo de cierre de este apartado, nos queda el abordaje del tema de la evaluación, que ha sido calificada por nuestra Informante-clave como otro de los puntos débiles del programa.

La evaluación se constituye siempre en una práctica compleja, dilemática, controvertida y desafiante, y más aun, cuando se decide llevar adelante una propuesta de enseñanza de renovación (Lipsman, 2009) como sucedió con la Licenciatura en Enfermería.

En 2009, nuestra Informante-clave nos decía que con la implementación de la semipresencialidad, se optó por una flexibilización en la instancia de evaluación, que denominaron el “recursado”, donde el estudiante decide cuándo rendir:

(...) El alumno, cuando ingresa a la materia, tiene todas las fechas, las de cursado y las de recursado. La única condición para pasar al recursado es que hayas hecho algo en el cursado, pero vos te podés organizar de manera tal de rendir el primer parcial ahora y el segundo parcial en el recursado (Informante-clave, 2009).

De esta manera, se logró una flexibilización acorde a la semipresencialidad, aunque se generaban controversias entre los docentes, quienes se cuestionaban en torno a "...qué hacemos con el (estudiante) que no (cursa)..." (Informante-clave, 2009).

(...) no nos olvidemos que nosotros tenemos esta experiencia de semipresencialidad en una universidad tradicional, entonces, acá vamos al tema de las reglamentaciones, que tenemos una inscripción anual, que tenemos materias que terminan y se regularizan, una lista de regularización (...) una fecha para eso (...) lo ideal sería que si estamos hablando de sistema semipresencial que el alumno viniera a rendir cuando se sienta capaz de hacerlo. Como eso no se puede hacer, lo que se hizo fue pensar momentos de evaluación (...) lo que nosotros llamamos al interior "recursado" (Informante-clave, 2009).

Por otra parte, hace mención a la introducción de herramientas como la plataforma virtual y el uso del foro como otras instancias de evaluación, además de los parciales. Sin embargo, a la hora de acreditar la materia, se tiene en cuenta la nota del parcial, aspecto que nuestra Informante-clave (2009) destaca como una de las debilidades en la implementación de la modalidad semipresencial, ya que "...no habla de evaluación formativa".

En este punto, y a modo de cierre de este apartado, sabemos que la incorporación de TIC en las prácticas de enseñanza es relativamente reciente —no sólo en el caso de Enfermería—, por lo cual "...su influencia en las propuestas de evaluación y la reflexión al respecto se producen más tardíamente y de forma desarticulada" (Lipsman, 2009, p.215).

## **Reflexiones para el cierre**

En 2008 iniciábamos nuestro proyecto de investigación afirmando que la Universidad Nacional de Rosario ha tenido un desarrollo lento y asistemático en la introducción de propuestas de enseñanza con la modalidad a distancia.

Cuatro años después, al finalizarlo, estamos en condiciones de ratificarla aún más, siendo una muestra de ello la culminación en el año 2009 de la implementación de la modalidad semipresencial en la Licenciatura en Enfermería.

Consideramos que esta experiencia pionera en la UNR, y que funcionó durante casi 20 años, supo dar respuesta a uno de los principales problemas que se suscitaron en las universidades nacionales en la década del '90, garantizando el ingreso de más estudiantes al sistema, con la puesta

en marcha de estrategias tendientes a asegurar, además, la permanencia y el egreso de los mismos, que por diversos motivos no podían asistir regularmente a las clases presenciales.

Por otra parte, creemos que esta experiencia constituye un aporte valioso a las políticas académicas de la UNR, ya que, mediante la disolución de la noción de “aula tradicional”, que han sostenido los profesores de la Escuela de Enfermería, la universidad pudo llegar a diversos lugares y personas, atendiendo a sus necesidades y ampliando la oferta educativa.

Actualmente, la EaD se encuentra en un proceso de crecimiento continuo, “...favorecida por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación” (Copertari, 2010, p.357), situación que nos coloca, como docentes, ante un verdadero desafío de cara a los retos de la educación superior para el siglo XXI, que exige prácticas más inclusivas y democratizadoras.

En este sentido, estamos convencidos que la EaD constituye una *modalidad alternativa*, que no implica la eliminación y/o erradicación de la enseñanza tradicional presencial, sino que contribuye a su enriquecimiento, a la vez que la complementa.

En relación a la experiencia analizada en este capítulo, la recuperación de la misma en el marco de este libro sienta un antecedente más que fructífero para comenzar a vislumbrar lo que en materia de EaD puede continuar gestándose en la UNR.

Por ello destacamos la aprehensión de las formas de trabajo que implicó la implementación de la modalidad semipresencial por parte de los docentes involucrados en la misma, quienes, actualmente, se encuentran desarrollando prácticas de enseñanza en entornos virtuales, produciendo materiales didácticos digitales, abriendo innumerables caminos para que el estudiante sea protagonista en la construcción de sus aprendizajes.

No obstante, cabe destacar que la conversión de esta experiencia en una política de la UNR, dependerá del compromiso que asumamos todos los actores involucrados para crear una *nueva cultura académica* enfocada hacia las *buenas prácticas en el marco de las buenas enseñanzas* en EaD, sosteniendo una *actitud crítica y reflexiva* en el proceso de construcción y producción social del conocimiento.

## Referencias Bibliográficas

- BUCKINGHAM, D. (2006). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- COPERTARI, S., TROTTINI, A., FANTASÍA, Y. (2009). "Experiencias en prácticas de enseñanza en Educación a Distancia en las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Rosario". Ponencia presentada en el Congreso de Pedagogía 2009 en La Habana, Cuba. Palacio de Convenciones, 26 al 31 de enero.
- COPERTARI, S. Y FANTASÍA, Y. (2009). "Estado del arte de experiencias sobre prácticas de enseñanza en Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Rosario". En: *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 5, (4) Ed. Especial, 137-162.
- COPERTARI, S. y otros (2010). "Análisis de Experiencias sobre Prácticas de Enseñanza en Educación A Distancia en las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Rosario". Ponencia presentada en el V Seminario Internacional Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina – RUEDA "De Legados y Horizontes para el Siglo XXI". Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, 20, 21 y 22 de Septiembre.
- COPERTARI, S. (2010). *La práctica docente universitaria en Educación a Distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza*. Rosario: Laborde Editor.
- COPERTARI, S., SGRECCIA, N., FANTASÍA, Y. (2010). "Educación a Distancia y formación docente. Retos y desafíos en los postgrados de la Universidad Nacional de Rosario". En: *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 6 (5), 69-88.
- COPERTARI, S. y otros (2012). "Experiencias pioneras en la modalidad a distancia en las carreras de grado de la Universidad Nacional de Rosario". Ponencia presentada en Universidad 2012. 8vo. Congreso Internacional de Educación Superior "La Universidad por el desarrollo sostenible", en La Habana, Cuba. Palacio de Convenciones, 13 al 17 de febrero.
- DE LA RIESTRA, M. R. (2009). Estudio sobre las posibilidades de las "plataformas para educación virtual" (e-learning) en el Aprendizaje Organizacional. Aportes para el diseño de sistemas educativos. Tesis Doctoral publicada en el Repositorio Hipermedial del Campus Virtual de la UNR: <http://rephip.unr.edu.ar>. Fecha de consulta: septiembre de 2012.
- FAINHOLC, B. (1999). *La interactividad en la Educación a Distancia*. Buenos Aires. Paidós.
- LIPSMAN, M. (2009). "Los misterios de la evaluación en la era de Internet". En Litwin, E. (comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- LITWIN, E. (1995). Educación a Distancia: una modalidad en desarrollo. En: *Revista Versiones*. N° 3-4. Pp. 15-18. Buenos Aires.
- LITWIN, E. (s/f) Diseño e implementación de propuestas en línea de educación a distancia. En [www.litwin.com.ar](http://www.litwin.com.ar). Fecha de consulta: 30 de julio de 2012.
- MENA, M., RODRÍGUEZ, L., DIEZ, M.L. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*. Buenos Aires: La Crujía.

MORELLI, S. (2006). "Los desafíos del tutor en la Educación Superior a Distancia". En *Innovación Educativa*. N°16. En: Servizio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela. Pp. 187-192.

PERETÓ, N., GHIOTTI, M. Y PÉREZ, B. (2006). Educación Superior a Distancia: estrategias pedagógicas en la Licenciatura en Enfermería de la U.N.R. Ponencia presentada en la 4ta. Jornada de Informática y Educación. Villa María, Córdoba, 9 y 10 de noviembre.

RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (2004). *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*. España: Homo Sapiens.

ROSSI, C. (2007). "La Enseñanza de la Atención Primaria en Salud en la Escuela de Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe, Argentina". En: *Enseñanza de la Atención Primaria en Salud en las Escuelas de Enfermería del Cono Sur*. Organización Panamericana de la Salud Serie Recursos Humanos para la Salud N°49. Washington, D.C.: O.P.S.

**Páginas web (vigentes al 30 de diciembre de 2012):**

<http://www.fcm.unr.edu.ar/carrera-enfermeria2.htm>

<http://www.escuelaenfermeria.blogspot.com.ar>

<http://www2.ghc.com.br/gepnet/docsmestrado/mestradoaterial15.pdf>

[http://www.uner.edu.ar/13\\_rueda/2\\_boletin/congresos.htm#0](http://www.uner.edu.ar/13_rueda/2_boletin/congresos.htm#0)



## CAPÍTULO 5

### UNA HISTORIA DE COMPROMISOS, LEGADOS Y UTOPIÁS EN LA BÚSQUEDA DE CAMINOS PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DEL SABER

*Susana Marchisio*

“Asegurar oportunidades iguales a todos y cada uno no consiste, como en general todavía se cree, en garantizar un trato idéntico a todos, en nombre de una igualdad formal, sino en ofrecer a cada individuo un método, un ritmo y unas formas de enseñanza que le acomoden...”.

Faure (1972, p.16)

#### **Indicios de un surgimiento en la Facultad de Ingeniería de la UNR. Reuniendo datos de aquellos primeros pasos de la mano de la Educación a Distancia**

La Educación a Distancia (EaD) como modalidad alternativa y complementaria de la educación tradicional es mencionada por primera vez en documentos institucionales en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de Rosario en 1991.

Los antecedentes que fundamentan la creación del Área como espacio institucional destinado a gestionarla hablan de *“la necesidad de dar respuestas válidas a las necesidades educativas contemporáneas en el ámbito científico - tecnológico detectadas en amplios sectores de la sociedad”* (Marchisio et al, 1991). En ese contexto, *“la articulación con la escuela media; la actualización y el perfeccionamiento docente en los distintos niveles del sistema educativo; la actualización profesional, la formación de posgrado y la capacitación científico – tecnológica, en general”;*

se mencionaban como “áreas de interés a ser encaradas en forma de cursos a distancia” (Marchisio et al, 1991).

El primer acercamiento de la institución a la modalidad lo marcó el llamado “Programa de capacitación en educación a distancia”, organizado a instancias de la Secretaría Académica de la Facultad desde la entonces Escuela de Graduados. Desarrollado a distancia con instancias presenciales de frecuencia bimestral, contó con la participación de sesenta y cinco integrantes de la comunidad de la facultad, incluyendo docentes, investigadores, administrativos y técnicos. El mismo, planteado inicialmente con una duración de seis meses, ocupó finalmente los años lectivos 1991 y 1992.

La especialista Marta Mena, quien por entonces era asesora pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires y presidente de la Asociación Argentina de Educación a Distancia, fue la responsable de aquel programa académico, en el que se abordaron aspectos conceptuales, metodológicos y operativos relativos a la gestión, desarrollo y evaluación de la modalidad.

En particular, los seminarios-talleres que integraron el Programa en el primer semestre de 1991, acompañaron la creación del “Área Ingreso de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la UNR” y dieron el marco para el surgimiento de la modalidad a distancia del llamado “Período Introdutorio”.

Lo que se expone en este capítulo pretende dar cuenta de este primer proyecto educativo a distancia, gestado, diseñado y desarrollado en la institución. Para su reconstrucción se ha recurrido al recuerdo, casi autobiográfico, de aquellos sucesos históricos; pero además, a la consulta de notas, informes y actas, comunicaciones científicas de la época y materiales didácticos originales. Estas fuentes documentales han sido fundamentales a los fines de triangular y complementar lo que se plasma en estas páginas.

En términos generales, puede afirmarse que memoria y olvido se involucran recíprocamente, en la medida en que una cuota importante de olvido está implícita en toda forma de recuerdo (...). Podría decirse que el recuerdo es una construcción retroactiva, conformada por algunos de los infinitos elementos de una circunstancia o suceso que aconteció y que he vivido, elementos que he logrado conservar y ligar para conformar “mi” recuerdo (Belvedere, 2006, p.200).

## Desde la utopía al porvenir

Una libreta personal con anotaciones de la época registra algunos datos concretos de un acontecimiento institucional clave en esta historia. El escrito, a modo de acta, está algo borroneado; sin embargo acudiendo al recuerdo y a la consulta puntual a algunos colegas entonces presentes, se ha podido reconstruir, a grandes rasgos, lo conversado. Desde una perspectiva histórica, podría decirse que ese acontecimiento marcó el surgimiento de la primera experiencia de EaD en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la UNR.

Viernes 28 de junio de 1991, casi mediodía, en la sala del Consejo Directivo de la Facultad, en el primer piso, al lado de la oficina del decano. Los equipos docentes de las asignaturas Análisis Matemático I, Álgebra y Física I que participaban del Programa de Capacitación en Educación a Distancia habían sido convocados por el secretario Académico.

Junto al secretario, alrededor de la mesa de reuniones, se ubicaron las tres personas que, en diciembre de 1990, habían recibido el mandato institucional de coordinar el desarrollo del “Programa de Capacitación en Educación a Distancia” y de organizar el área encargada de gestionar la modalidad en la Facultad. Ese día de junio se iba a llevar a cabo la cuarta instancia presencial del Programa; por ello, había viajado desde Buenos Aires la especialista a cargo de la capacitación quien, en silencio, observaba el desarrollo de la reunión.

Los que estábamos implicados en la gestión y coordinación del Programa de Capacitación, habíamos concurrido ese día conociendo los primeros esbozos, ideas – proyectos, específicos de EaD, que los equipos docentes de las mencionadas asignaturas, todas correspondientes al primer año de Ingeniería, estaban delineando como actividad integradora final de la primera etapa del Programa.

La reunión no se extendió mucho más de una hora. El secretario Académico expuso acerca de un problema que casi todos los presentes conocíamos y sufríamos como docentes de las asignaturas de ciencias básicas: las grandes dificultades que se presentaban en el proceso de inserción al ámbito académico universitario de los estudiantes interesados en los estudios de Ingeniería y las diferencias detectadas en el rendimiento de los alumnos del primer año, según su formación previa y procedencia.

El secretario se mostró además satisfecho por la marcha del Programa de Capacitación y por los proyectos que los distintos equipos docentes estaban elaborando. Al ceder la palabra, algunos de los docentes presentes aprovecharon a manifestarse sumamente preocupados por lo que percibían

como insuficientes acciones coordinadas desde la institución para dar respuesta al problema de la articulación con el nivel medio.

El secretario volvió a tomar la palabra, dando entonces a conocer la voluntad de las máximas autoridades de la Facultad de crear un Programa específico de EaD destinado al ingreso universitario, e invitando, a la vez, a participar en el mismo a todos los presentes. En ese marco, destacó la importancia de los diagnósticos específicos realizados por los equipos de cátedras y de la posibilidad, que él vislumbraba cierta, de ofrecer a los estudiantes ingresantes a carreras de ingeniería, una respuesta, a su juicio válida, con base en la elaboración de buenos materiales didácticos y un apoyo docente personalizado y flexible, que facilite el tránsito de los estudiantes en la primera etapa del proceso educativo universitario.

Las notas en la libreta marcan una participación de Marta Mena aludiendo a las peculiaridades de este tipo de materiales, de la variedad de aspectos comunicacionales y didácticos a considerar en su diseño y elaboración, habló de equipos de trabajo, de la compleja naturaleza, técnica, educativa y comunicacional de la tarea.

La reunión se había desarrollado bien; los docentes se mostraron entusiastas con la propuesta de la autoridad, pero plantearon necesidad de mayor capacitación en la modalidad, en particular, en lo relativo a la elaboración de materiales; capacitación que finalmente se llevó a cabo, en la forma de un seminario-taller durante el segundo semestre de 1991.

Sin resistencias, la reunión derivó en una planificación de acciones concretas; había que elaborar materiales didácticos aptos para la modalidad de EaD, que cubrieran contenidos de Matemática y Física, para el dictado de un curso de carácter propedéutico, a iniciar en febrero de 1992. Para ello se contaba con los equipos docentes, pero además debían integrarse, al menos, un dibujante y un diseñador gráfico que conociera de software específico para el procesamiento electrónico de los materiales. La Facultad disponía de sólo una computadora personal, resguardada en una oficina para la realización de trabajos especiales; los recursos técnicos requeridos, la disponibilidad de uso de los medios en la institución y también, la disponibilidad de tiempo de los docentes, fueron analizados. A partir de ello se acordó constituir espacios de debate y producción en el marco del Programa de Capacitación; en los que la reflexión curricular conjunta que allí se promoviera, se constituyera en un insumo esencial para la definición colectiva de enfoques, modelos y estrategias, en coherencia con las características de los destinatarios y los objetivos de la acción formativa a distancia.

Mucho quedaba por hacer y decidir... pero esos acuerdos básicos adquirieron una enorme significación. Ya no se trataba de equipos aislados de

docentes que en el marco de una capacitación debían imaginar y proyectar un posible (hipotético) curso a distancia; se trataba de formar parte de un proyecto institucional concreto, que todos veíamos necesario llevar a cabo y en el que cada uno iba a tener que cumplir un rol importante.

### **Algunos rasgos del contexto**

Los años '90 constituyeron un tiempo de prueba para el mundo universitario de la región: “cambiar, mejorar, modernizarse”, se presentaban como las consignas a partir de las cuales diseñar e implementar las reformas que se suponían imprescindibles (Villanueva et al, 2008).

Al inicio de la década, y luego de los años eternos y aciagos de la dictadura, el retorno de la democracia se vivía aún reciente. Se acababa de llevar a cabo el traspaso adelantado del gobierno; la hiperinflación había facilitado la llegada al poder del neoliberalismo que aceptaba consecuentemente las recetas económicas de los organismos internacionales. El discurso oficial se asentaba en la necesidad de reformar el Estado tanto en su estructura como en sus funciones; “se gastaba demasiado y mal, lo cual se reflejaba en un déficit constante y en una gestión estatal cara e ineficiente, de la que la Universidad no era ajena” (Villanueva et al, 2008).

Por su parte, desde UNESCO (Faure, 1972; UNESCO, 1990) se hablaba de la promoción humana y colectiva, del “aprender a ser”, del “aprender a aprender”, de una educación continua a lo largo de toda la vida; de la necesidad de adecuar metodologías y recursos; del rol de la evaluación como herramienta para garantizar la calidad de la educación en el marco de la globalización, entre otros.

En ese contexto, la universidad pública, sostenida mayoritariamente por ideales de democratización del saber, se debatía entre el escaso presupuesto, el ingreso irrestricto, el continuo crecimiento de una matrícula que había sufrido una fuerte expansión junto al regreso a la democracia, las nuevas necesidades de educación continua, y las presiones del “neoliberalismo académico que pretendía instalarse” (Hraste, 2011).

Ya con referencia a la EaD, el año 1990 señala un hito fundamental en el ámbito de las universidades nacionales: la conformación de la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA), a instancias de una convocatoria realizada por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Quien representó a la institución convocante en dicha reunión fue la Dra. Edith Litwin, directora de UBA XXI, proyecto de EaD a nivel propedéutico, considerado uno de los más significativos de los surgidos en nuestro país desde las universidades nacionales, bajo el gobierno radical en la década de los 80, luego del retorno de la democracia (Marchisio y Watson, 2011).

Según lo expresan las actas de sus primeras reuniones plenarios (Acta Fundacional, Buenos Aires, 10/08/90; Acta N° 2, Salta, 3/12/90), el objetivo de la RUEDA era “romper la incomunicación y potenciar los recursos existentes en las universidades públicas”, pero también, y entre otros, “delinear y proponer políticas de EaD para las universidades”. Hraste (2011) expresa que, por aquellos años, los representantes rectorales de las Universidades Nacionales fundadoras de la RUEDA empezaron a manifestarse frente a ese “nuevo orden económico internacional” a través de los documentos *Lineamientos de política de educación a distancia* (Acta Santa Fe, 1991) y Documento de Mar del Plata, *Lineamientos de política en EaD en relación con la investigación y los medios de comunicación* (Acta Mar del Plata, 1992). La por entonces representante por la Universidad Nacional de Entre Ríos ante la RUEDA, firmante del Acta Santa Fe (1991) relata:

(...) tomando posición sobre el valor académico de la Educación a Distancia en las universidades, en ese documento definimos como ámbitos privilegiados de acción de la modalidad la articulación escuela media / universidad, programas de formación y actualización docente, de extensión y otros que permitan a jóvenes y adultos reinsertarse en el sistema educativo, además del grado y el posgrado y advertimos sobre los riesgos de encarar programas y proyectos de educación a distancia sin garantía de una infraestructura adecuada y recursos necesarios para su implementación (Hraste, 2011, p. 19).

Testigo privilegiado de las primeras reuniones plenarios de la RUEDA, Hraste (2011) analiza también el Documento de Mar del Plata de 1992. El mismo articula tres ejes: a) el nuevo orden internacional y sus consecuencias en la educación universitaria, b) políticas y prioridades de investigación en EaD y c) políticas de medios de comunicación. En ese marco Hraste destaca tres párrafos del Documento que expresan el posicionamiento de la RUEDA.

En relación con las políticas neoliberales:

(...) el nuevo orden económico extrapolado a la política educativa se concreta en la subsidiariedad del Estado y en la declinación de sus responsabilidades. La consecuencia más grave es la profundización de la segmentación educativa, tanto en el acceso como en la continuidad y la culminación de los estudios (...) reafirmamos el papel de la universidad como institución pública de servicios, diferenciándola de aquellas que sostienen que es proveedora de bienes y servicios que se compran y se venden en el mercado (Acta Mar del Plata, 1992, citado en Hraste, 2011, p.19)

Respecto de políticas de investigación en EaD:

(...) los propósitos de la investigación han de formularse de manera tal que su concreción favorezca una relación beneficiosa entre la producción de conocimiento y la democratización de la educación (...) el enunciado de políticas se sustenta en la convicción de que cada programa de EaD debe contener las tres funciones de la universidad, docencia, investigación y extensión (Acta Mar del Plata, 1992, citado en Hraste, 2011, p.19)

Y con referencia a una política de medios que facilitara en el marco de proyectos de EaD la complementación de mensajes, más allá de lo que posibilita el medio impreso, los representantes de las universidades proponían:

(...) un trabajo cooperativo entre universidades, a través de la figura de pasantías, intercambio, etc. para especializar a los docentes en producción de materiales, y la búsqueda de medios alternativos de comunicación (radios y canales abiertos) para complementar los programas de EaD (Acta Mar del Plata, 1992, citado en Hraste, 2011, p.19).

Las autoridades y docentes que en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la UNR diseñamos y llevamos a cabo el “Período Introdutorio a distancia”, desconocíamos por esos años estos pronunciamientos de los colegas de la RUEDA, pero es indudable que, en gran medida, compartíamos ideales y valores. Según refiere el Proyecto de Organización del Área Educación a Distancia en la FCEIA (Marchisio et al, 1991), en ese mismo contexto complejo en la que las universidades nacionales se desenvolvían, la EaD fue entendida en la institución como “una estrategia para hacer efectiva la democratización del saber, como un camino hacia la igualdad de oportunidades, y una alternativa educacional que permita ofrecer, en forma flexible, a cada persona deseosa de formación, los métodos y las estrategias que la hagan viable y adecuada a su realidad” (Marchisio et al, 1991).

### **Nace el Período Introdutorio en modalidad tutorial**

La segunda etapa del Programa de Capacitación en EaD incluyó el seminario – taller “Elaboración de materiales escritos y audiovisuales para EaD”. Esta instancia se constituyó en el marco para el diseño del “Período Introdutorio”.

Este último fue concebido como una de las acciones institucionales encaminadas a favorecer el tránsito del alumno ingresante entre la escuela

media y la universidad; se integraría con tres cursos en paralelo, abordando contenidos introductorios básicos de las asignaturas Física I, Análisis Matemático I y Álgebra, todas ellas ubicadas en el primer año del plan de estudios de las carreras de Ingeniería de la UNR.

Esta etapa propedéutica, estimada en dos meses de duración, se constituiría además en la “prueba de materiales”. En este contexto, se vio necesario desarrollar una modalidad de dictado “tutorial”, que hacía énfasis en el rol facilitador de los aprendizajes por parte del docente, a la vez que permitía detectar, a tiempo, dificultades de los estudiantes en el procesamiento de los contenidos del curso. Sin exigir a los estudiantes la asistencia a clases, el objetivo, a través de un seguimiento tutorial importante, era contar con información sistematizada y de primera mano que permitiera realizar los ajustes que fueren necesarios en los materiales, con miras a un futuro dictado que la Facultad iba a ofrecer “a distancia” para los estudiantes no residentes en la ciudad de Rosario.

Las instancias presenciales del Seminario – taller fueron los espacios en los que se discutieron y consensuaron contenidos y modelos comunicacionales y de aprendizaje. En ellas se acordaron aspectos básicos relativos al diseño y la elaboración de los materiales, involucrando la toma de decisiones en coherencia con: la modalidad del apoyo docente; la administración de los medios; el desarrollo de cada curso individual y del Período Introductorio en general; la evaluación de los aprendizajes y la evaluación general de todo el proyecto en los distintos momentos de su ejecución.

### **Marcos teóricos referenciales desde los que se diseñó la acción formativa**

Los documentos institucionales (Marchisio et al, 1991) y las publicaciones de la época (Marchisio y Guzmán, 1992a; Massa et al, 1993) en los que se expone la experiencia del “Período Introductorio modalidad tutorial” o alguno de sus cursos, fundamentaban los diseños, desde un marco teórico - referencial sostenido en el análisis de:

- La inclusión del factor “distancia” como una variable que opera generando diferencias en el modo en que se establecen las interacciones educativas
- Modelos de aprendizaje
- Estrategias de comunicación
- Estrategias relativas a la administración de los medios

En relación con lo primero, en el Proyecto de Organización del área Educación a Distancia en la FCEIA (Marchisio et al, 1991) se cita a Casas Armengol (1987):

Las diferencias que distinguen la educación presencial de la educación a distancia son más importantes de lo que pudiera parecer a simple vista. En la educación presencial, el profesor constituye el intermediario entre el conocimiento y el alumno. La interacción personal entre ambos, cuando se cumple plenamente, facilita además de información y modelos, una actividad personalizada, que va mucho más allá de la simple exposición de una clase. El factor “distancia” modifica profundamente las relaciones entre el conocimiento y quienes participan del proceso enseñanza – aprendizaje; la comunicación educativa es prioritariamente mediada (Casas Armengol; 1987, p.57)

Por otra parte, en el Informe del Período Introdutorio (Marchisio y Guzmán, 1992b), las autoras retoman la referencia a Casas Armengol (1987) y, aludiendo a la EaD, agregan:

Centrada en el sujeto que aprende, se requiere que diversos componentes contribuyan coordinada y eficientemente a ese proceso. Dentro de estos componentes, el material que apoya un proyecto en esta modalidad debe cumplir una función esencial para orientar el estudio del alumno; y su estructuración debe convertirlo en un instrumento idóneo para el estudio independiente. La organización de los contenidos, los modelos y las estrategias de aprendizaje y de comunicación y la administración de los medios son elementos fundamentales para analizar, adecuar y seleccionar en función de necesidades, objetivos, recursos y destinatarios, entre otros (Marchisio y Guzmán, 1992b).

En relación con los modelos de aprendizaje, en Marchisio y Guzmán (1992a) y Massa et al, (1993) se expone:

Se trabajan aspectos que tienen en cuenta aportes a la formación de conceptos en el marco de la concepción piagetiana y procesos de re-estructuración bajo la visión de Ausubel-Novak (Marchisio y Guzmán, 1992a, p. 6)

Se desechan tendencias a programas totalmente dirigidos reemplazándolos por enfoques interactivos, propiciando: el intercambio con docentes y grupos de estudio; la propuesta del experimento como fuente de información primaria de detección de regularidades, de confrontación con esquemas explicativos y

como mecanismo de validación; la realización de actividades de exploración, de ejercitación y de resolución de problemas; el uso de la hipotización, la conjetura y la contrastación con datos que proceden del texto; el empleo del recurso histórico para mostrar la no-linealidad de la estructuración del conocimiento. (Massa et al, 1993, p.7)

Las estrategias de comunicación son entendidas por Marchisio y Guzmán (1992a) y retomadas por Massa et al (1993) como las líneas de acción relativas al lenguaje escrito y visual que, a través de los materiales, favorecen la organización y el diseño de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En relación con ellas, en dos publicaciones de las mismas autoras se expone:

Subordinados al modelo didáctico, se propician espacios para la:

- *Información*: donde se desarrollan contenidos o se proponen actividades de lectura.
- *Reflexión*: donde se propone analizar la información en el marco de experiencias personales.
- *Descubrimiento*: donde se plantean situaciones en las que se requiere la formulación de hipótesis o conjeturas que lleven al diseño de un método de análisis o de re-estructuración de esquemas conceptuales.
- *Producción*: donde se proponen actividades individuales o grupales de experimentación, resolución de problemas, de investigación, etc.
- *Consulta*: para propiciar el intercambio de opiniones con docentes o con el grupo de estudio.

Asimismo, en la diagramación se empleó el resalte de conceptos, definiciones y relaciones relevantes y, a diferencia de un libro de texto tradicional, se dejaron espacios sin texto, pero ocupados con líneas de puntos, llamando a la escritura sobre el material por parte del estudiante (Marchisio y Guzmán, 1992a; Massa et al, 1993).

Por último, con referencia a la administración de los medios, en el informe del Período Introdutorio (Marchisio y Guzmán; 1992b) se expone:

Al material escrito se le asigna el rol de:

- Organizador previo de la información a apropiarse.
- Movilizador a la actividad y a la hipotización.
- Orientador para la contrastación entre las hipótesis que propone el sujeto y la información que proviene del texto.

El empleo del video tuvo en esta etapa carácter informativo.

## Los materiales

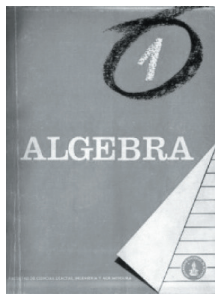
El material didáctico escrito diseñado como apoyo al estudio independiente con los criterios expuestos estuvo integrado por tres “Módulos de autoaprendizaje” (Marchisio y Guzmán, 1992a): “Física I”; “Análisis Matemático I” y “Álgebra”; uno por cada curso integrante del Período Introdutorio.

Además de esos módulos se desarrollaron las “Prácticas complementarias de las actividades de autoaprendizaje” y la “Guía para el trabajo de medición en el laboratorio de Física” y, con carácter informativo de las distintas carreras y dependencias de la Facultad, un video y folleto de orientación para el ingresante.

En la elaboración de cada uno de los “Módulos de autoaprendizaje” participaron los respectivos equipos docentes en calidad de “expertos en contenidos” (autores); pero además, dibujantes, dactilógrafos y diseñadores gráficos. Una breve descripción de cada Módulo, y la imagen de las tapas en dos de ellos se representan a continuación:

### *Física I. Módulo 1* (Massa et al, 1992)

Descripción: Material didáctico que incluye desarrollo de contenidos y orientaciones en temas introductorios al estudio de la Física. Este material, de 123 páginas, editado por la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la UNR en 1992, se elaboró como soporte del Curso Física I, correspondiente al “Período Introdutorio modalidad tutorial”.



### *Álgebra. Módulo 1* (Guzmán et al, 1992)

Descripción: Material didáctico que incluye desarrollo de contenidos y orientaciones en temas básicos del Análisis Combinatorio. Este material, de 93 páginas, editado por la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la UNR en 1992, se elaboró como soporte del Curso Álgebra correspondiente al “Período Introdutorio modalidad tutorial”.

### *Análisis Matemático. Módulo 1* (Petrone et al, 1992)

Descripción: Material didáctico que incluye desarrollo de contenidos y orientaciones en el tema Número Real, primera unidad de la asignatura Análisis Matemático I del plan vigente en 1992. Este material, de 130 páginas, edi-

tado por la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la UNR en 1992, se elaboró como soporte del Curso de Análisis Matemático correspondiente al “Período Introdutorio modalidad tutorial”.

### **La Prueba de materiales**

El plan de acción tutorial que finalmente sostuvo la Prueba de materiales (Massa et al, 1993) se organizó teniendo en cuenta momentos de:

- *Estudio independiente*: en los que el estudiante accede en forma autónoma a los contenidos, procesando los mismos de acuerdo con las consignas orientadoras de actividades.
- *Tutorías grupales*: llevadas a cabo en modalidad de taller, las tutorías se organizaron conformando grupos autogestionarios entre los estudiantes que voluntariamente se acercaban por consultas u orientaciones. En este contexto, el tutor promovía y coordinaba la discusión y el intercambio de los estudiantes.
- *Clases presenciales*: diagnóstica inicial, de integración, al mes de iniciado el cursado; y de evaluación final.

Docentes de las tres asignaturas, involucrados o no en la elaboración de los módulos, ejercieron la tutoría en esta oportunidad.

Cabe destacar que la asistencia de los estudiantes era normalmente más numerosa de la esperada, tanto en las llamadas clases presenciales como en las tutorías grupales. Esta relativamente importante presencialidad a lo largo de los dos meses del dictado permitió hacer un seguimiento cercano del proceso. Más allá de ello, al finalizar el cursado se aplicó una encuesta con preguntas abiertas, cuyo objetivo fue contar con la voz de los estudiantes. En relación con los materiales, se indagó sobre:

- El conocimiento previo de los contenidos abordados.
- La opinión general sobre el material.
- Las dificultades en la comprensión de los contenidos y en la comunicación (escrita / gráfica) utilizada en cada módulo.

La opinión a los tutores y de expertos en contenidos (no autores del material) también fue consultada. La información recogida a partir de la encuesta a tutores y la entrevista a los expertos, sumada a los resultados de la encuesta y al análisis de las evaluaciones diagnósticas e integradora final del Período Introdutorio, proveyó los elementos para la realización de ajustes con miras a ofrecer, en 1993, el segundo dictado del curso, ya con modalidad a distancia para los estudiantes no residentes en la ciudad de Rosario.

### **Ingreso 1993: el momento del Período Introductorio modalidad a distancia**

Mayo de 1992. Más allá de la necesidad de algunas modificaciones, la Prueba de materiales había permitido validar los Módulos de autoaprendizaje. Un gran número de docentes participantes del dictado del “Período Introductorio modalidad tutorial” estaban ahora inscriptos en el “Seminario de formación de tutores para EaD”, una nueva instancia para la reflexión docente y la construcción colectiva que daba continuidad al Programa de capacitación en EaD iniciado el año anterior.

En el marco de la misma, y contando con los resultados de la evaluación de la edición anterior, se diseñó el “Período Introductorio modalidad a distancia”.

Las modificaciones operadas en los materiales didácticos para el nuevo diseño fueron:

- La elaboración de un nuevo Módulo de autoaprendizaje, denominado “Problemas” (Bonacina, 1993), desarrollado en forma conjunta con la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas para el estudio de ecuaciones, sistemas de ecuaciones, inecuaciones y funciones a partir de la resolución de problemas matemáticos.
- El remplazo del Módulo de Álgebra sobre temas del Análisis Combinatorio por otro que se había empezado a elaborar, sobre Trigonometría (Guzmán y Bonacina, 1993).
- El agregado del Módulo 0 de Bienvenida al ingresante (Marchisio y Guzmán, 1993), en el que, con un lenguaje llano, se buscaba animar al estudiante para encarar con entusiasmo la nueva etapa y se informaba sobre las características de la modalidad de cursado del Período Introductorio.

Los nuevos Módulos se elaboraron bajo los mismos criterios que los expuestos al describir los materiales, y en coherencia con los fundamentos que dieron sustento al diseño de la acción formativa. Desde la perspectiva del rol docente, el mismo se asumió como orientador de los procesos cognitivos de los estudiantes, generando propuestas didácticas, promoviendo la apropiación constructiva de saberes (Guzmán et al, 1994).

Por otra parte, en un momento histórico en el que los medios de comunicación disponibles en la institución eran el teléfono, el correo postal y el fax, el desarrollo de esta modalidad requirió de una coordinación intra facultad, llevada a cabo por el equipo coordinador quienes ejercimos una suerte de tutoría institucional, siendo nexo entre los equipos docentes, la institución y los estudiantes, para gestionar y organizar talleres y actividades presenciales y canalizar la comunicación a través de los medios.

## La marcha del curso

El dictado del Período Introductorio para el ingreso 1993 se ofreció en dos turnos, a elección:

- Setiembre a diciembre de 1992
- Febrero y marzo de 1993

Antes de la puesta en marcha del mismo y sobre la base de la información contenida en la ficha de inscripción, se ofreció en forma personal el dictado a distancia, con la posibilidad de hacer uso de distintos medios de comunicación, sólo a los jóvenes no residentes en la ciudad de Rosario. Esto fue propuesto como experiencia piloto, previa a una implementación masiva en futuras oportunidades. Las posibilidades comunicacionales en la región, y la organización e infraestructura de la Facultad debían ser también probadas para encarar este emprendimiento con un número importante de participantes.

Por otra parte, se facilitó desde la institución la constitución de grupos de estudio en diferentes localidades y se organizó una jornada previa de difusión e intercambio con participación de profesores de Física y Matemática de la región; muchos de los cuales se constituyeron en aliados del Programa, facilitando, desde su lugar de residencia, apoyo en contenidos a los estudiantes para facilitar el alcance de los objetivos del curso e incluso, el uso del laboratorio de la escuela para la realización de la actividad experimental de Física.

Asumiendo las diferentes condiciones de los estudiantes, debidas a formación previa y variedad de lugares de residencia, los mecanismos de mediación de la acción docente se canalizaron a través de una variedad de posibilidades. Se ofrecieron:

- Talleres de consulta semanales, cara a cara en la institución uno por cada asignatura, coordinados por dos docentes por asignatura, de asistencia no obligatoria, a partir de las 18:30 horas, a los fines de no superponer con los turnos mañana y tarde del nivel medio.
- Consultas de contenidos por correo y fax en forma permanente para los estudiantes no residentes en la ciudad de Rosario.
- Consultas telefónicas para coordinación e información sobre la marcha del curso.
- Instancias presenciales sugeridas como obligatorias: a) de diagnóstico en relación con los conocimientos previos del alumno; b) de desarrollo del trabajo experimental de medición en Laboratorio, c) de evaluación globalizadora final.

En realidad, sólo esta última asumió en la práctica características de asistencia obligatoria, puesto que, en los casos en los que el estudiante manifestara tener dificultades para asistir, la ejecución del trabajo práctico y la resolución de las evaluaciones diagnósticas se efectivizaron a distancia. Por otra parte, laboratorios de escuelas de enseñanza media fueron empleados en esos casos como ámbitos para la ejecución de los trabajos prácticos. La comunicación de informes y resultados se canalizó vía correo y fax, siendo por lo general, las cooperativas las proveedoras del servicio de fax en las distintas localidades.

De la totalidad de inscriptos, cursaron a distancia 109 estudiantes; procedentes, mayoritariamente de: Santa Fe, Paraná, Pergamino; San Nicolás, Villa Constitución, Casilda, Marcos Juárez y San Lorenzo. La buena aceptación de la modalidad por parte de los estudiantes habilitó la redición con las mismas características en el ingreso 1994, alcanzándose un mayor número de inscriptos.

### **El cierre del programa**

En abril de 1994 un nuevo equipo de gobierno de la Facultad canceló el área EaD que había surgido dependiente de la Secretaría Académica y reorientó las acciones de EaD en la institución, como una modalidad con posibilidades de implementación en el ámbito de la educación continua y los posgrados. Para ello puso en funciones el Departamento Educación a Distancia, que ya estaba integrado a la estructura institucional universitaria en la por entonces Escuela de Graduados en 1991. Con ello se canceló el dictado a distancia del “Período Introductorio”. La institución continuó ofreciendo apoyo al ingresante empleando por muchos años los mismos materiales, pero sólo en modalidad presencial.

A través de las distintas ediciones, el Período Introductorio, en modalidades tutorial y a distancia, se constituyó en una instancia de apoyo válida para más de setecientos ingresantes a la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario. Más allá de su cancelación, los actores de esa época hablan de ella como una experiencia altamente enriquecedora. Si se lo analiza a través de datos objetivos, puede afirmarse que el accionar de toda esta primera etapa de desarrollo de la modalidad de EaD, dejó a la Institución un enorme legado. Se pueden destacar: la experiencia de un trabajo compartido y articulado entre cátedras, materiales didácticos que fueron empleados por años en la misma facultad y que fueron solicitados para su uso en otras instituciones en el marco de cursos de ingreso y de capacitación docente, el acerca-

miento de muchos docentes a un modo diferente de ejercer la enseñanza universitaria, una cultura nueva en relación con el modo de elaboración de los materiales de estudio en las cátedras, una masa crítica importante de personal de la facultad que se había capacitado e involucrado en el ejercicio de la modalidad, numerosos proyectos de EaD pensados para distintos ámbitos y una base de organización para el ejercicio de la modalidad que se constituyó como una plataforma de lanzamiento para la institucionalización de la modalidad en la figura de un Departamento.

## **El Departamento Educación a Distancia.**

### **La nueva dependencia y la irrupción de Internet**

Con el mandato institucional de sólo desarrollar la modalidad en el ámbito de los posgrados y la educación continua, desde 1994, a través de la figura institucional del Departamento, el accionar en EaD en la Facultad se orientó al graduado, a los docentes en los distintos niveles educativos, a la comunidad en general, mediante cursos de actualización, de perfeccionamiento y de capacitación.

En 1996, se produjo la llegada de Internet a la Facultad. El Departamento Educación a Distancia la visualiza como un nuevo entorno para el desarrollo de la modalidad y organiza, junto a la Subsecretaría de Informática, una capacitación dirigida a la comunidad de docentes y no docentes, denominada “Cruzando el umbral de la INTERNET”. El curso en modalidad taller, generó mucho interés en el cuerpo académico; facilitó encuentros inter-cátedras y provocó, en algunos, un nuevo acercamiento a la modalidad.

Las “nuevas” tecnologías hacían ver a la Educación a Distancia más promisorias; con ellas se facilitaba la casi inmediatez de la comunicación remota; los materiales didácticos podían ser distribuidos desde una página Web, empezaba a ser posible acceder a artículos y material de estudio adicional de diversas fuentes haciendo uso de un buscador.

Desde el Departamento se acompañó el proceso, apoyando el desarrollo de proyectos de cátedra que buscaran innovar las enseñanzas haciendo uso de las “nuevas tecnologías”, a la vez que se impulsó la capacitación del personal del Departamento para el desarrollo de materiales educativos multimediales basados en tecnologías de información y comunicación. Todo ello a los fines de poder acompañar el cambio tecnológico en materiales y medios, de una manera que resultara fructífera y fundamentada desde lo educativo.

La presencia del Departamento como organización de educación superior a distancia dirigida al Posgrado con empleo de espacio virtual propio

en Internet se hizo visible en la forma de cursos ofrecidos a graduados a mediados de 1997. Es, además, en este contexto que, durante los ciclos lectivos 1998 y 1999, se llevaron a cabo sendas experiencias piloto de dictado a distancia de las asignaturas Física IV y Electrotecnologías; la primera en el segundo año de Ingeniería Electrónica y la segunda, en el tercer año de Ingeniería Industrial. Ambos espacios del grado universitario fueron concebidos como laboratorios para la investigación sobre el empleo de ambientes virtuales en el contexto de la enseñanza universitaria.

Mientras tanto, y aprovechando lo que esas investigaciones en el grado dejaron como conocimiento sobre los nuevos entornos, en el posgrado iba aumentando lentamente la oferta de cursos por Internet, con el empleo de páginas Web, el uso de FTP para el acceso a materiales didácticos mediante password, lista y correo electrónicos.

### **Algunas reflexiones**

La entrada al siglo XXI implicó asumir un nuevo desafío. Por entonces decíamos:

Un recorrido histórico por la última década, con mirada atenta, no deja dudas a nadie acerca de la dimensión alcanzada por el impacto de las TIC en la sociedad contemporánea (...) Además de constituirse en elementos culturales, las TIC se integran a los procesos productivos industriales, modificando tanto los mecanismos de gestión del conocimiento como los modos de trabajo profesionales (...). Desde la perspectiva del currículum universitario, esto supone la incorporación de una dimensión tecnológica que atraviesa las disciplinas y que se sostiene en la necesidad de que cada persona (todas) adquieran hoy una comprensión profunda de la tecnología para interactuar creativamente con la información, la comunicación, la resolución de problemas, integrándola, positivamente, como factor de cambio, de innovación; como un recurso de la cultura para futuros aprendizajes (...) para la promoción humana y colectiva (Marchisio et al, 2005, p.2).

Claramente, las necesidades de formación, de actualización profesional, de educación continua se multiplican; y con ellas, la actividad demandada al Departamento crece año a año.

Globalización, movilidad, acreditación, calidad, gestión del conocimiento, organizaciones que aprenden, desarrollo sostenible, pobreza, desigualdades sociales... son hoy parte de una realidad que tensiona y provoca a las instituciones de educación superior. Cincuenta años después,

siguen resonando, resignificadas, aquellas palabras de Faure con la que iniciamos este capítulo:

(...) Asegurar oportunidades iguales a todos y cada uno no consiste, como en general todavía se cree, en garantizar un trato idéntico a todos, en nombre de una igualdad formal, sino en ofrecer a cada individuo un método, un ritmo y unas formas de enseñanza que le acomoden (Faure, 1972).

No podemos renunciar al imperativo de brindar, desde la universidad pública, respuestas válidas, adecuadas a cada realidad individual y social; de asumir la responsabilidad que la sociedad ha depositado en nosotros como universitarios. Se trata de *educar* a una gran variedad de destinatarios, en modalidades presencial, mixta o totalmente a distancia, en cualquier caso ya casi sin prescindencia del empleo de entornos virtuales, adaptativos o no, en la forma de plataformas, blogs, wikis, laboratorios de experimentación remota, videoconferencia, mundos inmersivos, web 2.0, con empleo de PC o dispositivos móviles; o mucho mejor, integrando creativamente variedad de recursos y medios en renovadas estrategias comunicativo – didácticas, sin olvidar los objetivos educativos.

(..) Pero entonces, si en el ámbito de la formación universitaria se aprovecha la potencialidad para la representación y la comunicación que surge de la integración de medios, si se atiende a la posibilidad de considerar las estrategias y los recursos que la cultura facilita, –aún aquellos que tradicionalmente se han sostenido como propios de los espacios educativos no formales o de capacitación laboral–, como instrumentos de mediación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, las dimensiones de ese “contexto áulico” se dilatan. En este nuevo contexto la acción didáctica adquiere una nueva dimensión, configurándose como generadora de situaciones en un “ambiente de aprendizajes” que ahora permite tanto la comunidad de prácticas reales como simuladas (Marchisio et al, 2005, p.3).

¿Otra utopía? Como Universidad, no podemos eludir el desafío ético y político; la sociedad nos interpela; nos plantea necesidades y espera respuestas; la responsabilidad está de nuestro lado.

## Referencias Bibliográficas

- BELVEDRESI, R. (2006). Consideraciones acerca de la memoria, el olvido y el perdón a partir de los aportes de P. Ricoeur. *Revista Latinoamericana de Filosofía*, Vol. XXXII N° 2 (Primavera 2006).
- BONACINA, M (1993). Problemas. Módulo de autoaprendizaje con modalidad a distancia. Publicación de la Facultad de Ciencias Exactas , Ingeniería y Agrimensura UNR.
- CASAS ARMENGOL, M (1987). *Universidad sin clases*. Editorial Kapelusz Venezolana.
- FAURE, E (1972). *Aprender a ser. La Educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- GUZMÁN, M. ANIDO, M. SAGRISTÁ, R. KATZ, R.(1992). Álgebra. Módulo de autoaprendizaje con modalidad a distancia. Publicación de la Facultad de Ciencias Exactas , Ingeniería y Agrimensura UNR.
- GUZMÁN, M. y BONACINA, M (1993). Trigonometría. Módulo de autoaprendizaje con modalidad a distancia, Publicación de la Facultad de Ciencias Exactas , Ingeniería y Agrimensura UNR.
- GUZMÁN, M. MARCHISIO, S. y ASTEGGIANO, D. (1994). Informe del curso introductorio 1994. Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. UNR.
- HRASTE, M. (2011). Reconstruyendo veinte años de RUEDA desde una lectura testimonial. En Mabel PACHECO ... [et.al.] *De legados y horizontes para el siglo XXI: veinte años de la RUEDA* (pp 17-25) Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil.
- MARCHISIO, S., GUZMÁN, M. y PIAN TANIDA, M.E. (1991). Proyecto de Organización del Área Educación a Distancia en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (UNR). Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. UNR.
- MARCHISIO, S. y GUZMÁN, M. (1992a). Una experiencia de autoaprendizaje en el primer año universitario. *Memorias del XVI Encuentro Nacional de Educación a Distancia*. Publicación de la Asociación Argentina de Educación a Distancia. Mendoza.
- MARCHISIO, S. y GUZMÁN, M. (1992b). Informe del Período Introductorio. Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. UNR.
- MARCHISIO, S. y GUZMÁN, M (1993). Módulo 0 de Bienvenida al ingresante. Publicación de la Facultad de Ciencias Exactas , Ingeniería y Agrimensura UNR.
- MARCHISIO, S. VON PAMEL, O. RONCO, J. y PLANO, M. (2005). Combinación de estrategias didácticas e integración de TIC en la enseñanza de fundamentos de Física Cuántica para ingenieros. *Memorias CIVE 2005*. Universidad de las Islas Baleares. España.
- MARCHISIO S. y WATSON, M.T. (2011). Estudio panorámico de la inserción de la educación a distancia en las universidades nacionales (1970-2000). En Mabel Pacheco [et.al.] *De legados y horizontes para el siglo XXI: veinte años de la RUEDA*. (pp 73-89). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil.

MASSA, M., MARCHISIO, S., SÁNCHEZ, P., YANITELLI, M. CABANELLAS, S., D'AMICO, H. y LLONCH, E. (1993). Análisis de un curso introductorio de Física a distancia en la Facultad de Ingeniería de Rosario. Memorias del II Encuentro Iberoamericano de Educación a Distancia, AIESAD. Buenos Aires.

MASSA, M., MARCHISIO, S., SÁNCHEZ, P., YANITELLI, M., CABANELLAS, S., D'AMICO, H. y LLONCH, E. (1992). *Física I* Módulo de autoaprendizaje para educación a distancia. Publicación de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura UNR.

PETRONE, E., MONTELAR, S., DI GIORNO, D. (1992). Análisis Matemático. Módulo 1 módulo de autoaprendizaje con modalidad a distancia. Publicación de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura UNR.

RUEDA. Acta fundacional. Buenos Aires 10 de agosto de 1990.

\_\_\_\_\_. Acta de la reunión de Santa Fe. Santa Fe, septiembre de 1991.

\_\_\_\_\_. Acta de la reunión de Mar del Plata. Mar del Plata, marzo de 1992.

UNESCO (1990) Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990. Jomtien, Thailandia.

VILLANUEVA, N., BENTANCUR, M., PEIXOTO; M., DURIEZ GONZÁLEZ (2008). Reformas de la Educación Superior: 25 propuestas para la Educación superior en América latina y el Caribe. UNESCO. Disponible en [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve). Fecha de consulta: 30 de agosto de 2011

## CAPÍTULO 6

### DE CÓMO LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA ADELANTÓ EL HORIZONTE DE REDACCIÓN I [1]

*Marcela Rosales*

Redacción I, cátedra de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, es parte de las materias de la propuesta curricular de primer año de la carrera, y tiende a ofrecer conocimientos sobre las estrategias y técnicas para la redacción, con el fin de que los estudiantes continúen el aprendizaje de los diferentes géneros periodísticos en el 2º año de la Licenciatura (Redacción II).

La cátedra se destaca por haber sido una de las pioneras, en la Escuela de Comunicación Social y en la Facultad de Ciencia Política y RR II, en incorporar las TIC a la currícula universitaria. Es decir, por innovar tanto en metodología como en contenidos, al atender a las transformaciones que se gestaban a fines de la década del 90 en el entorno sociotecnológico –y por lo tanto en las prácticas comunicacionales–, y que efectivamente se manifestaron con gran intensidad unos diez años después.

En 1998 inició una experiencia de Educación a Distancia que, si bien ha caducado como tal, modificó la concepción de las prácticas pedagógicas y del tradicional espacio de la educación –el aula–, las tecnologías educativas utilizadas dentro y fuera de la clase, los contenidos curriculares, lo métodos relacionales entre alumnos, docentes y el entorno.

Para la cátedra, la modalidad de cursado a distancia constituyó una propuesta abierta a múltiples posibilidades de creación pedagógica que pudo no sólo dinamizar las relaciones interpersonales sino también estimular en los participantes, docentes y alumnos, nuevos senderos cognitivos, nuevos escenarios para la interactividad educativa (Margarit y Sánchez, 2000a).

En el presente trabajo, consideramos la hipótesis de que tales transformaciones en la cátedra de Redacción I pudieron anticiparse a los cambios que obligadamente ha asumido la carrera años después, como consecuencia de la relativamente adelantada experiencia en educación a distancia que la cátedra transitó entre 1998 y 2004 –e indirecta y aisladamente, algunos después–.

## **Los actores**

La cátedra de Redacción I concibe que son las dimensiones comunicativa y cognitiva de la redacción las que condicionan el proceso de enseñanza: aprender constantemente sobre los elementos que dan cuerpo a los discursos escritos y estar a tono con los contextos y los modos comunicacionales siempre cambiantes.

Con esta actitud de exploración permanente, el equipo docente liderado por la profesora titular, Lic. Ana María Margarit, y su adjunta, Prof. María Elena Sánchez, inició en 1998 un camino de investigación y formación interna, tras el objetivo de montar la materia en una plataforma [2] de educación a distancia, que funcionó plenamente durante cuatro ciclos académicos.

Este proceso germinó en los encuentros de formación con la Dra. Edith Litwin, que por aquellos años guiaba la iniciativa de la Escuela de Comunicación Social de incorporar una propuesta curricular de grado de cursada a distancia, por razones ampliamente desarrolladas en otros capítulos de este libro.

La cátedra entendía que los modos de conocer que estimula la educación presencial no eran los únicos, que existía una relación de interacción entre tecnología, conocimiento y acción pedagógica, y que la experimentación didáctica en este campo constituía una alternativa, válida, legítima, creativa y democratizante de la educación superior (Margarit y Sánchez, 2000a).

A la luz de esa concepción, dio sus primeros pasos en la modalidad de cursado a distancia con alumnos de una comisión del ciclo 1998, amplió el año siguiente la propuesta a la cátedra entera y formalizó la oferta completamente desarrollada, en soporte digital, para los ingresantes del ciclo académico 2001.

Importa destacar que la experiencia de Educación a Distancia de Redacción 1 se fue dando en un marco de reflexión constante hacia el interior de la cátedra, formalizado en los Proyectos de Investigación y Desarrollo de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNR [3].

El devenir de estas investigaciones y las coyunturas institucionales derivaron en la incorporación de dispositivos digitales en el modo tradicional de ofrecer las clases de Redacción, y ese ha sido un modo de atravesar los muros del aula física para expandir las prácticas pedagógicas y comunicacionales, reforzar la enseñanza de la redacción y ofrecer mayor autonomía en el proceso de apropiación de saberes por parte de los alumnos. Todo, más allá de que la propuesta de Redacción a distancia propiamente dicha haya caducado, tal como exploraremos a continuación, repasando los hechos sobresalientes en perspectiva cronológica.

## **Los hechos, año por año**

### **- Ciclo 1998**

A su experiencia piloto de modalidad a distancia, Redacción I la hizo durante el ciclo académico 1998 con una de sus comisiones (la comisión 12, que para la segunda mitad de año contaba con 17 alumnos-) [4] y un tema de sus módulos curriculares (Discursos Referidos, contenido en la unidad 5 del programa de la materia).

Para llevarla adelante, la cátedra diseñó y produjo cuadernillos impresos en los que el elemento que distinguía la modalidad a distancia fue la estrategia interactiva: contenido contextualizado, abundancia de ejemplos y estilo discursivo que apela al lector/alumno como estímulo para estudiar y completar las tareas propuestas. El otro elemento constitutivo de la experiencia fueron las consultas abiertas a través del medio telefónico [5] con la profesora a cargo de la comisión, María Elena Sánchez, y con la titular de la cátedra, que participó de la experiencia también como docente tutora.

Sencillamente, con el recurso telefónico, que hoy puede parecer insuficiente, y tal vez sin vislumbrar todavía los medios que habilitarían pronto los nuevos complejos tecnológicos, se probó el cursado de Redacción a distancia y se consideraron sus resultados con éxito para animarse a extender la experiencia a las demás comisiones el próximo año, y ofrecer en esa modalidad el cursado de una unidad curricular completa.

### **- Ciclo 1999**

A la luz de los resultados de la incipiente prueba, se rediseñaron los contenidos de la unidad más importante del programa, Coherencia y Cohesión, y se aplicó masivamente, a todos los alumnos regulares (250 alumnos de las 6 comisiones) la instrumentación de un sistema tutorial a distancia, que cubrió una amplia gama de fechas y horarios para que los alumnos tuvieran oportunidad de vincularse con su docente, de modo presencial o

telefónico, a lo que se agregó otra agenda con horarios extras para ponerse en contacto con un profesor disponible para todas las comisiones (Sánchez, 2000).

Ya este año, al sistema tutorial que se llevó a cabo con la utilización de teléfono, se agregaron el fax y el correo electrónico, en el caso de algunos alumnos que se iniciaban en el uso de esta última herramienta, que para los profesores también representaba una novedad.

En esta experiencia se encontraron ciertas resistencias de los alumnos a participar, pero no resultó difícil motivarlos con el argumento de que estaban siendo protagonistas de una experiencia de investigación innovadora en la carrera y en la misma Facultad.

Más allá de esas resistencias, que mayormente se instalaron en el temor a la falta de socialización y a estudiar sin la guía cercana del docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje se juzgó satisfactorio. Y fue en las instancias en que la cátedra tomaba apuntes de las conclusiones que surgió la idea de ofrecer un salto cualitativo a la experiencia, no previsto al inicio de la investigación, dos años antes: el rediseño de todos los contenidos, con el enfoque puesto en la modalidad de cursada a distancia, pero sobre un nuevo soporte tecnológico en boga en ese momento, el CD ROM.

Un elemento para destacar en las experiencias de 1998 y 1999 es la implementación del método de los cuadernos paralelos, producidos por los estudiantes mientras realizaban el estudio de los temas propuestos a distancia, que constituyen documentos de los procesos y estilos de cognición y son testimonios de las operaciones metacognitivas. Acunaron, por tanto, un alto valor para la configuración de la etapa de evaluación del proyecto y de nuevas iniciativas de exploración y de las novedades que se aplicaron a la asignatura.

### **- Ciclo 2000**

La evaluación positiva de las experiencias anteriores y la consolidación del equipo en relación con el rumbo que iba tomando la investigación propiciaron un desafío nuevo, ni remotamente calculado cuando el proceso se inició: dar un salto tecnológico y trasladar todos los contenidos de la materia [6] a un soporte digital, un CD ROM, para realizar el cursado a distancia [7]. Y, como preveía el equipo de docentes y auxiliares alumnos, trasladar los contenidos no implicaba una operatoria en el mismo sentido que se había realizado, sino que obligaba al rediseño profundo de los contenidos de la materia, de los modos de presentarlos en un nuevo medio, y puestos en diálogo los códigos del sonido y la imagen con el lingüístico, código base de la escritura.

Entonces, entre otras actividades, el equipo de investigación, con apoyo personal y técnico del Centro de Producción de la Facultad de Ciencia Política y RR II, se abocó al trabajo de diseño y construcción del material didáctico en formato CD que comenzó a ser utilizado durante el ciclo 2001 para el dictado de la materia en las modalidades presencial y semipresencial.

La actividad de reescribir la asignatura entera, diseñar itinerarios hipertextuales posibles, tomar decisiones sobre la estructuración del material, ensayar y descartar estéticas del diseño de página, de la imagen y el sonido, combinar lenguajes múltiples, no fue una tarea fácil. Y aún así, el esfuerzo conjunto puesto en la producción de este material no aseguraba sus logros, sino más bien abrió más preguntas e inquietudes que las que tuvo en su génesis (Cátedra de Redacción 1, 2000).

Desde un comienzo fueron tomando forma los siguientes interrogantes, cuyas respuestas, nunca unívocas, han ido configurando la estrategia del diseño: ¿qué grado de estructuración tendrá el material?, ¿qué grado de interacción?, ¿qué secuenciación?

Así se pensaron distintas jerarquías de los materiales para la propuesta a distancia, que actualmente convergen en el complejo hipertexto en que actualmente está organizada la materia, y que es utilizado para la propuesta de cursada presencial:

**Textos base:** textos articuladores y derivadores producidos por la cátedra.

**Textos fuente:** textos de los autores compilados por la cátedra, fragmentos cortos o capítulos, como también adaptaciones, que los alumnos deben leer en forma obligatoria.

**Textos complementarios:** igual que los anteriores, con la diferencia de que son optativos.

**Actividades:** consignas de exploración y aplicación inicial de la teoría.

**Trabajos Prácticos:** consignas de producción textual de carácter individual y evaluativa (Margarit, 2000).

El CD de Redacción 1, que contó con una reedición corregida en 2002, se utilizó como material de estudio para las comisiones de cursada tradicional y para las comisiones semipresenciales [8].

### - Ciclos 2001/2002

En abril de 2001 se inició la cursada con el material de estudio dispuesto en el soporte CDROM y habilitando por primera vez la cursada semipresencial de toda la materia a los alumnos que se animaran a tomar este desafío.

Durante el ciclo, se fueron observando indicadores del cumplimiento de los objetivos de la experiencia, y se tomaron nota de ciertos inconve-

nientes –que, por cierto, se observaron en relación con las resistencias que aparecen habitualmente con las innovaciones–: la lectura en pantalla, el esfuerzo de detallar consultas por correo electrónico (para los alumnos) y correcciones motivadoras (para los docentes), la relación con el complejo tecnológico, la dedicación demandada a docentes y auxiliares alumnos para monitorear e incentivar el progreso de los estudiantes.

Aún más, hacia el final del ciclo se puso en el tapete una inquietud clave, que se convirtió en la siguiente meta de la cátedra: buscar un modo dinámico de comunicación, que permitiera la actualización constante de los contenidos grabados en el CD, sin que queden supeditados al soporte, con el consecuente esfuerzo de reedición que implicaría cada año. La resolución a tal complicación vino de la mano –otra vez– de una innovación tecnológica que implicaba tomar un riesgo prometedor: la incorporación de un nuevo medio, en su fase inicial de desarrollo y uso en ese momento. Se trata de un espacio web, conocido como weblog, de administración colectiva (a diferencia de las páginas web estáticas, hasta el momento más utilizadas, que exigían la intervención de un webmaster). El weblog de Redacción 1 se abrió en 2003, alojado en [www.dialogica.com.ar](http://www.dialogica.com.ar), y migró en 2005 al sitio de la Facultad [www.bdp.org.ar/redaccion1](http://www.bdp.org.ar/redaccion1) en momentos en que la institución incorporó este medio para atender cuestiones administrativas y curriculares de sus carreras y materias. Actualmente, el weblog se encuentra alojado en la página que la Facultad construyó en 2012: [www.fcpolit.unr.edu.ar/redaccion1](http://www.fcpolit.unr.edu.ar/redaccion1) [9].

### - Ciclos 2003/2009

El primer blog de la cátedra, montado en *Dialógica, potrero de blogs*, fue abriendo camino sobre un soporte que se convertiría en medio de la materia, en ambiente siempre ensamblado con el aula física, con la que se condiciona de manera mutua.

En los primeros tres años de trabajo con el blog, la Facultad no ofrecía espacio institucional para alojar la propuesta. Por tanto, la experiencia de Redacción semipresencial mediante las tecnologías web nació fuera, irrumpió en el aula académica, la transformó y terminó alojándose, en 2005, en un espacio institucional plenamente reconocido.

El weblog difumina la distancia y también le quita peso a lo presencial en tanto interviene en superar ese límite del aula, de lo acontecido en el aula, y proyecta un aula más amplia, más duradera y disponible. Más que verse las caras para estar en Redacción I la clave es estar activo y estar comunicado en el aula integrada (Margarit et. Al, 2005).

El weblog se utilizó como medio para la cursada semipresencial hasta que en 2004 se llevó adelante la última comisión de cursado en esta modalidad. Pero gracias al impacto que tuvo su implementación en la modalidad presencial, su uso quedó definitivamente imbricado con la esencia de la asignatura, rompiendo el límite entre lo presencial y la distancia, para dar lugar a un modo que incluye aspectos clave de cada modalidad en una propuesta diferente: formalmente presencial, pero con una fuerte impronta de la modalidad a distancia.

### - Ciclos 2010/2012

El weblog ya fue para este momento un medio casi natural para el trabajo en Redacción, y una herramienta que los alumnos ya empezaron a traer cada vez más afianzada desde su experiencia previa de usuarios web. Tal vez allí radique la razón desde la que comiencen a surgir algunos cuestionamientos que permitan mejorar la experiencia en el aula integrada. En el blog, las publicaciones de los alumnos —o de cualquiera que no tenga la categoría de administración de editor— se reducen a trabajos destacados (trabajos finales, trabajos ejemplares de algunos contenidos de la materia, por ejemplo) publicados por el docente; resúmenes de clases, elaborados también por los alumnos, editados por docentes y publicados por docentes o auxiliares alumnos; y, en otro nivel, a través de comentarios al pie de las entradas, en un espacio claramente distinto de “la voz principal”, publicada como *posteo*. Aunque todas estas posibilidades fueron valoradas al inicio del uso de la herramienta, con el paso del tiempo se fueron observando sus limitaciones y vislumbrando necesidades y herramientas que habilitaran otros modos de comunicación para el aprendizaje.

Es así como, de modo experimental, en una comisión de Redacción se puso en funcionamiento un blog ([www.blogpopuli2009.blogspot.com](http://www.blogpopuli2009.blogspot.com)) exclusivo para los textos de los alumnos de una comisión, durante el año 2009. El diseño estuvo a cargo de la auxiliar alumna Anahí Lovato y el armado fue realizado en conjunto con los propios alumnos. En el mismo sentido, en 2011 se puso en línea la red social *EnRedAccion* (montada en la plataforma [www.blgoo.com.ar](http://www.blgoo.com.ar)), como propuesta que la cátedra tomó del concurso como auxiliar alumna de Laura Oriato, quien puso de manifiesto la necesidad de generar un nuevo espacio de producción e intercambio de contenidos en el que participen todas las comisiones.

En la red social *EnRedAccion*, los alumnos pueden publicar sus producciones y hacerlas circular entre los demás estudiantes, auxiliares y docentes de la materia y del entorno, en publicaciones agrupadas en categorías que

implican desde los trabajos obligatorios hasta las producciones libres de los estudiantes (Cátedra de Redacción 1, 2011).

En esta instancia se promueven dos aspectos importantes de la formación profesional: por un lado, la adquisición de competencias para la escritura hipertextual en este nuevo formato y, por otro, la responsabilidad de “hacer público” un texto en una red social, considerando que “la presencia en la web” va construyendo un CV de los usuarios en la red.

*EnRedAcción* lleva dos años funcionando como medio a través del cual mejorar la formación en redacción digital, incentivar la escritura por placer, compartir lecturas interesantes relacionadas con los contenidos de la materia, concientizar acerca de la publicación responsable y adecuada a la situación de comunicación, con el protagonismo de los alumnos, la mirada de los docentes y auxiliares de la cátedra, pero fundamentalmente experimentando la autorregulación de las publicaciones por iniciativa de los propios alumnos.

### **Algunas consecuencias**

La iniciativa institucional de profundizar las experiencias de primer año de Educación a Distancia fue frenando su impulso, tal vez porque las matrículas de ingreso fueron reduciéndose luego de 2001 o por otros motivos relacionados con los recursos humanos y tecnológicos. Pero la experiencia que el equipo de Redacción había logrado, los modos de trabajo, las tecnologías aplicadas a la materia –que podrían haber sido dejadas de lado, cuando la iniciativa institucional caducó– se capitalizaron al interior de las comisiones tradicionales. Redacción 1 siguió utilizando los dispositivos descubiertos y, afianzado su manejo, adquiriendo con cierta anticipación el uso crítico de tecnologías que en los años siguientes se convirtieron en herramientas de uso masivo –y obligaran por tal razón a otras cátedras a tomarlas en consideración-. En este punto, puede asegurarse que la impronta de la educación a distancia no solamente dejó huellas en la asignatura, sino que ha contribuido a modificar su fisonomía, su fisiología y su relación con el hábitat académico, tecnológico y social.

Dado que la cátedra de Redacción I concibe al aula en su carácter doble –como materialidad y como comunicación–, entiende que este dispositivo no sólo está formado por el espacio físico, con los límites precisos de las paredes de la institución o del salón de clase, sino que una parte constitutiva del aula la constituye precisamente la estructura de comunicación entre los sujetos que generan un flujo de relaciones hacia múltiples direcciones.

Más allá de esta concepción siempre latente, la experiencia de Educación a Distancia puede considerarse el emergente del aula integrada que permanece a pesar de que aquella experiencia haya caducado: un espacio que se genera entre el weblog, la red social y el aula de la facultad, donde convergen una multiplicidad de relaciones entre alumnos y docentes –y también la comunidad– que hacen de este dispositivo un espacio de comunicación pedagógica.

En la actualidad, las universidades no llevan sus históricas ventajas de los saberes sobre las prácticas, sino que ambos ámbitos –académico y profesional– se van construyendo mutuamente, entre el azar y la disciplina de investigación, pasando por las decisiones políticas, económicas o de la multitud inteligente. Para la cátedra de Redacción surfear en esta realidad sigue siendo un desafío; pero el haberse dado su tiempo –a tiempo– para explorar las plataformas digitales, las prácticas de comunicación en estos nuevos soportes y medios, le han dado cierto margen para activar un nuevo modo de trabajo y de incluir como currícula muchos aspectos que quince años atrás, cuando se iniciaba la experiencia a distancia, ni siquiera eran avizorados como posibles medios de comunicación pedagógica.

En términos de la titular de la cátedra, “estuvimos parados en el medio de la escena con la mesa servida cuando explotó lo digital. Creo que este cruce entre lo que veníamos haciendo y el devenir cultural inundado por la web fue nuestro mejor hallazgo”.

Por más mínima e insuficiente que haya sido la anticipación, sin dudas tiene su razón de ser en el desafío abierto con la exploración de la propuesta a distancia, con la capacidad de analizar en perspectiva futura y con el espíritu arremetedor del equipo de trabajo. De aquellas experiencias tempranas, algunas claves siguen presentes hoy, dando cuerpo a una modalidad para la que no fueron pensadas exclusivamente, pero a la que reconstituyeron en una propuesta singular:

### **- El método de los cuadernos paralelos**

El uso del cuaderno paralelo ayuda a la aplicación del modelo cognitivo con sus actividades de planificar, transcribir y revisar y la adquisición del hábito de desarrollar el pensamiento a través del espacio escrito. Sirven a los fines personales de control y creatividad para cada uno de los implicados en los procesos de enseñanza aprendizaje (Margarit y Sánchez, 2000b).

Concebido como acompañamiento de docentes y alumnos y como corpus de investigación, su uso para el desarrollo del proceso cognitivo y metacognitivo continúa vigente en las clases de Redacción 1.

### **- El rol del docente tutor**

La figura de docente como tutor, que ayuda al alumno en su proceso de aprendizaje, lo contiene afectivamente, lo motiva, además de enseñarle los contenidos específicos y corregir sus actividades a tiempo y en detalle (Sánchez, 2000) continúa siendo una aspiración de docentes y auxiliares alumnos y un reconocimiento de los estudiantes al finalizar el ciclo de cursado.

### **- El medio como currícula**

Los medios están concebidos no sólo como inherentes al marco curricular, sino que pueden definirse como elementos curriculares, que adquieren sentido, función y pragmática educativa dentro del currículo, y en las interacciones prácticas, cognitivas, simbólicas y organizativas que establecen con el resto de los elementos curriculares (Castaño, 1994: 275).

Es desde esta perspectiva que la cátedra comprendió que el medio tecnológico se instala como contenido e integra la currícula. La idea es incorporar y utilizar todos los medios posibles para docentes y estudiantes no con una postura meramente tecnicista sino orientada hacia una pedagogía de la comunicación que implica, en este nivel inicial de la carrera, alfabetización y la apropiación de los nuevos medios tecnológicos (Litwin, 1995: 197).

El blog ha dejado de ser el medio donde se encuentran los contenidos sino una plataforma de comunicación que se aprende durante la cursada como espacio de interacción pedagógica y también de la Comunicación como disciplina.

### **- Los contenidos, la redacción digital**

Desde el año 2006, y a raíz de la experiencia transitada y de los retos tecnológicos para el comunicador actual, la cátedra abrió un proyecto de investigación sobre Hipertexto y Redacción Digital en el que se pregunta específicamente sobre la escritura en este nuevo entorno tecnológico y por el desarrollo de una expresión y una práctica hasta ahora poco estudiada: la redacción digital (Cátedra de Redacción 1, 2007).

Los resultados de este proceso impactaron directamente en el programa curricular de la materia, ya que a partir del ciclo lectivo 2011 se incorporó formalmente la unidad de Redacción hipertextual.

## **- El aprendizaje, alumnos protagonistas de sus procesos de apropiación de saberes**

La habitualidad de frecuentar el sitio para estar informado sobre las alternativas de la cursada, para leer y bajar el material de estudio, para informarse sobre notas y exámenes y, lo más importante, para publicar trabajos y leer trabajos de los pares constituyó para los estudiantes la posibilidad de desarrollar el pensamiento estratégico, nuevos modos de comprensión y apropiación de conocimientos y un ambiente estimulante para resolver trabajos de redacción (Margarit, et al. 2005).

## **- El docente, en aprendizaje permanente**

Los profesores también transitaron sus procesos de aprendizaje y apropiación de las herramientas y los contenidos, con diferentes ritmos, con diferentes resultados, con desigual interés, pero al cabo, mayoritariamente, con una actitud compartida de participación, mucho trabajo y empeño y algunos momentos de intensa creatividad. Como sujetos que aprenden también los docentes dedican tiempo y esfuerzo, un compromiso que se sostiene a través del tiempo y junto con los alumnos tomaron el riesgo de lo nuevo, del cambio (Margarit et.al, 2005).

Tal como lo expresa Margarit, “la formación y experiencia –dicho estrictamente en tanto hacer reflexionando– que adquirimos en educación a distancia potenció un capital que ya teníamos antes de 1998 tal vez más desordenadamente: el diseño de materiales. Lo que nos dejó la etapa semipresencial fue diseñar materiales pensados como tecnología educativa y habilitados para ponerlos en acción con tecnologías digitales. Diseñarlos, probarlos en su dimensión comunicativa, corregirlos, mezclar y dar de nuevo las cartas del rol docente, abrir nuevos canales de comunicación con los estudiantes y con los docentes entre sí, incorporar a ese diálogo amplio a personas en formación como los auxiliares y los adscriptos, todo esto nos dejó el ambiente de aprendizaje en el que seguimos trabajando”.

Un horizonte que se vislumbraba lejano y difuso, atraído durante quince años hacia el equipo de Redacción con espíritu explorador y entusiasta, con rigor metodológico y compromiso con la tarea de educar, ha llegado a la cátedra como una línea cercana, asible, con claras claves para tomar o dejar. Dejarlas hubiera significado un proceso menos turbulento, menos crítico tal vez, pero que inexorablemente llevaría al cambio. Tomarlas implicó el reto de sortear las incertidumbres, aprender los nuevos códigos y las nuevas herramientas al mismo tiempo que –como fórmula indivisible– ofrecerlas a los alumnos como dispositivos para transitar y aprender. Elegir una clave, en este caso la de la educación a distancia, trajo aparejadas otras aperturas,

que en perspectiva no se vislumbraban, pero que posicionaron al equipo de Redacción 1 en un terreno desde que los nuevos horizontes no asechan, sino que asoman ante la mirada que sabe que salir al encuentro será más confiable que detenerse a esperar.

### Notas bibliográficas

- [1] El presente capítulo hace un recorrido sobre el trabajo de los últimos 15 años Redacción I, observados desde la educación a distancia, es decir, su concepción, su aplicación en la cátedra y su impacto. Para su producción, la autora retoma los relatos y registros hechos por la cátedra a lo largo de estos años, y actualiza la mirada sobre la experiencia. El resultado ha sido observado y consolidado con intervenciones de la profesora titular de la cátedra, Lic. Ana María Margarit.
- [2] Entendemos el término “plataforma” en un sentido integral, que implica tanto el soporte tecnológico como el dispositivo metodológico y los contenidos de la materia.
- [3] Enseñanza de Redacción a Distancia (19C114: 1999-2002), Innovaciones educativas para la enseñanza de la redacción (POL16: 2003-2005), Redacción digital, hipertextos periodísticos y formación de docentes (1POL81: 2007-2009).
- [4] Quien escribe esta reseña, hoy docente de la cátedra de redacción, protagonizó en su rol de alumna aquella experiencia piloto de Educación a Distancia de Redacción 1.
- [5] En ese año -vale marcarlo para dimensionar la experiencia-, el correo electrónico era una herramienta incipiente tanto para alumnos como para docentes, por lo que las tecnologías utilizadas en la modalidad se circunscribían a las comunicaciones telefónicas.
- [6] Así como se habían modificado los contenidos de los módulos a través de los que ya se había realizado la experiencia de cursado a distancia, la cátedra continuaba la línea de actualización de la estrategia discursiva y de la calidad de los contenidos en el mismo sentido, para adecuar la materia a esta modalidad, siempre considerando el tradicional soporte papel.
- [7] La propuesta surgió de uno de los docentes de la cátedra, el Lic. Fernando Irigaray, que se encontraba realizando su maestría en Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información en la Universidad Nacional de Educación a Distancia - U.N.E.D.
- [8] La cursada a distancia se ofreció con un encuentro obligatorio por cuatrimestre y con evaluación presencial. Por tales condiciones resulta adecuado denominarla “semipresencial”.
- [9] Las dos migraciones así como algunos ataques informáticos de alto impacto que recibió el sitio demandaron del equipo de Redacción 1 el esfuerzo de reconstrucción en periodos de plena cursada, interrumpiendo,

fundamentalmente los primeros años –de crucial aprendizaje para los docentes de la herramienta- el proceso de cursado de los alumnos. El desconcierto, la inseguridad en la disponibilidad del material, el esfuerzo de recuperar los contenidos, del armado hipertextual, de la reconfiguración de imágenes, implicaron un desgaste importante para la cátedra, que aún así decidió continuar con el camino elegido.

## Referencias bibliográficas

CASTAÑO, C. (1994). “La investigación en medios y materiales de enseñanza”. En Sancho J.M. *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.

Cátedra de Redacción 1. (2000). Informe de avance - Enseñanza de Redacción a distancia - PID 1999-2002: <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/redaccion1/2008/10/17/informe-de-avance-2000/>

Cátedra de Redacción 1. (2007). Redacción digital, hipertextos periodísticos y formación de docentes. PID 2006-2009. [http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/2008/05/proyecto\\_de\\_investigacion.php](http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/2008/05/proyecto_de_investigacion.php)

Cátedra de Redacción 1. (2011). EnRedAcción. Proyecto de la Cátedra de Redacción 1. <http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/2011/03/enredaccion.php>

LITWIN, E. (1995). *Tecnología educativa*. Buenos Aires: Paidós.

MARGARIT, A. (2000). Diseño didáctico multimedial para el Taller Redacción 1. Cuarto Congreso Nacional sobre Democracia – Rosario. [http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/2008/10/disenio\\_didactico\\_multimedial\\_p.php](http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/2008/10/disenio_didactico_multimedial_p.php)

MARGARIT, A. y SÁNCHEZ, M. (2000a). Una alternativa didáctica y comunicacional – V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. Santiago de Chile. [http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/2008/10/una\\_alternativa\\_didactica\\_y\\_co.php](http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/2008/10/una_alternativa_didactica_y_co.php)

MARGARIT, A. y SÁNCHEZ, M. (2000b). El cuaderno paralelo como instrumento de trabajo - ICDE – Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia - 3º Reunión Regional de América Latina y el Caribe - San Pablo, Brasil.

[http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/2008/10/el\\_cuaderno\\_paralelo\\_como\\_inst.php](http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/2008/10/el_cuaderno_paralelo_como_inst.php)

MARGARIT, A., ROSALES, M.; REVIGLIO, M.; ARRABAL, M.; SÁNCHEZ, M. y LIBERATORE, M. (2005). Aulas en diálogo. Una experiencia con weblog en el aula universitaria - [http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/2005/06/ponencia\\_a\\_educared\\_ii\\_congres.php](http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/2005/06/ponencia_a_educared_ii_congres.php)

SÁNCHEZ, M. (2000). Las tutorías en educación. [www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/2008/10/pid\\_2000\\_la.php](http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/2008/10/pid_2000_la.php) Weblog de Redacción, vigente desde 2012: [www.fcpolit.edu.ar/redaccion1](http://www.fcpolit.edu.ar/redaccion1)



## CAPÍTULO 7

### UN ENCUENTRO NECESARIO. EXPERIENCIAS COMPARTIDAS EN EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

*Gaspar Aita*

#### Los “nuevos” temas

Hablar de “nuevas tecnologías” implica situar o pensar el término desde un punto de vista epocal. Lo que hoy puede resultar novedoso y adelantado, mañana formará parte de lo habitual para cierto sector de la población y, más adelante, será un instrumento caduco y desechable.

Actualmente y al momento de escribirse este trabajo (apenas pasado un tiempo de la primera década del año 2000) el desarrollo fundamental se encuentra ubicado en el área de las tecnologías digitales. Desarrollo que suele exceder, incluso, la capacidad de asimilación de los sujetos en cada momento histórico. Valen como ejemplo las palabras de John Dewey (1946):

(...) los nuevos mecanismos resultantes de la aplicación de los descubrimientos científicos, han extendido enormemente la medida y variedad de los acontecimientos particulares o de los “nuevos temas” que se dirigen a los sentidos y a las emociones unidas a ellos. El telégrafo, el teléfono y la radio relatan acontecimientos que atraviesan toda la superficie del globo. En la mayor parte son acontecimientos sobre los que los individuos a que se dirigen no pueden hacer nada, excepto reaccionar con una pasajera excitación emocional (Dewey, 1946, p.40).

Actualmente los impactos tecnológicos en nuestra vida cotidiana ya no aparecen de manera tan súbita e irruptiva como en este ejemplo. Aún así, lo que el autor comienza a pensar es qué sucede con el orden de la *experiencia* –toda una categoría en Dewey– de cada individuo en relación al

cúmulo de información y cómo y para qué puede ser utilizada a nivel social y cultural, recordemos que estaba en un período de posguerra.

Hecha la salvedad contextual, todavía persiste la mención de esos “nuevos temas”. Persiste puesto que en el campo educativo, desde hace un tiempo los avances en la informática obligan a repensar las prácticas y constantemente hacen surgir “nuevos temas” –o “nuevos conflictos”– con alternativas aún en proceso de construcción.

La presente producción se encuadra en el plano de un proyecto de investigación interdisciplinario radicado en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario sobre experiencias de prácticas de enseñanza a distancia en las carreras de grado HUM 266/08 elaborado en la Universidad Nacional de Rosario. Se abordan aquí las propuestas de esta casa de estudio que, con un carácter híbrido (presencial y a distancia) surgieron como “innovadoras” y generalmente fueron y son producto de iniciativas de algunos docentes, departamentos o cátedras aisladas.

En esta oportunidad, se abordará una experiencia que actualmente se está desarrollando desde la Escuela de Posgrado de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA) en conjunto con la materia “Psicología Educativa I”, ubicada en el 5º año de la carrera de Psicología, perteneciente a la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Con esto se intenta contribuir al rastreo histórico de antecedentes en prácticas educativas en la modalidad a distancia. También será otra forma de recuperar las distintas experiencias que se vienen llevando a cabo desde comienzos de 1990 en la Universidad Nacional de Rosario.

Con la pretensión de considerar aquello que las personas dicen y hacen en experiencias contextualizadas, la metodología contempla la entrevista semiestructurada y en profundidad con informantes clave. Aquí, se llevó a cabo vía mail en un primer momento. Con sucesivos intercambios y comunicaciones posteriores de acuerdo con las dudas o aclaraciones que iban siendo necesarias.

## **Psicología Educativa I**

La asignatura “Psicología Educativa I” (P.E.I) pertenece al *plan de estudios* de la carrera de Psicología que ofrece la UNR.

El mencionado plan persigue la siguiente finalidad:

(...) formar profesionales capacitados científicamente en las distintas corrientes de pensamiento o escuelas de la psicología, fundantes de concepciones del sujeto, con ubicación histórica y

epistemológica para la intervención psicológica en relación con las distintas situaciones o conflictos del sujeto en los ámbitos de su vida y la investigación de los procesos psicológicos del sujeto en situación.

Dentro de las distintas situaciones y ámbitos de vida de los sujetos se comprende, claro está, el área educativa o de la educación. Aspecto que se aclara al exponer el *objeto de estudio*, éste "(...) abarca los problemas psicológicos que se plantean en relación con la salud, el trabajo, el derecho y la educación; tanto en el plano individual, grupal o institucional". También es interesante lo que se plantea como *perfil del título*. Entre otros puntos, se enfatiza la posibilidad de "reconocer la necesidad de actualización permanente de sus conocimientos y trabajar en equipos interdisciplinarios."

Estos aspectos—*objeto* y *perfil* de la carrera— pueden resultar relevantes sobre todo al contemplarlos en función de alguna alternativa pedagógica como la que propone la EaD. Además que funciona a modo de contextualización de la experiencia que más adelante se detalla.

En este sentido, ubicada en el *Ciclo Superior* y en el 5º año de la carrera, la *asignatura* "Psicología Educativa I" pertenece al Área Psicología Educativa junto con "Trabajo de Campo (Educativo)", "Psicología Educativa II" y "Residencia Educativa de Pre-Grado". Este Ciclo intenta profundizar los aspectos teóricos brindados en los anteriores y, a la vez, proporcionar formación metodológica.

Particularmente, la *asignatura* en cuestión posee los siguientes contenidos básicos:

- La Psicología en el campo de la educación, como objeto de estudio e intervención.
- Encuadre teórico para su análisis investigativo y de intervención.
- La educación y el contexto histórico-social.
- La relación enseñanza-aprendizaje.
- La práctica educativa y sus efectos.
- El proceso de aprendizaje y las condiciones que los posibilitan.
- El sujeto del aprendizaje y sus trastornos.
- La intervención del psicólogo en el campo institucional y modalidades de abordaje.

Como se comentó en la Introducción, la mayoría de las propuestas en EaD que ofrece la UNR son productos de iniciativas aisladas por parte de docentes o grupos de docentes, o de departamentos o cátedras. Nunca como una organización sistemática que conforme toda una Carrera a partir

de esta modalidad. El caso de “P.E.I” (Psicología Educativa I) no es la excepción. Puesto que son ellos quienes inician los contactos con la plataforma de la FCEIA para ofrecer un tramo de esta materia con modalidad a distancia. Tramo que –como nos relató el coordinador de la plataforma– debe ser aprobado si los alumnos aspiran a “promocionar” la materia.

Respecto de esto último, es válido mencionar que cuando se recorre el correspondiente Programa 2012, no figura en apartado alguno la mención al cursado o aprobado de ningún tipo de trabajo en la modalidad a distancia como condición para la promoción. Esto puede deberse a que se trate –como en otros casos dentro de la UNR– a la iniciativa únicamente de un grupo de docentes y no de toda la cátedra; o bien –considerando que lo implementación fue recién en este año– que no haya aparecido en el Programa debido a que la presentación del mismo se llevó a cabo en el 2011.

En el apartado del Programa se expresan como condiciones para la promoción directa, lo siguiente:

- 75% asistencia al teórico anual con aprobación de un trabajo final nota MB (8).
- 75% asistencia al práctico con aprobación de dos parciales con nota MB (8).
- Coloquio integrador.
- Carga horaria semanal obligatoria para el alumno para promover: 4hs.

## **La plataforma**

Para poder pensar la experiencia quizás sea necesario conocer un poco más acerca de este soporte. Así, en la página digital que posee la Escuela de Posgrado y Educación Continua de la FCEIA puede leerse lo siguiente:

La vinculación entre el nivel de grado y el de posgrado se articula en la FCEIA en el ámbito de la Escuela de Posgrado y Educación Continua (EPEC).

Esta tiene a su cargo todas las carreras de posgrado de la Facultad, así como la organización de cursos, seminarios, talleres, conferencias de posgrado, y las actividades de Educación a Distancia.

Para garantizar la vinculación y la articulación entre el grado, el posgrado, la investigación y la vinculación con el medio, el Consejo Asesor de la EPEC está formado por los directores de escuelas (Carreras de Grado), directores de centros y directores de institutos.

Su organización permite estructurar las carreras de posgrado emergentes de las carreras de grado, así como atender a las demandas del medio en cuanto a carreras de posgrado mono o multidisciplinares y a trayectos curriculares específicos de capacitación de pre o posgrado.

Estas carreras y actividades de posgrado están relacionadas naturalmente con las carreras de grado. (c-virtual.fceia.unr).

En las distintas entradas que ofrece, se puede encontrar específicamente una dedicada a la EaD (o *e-Distancia* como allí figura). Dentro, se distinguen entre carreras, trayectos y cursos.

- *Carreras*: las asignaturas se dictan en modalidad a distancia, sobre la base de escritos en soporte electrónico y otros materiales que puedan ser útiles y que pueden encontrarse en sitios previamente seleccionados por los docentes. Todo esto se integra online a través del recurso “c-virtual” (que también se ofrece en la página) Figuran también las tutorías permanentes para el asesoramiento, seguimiento y evaluación de los aprendizajes, a lo que se agregan los intercambios y la participación en foros. El Departamento de la FCEIA se menciona como el referente de asistencia en relación a aspectos organizativos y tecnológicos. Finalmente, para la aprobación de las distintas Tesis, se apela al modo presencial.
- *Trayectos*: aquí, junto con la fundamentación y las diferentes ofertas y condiciones, pueden conocerse las modalidades de “dictado”. Las mismas pueden ser “semipresencial o a distancia, con la inclusión de módulos de aprendizaje que se basan en la utilización de distintas metodologías, recursos tecnológicos y materiales didácticos”
- *Cursos*: en esta entrada puede leerse la lista de los diferentes cursos a distancia que ofrece la carrera. Lo interesante aquí es la amplia gama de posibilidades –también de acreditación– que figuran: asignaturas, cursos de posgrado, taller, cursos de capacitación, conferencias y seminarios. (c-virtual.fceia.unr).

Como puede notarse, ingresando a <http://c-virtual.fceia.unr.edu.ar>, la plataforma virtual de la FCEIA parece contar con una buena base experiencial en lo que respecta a EaD. Los fundamentos apuntan a potenciar las carreras ya existentes dentro de la Facultad y a orientar y estimular a los estudiantes y/o profesionales según los intereses de la práctica para su actualización, capacitación y perfeccionamiento.

Por su parte, la Facultad de Psicología también posee una página en Internet que permite la realización de distintos trámites y consultas de

alumnos y docentes. Pueden encontrarse allí sitios pertenecientes a las distintas cátedras de 1° a 6° año. Entre ellos está incluido el de la asignatura “P.E.I”. Figuran en este espacio los docentes que integran la materia y la posibilidad de acceder a material bibliográfico y audiovisual pertinente al contenido de la misma. Ofrece, además, sitios para la realización de foros a los cuales se puede ingresar en calidad de alumnos –con un código determinado– o como “invitado” –también con un código esta vez cedido por el titular de la cátedra–.

Aunque la articulación entre la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura y la Facultad de Psicología puede resultar dificultosa –por cuestiones epistemológicas, claro está– ante el pedido realizado por esta asignatura, lograron desde la FCEIA proporcionar la plataforma y el soporte técnico en diseño y coordinación necesarios para llevar adelante el taller.

Justamente estas dificultades en la articulación y en las tutorías de contenidos es lo que impidió, por otra parte, que sólo se trate de un tramo lo que se pueda llevar adelante y no alcanzar otros niveles de especialización o curso superior.

Aún así, a pesar del desconcierto en que se encontraba la asignatura en relación a cómo operar con esta modalidad, la experiencia alcanzada en este año 2012 parece ser bastante provechosa y con buenos resultados. No sólo en cuanto a la plataforma, sino también con los propios aprendizajes que ellos mismos como docentes pudieron lograr acerca de esta práctica.

### **El informante clave**

Para obtener información precisa y de primera mano, se recurrió a un informante clave que actualmente está haciendo una adscripción en la Escuela de Posgrado de la FCEIA. Su adscripción esta relacionada con un curso que la Facultad de Psicología desarrolla en la plataforma de la Escuela de Posgrado. La función del adscripto en ese marco de asociatividad tiene que ver con el seguimiento de todo lo atinente al dictado de este curso, desde que el curso es dado de alta en la plataforma (el espacio virtual), culminando con la evaluación de todo el proceso. Es quien se ocupa de resolver las necesidades del curso en la plataforma y es quien desde la facultad oficia de contacto en la plataforma con tutores docentes y estudiantes del curso principalmente junto a otras actividades devengadas de su función.

En el Departamento EaD de la FCEIA, a esa figura (que la ocupa una persona por cada curso) se la denomina “tutor coordinador”, para diferenciarlo del tutor docente. Forma parte del equipo de apoyo docente

que brinda el Departamento de Educación a Distancia. Con el objetivo de preservar su identidad lo llamaremos a partir de aquí “ID”.

Sus trabajos anteriores en esta modalidad no se realizaron aquí sino en Madrid, España. Lugar en donde residió durante 5 años y en el cual, a través de su empleo, logró capacitarse: “Mi formación se llevó a cabo en España durante mi puesto de trabajo en la empresa *Global Estrategias - Demos Group* como formación continua de mis tareas de técnico e-Learning”.

Según ID, actualmente no se encuentra atravesando procesos de formación en este campo, sino que parece estar abocado a participar tiempo completo en proyectos concretos de implementación. Lo cual además es un indicador de que su trayecto de especialización se está llevando a cabo en plena actividad.

Su no tan extensa aunque rica experiencia le permite reflexionar acerca de qué se trata esta práctica y cuáles pueden ser los alcances. En este sentido, vale como ejemplo la posición que adopta frente a la EaD:

La Educación a Distancia no es más que el intento de educar, es decir, enseñar y aprender utilizando o apoyándose en herramientas virtuales que favorecen la transmisión objetiva de conocimientos y saberes sin la necesidad de encontrarse en el mismo lugar físico. La EaD no sólo es una herramienta que favorece la transmisión de conocimientos y saberes, sino es una manera distinta o diferente a la convencional de enseñar y aprender, ya que el conocimiento y los saberes, así como los roles de los educandos y educadores, no pueden ser ordenados y estructurados de la misma manera que por ejemplo la enseñanza normalista utiliza para transmitir saberes y conocimientos (Entrevistado ID).

Una definición que no pretende la sustitución de un modelo por otro, sino que se ofrece “como una manera distinta o diferente”. En el marco de la investigación que incluye a este escrito, se pensaría también como complementario, como alternativo. Puede resaltarse además la idea de salvar las distancias físicas entre educadores y educandos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aspecto no menor a la hora de ampliar y democratizar las oportunidades.

Al ser consultado, ID respondió:

La implementación de la EaD en las carreras de grado favorecería el acceso al conocimiento de muchos ciudadanos que no pueden acceder a vivir en las grandes ciudades que poseen universidades; además que solucionaría el problema de las “aulas llenas” en el nivel superior; reduciría los costos económicos del nivel superior.

Su función como tutor o coordinador también es fundamental en este proceso. No sólo por el buen manejo que debe tener en relación a las herramientas que ofrece la EaD, sino también por la capacidad de administrar adecuadamente la tecnología necesaria para cada momento:

(...) el tutor experto también direcciona y orienta la adquisición significativa de los conocimientos y saberes. Recursos de cámara web en grupos de trabajos, micrófonos para agilizar y comentar, videos tutoriales y educativos, y material de lectura entre otros fueron repartidos a lo largo del curso. (Entrevistado ID).

En este caso, el seguimiento más sostenido fue al inicio de la experiencia. Poco a poco, a medida que los miembros de PEI comenzaron a familiarizarse con la modalidad, desde la plataforma de la FCEIA se fue generando cierto corrimiento. Así, en cuanto a la evaluación de los trabajos quedó demarcado de la siguiente manera:

Dentro del tramo de la materia de Psicología Educativa I la evaluación gira en torno del nivel o cantidad de participaciones dentro de los foros de debates y la utilización de los conceptos claves dispuestos por la cátedra para profundizar los debates (Entrevistado ID).

### **Encuentros y experiencias**

De lo que nos manifestó el informante clave, es válido retomar su postura en relación con la EaD. Es decir, pensarla no sólo como una herramienta más para la transmisión de saberes. Puesto que podría caerse en una posición que obture las potencialidades que esta modalidad puede ofrecer para una participación activa de los estudiantes, en pos de “otra” forma de transmitir el mismo método mediante un acumulativo de enseñanza.

Haciendo algunas salvedades contextuales, siguen siendo pertinentes los desarrollos de Dewey (1939) en relación con el planteo entre, al menos, dos tipos de educación. Así, al reflexionar sobre el modo en que podrían implementarse los métodos basados en la experiencia, advertía el hecho de no confundir la flexibilidad y la libertad que su propuesta planteaba, con aquello que realmente se efectiviza en la práctica.

(...) es muy posible que el maestro haga un plan preparado en una forma tan rígida e intelectualmente inflexible que se convierta en una imposición adulta, la cual no es menos externa porque se realice con tacto y con una apariencia de respeto a la libertad individual. (p. 98).

Es obvio que en el ámbito universitario no cabe la mención de “adulto” para el vínculo entre docente y alumnos. Aun así, es interesante pensar en torno del desarrollo de las posibilidades y potencialidades que pueden alcanzarse en los alumnos a partir del armado, sea por un docente o por toda una cátedra, de una propuesta pedagógica determinada. Sobre todo, si se tiene en cuenta la libertad que se puede ofrecer en cuanto al tiempo y a los intereses de cada uno.

También vale alguna revisión a partir de su noción de “experiencia”, puesto que difiere de aquello que hasta el momento ofrecen la mayoría de los ámbitos académicos. Esta noción permite incluir los aspectos individuales y sociales a la vez. Vale decir, no sólo perseguir los intereses, las motivaciones de cada sujeto en la búsqueda activa por conocer, sino también por vía de la socialización, el tutor pierde la posición de amo y comienza a funcionar como facilitador de ideas, disparadores y conflictos pertenecientes al contexto que nos rodea, configura e incluye.

Por otra parte, pensar que la educación –sea presencial o a distancia– pueda efectuarse mediante la experiencia, no significa que todas ellas sean verdaderas o igualmente significativas. Ésta debe ser algo orgánico e integral para los sujetos. En este sentido, es posible repensar la idea de experiencia en tanto “vivencia” que modifica a los sujetos en el momento de realizarla y también modifica toda experiencia posterior si es sistemática. Y aquí se incluyen no sólo los alumnos, sino también el cuerpo docente.

Al comentarnos acerca de las respuestas de los alumnos de “Psicología Educativa I” frente a la modalidad, *ID* nos cuenta:

Al principio con un poco de resistencia pero durante la experiencia aumentan los debates no sólo en cantidad sino en calidad ya que ellos mismo ocupan los lugares de transmisores de saberes dejando y ofreciendo material de lectura o videos que orientan al debate.

Los alumnos tienen la oportunidad y la aprovechan. Se apropian de un lugar de saber y aparecen como protagonistas en su mismo proceso de conocer. Rastrean, buscan y aportan materiales y saberes. Algo poco convencional en las aulas universitarias en donde sólo reciben de forma acabada el saber del docente.

En consonancia con esto, es interesante agregar cómo piensa este coordinador la noción de “experiencia”, puesto que incluye su mirada y la del equipo en el cual trabaja:

En este caso la experiencia la tomo como el proceso de observar, participar, conocer y aprender; tanto yo como el equipo de Psico-

logía, en diferentes maneras estamos experimentando con este proyecto; yo porque es la 1º vez que hago esto en la plataforma de FCEIA y ellos (psicología) porque es la 1º vez que lo hacen desde su práctica profesional y como cátedra: para ellos es 100% nuevo.

Tal como mencionábamos más arriba, esta posición parece vincularse con la idea de vivencia personal y/o grupal. Lo que se modifica en las concepciones anteriores a partir de transcurrir por este trabajo es aquello que se enriquece, que replantea y que estimula la creación de otras estrategias, seguramente distintas a una primera vez. Esta postura recalca en una práctica innovadora ya que dejaría las bases para poder comenzar a desarrollar cada día más materiales que favorezcan la modalidad (EaD) como una propuesta alternativa.

Esta plataforma en particular y las de EaD en general, no funcionan por sí solas. Dependen de las propuestas que los docentes puedan hacer y de los modos en que logren sostenerlas y sistematizarlas en plazos más o menos largos de tiempo. Para esto también resulta necesario empaparse de aquello que ya se viene realizando en este campo, y poner en juego la creatividad, la formación y capacitación, claro está, a la hora de generar alternativas pedagógicas.

Otro apartado se dispara a partir del uso de las TIC. Aquí es necesario que los docentes conozcan los nuevos recursos y cómo funcionan. Qué posibilidades ofrecen y cómo pueden potenciar el proceso de adquisición de conocimientos. Sin que esto signifique una carrera por desterrar o abandonar métodos anteriores.

Por otro lado, es válido contemplar que estas tecnologías conforman nuestro mundo actual. Conviven con nosotros –y en este “nosotros” incluyo docentes y alumnos– y son una de las vías más usadas para explorar, conocer y comunicarnos hipertextualmente con lo que nos rodea. Para seguir con el hilo antes trazado, puede considerarse como el lugar en donde se están desarrollando mayoritariamente nuestras “experiencias”. Por lo tanto, es probable que debamos orientar la configuración de las planificaciones hacia el campo digital si queremos que aquello que se transmite conlleve algún vínculo –incluso discursivo– con lo que sucede y cómo sucede a nuestro alrededor. Y en esto se incluye una mirada educativa más democrática, capaz de contemplar los diferentes modos de acceder y comprender la realidad.

La comunicación digital obliga a pensar acerca de cómo se han modificado sustancialmente las nociones de tiempo y espacio en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Internet ofrece la posibilidad de acceder a un cúmulo de información en el momento y en el lugar en que

se lo requiera. Superando en la actualidad las dificultades de conexión por “cable” y “ficha”, existente hasta hace muy poco tiempo (Bauman, 1999).

Así, para los usuarios el acceso se realiza en el tiempo que cada uno disponga. Acceso no sólo al material propuesto en una plataforma determinada, sino a todo aquello que circula por la red. Siempre y cuando sepa cómo buscarlo y dónde encontrarlo.

Y en esta idea de “usuarios” vale el esfuerzo de detenerse: ¿Usuarios de qué? ¿De información? ¿De conocimientos? ¿De saberes? ¿De herramientas? ¿O sólo del formato, de la línea, de la red, del soporte, de la máquina? Se trasciben palabras usadas y escuchadas corrientemente en relación al tema.

A riesgo de caer en el sentido común, quizás valga una distinción fundamental entre el uso cotidiano y el uso educativo. Es por eso la insistencia de otorgarle al “usuario” status de alumno nuevamente, aunque reescrito a partir de las modificaciones antes señaladas. En este sentido, será el docente/tutor quien deba apropiarse de este proceso –que transcurre en otros tiempos– y orientar a los alumnos con el fin de otorgarle sentido a esa información. Para encontrar y aprovechar la importancia y la significación. Convertirla en *apropiación crítica y reflexiva*.

Anexarlo a la utilización del texto impreso y aprovechar estas nuevas experiencias que incluyen otras formas de pensar los modos de indagación e investigación y el trabajo con otros. Alternativas más libres y flexibles a la hora de concebir la búsqueda de los materiales necesarios y los tiempos de consulta.

Tradicionalmente la presencia de los docentes y el tiempo transcurrido dentro del aula fue un factor fundamental al momento de enseñar y aprender. Y este recorrido, estas experiencias compartidas, estos encuentros a distancia, deberán llevarnos a reflexionar, precisamente, en los “nuevos” modos de “estar presentes” en la educación.

## Referencias Bibliográficas

BAUMAN, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. (13ª reimpresión) Fondo de Cultura Económica. México.

COPERTARI, S. (2010). *La práctica docente universitaria en Educación a Distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza*. Laborde Editor. Rosario.

COPERTARI, S. y FANTASÍA, Y. (2009). Estado del arte de experiencias sobre prácticas de enseñanza en educación a distancia en la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 5 (4) Laborde Editor.

DEWEY, J. (1946) *Libertad y Cultura*. Editorial Rosario. Argentina.

\_\_\_\_\_ (1939) *Experiencia y educación*. Editorial Losada. Argentina.

GARCÍA ARETIO, L (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel. Barcelona.

LITWIN, E (2001) *Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad*. (s/d).

LITWIN, E (comp.) (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu. Buenos Aires.

Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología. Programa 2012 “Psicología Educativa I”. Pág. 14.

**Página web consultada** (vigentes al momento de la publicación de este trabajo):  
Escuela de Posgrado y Educación Continua de la Universidad Nacional de Rosario  
(<http://posgrado.fceia.unr.edu.ar/>) Consultado el 01 de Noviembre de 2012.

## CAPÍTULO 8

### EXPERIENCIAS A DISTANCIA UNIVERSITARIA EN POSTGRADOS

*Susana Copertari*  
*Natalia Sgreccia*  
*María Laura Segura*

#### **Desde dónde partimos**

Desde la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNR. El trabajo que presentamos tiene que ver con los resultados de dos proyectos de investigación interdisciplinarios que venimos realizando en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) sobre experiencias en la modalidad a distancia (EaD) en carreras de grado (HUM266/08), radicado en la Facultad de Humanidades y Artes (FHyA), focalizado sobre el análisis de las prácticas de enseñanza y de postgrado (Pol148/10) en relación a las políticas académicas y de gestión universitaria que los sustentan en materia de educación a distancia y virtual, radicado en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (FCP y RRII), ambos subvencionados.

Metodológicamente los dos proyectos están enmarcados en investigaciones aplicadas sustentadas en el paradigma cualitativo (Taylor y Bogdan, 1992) ya que ponen su acento sobre una mirada que apunta a lo cualitativo más que a lo cuantitativo, desde la etnográfica educativa (Guber, 2004) y en el paradigma de la complejidad (Morin, 2000) ya que al estar esta modalidad educativa (EaD) tan vinculada al acompañamiento de las TIC en los procesos de enseñar y aprender, nos posibilita desentrañar la importancia que éstas adquieren en la comprensión de las incertidumbres y en la introducción de los nuevos lenguajes. Ambos hoy tan presentes en los ámbitos académicos de educación superior para poder hacer frente a los retos y desafíos que demanda a el siglo XXI la educación superior, especialmente

en lo que refiere al trabajo en redes colaborativas de enseñanza y aprendizaje que permitan la inclusión de más estudiantes al sistema universitario.

### **Anudando miradas y tramas problemáticas de la educación a distancia en los postgrados de la UNR**

En el presente capítulo nos proponemos exponer algunos avances investigativos. Hasta el momento hemos realizado el trabajo empírico sobre las doce facultades de la UNR: Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura; Humanidades y Artes; Arquitectura, Planeamiento y Diseño; Ciencia Política y Relaciones Internacionales; Ciencias Agrarias; Ciencias Económicas y Estadística; Odontología; Ciencias Médicas; Ciencias Veterinarias; Psicología; Derecho y Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, sobre experiencias en la modalidad a distancia. Dichos resultados forman parte del relevamiento de información realizado por un equipo de investigación del cual formamos parte.

La investigación que integramos se denomina “Política(s) académica(s) sobre carreras de Postgrado y formación docente en Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Rosario” (POL148/10). La misma surge como una continuación del Proyecto: “Análisis de experiencias sobre las prácticas de enseñanza en Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Rosario” (HUM266/08). El recorte de este último ha sido una investigación sobre carreras de grado en la modalidad a distancia y en el cual se vio la necesidad de continuar investigando sobre las carreras de postgrado y la formación docente continua en la modalidad a distancia, ya que la UNR no cuenta con otras investigaciones que sistematicen desde esta perspectiva este campo de conocimiento.

El objetivo fundamental de la misma, que finaliza en 2013, consiste en analizar crítica y reflexivamente las políticas académicas y de gestión en materia de EaD y virtual que se están implementando en la UNR, en este caso sobre el postgrado, y sus implicancias en la formación docente, en la gestión académica y en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, a fin de avanzar con un sistema de educación superior que sea cada vez más inclusivo y democratizante.

La relevancia radica en poder pensar cuál es la responsabilidad socio-cultural y educativa de la universidad en relación a los cambios que se producen en la gestión, en la actividad docente y estudiantil, de aquellos alumnos que cursan carreras de postgrado y si las universidades, en este caso la UNR, poseen ofertas educativas alternativas además de las presenciales, como son las de EaD de modo virtual o semipresencial (híbrida/

mixta), y si en este marco cuentan con una formación docente continua, para hacer frente a uno de los grandes desafíos del siglo XXI.

Desafíos que tienen que ver, con la posibilidad de brindar a los estudiantes el cursado de especializaciones, maestrías y doctorados a través de ofertas más flexibles y abiertas en términos de espacios y tiempos institucionales sin necesidad de una cursada presencial. Creemos que la educación superior, en este caso la universitaria, podrá brindar más posibilidades educativas inclusivas y democratizadoras si brinda al estudiantado un abanico mayor de posibilidades, especialmente a aquellos que por múltiples causales no pueden asistir regularmente a clase. Desde esta perspectiva, sostenemos que la universidad, en esta investigación la UNR, puede ofrecer otras posibilidades de educabilidad mediante la implementación de propuestas que promuevan una diversidad de opciones, como en este caso ofrece la modalidad a distancia y virtual, que le permita a los estudiantes postgraduados ingresar, permanecer y egresar del sistema universitario. Lo que más se dificulta en los estudiantes es el egreso, en el caso de las maestrías, por ejemplo, lo que más dilata la titulación parece ser terminar la elaboración de la tesis.

Consideramos que esta investigación puede ayudar a la resolución de una problemática que actualmente constituye una de las preocupaciones medulares a tener en cuenta en el marco del paradigma de la complejidad (Morin, 2000) para las universidades, puesto que consideramos aparece como una de las causales principales.

La problemática de la permanencia, e inclusive de la deserción en estas carreras se reconoce a partir de los tiempos destinados a la elaboración de las tesis de maestría. Si bien las carreras de maestría y doctorado proveen acercamientos previos a contenidos metodológicos, los tesisistas manifiestan dificultades al intentar valerse de esos conocimientos conceptuales, de articularlos o ponerlos en uso en la situación de estructurar su investigación de posgrado. Específicamente, y en particular, en relación con la formulación del proyecto de tesis, puede afirmarse que los tesisistas suelen vivir la experiencia de iniciación en la investigación como una tarea saturante (Carlino, 2003, op. cit. Chamorro, Sólomita Banfi y Lazzarini, 2010, p.9).

Por otro lado Follari afirma:

Es notorio que los posgrados carecen casi de deserción durante su cursado: parece existir un tácito pacto de aprobación de las materias, con una exigencia de trabajo final en cada una de ellas

que no suele ser demasiado fuerte. Por cierto, también debido a la inversión de recursos económicos y personales que exige el posgrado, quien lo hace se preocupa de no perderlo. Pero frente a la redacción de la tesis aparece la parálisis (Follari, 2001, p.2, op. cit. Chamorro, Sólomita Banfi y Lazzarini, 2010, p.10).

Es desde este lugar que partimos sosteniendo que la UNR ha venido teniendo un desarrollo lento y poco sistemático en materia de EaD, tanto en carreras de grado como de postgrado. En la UNR sólo algunas carreras de postgrado vienen implementando esta modalidad en el cursado de seminarios en forma virtual o de manera semipresencial (bimodales/híbridos): “el modelo bimodal consiste en el desarrollo de un programa o departamento a distancia en el seno de una universidad convencional” (Mena, 2007, p.27).

Este sistema comenzó a implementarse en la década de 1990 y se ha ido ampliando paulatinamente a cada vez más asignaturas. Acordamos con Guido y Versino (2010) en que:

(...) si bien existen experiencias de manera aisladas anteriores, el año 1999 marca el inicio del desarrollo de campus virtuales en las universidades públicas en Argentina. Durante la primera década del 2000 proliferan las iniciativas hasta sostener que en la actualidad, alrededor del 65% de las universidades nacionales cuenta con un campus virtual creado desde la gestión central en funcionamiento o algún proyecto que supone su creación (p.82).

En relación a los fundamentos planteados nos propusimos en el Proyecto de investigación los siguientes objetivos:

*General:* Analizar crítica y reflexivamente la(s) política(s) académica(s) de la UNR en materia de EaD, en carreras de postgrado, y sus implicancias en la formación docente al interior de cada unidad académica.

*Específicos:*

- Indagar acerca de cuáles son las facultades de la UNR donde se cursan carreras de postgrado a distancia, mediante un rastreo témporo-espacial.
- Seleccionar y sistematizar comparativa y comprensivamente los postgrados a distancia conforme a: especializaciones, maestrías, doctorados y el impacto de las TIC en dichos programas.
- Reflexionar críticamente en cada unidad académica localizada sobre: los distintos programas de EaD, el diseño de los materiales didácticos, las acciones tutoriales, el sistema de gestión académico-institucional, la gestión del conocimiento, la cultura académica, el estilo de enseñanza

y aprendizaje, la utilización de las TIC, en el marco de la complejidad y la tecnología educativa.

- Realizar un aporte a las políticas académicas de la UNR en relación al campo del conocimiento científico en materia de postgrados con EaD y formación docente desde la perspectiva de la tecnología educativa.

### **Marco legal de la modalidad a Distancia en la UNR**

La implementación de la modalidad a distancia y virtual en los postgrados de la UNR se está desarrollando en algunas unidades académicas con importantes resultados en algunas facultades “pioneras” desde fines de 1990 ya sea totalmente a distancia o bimodales. No obstante ello, creemos que aún existe en la UNR un número muy acotado de facultades con carreras de postgrado que se puedan cursar completas a distancia (Copertari, Sgrecia y Segura, 2011). En la mayoría de los casos sólo algunos seminarios pueden cursarse en forma bimodal (semipresencial).

Podemos afirmar que, desde el año 2005 al 2012 esta modalidad ha ido creciendo cuantitativa y cualitativamente en las universidades argentinas. Sin embargo, la UNR aún no ha terminado de trazar políticas académico-institucionales sobre la implementación y acreditación de carreras de postgrado a distancia.

Cuando una universidad convencional toma la decisión de incorporar a su oferta académica la modalidad a distancia, debe afrontar una serie de cambios estructurales, tecnológicos y metodológicos. Pero, sobre todo, debe convencerse de la necesidad de reconfigurar su modelo anterior para asegurar una real integración de modalidades y no, simplemente, una adición tecnológica o metodológica (...) Más allá de la configuración estructural que adquieran las instituciones de educación a distancia, deberán desempeñar en el futuro un papel que acompañe las necesarias transformaciones que las actuales circunstancias requieran. Ello será posible si desarrollan una oferta flexible, capaz de adecuarse a las necesidades del contexto. Esa flexibilidad administrativa deberá equivaler a un mayor rigor académico (Mena, 2007, p.40).

Del sustento normativo en materia de EaD en la UNR, hemos encontrado un proyecto del Campus Virtual de la UNR:

La coordinación académica desarrolló una propuesta de Ordenanza de Educación a Distancia UNR, para su discusión y optimización por parte de las Secretarías de Postgrado y Académica

en función de una posterior elevación al C.S. UNR, que regula la calidad académica, tecnológica y de gestión que la modalidad requiere en el marco de los organismos de evaluación nacional e internacional vigente. En consonancia con dicho texto, se propuso el “Programa de Educación a Distancia del Campus Virtual UNR”. La redacción se realizó colaborativamente con la oficina de Vinculación Tecnológica de la UNR. La optimización de la propuesta del Programa de EaD se realizó poniéndola a consideración de las distintas Unidades Académicas que expresaron su interés por realizar actividades integrando el Campus Virtual UNR (San Martín, Guarnieri, Rodríguez, Bongiovani y Sartorio, 2010, s.n.p).

En el año 2010 y 2011 aparece como marco regulatorio en la UNR la Ordenanza 666/10 (18-05-2010) para posgrados contemplando la EaD. La misma deja sin efecto la Ordenanza N° 529 y modifica la 566 y la 617 del C.S. Antes de la 666/10, la FCEIA (unidad académica) elevó para la aprobación de las dos carreras de posgrado a distancia, un proyecto con la presentación de las mismas, que contuviera la modalidad del dictado a distancia con un reglamento específico, como ejemplo citaremos el caso de la carrera de Especialización en Ingeniería Sanitaria a distancia y la Maestría en recursos Hídricos en Zona de Llanura. En la Ordenanza 666/10 (C.S) el artículo 1 especifica las carreras con modalidad de dictado semipresencial (p. 3). Y en el año 2011 por Resolución del Ministerio de Educación de la Nación 160/2011, se establecen estándares, criterios y procesos de acreditación de las carreras de posgrado que en el punto 3.2.2 de dicha resolución refiere a las carreras a distancia de posgrado.

### **Contextualizando las experiencias**

Los actuales escenarios educativos, a partir de las políticas neoliberales de los años 1990 y con el crecimiento de las modalidades no presenciales (a distancia y virtual), tanto para carreras de grado como de postgrado en las universidades nacionales, si bien vienen teniendo un crecimiento cada vez más acelerado en la educación superior de nuestro país y de la región, en la UNR aun es lento.

Según nuestros hallazgos, ese crecimiento en la UNR comienza con sus primeras experiencias en la modalidad en varias facultades en la década de los '90, fundamentalmente en aquellas que consideramos pioneras en las carreras de grado en (EaD): Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA), que la consideramos más sólidamente preparada y que cuenta con una Escuela de Posgrado y Educación Continua y un

Departamento de Educación a Distancia, desde el mismo se lleva a cabo la capacitación e investigación en la modalidad, Facultad de Medicina (FM) (carrera de Enfermería), y otras que no son de menor importancia, pero que no tomaremos en consideración en este trabajo ya que serán analizadas en otros capítulos. En éste abordaremos los avances que venimos realizando a través del Proyecto POL148 iniciado en 2010 de carreras de postgrados en EaD en la UNR.

La educación, en este caso universitaria, mediada por entornos virtuales orientada al aprendizaje activo, reflexivo, crítico, cada vez más autónomo, exige a los docentes nuevas capacidades comunicativas en el marco de los “nuevos lenguajes” y de un enfoque innovador de la enseñanza y el aprendizaje. Enfoque innovador que permite, por un lado, acompañar al estudiantado en el complejo proceso de adquirir conocimientos y, por el otro, que puedan resignificarlos, aplicándolos a situaciones nuevas desde un pensamiento complejo (Morin, 2000).

En este sentido, crece la necesidad de que los docentes dominen herramientas informáticas y de comunicación, que les permitan desenvolverse con experticia en estos nuevos contextos, y que puedan ayudar a desarrollar la experticia del alumno, más aún tratándose del sistema universitario.

Las instituciones educativas especialmente en las últimas décadas han comenzado a transformar sus carreras y cursos con modalidades (total o parcialmente) no presenciales. Es necesario advertir, entonces, que las mismas deben ser analizadas desde la perspectiva que nos da la tecnología educativa, como una de las corrientes epistemológica-educativas que propone, en su vasto espectro, la utilización de las tecnologías (TICs) con un sentido principalmente pedagógico y no meramente tecnológico (Copertari y Trottni, 2011, p.s.n.).

### **Algunos aportes como producto del abordaje empírico**

La UNR fue creada en 1968 a través de la Ley 17987. Su estructura fundante fue un desprendimiento de la Universidad Nacional del Litoral de quien toma sus primeros organismos académicos y administrativos que en aquel entonces consistían en: las Facultades de Ciencias Médicas, de Ciencias, de Ingeniería y de Arquitectura, de Ciencias Económicas, de Filosofía, de Derecho y Ciencias Políticas, de Odontología, de Ciencias Agrarias y los Hospitales-escuela y las escuelas secundarias que de ella dependían además del Instituto Superior de Música de Rosario.

La UNR estableció con la sociedad rosarina una relación activa desde la cual fue generando cada uno de los proyectos que puso en marcha y que se expresó en un crecimiento sostenido acorde a las demandas de la región. Su estructura actual es de 12 facultades, 3 institutos de enseñanza media y 1 centro de estudios interdisciplinarios. Brinda una oferta académica compuesta por 124 carreras de postgrado, 63 títulos de grado, 15 tecnicaturas, 53 títulos intermedios, 26 títulos por articulación con el sistema de Educación Superior no universitario, y 32 posttítulos. A esta oferta académica se le sumó en los últimos años el Campus Virtual desde el cual se brindan cursos en la modalidad a distancia empleando como ambiente de enseñanza el soporte Web.

Hemos encontrado por la Web un Informe de Evaluación Externa de la CONEAU sobre la UNR con un análisis situacional e institucional de la misma, tomando como base las carreras al 2005, si bien el informe es de febrero de 2009, transcribiremos algunas partes como extracto sobre postgrados, política y gestión académica que nos parecen importantes para nuestro análisis.

### **Acerca de los postgrados**

La problemática de la política de postgrado de la UNR aparece en varios documentos, en sus planes estratégicos es subrayada como una fuerte preocupación institucional en referencia a la calificación de su masa crítica docente. Dicha política se fundamenta con distintos argumentos, como la calificación académico profesional, la formación de recursos humanos en docencia e investigación, la respuesta institucional a demandas profesionales de la sociedad local y una alternativa de formación continua en relación con necesidades específicas de las distintas carreras de grado de la Universidad. Además de los puntos citados en el párrafo anterior, la gran cantidad de carreras de postgrado de la UNR brinda a las distintas facultades una importante fuente de recursos por tratarse de una actividad arancelada (CONEAU, 2009, p. 40).

### **Acerca de los Planes de estudio**

“Los planes de estudio de las carreras de posgrado deben encuadrarse, al igual que las carreras de grado, en la Ordenanza N° 551. En ella se contemplan diagnósticos socioeconómicos e institucionales vinculados a las necesidades de la oferta académica en la región así como a las posibilidades

académicas y financieras para implementar y sostener el dictado de la carrera y empleos relacionados con su título. Las carreras de especialización, de neto corte profesionalista, son creadas a partir de demandas puntuales, y la mayoría son propuestas como carreras a término.

En el caso de la creación de carreras de doctorado, la UNR ha decidido explícitamente diagramar su política desde una óptica disciplinar, en coincidencia con su oferta curricular de grado, de allí la importante cantidad de doctorados. La Ordenanza N° 566 establece el Reglamento General de Doctorado de la UNR y allí se define que el Doctorado de la UNR está destinado a la realización de investigaciones originales en un tema o área de conocimiento, entendiéndose por esto aquellas investigaciones cuya excelencia teórico práctica constituya una contribución al avance del conocimiento científico y un aporte significativo a los requerimientos de la sociedad. El Doctorado tiene también por objeto la obtención de verdaderos aportes en un área del conocimiento, cuya universalidad debe procurarse en un marco de nivel de excelencia académica. El título correspondiente es de doctor seguido de la mención unidisciplinar acorde con las correspondientes carreras de grado de la UNR.

Bajo el amparo institucional de la misma Ordenanza, la UNR constituyó los Doctorados de Consolidación, una iniciativa por medio de la cual un número importante de docentes pudieron acreditar su trayectoria como parte del cursado del Doctorado y restando la realización de la tesis doctoral. Esta política se implementa desde 1999 y se han incorporado 100 docentes. Si bien los Doctorados de Consolidación aparecieron como una respuesta institucional tendiente a la rápida formación y capitalizan una importante cantidad de docentes con trayectoria académico-investigativa en la UNR, resulta por lo menos llamativo el hecho de otorgar, por parte de la Universidad, un título máximo fundamentado en una reglamentación particular de la Universidad. La oferta de posgrado es muy amplia. Suman 152 carreras que se dividen en 23 de doctorado, 40 de maestría y 89 de especialización; de ellas se encuentran acreditadas 14, 32 y 56 respectivamente. Del total de las 152 carreras de posgrado, 102 ya fueron acreditadas por la CONEAU, razón que se establece como un patrón de calidad a tener en cuenta. Este sistema establece que los docentes de trayectoria acreditan sus investigaciones, publicaciones y desarrollos académicos como la cursada del doctorado y luego hacen la tesis. Surgió a partir de la necesidad de la UNR de contar con un plantel de doctores” (CONEAU, 2009, p. 40-41).

Luego en 2010 y 2011 se aprueba el Reglamento de estudios de posgrado (Especializaciones, Maestrías y Doctorados) mediante la Ordenanza n° 666/2010, como ya mencionamos anteriormente, que reconoce la EaD.

Podemos decir que “se elaboró mientras en el Ministerio de Educación de la Nación con participación de los secretarios de posgrado de las universidades se estaba gestando la resolución 160/2011 de posgrados de SPU” (Informante-clave, 2012).

### **Acerca de la gestión académica**

“La política así como la gestión de postgrado se encuentra descentralizada en distintas unidades académicas. Por una decisión institucional no existe en la UNR el espacio institucional de una Secretaría de Postgrado en su unidad central; es importante recalcar que se manifestaron en distintas entrevistas fuertes críticas respecto de esta ausencia en la estructura orgánica de la unidad central. Si bien existe el Centro de Estudios Interdisciplinarios (CEI), los emprendimientos de esa índole son trabajados directamente entre las Facultades, las que cuentan con el auxilio técnico de la Secretaría Académica. Así es que aparecen emprendimientos interfacultades, fundamentalmente para poder afrontar los costos de implementación. El CEI es una unidad académica de la UNR, dedicada a la Investigación y a la enseñanza de postgrado de carácter interdisciplinario. Fue creado por Res. CS N° 281/93 y modificado por la Res. CS N° 116/99, orgánicamente depende del Consejo Superior. El funcionamiento académico del CEI depende de la Secretaría Académica de la Universidad y la actividad investigativa se relaciona con la Secretaría de Ciencia y Técnica; a partir del segundo mandato de la actual gestión de la UNR, los centros de investigación que pertenecían al CEI fueron transferidos a las facultades. El CEI no cuenta con asignación presupuestaria para sostener una planta docente propia, las designaciones les son cedidas desde distintas Facultades” (CONEAU, 2009, p. 42).

En relación a las políticas de gestión en materia de EaD el informe explicita que PuntoEdu (actualmente denominado Campusvirtualunr)

(...) es el Campus Virtual de la Universidad Nacional de Rosario a través del cual se realiza educación a distancia destinada a la formación y actualización profesional, especialmente en el ámbito regional. Se dictan carreras de Técnico Universitario y Postítulos Universitarios ofrecidas por distintas Facultades, así como Cursos de Actualización y Perfeccionamiento Profesional, de Tecnología Informática y de Formación Docente (Informe de autoevaluación de la UNR, CONEAU, 2009, p.77).

La cuestión económica atraviesa toda la realidad de la UNR, debajo de los distintos emprendimientos siempre aparece la sombra de un presupuesto exiguo, tal cual se asigna en la página Web de la UNR y en las resoluciones mencionadas. Cada facultad cuenta con un espacio institucional referido a la instrumentación de las políticas de postgrado, el cual se relaciona con la impronta de funcionamiento de cada unidad académica.

El Campus Virtual de la UNR articula con las distintas facultades a través de “comunidades”, que es un servicio online para todos los docentes, investigadores y alumnos de la UNR que ya cuenta con más de 19.000 participantes. Es una herramienta que complementa las actividades académicas presenciales, posibilitando un espacio abierto y flexible para la construcción del conocimiento público sustentado en los aportes de los participantes.

Es dable aclarar que si bien existen pocas carreras de postgrado a distancia, a través del espacio comunidades del campus interactúan muchas cátedras. Algunas facultades como la de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, de Derecho, de Ciencias Médicas y de Ciencias Veterinarias tienen su propio Campus Virtual. Otras facultades, como Psicología; Ciencia Política y RRH, Arquitectura, Planeamiento y Diseño, Ciencias Económicas y Estadística, Humanidades y Artes, Escuela de Música están articuladas al Campus Virtual de la UNR.

Al momento han participado en la investigación trece informantes-clave que se han tomado sobre el terreno empírico: Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (4 personas); Facultad de Derecho (3); Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (2); Facultad de Ciencia Política y RRH (1); Facultad de Ciencias Económicas y Estadística (1); Facultad de Humanidades y Artes (1); Campus Virtual de la UNR (1).

A partir de la información obtenida de manera online, en la 1º parte de implementación del proyecto (2010) y de las entrevistas realizadas hasta el momento en la 2º parte de implementación del proyecto (2011 y primer semestre del 2012), estamos en condiciones de analizar, producto de la información recabada en las unidades académicas, que están desarrollando experiencias en la modalidad EaD que:

En la *Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño* se ofrecen doctorados de Arquitectura y carreras de especialización presenciales, tales como: especializaciones en Gestión Local del Hábitat Popular; Higiene y Seguridad en la Construcción y Planificación Urbano-Territorial. Algunos seminarios pueden cursarse con la modalidad semipresencial desde el Campus Virtual de la UNR.

La *Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales* ofrece doctorados, maestrías y especializaciones presenciales. Las carreras de

especialización cuentan con “Comunicación Digital Interactiva” que disponen de un blog, “Estudios Políticos” con una página Web que está articulada al Campus Virtual y “Gestión Estratégica de Organizaciones Públicas”. Esta Facultad realizó experiencias muy interesantes en la modalidad a distancia (Curso de Orientación para Ingresantes y en cátedras de primer año) en la carrera de grado de Comunicación Social (desde el año 1996 al año 2000). Tanto en las carreras de postgrado como de grado algunos seminarios o asignaturas interactúan con el Campus Virtual de la UNR.

En la *Facultad de Ciencias Agrarias*, los doctorados, maestrías y especializaciones son con modalidad presencial. Se ofrece sólo una Actualización a Distancia en Bioquímica Clínica.

En la *Facultad de Ciencias Económicas y Estadística*, los doctorados si bien son de carácter presencial, sobre el terreno hemos observado que la Secretaría de Postgrado y Formación Docente, en los doctorados en Administración, en Contabilidad y en Economía, ofrece el “Seminario de Econometría Avanzada” que se dicta con modalidad semipresencial. También la carrera de postgrado Especialización en Gestión de la Innovación y la Vinculación Tecnológica se está desarrollando a través del Programa sobre Gerenciamiento de las Tecnologías GTEC y es online. En este Programa, la UNR coordina un consorcio integrado por otras tres universidades (Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Entre Ríos y Universidad Tecnológica Nacional) y se ocupa de actividades relacionadas con la innovación y la vinculación tecnológica.

La *Facultad de Humanidades y Artes* ofrece doctorados y maestrías en forma presencial, incluyendo la Maestría en Artes algunas experiencias semipresenciales. En la Web hemos localizado en un periódico digital “Palermo electrónico” que la “Maestría en Educación Artística”, mención en Música y en Bellas Artes, ofrece algunas instancias semipresenciales con materiales digitales.

En la *Facultad de Odontología* se cursan doctorados, maestrías y especializaciones con modalidad presencial. En la página web se especifica la obligatoriedad de una asistencia del 75 al 80% requerida en todos los postgrados como por ejemplo: especializaciones: Odontopediatría; Odontología Legal; Periodoncia; Endodoncia; Prostodoncia; Ortodoncia y Ortopedia Funcional; Implantología Alvéolo Maxilar y Máxilo Facial. Maestrías: Rehabilitación Bucal; Prostodoncia; Medicina Oral, Estomatología. Sólo hemos encontrado un curso de preingreso en la carrera de grado de Odontología con la modalidad a distancia en la década de 1990 en Química de preparación para el ingreso a la carrera de Odontología articulada al 5º año de la escuela media donde se utilizaron como soportes tecnológicos

módulos didácticos en soporte papel, la utilización de envíos de materiales por correo postal y tutorías electrónicas en el marco de la EaD.

En la *Facultad de Ciencias Médicas* se dictan doctorados, maestrías y especializaciones. Sólo hemos podido encontrar, hasta el momento, a partir de una publicación en el Periódico Digital de la UNR (Universitas), que la UNR cuenta con un sitio Web completo de cursada a distancia sobre Clínica Médica, desde el año 2005.

En la *Facultad de Ciencias Veterinarias* se ofrecen doctorados y maestrías en forma presencial. Sólo en las carreras de especialización hemos podido relevar que algunas cuentan con experiencias donde combinan lo presencial con la modalidad virtual.

En la *Facultad de Psicología* se cursan doctorados, maestrías y carreras de especialización en forma presencial, con algunas experiencias virtuales. Las posibilidades de potenciar los aprendizajes con las tecnologías nos han dado cuenta de una experiencia desarrollada desde el año 2006 (en la carrera de grado). Este curso presencial-virtual es una experiencia articulada con el Campus Virtual de la UNR. Consiste en: "(...) un trabajo de aprendizaje colaborativo: con wikis, foros, con la posibilidad de ofrecerles a los alumnos videos" (San Martín y Guarnieri, 2008, s.n.p). Experiencias como éstas podrían capitalizarse para ser implementadas en los postgrados.

En la *Facultad de Derecho* se dictan cursos y carreras de postgrado online, que tienen una larga tradición en la modalidad a distancia: lleva 12 años de implementación. La misma comenzó con la carrera de Especialización en Derecho de Familia. La secretaria de Ciencia, Técnica y Programación Docente nos manifestó:

En la Maestría se está utilizando esta modalidad, además de otros cursos cortos sobre Especialización en Derecho Judicial. El mayor desafío en la actualidad es que los alumnos superen la brecha digital que hay entre ellos, algunos manejan bien las tecnologías y otros son casi analfabetos digitales, sobre todo teniendo en cuenta que entre ellos hay mucha distancia generacional. Para que la educación a distancia sea de calidad, se necesita una fuerte inversión económica y constante, dada la rápida obsolescencia de los recursos informáticos (Entrevista Informante-clave, 2010).

En la *Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA)* los doctorados y maestrías se cursan en su mayoría en forma presencial; sólo la maestría en Recursos Hídricos en Zona de Llanura se dicta a distancia, contando con alumnos de diferentes países latinoamericanos.

Entre las carreras de especialización, encontramos Ingeniería Sanitaria a Distancia. La Resolución 95/07 C. D aprueba en ésta unidad académica el reglamento de la modalidad habilitando el dictado a distancia de carreras completas. Es una Facultad pionera en la modalidad que en 1990 propuso incorporar la modalidad de EaD como alternativa a la demanda social de educación en áreas científico-tecnológicas. Como primera medida, optó por capacitar en Educación a Distancia a su personal a través de un Programa de Capacitación de Postgrado, coordinado académicamente por la Dra. Marta Mena (especialista en EaD). A partir de 1992 esta unidad académica comenzó a desarrollar actividades a distancia; y a partir de 1994, posee un espacio institucional dentro de la estructura de su Escuela de Posgrado y Educación Continua para promocionar y desarrollar actividades de docencia, investigación y extensión en el área, promoviendo el desarrollo de actividades que posibilitan la no presencialidad como una propuesta alternativa. El Departamento de EaD inició actividades en modalidad virtual en 1997 y desde 2003 emplea para el dictado de cursos y carreras a distancia un Entorno Educativo Virtual (plataforma de tecnología e-ducativa). El mismo recurso es además ofrecido a las cátedras de grado y posgrado que no se dictan a distancia para complementar dictados presenciales. Existen en esta Facultad experiencias de cátedras en la modalidad, pero ninguna de las carreras de grado se cursa completamente con a distancia.

En virtud de las entrevistas realizadas a informantes clave podemos mencionar las siguientes carreras de Posgrado con modalidad a distancia: *Maestría de Recursos Hídricos en zona de llanura* de cursada totalmente virtual y *la Especialización de Ingeniería Sanitaria* modalidad semipresencial; con una duración dos años y un máximo de cuatro.

El campus virtual provisto por el Departamento de Educación a Distancia a la institución es empleado además por las carreras presenciales: Especialización en Ingeniería Estructural; Maestría en Ingeniería Vial, Maestría en Energía para el Desarrollo Sostenible; Especialización en Ingeniería en Gestión Empresarial; Especialización en Higiene y Seguridad en el Trabajo y Doctorado en Ingeniería. Desde el campus se desarrolla una serie de cursos con modalidad a distancia: Metodología de la Investigación, Epistemología, Incendios y Explosiones, Las Ciencias Sociales del trabajo en la Seguridad y Salud Laboral, entre otros. Las asignaturas de las carreras que se dictan a distancia presentan las siguientes características: estudio independiente con orientaciones por medio de materiales en soporte electrónico y de otros recursos accesibles en sitios seleccionados por los docentes. Éstos se integran online en formato hipertextual a través del recurso: "c-virtual" (<http://c-virtual.fceia.unr.edu.ar>), el Entorno Educativo Virtual de la FCEIA.

A ello se suma un entorno tutorial para el asesoramiento, seguimiento y evaluación de los aprendizajes, combinando intercambios online y participación colaborativa en foros, con asistencia permanente del Departamento de EaD sobre los aspectos organizativos y tecnológicos referentes a la modalidad. En el sitio se hace referencia, además, que para la aprobación de las actividades relativas a la tesis, se requiere la concurrencia de los estudiantes a la Facultad.

En la *Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas* se dictan cursos de actualización y perfeccionamiento en modalidad a distancia desde la Secretaría de Postgrado. La página Web la Secretaría de Postgrado ofrece los transparentes virtuales que tienen como objetivo el fortalecimiento de canales de comunicación entre los docentes y estudiantes. Es una propuesta que aprovecha las diferentes alternativas que ofrecen las TIC.

Actualmente ofrecen especializaciones en: Gestión de Emprendimientos Biotecnológicos, Ciencia de los Alimentos, Micología y Parasitología; Virología Molecular; Bacteriología Clínica; Farmacia Clínica, Inmunohematología; Especialización en Bioquímica Clínica: Endocrinología y Hematología, Especialización en Administración y Auditoría en Farmacia y Especialización en Plantas Medicinales. Se dictan también cursos de perfeccionamiento y actualización online en Epistemología, por ejemplo, con clases teóricas online y clases de consulta presenciales y online de apoyo y seguimiento con evaluación continua, pero la evaluación final es presencial.

Desde el 2001 la UNR ofrece con la creación de su *Campus Virtual*, la conformación de una modalidad educativa mediada a través de las TIC utilizando Internet. Como resultado de un continuo proceso de investigación y desarrollo en el área, la Secretaría de Tecnologías Educativas y de Gestión implementa desde el 2008 la plataforma Moodle, con el objetivo de continuar adhiriendo al movimiento "open source" (código abierto), compatibilizar a nivel nacional e internacional con un relevante número de universidades y organizaciones que la utilizan e incorporar mayor variedad de herramientas interactivas-colaborativas, de comunicación, gestión y seguimiento del proceso educativo.

En 2010 la UNR anuncia en un periódico local que la modalidad a distancia cumplió una década y que al momento cuenta con 3 carreras y 21 cursos que se dictan por Internet, algunos se cursan directamente por la Web y otros con modalidad semipresencial y que su oferta educativa creció un 150%. Las carreras son: Tecnicatura Universitaria en Administración de Empresas, Postítulo en Lengua y Literatura (acreditado por la Facultad de Humanidades y Artes) y Postítulo en Espacio, Política y Sociedad (acreditado por la Facultad de Ciencia Política y RRII), que se dictan desde 2008.

El equipo de trabajo del campusvirtual-unr tiene por finalidad última promover en este espacio institucional online la construcción de conocimiento público a través de la participación responsable de la comunidad en su conjunto. El objetivo está orientado a la reflexión permanente sobre la búsqueda de mejores estrategias en la construcción interactiva-intersubjetiva, para que los actores de los procesos de enseñanza, investigación y aprendizaje puedan experimentar la potencialidad de las TIC como herramientas de apoyo a la educación e investigación en las distintas modalidades. Para tener dimensión de lo que implica la suma de Moodle alcanza con saber que es la plataforma utilizada en más de 190 países y tiene más de 20 millones de usuarios en el mundo, también que es la que utilizan la mayor cantidad de Universidades argentinas. Pero sobre todo que facilita la operatividad de sus usuarios: docentes y alumnos.

La decisión de sumar este cambio tecnológico va de la mano de un proceso de investigación desarrollado en el ámbito universitario, y que tiene como primera referencia visible la creación a partir de la gestión del Rector Darío Maiorana, de la Secretaría de Tecnologías Educativas y de Gestión (Diario La Capital, 2010, p.3).

En la *Facultad de Humanidades y Artes* se cursan doctorados y maestrías en forma presencial y se incluyen en la Maestría en Artes algunas experiencias semipresenciales: la Maestría en Educación Artística, mención en Música y en Bellas Artes. Una de nuestras entrevistadas del Postgrado de Música nos explicó:

(...) la UNR propone una plataforma que es el Moodle y uno tiene que ajustarse a ella. Ellos te proponen esta plataforma y desde ahí uno tiene que incluirse en lo que se llama Comunidades, donde se pueden dictar cursos y seminarios aislados, como subir a la plataforma toda una carrera que es mi caso. Yo tengo la carrera de Educación Artística con todos los seminarios trabajados también desde el Campus. Tengo muchos alumnos que vienen de afuera en la Maestría, y entonces, como el cursado es presencial, es de 30 horas y después hay una gran cantidad de material de lectura, el Campus cumple una función muy importante. Sobre todo con las tutorías y el seguimiento del alumno en cuanto al trabajo monográfico que va a tener que presentar finalmente. Varía mucho, al menos en esta carrera, según la materia. Por ejemplo, tenemos Semiótica, tenemos Estética, Psicología en el Campo Artístico. Cada uno aporta de diferentes maneras. Y en este sentido, tiene mucho que ver el conocimiento que tiene el

profesor que dicta el seminario del manejo del Campus Virtual, que eso es justamente lo más complicado. Es donde uno tiene que contar con un cierto apoyo, aunque la UNR tiene días y horas donde asiste a los profesores. Generalmente los profesores del Postgrado son gente con muchas ocupaciones, con los tiempos muy ajustados y nunca pueden, digamos, ir a tomar esas clases. Entonces yo aprovecho y les mando pequeñas indicaciones por mails. Cada materia tiene un password privado para el profesor y para los alumnos que cursan ese seminario (Entrevista a Informante-Clave, 2010).

### **Acerca de la inclusión y democratización de la educación universitaria**

Parafraseando a Finnegan y Pagano (2010), al pensar en los retos y desafíos que aporten a la democratización de los escenarios educativos en el marco del paradigma de la complejidad, es necesario anudar esfuerzos que permitan realizar un análisis crítico y reflexivo en relación a las formas en que las desigualdades educativas se dirimen en la planificación de las políticas académicas universitarias, que involucran no sólo a las instituciones, sino además a los trayectos constitutivos desde donde los sujetos constituyen su subjetividad y sus procesos intersubjetivos con otros.

Ahora bien, debe notarse que algunos usos que diversos actores sociales realizan de la noción de desigualdad conspiran en esta tarea destinada a captar sus principales cualidades. Se observa que en ocasiones se asimila la desigualdad al problema de la pobreza y/o se la homologa con la equidad. Se trata de una tendencia discursiva que omite una serie de dimensiones inscriptas en esta realidad y, consecuentemente, aleja las posibilidades de revertir las asimetrías vigentes. De manera más específica, el uso que organizaciones y movimientos sociales hacen de la categoría desigualdad educativa, así nominada, es poco frecuente, a la vez que se verifica una mayor intensidad en la apelación a la noción de exclusión educativa. Y si la referencia a la desigualdad mayormente se liga a la designación de procesos y estructuras de diferenciación de oportunidades entre sectores sociales, el término exclusión educativa parece condensar, asumiendo una gran amplitud de sentidos, la manifestación de la desigualdad social en relación con el cumplimiento del derecho a la educación mediante la participación en el sistema educativo principalmente concebida como posibilidad de encontrarse efectivamente esco-

larizado en el sistema educativo. Al tiempo que la desigualdad parece postularse de manera predominante como una categoría más propia de lo social, y sólo en menor medida, la diferenciación educativa es aludida como desigualdad educativa, el alcance de la noción de exclusión educativa resulta poco preciso en términos de los procesos que designa y los sentidos que adopta son, con gran frecuencia, ambiguos y contradictorios (Finnegan y Pagano, 2010, p.s.n.).

En síntesis, las autoras refieren a las siguientes cuestiones:

- Desigualdad, inequidad, exclusión.
- La profundización de la desigualdad educativa en el marco de la hegemonía neoliberal.
- La desigualdad educativa al servicio de la reproducción de la estructura de dominación.
- La desigualdad educativa como un proceso asociado a las posibilidades diferenciales de cumplimiento del derecho a la educación.
- La desigualdad educativa en clave de cobertura, acceso y permanencia en el sistema educativo y terminalidad de niveles.
- La desigual distribución del conocimiento socialmente disponible.
- La desigualdad educativa evidenciada en la fragmentación de la oferta.
- La igualdad educativa y las políticas socioeducativas.
- Igualdad educativa y reconocimiento de las diferencias.

### **Importancia de la formación docente en la modalidad**

Producto del análisis de los distintos enfoques, concepciones, líneas de investigación, propuestas y del relato de las experiencias de los docentes que participan o participaron en EaD, es que sostenemos que es necesario poder contar con una formación docente continua en la modalidad. En este sentido trascibimos desde los informantes-clave de cada Facultad algunas consideraciones al respecto:

La *Escuela de Posgrado y Educación Continua* de la FCEIA, además de las carreras de postgrado de la Facultad, tiene a su cargo la organización de cursos, seminarios, talleres y conferencias de postgrado, así como las actividades de EaD. Las carreras a distancia que en la actualidad existen presentan las siguientes características:

- a) Estudio independiente orientado sobre la base del empleo de los materiales escritos en soporte electrónico y de otros recursos relevantes accesibles en sitios seleccionados por los profesores. Obran online en

formato hipertextual a través del recurso c-virtual, el entorno educativo virtual de la Facultad.

- b) Entorno tutorial permanente para el asesoramiento, el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes, combinando intercambios online y participación colaborativa en foros.
- c) Seguimiento y asistencia permanente del Departamento de EaD en todo lo relativo a los aspectos organizativos y tecnológicos referentes a la modalidad de dictado empleada. Es pionera en la EaD y con una fuerte trayectoria en la modalidad, convirtiéndose en ejemplificadora por llevar adelante en la UNR un trabajo sostenido a través de su área a distancia.

La Dra. Susana Marchisio, Directora de la Escuela de Posgrado, es la referente en RUEDA de la UNR y colabora con la Secretaría de Ciencia y Tecnología en actividades que, siendo competencia de esta Secretaría, se vinculan con el desarrollo de la modalidad. En una de las entrevistas, en relación de la necesidad docente de una formación continua y de cómo generar ambientes de aprendizaje, nos decía:

(...) creación de ambientes de aprendizaje entendido en términos, no que el ambiente de aprendizaje se cree a través de una plataforma, sino que el ambiente de aprendizaje lo crea el docente a partir de límites, a partir de lo que son los contenidos y objetivos de la asignatura, los objetivos de enseñanza, lo que tenés que enseñar, las necesidades de formación de tu destinatario, hay una relación que se tiene que establecer entre el alumno y el docente y los materiales y los recursos que forman parte del medio, los contenidos y demás, que están atravesados por la decisión libre del docente, de decir es él quién analiza y piensa en cómo lo articula, porque debe buscar determinadas conexiones... yo observo que hoy no hay límites espacio-temporales en el ambiente, porque las nuevas tecnologías me permiten ampliar las fronteras del aula, entonces en este ambiente de aprendizaje modifica su rol al usar por ejemplo el foro, pensar para qué se está usando... medio pragmático si se quiere, pero el docente está mirándolo en términos de esto es lo que yo dispongo, qué es lo que necesito, qué estrategias vinculadas con este recurso es la que voy a utilizar para generar las condiciones para que estos aprendizajes se establezcan desde mi acción docente, yo no elimino al docente y es por ello que debe formarse (Entrevista Informante-clave,2010).

Desde la *Secretaría de Posgrado de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas*, respecto a la necesidad de contar con una formación docente en la modalidad, nos expresaron:

Es importante desde el punto de vista que muchos recursos que se tienen que poner en uso no son muy conocidos por todos, es decir, en realidad muy poca gente por ahí tiene la capacidad de aprovechar cuando hay recursos audiovisuales importantes para trabajar a nivel de Internet o de grabar presentaciones, hacerlas más dinámicas, más agradables, inclusive para el nivel de evaluación y de preparar ejercicios que se puedan usar para la evaluación de los cursos a distancia. O sea, hay una cantidad de actividades en el campo importantes que obviamente se tiene que formar la gente que lo va a poner en práctica. Nosotros, por eso en nuestras herramientas del tipo bastante rudimentarias nos manteníamos con presentaciones de PowerPoint, que son presentaciones que recibían los alumnos a distancia, ellos hacían en base a esas presentaciones cuestionarios, resolvían preguntas y después las devolvían, después en base a eso, o sea, era bastante rudimentario. Obviamente que son las herramientas que teníamos al alcance. En estos momentos hay gente de la Facultad que se está formando en este campo, hay personas que están haciendo cursos específicamente para EaD, en las herramientas (Entrevista Informante-clave, 2011).

Una de las docentes de la carrera de Abogacía, perteneciente a la *Facultad de Derecho*, expresó que no sólo es necesaria la capacitación para los docentes, sino también lo es, para los alumnos que cursan en esta modalidad: "(...) esta herramienta es sumamente útil para permitir el acceso a este nivel de estudios en determinados campos. La necesidad de capacitación es ineludible, no sólo para los docentes; también para quien pretende cursar estudios a través de esta modalidad" (Entrevista Informante-clave, 2010).

Otro docente de la *Facultad de Ciencias Económicas y Estadística* expresó estar de acuerdo con una formación en la modalidad diciendo: "Totalmente de acuerdo, aunque dudo de los cursos de Formación Docente que no se inserten en una práctica concreta" (Entrevista Informante-clave, 2011).

Desde la *Facultad de Humanidades y Artes*, Carrera de Música, destacaron: "Yo creo que es fundamental que el docente tenga una formación previa, darle al docente la función de hacer una enseñanza virtual sin los

conocimientos previos es realmente bastante impredecible lo que pueda suceder. No es lo que yo recomiendo” (Entrevista Informante-clave, 2010).

### **Acerca del Campus Virtual de la UNR**

El Campus Virtual de la UNR (ex PuntoEdu) es un espacio virtual que utiliza la plataforma Moodle y se realizan capacitaciones a los docentes a través de los Workshops.

Los workshops del Campus Virtual UNR son propuestas de formación integral bajo la modalidad de taller que tienen por finalidad contribuir al diseño conceptual del espacio online de Investigación y Educación en los niveles de pregrado, grado y posgrado. Están destinados a los docentes e investigadores de la UNR, siendo coordinados por los asesores del Departamento de Educación e Investigación del Campus Virtual (Campus Virtual UNR).

El campus incorporó desde el año 2008 la plataforma Moodle. La misma es una herramienta que posibilita seguir perteneciendo al movimiento de código abierto (open source), compartir con otros docentes e instituciones universitarias nacionales e internacionales distintas tecnologías con una finalidad educativa, entendiendo que el conocimiento y el aprendizaje se construyen en el marco de una comunidad educativa colaborativa, flexible y cada vez más interactiva.

Desde las distintas Facultades se intenta trabajar de manera colaborativa con el Campus Virtual UNR en el espacio llamado “comunidades”. En una de las entrevistas realizada a uno de los responsables del Campus Virtual UNR, expresó respecto a las capacitaciones brindadas a los docentes:

(...) la formación justamente que nosotros hemos llevado adelante tiene como objetivo tentar al docente a que se abra a la propuesta. La cuestión de la inclusión en comunidades fue pensada para que puedan abrir el espacio, que puedan experimentar, que se sientan apoyados por el equipo, que nadie los está evaluando, sino que son ellos los responsables de ese espacio. Todas las jornadas que hemos hecho desde workshop, son totalmente gratuitas para todos los docentes. Hemos hecho un relevamiento de cómo se han ido apropiando del espacio, si lo usan o no y cómo. Nosotros hemos revisado profundamente y permanentemente como investigadores, el funcionamiento del espacio, aceptando críticas y pensando cómo podemos llegar mejor a los docentes para que lo sientan como un espacio propio. El docente elige dónde trabajar, cómo trabajar (Entrevista Informante-clave, 2010).

## **Algunas reflexiones a modo de cierre**

Luego del recorrido realizado sobre la problemática convocante de los postgrados podemos decir que, si bien la UNR viene haciendo algunos avances en materia de educación a distancia y virtual, debe redoblar esfuerzos para contemplar en sus planes de estudios esta modalidad como alternativa a la cursada convencional presencial. Los docentes involucrados en las experiencias, en las facultades pioneras, rescatan la flexibilización que otorga la EaD para la enseñanza y el aprendizaje. A medida que se hace cada vez más masivo el uso del correo electrónico y las posibilidades que ofrece Internet, las universidades deberían estar más dotadas de recursos informáticos y de estas herramientas para ponerlas al servicio de docentes y estudiantes, y de este modo propiciar y favorecer el funcionamiento de las aulas virtuales.

El estudiante puede organizar el cursado de las materias o módulos didácticos a sus posibilidades, respetando los Planes de estudios que ofrecen las propuestas. Actualmente la UNR ha realizado algunas experiencias educativas en línea a través de los campus virtuales de algunas facultades y/o del Campus Virtual de la UNR bajo la denominación de “aulas virtuales” o “campus virtuales” (webquest, con blogs), entendido como el entorno de enseñanza y aprendizaje basado en un sistema de comunicación mediado por la computadora. Esto ha permitido la interacción de estudiantes y docentes que estudian, comentan, reflexionan y producen conocimientos en forma colaborativa, sin producirse encuentros presenciales, de modo que podemos afirmar que hemos avanzado hacia una mejor potencialidad, que está dada en la participación activa de los estudiantes y docentes, en las relaciones de cooperación y en la mediación pedagógica.

En la UNR las experiencias analizadas en general en las carreras de postgrado obedecen modalidades mixtas o semipresenciales, “blended learning”, sólo la FCEIA y Derecho desarrollan algunas carreras con modalidad totalmente a distancia en los postgrados y “e-learning”, la mayoría de diseños e-learning no se diferencian de los diseños clásicos de EaD. El siglo que transitamos ha traído líneas diferentes de evolución como la de quienes han percibido que los diseños e-learning suponían algo más que el uso de tecnología han comenzado a trabajar sobre nuevos diseños, por ejemplo en entornos centrados en el “contenedor”, entornos abiertos, entre otros como la más persistente.

En el equipo de investigadores acordamos en que:

La modalidad a distancia exige conocimientos que requieren una formación específica de los profesores en la modalidad, disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos que deben

ser proporcionados por las instituciones que la adopta (...) La producción investigativa en el campo de la modalidad a distancia plantea nuevos desafíos para las prácticas docentes. Desafíos de orden científico, tecnológico, pedagógico, didáctico, socio-cultural, que intenten dar respuestas alternativas a diferentes intereses y vocaciones hacia el logro de una educación permanente, cada vez más inclusiva y democratizadora de la educación universitaria (Copertari, 2010, p.357).

Si pensamos en una universidad que esté al servicio del estudiantado, en términos de construcción de universidades que tomen en consideración la diversidad de requerimientos de los estudiantes, en este caso de postgrado, requiere brindarles un nuevo escenario de flexibilidades pedagógicas, tecnologías, estrategias y procedimientos, que expresen un amplio abanico de políticas y tecnologías, muchas de ellas específicas para las personas que se sienten excluidas para cursar estudios de postgrado, por diversas causales.

La distancia física ha dejado de ser la característica principal de la EaD y en gran parte ello se debe a la utilización de las tecnologías en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Hoy la comunicación se hace cada vez más flexible y dinámica conectando en red a una gran cantidad de sujetos en forma más rápida y personalizada, a tal punto que se pone en cuestión el mismo concepto “a distancia”, puesto que las TIC la han acercado a través del uso cada vez más masificado de Internet, el chat y otros servicios online (hardware y software).

La educación a distancia y virtual es una de las propuestas pedagógicas que puede resultar una opción alternativa a la problemática de las desigualdades educativas y a las distintas problemáticas que deben enfrentar hoy un gran número de personas que por diversos motivos se encuentran privadas de cursar estudios superiores en carreras tanto de grado (de todos los niveles y modalidades del sistema educativo) o de postgrado en el sistema de educación superior universitaria.

Podemos sintetizar algunos nodos troncales que la UNR tiene que seguir fortaleciendo para sistematizar una oferta educativa alternativa, que pueda brindar respuestas a uno de los requerimientos que la sociedad le está demandando a las universidades para el siglo XXI:

- Democratizar el acceso a la enseñanza superior.
- Ofrecer conectividad a cualquier tiempo y lugar.
- Flexibilizar tiempos y espacios institucionales y académicos en el enseñar y aprender.

- Formar comunidades virtuales de enseñanza y aprendizaje.
- Promover tutorías académicas con profesores formados en EaD.
- Disponer de bibliotecas digitales y otras bases de datos para acceso público.
- Brindar contenidos con alta calidad científica y pedagógico-didáctica.
- Incorporar metodologías innovadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Garantizar autonomía al alumno en el proceso de repertorios múltiples de aprendizaje que desee recorrer.
- Reducir los costos de producción y los precios de las carreras de postgrado.
- Revalorizar los equipos de aquellas Facultades como la FCEIA; Derecho, Medicina, Ciencia Política y RRH, formados en la EaD en la década de 1990 para que colaboren en la Formación Docente de otras unidades académicas.
- Obtener niveles de calidad en la formación ofrecida a distancia por lo menos equivalentes a los de la enseñanza presencial sobre las mismas áreas de conocimiento.
- Implementar como una segunda oferta la EaD como factor de inclusión social.

### Referencias bibliográficas

COPERTARI, S. (2010). *La Práctica Docente Universitaria en Educación a Distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza*. Rosario: Laborde.

COPERTARI, S.; SGRECCIA, N. y FANTASÍA, Y. (2010). Educación a Distancia y Formación Docente. Retos y desafíos en los Postgrados de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 6(5), pp.69-88.

COPERTARI, S. Y SGRECCIA, N. (2011). Postgrados a distancia y virtualización en la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Educación y Humanismo*, 13(20), pp.14-32. Disponible en: <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/educacion/index.php/educacion/article/viewFile/106/102>.

COPERTARI, S., SGRECCIA, N. y SEGURA, M.L. (2011). Políticas universitarias, Gestión y Formación Docente en Educación a Distancia. Hacia una Pedagogía de la virtualización. *Revista de Educación a Distancia*, 27, pp.1-16. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/27/copertari.pdf>.

COPERTARI, S. y TROTTINI, A.M. (2011). Políticas de formación docente y modelos de gestión en educación a distancia desde la tecnología educativa en las carreras de postgrado de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Informática Educativa InfoEdu, La Habana.

- CONEAU (2009). Informe Evaluación Externa Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/UNR.pdf>.
- CUKIERMAN, U., ROZENHAUZ, J. y SANTÁNGELO, H. (2009). Tecnología educativa. Recursos, modelos y metodologías. San Luis: Prentice Hall. edUTecNe - Curso de Gestión del Conocimiento 2.0. Innovación abierta en la gestión de proyectos culturales (28/03/2011). Disponible en: <http://cultura-abierta.com/>.
- CHAMORRO, M.A., SÓLOMITA BANFI, F. y LAZZARINI, E. (2010). Los Posgrados de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario. Acceso, Permanencia y Egreso de los Alumnos. Ponencia presentada en el V Coloquio Internacional de Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata.
- Diario La Capital (2010). La UNR ya tiene tres carreras y 21 cursos que se dictan por Internet. Suplemento La Ciudad (29 de marzo), pp.3-4.
- FERRARA, S., MARCHISIO, S. y JUAREZ, S. (2009). Valoración de un curso de posgrado en entorno virtual desde la perspectiva de sus destinatarios. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Ingeniería y Ciencias Aplicadas CLICAP, Córdoba.
- FAINHOLC, B. (2000). *Formación del profesorado para el nuevo siglo: Aportes de la tecnología educativa apropiada*. Buenos Aires: Lumen.
- FINNEGAN, F. y PAGANO, A. (2010). Desigualdades educativas en Argentina: transformaciones recientes y desafíos para las políticas públicas. Docentes Libres de Mar del Plata. Jugando con la educación. Disponible en: [docenteslibresmdq.com/2010/03/12.desigualdades-educativas-en-la-argentina](http://docenteslibresmdq.com/2010/03/12.desigualdades-educativas-en-la-argentina).
- GUIDO, L. y VERSINO, M. (2010). Opciones socio técnicas en la formación de campus virtuales en universidades argentinas. Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 7(3), pp.77-93.
- GUBER, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- LITWIN, E. (comp). (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. (comp.). (1995). *Tecnología Educativa. Política, historias y propuestas*, Buenos Aires: Paidós.
- MENA, M. (Comp.). (2007). *Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia*. Buenos Aires: Crujía.
- MORIN, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. UNESCO.
- RAMA, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: FCE.
- SAN MARTÍN, P. y GUARNIERI, G. (2008). La comunidad de la UNR crece con su campus virtual. Entrevista publicada en el Diario La Capital. Disponible en: <http://www.lacapital.com.ar/educacion/20081018-0018.html>.
- SAN MARTÍN, P., GUARNIERI, G., RODRÍGUEZ, G., BONGIOVANI, P. y SARTORIO, A. (2010). El Dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR.

Rosario: UNR. Disponible en: <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1390/Libro%20DHD%20Marzo%202010.pdf?sequence=1>.

SÓLOMITA BANFI, F., MARCHISIO, S. y LAZZARINI, E. (2010). Taller de Tesis para Maestrías desde el espacio virtual: Nuestra Experiencia como Docentes-tutores. Ponencia presentada en las III Jornadas de Experiencias Innovadoras en Educación en la FCEIA, Rosario.

TAYLOR, S. y BODGAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

VEGA, R. (2009). *La gestión de la universidad. Planificación, estructuración y control*. Buenos Aires: Biblos.

**Páginas Web consultadas:**

<http://posgrado.fceia.unr.edu.ar/aplicacion/vista/pdfs/E.%20Sanitaria%20- %20Res%20297%2007%20CS%20DIST.pdf> (Consultada, 17 de Diciembre de 2012)

<https://nuevocvirtual.eie.fceia.unr.edu.ar/> (Consultada, 9 de octubre de 2012)

Campus virtual UNR.

<http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1390/Libro%20DHD%20Marzo%202010.pdf?sequence=1> UNR. (Consultada 24 de Marzo de 2011)

[http://www.secretariaacademica.unr.edu.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=46&Itemid=38](http://www.secretariaacademica.unr.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=38) Consultada, 17 de Diciembre de 2012)







