

Universidad Nacional de La Matanza



Maestría en Educación Superior

TESIS DE MAESTRÍA

**FACTORES QUE INCIDEN EN EL PROCESO
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
EN ENTORNOS VIRTUALES
Y SU IMPLICANCIA EN EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO**

Tesista: Lic. Ana Carolina Ezeiza Pohl

Directora: Dra. Bettina Donadello Anadón

Noviembre 2017

Agradecimientos

A la Dra. Bettina Donadello Anadón, quien con su idoneidad y sabiduría supo guiarme en el camino de la confección de esta tesis. A ella, todo mi agradecimiento por su apertura, su humildad y la enorme generosidad de compartir su conocimiento, fruto de una larga y productiva carrera profesional.

A Ernesto, mi compañero de ruta de toda la vida, por haberme alentado siempre en la consecución de mis proyectos y sueños, por confiar en mis capacidades y apoyarme en los momentos de desánimo.

A mis hijos, María Florencia y Mauro, a quienes dejo como legado una mirada crítica, pero a la vez constructiva de la realidad, a ellos les agradezco la enorme paciencia que han tenido ante mis ausencias, tanto físicas como mentales.

A mis padres, María Elena y Carlos María por haber sembrado en mí desde niña el amor por el estudio y la dedicación al trabajo, por instarme siempre a superarme y a responder al llamado de la vocación docente, vocación que abrazo desde muy joven y que se ha constituido en mi modo de vida.

A mi hermano Carlos Enrique, con quien comparto largas conversaciones acerca de temas académicos en particular y de la vida en general. Su atenta capacidad de escucha y sus sabios consejos hicieron posible la génesis de esta tesis.

A los profesores de la Maestría en Educación Superior, quienes han contribuido a formarme, estimulándome para superarme día a día.

Al equipo de tutores de la materia Computación Transversal modalidad a distancia, y en particular a su Coordinador, el Lic. Enrique Merelli. cuyos aportes, ideas y opiniones hoy se cristalizan en esta tesis. Y a todos y cada uno de los que participaron de alguna manera en esta tesis va mi agradecimiento final.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	9
PALABRAS CLAVE	9
INTRODUCCIÓN	10
PLANTEO DEL PROBLEMA	11
OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	14
Objetivo general	14
Objetivos Específicos	14
ANTECEDENTES/ ESTADO DEL ARTE	15
Conceptualización de la Educación a Distancia	15
Antecedentes de la Educación a Distancia	16
Primera generación o de enseñanza por correspondencia	16
Segunda generación o enseñanza multimedial	19
Tercera generación o enseñanza telemática.....	29
Cuarta generación o enseñanza vía Internet	30
El e-learning o aprendizaje electrónico	32
La enseñanza y el aprendizaje deslocalizados: el m-learning	35
El b-learning o modelo integrado de enseñanza-aprendizaje	38
Hacia una definición del concepto de Educación a Distancia en entornos virtuales	40
La Educación a Distancia en Latinoamérica	45
Necesidad de la incorporación de una educación a distancia contextualizada....	46
Modelos institucionales de Educación a Distancia.....	47
La Educación a Distancia en Latinoamérica de la mano de las TICs.....	48
Latinoamérica y la Educación a Distancia en el Nivel Superior	50
La Educación a Distancia y la Educación Superior en Argentina	54
Antecedentes en Educación a Distancia en Educación Superior en Argentina ...	55
La virtualización de la Educación Superior Argentina.....	58
Sistemas de Educación a Distancia en entornos virtuales implementados en nuestro país	59
Principales normas que regulan la educación universitaria argentina en EaD	60

Antecedentes de estudios del rendimiento académico en Educación a Distancia en la región	66
MARCO CONCEPTUAL	70
CAPÍTULO I	71
LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO COMO ESCENARIO DE LA EAD	71
El cambio en las estructuras sociales y las relaciones	73
De la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento	75
Las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) y su implicancia en la transformación de la Educación Superior	78
CAPÍTULO 2	82
LA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	82
Concepto de Didáctica	83
¿Una sola didáctica o varias didácticas?	85
Elementos constitutivos de la tríada didáctica	86
Modelo de Aprendizaje Basado en Competencias en Educación Superior	88
Concepto de Aprendizaje Basado en Competencias (ABC)	89
Una mirada superadora del “sujeto competente”	90
CAPÍTULO 3	94
EL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ	94
Nuevos alumnos: de estudiantes a “aprendices”	94
Conductismo vs Constructivismo	97
El paradigma Conductista.....	98
El paradigma Constructivista.....	98
El aprendizaje autónomo	103
CAPÍTULO 4	106
EL DESPLAZAMIENTO DE ROLES: DE PROFESOR A TUTOR	106
El diálogo didáctico mediado	107
La necesidad de equipos multidisciplinarios	108
Las funciones tutoriales	109
La función académica.....	111
La función orientadora.....	111
La función de gestión académica.....	111

La función evaluadora	112
La función investigadora	112
El proceso de enseñanza-aprendizaje como proceso social	113
Herramientas que posibilitan la comunicación virtual	114
CAPÍTULO 5	118
CERRANDO LA TRÍADA: LOS CONTENIDOS. EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES.....	118
El lugar de los contenidos en la tríada didáctica	119
La evaluación y la metaevaluación en entornos virtuales	123
La calidad de las propuestas de Educación a Distancia	126
HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	129
MÉTODO.....	130
POBLACIÓN.....	131
INSTRUMENTOS UTILIZADOS	132
Análisis documental	132
Encuestas por cuestionario	132
Entrevistas	132
ENFOQUE METODOLÓGICO.....	133
PROCEDIMIENTOS.....	134
RESULTADOS.....	137
Caracterización de la materia Computación Transversal Nivel I y II	137
PRESENTACIÓN DE LOS DATOS. ANÁLISIS DE DATOS O ANTECEDENTES	140
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	143
Triangulación de datos del GRUPO A	143
Triangulación de datos del GRUPO B	151
Resultados de las entrevistas aplicadas a los tutores de modalidad Educación a Distancia de la materia Computación Transversal Nivel I y Nivel II	165
CONCLUSIONES.....	171
DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	171

PROPUESTA DE NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	181
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
NORMATIVA CONSULTADA	189
ANEXOS	190
INSTRUMENTOS EMPLEADOS	190
CRONOGRAMA DE CURSADA.....	197

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Tríada Didáctica. Fuente: elaboración propia.	12
Figura 2 Generaciones de Educación a Distancia. Fuente: elaboración propia.....	32
Figura 3 Características de la EaD. Fuente: elaboración propia.....	41
Figura 4 Tríada Didáctica. Fuente: elaboración propia.	86
Figura 5 Distintos aspectos del conocimiento. Fuente: elaboración propia.	87
Figura 6 Pilares de la Educación Informe Delors. Fuente: elaboración propia.	92
Figura 7 Convergencia de procesos educativos en torno al aprendizaje a distancia. Fuente: elaboración propia basada en García Aretio, 2007, pág.178.	109
Figura 8 Funciones tutoriales. Fuente: elaboración propia.....	111

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Percepción de grado de dificultad según edad. Fuente: elaboración propia....	143
Tabla 2 Percepción del grado de dificultad según sexo. Fuente de elaboración propia	144
Tabla 3 Percepción del grado de dificultad según departamento. Fuente: elaboración propia.	146
Tabla 4 Percepción del grado de dificultad según si el alumno trabaja o no trabaja. Fuente: elaboración propia.	147
Tabla 5 Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fuente: elaboración propia.....	149
Tabla 6 Percepción del grado de dificultad entre los alumnos que han cursado la modalidad EaD y aquellos que no la han cursado. Fuente: elaboración propia.	150

Tabla 7 Nivel de aprobación en experiencias previas en EaD según edad. Fuente: elaboración propia.	152
Tabla 8 Nivel de aprobación en experiencias previas en EaD según sexo. Fuente: elaboración propia.	153
Tabla 9 Nivel de aprobación en experiencias previas en EaD según departamento. Fuente: elaboración propia.	154
Tabla 10 Nivel de aprobación en experiencias previas en EaD según si el alumno trabaja o no. Fuente: elaboración propia.	156
Tabla 11 Motivos de abandono o desaprobación. Fuente: elaboración propia.	157
Tabla 12 Motivos para cursar Computación Transversal en EaD. Fuente: elaboración propia.	158
Tabla 13 Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la presente cursada. Fuente: elaboración propia.	159
Tabla 14 Fuentes de información. Fuente: elaboración propia.	161
Tabla 15 Uso de herramientas colaborativas Fuente: elaboración propia.	162
Tabla 16 Herramientas colaborativas. Fuente: elaboración propia.	163
Tabla 17 Reincidencia en EaD. Fuente: elaboración propia.	163

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Distribución de la oferta EaD en Argentina en 1993. Fuente: elaboración propia.	56
Gráfico 2 Distribución de la oferta EaD en Argentina en 2000. Fuente: elaboración propia.	57
Gráfico 3 Porcentaje de alumnos aprobados sobre total de alumnos. Fuente: elaboración propia.	141
Gráfico 4 Porcentaje de alumnos aprobados sobre total de alumnos. Fuente: elaboración propia.	141
Gráfico 5 Porcentaje de alumnos que abandonaron sobre total de alumnos en EaD. Fuente: elaboración propia.	142
Gráfico 6 Percepción del grado de dificultad según edad. Fuente: elaboración propia.	144
Gráfico 7 Percepción del grado de dificultad según sexo. Fuente: elaboración propia.	145

Gráfico 8 Percepción del grado de dificultad según departamento. Fuente: elaboración propia.....	146
Gráfico 9 Percepción del grado de dificultad según el alumno trabaje o no trabaje. Fuente: elaboración propia.	148
Gráfico 10 Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fuente: elaboración propia.....	149
Gráfico 11 Comparación del grado de dificultad entre alumnos que han cursado la modalidad EaD y aquellos que no la han cursado. Fuente: elaboración propia.	151
Gráfico 12 Nivel de aprobación en experiencias previas en EaD según edad. Fuente de elaboración propia.	153
Gráfico 13 Nivel de aprobación en experiencias previas en EaD según sexo. Fuente: elaboración propia.	154
Gráfico 14 Nivel de aprobación en experiencias previas en EaD según departamento. Fuente: elaboración propia.	155
Gráfico 15 Nivel de aprobación en experiencias previas en EaD según si el alumno trabaja o no. Fuente: elaboración propia.	156
Gráfico 16 Motivos de abandono o desaprobación. Fuente: elaboración propia.	157
Gráfico 17 Motivos para cursar Computación Transversal en EaD. Fuente: elaboración propia.....	159
Gráfico 18 Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la presente cursada. Fuente: elaboración propia.	160
Gráfico 19 Fuentes de información. Fuente: elaboración propia.	161
Gráfico 20 Uso de herramientas colaborativas Fuente: elaboración propia.	162
Gráfico 21 Herramientas colaborativas. Fuente: elaboración propia.	163
Gráfico 22 Reincidencia en EaD. Fuente: elaboración propia	164

RESUMEN

La incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en educación ha generado importantes cambios; sin duda uno de los mayores impactos lo constituye la posibilidad de acceder a entornos educativos que no dependen de las variables espacio-tiempo. Al modelo tradicional (presencial) se incorpora un nuevo modelo de educación a distancia en el cual el juego de los tres elementos de la tríada didáctica (docente - alumno - conocimiento) se ven modificados. Emerge una figura docente, no ya como la figura principal dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como facilitadora de la construcción del conocimiento, oficiando de mediadora entre el contenido y el alumno. En tanto que el estudiante se ubica en el centro del proceso como gestor de su propio aprendizaje.

Existen estudios a nivel de la región que dan cuenta de la existencia de una brecha de resultados académicos entre educación en modalidad presencial y modalidad a distancia a favor de la primera; la intención de la presente tesis es registrar en qué grado se produce en la Universidad Nacional de La Matanza, teniendo en cuenta el rendimiento de los alumnos que cursan materias en la modalidad a distancia, específicamente aquellos que cursan la materia Computación Transversal Nivel I y II.

Para dar respuesta a los motivos que producen esta brecha de resultados académicos entre ambas modalidades, es necesario repensar las prácticas educativas en el nivel superior en Educación a Distancia en entornos virtuales, transitando desde un paradigma conductista hacia un paradigma constructivista en el marco de un diálogo didáctico mediado por la tecnología.

La posibilidad de una mirada diferente a través de la didáctica en el nivel universitario irrumpe desarticulando el mito de la mera transmisión de conocimientos al reflexionar sobre las posibles alternativas que pueden orientar y potenciar la tarea de enseñar y acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Educación a Distancia – rendimiento académico - entorno virtual – constructivismo – aprendizaje colaborativo

INTRODUCCIÓN

La educación actual afronta múltiples desafíos: uno de ellos es dar respuesta a los numerosos cambios sociales, económicos y culturales que caracterizan a la Sociedad de la Información o del Conocimiento. Gracias a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), el conocimiento es un insumo que se ha ido haciendo cada vez más accesible. La importancia de la incorporación de las TIC en el ámbito universitario no se limita sólo a una cuestión interna, por el contrario, asegura la vinculación del país con los avances científicos y tecnológicos que se producen en el mundo a través de las grandes redes académicas, y prepara a los futuros profesionales para poder insertarse en el mundo laboral y asumir los desafíos de un mundo globalizado con la necesidad de un aprendizaje permanente.

La incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en educación ha generado importantes cambios en la educación actual en general, pero sin duda el mayor impacto lo constituye la posibilidad de acceder a entornos educativos que no dependen de las variables espacio-tiempo. Al modelo tradicional (presencial) se incorpora un nuevo modelo de educación a distancia (con sus variantes de e-learning, b-learning y m-learning) en el cual, además de superarse la limitación de tiempo y lugar, emerge una figura docente, no ya como la figura principal dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como facilitadora de la construcción del conocimiento oficiando de mediadora entre el contenido y el alumno.

En lo que respecta a la Educación Superior, existen diversos formatos de ofertas en modalidad virtual o a distancia, desde el dictado de materias hasta el cursado de carreras de grado completas, así como también de posgrado. Es preocupación de las instituciones educativas de Educación Superior establecer las diferencias existentes en términos de rendimiento académico entre la modalidad presencial y a distancia, con el fin de superar la posible brecha entre ambas modalidades.

El hecho de que la modalidad a distancia en entornos virtuales sea una experiencia relativamente “joven” comparada con la modalidad presencial tradicional hace que aún no se hayan explorado en su totalidad los distintos aspectos que hacen al proceso de enseñanza-aprendizaje en este tipo de entornos, así como los resultados reales en términos de apropiación del conocimiento. Se hace necesario analizar de qué

manera se conjugan en estos entornos los tres pilares de la “tríada didáctica”: docente (enseñanza), alumno (aprendizaje) y conocimiento, si alguno de ellos tiene prevalencia sobre el otro, y de ser así, qué razones conducen a esta afirmación. Este análisis permitirá pensar en nuevas configuraciones didácticas que mejoren el rendimiento académico para esta modalidad en la Educación Superior.

PLANTEO DEL PROBLEMA

Existen estudios a nivel de la región que dan cuenta de la existencia de una brecha de resultados académicos entre educación en modalidad presencial y modalidad a distancia a favor de la primera; la intención de la presente tesis es registrar en qué grado se produce en la Universidad Nacional de La Matanza, teniendo en cuenta el rendimiento de los alumnos que cursan materias en la modalidad a distancia, específicamente aquellos que cursan la materia Computación Transversal Nivel I y II. Si bien el presente estudio propone el recorte de los resultados académicos alcanzados por los alumnos en una materia en particular como punto de partida, es importante mencionar que se utiliza esta materia ya que permite acceder a una muestra considerable de alumnos, tanto en términos de cantidad como de diversidad académica. Computación Transversal Nivel I y II es una materia de carácter transversal, es decir, forma parte del plan de estudios de todas las carreras de grado. Gracias a esta transversalidad, es posible acceder a un volumen de alrededor de 3000 cursantes por cuatrimestre en modalidad presencial y 1000 en modalidad EaD o Educación a distancia, de tipo semipresencial. Por otra parte, el hecho de los alumnos que la cursan provengan de distintas áreas de conocimiento, posibilita establecer comparaciones en cuanto a similitudes y diferencias vinculadas al tema abordado, o sea la interrelación existente entre el alumno, el docente y el conocimiento durante el acto pedagógico.

Como se indicó anteriormente, el motivo que dio origen a la presente tesis ha sido la necesidad de indagar en los factores que determinan una diferencia de rendimiento académico en la materia Computación Transversal Niveles I y II en las modalidades presencial y a distancia que se dicta en la Universidad Nacional de la Matanza. En el caso particular de la cursada de esta materia se observan diferencias en el abordaje y apropiación del conocimiento del alumno entre ambas modalidades y en el

resultado del rendimiento académico de los mismos. A partir de estas consideraciones surgen interrogantes acerca de los factores que pueden incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje produciendo un impacto en el rendimiento académico del alumno, impacto que se manifiesta en la menor tasa de aprobación de los alumnos en la modalidad a distancia con respecto a los que cursan en la modalidad presencial. Desde una mirada pedagógica se intenta dar respuesta a partir de una serie de supuestos vinculados con factores relacionados con el alumno (sus competencias de aprendizaje autónomo), factores relacionados con la práctica docente (las estrategias que los docentes/tutores despliegan para llevar a cabo el proceso de enseñanza) y los distintos formatos en que se presentan los contenidos a abordar. En este análisis de la educación en entornos virtuales se abordarán los tres componentes de la “tríada didáctica” (considerando a la misma como a la interrelación existente entre el alumno, el docente y el conocimiento, materializado en los contenidos durante el acto pedagógico), con el fin de establecer la particular forma de interacción de los tres componentes en la modalidad Educación a Distancia.

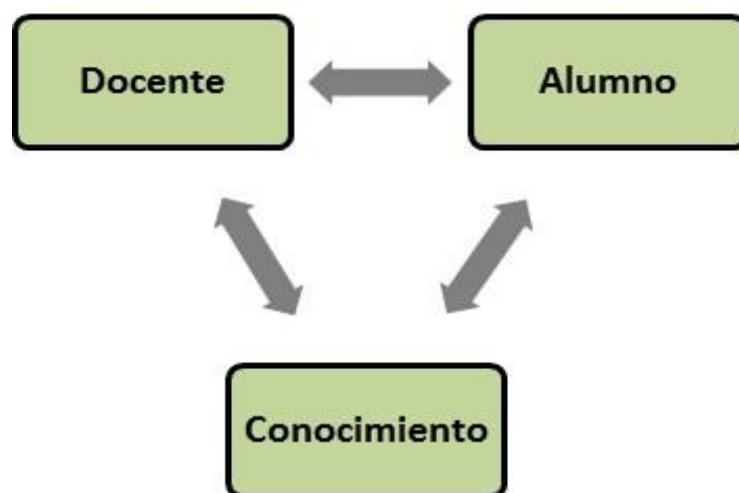


Figura 1 Tríada Didáctica. Fuente: elaboración propia.

En un primer paso de indagación, se utiliza como fuente de información el conocimiento del rendimiento académico de los alumnos de la materia Computación Transversal a Distancia a través de estadísticas que provee la cátedra. La misma realiza un estudio pormenorizado no sólo del rendimiento académico de los alumnos, sino de sus trayectorias y de las prácticas docentes volcadas en datos estadísticos que

constituyen en un valioso insumo para el análisis. A partir de esta información es posible establecer la brecha de rendimiento académico entre la modalidad presencial y la modalidad a distancia. De acuerdo a un promedio obtenido entre los años 2002¹ y 2015, la tasa de aprobación de los alumnos de modalidad presencial corresponde a un 53,96%, en tanto que en la modalidad de educación a distancia la tasa de aprobación de alumnos alcanza a un 27,10 %, apareciendo como un factor recurrente el abandono.

Cabe destacar que, gracias al intercambio con los tutores, así como con el Coordinador de la materia Computación Nivel I y II en formato semipresencial y en el marco de capacitaciones referidas a esta modalidad, se han recogido inquietudes compartidas que hoy se plasman en esta tesis.

De acuerdo a lo expresado en los párrafos anteriores se determina la pregunta inicial que da lugar al desarrollo de la presente tesis, a partir de la cual se define al problema a abordar:

¿Es posible acotar la brecha en rendimiento académico que existe entre los alumnos que cursan la materia Computación Transversal Nivel I y II en modalidad semipresencial respecto de los que cursan la misma materia en modalidad presencial en la Universidad Nacional de La Matanza a través de una nueva configuración de la tríada didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje?

De este modo se delimita el problema que constituye el eje del presente trabajo:

**FACTORES QUE INCIDEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
EN ENTORNOS VIRTUALES
Y SU IMPLICANCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

A partir de la pregunta inicial, se definen los límites de este proyecto: el mismo se lleva a cabo en la Universidad Nacional de la Matanza (dentro del ciclo lectivo 2016). Las unidades de análisis las constituyen los alumnos de la Universidad Nacional

¹ Año en que comienza la materia Computación Transversal a dictarse en modalidad Educación a Distancia.

de La Matanza que cursan la materia Computación Transversal tanto en la modalidad presencial como a distancia y los docentes tutores de la materia que se dicta en modalidad a distancia, a través del entorno virtual conocido como *plataforma MIE L*. Tanto en el caso de los alumnos como de los tutores se toma una muestra representativa del universo total.

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Objetivo general

- ⌘ Analizar los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y determinan el rendimiento académico de los alumnos que cursan la materia Computación Transversal Nivel I y II en modalidad a distancia en la Universidad Nacional de La Matanza.

Objetivos Específicos

1. Indagar acerca del modelo implementado en la modalidad de Educación a Distancia en la Universidad Nacional de La Matanza.
2. Definir las características sociodemográficas del alumnado de la Universidad Nacional de La Matanza que aborda la modalidad de cursada a distancia en entornos virtuales y su incidencia en el rendimiento académico.
3. Determinar las dificultades que se le presentan al alumno en la virtualidad para desarrollar competencias académicas de aprendizaje autónomo que garanticen una real construcción del conocimiento.
4. Conocer distintas experiencias de docentes/tutores que se encuentran trabajando en la actualidad en la materia Computación Transversal de la Universidad Nacional de La Matanza en la modalidad a distancia.

En el objetivo específico N°1 se indaga acerca del modelo de Educación a Distancia que ha implementado la Universidad Nacional de la Matanza con el fin de encuadrar el presente estudio dentro del marco institucional. A continuación, en los objetivos N°2 y N°3 se analizan las **características sociodemográficas** del alumnado, así como las dificultades para desarrollar competencias **de aprendizaje autónomo** en los **alumnos** dentro de la modalidad a distancia. En tanto que el objetivo específico N°4 hace referencia a la **práctica docente** a partir de la experiencia de los docentes/tutores.

ANTECEDENTES/ ESTADO DEL ARTE

Aunque, como ya se ha mencionado la educación virtual en sus distintos formatos constituye una experiencia relativamente novedosa dentro del terreno de la Educación Superior, han sido numerosos los estudios e investigaciones realizados en torno a esta temática. En la presente tesis, se toma como referente al autor Lorenzo García Aretio, catedrático de Universidad UNED de España y titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) así como también director de la RIED (Revista Iberoamericana de Educación a Distancia). El autor ha desarrollado un sinnúmero de publicaciones tanto en formato papel como digital y ha escrito una vasta bibliografía acerca del tema. Es un referente tanto para la comunidad científica española como latinoamericana y en particular para nuestro país donde muchos de los proyectos llevados a cabo en esta modalidad se basaron en los modelos desarrollados por la UNED española.

Es necesario definir de qué estamos hablando cuando nos referimos a la Educación a Distancia en entornos virtuales; por esto realizamos un derrotero histórico desde los inicios de esta modalidad hasta la actualidad, profundizando en los modelos que ha ido adoptando a lo largo del tiempo. Esto nos permitirá arribar al concepto actual de Educación a Distancia.

Por otra parte, en nuestra recorrida exploratoria por diversos materiales daremos cuenta de la evolución y situación actual en América Latina y en particular en nuestro país.

Conceptualización de la Educación a Distancia

Para comenzar, se hace necesario delimitar el concepto de Educación a distancia. El encuadrar el término Educación a Distancia (EaD) dentro de una definición estricta es una tarea sumamente difícil, dado que:

La enseñanza abierta y a distancia es una expresión imprecisa a la que se pueden atribuir y de hecho se atribuyen, muy diversos sentidos, como ya señalaba McKenzie hace más de tres décadas (1979), sin imaginar el bosque

terminológico que se avecinaba al principio del nuevo siglo. (García Aretio, L., 2006:11).

Muchas de las definiciones que ofrecen los estudiosos del tema se sustentan solamente en la descripción de los rasgos característicos de lo que se entiende por Educación a Distancia. Sin embargo, para poder definir qué es la Educación a Distancia en entornos virtuales, es necesario primero hacer un breve recorrido por el camino de la evolución de esta modalidad.

Antecedentes de la Educación a Distancia

Este sinnúmero de definiciones responde al hecho de que la modalidad educación a distancia ha evolucionado desde sus comienzos, por cierto, remotos. Podría decirse que hizo sus primeras apariciones como modo de enseñar y aprender hace más de tres siglos, pero ha ido evolucionando en los últimos ciento cincuenta años, apoyándose en la sucesión de distintas innovaciones tecnológicas: la correspondencia, las telecomunicaciones y la telemática junto a la posibilidad de acceso a Internet. A partir de estas innovaciones tecnológicas se han desarrollado distintas generaciones de Educación a Distancia. Haremos un breve derrotero histórico analizando la aparición y presencia de las formas incipientes en las distintas regiones del mundo, evitando cualquier tipo de mirada sesgada que tenga como único escenario los países centrales.

Primera generación o de enseñanza por correspondencia

Las primeras formas de educación a distancia se iniciaron y desarrollaron conforme la expansión de los sistemas de correos en Estados Unidos alrededor de 1680, por este motivo estas primeras formas llevan el nombre de primera generación de educación a distancia, o enseñanza por correspondencia. En 1728, apareció un anuncio del profesor Caleb Philips en la Gaceta de Boston, ofreciendo material de enseñanza y tutorías por correspondencia. Durante el siglo XIX la oferta siguió creciendo: tal es el caso de Isaac Pitman, un inglés que en 1840 logró programar un sistema de taquigrafía basado en tarjetas e intercambio postal con los alumnos. Otros ejemplos fueron el francés Charles Toussaint (1856) quien enseñaba por correspondencia su lengua, o el caso del *Rustiches Fernlehrinstitut* de Berlín que preparaba por este medio a los estudiantes que debían rendir el examen de ingreso a la universidad.

Con respecto a la introducción de los sistemas universitarios a distancia podríamos decir que tuvieron su origen en los movimientos de extensión universitaria de la década de los años sesenta del siglo XIX, en Estados Unidos. En Inglaterra estos movimientos de extensión se iniciaron unos diez años después que en Norteamérica basándose en la idea de que desde la universidad se podría enseñar a estudiantes que no pudieran acudir regularmente a las aulas universitarias. Así, estudiantes libres que se registraban en la universidad, estudiaban independientemente y posteriormente daban examen en esa casa de estudios. Tal es el caso de la Universidad de Londres creada en 1836.

Pero quizás uno de los hitos fundamentales de la educación a distancia por correspondencia lo constituyó la escuela Hermods que se desarrolló en Suecia y llegó a tener 150.000 alumnos. En esta institución se dictaban cursos comerciales y de idiomas. Uno de sus alumnos debió mudarse a unos veinte kilómetros del lugar y para que no perdiera la oportunidad de continuar, y el director Hans Hermods comenzó a enviarle cartas con explicaciones que reemplazaban las clases presenciales. Hermods, motivado por esta experiencia decidió escribir cursos y ofrecerlos vía postal. En 1898 publicó su primer curso referido a teneduría de libros, al que le siguieron otros. Esta experiencia constituyó todo un éxito para la época.

A principios del siglo XX, la primera experiencia de enseñanza por correspondencia llegaba a España con la creación de las Escuelas Libres de Ingenieros (1903) mientras que, en distintas partes del mundo se fueron implementando variados sistemas que permitían acceder a la educación a niños en edad escolar que se encontraban aislados en zonas rurales o que tenían dificultades para asistir a escuelas convencionales. Hacia mediados del siglo XX diversos países del centro y del este europeo habían iniciado esta modalidad de estudios.

En la segunda década del siglo XX la ex Unión Soviética inició una experiencia en un sistema de enseñanza por correspondencia que tuvo un gran desarrollo en las posteriores décadas. Por otra parte, en Noruega, en 1948 se fundaba la Norwegian Association for Distance Education (NADE) que regulaba programas e instituciones de estudios por correspondencia y que sería la semilla para fundación de un consorcio de Educación a Distancia en 1986.

En Oceanía, donde las distancias son considerables la enseñanza a distancia constituyó una importante experiencia, al principio en proyectos de enseñanza a distancia para los niveles primario y secundario financiados por el Estado, así como los emprendimientos propiciados por privados. Hacia 1910 en Victoria se llevó a cabo una experiencia inédita: la formación de docentes por correo para aquellos profesores de nivel primario que desempeñaban su enseñanza en zonas rurales alejadas de los centros superiores de formación.

También las universidades de Oceanía supieron tener sus experiencias a distancia: la Universidad de Queensland en Brisbane en 1911 iniciaba la actividad de cursos por correspondencia, junto con otras universidades del continente. Por otra parte, la anteriormente mencionada Universidad de Londres, habilitó a la Universidad de Nueva Zelanda alrededor de 1980 como cuerpo examinador de estudiantes externos.

El formato de esta primera generación tuvo su impacto también en el continente africano: en 1873 la University of South Africa (UNISA), se estableció con el nombre de Universidad del Cabo de Buena Esperanza como cuerpo examinador y se convirtió en Universidad en 1916 con el nombre actual de Universidad de Sudáfrica. En 1946 oficialmente empezó a impartir estudios de nivel superior a distancia y hoy continúa siendo una casa de altos estudios a distancia de reconocido prestigio.

En América del Norte, hacia 1874 la metodista Illinois Wesleyan University de Bloomington, institución pionera en la enseñanza a distancia de nivel universitario en Estados Unidos inició un programa por correspondencia. En tanto que, en 1883 nació la Correspondence University de Ithaca, formada por 32 profesores representantes de prestigiosas universidades convencionales americanas.

A principios de siglo, en 1905, en Baltimore se inicia una experiencia de enseñanza elemental a domicilio con la introducción de la enseñanza por correspondencia, experiencia que luego fue emulada por otras instituciones que conformaron el National Home Study Council, un organismo creado en 1926 cuyo objetivo era mejorar los estándares formativos. En 1994, este organismo se convirtió en el Distance Education and Training Council. Experiencias similares se llevaron a cabo en Canadá.

En Latinoamérica, México ha sido uno de los pioneros de la enseñanza a distancia, un ejemplo de esto fue el comienzo en 1947 de un programa de perfeccionamiento del Profesorado en ejercicio del Instituto Federal de Capacitación de Magisterio.

En lo que respecta a nuestro país uno de los primeros antecedentes se ha registrado a partir de 1940 con la comercialización de cursos para adultos de tipo “superación personal” o de capacitación para un oficio. Entre las instituciones que distribuían estos cursos se encontraba la Escuela Panamericana de Arte (ex Escuela Norteamericana de Arte), que también lo hacía en forma presencial. La escuela reunió entre sus profesores a destacados dibujantes que enseñaron el arte del dibujo a miles de jóvenes. Como la escuela tenía profesores de renombre, y los mismos obraban como tutores, lo cual constituyó una novedad para la época en que los cursos por correspondencia, en general, sólo tenían actividades de autorresolución a modo de apoyo. La Escuela, además, establecía un contacto más estrecho con sus alumnos a distancia ya que el acto de entrega de diplomas era presencial reuniendo a los alumnos de ambas modalidades.

Esta primera generación de educación a distancia por correspondencia se ha caracterizado por el uso de materiales rudimentarios y poco adecuados para el estudio independiente y satisfactorio de los alumnos. El sistema de comunicación era muy simple, lo mismo que los programas (textos), sin soporte didáctico ya que se trataba solamente de reproducir por escrito una clase tradicional, a lo sumo acompañada por una guía de ayuda para el autoestudio. Sólo hacia al final de esta generación de educación a distancia fue posible establecer algún tipo de relación con el estudiante, con la aparición de la figura del tutor u orientador como elemento fundamental del proceso de enseñanza. La introducción de algunos elementos tecnológicos, como el telégrafo (1830) y su código morse, el teléfono (1876), el teletipo (1910) y la radio (1901) pusieron fin a esta generación para dar paso a la siguiente.

Segunda generación o enseñanza multimedial

Con la introducción de la radiodifusión y posteriormente la televisión, se dio comienzo a la segunda generación en la educación a distancia: la enseñanza por

telecomunicación o multimedial. La aparición de los medios de difusión como la radio, en 1920 y la televisión en 1951 generó grandes expectativas en la educación a distancia ya que se consideraban apropiados para impartir contenidos educativos en especial por el alcance masivo de su llegada. Sin embargo, ninguno de los dos alcanzó este objetivo ya que la función preponderante de los mismos giraba en torno a la información y al entretenimiento; en lo que respecta a la educación, fueron y actualmente son utilizados como soportes, sin alcanzar un rol educativo protagónico.

Algunos ejemplos que podríamos mencionar de esta segunda generación o enseñanza por telecomunicación lo constituyen la creación de una radio con fines educativos en la década de 1920 en Estados Unidos, ante el creciente uso de la radio comercial y en 1930, la creación de la Escuela del Aire de las Américas por parte de la Columbia Broadcasting System, la mayor empresa de radio educativa de los Estados Unidos que sirvió como modelo para proyectos similares en el extranjero, especialmente en Canadá y Latinoamérica.

El teléfono, otra tecnología básica de la enseñanza a distancia se incorporó como medio de comunicación entre el profesor y el alumno; en 1939 la Universidad de Iowa organizó un sistema de enseñanza basado en el teléfono dirigido a los alumnos que presentaban algún tipo de discapacidad o enfermedad. La televisión también tuvo su impacto en la educación norteamericana. En 1956, el inicio de la emisión de programas educativos por televisión a través del Chicago TV College marcó tendencia en universidades del país, desde siempre interesadas en el aprendizaje independiente (open o independent learning), que sería el germen de lo que posteriormente se materializaría en las universidades abiertas europeas.

Así, entre 1964 y 1968 se creó el proyecto AIM (Articulated Instructional Media) en la Universidad de Wisconsin, con el fin de integrar a los estudiantes externos a través de diferentes medios de comunicación, tutoría, grupos de estudio, uso de laboratorios durante el verano, etc. (Moore y Kearsley, 1996). Este proyecto AIM fue el antecedente en Norteamérica para la posterior creación de la Open University británica. Posteriormente otras universidades como por ejemplo la Universidad Estatal de Nueva York (1971) y la Universidad de Maryland (1972), impulsaron también este tipo de iniciativas.

En lo que respecta a Canadá también se realizaron experiencias radiofónicas interesantes entre los años 1930 y 1940, como la propuesta por la Universidad de San Francisco Javier que ofertaba programas para la formación de agricultores. En la década de los años 1940 y 1950, Radio Collège utilizó sistemáticamente la radio como apoyo educativo. Como instituciones relevantes más recientemente creadas, podemos mencionar: Tele-universite, miembro de la Universidad de Quebec (1972) y la Universidad de Athabasca (1975).

Es importante destacar que paralelamente a la incorporación de los distintos medios de comunicación en el ámbito de la educación a distancia fueron creándose organismos asociativos como, por ejemplo, el Consejo Internacional para la Educación por Correspondencia (ICCE) en 1938, en Victoria (Columbia Británica). Durante sus primeros veinte años de existencia predominaron los miembros norteamericanos interesados en metodología de educación a distancia aplicada a centros escolares de enseñanza primaria y secundaria. Hacia 1965 el Consejo tenía ya un alcance internacional y en la actualidad constituye el prestigioso ICDE (International Council for Distance Education)

Mientras tanto, en el continente europeo, el final de la Segunda Guerra Mundial supuso un sinnúmero de transformaciones no sólo socioeconómicas sino también tecnológicas y laborales. La necesidad de la población de estar capacitada para responder a los nuevos requerimientos de los mercados de trabajo y a las transformaciones de los sistemas productivos, exigía de nuevos modelos de formación sin necesidad de abandonar el puesto de trabajo. Esta realidad permitió la fulgurante expansión de este fenómeno en la segunda mitad del siglo XX, convirtiendo a la educación a distancia en una referencia obligada, cuando en años anteriores a la gran guerra constituía un hecho educativo muy marginal (García Aretio, 1999).

A raíz de las transformaciones producidas durante la Segunda Guerra Mundial nació en Francia el Centro Nacional de Enseñanza por Correspondencia, para mantener en funcionamiento el sistema educativo francés atendiendo a los niños huidos de la guerra. El mismo se apoyaba en emisiones de radio como sistema de mantenimiento y seguimiento de los alumnos.

También en Francia, hacia 1947, a través de la Radio Sorbonne eran transmitidas clases magistrales de casi todas las materias literarias de la Facultad de Letras y Ciencias Literarias del París. Posteriormente, en 1962 se llevó a cabo en España una experiencia de Bachillerato radiofónico, que luego incorporaría a la televisión como medio. En 1963 se creó en Bélgica el Consejo Europeo de Educación por Correspondencia (CEC), y en Zurich, en 1968, el Consejo Europeo de Estudios a Domicilio (EHSC), versión europea del National Home Study Council estadounidense.

A finales de los años sesenta y principios de los setenta, fundamentalmente con la creación de la Open² University de Gran Bretaña (1972), fue cuando comenzaron a florecer instituciones de nivel universitario y no universitario, así como asociaciones y redes de educación a distancia. Ejemplos de creación de instituciones encargadas de atender en forma exclusiva la demanda de estudios superiores a distancia a partir de apertura de la Open University lo constituyeron instituciones como las citadas a continuación:

- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España.
- FernUniversität de Hagen, Alemania (1974).
- Open Universiteit de Holanda (1982).

² Es importante destacar que existe una diferencia entre el concepto de Educación a Distancia y Educación Abierta: el “open learning” correspondiente a las universidades abiertas se caracteriza, más allá del hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce fuera del entorno habitual del aula, en que existe una reducción o supresión de restricciones de ingreso, exclusiones y privilegios. Los argumentos que sustentaban la creación por ejemplo de la Open University británica (o University of the Air) pueden resumirse en:

- Falta de requisitos de inscripción de estudiantes (inscripción libre)
- Ausencia de campus universitario (lugar libre y no único para aprender)
- Utilización de todos los medios de comunicación para educar (métodos libres y variados modos de aprender)
- Adquisición de competencias y experiencias necesarias, así como de otras a las que pueda llegar la inteligencia (ideas libres, acceso a diversas teorías y doctrinas libres)

Otras características fundamentales de la educación abierta lo constituyen la autonomía en la elección de objetivos, contenidos y evaluación por parte del alumno, así como la flexibilidad en el tiempo y en el espacio, concediendo al estudiante mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

Es importante aclarar el concepto de Educación Abierta, ya que muchas veces se la utiliza como sinónimo de Educación a Distancia, lo cual genera confusión, ya que la Educación a Distancia puede llevarse a cabo tanto en una institución abierta como cerrada. Una institución que imparte Educación a Distancia puede ser de tipo abierta, pero no necesariamente, ya que para ser abierta debe presentar una serie de características estructurales que responden a la “apertura” previamente mencionada. Por tanto, una institución que imparte Educación a Distancia puede ser también una institución de tipo “cerrada” o tradicional.

- National Distance Education Centre de Irlanda (1982).
- Swedish Association for Distance Education, Suecia (1984).
- Studiecentrum Open Hoger Onderwijs en Bélgica (1987).
- Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance de Francia (1987).
- Universidade Aberta de Portugal (1988).
- The Norwegian Executive Board for Distance Education at University and College Level, Noruega (1990).

El 23 de enero de 1987 tuvo lugar en Heerlen (Holanda) la creación de la European Association of Distance Teaching Universities, EADTU, cuyo objetivo fundamental era el fomento de la educación superior a abierta y a distancia en Europa. El fenómeno de educación abierta se replicó rápidamente por todos los continentes dando lugar a la creación de distintas instituciones.

Con respecto a esta segunda generación también se vieron avances en otras partes del planeta: la radio y el teléfono fueron recursos empleados para enseñar a los estudiantes alejados de los centros de enseñanza en Australia hacia mitad del siglo pasado. Así, en 1951 nacían las Escuelas Australianas del Aire posibilitando que niños geográficamente aislados accedieran a la enseñanza diaria con un profesor y otros niños a través de la radio. Tanto en Australia como en Nueva Zelanda la educación a distancia ha sido difundida desde un principio y tiene un gran reconocimiento por el hecho de que las poblaciones se hallan geográficamente dispersas.

El caso de Oceanía reviste un estudio especial, ya que el continente, además de estar conformado por Australia y Nueva Zelanda, incluye una serie de países-islas con más de 200 lenguas diferentes y distintas culturas. En 1968 se llevó a cabo la fundación de la Universidad del Pacífico Sur, una casa regional de estudios superiores que actualmente tiene presencia en doce de esas islas, cuyo principal campus está localizado en Laucala Bay en Suva. Los estudiantes de esta Universidad pueden estudiar a tiempo completo, por horas o a distancia, a través de la University Extension.

En lo que respecta al continente asiático, en Japón se iniciaron programas escolares de radio en 1935 como complemento y enriquecimiento de la escuela ordinaria y posteriormente, desde 1951 se introdujo la televisión con programas educativos. En 1960 se fundaba en China el Beijing Television College, de educación postsecundaria, iniciativa discontinuada como el resto de la educación postsecundaria durante la Revolución Cultural.

Si bien en la India la enseñanza a distancia data desde mediados del siglo XIX, como enseñanza por correspondencia, la presencia de la educación a distancia a nivel universitario tiene como fecha de inicio el año 1962, cuando la Universidad de Delhi abrió un Departamento de Estudios por Correspondencia para atender a los estudiantes que de otro modo no podrían recibir una enseñanza universitaria.

Al igual que en el resto de los continentes, en las últimas décadas del siglo XX se pudo observar un importante crecimiento de la oferta de educación a distancia a través de la creación de distintas universidades: la Universidad Libre, Irán (1973), abolida cuatro años después; la Universidad Abierta de Allama Iqbal, Pakistán (1974); La Universidad Everyman's, Israel (1976); la Universidad Abierta de Sukhothai Thammathirat, Tailandia (1978); la Universidad de Anadolu, Turquía (1981); la Universidad Abierta de Sri Lanka, Sri Lanka (1981); la Universidad del Aire, Japón (1981); la Universidad Abierta de Korea National(1982); la Universidad de Terbuka, Indonesia (1983); la Universidad Abierta del estado de Andhara Pradesh de la India (1983); la Universidad Abierta Nacional Indira Gandhi, India (1985); la Universidad Abierta Nacional de Taiwán (1986); la Universidad de Payame Noor , Irán (1987).

Ante el importante desarrollo de las universidades abiertas en la región se vio la necesidad de conformar una asociación que nucleara a todas las instituciones; así en 1986 nació la Asociación Asiática de Universidades Abiertas durante un seminario regional de educación a distancia celebrado en Bangkok (Tailandia).

En Latinoamérica también se sucedieron distintos avances referidos a la educación a distancia correspondientes a esta generación: México, que como mencionáramos anteriormente fue un pionero en esta modalidad, por 1971 ofrecía la televisión como parte del proyecto TeleSecundaria para apoyar la acción de los centros.

Otra institución pionera en la aplicación de los sistemas ha sido el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación creado en 1971 que desarrolló un modelo de Preparatoria al igual que el Instituto Politécnico Nacional y el Colegio de Bachilleres, todas iniciativas que durante la década de los años setenta del pasado siglo apostaron a los sistemas de enseñanza abiertos. En el ámbito universitario, podemos destacar que en 1972 se inició el funcionamiento del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que hoy ofrece algunos estudios, con validez académica similar a la del sistema presencial de la citada universidad. Como en otros países, se crearon organismos destinados a coordinar los diversos sistemas de educación abierta para facilitar su interrelación y planeamiento conjunto, como por ejemplo la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia en 1991.

Otro país de la región que se incorporó al formato de educación a distancia fue Colombia, con sus llamadas escuelas radiofónicas en 1947. A partir de esa experiencia posteriormente enriquecida con la incorporación de la televisión, se establecieron programas similares en otros países latinoamericanos. Alrededor de 1975 comenzó una fuerte apuesta a la educación a distancia y abierta con la creación de la Universidad Abierta de la Sabana, con sede central en Bogotá. En el período 1973-75 fueron ocho las universidades colombianas que establecieron algún programa a distancia.

En 1982 el gobierno de Colombia creó el Consejo Nacional de Educación Abierta y a Distancia, así con funciones de promoción, asesoría, capacitación, supervisión y evaluación de los programas a distancia. En Colombia las universidades abiertas y a distancia no asumieron un formato unimodal (únicamente con la mencionada modalidad), sino que se invitó a las instituciones universitarias existentes a ofrecer programas a distancia.

En otros países de la región, como por ejemplo República Dominicana se fundaron en 1972 los Centros APEC de Educación a Distancia (CENAPEC) con el objetivo de ofrecer programas educativos a bajo costo a dominicanos adultos, marginados socioeconómicamente, mediante el sistema de educación a distancia, al igual que en Ecuador y en Venezuela donde los programas a distancia basados en transmisiones radiofónicas estaban destinados a adultos con escasa educación. En 1976

en Ecuador se comenzó a impartir algunos cursos a distancia la Universidad Técnica Particular de Loja, a través de la denominada Universidad Abierta de Loja y en Venezuela pocos años antes diferentes universidades habían comenzado a ofrecer estudios a distancia denominados Estudios Universitarios Supervisados (EUS). Para la misma década, en Costa Rica, se creaba la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Por otra parte, en Cuba se fundó la Facultad de Enseñanza Dirigida dentro de la Universidad de La Habana, en 1979.

Experiencias similares se llevaron a cabo en Brasil, utilizando las escuelas radiofónicas para alfabetizar y apoyar el aprendizaje de la población brasileña más desfavorecida, utilizando como base otros movimientos de educación no formal de América Latina. Otro hito de la educación a distancia en Brasil lo constituyó la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial que procuraba impartir la enseñanza a distancia mediante una serie de programaciones autoinstructivas. También la compañía de Petróleos Brasileños (PETROBRAS) experimentó programas para el autoaprendizaje de sus empleados, a partir de 1975. En lo que refiere a experiencias universitarias a distancia, no se registran en esta generación la creación de universidades abiertas o a distancia, excepto una iniciativa de la Universidad de Brasilia hacia 1976 que no alcanzó a desarrollarse.

En lo que respecta a nuestro país, la radio educativa hizo sus primeros pasos en 1937 con la Escuela del Aire (Radio del Estado). Los programas estaban elaborados por el Ministerio de Educación y llegaban a todas las escuelas públicas del país como complemento de la educación impartida en las aulas.

Con respecto a la televisión educativa en nuestro país, en los años sesenta hicieron su aparición programas tales como Primera Telescuela Técnica, Universidad del Aire, Enciclopedia en TV y Telescuelas Primaria y Secundaria, relacionados con la educación no formal; algunos de estos programas eran promovidos por el CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica). Se trataba de cursos auxiliares de mecánica, electrónica, física, química, etc. El perfil de los cursos era similar al de los cursos por correspondencia: para adultos, como salida laboral. En 1966 Telescuela Técnica amplió su oferta al incorporar profesores especialistas dictaban clases de ciencias, física y química para alumnos de sexto y séptimo grado, como refuerzo escolar.

Entre las instituciones universitarias que apostaron por la TV se podría mencionar, por ejemplo, a la Universidad del Salvador (Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social) que en 1967 comenzó a desarrollar programas educativos a través del Departamento de Televisión. La Dra. Beatriz Fainholc, referente reconocida de la educación a distancia en Argentina, participó de este emprendimiento.

Entre 1971 y 1975, con la intención de aplicar la radio y la televisión a la educación, el Ministerio de Educación incluyó en el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad distintos cursos a distancia. De esta manera, se implementó el plan de formación y actualización de los cuadros de las Fuerzas Armadas y el Plan Nacional de Educación Permanente a cargo de la Universidad de Buenos Aires. También, de esta época data la fundación de la Universidad Nacional de Luján, que ha realizado importantes aportes en este sentido, así como la UTN, que implementó sus programas de sus cursos de ingreso y los difundió por televisión, o la Universidad Nacional de Misiones, que en 1987 inició el Proyecto de Educación Secundaria Abierta (ESA) con el objetivo de promover, planificar y desarrollar la utilización de medios audiovisuales para el mejoramiento y la facilitación de la educación escolar y extra escolar. Algunas universidades utilizaron emisoras locales o regionales para difundir programas de radio educativos, como la Facultad de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de San Luis, la Universidad Nacional de Paraná y la Universidad del Comahue. Por otra parte, en este período tuvo lugar la fundación de la Asociación Argentina de Educación a Distancia.

El Programa UBA XXI, creado en agosto de 1985, fue pionero en Argentina en crear un programa de educación a distancia apoyado en diferentes recursos tecnológicos, entre ellos la radio. El sistema habilitaba a que los alumnos del último año de nivel secundario pudieran cursar materias del Ciclo Básico Común (CBC) para facilitar una inserción de los estudiantes a las exigencias del mundo universitario; además de tener como destinatario toda persona que hubiera terminado o no sus estudios primarios o secundarios y deseara ampliar sus conocimientos sin necesidad de cursar una carrera. Aunque con interrupciones, desarrolló un ciclo radial a través de FM 90.5. Las emisiones contaban con la presencia de docentes y especialistas invitados.

UBA XXI utilizó diferentes soportes para la distribución de los contenidos: desde módulos y textos impresos, guías de estudio, cuadernos de actividades publicados por EUDEBA, hasta programas de radio emitidos por Radio Nacional y por la ex Radio Municipal y otros soportes como radiocasetes que se utilizaban para divulgación de contenidos. La propuesta también incluía programas de divulgación científica para televisión, emitidos a todo el país y a través de la red iberoamericana de TV educativa (ATEI). En la actualidad, sigue funcionando a través de un entorno virtual.

En octubre de 1988, en San José de Costa Rica, la Tele Universidad de la Universidad de Quebec (Canadá) y la Universidad Nacional del Mar de Plata (Argentina) propusieron la idea de formar un consorcio-red de educación a distancia en América (CREAD). La constitución definitiva de CREAD tuvo lugar en la Asamblea constituyente de octubre de 1993 celebrada en la Universidad del Estado de Pennsylvania (USA).

Las características fundamentales de esta segunda generación de enseñanza multimedial se centraban en el texto escrito con apoyo de recursos audiovisuales (diapositivas, casetes de audio y de video) y el teléfono como elemento obligatorio. La interacción con el alumno continuó siendo prácticamente inexistente, y la mayor preocupación giraba en torno a la producción y generación de materiales didácticos, dejando de lado la interacción con los alumnos y de éstos entre sí. Esta última característica de las dos primeras generaciones justifica que se hable de “enseñanza a distancia”, dado que el centro de la acción pedagógica estaba puesto en la actividad de enseñanza y no hacía foco aún en la otra parte sustancial del proceso que es el aprendizaje.

Hasta aquí nuestra recorrida histórica referida al origen y antecedentes de la educación a distancia en las distintas partes del mundo. A partir de las siguientes generaciones sólo nos abocaremos al estudio de las características de las mismas; posteriormente nos detendremos en aspectos relacionados con la evolución de la educación a distancia en entornos virtuales a nivel de Latinoamérica para finalmente profundizar en la situación propia de esta modalidad en nuestro país.

Tercera generación o enseñanza telemática

La integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos mediante la informática define a esta etapa. Esta tercera generación apareció a principios de la década del ochenta del siglo pasado, al incorporarse al ámbito educativo a distancia la computadora y herramientas como la audioconferencia y la videoconferencia mediante el empleo de tecnologías terrestres, por satélite, cable o teléfono. De esta manera, aparecen dos formas de enseñanza utilizando la computadora, pero aún sin conexión a Internet:

- CAI (computer assisted instruction) o enseñanza asistida por ordenador (EAO), donde se utiliza la computadora u ordenador como apoyo para presentar determinados contenidos.
- CMI (computer managed instruction) o enseñanza gestionada por ordenador (EGO), en la cual se puede organizar todo el proceso de enseñanza – aprendizaje con posibilidad de registrar los accesos y progresos de los estudiantes.

Las tecnologías continuaron su desarrollo, lo que fue creando nuevas formas de trabajo y de interacción entre los usuarios, aplicadas al uso educativo en proyectos que propiciaban ambientes educativos innovadores y nuevas experiencias de aprendizaje. Así se han ido incorporando nuevas posibilidades como la de ofrecer cursos en línea, capacitación en sedes remotas, asesoría especializada en línea, actividades académicas de investigación, docencia y de autoaprendizaje en entornos colaborativos, etc.

Se establece algo así como un anillo o malla de comunicaciones al que cada actor del hecho educativo accede desde su propio lugar al resto de sectores con los que debe relacionarse. La inmediatez y la agilidad, la verticalidad y la horizontalidad se hacen presentes en el tráfico de comunicaciones. (García Aretio, L., 1999:14)

Gracias a la incorporación de redes de ordenadores y a la masificación del uso del correo electrónico, los servicios de mensajería y los tablones de anuncios se hizo posible la comunicación interactiva en dos sentidos o bidireccional (desde la institución al estudiante y viceversa) y la interactividad.

De esta manera, las redes de computadoras de sistemas abiertos y el uso de Internet permitió que aparezca en escena un nuevo concepto: la “virtualidad”. El acceso a fuentes comunes de información, el intercambio de mensajes entre los usuarios de la red, y la transformación del texto en hipertexto permitió pasar de la concepción clásica de la educación a distancia basada en la enseñanza a una educación centrada en el estudiante con nuevas concepciones del aprendizaje como el cognitvismo y el constructivismo que posibilitan otra clase de propuestas.

Es importante resaltar que las generaciones mencionadas no se corresponden con períodos cerrados de tiempo, ni circunscriptas a un lugar específico, por el contrario, pueden convivir en el tiempo y complementarse; un ejemplo claro de ello es que en la última etapa siguen conviviendo con las nuevas tecnologías el texto escrito, elemento central de la enseñanza por correspondencia. La utilización de estos medios impresos constituye un puente entre el profesor y alumno cuando no existe una relación “cara a cara” y por eso la educación a distancia se considera una educación mediada donde la mediación viene de la mano de la evolución de los medios.

Cuarta generación o enseñanza vía Internet

Los finales de los años noventa y el inicio del siglo XXI marcaron definitivamente la consolidación de la educación a distancia de tipo virtual; Taylor (1995) la considera como una cuarta generación basada en el uso de la multimedia interactiva o de la comunicación mediada por computadora (CMC). Con la conjunción de sistemas de soporte de funcionamiento electrónico se hace posible la comunicación por audio, video, textos o gráficos en forma sincrónica (en tiempo real u *on line*) o asincrónica (en forma diferida u *off line*). El tipo de interacción bidireccional en tiempo real permite superar la dificultad de lentitud del *feedback* o realimentación del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El potencial de Internet reside en el hecho de que no es tan sólo un sistema de elaboración, producción y difusión de información (como algunos sostienen desde una visión reduccionista), sino que en sí misma constituye un medio de comunicación e información empleado por la sociedad para interactuar entre sí. Esto, sumado a la

facilidad con la que los usuarios adoptan sus innovaciones, incorporándolas al mundo cotidiano, hace que potencie su valor desde el punto de vista educativo.

La respuesta a la centralidad de Internet (...) se encuentra en su dimensión dual, que es parte de su idiosincrasia. La red no sólo aporta una tecnología que permite transferir datos en múltiples datos, acceder a la información, procesarla e intercambiar experiencias, sino que, además introduce un marco para la acción social que favorece las relaciones personales deslocalizadas y permite ensamblar contactos entre sujetos con distintas motivaciones. (García Aretio, L., Corbella, R., Domínguez, M., 2007:91)

Desde el punto de vista educativo, Internet y gracias a ella la posibilidad de trabajar en entornos virtuales permiten:

(...) el intercambio de información que harían posible, según su utilización, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilitará la cooperación de profesores y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, a través de unos contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante la representación, mediante diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de soportar. (Sigalés, C., 2002:7)

Esta cuarta generación de educación a distancia en entornos virtuales adquiere determinadas características según la modalidad que adopte constituyéndose tres modelos, a saber: el modelo de aprendizaje electrónico o e-learning, el aprendizaje deslocalizado o m-learning (a través de la introducción de dispositivos móviles) y el aprendizaje integrado o b-learning.

La evolución de las generaciones y los modelos que se desprenden de la cuarta generación se ven reflejados en el siguiente esquema:

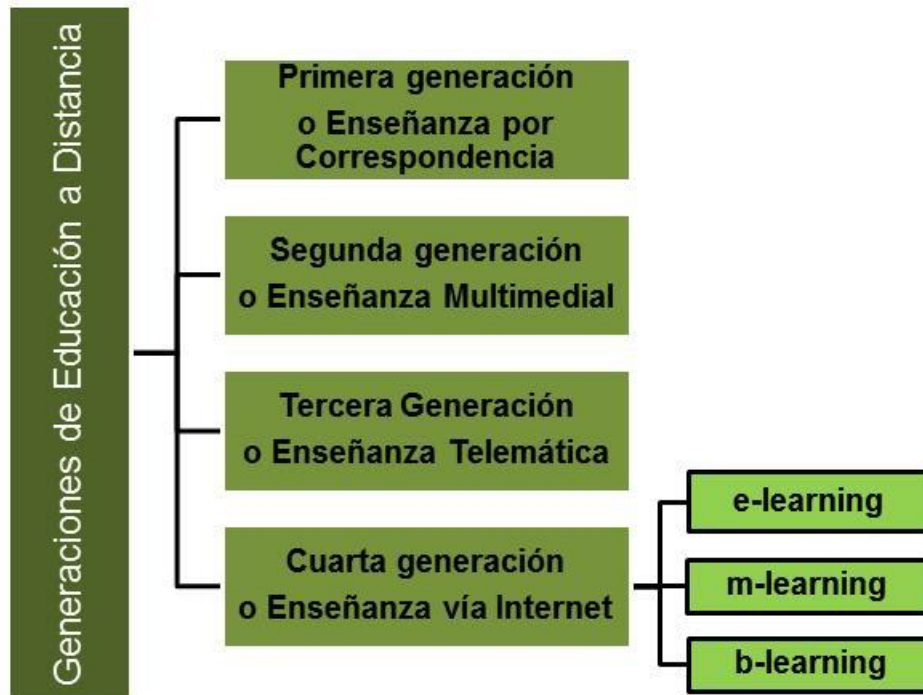


Figura 2 Generaciones de Educación a Distancia. Fuente: elaboración propia.

A continuación, se desarrollan los distintos modelos que se desprenden de la cuarta generación:

El e-learning o aprendizaje electrónico

Los primeros sistemas de enseñanza-aprendizaje en red (propios de la generación anterior) utilizaban tecnologías simples como el correo electrónico, tablones de anuncios electrónicos y videoconferencias, tecnologías que normalmente no se valían de Internet sino de protocolos propios de cada red. Poco a poco, los sistemas han ido adoptando el protocolo abierto de Internet, que permite estandarizar tantos los componentes tecnológicos como los procesos de enseñanza- aprendizaje. Este cambio dio lugar a lo que se conoce como e-learning o aprendizaje electrónico, o sea el aprendizaje que se produce a través de un medio tecnológico digital, que puede tener lugar en un entorno virtual cerrado o bien haciendo uso del ciberespacio.

Sin embargo, es sabido que actualmente el aprendizaje electrónico no sólo se produce a través de Internet, sino a través de plataformas de teleformación, que no siempre residen en Internet, y que se valen de materiales off-line obtenidos de

repositorios, por ejemplo, que constituyen un elemento de apoyo primordial del sistema. Tal es el caso de los sistemas de e-learning aplicados a la enseñanza superior. Estas plataformas de teleformación o plataformas digitales/virtuales de formación son plataformas de aprendizaje a distancia que surgen como resultado de la evolución de los campus virtuales creados por las universidades a distancia en los años noventa y que hoy son una parte central de cualquier diseño de educación en línea.

Las plataformas de aprendizaje a distancia pueden ser el producto de empresas dedicadas al sector de la informática, aunque existen universidades que prefieren desarrollar su propia plataforma o aprovechar los productos bajo licencias abiertas como GPL³, que distribuyen comunidades de programadores. Sea uno u otro el caso, las plataformas constituyen el entorno virtual de aprendizaje (EVA) o de enseñanza-aprendizaje (EVE-A).

Un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje (abreviado EVE/A) es una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea éste completamente a distancia, presencial, o de una naturaleza mixta que combine ambas modalidades en diversas proporciones. Un EVE/A sirve para distribuir materiales educativos en formato digital (textos, imágenes, audio, simulaciones, juegos, etc.) y acceder a ellos, para realizar debates y discusiones en línea sobre aspectos del programa de la asignatura, para integrar contenidos relevantes de la red o para posibilitar la participación de expertos o profesionales externos en los debates o charlas. (Adell, J., Castellet, J., y Pascual, J., 2004:4)

De esta definición podemos deducir que los entornos virtuales se combinan distintos tipos de herramientas: que permiten comunicación síncrona, como por ejemplo el chat, pero también asíncrona como por ejemplo el correo o los foros; herramientas para la gestión de los materiales de aprendizaje y herramientas para la gestión de los participantes.

³ General Public License o Licencia Publica General.

Desde el punto de vista didáctico, un EVE/A ofrece soporte tecnológico a profesores y estudiantes para llevar a cabo las distintas fases del proceso de enseñanza/aprendizaje: planificación, implementación, desarrollo y evaluación.

Desde el punto de vista técnico, el desarrollo de plataformas virtuales se genera a partir de herramientas tecnológicas denominadas CMS-LMS. El LMS o Learning Management System es el sistema responsable de la gestión de las plataformas virtuales, en tanto que el CMS o Content Management System es el sistema de gestión de contenidos de la plataforma que permite el diseño, la maquetación, la publicación, los flujos de trabajo, etc. de los contenidos que se generan. El LMS, además, administra herramientas de comunicación para la actividad docente. Existe también otra herramienta LCMS o Learning Content Management System; se trata de una aplicación de software que combina la capacidad de gestión de cursos propia de LMS con capacidades de creación y edición de contenidos que caracterizan los CMS.

De acuerdo a lo afirmado por Adell, Castellet y Pascual (2004) en el análisis de selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume, existen al menos cinco tendencias actuales en el desarrollo de sistemas de e-learning en enseñanza superior que son, a saber:

- La integración de las plataformas con sistemas de gestión de docentes y estudiantes generando lo que se denomina un MLE (Managed Learning Environment).
- La desagregación de sistemas monolíticos en arquitecturas de niveles y en componentes interoperables y estandarizados.
- La gestión separada de los contenidos y su creación, distribución e integración en unidades didácticas, a través de la creación de objetos de aprendizaje estandarizados.
- La preocupación por los aspectos pedagógicos del aprendizaje y la enseñanza en línea, desarrollando lenguajes de modelado o diseño del aprendizaje (EML y IMS Learning Design, por ejemplo), en lugar de los modelos pedagógicos centrados exclusivamente en los materiales.
- La amplia difusión de entornos de código fuente abierto.

La enseñanza y el aprendizaje deslocalizados: el m-learning

En los últimos años la alta penetración del uso de los aparatos móviles ha permitido el desarrollo de una nueva forma de aprendizaje en línea: el m-learning o mobile-learning. Esto es posible gracias al desarrollo de tecnologías que hacen uso del protocolo de Internet para conectar entre sí aparatos móviles, especialmente el teléfono celular y las agendas electrónicas, y al auge de ofertas educativas no presenciales. Estas ofertas tienden tanto a la flexibilización del diseño formativo como de la localización del entorno de enseñanza-aprendizaje, de allí que se denominen deslocalizados. A través del m-learning el estudiante puede acceder a los componentes de una metodología didáctica diseñada de forma modular a modo de “píldoras de aprendizaje” como unidad mínima de contenido pedagógico (García Aretio, 2007).

Con el e-learning no estamos solamente introduciéndonos en una nueva tecnología del aprendizaje; se presenta una nueva forma de pensar acerca del aprendizaje. Las personas pueden aprender de formas diversas mediante el acceso a una información bien diseñada, por el uso de herramientas que mejoran el desempeño por medio de la experiencia y de otros factores. La interacción directa e ininterrumpida con los contenidos los convierte en artífices importantes del acto de aprendizaje, volviendo a demarcar la importancia de la gestión de los contenidos dentro de la educación mediada por tecnología.” (Lara Navarra, P., Duarte Montolui, J., 2005:10)

El m-learning es una forma avanzada de entender el e-learning, como adaptación a los nuevos dispositivos que van apareciendo, diversificando de esta manera soportes y metodología de aprendizaje. La filosofía que subyace a este formato de e-learning es el diseño instruccional, basada en la resolución de tareas a través de recursos educativos digitales empaquetados en repositorios de información. Estos recursos digitales catalogados reciben el nombre de objetos de aprendizaje u objetos de información.

Un objeto de aprendizaje (OA) es un conjunto de recursos digitales autocontenible y reutilizable, creado con fines educativos y constituidos por cuatro componentes internos: objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de

contextualización. El objeto de aprendizaje debe poseer una estructura de información externa o metadatos⁴ que permita su almacenamiento, identificación y recuperación.

Los objetivos expresan en forma explícita aquello que el estudiante va a lograr luego de su aprendizaje, mientras que los contenidos hacen referencia al conocimiento y sus variadas formas de representarlo: definiciones, explicaciones, artículos, videos, entrevistas, lecturas, enlaces a otros objetos, fuentes, referencias, etc. Las actividades guían al estudiante para alcanzar el o los objetivos propuestos por el OA. Los elementos de contextualización permiten que el objeto pueda ser reutilizado en otros escenarios. También puede incluirse en un objeto de aprendizaje un componente de evaluación para verificar el aprendizaje logrado en relación con los objetivos propuestos y el tipo de contenido presentado.

La gestión de los objetos de información representa un nuevo estadio dentro del aprendizaje electrónico, determinado por la implantación de cambios en la actividad productiva de la industria de los contenidos electrónicos. Este estadio resta esfuerzos y valor organizativo a la generación de contenidos, y aumenta los recursos a la transformación de éstos, atendiendo a nuevas necesidades económicas, educativas y tecnológicas. (Lara Navarra, P.; Duarte Montolui, J., 2005:7)

Esta modalidad específica de e-learning aparece como consecuencia de la interrelación de cuatro elementos relacionados entre sí: la tecnología, los objetos de aprendizaje reutilizables, los servicios de la Web 2.0 (blogs, wikis, podcast y videocast) y los métodos pedagógicos que permiten interrelacionar estos elementos y aplicarlos a fines educativos. Haciendo una breve descripción de los servicios Web 2.0, cabe mencionar que un blog (contracción del inglés web log) es un sitio web que incluye contenidos de interés, actualizados con frecuencia y a menudo comentado por sus lectores. En tanto que, una wiki (del hawaiano wiki, rápido) consiste en un sitio web

⁴ Los metadatos o meta tags de una página web constituyen un conjunto de datos que se incorporan de manera oculta dentro de ésta (en una parte de la estructura de la página denominada <HEAD>) para describir su contenido y características. Se trata de información sobre la información, que es utilizada por los robots de búsqueda para incluir el contenido de las páginas de búsqueda a través de índices.

cuyas páginas pueden ser editadas directamente desde el navegador, donde los usuarios crean, modifican o eliminan contenidos con ciertas restricciones mínimas. Estas características facilitan el trabajo colaborativo, así como la coordinación de acciones y el intercambio de información; ésta es la principal ventaja de este tipo de herramientas. La desventaja es que la información publicada puede provenir de fuentes erróneas o no válidas. Un ejemplo de wiki es la popular enciclopedia colaborativa Wikipedia.

En cuanto al servicio de podcast, el mismo consiste en la distribución de archivos multimedia (audio de corta duración) mediante un sistema de redifusión (RSS), que permite suscribirse y usar un programa que se descarga. El videocast es un servicio similar al podcast que posibilita emitir información de audio y también video mediante una transmisión digital generalmente llevada a cabo a través de Internet. Los videos suelen ser cortos y almacenados en formatos de poco peso para su fácil almacenaje y difusión.

Es importante destacar que el m-learning es una propuesta muy extendida dentro del ámbito empresarial, en este caso aplicado a cursos breves muy específicos que dan respuesta a necesidades concretas. Pero, si bien la tendencia del m-learning progresa de mano de las demandas de los estudiantes por acceder al aprendizaje desde cualquier lugar (lo que se ha dado en llamar la ubicuidad o el aprendizaje ubicuo), a nivel educativo en general sólo se aplica como complemento a las tareas propias de enseñanza como, por ejemplo:

- Organización y gestión de datos (notificaciones burocráticas, gestión de matrículas, notas, convocatorias, etc.).
- Contacto con los estudiantes.
- Consejos y asesoramiento pedagógico.
- Recordatorios (plazos de entrega, fechas importantes, etc.).
- Intercambio de documentos multimedia educativos.

Otro de los usos de m-learning en contextos educativos está vinculado al uso del soporte móvil para acceder a aplicaciones que se distribuyen en soportes fijos. A través de los soportes móviles es posible acceder a Internet, al correo electrónico, a programas de ofimática, a listas de distribución, a foros, etc. La introducción de estos nuevos

soportes en la educación a distancia debe responder a un planteamiento integral que va más allá del diseño de objetos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de su impacto en programas de estudio. Por el contrario, debe implementarse de acuerdo a un análisis previo de necesidades, recursos y soluciones apropiadas a cada institución que desee emplearlo.

El b-learning o modelo integrado de enseñanza-aprendizaje

La sigla b-learning responde al concepto de blended-learning o aprendizaje mezclado, o sea un aprendizaje donde se mezclan o combinan características de la enseñanza presencial con la modalidad a distancia. Recibe también el nombre de semi-presenciales o semi-virtuales. El objetivo de este tipo de propuesta es combinar las ventajas o beneficios de ambas modalidades.

Dentro del aprendizaje electrónico (e-learning) se han producido una serie de modelos conforme se ha avanzado en este tipo de enseñanza a distancia: desde aquellos que sólo contemplaban el uso de la plataforma virtual (hoy lo llamaríamos e-learning total) hasta aquellos con intervención de algún tipo de contacto presencial. Tales intervenciones pueden tomar la forma de tutorías presenciales, además de las propias de los entornos de distancia (a través de correo electrónico o el chat, por ejemplo). Estas tutorías presenciales suelen ser de tipo voluntarias, a las cuales el alumno puede acceder en cualquier momento para resolver dudas. Pero también existen otro tipo de tutorías presenciales: se trata de sesiones obligatorias para tratar contenidos que requieren una explicación en especial o apoyo en particular en las materias prácticas. Este último caso constituiría lo que se conoce como blended - learning o b-learning.

El b-learning suele plantearse como una forma integrada de ambas modalidades, por la cual suele llamarse también “modelo de aprendizaje y enseñanza integrados” o EAI. De acuerdo a esta concepción:

(...) no se trata de buscar puntos intermedios entre los modelos presenciales y a distancia, sino de integrar, armonizar, complementar y conjugar los medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas, etc. Más apropiadas para satisfacer cada necesidad concreta de

aprendizaje, tratando de encontrar el mejor equilibrio posible entre tales variables curriculares (García Aretio, L. et al., 2007:118)

Tal es la situación actual de desarrollo de la educación a distancia en entornos virtuales. Cabe hacer una última aclaración: durante esta última década ha surgido una tendencia hacia el empleo de los recursos educativos abiertos (REA) como consecuencia del auge de la cultura de libre acceso y de software de código abierto.

En un congreso mundial de reciente realización (Septiembre de 2017), el II World Open Educational Resources (OER o REA, en idioma español) Congress, se describen a los REA como “cualquier formato de enseñanza, aprendizaje y materiales de investigación que residen en el dominio público o han sido liberados bajo una licencia abierta que permite acceso, uso, adaptación y redistribución sin costo alguno sin restricciones o limitadas. Si bien ofrece una mayor flexibilidad para utilizar, compartir y adaptar el conocimiento, el REA reposa dentro del marco de los derechos de propiedad intelectual que reconoce plenamente la autoría del trabajo, tal como se define en las convenciones internacionales pertinentes.”

Los REA constituyen materiales diseñados para la educación que pueden ser utilizados y reutilizados de forma libre, por parte de docentes y estudiantes sin necesidad de abono económico alguno por su utilización. Entre ellos podemos encontrar módulos, unidades o guías didácticas, libros o artículos, podcast de audio y vídeo, software y aplicaciones para los más diferentes usos didácticos, bases de datos, etc.

Distintas organizaciones internacionales y universidades se han sumado a este tipo de iniciativas publicando diversidad de recursos educativos de acceso libre y gratuito. En realidad, estas propuestas han sido la puerta de acceso para posteriores experiencias, como la de los MOOC o Massive Open Online Course que constituyen una de las últimas tendencias en educación a distancia.

De esta manera hemos finalizado el recorrido por la evolución de la educación a distancia hasta nuestros días. El mismo pone de manifiesto una preocupación central desde los orígenes de la educación a distancia: los distintos elementos de la tríada didáctica. Así, la primera generación concentró todos sus esfuerzos del lado de la actividad docente, o sea, en la enseñanza; la segunda en la producción de materiales o

sea del lado de los contenidos mientras que la tercera generación lo hizo apuntando al aspecto del aprendizaje, considerando como figura central al alumno. Con el advenimiento de los entornos virtuales ha vuelto a tomar relevancia la producción de materiales. Estos corrimientos de foco según las generaciones no son fortuitos, corresponden a distintas formas de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las épocas; tampoco es fortuito el incluir el aspecto histórico en nuestro trabajo, es una forma de ilustrar la relevancia que he tenido desde siempre el atender a la relación de los elementos de la tríada didáctica.

Hacia una definición del concepto de Educación a Distancia en entornos virtuales

A partir de un estudio comparativo de definiciones a través del cual se ha detectado tanto las diferencias como las frecuencias en dieciocho autores, García Aretio ha concluido en la siguiente definición integradora que permite delimitar este concepto y diferenciarlo de otras formas de educación, básicamente de la educación tradicional o presencial:

La educación a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separado físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente (cooperativo). (García Aretio, L. et al., 2007:39)

De esta definición se desprenden una serie de características propias de la educación a distancia, como detalla el siguiente esquema:



Figura 3 Características de la EaD. Fuente: elaboración propia.

Docentes y estudiantes en espacios diferentes

Es una de las características generales de la educación a distancia a la que más alusión se hace como típica de esta de esta modalidad de estudio, que consiste en la posibilidad de no tener contacto cara a cara, o comunicación no directa, a diferencia de la que se da en el aula en un modelo tradicional. Es la separación de profesor y alumno ya sea en tiempo y/o en espacio.

Si bien es cierto que en los sistemas tradicionales existen aprendizajes que se producen sin la presencia física del profesor, éstos están en función de la edad del estudiante y del nivel educativo; por otro lado, no en todos los casos se produce una separación absoluta del estudiante y del profesor, dado que en ciertas formas de esta modalidad existen situaciones en las que se brindan sesiones de tutoría cara a cara ya sea individual o grupal, especialmente en los casos de b-learning. Las evaluaciones presenciales de los aprendizajes también constituyen un ejemplo, como parte de modalidades semipresenciales.

El diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje es el que determina el grado de separación entre el profesor y el estudiante. En los sistemas presenciales la enseñanza se materializa en aulas reales, mientras que la producida en aulas virtuales responde a una comunicación diferida en el espacio o en el tiempo. En este último caso existen dos situaciones: que los mensajes enviados/recibidos puedan estar diferidos en el tiempo, en cuyo caso hablamos de una comunicación asincrónica o bien en forma simultánea o sincrónica.

Comunicación bidireccional y masiva

En los modelos actuales de educación a distancia (a diferencia de los correspondientes a las primeras generaciones) la comunicación bidireccional se convierte en una característica fundamental. Por este motivo, los modelos actuales se conocen como “diálogo didáctico mediado”. Es que la comunicación entre docente y estudiante requiere de un proceso de feedback (realimentación) indispensable en todo proceso educativo, sea presencial o a distancia.

Los estudiantes pueden establecer un diálogo (simulado) a través de sus materiales de estudio y de las vías de comunicación (diálogo real) encontrando así respuesta a sus interrogantes tanto en sus propios materiales de estudio, como en el profesor o tutor.

Más aún, en el concepto de educación a distancia actual la bidireccionalidad puede extenderse al concepto de multidireccionalidad al permitir la comunicación entre los alumnos. De esta manera se establecen procesos de comunicación no sólo de tipo vertical (profesor/alumno, alumno /profesor) sino horizontales (los estudiantes entre sí).

Los avances tecnológicos ponen a disposición de profesores y estudiantes una serie de herramientas de comunicación que permiten salvar los obstáculos temporoespaciales como los foros, por ejemplo, por lo que esta comunicación mediada se considera el rasgo diferencial más característico de la actual educación a distancia.

En cuanto a la comunicación masiva, ésta se refiere al manejo de información orientada a numerosos sectores de población ya sea dentro de un mismo territorio o de otros, eliminando las fronteras del tiempo y el espacio. Los medios masivos de

comunicación más importantes son: medios impresos (libros periódicos, revistas, etc.) y electrónicos (radio, cine y televisión). Esto posibilita hacer llegar la educación a estudiantes dispersos geográficamente sin necesidad de la presencia del profesor. Esta característica permite economía de escalas, dado que el mismo mensaje, cuyo diseño y producción ha comportado un determinado coste, puede ser recibida masivamente (García Aretio, 2006)

La comunicación masiva no es un rasgo exclusivo de la educación a distancia, pero si es señalada como característica importante.

Aprendizaje independiente, flexible y colaborativo

A través de esta modalidad es posible apuntar a un aprendizaje independiente e individual, donde el estudiante puede avanzar a su propio ritmo, con un estilo y método de aprendizaje elegidos por él mismo, organizar sus espacios y tiempos de estudio según sus necesidades. De eso se trata la flexibilidad de esta modalidad.

Los sistemas de educación a distancia no sólo apuntan a la acumulación de conocimientos, sino a desarrollar habilidades para “aprender a aprender” y “aprender a hacer”; permitiendo que el alumno estimule su autonomía y su voluntad de aprender.

Este aprendizaje autónomo e individual se ve favorecido por las tecnologías interactivas, que permiten la socialización en entornos virtuales. Así, hoy es posible el trabajo colaborativo o de interacción a través de herramientas de trabajo en red, una tendencia que abre nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales.

Diálogo didáctico mediado por la tecnología

Como mencionamos anteriormente, en la educación a distancia los estudiantes pueden establecer un diálogo (simulado) a través de sus materiales de estudio y de las vías de comunicación (diálogo real). Para ello se utilizan distintos recursos facilitadores del aprendizaje como los materiales impresos, de audio, vídeo, dispositivos informáticos y los canales de comunicación (correo postal, teléfono, radio, televisión, fax, Internet...) utilizados para fines educativos.

El involucrar a la tecnología como parte del proceso de educación a distancia implica el desarrollo de competencias por parte del alumno relacionadas con el uso de esa tecnología que apuntan básicamente al saber hacer. Al planificar un curso, una materia, etc. que se valga de estos recursos es necesario tener en cuenta estrategias que permitan desarrollar tales competencias tecnológicas.

Según García Aretio (2006), la planificación sistemática y rigurosa tanto en el nivel institucional como pedagógico se hace imprescindible en los sistemas a distancia, dado que ellos soportan mayores problemas para su rectificación inmediata que los que podría producirse en un sistema de corte convencional. A diferencia de los sistemas convencionales de enseñanza, donde el feedback inmediato que se genera en el intercambio de la presencialidad permite hacer los ajustes necesarios al proceso de aprendizaje; en la educación a distancia ese feedback puede no producirse con la misma inmediatez. De ahí la necesidad de una planificación para evitar errores como la improvisación en el diseño y producción de materiales, la descoordinación en la interacción de los recursos materiales y humanos o la falta de correlato entre los objetivos planteados y los instrumentos y prácticas de evaluación.

Organización de apoyo-tutoría

En las formas tradicionales que adopta el proceso de enseñanza-aprendizaje, existe una marcada tendencia en que el docente siga siendo el responsable directo de la del proceso, creando así una dependencia con el estudiante, lo que contrasta con quienes aprenden por sí solos únicamente por su esfuerzo personal. La educación a distancia aparece como una posición intermedia entre una modalidad y otra, al convertirse el docente en facilitador o guía del aprendizaje a través de vías de comunicación para apoyar al estudiante en su estudio independiente. La modalidad a distancia constituye un tipo de aprendizaje independiente, pero con presencia de un apoyo institucional, representado por la figura “visible” del tutor, detrás del cual existe un equipo de numerosas personas con distintas funciones.

A partir de esta definición nos posicionamos para abordar el presente trabajo, sin dejar de tener en cuenta el hecho de que este concepto está en permanente evolución, y que inclusive ni siquiera se entiende de la misma manera en diferentes contextos

geográficos o institucionales en la época actual. Es por eso por lo que se torna necesario circunscribir el análisis de la educación a distancia a un ámbito geográfico acotado, en ese caso tomamos en cuenta la realidad de los países de Latinoamérica, con quienes compartimos tanto tradiciones educativas como un marcado acervo cultural. La incorporación de esta nueva modalidad debe ser entendida como una experiencia que se encuadra dentro de las características propias de los sistemas educativos de la región, que hereda sus limitaciones y posibilidades.

La Educación a Distancia en Latinoamérica

América Latina presenta una serie de condiciones socioeconómicas y tecnológicas que han constituido una desventaja en comparación con otros países desarrollados, y si bien la región comparte muchos rasgos comunes, no se puede decir que sea un territorio homogéneo. Cada uno de estos países posee una serie de particularidades tecnológicas, socioeconómicas y educativas que señalan al continente como un territorio con diversos niveles de desarrollo en sus variados modelos y tendencias (Facundo, 2002).

Las desigualdades producidas se centran tanto en el ingreso económico como el crecimiento de la educación masiva. Por tanto, es preocupación común de todos estos países el desarrollo de su capital humano a través de la educación, para lo cual es necesario implementar nuevas políticas socioeducativas. De acuerdo a lo afirmado en el Documento de Trabajo N° 2 de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Concepción y tendencias de la Educación a Distancia en América Latina:

La educación es clave en la capacitación de los recursos humanos y en el desarrollo de las regiones, pero requiere considerar ciertas correlaciones en lo relativo a las nuevas realidades socioculturales locales y globales si se buscan impactos en la población realmente positivos. Pero es importante señalar que, al igual que ocurre en otros aspectos, entre los países de América Latina existen grandes diferencias en el ámbito educativo. (Documento de Trabajo N°2 OIE, 2009:12)

Necesidad de la incorporación de una educación a distancia contextualizada

En este sentido, la Secretaria Pedagógica y directora del Programa a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, afirma que:

En América Latina, la persistencia del rezago educativo y las innumerables asignaturas pendientes que aún esperan el abandono de la actitud morosa por parte de los Estados, hacen necesario que seamos por un lado, prudentes ante propuestas temerarias alentadas por el mercado para su beneficio, y por otro, decididos en el involucramiento frente al diseño de nuevos modelos que tengan en cuenta no sólo las bondades que sin duda ofrecen las redes, sino también la necesidad de amplia participación de los involucrados para evitar ser "enredados". (Mena, M., 2004:8)

Para la autora, la educación no es una variable independiente que debe abordarse sólo desde sus componentes teóricos y/o tecnológicos, sino teniendo en cuenta aquello que ella llama "bordes": la historia, el contexto, las expectativas de los actores, los recursos, etcétera. Todos estos componentes de significación otorgan un sentido a la aplicación de las nuevas tecnologías en nuevos modelos adaptados a la realidad de América Latina. Ser conscientes de estos "bordes" permite evaluar las posibilidades y limitaciones y evitar caer en una utilización acrítica de las nuevas tecnologías.

Desde esta perspectiva crítica la autora propone crear y recrear modelos que, si bien se ajustan a las tendencias educativas mundiales, permitan interpretar las necesidades del contexto de cada región y país, para "evitar la «visión de túnel» que muchas veces nos ha llevado a fascinarnos con propuestas que, aunque de gran valor en su contexto, pueden no resultar relevantes en nuestros propios países, en los que la intrincada trama de relaciones entre los procesos y las prácticas responde a condiciones distintas". (Mena, 2002)

La "visión de túnel" remite a la comparación de quien conduce un automóvil a través de un túnel que sólo puede ver hacia donde se dirige con la incorporación de modelos que básicamente están preocupados por la meta a alcanzar. Concentrados en los componentes teóricos y tecnológicos del modelo que permiten cumplir con el objetivo, dejan de lado el contexto, las expectativas de los actores y los recursos, o sea

los componentes de significación. Esto implica muchas veces que la implementación de esos modelos fracase como consecuencia de no haber tenido en cuenta el entorno. Un mismo modelo puede implementarse en distintos entornos, haciendo las adaptaciones necesarias a la realidad, con un permanente proceso de retroalimentación que permita hacer los ajustes adecuados.

Modelos institucionales de Educación a Distancia

De acuerdo a esos “bordes” que menciona Mena (2005), la incorporación de las TIC, así como la oferta de educación a distancia no se organizan en forma aleatoria, sino que se conforman de acuerdo a cierta estructura o modelo diseñado por la institución que la sostiene. Las distintas experiencias de educación a distancia existentes en el mundo han adoptado especialmente en el nivel superior diferentes perfiles o modelos:

- Instituciones Autónomas que son las llamadas Universidades Abiertas a Distancia, cuya única modalidad es la correspondiente a educación a distancia. En este caso, el diseño implementado debe estar orientado a la creación de una universidad con todas sus implicancias, o sea, cumpliendo las funciones de enseñanza, investigación y extensión; funciones que se corresponden con los procesos de generación, conservación y transferencia de la gestión del conocimiento.
- Instituciones Bimodales que se basan en el desarrollo de un programa o departamento a distancia dentro de una universidad convencional.
- Consorcio de Universidades que consiste en un modelo de cooperación o colaboración entre distintas instituciones de Educación Superior para ofertar cursos a distancia o para evaluar y/o acreditar los cursos desarrollados por las otras instituciones.
- Centro Nacional o unidad centralizada de educación para los distintos niveles en general a cargo del Ministerio Nacional, responsable de la organización del sistema a distancia.

De los modelos mencionados en el párrafo anterior, el modelo que se ha impuesto en la región, según Mena (2005), es el modelo bimodal que comenzó a

afirmarse en la década del 80, como resultado del retorno a la democracia de la mayoría de los países latinoamericanos, con su consecuente expansión educativa y políticas de democratización del acceso a la Educación Superior. Por otro parte, las restricciones económicas que limitaban la posibilidad de creación de nuevas universidades y la postergación de la creación de Universidades Abiertas para la oferta de educación a distancia que ya se habían creado en otras regiones acompañaron este proceso. El modelo bimodal ofrece las ventajas de aprovechar racionalmente los recursos académicos, de infraestructura, tecnológicos, administrativos y económicos que las universidades convencionales poseen. Además, gracias a que la modalidad se lleva a cabo dentro de una institución que posee tradición y prestigio académico ganado, permite sortear la sombra de la desconfianza hacia las posibilidades de la educación a distancia como modalidad incipiente. No obstante, afirma la autora, que “el costo que debe enfrentarse en este modelo es la vigilancia permanente de la identidad de la modalidad ya que, al convivir en estructuras pensadas para la presencialidad, se corre el riesgo de fagocitación, mimetización o aislamiento y asfixia.” Para evitar estos riesgos mencionados la educación a distancia en un futuro deberá tender hacia modelos de cooperación. En relación con los modelos actuales y las tendencias que se avecinan, la autora observa que uno de los rasgos que exhibirán los modelos del futuro en la modalidad de educación a distancia será la cooperación. Actualmente, se están profundizando las experiencias basadas, por un lado, en el aprendizaje cooperativo y, por el otro, en la cooperación institucional a través de ciberbibliotecas, plataformas tecnológicas comunes y centros tecnológicos regionales (Mena, 2005)

¿Por qué motivo nos detenemos en este aspecto, que a primera vista no tiene estrecha relación con la problemática planteada por la tesis? Simplemente porque el modelo elegido por la institución se convierte en estructurante de las prácticas que se llevan a cabo en ella y en el plano de la Educación Superior esas prácticas se corresponden con los procesos de enseñar y aprender.

La Educación a Distancia en Latinoamérica de la mano de las TICs

La TICs constituyen una poderosa herramienta para el desarrollo y la equidad de los pueblos, pero la brecha digital que existe tanto en comparación con los países desarrollados como dentro de cada país ha condicionado la inserción de los países

latinoamericanos en el proceso de virtualización de la educación. Según Facundo (2002), se ha buscado extender tanto la conectividad como la disposición de ordenadores entre los diferentes países. Internet ha abierto nuevas posibilidades para el desarrollo de la educación a distancia; sin embargo, los esfuerzos de los países para superar las deficiencias de infraestructura son en la actualidad obstáculos que impiden su desarrollo.

En este sentido, las conclusiones expresadas en el Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe celebrado en Quito, Ecuador, el 13 y 14 de febrero de 2003, dan cuenta que en los países de la región existe como uno de los principales retos la incorporación de las TIC en la Educación Superior y en particular en formatos no tradicionales de educación. Dependiendo obviamente de las diferencias propias del desarrollo de cada país, tanto en los aspectos económico, social e institucional. El informe de la CEPAL (Comisión Económica Para América Latina y el Caribe) de 2005 explica el estado de la situación en ese momento:

[En América Latina] la brecha digital está relacionada con la diferencia de ingreso per cápita entre los países ricos y los países pobres. Los costos de conexión son excesivos para los consumidores de rentas medias y bajas. Un grupo de la población (entre 20% y 40%, según el país) accede a una canasta parcial compuesta mayormente por televisión y celulares y, en menor medida, computadoras y televisión por cable, pero sin posibilidades de pagar el acceso a la telefonía fija y a Internet. Finalmente, al menos la mitad de la población (porcentaje que supera el 70% en algunos países) tiene televisión, pero no puede acceder individualmente a celulares, computadoras y, menos aún, a Internet.” (CEPAL, 2005:18).

Para resolver los problemas de acceso a las tecnologías que señala la CEPAL, los gobiernos de los distintos países han puesto en marcha diferentes estrategias. Cabe mencionarse que en la IV Conferencia Iberoamericana de Educación se trató de una manera especial el tema de la educación a distancia, relacionándolo con el trabajo, como un factor de desarrollo socioeconómico los pueblos, y la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías en el campo educativo. De igual modo, en 2007 se estableció una agenda pública que reconoce la importancia de las TICs para alcanzar el desarrollo

económico y social de los países de América Latina en respuesta al ideario de la Conferencia Preparatoria de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información de Túnez (Río de Janeiro, Brasil, 2005):

[En] la convicción de que la inclusión digital es un componente integral de la inclusión social en un mundo cada vez más influenciado por las tecnologías de la información y las comunicaciones. Las TIC pueden y deben ser usadas como una herramienta efectiva en la lucha contra el hambre, la pobreza y el analfabetismo. (Compromiso de Río, 2005)⁵

Latinoamérica y la Educación a Distancia en el Nivel Superior

La región está inmersa en un complejo proceso de metamorfosis de sus sistemas de educación superior sobre la base de la expansión de la matrícula, el ingreso de nuevos proveedores locales, el aumento de la regulación pública, la diferenciación institucional, la mercantilización, la internacionalización y la virtualización” (Rama, 2009).

Investigadores del Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y el Caribe de VirtualEduca⁶ han llevado a cabo una serie de estudios acerca de las realidades y tendencias de la educación a distancia en la región. Uno de los motivos sobresalientes para el crecimiento de la Educación a Distancia es la expansión de la matrícula, muy superior a las tasas de expansión histórica de la educación tradicional presencial, tanto para las carreras de grado como las de postgrado.

Según los estudios mencionados en el párrafo anterior, entre el año 2000 y el año 2005 la matrícula de educación a distancia a nivel regional ha crecido a más del 30% anual, como consecuencia de la creación de nuevas instituciones, con modelos más

⁵ El Compromiso de Río es una declaración aprobada en la Conferencia Regional Ministerial de América Latina y el Caribe preparatoria de la segunda fase de la CMSI. Ver www.itu.int/wsis/tunis/index-es.html (consulta mayo de 2009).

⁶ Virtual Educa. Programa adscrito a la Cumbre Iberoamericana, que lleva a cabo iniciativas innovadoras multisectoriales en los ámbitos de la educación, la capacitación profesional y la formación permanente. Es una plataforma transversal que permite la incorporación y el desarrollo cooperativo de las actuaciones propiciadas por los diversos sectores protagonistas del cambio social (gubernamental, académico, corporativo y sociedad civil) en sus áreas de especialización.

flexibles y de mayor calidad, y esta tendencia parece mantenerse no sólo en los formatos de instituciones unimodales, sino que la bimodalidad es la forma que está imponiendo, como comentábamos anteriormente cuando nos referimos a los modelos. En este contexto, Brasil ha sido el país con mayor impulso en la región, consolidándose como el país con mayor matrícula en educación a distancia en sus distintas modalidades.

Otro aspecto a tener en cuenta en la expansión de la educación a distancia en la región es la realización de alianzas o convenios entre instituciones, inter-universitarias para llevar a cabo tareas de producción, intercambio u ofertas. Entre este tipo de alianzas podemos mencionar: los consorcios multi-institucionales para ofertar educación virtual de la UVirtual (Chile), el Consorcio Clavijero (México) o el Consorcio de universidades públicas para la Educación a Distancia (ECOESAD, México) que coordinan las ofertas, abren cursos conjuntos y proponen la posibilidad de una movilidad virtual. Otro ejemplo es la Universidad Abierta de Brasil que está constituida por un consorcio de cientos de instituciones tanto universitarias como no universitarias públicas que ofrecen cursos de educación a distancia articulados bajo parámetros comunes. La realización de alianzas o consorcios alcanzan en la región también a universidades privadas.

Del mismo modo, se advierte una tendencia hacia procesos de virtualización asociados a modelos semipresenciales, con incorporación de componentes virtuales y presenciales, que presentan una diversidad de relaciones entre los componentes tecnológicos y los componentes docentes. Algunos autores hablan de ofertas “híbridas”.

La hibridización derivaría fundamentalmente de los marcos normativos y de concepciones académicas que han incorporado el mantenimiento de componentes presenciales, sobre todo de los exámenes, las prácticas o las conferencias magistrales. En muchos casos, tales regulaciones imponen que las megauniversidades están obligadas a fraccionar los procesos educativos en componentes nacionales presenciales (en general los exámenes) e internacionales virtuales (el proceso de enseñanza). (Lupion Torres, P. y Rama, C., 2010:12-13)

La internacionalización de la educación superior es una de las características sobresalientes de la Sociedad del Conocimiento que consiste en el proceso de integrar la dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, las funciones y la forma de proveer la enseñanza, la investigación y los servicios de Universidad (De Wit, Jaramillo, Gacel Ávila y Knight, 2005).

En este sentido, no se ha podido observar una presencia transfronteriza importante en la región, y la misma se encuentra focalizada especialmente en la asistencia técnica a través de una amplia oferta de empresas de servicios de apoyo tecnológicos a la educación a distancia.

La región ha ido construyendo su oferta de educación a distancia con un fuerte nivel de experimentación y con bajo nivel de asociación internacional. Si bien algunas instituciones extranjeras, sobre todo de España, tienen ofertas locales y sedes en varios países, y también su actividad se ha focalizado en asistencia técnica, sin embargo, en general se podría afirmar que en la educación a distancia la presencia transfronteriza es muy baja en la región. (Lupion Torres, P. y Rama, C., 2010:13)

Pero, a esa escasa presencia transfronteriza de educación a distancia en la región la contrarresta la vasta cantidad de congresos y eventos que han servido de espacio de intercambio de experiencias e instrumentos de aprendizaje. De esta manera se ha facilitado la constitución en casi todos los países de diversas asociaciones nacionales de educación a distancia.

En varios países de la región se puede observar un cambio en la política pública hacia la educación a distancia como es el caso de Brasil, México, Colombia y Cuba donde los gobiernos nacionales han impulsado una fuerte promoción de la educación a distancia del sector público. En la década del setenta del siglo veinte varios países de la región (Venezuela, Costa Rica, Colombia) impulsaron la educación a distancia al interior del sector público a través de universidades unimodales. Sin embargo, actualmente se aprecia un aumento de oferta de virtualización de universidades presenciales que va orientándose a modelos universitarios bi o multimodales, en los cuales conviven en distinta proporción la educación presencial, a distancia y virtual, con

experiencias significativas de educación a distancia como por ejemplo la UBA (Argentina) o UNAM (México) a las cuales se van acoplando otras instituciones.

Los motivos por los cuales ha aumentado la presencia de universidades públicas tradicionales con ofertas de educación a distancia responden, por un lado, a aumentar la cobertura a través de esta nueva modalidad y por otro, a bajar los costos.

Desde el lado de los gobiernos, se visualiza su interés de continuar aumentando la matrícula pública por motivos políticos, pero a través de menos costos por alumnos. En la región se verifica claramente como la oferta de educación a distancia pública tiene costos por alumnos sensiblemente inferiores a la educación presencial, en un proceso que requiere aún de estudios comparativos sobre los niveles de los aprendizajes efectivos para verificar si hay caída de calidad o mayor eficiencia y productividad. (Lupion Torres, P. y Rama, C., 2010:15)

En respuesta al tema de la calidad, se puede observar una implementación de mecanismos de regulación, tanto para garantizar el nivel de los estudios como para regular el ingreso de las ofertas transfronterizas. De cara a la segunda década de este nuevo milenio la región está abocada a la discusión acerca de los estándares mínimos o los criterios de aseguramiento de la calidad como componentes primordiales para permitir la movilidad y la articulación al interior de los sistemas universitarios, así como la garantía a los quienes se inscriban en esta modalidad.

Como respuesta a esta inquietud en 2005 se funda el CALED (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia). Su misión es contribuir al mejoramiento de la calidad en la enseñanza superior a distancia en todas las instituciones de América Latina y el Caribe. Sus objetivos puntuales (CALED, 2007, pág. 47)⁷:

- Promover la cultura de la evaluación y de la calidad en la educación superior a distancia.

⁷ En el documento “Creación y puesta en marcha del CALED” (2007) se explica toda la estructura, historia y funcionamiento del Instituto.

- Contribuir a la elaboración de directrices e instrumentos para la evaluación, acreditación y certificación de titulaciones, programas y servicios de educación superior a distancia.
- Generar mecanismos de reconocimiento de la calidad basados en criterios, indicadores y estándares comunes para la educación superior a distancia.
- Asesorar a las universidades sobre los procesos de evaluación de la calidad y acreditación en educación superior a distancia de América Latina y el Caribe.
- Coordinar esfuerzos y colaborar con las agencias nacionales de acreditación en los sistemas de educación superior a distancia.

Por otra parte, más allá de los mecanismos tradicionales de aseguramiento de la calidad, el establecimiento de estos acuerdos de estándares favorecerá posibilidad de sistemas de licenciamiento profesionales. Esta necesidad de establecer marcos regulatorios en la región responde a una necesidad, cada vez más imperativa, de avanzar hacia marcos normativos internacionales. De hecho, la UNESCO ha formulado una serie de recomendaciones en las cuales plantea claramente a los gobiernos la sugerencia de la aprobación de marcos normativos que establezcan estándares de calidad y criterios compartidos.

La Educación a Distancia y la Educación Superior en Argentina

Habiendo hecho una breve descripción del escenario en que se desarrolla la educación en la modalidad virtual en la región, nos enfocamos ahora en el análisis de la educación a distancia en entornos virtuales en el ámbito de la educación superior en nuestro país, Argentina. Las primeras experiencias de esta modalidad aparecen con una fuerte impronta del modelo desarrollado por la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) española. El modelo, centrado en la elaboración de materiales didácticos, básicamente textos impresos, tuvo como exponentes el proyecto no presencial de UBA XXI (1986) y el de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, cuyo origen data de principios de los años 90 del siglo XX.

Inicialmente la modalidad introduce las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la educación superior para atender a las necesidades administrativas

de procesamiento de datos como, por ejemplo, o las comunicaciones internas, así como la gestión económica contable. Posteriormente, comienzan a utilizarse estas tecnologías para complementar los cursos presenciales. A fines del siglo pasado, (hacia 1999) aparecen las llamadas “universidades virtuales” que utilizan estas tecnologías en ofertas académicas que incluyen la titulación.

Antecedentes en Educación a Distancia en Educación Superior en Argentina

Hacia fines del siglo pasado, más precisamente en el año 1993, en el marco del Proyecto Multinacional de Educación Media y Superior (PROMESUP) de la OEA se realiza el primer relevamiento sistemático⁸ de la oferta de educación a distancia de nivel superior en nuestro país. Las conclusiones del mencionado relevamiento dan cuenta de que para fines de 1993 en el universo del sistema universitario argentino (conformado en ese entonces por 75 instituciones universitarias, de las cuales 38 eran públicas y 37 privadas) solamente 6 instituciones (2 públicas y 4 privadas) ofrecían un total de sólo 10 carreras a distancia (aún sin uso de entornos virtuales). De este modo, apenas un 8% de las instituciones del sistema había comenzado a ofrecer carreras conducentes a títulos en la modalidad a distancia, como puede observarse en el siguiente gráfico:

⁸ Relevamiento acerca de las ofertas de Educación a Distancia en Instituciones Universitarias Argentinas. Universidad Nacional de Cuyo, noviembre de 2001. En este relevamiento se consideraron como “acciones de educación a distancia” a cualquier tipo de acción desarrollada por las instituciones de educación superior realizada bajo esta modalidad, tales como cursos de extensión, partes de asignaturas de carreras, carreras propiamente dichas.

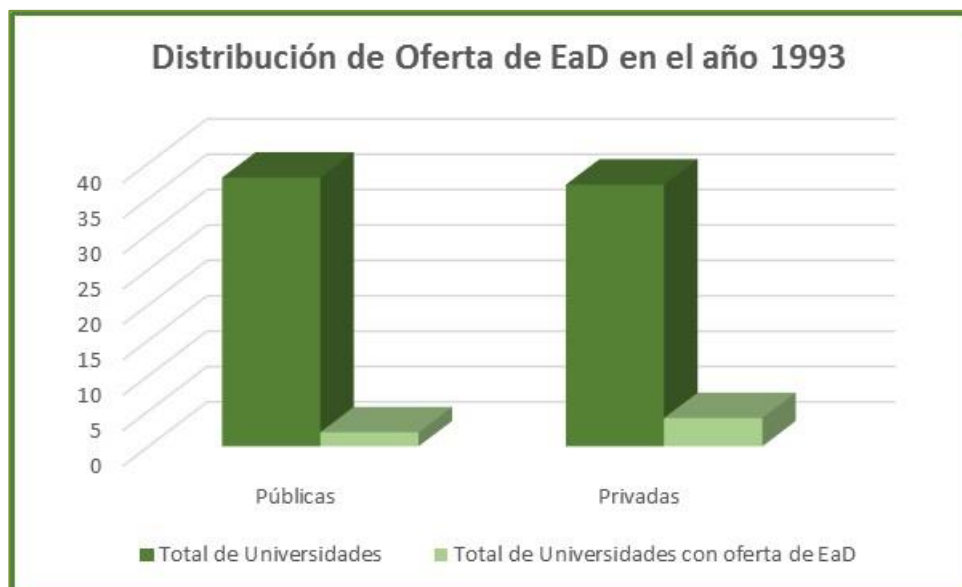


Gráfico 1 Distribución de la oferta EaD en Argentina en 1993. Fuente: elaboración propia.

En el año 2000 se realiza un segundo relevamiento nuevamente teniendo en cuenta no solamente las carreras (de pregrado, grado y posgrado) sino también cualquier tipo de oferta de educación a distancia ofrecida por instituciones universitarias oficialmente reconocidas. Para ese momento sistema universitario argentino estaba compuesto por 93 instituciones universitarias, de las cuales 42 eran públicas y 51 privadas.

Distintas instituciones aportaron información para realizar este relevamiento: el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo de Rectores de las Universidades Privadas (CRUP), así como la mayoría de las universidades nacionales agrupadas en la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) ⁹ que contribuyeron proporcionando información.

⁹ Participaban de **RUEDA**, en ese momento, las siguientes universidades: Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Entre Ríos, **Universidad Nacional de la Matanza**, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional de La Patagonia "S.J. Bosco", Universidad Nacional de La Patagonia Austral, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de La Rioja, Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de San Juan, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de Villa María, Universidad N. del Centro de la Provincia De Buenos Aires, Universidad Nacional del

Este relevamiento, que posteriormente se actualiza en 2002, da cuenta de un cambio de proporciones: en un universo total de 93 instituciones de Educación Superior (18 más que siete años antes), son ahora 25 las que desarrollan una oferta de carreras a distancia, es decir, un 26.9 % del total de las instituciones universitarias del país, superando con creces el 8% del relevamiento anterior. Las instituciones públicas constituyen el 76% con oferta de carreras a distancia, mientras que las instituciones privadas significan el 24% del total. Este cambio de proporciones es causado por el número de instituciones de educación superior públicas que incorpora la educación a distancia como modalidad para realizar su oferta de carreras de pregrado, grado y posgrado. A continuación, se incluye un gráfico que ilustra las modificaciones sufridas en este período:

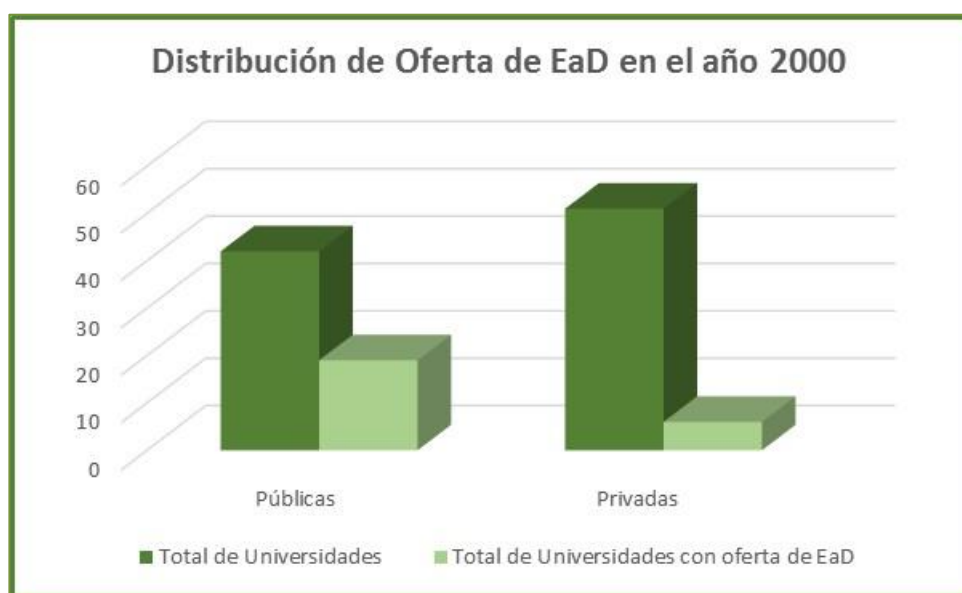


Gráfico 2 Distribución de la oferta EaD en Argentina en 2000. Fuente: elaboración propia.

Comahue, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional del Sur y Universidad Tecnológica Nacional.

Entre los principales objetivos de esta red cabe mencionar los siguientes: fomentar y desarrollar el empleo adecuado de los recursos de educación a distancia para superar problemas educativos específicos; promover la investigación, la experimentación y el desarrollo de métodos y procedimientos en educación a distancia; fomentar la formación, perfeccionamiento y capacitación de los miembros de RUEDA; organizar, convocar y participar en encuentros nacionales, regionales e internacionales del área; establecer estrategias de acercamiento a fuentes de financiación; fomentar el fluido intercambio de información y de programas educativos producidos dentro y fuera de RUEDA; asesorar sobre los aspectos educativos, políticos, económicos, legislativos y técnicos pertinentes a la Red; y proponer políticas relativas al área de la RUEDA.

La virtualización de la Educación Superior Argentina

Con respecto a la educación a distancia en entornos virtuales particularmente, al realizar un recorrido por las experiencias desarrolladas, se puede constatar que en la mayoría los proyectos, los programas o acciones iniciales comenzaron entre los años 1999-2002 con la incorporación de las nuevas tecnologías a las diferentes organizaciones. De esta manera se modifica sustancialmente el concepto de Educación a Distancia y surge la virtualización de la educación superior argentina.

Las universidades que implementaron esta modalidad han iniciado los programas de educación virtual con proyectos de corto alcance, a partir de la puesta en marcha de cursos de posgrado, determinadas carreras de grado o asignaturas, cursos de capacitación o extensión.

En un alto porcentaje estos programas surgen en el marco de las acciones de los Centros o Programas de educación a distancia existentes en dichas instituciones. En general es el mismo equipo que coordinaba los cursos o carreras bajo el sistema no presencial, con la incorporación de nuevos profesionales (especialistas en el uso de las TICS), el que actualmente lleva a delante las propuestas de enseñanza virtual. (Lugo, M., Rossi, M. y Flood, C., 2003:55)

Si bien en países europeos y en muchos países latinoamericanos la oferta de educación a distancia en entornos virtuales es llevada a cabo por instituciones que provienen de la “educación a distancia” y que han resuelto incorporar las tecnologías para actualizar sus prestaciones, en nuestro país, por el contrario, este reto tiene como protagonistas a instituciones de enseñanza superior que tradicionalmente desarrollaron la modalidad presencial y que están atravesadas por las lógicas de esta modalidad de enseñanza-aprendizaje (Guido y Versino, 2012).

La primera universidad nacional del país en brindar oferta académica de grado “virtual” es la de Quilmes (1999) a través del Programa Universidad Virtual de Quilmes (UVQ). Utilizando un campus virtual, esta casa de altos estudios ofrece propuestas que, desde sus orígenes, incluyen formación de grado y posgrado en forma arancelada (a diferencia de la propuesta en modalidad presencial.). Por otra parte, las carreras de

grado de esta última modalidad utilizan el campus virtual del programa como complemento de la actividad académica presencial.

La posibilidad de incorporar una plataforma virtual en educación a distancia quiebra las barreras asociadas a la distribución geográfica y características sociales del alumnado permitiendo el acceso a la educación superior a un público que, por sus características demográficas y socio culturales, no podrían acceder a las propuestas convencionales del sistema universitario. Este carácter “potencialmente democratizador” habilita una mayor distribución en el acceso al conocimiento como se expresa en el siguiente párrafo:

En este sentido, el complejo contexto social en el cual se enmarcan estos programas determina la atención a las características democratizadoras de toda propuesta de educación a distancia que posee como objetivo una mayor equidad en la distribución del conocimiento. En este marco, la hipótesis subyacente es que el uso de las TICS podría facilitar la llegada y el intercambio entre estos actores muchas veces rezagados por la modalidad presencial. (Lugo, M. et al., 2003:55)

Otra de las características del Programa de la Universidad Virtual de Quilmes consiste en establecer convenios con instituciones públicas, universidades o instituciones educativas del interior del país las cuales les prestan sus instalaciones en la fecha en que los alumnos deben rendir sus exámenes dado que éstos son en modalidad presencial. También se contempla la posibilidad que alumnos argentinos residentes en otros países puedan estudiar en su “campus virtual” y rendir sus exámenes finales en la sede diplomática de su lugar de origen.

Sistemas de Educación a Distancia en entornos virtuales implementados en nuestro país

En la actualidad, en nuestro país coexisten distintos sistemas de educación a distancia en entornos virtuales. De acuerdo a la clasificación de Martín y Diyarian (2008) podemos reconocer:

- **Sistema bimodal de enseñanza (Presencial- Virtual)** Corresponde a las propuestas académicas de grado que en su totalidad (contenidos, materiales, gestión administrativa) se encuentran en formato virtual como oferta en paralelo a la modalidad presencial. En nuestro país, instituciones pioneras de esta modalidad son la Universidad Virtual de Quilmes, UNNE Virtual, La Rioja Virtual, y UNTreF virtual a las que posteriormente se han ido incorporando otras instituciones.
- **Virtualización total de carreras de grado, programas de posgrado o Tecnicaturas, cursos o proyectos de capacitación y /extensión.** Dentro de este tipo de propuestas podemos mencionar entre otras instituciones a las facultades de Ingeniería y Derecho de la UBA, Universidad de Entre Ríos, Universidad de la Patagonia San Juan Bosco, Universidad del Litoral, Universidad de Mar del Plata, Universidad de San Juan, Universidad del Centro, Blas Pascal, Instituto Universitario Aeronáutico, Universidad de Flores, Universidad de San Martín.
- **Virtualización de contenidos de asignaturas o cursos y su administración.** Este grupo comprende la oferta virtual con el soporte de algunas asignaturas (materiales de lectura, programas, etc.) y el apoyo administrativo (calificaciones, seguimiento de los alumnos, etc.) En este grupo estarían por ejemplo la Universidad Argentina de la Empresa y la Universidad de San Andrés, la Universidad de San Luis, la Universidad de Lomas de Zamora y la Universidad Nacional de La Matanza. Otros ejemplos lo constituyen las casas de altos estudios que han virtualizado cursos de nivelación y / o cursos de ingreso, como la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, la Universidad del Nordeste o la Universidad de Mar del Plata.

Principales normas que regulan la educación universitaria argentina en EaD

Nuestro país, respondiendo las propuestas del CALED (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia) acerca de la contribución al mejoramiento de la calidad en la enseñanza superior a distancia, ha

ido elaborando una serie de directrices e instrumentos para la evaluación, acreditación y certificación de titulaciones, programas y servicios de educación superior a distancia.

A continuación, detallaremos la normativa que se fue generando con respecto al tema en nuestro país, hasta llegar a la más reciente, la Disposición N° 01/2012 de la DGNU (DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA) la que se encuentra actualmente en vigencia y que reformula y ajusta aspectos abordados en normativas previas.

En cuanto a los antecedentes legales podemos mencionar que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología ha legislado respecto de la educación no presencial, a partir de los Artículos 24°, 33° Inciso b) y 53°, de la Ley Federal de Educación N° 24.195.

Artículo 24°: “La organización y autorización de Universidades alternativas, experimentales, de postgrado, abiertas, a distancia, institutos universitarios tecnológicos, pedagógicos y otros creados libremente por iniciativa comunitaria, se registrarán por una ley específica.”

Artículo 33° Inciso b): “Promoverán la organización y el funcionamiento del Sistema de Educación Abierta y a Distancia y otros Regímenes Especiales alternativos dirigidos a sectores de la población que no concurren a Establecimientos Presenciales o que requieran Servicios Educativos Complementarios. A tal fin, se dispondrá, entre otros medios, de espacios televisivos y radiales.”

Artículo 53°: “El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio específico, deberá:

i) Administrar los servicios educativos propios y los de apoyo y asistencia técnica al sistema entre ellos, los de planeamiento y control: evaluación de calidad; estadística, investigación, información y documentación; educación a distancia, informática, tecnología, educación satelital, radio y televisión educativas en coordinación con las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.”

En lo que respecta específicamente a la enseñanza superior, en los Artículos 41° y 74°, de la Ley de Educación Superior N° 24.521 hace referencia a la validez nacional de los estudios, en el Decreto N° 1276, del 7 de noviembre de 1996 en su Artículo 5° y Artículo 6°:

Artículo 5°: “La validez nacional de los estudios y títulos docentes expedidos por Instituciones Universitarias, se ajustará a lo establecido en el artículo 43 de la Ley N° 24.521. La acreditación de las carreras respectivas, a la que se refiere el inciso b) de dicho artículo, tendrá en cuenta los criterios de calidad aprobados por el CONSEJO DE UNIVERSIDADES y el CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN”.

Artículo 6°: “Los títulos que no hubieran obtenido la correspondiente validez nacional de conformidad con el presente decreto, no tendrán reconocimiento oficial y carecerán en consecuencia de los efectos jurídicos y académicos que la legislación acuerde a los títulos oficiales. Sobre pautas e instructivos de responsabilidad del Ministerio de Cultura y Educación – ahora Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-, en el Decreto N° 81, del 22 de enero de 1998.”

Con respecto a la implementación de una carrera de grado de educación a distancia, antes de dar inicio se debe alcanzar el reconocimiento oficial y su validez nacional, para lo cual se presenta un proyecto en forma de un documento ampliamente descriptivo del mismo, además de la correspondiente Ordenanza o Resolución del Consejo Superior que, de acuerdo a la normativa de cada institución universitaria, aprueba el respectivo Plan de Estudios. El mismo debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Alcances del Título.
- Plan de Estudios.
- Carga horaria (discriminada por tipo de actividades).

El documento del proyecto debe contener dichos apartados, pero los mismos serán desarrollados en detalle en un Manual de Procedimientos¹⁰, siendo una exigencia fundamental que las actividades educativas no comiencen antes de firmada la Resolución Ministerial que le otorga reconocimiento oficial y la validez nacional.

En lo que respecta a las normas y pautas mínimas referidas a la educación a distancia la Resolución Ministerial N° 1716, del 31 de agosto de 1998, fija normas y pautas mínimas, incluyendo disposiciones generales y específicas. En los artículos 3° y 4° especialmente se plantea la necesidad de informar sobre: fundamentos de la propuesta; diseño de la organización, administración y procedimientos de evaluación; diseño del subsistema de producción y evaluación de materiales; centros de apoyo; régimen de alumnos y presupuesto del emprendimiento. Sobre la base de esta normativa es que posteriormente se formula el Documento de lineamientos para la Evaluación y Acreditación de programas y proyectos de Educación Superior a Distancia, que constituye el marco legal sobre el cual se apoya toda la normativa posterior.

Con posterioridad a la formulación del documento, se expide la Resolución Ministerial N° 1717/2004 que deroga la Resolución Ministerial N° 1716/98 pero reitera lo mencionado anteriormente respecto del reconocimiento oficial y la validez nacional, al tiempo que amplía las características de la denominada Educación a Distancia. En su artículo 3° hace referencia a que el reconocimiento y validez nacional aplicados a la misma carrera, pero en formato presencial no supone el reconocimiento de la misma carrera con modalidad a distancia. En su artículo 5°, inciso b) aclara que de tratarse de carreras que se encuentran incluidas en el artículo N° 43 de la Ley de Educación Superior deberán ser sometidas a los mismos criterios de evaluación y acreditación llevados a cabo por la CONEAU¹¹ que en el caso de la modalidad presencial. La citada

¹⁰ Instructivo para facilitar el trámite de presentación de proyectos en la Dirección Nacional de Gestión Universitaria. Además de los aspectos administrativos, se dan informaciones y ejemplos para la confección de proyectos, haciendo operativa la Resolución Ministerial y profundizando el Documento de lineamientos para la Evaluación y Acreditación de Programas y Proyectos para la Educación Superior a distancia.

¹¹ El Sistema Universitario Argentino cuenta con un órgano autónomo de Acreditación y Evaluación de carreras de grado y posgrado: CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) el cual tiene a cargo la evaluación institucional de todas las universidades argentinas, la acreditación de carreras de grado y posgrado, así como la formulación de recomendaciones sobre proyectos institucionales

normativa, por otra parte, especifica en forma detallada los distintos criterios a tener en cuenta y en su artículo 7º explicita la documentación que deben presentarse al momento de la creación de una carrera. Asimismo, hace referencia a que la vigencia del reconocimiento se mantiene por un lapso de 6 (seis) años desde el momento de la presente norma, o hasta el momento de la acreditación si la misma correspondiera.

Con respecto al reconocimiento oficial de estudios de posgrado en modalidad no presencial, el 18 de mayo de 2001 el Ministerio de Educación da a conocer la R. M N° 236/01 que regula el reconocimiento oficial provisorio y definitivo de los mencionados títulos. En su artículo N°1 indica que:

Artículo 1º: “El reconocimiento oficial de los títulos de posgrado correspondientes a carreras cuyos planes de estudios de desarrollan bajo la modalidad educativa “no presencial” o “a distancia” y que sean solicitados con anterioridad a que se efectivicen los procesos de acreditación se otorgará en forma provisorio, previo dictamen de la DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA. Este reconocimiento oficial caducará de pleno derecho si en el plazo de UN (1) año a contar desde la primera convocatoria a acreditación de posgrados de modalidad no presencial que efectúe la COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA la carrera no fuera presentada para su acreditación.”

Posteriormente, la Disposición DNGU N° 01/2010 fija los criterios y procedimientos que tiene en cuenta la Dirección Nacional de Gestión Universitaria para la evaluación curricular de propuestas de carreras de grado de modalidad a distancia, en concordancia con lo normado en la Resolución Ministerial N° 1717/2004 respecto del modelo educativo; el Sistema de Educación a Distancia; el desarrollo de los procesos de enseñar y aprender; el perfil de los docentes y sus responsabilidades académicas; el régimen de alumnos; los centros de apoyo y los materiales presentados. Se explicita que, tanto la estructura curricular como los alcances del título deberán ser cargadas a través del SIPE (SISTEMA INFORMÁTICO PARA PLANES DE ESTUDIO).

En la actualidad, la normativa vigente corresponde a la Disposición DNGU N° 01/2012, que surge como respuesta a la necesidad de mejorar los procesos de tramitación de las presentaciones que realizan las instituciones universitarias de carreras de modalidad de Educación A Distancia. En especial se dedica el artículo 3° a evaluar la situación de las carreras que requieren revalidación por haberse vencido el plazo fijado por el artículo N° 5° de la RM N° 1717/2004, en cuyo caso se incluirán los componentes en los que se hayan introducido mejoras. En los casos en que la revalidación implique cambios en la estructura curricular o en los alcances se considera modificación de carrera. Asimismo, la presente disposición otorga una especial atención a las unidades de apoyo, tema que no había sido abordado en profundidad en la normativa anterior.

Por otra parte, en el artículo 2°, menciona que la creación o modificación de las carreras gestionadas con modalidad de educación a distancia deberán responder a una serie de criterios que obran en el ANEXO de la citada disposición. Dichos criterios, que son heredados y reformulados de las anteriores normativas, ofician a modo de marco de referencia y están organizados en tres componentes básicos¹² que son, a saber:

- Sistema Institucional de Educación a Distancia
- Procesos de Enseñar y Aprender
- Unidades de Apoyo

Cada uno de esos componentes se organizan a partir de la descripción de los mismos y la determinación de estándares mínimos a los que la propuesta debe tender y alcanzar. Se define un estándar como “un nivel de desempeño esperado y alcanzable, comparable con el nivel de desempeño actual; un nivel de calidad relevante para la actividad valorada”. Los estándares mínimos constituyen metas a alcanzar formuladas para un período determinado de tiempo, conforme las alternativas de crecimiento y desarrollo y constituyen el parámetro para la emisión de juicios valorativos.

¹² Se denominan componentes principales a los aspectos que es imprescindible tener en cuenta y explicitarse en las propuestas de enseñanza no presencial a partir de los cuales se pueden derivar las funcionalidades que configuran la propuesta. Cabe mencionarse que en el caso del Documento de los lineamientos para la Evaluación y Acreditación de Programas y Proyectos para la Educación Superior a distancia los componentes mencionados son seis, a saber: modelo educativo de referencia; interacción entre docentes y estudiantes y entre los estudiantes en sí, materiales de enseñanza; tecnologías de comunicación; formatos de evaluación y sedes distantes.

Habiendo hecho esta somera descripción de la situación actual de la educación a distancia en nuestro país, abordaremos como último aspecto del estado del arte la relación entre esta modalidad y el rendimiento académico en educación superior.

Antecedentes de estudios del rendimiento académico en Educación a Distancia en la región

Desde que se ha comenzado a implementar la educación a distancia con frecuencia ha sido cuestionada en términos de calidad, debido a que requiere por parte de la institución un esfuerzo adicional de seguimiento y monitoreo, una fuerte infraestructura tecnológica, pero principalmente porque mantiene al estudiante por fuera del entorno educativo convencional, lo que puede afectar su desempeño académico respecto de los que se encuentran en el sistema tradicional.

Algunos de los problemas más preocupantes están referidos al rendimiento académico deficiente y el abandono. Tradicionalmente se acepta que el rendimiento académico indica el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno. Éste se basa en las calificaciones o notas que el alumno obtiene en una o más pruebas que constituyen su evaluación sumativa. Estas notas señalan el nivel alcanzado en determinadas pruebas, materias o grado y, por ende, el nivel de excelencia alcanzado (García Aretio, 1987).

En tanto el abandono se clasifica en distintas categorías: “abandono sin comenzar” cuando no existe ningún registro de evaluación, aunque el alumno haya estado matriculado uno o más años; “abandono real” cuando existen registros de evaluaciones realizadas, pero, el alumno abandonó sin terminar los estudios y “abandono global” cuando se suman las dos anteriores (Vásquez Martínez, 1986; Lobo Solera, 1999).

Numerosos estudios han dado cuenta de la preocupación existente por evaluar resultados en términos de rendimiento académico y abandono en educación superior a distancia, muchos de ellos, llevados a cabo en el ámbito de la Universidad de Educación a Distancia de España (UNED) a partir de la incorporación de este tipo de educación, como monitoreo del funcionamiento de la misma.

A través de los mismos se ha podido deducir que las variables que mejor predicen el alto rendimiento académico son: el efecto de las tutorías, la calidad de los materiales didácticos y la correcta elección de la carrera o curso. Las variables asociadas con el bajo rendimiento y el abandono son: la poca dedicación al estudio, la falta de hábitos y la falta de técnicas de estudio, la escasa motivación y la dificultad para superar pruebas presenciales y a distancia. En los estudios más recientes se ha puesto de manifiesto la importancia que genera el interés por el efecto de la motivación o los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje a la hora de mejorar el rendimiento académico.

Como lo demuestran los resultados de una investigación llevada a cabo en Colombia acerca de Calidad de la Educación Superior a Distancia y Virtual

Existe una brecha de rendimiento académico entre los estudiantes de la modalidad presencial frente a la modalidad a distancia en todas las áreas analizadas a favor de los primeros (...) La universidad o el “efecto universidad” explica de manera importante el rendimiento académico universitario en las áreas analizadas y este efecto disminuye bajo la metodología a distancia. (Rodríguez Albor, G., Gómez, L., Ariza Dau, M., 2014:113)

Parecería ser que la “no presencia” física del alumno en el ámbito real y concreto de la universidad podría afectar el rendimiento académico. Y entonces sería preciso preguntarse ¿qué rasgos del trabajo “presencial” no aparecen en la modalidad de educación a distancia? ¿Cuáles de ellos son definitorios a la hora de construir conocimiento? En este sentido otro estudio llevado a cabo en la ciudad de Guadalajara (México) ofrece conclusiones aún más específicas que giran en torno a factores que impactan en la educación en entornos virtuales:

Estos resultados se derivan en buena parte de las restricciones que afronta el programa en sus aspectos administrativos, financieros y como consecuencia de éstos en su funcionamiento operativo, el cual experimenta serias dificultades en la elaboración cualificada de los materiales didácticas, Internet, en la entrega oportuna de los materiales, en la organización de

asesorías de alta calidad, en la suficiente y oportuna retroalimentación al proceso de evaluación y en la organización y dotación mínima de los centros zonales. Todo esto repercute en un aprendizaje de calidad inferior al obtenido en la modalidad presencial que cuenta con mejores condiciones para el ejercicio de la docencia y la calidad de la formación profesional. (Vásquez Martínez, C., 2009:220)

Por otra parte, un estudio llevado a cabo en 2011 en dos universidades privadas de Lima, Perú permitió revelar las relaciones entre los ambientes socio académico y tecnológico, estilos de aprendizaje y hábitos de estudio con el rendimiento académico en estudiantes de educación a distancia por nivel de estudio (pregrado y posgrado). De acuerdo a las conclusiones arribadas:

(...) a nivel de las y los estudiantes de pregrado, el rendimiento académico está vinculado con las condiciones ambientales-personales que rodean al discente: la familia, los compañeros, las creencias y las metas, así como las condiciones ambientales-físicas, tales como el lugar donde se estudia y el estado físico. Por su parte, la capacidad de comprender y asimilar los contenidos está también facilitando su desempeño académico. Los resultados concuerdan con el estudio de Cantaluppi (2005) sobre el rendimiento académico y la deserción en la educación superior a distancia, siendo las variables asociadas con el bajo rendimiento y el abandono, la poca dedicación al estudio, la falta de hábitos y la falta de técnicas de estudio, la escasa motivación y la dificultad para superar pruebas presenciales y a distancia. (Blumen, S., 2011:239)

Las palabras del Rector de la Universitat Oberta de Catalunya, Gabriel Ferraté, advierten que, “si queremos que nuestra sociedad sea una sociedad del conocimiento y no solamente de la información será necesario trabajar desde un enfoque pedagógico en el cual la creación de aprendizaje de comunidades virtuales, el tratamiento de la información, la generación de nuevas estrategias de comunicación y de aprendizaje sean imprescindibles e, indiscutiblemente las lleven a cabo profesionales preparados” (Citado por Mena, 2004)

Aparecen entonces, algunos aspectos fundamentales para el desarrollo de este trabajo, por un lado, la contextualización de los modelos de educación a distancia, que si bien como dijimos pueden responder a una definición generalista de la misma, van a ir adquiriendo características propias de los espacios institucionales en que se desarrollan. Por otra parte, la idea fundamental de que el componente pedagógico (tratamiento de la información a través de nuevas estrategias de comunicación y aprendizaje, llevadas a cabo por profesionales preparados) debe primar por sobre el componente tecnológico si deseamos alcanzar un rendimiento satisfactorio por parte de los alumnos, basado en una educación de calidad.

A partir de esta indagación que no es sino una sucinta muestra del material que circula en torno al tema nos disponemos a desentrañar aspectos fundamentales relacionados con la educación a distancia que pueden dar respuesta al problema planteado en la presente tesis. Para abordar el problema del rendimiento académico de los alumnos de cursan materias en modalidad educación a distancia focalizaremos en aspectos didácticos, fundamentalmente en lo que respecta a competencias de aprendizaje autónomo del alumno, estrategias de enseñanza adecuadas para la apropiación del conocimiento y apropiadas formas de estructurar los contenidos mediante las TICs.

MARCO CONCEPTUAL

Este apartado de la presente tesis aborda el marco teórico que sustenta nuestro trabajo. En el primer capítulo se analiza el tipo de sociedad en la cual nos hallamos inmersos: la Sociedad de la Información/Conocimiento, sus características y alcances, y los elementos tecnológicos que la misma ha facilitado para pensar en nuevas modalidades de educación, como lo es la educación en entornos virtuales, especialmente en lo que respecta a la Educación Superior.

El segundo capítulo está destinado a desarrollar el concepto de didáctica en el nivel superior considerando que la formación universitaria debería perseguir como fin primordial desarrollar en el estudiante competencias para “aprender a aprender”, para responder a las exigencias de la Sociedad del Conocimiento.

Repensar las prácticas educativas en el nivel superior implica transitar desde un modelo didáctico tradicional basado en la enseñanza a un modelo didáctico basado en el aprendizaje del estudiante; esta transformación del modelo es materia de análisis del tercer capítulo. Este cambio de paradigma que implica la modificación del tradicional rol docente en el marco de un diálogo didáctico mediado por la tecnología es abordado por el cuarto capítulo.

Para cerrar el análisis de la tríada didáctica se abordan en el quinto capítulo aspectos referidos a los contenidos y el acceso a los mismos que se encuentra materializado a través de las propuestas de enseñanza.

Finalmente, hacemos foco en un aspecto relevante de cualquier hecho educativo, como lo es la evaluación, tanto en lo que concierne al proceso de evaluación de los alumnos como al de los programas en sí, considerando a la misma como garante de la calidad educativa de la modalidad de educación a distancia en entornos virtuales.

CAPÍTULO I

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO COMO ESCENARIO DE LA EAD

Para comenzar, es necesario definir el escenario en el cual se desarrolla la educación en entornos virtuales: la Sociedad de la Información y del Conocimiento. La Sociedad de la Información surge en estrecha relación con las Tecnologías de Información y de la Comunicación que impactan en las relaciones sociales, culturales y económicas eliminando las barreras del espacio y el tiempo y facilitando una comunicación ubicua y asincrónica.

El alcance del impacto tecnológico abarca todo el ámbito de la actividad humana determinando una nueva economía, una nueva sociedad y una nueva cultura. De hecho, ha impactado al punto de generar un proceso de reestructuración del mismo sistema capitalista, al delinear una nueva economía informacional, global y conectada en redes.

Sin duda, la información y el conocimiento siempre han sido componentes cruciales del crecimiento económico. No obstante, estamos siendo testigos de un punto de discontinuidad histórica. El surgimiento de un nuevo paradigma tecnológico, organizado en torno a las nuevas tecnologías de la información, más potentes y flexibles, hace posible que la información misma se convierta en el producto del proceso de producción. Para ser más precisos, los productos de las nuevas industrias de la tecnología de la información son aparatos para procesar la información o el propio procesamiento de la información actúa en todos los dominios de la actividad humana y hacen posible establecer conexiones infinitas entre éstos, así como entre los elementos y agentes de tales actividades. Surge una economía interconectada y profundamente interdependiente que cada vez más es capaz de aplicar su progreso en tecnología, conocimiento y gestión a la tecnología, conocimiento y gestión misma. (Castells, M., 2001 citado por Donadello Anadón, B. 2011:241)

Si bien históricamente el conocimiento ha sido importante en el desarrollo económico y en el bienestar social, la aparición de la Sociedad del Conocimiento

establece una ruptura y una discontinuidad respecto a períodos anteriores. Estamos en presencia de un nuevo paradigma cuyo origen se encuentra en las profundas transformaciones que han sufrido las sociedades industriales a principios de los años sesenta del siglo pasado. Este paradigma postindustrial se caracteriza por el crecimiento de las ocupaciones de servicios en detrimento de la producción de bienes materiales; esto es: la fuerza laboral comienza a desplazarse del sector industrial manufacturero (sector secundario de la economía) al sector de servicios (o sector terciario).

Es una sociedad donde el saber desplaza al trabajo, a las materias primas y al capital como la fuente del desarrollo económico. Tal como Marx había predicho a mediados del siglo XIX, el conocimiento está sustituyendo a la fuerza de trabajo y la riqueza creada se mide cada vez menos por el trabajo en su forma inmediata, mensurable y cuantificable, y depende cada vez más del nivel general de la ciencia y del progreso de la tecnología.(UNESCO, 2005) Así, aparece una nueva capa social de trabajadores (tanto varones como mujeres) del conocimiento, como lo describió Peter F. Drucker (1959) donde el trabajador de cuello azul, el empleado en una fábrica se ve desplazado por el trabajador de cuello blanco, el empleado administrativo o el profesional calificado; esto pone de manifiesto el paulatino pasaje hacia una sociedad centrada en la gestión y producción del conocimiento. De hecho, las nuevas industrias manufactureras y de servicios incluyen progresivamente contenidos de información en sus productos, agregándole valor al objeto o servicio ofrecido como producto al consumidor (Silvio, 2000)

Eduardo Aquevedo (2008) analiza los aspectos más importantes de Manuel Castells (2001) en La Era de la Información, referidos a la reorganización en general del sistema capitalista:

Como consecuencia de este reacondicionamiento general del sistema capitalista, todavía en curso, hemos presenciado la integración global de los mercados financieros, el ascenso del Pacífico asiático como el nuevo centro industrial global dominante, la ardua pero inexorable unificación económica de Europa, el surgimiento de una economía regional norteamericana, la diversificación y luego desintegración del antiguo Tercer Mundo, la transformación gradual de Rusia y la zona de influencia ex soviética en

economías de mercado, y la incorporación de los segmentos valiosos de las economías de todo el mundo a un sistema interdependiente que funciona como una unidad en tiempo real. (Castells, M., 2001, citado por Aquevedo, E., 2008)

De esta manera se configuran nuevos formatos de la sociedad capitalista en la fase tardía de la modernidad; en la misma existen una serie de atributos de la sociedad capitalista junto con la desregulación, flexibilización o y la liberación de los mercados que la delinear y caracterizan. Entre ellos: el desplazamiento del poder desde el Estado al espacio global; la separación entre el poder y la política; la supresión de los seguros públicos garantizados por el Estado que dejan al ciudadano indefenso y sometido a los vaivenes del mercado global; la competitividad del mercado como bien supremo; la intervención del estado para desregular los mercados de forma selectiva y dismantelar el estado de bienestar; el pasaje de la planificación a largo plazo a proyectos de corto plazo que requieren de las sociedades y de los individuos nuevas habilidades. En lo referido al mundo del trabajo, son atributos característicos de esta etapa tardía de la modernidad: la modificación de la distribución de las tareas, con menos trabajo fijo, más trabajo a tiempo parcial y temporal y más personas desocupadas; el impacto de la nueva distribución espacial flexible, con la incorporación del trabajo virtual a distancia; los cambios permanentes en los formatos de jerarquías y estructuras laborales; la movilidad y fragmentación laboral; la utilización de las nuevas tecnologías, que exigen al trabajador el desarrollo de nuevas competencias que deben actualizarse continuamente; la exigencia de poseer capacidad de resolución de trabajos de un gran nivel de abstracción y al mismo tiempo habilidades sociales para interactuar mejor con sus colaboradores; la incorporación masiva de las mujeres al mercado del trabajo retribuido, por lo general en condiciones discriminatorias.

El cambio en las estructuras sociales y las relaciones

Y en medio de los cambios mencionados, las estructuras sociales en las que los individuos se insertaban ya no pueden mantener sus formas tradicionales. Se produce entonces lo que Zygmunt Bauman (2004) ha dado en llamar la “modernidad líquida”, representado por el paso de la fase “sólida” de la modernidad a la fase líquida” de esta etapa histórica, donde “los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran,

mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen”. Esta metáfora de la liquidez da cuenta de la precariedad de los vínculos humanos que se desarrollan dentro de una sociedad individualista y privatizada, caracterizada por la transitoriedad y la volatilidad de las relaciones. Es una sociedad cambiante, incierta y cada vez más imprevisible. La cultura laboral de la flexibilidad atenta contra la previsión del futuro, el sentido de la carrera profesional y de la experiencia acumulada. La precariedad es la condición de aquellos que dependen del trabajo y del empleo y aquellos que quedan fuera del juego, los desempleados, son considerados “desechos”. Según Bauman,

Las precarias condiciones económicas y sociales entrenan a hombres y mujeres (o los obligan a aprender por las malas) para percibir el mundo lleno de objetos *desechables*, objetos para *desechar* y *tirar*; el mundo en su conjunto incluido los seres humanos. Además, el mundo parece consistir en “cajas negras” herméticamente selladas que jamás deberán ser abiertas por los usuarios, manipuladas, ni, menos aún reparadas una vez que se descomponen.(...) En un mundo en que el futuro es, en el mejor de los casos, oscuro y borroso, y muy probablemente peligroso y lleno de riesgos, fijarse objetivos remotos, sacrificar el interés individual en pos de acrecentar el poder grupal y sacrificar el presente en nombre de la dicha futura no resultan una propuesta atractiva ni sensata. (Bauman, Z., 2004:172-173)

En este mismo sentido, en el orden de los vínculos, la familia nuclear se ha transformado en una relación donde cada socio puede abandonar a otro ante el primer escollo. Es que las relaciones se han vuelto líquidas, inconsistentes, carentes de compromiso y de responsabilidad hacia el otro. Existe un profundo temor a establecer relaciones duraderas y los lazos solidarios se tornan frágiles en tanto dependen solamente de los beneficios que generan:

Como los compromisos presentes son escollos para las oportunidades del mañana, cuanto menos serios sean, menor es el daño que puedan causar. La palabra clave de la estrategia de vida es “ahora”, sin importar los alcances de esa estrategia ni lo que pueda implicar. En un mundo incierto e impredecible, los trotamundos hábiles harán lo imposible para imitar a los

felices “globales” que viajan livianos; y no derraman ninguna lágrima al deshacerse de todo aquello que obstaculiza sus movimientos. (Bauman, Z. 2004:172-173)

En esta sociedad líquida, los vínculos y las asociaciones tienden a ser concebidos como objetos a ser consumidos y no a ser producidos. Dentro de esta lógica mercantilista, si superado el período de prueba el objeto (el vínculo) no satisface las necesidades del sujeto, o si el placer producido no está a la altura de las expectativas puede ser rápidamente reemplazado por uno nuevo y mejorado. La órbita de lo comercial lo impregna todo: las relaciones se miden en términos financieros de costo/beneficio. Es necesario evitar los sentimientos que puedan crear algún tipo de dependencia.

Es importante tener en cuenta estas nuevas formas que adopta la sociedad actual: individualista y privatizada, caracterizada por la transitoriedad y la volatilidad de las relaciones, ya que nuestros alumnos son producto de esa sociedad. Estas características de la modernidad “líquida” modelan las subjetividades de nuestros alumnos y a menudo nos dejan descolocados a los formadores que no llegamos a comprender la naturaleza de estos cambios.

De la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento

Si bien en ocasiones los conceptos Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento se utilizan en forma indistinta es importante mencionar que no son sinónimos. Hablar de información no es equivalente a hablar de conocimiento. Veamos la diferencia que existe entre ambos conceptos.

A nivel del sujeto, el concepto de información puede abordarse desde distintos paradigmas: un paradigma tradicional que considera como un fenómeno objetivo que ocurre por fuera del sujeto, quien a modo de “cesta vacía” recibe esa información, versus el paradigma actual que considera a la incorporación de información como un proceso, un fenómeno subjetivo en el que participan las emociones, los estados de ánimo, las expectativas, el vínculo entre el informador y el informado.

Durante años, el paradigma reinante sobre la esencia de la información ha sido el denominado paradigma de la “cesta vacía”, según el cual “una persona que necesita una información es una especie de recipiente vacío que puede ser llenado de información”. En este paradigma una persona se convierte en informada cuando se le provee de información (una “cosa”) sin que su participación en el proceso de informarse cuente mucho. Frente a este paradigma tradicional, surge una nueva visión que concibe el proceso de informarse como un proceso fundamentalmente humano (la información como “proceso” más que “cosa”), la información como un fenómeno subjetivo construido en cierta manera por el usuario (de la información) más que un fenómeno objetivo. (Donadello Anadón, B., 2011:256)

Por tanto, el conocimiento parte de una información almacenada que puede utilizarse conforme determinados objetivos; se trata de procesos mentales basados en la asociación o relación entre información u otros conocimientos, procesos en los cuales intervienen la percepción, el razonamiento o la intuición. Así, la información es un instrumento para alcanzar el conocimiento.

A nivel social, en el informe mundial de la UNESCO titulado “Hacia las sociedades del conocimiento” también se establece claramente la diferencia entre un concepto y otro. La UNESCO considera que la Sociedad del Conocimiento incorpora una concepción más integral, no en relación únicamente con la dimensión económica, sino como un concepto pluralista que apunta también a transformaciones sociales y culturales. Para la UNESCO, los pilares de las sociedades del conocimiento son el acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística. Un elemento central de las sociedades del conocimiento es la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación.”¹³

13 Hacia las sociedades del conocimiento — ISBN 92-3-304000-3 — © UNESCO 2005

Desde este punto de vista, en la sociedad postindustrial ya no se trata de que el saber desplace al trabajo, a las materias primas y al capital como la fuente del desarrollo económico, sino que el conocimiento se convierta en un instrumento eficaz para la mejora social. En el presente, no podemos decir que nos encontramos en una sociedad del conocimiento.

Digamos, más bien, que estamos aún en la etapa de la sociedad de la información, como antesala a la más sofisticada sociedad del conocimiento. En la actualidad, coexisten diversas configuraciones de la sociedad, unas más aproximadas que otras a una sociedad del conocimiento, como en todo período de transición (Silvio, J. 2000:21)

Según la UNESCO (1998) existen cinco paradojas en la transición de una sociedad a la otra:

1. La existencia de un marcado movimiento hacia la globalización de la economía basado en el establecimiento de corporaciones multinacionales y consorcios financieros; y por otra parte la proliferación de pequeñas y medianas industrias y el crecimiento de la economía informal.
2. El cambio profundo en los patrones de migración de la fuerza laboral cuando las empresas se relocalizan. A diferencia de otras épocas donde la oferta laboral barata migraba hacia donde se ubicaban las empresas, en estas nuevas sociedades son las empresas las que se mueven hacia los lugares donde la fuerza laboral es barata. Por otra parte, los profesionales altamente calificados están migrando hacia los lugares donde se instalan las empresas relocalizadas.
3. En la mayoría de los países en vías de desarrollo se observa un crecimiento migratorio en demanda de educación, habida cuenta de que en estos países los fondos destinados a educación son reducidos como consecuencia de la deuda externa y políticas de ajuste estructural. En tanto que, en los países ricos las bajas tasas de crecimiento demográfico (que denotan un envejecimiento poblacional) son acompañadas de una educación a tiempo completo de mayor duración y un ingreso tardío al mercado laboral.

4. Se está produciendo una globalización e internacionalización de la cultura, pero paralelamente existe una necesidad de defender la identidad cultural, comunitaria y lingüística.
5. Las nuevas tecnologías, en especial las tecnologías de la información y las biotecnologías se posicionan como herramientas para enfrentar los desafíos del desarrollo sostenible. Pero las conferencias regionales revelan que los países que más necesidad tienen de contar con esas tecnologías son los que presentan mayor dificultad en el acceso y uso de las mismas.

En el próximo apartado profundizaremos este aspecto central que constituye el impacto de las tecnologías, en especial de la Información y de la Comunicación.

Las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) y su implicancia en la transformación de la Educación Superior

Según Manuel Castells (1998), lo que caracteriza esta nueva revolución tecnológica aplicada al conocimiento es “la forma de organización en redes, la flexibilidad e inestabilidad del trabajo, y una cultura de la virtualidad real construida mediante un sistema de medios de comunicación interconectados y diversificados”. En este escenario emergen claramente las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como motor del cambio. Ahora bien, ¿a qué llamamos Tecnologías de Información y de la Comunicación? Se entiende por este concepto al conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información. (Adell, 1997)

La incorporación de estas tecnologías en el quehacer cotidiano ha determinado y transformado el mundo actual desde todos los puntos de vista: desde la económico, desde lo laboral, desde la forma de relacionarse y hasta de utilizar el tiempo ocioso. Sin olvidarnos del objetivo fundamental para el que han sido creadas: la posibilidad de almacenar, transmitir y reelaborar la información, junto con la capacidad de poder acceder en cualquier momento y lugar a la misma. Con la introducción de las redes y fundamentalmente con el acceso a Internet, se preveía una influencia democratizadora

de las redes, considerando que facilitarían a mayor cantidad de personas el acceso a la información.

Sin embargo, prontamente se advirtió que estos efectos democratizadores no son tales, ya que las desigualdades han aumentado entre aquellos que tienen las herramientas para acceder al saber y aquéllos que no las tienen. El Foro de la Sociedad de la Información (2000) es contundente respecto a esto: “Todo aquel que no disponga de acceso a las TIC se encontrará en una situación de desventaja, pues tendrá menos oportunidades comerciales, laborales, educativas y de expresión cultural”. En este sentido:

El optimismo inicial con el cual se analizaron las consecuencias sociales del nuevo papel del conocimiento ha desaparecido. Aprendimos rápidamente que las potencialidades democráticas del uso intensivo de conocimientos pueden no resultar tales. Las tendencias al aumento de la desigualdad y de la exclusión social indican que una sociedad y una economía basadas en el uso intensivo de conocimientos pueden ser mucho más inequitativas que una sociedad y una economía basadas en el uso de otros factores. (Tedesco, J., 2000:72)

Esta realidad exige entonces, especialmente en los países en vías de desarrollo una reestructuración de las organizaciones, incluidas las dedicadas a la educación. Pero esa reestructuración no debe estar fundada en la reproducción en la universidad de modelos organizativos mercantilizadores. Por el contrario, debe hacerse desde la calidad y la equidad, “como un sistema universitario, científico y tecnológico, como productor socialmente eficiente y equitativo de bienes públicos en la sociedad del conocimiento, que articule educación, investigación y producción en beneficio de todos los ciudadanos” (Coraggio, 2001) Las universidades juegan un papel fundamental en la Sociedad del Conocimiento, especialmente considerando el fenómeno de masificación de la educación superior como consecuencia del enorme aumento en la matrícula así como la diversificación de la oferta educativa. Su misión consiste en preparar a los futuros profesionales para poder insertarse en el mundo laboral y asumir los desafíos de un mundo globalizado y la necesidad de aprendizaje permanente.

En este contexto, las instituciones de educación superior deben encontrar la forma de incorporar tecnologías que garanticen la vinculación con los avances científicos y tecnológicos que se producen en el mundo a través de las grandes redes académicas. Pero para ello, es imprescindible que la incorporación de la tecnología permita configurar nuevos entornos de aprendizaje que introduzcan cambios significativos en los modelos de formación docente. Los docentes formados en estos nuevos modelos deberán ser capaces de intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr nuevas formas de apropiación del conocimiento, que contemplen tanto modalidades de educación presencial como de educación a distancia:

El actual escenario de la expansión de los saberes y de las TIC con sus diversas y sucesivas oleadas digitales transforma la educación al crear nuevas industrias culturales que facilitan la introducción de cambios en las pedagogías y gestan una enorme expansión y transformación de lo que tradicionalmente se ha llamado educación a distancia, al favorecer una educación virtual global y en red. (Rama, C., 2013:23)

Una característica fundamental de estos tiempos es el crecimiento exponencial de los conocimientos; esto genera un desfase entre los que tienen acceso al poder y los que no lo tienen. Para resolver este desnivel no basta con reducir la “brecha digital”, sino que es necesario acortar la “brecha cognitiva”, o sea la posibilidad de navegar en un sinnúmero de informaciones que deben ser utilizados como elementos para organizar y construir conocimientos.

Asimismo, las universidades a través de su función de extensión (uno de los pilares fundamentales de la educación superior junto con la docencia y la investigación) pueden contribuir al entrenamiento en el uso de las tecnologías de sectores más postergados, reduciendo de esta manera la brecha digital anteriormente mencionada.

Como podemos apreciar, las universidades están llamadas a formar parte de este proceso de cambio por el que está atravesando la sociedad y debe hacerlo respondiendo a las demandas que este proceso de cambio conlleva. Las siguientes palabras sintetizan el lugar de la Educación Superior atravesada por las tecnologías y la virtualidad:

De las dos grandes vertientes tradicionales de la actividad de la universidad, la docente y la investigadora, no cabe duda que la primera va a ser la más afectada por la revolución de la información, al modificarse profundamente uno de los supuestos fundacionales de la institución: reunir físicamente en un lugar a los profesores para que puedan ser escuchados por los estudiantes. Pero esta falta de “énfasis” en aulas, edificios e instalaciones docentes seguramente deberá ir acompañado de un “énfasis” en la universidad como ámbito de relación y colaboración personal que es la base de su capacidad de crítica y creación de conocimiento, en definitiva, de su capacidad investigadora. (Zanga, M.; Orthusteguy, F. 2007:134)

La materialización de este cambio es el mayor desafío al que se ha enfrentado la Educación Superior en los últimos ciento cincuenta años. Procedamos entonces, a adentrarnos en las nuevas formas de intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr nuevas formas de apropiación del conocimiento desde la mirada de la didáctica.

CAPÍTULO 2

LA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el ámbito de la Educación Superior existe un supuesto muy difundido entre los docentes de que enseñar implica únicamente transmitir al alumno la estructura conceptual de cada disciplina acorde con su propia sistematización. Según esta idea no sería necesaria una adaptación del proceso de enseñanza a la situación, siempre singular, en que se desarrolla una clase.

Sin embargo, la puesta en marcha de una clase en los distintos niveles del sistema educativo requiere de determinadas estrategias propias del nivel, vinculadas fundamentalmente con el sujeto que aprende, su edad, su desarrollo cognitivo y sus conocimientos previos. Es por esto que es posible hablar de una Didáctica del Nivel Superior como parte de la clasificación de la didáctica de los distintos niveles del sistema.

La posibilidad de una mirada diferente a través de la didáctica en este nivel irrumpe desarticulando el mito de la mera transmisión de conocimientos al reflexionar sobre las posibles alternativas que pueden orientar y potenciar la tarea de enseñar y acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En este proceso se debe garantizar que los estudiantes sean capaces de obtener información y procesarla, pero también de producir nuevo conocimiento como parte de su formación. La didáctica para la educación superior debe apuntar a este objetivo facilitando la construcción de procesos de aprendizaje por parte de los alumnos basados en formas apropiadas de enseñar de acuerdo a lo particular de las situaciones, los sujetos y los contenidos. Pero especialmente la formación universitaria debería perseguir como fin primordial desarrollar en el estudiante competencias para “aprender a aprender”, para responder a las exigencias de esta (siempre cambiante) Sociedad del Conocimiento. Esto implica repensar las prácticas educativas en el Nivel Superior de modo que el modelo didáctico tradicional basado en la enseñanza pueda “migrar” hacia un modelo didáctico basado en el aprendizaje del estudiante.

Concepto de Didáctica

La didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de la acción pedagógica, esto es, de las prácticas de enseñanza describiéndolas, explicándolas, fundamentándolas y proponiendo normas para la mejor resolución de problemas que se le plantean a los docentes en su quehacer cotidiano. Pero también es una ciencia que construye teorías de enseñanza comprometidas con valores que se consideran deseables, en este sentido se define la didáctica como:

Una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar, y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y estudiar problemas relacionados con el aprendizaje en vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones. (Camilloni, A., 2008:22)

De esta definición preliminar puede deducirse que la didáctica presenta dos dimensiones: una práctica, relacionada con la intervención en situaciones concretas de enseñanza, y otra teórica o reflexiva, que le implica mirarse a sí misma, ubicándose en el lugar de objeto de estudio.

Los desarrollos de psicología cognitiva brindan aportes muy importantes a la didáctica, dado que permiten la mejor comprensión de los procesos de aprendizaje, del pensamiento y la comprensión. Asimismo, explican las relaciones que existen entre la memoria, la comprensión y organización del conocimiento. La teoría de la cognición situada, por ejemplo, pone de manifiesto la importancia que tiene la situación específica en que se lleva a cabo el aprendizaje.

Brown, Collins y Digid (1989) sostienen críticamente que muchas prácticas de la enseñanza suponen de manera implícita que el conocimiento conceptual puede ser abstraído de las situaciones en las que fue aprendido y empleado. Por eso, afirman, existe una brecha en el aprendizaje de los

alumnos entre conocer qué (conocimiento conceptual) y conocer cómo (conocimiento procedimental) (Camilloni, A., 2008:29)

La brecha mencionada puede ser el resultado de situaciones de aprendizaje donde los conceptos se desarrollan por fuera del contexto y de la actividad. Por el contrario, en aquellas situaciones de aprendizaje donde los conceptos se desarrollan en el curso de la actividad, se producen aprendizajes verdaderos, en tanto que se logra la interrelación entre actividad-cultura-concepto. Es que las disciplinas académicas, las profesiones y los oficios forman parte de la cultura, y los alumnos no pueden aprender por fuera de esas “culturas” (de las disciplinas, de las profesiones, de los oficios). Es por esto que el aprendizaje es considerado un proceso de *culturación*. De esta manera, todo lo que se aprende lleva la impronta del contexto y la situación en que fue aprendido. Esto remite a una vieja preocupación de la didáctica: cómo enseñar de manera tal que los alumnos aprendan y sepan transferir lo aprendido a otras situaciones, y en especial a la vida real.

Por otra parte, a la teoría de la cognición situada se añade la teoría de la cognición distribuida, que sostiene que el proceso cognitivo está mediado por otras personas, por el lenguaje, por las herramientas y por la organización social. Retomaremos este aspecto cuando analicemos la educación a distancia en entornos virtuales como un diálogo didáctico mediado.

Así como la didáctica general ha recibido aportes de diversas disciplinas, también ha intervenido en dos campos fundamentales como son la teoría del currículo y la teoría de la evaluación de los aprendizajes y de la calidad de la enseñanza.

El primer campo aborda al currículo, quizás uno de los objetos de estudio más complejos de la didáctica. La teoría del currículo se construye a partir de las visiones de las problemáticas sociales, culturales, políticas y pedagógicas que sirven de fundamento para definir *qué* se debe enseñar, *cómo* y *cuándo* hacerlo, en sintonía con la misión de la educación y el ideal de sujeto que se desea formar. Ese sujeto (el alumno) debe ser tratado como uno, indivisible, armónico, y si bien cada una de las didácticas que hacen a las distintas disciplinas realizan su aporte para la construcción de ese currículo, todas

deben basarse en principios comunes, estrategias que apunten a fines semejantes y que respeten los fundamentos didácticos generales.

El segundo campo corresponde a la teoría de la evaluación de los aprendizajes que tiene su origen a principios del siglo XX, basado en teorías epistemológicas, psicológicas y didácticas. Temas tales como qué es conocer; cómo los alumnos conocen; qué instrumentos de evaluación emplear; cómo realizar las mediciones de los saberes alcanzados y cómo puede determinarse el logro de aprendizajes de calidad son cuestiones que analiza este campo al cual la didáctica general da respuestas generales. Las didácticas específicas de cada disciplina, según la edad, el nivel de enseñanza etc. tienen la tarea de hacer específicas estas respuestas.

¿Una sola didáctica o varias didácticas?

Al iniciar este capítulo nos referimos a una didáctica del nivel superior y en el párrafo anterior mencionamos didácticas específicas de cada disciplina, según la edad, el nivel de enseñanza etc. Entonces cabe hacernos una pregunta ¿existen varias didácticas? ¿O una sola? En realidad, existe por un lado una Didáctica General que sirve como marco a una serie de didácticas específicas, que son a saber:

1. Didácticas específicas según los distintos niveles del sistema educativo: correspondientes al nivel inicial, primario, secundario y superior (universitario y no universitario).
2. Didácticas específicas según las edades de los alumnos: aún dentro de las didácticas específicas de los niveles se pueden diferenciar subniveles conforme a los ciclos evolutivos de los alumnos.
3. Didácticas específicas de las disciplinas, como la didáctica de la Matemática, de la Lengua, de las Ciencias Sociales, que a su vez dan lugar a subdivisiones de mayor especificidad.
4. Didácticas especiales según el tipo de institución: según sea una institución de educación formal o no formal; en el primer caso podrían mencionarse como ejemplo las instituciones rurales o urbanas y en el segundo caso las instituciones de capacitación laboral.

5. Didácticas específicas según las características de los sujetos: alumnos con necesidades especiales, minorías culturales, inmigrantes.
6. Didáctica específica de la educación a distancia. Si bien esta última no se incluye en la clasificación mencionada anteriormente propuesta por Camilloni (2008), la incorporamos dado que requiere de estrategias y formas de abordaje del proceso de enseñanza – aprendizaje que le son propias y por tanto constituyen un grado diferente de especificidad.

En el caso particular de la didáctica para el nivel superior confluyen las didácticas propias de cada disciplina, donde la didáctica del nivel debe operar de marco de referencia, aportando conceptos generalizados que sirven de soporte a las didácticas de los campos específicos con sus problemáticas propias.

Elementos constitutivos de la tríada didáctica

En todo modelo teórico de didáctica está presente la llamada tríada didáctica con sus tres elementos constitutivos, que son: el docente, el alumno y el conocimiento. Esa relación entre los tres elementos tiene lugar en un contexto o situación de enseñanza-aprendizaje.

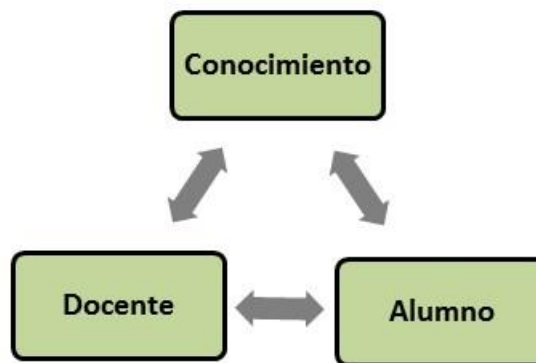


Figura 4 Tríada Didáctica. Fuente: elaboración propia.

En esta tríada, es sumamente importante y fundante la relación que el docente establece con el conocimiento, ya que tiene la responsabilidad social de trabajar con él al enseñarlo, distribuirlo, resignificarlo y hacerlo circular. El vínculo que el docente

establece con el conocimiento determina los modos de enseñar que lleva a cabo en su labor educativa. Al hablar de conocimiento lo estamos haciendo refiriéndonos al conocimiento científico, como se lo define a continuación:

Cuando hablamos de conocimiento nos estamos refiriendo al saber como una construcción histórica de conocimientos acumulados, socialmente y académicamente organizados por lo general en las llamadas "disciplinas científicas", como así también a los modos de construir el conocimiento y a la reflexión acerca de ellos. Estamos hablando de un conocimiento producido pero inacabado en tanto el proceso de construcción continúa con avances y retrocesos, con momentos de rupturas. (Brovelli, M., 2003:168)

El docente, en su accionar diario pone en juego distintos aspectos del conocimiento:



Figura 5 Distintos aspectos del conocimiento. Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, a partir de sus propias construcciones acerca del conocimiento, el docente realiza opciones metodológicas, producto de su formación y reflexión crítica acerca de su práctica profesional. La cuestión metodológica ha sido un tema central

desde los inicios de la didáctica; de esta manera han surgido diferentes modelos metodológicos. La educación a distancia en educación superior, más allá de responder a los principios generales de la didáctica y a los específicos del nivel y de las disciplinas impartidas a través de esta modalidad, tiene su propia especificidad, su propio modelo metodológico.

En el caso de la presente tesis proponemos como marco metodológico el modelo de Aprendizaje Basado en Competencias, el cual responde tanto a las concepciones de la didáctica actual como a las necesidades del nivel superior de formar un profesional “competente” dentro de esta cambiante Sociedad del Conocimiento. Por otra parte, este modelo se ajusta apropiadamente a la didáctica propia de la disciplina que abordamos, las Ciencias de la Computación, como se podrá ir apreciando en el desarrollo de los próximos capítulos.

Modelo de Aprendizaje Basado en Competencias en Educación Superior

Como mencionáramos en el primer capítulo, las universidades están llamadas a formar parte del proceso de cambio por el que está atravesando la sociedad y debe hacerlo respondiendo a las demandas una sociedad en continuo movimiento. Como respuesta a estas demandas, las instituciones de educación superior han llevado a cabo reformas e innovaciones curriculares modificando sus planes y programas de estudios y en algunos casos introduciendo un modelo educativo como es el ABC o Aprendizaje Basado en Competencias. En el modelo ABC, el aprendizaje de conocimientos ya constituidos deja de ser el único objetivo de la formación, la apuesta es mayor: los alumnos deben estar preparados para “aprender a aprender” habida cuenta de que los conocimientos actualmente se encuentran en permanente evolución.

Este modelo educativo no es una novedad en los sistemas de educación; en educación superior está siendo propiciado por el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y en nuestro país ha sido implementado en los niveles de educación primaria y secundaria. Además de la capacidad de “aprender a aprender”, que surge de la necesidad de un aprendizaje permanente, aparece un “saber hacer” que se aplica a una diversidad de contenidos curriculares, que requiere del diseño de actividades de aprendizaje integradas que permitan al estudiante alcanzar resultados de aprendizaje que

en muchos casos integran más de una competencia al mismo tiempo. Por este motivo deben definirse y explicitarse los resultados que se intentan lograr, repensando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el estudiante y planificando sus actividades en función de las competencias que van a poner en práctica en escenarios profesionales reales. (Monreal Gimeno, 2005)

En el caso de la educación superior, el aprendizaje basado en competencias remite a lo que los estudiantes del nivel deberían saber al concluir sus estudios, o sea las habilidades o capacidades (competencias) que deben o deberían tener al egresar de las universidades de acuerdo a la carrera que hayan elegido.

Desde esta perspectiva de la formación universitaria, se destaca la idea de que para realizar con éxito una función determinada se requieren conocimientos, actitudes y destrezas, lo cual cuestiona la idea tradicional de una formación basada únicamente en conocimientos.

Las universidades están realizando un esfuerzo en incorporar estrategias, metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje para favorecer el desarrollo autónomo de los estudiantes, y un aprendizaje más significativo, que se logra con una metodología más activa que incorpora el trabajo individual y grupal, así como una mayor reflexión sobre las propias tareas y acciones que llevan a cabo los estudiantes. (Villa Sánchez, A., 2007:5)

Concepto de Aprendizaje Basado en Competencias (ABC)

En forma genérica podríamos definir al término competencia como “el conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada”. En este sentido, se plantean las competencias necesarias para el perfil profesional del alumno que formamos, que implica proyectar los contenidos de las materias asociándolas con el futuro quehacer profesional de los estudiantes. Según Le Boterf (2001), experto en Ingeniería y Recursos Humanos, competencia es “la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinados recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido.”

Según esta definición la competencia implica capacidad propia (habilidades) pero incluye la capacidad ponerla en juego en relación con los recursos del entorno, lo que implica una adaptación a cada situación. Podríamos considerar que una competencia incluye:

1º) una serie de características personales.

2º) una caracterización de funciones y tareas en las que se pondrán en acción las características personales mencionadas previamente.

3º) una serie de condiciones de realización.

Como puede observarse, en el aprendizaje por competencias entra en juego mucho más que el mero conocimiento de contenidos o ciertas habilidades y/o destrezas para resolver determinado tipo de problema en relación con temáticas de la materia. En el aprendizaje por competencias, el acto de aprender como capacidad de aprendizaje autónomo constituye en sí mismo una competencia. Y no es extraño que esto suceda, ya que el concepto de “aprender a aprender” es considerado como la base de la educación permanente.

Una mirada superadora del “sujeto competente”

A veces se sostiene que las universidades no están capacitando adecuadamente a los futuros profesionales, dicho en otras palabras, no los están haciendo “competentes”. La mayor parte de estas críticas provienen del sector empresarial, que considera la competencia desde el punto de vista “operativo”: la habilidad, el “*know how*”, la técnica, la eficacia. En este sentido Barnett (2001) sostiene que, al concepto de competencia operativa se contraponen el concepto de competencia académica que es el que la universidad busca formar. Es que el ámbito académico y el mercado de trabajo, si bien aparentemente refieren al mismo “sujeto competente”, lo hacen desde dos ópticas distintas.

En algún punto esas dos ópticas se contraponen y rechazan; por un lado, la óptica de las competencias académicas (el intelecto, los conocimientos, la verdad, la objetividad y las disciplinas), cerrada del lado de la cultura cognitiva. Por otro, la óptica

de las competencias operativas (los resultados, las habilidades y destrezas, la capacidad de transferencia), cerrada en su estrecha relación con la economía.

Ciertamente la comprensión está presente en el mundo corporativo, pero es una comprensión que se obtiene dentro de una estructura de poder y de éxito. Lo que cuenta en cambio en el mundo académico es la ilustración basada en la verdad. (Barnett; R., 2001:234)

Es necesario entonces, según Barnett, pensar en una tercera posición, que acerque y permita combinar ambas miradas, pero esa posición debe estar en estrecha relación con un replanteo de los fines de la educación en su base filosófica; pensar en la formación de una “sociedad que aprende”. Una educación que prepare el “mundo de la vida”, que nos permita manejar mejor las situaciones, captar los valores en conflicto, respetar a los demás, tener una preocupación por el entorno o ser capaz de apreciar estéticamente las cosas. Sintetizando estas ideas:

Barnett apuntaba también a un verdadero desarrollo humano, ciertamente ideales y valores que está necesitando nuestro mundo moderno que ha mantenido a la mayor parte de la población mundial al margen de sus beneficios, cuando lo que nos hace falta es una solidaridad estructural y política. (González y Ortíz, F., 2008:235)

Este modelo educativo de Aprendizaje Basado en Competencias plasma lo que el informe Delors (UNESCO, 1996)¹⁴ propone como los cuatro pilares de la educación para este milenio: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. De esta manera se responde a aquel principio central de la Sociedad del Conocimiento referido en el primer capítulo, que corresponde a la “capacidad para identificar, producir, tratar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano.”

¹⁴ “Para hacer frente a los retos del siglo XXI, sería indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos hacemos de su utilidad. Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser.” (DELORS, JACQUES *et al.*, 1996).



Figura 6 Pilares de la Educación Informe Delors. Fuente: elaboración propia.

Desde esta mirada más abarcativa, para Acosta (2006), las competencias se definen no solo “como un conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que se expresan mediante desempeños relevantes para dar solución a la problemática social, así como para generar necesidades de cambio y de transformación.”

Esos cuatro pilares fundamentales se concretan en una serie de competencias que podrían clasificarse en:

- **Competencias básicas:** se trata de las capacidades que el estudiante en su trayecto formativo desarrolla, que no dependen de los programas académicos: la capacidad de resolución de problemas, el trabajo en equipo y liderazgo, las habilidades para la comunicación, entre otras.
- **Competencias profesionales:** se trata de las capacidades que el estudiante en su trayecto formativo desarrolla relacionadas con su campo de acción profesional, o área del saber.
- **Competencias específicas:** se trata de las capacidades que el estudiante en su trayecto formativo adquiere, propias de cada carrera, que hacen al campo de aplicación concreta de su desenvolvimiento laboral.

En este modelo los roles del estudiante y del docente se rediseñan. El estudiante construye el aprendizaje a través de la interacción con la información en forma reflexiva y creativa de modo tal que lo que aprende pueda aplicarlo a la resolución de distintas situaciones problemáticas; él mismo es autogestor de su propio aprendizaje. Al docente le corresponde propiciar ambientes de aprendizaje que permitan el desarrollo de las distintas competencias de los estudiantes.

El estudiante es el verdadero motor de su aprendizaje, por lo que se necesita una dosis de auto motivación y control de su esfuerzo, y desarrollo de estrategias cognitivas y meta cognitivas que le ayuden al aprendizaje y a la reflexión sobre su aprendizaje. (...) El ABC exige una dedicación al aprendizaje más constante y sistemática y un mayor compromiso del propio estudiante para planificar y gestionar adecuadamente su tiempo. El ABC supone un mayor enriquecimiento de las metodologías de aprendizaje, un mayor seguimiento y tutoría de los estudiantes individual y grupalmente y toda una gama de técnicas de evaluación de los aprendizajes. (Villa Sánchez, A., 2007:5)

En particular en el correspondiente al ámbito de la educación en entornos virtuales podemos afirmar que es necesario que el alumno reúna una serie de características personales que permitan hacer efectivo su rol de autogestor del aprendizaje. Al abordar un espacio de aprendizaje virtual el alumno deberá discernir las tareas y funciones que se espera que lleve a cabo para lo cual deberá poner en juego sus competencias actuales y a medida que avance en nuevos aprendizajes, adquirir competencias nuevas o perfeccionar las ya existentes. Es que la modalidad de educación a distancia propone una serie de condiciones de realización del proceso de enseñanza-aprendizaje que la delinear y la definen; este particular proceso será materia de análisis en los próximos capítulos.

CAPÍTULO 3

EL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ

Entre las tareas que se deben emprender para repensar las prácticas pedagógicas en modalidad educación a distancia, una de las más importantes es delinear el perfil de alumnos a quienes irá dirigida la labor pedagógica. Y no es una tarea menor; muchos docentes afirman que los alumnos ya no son lo que eran en otras épocas... o no conciben con el concepto que ellos mismos se han ido forjando en su propia experiencia de lo que debería ser un alumno. Este capítulo tiene por finalidad, en primer lugar, desentrañar las características propias del perfil del estudiante actual, y en particular las del estudiante que decide abordar estudios o materias en entornos no presenciales.

En el capítulo anterior mencionábamos la relevancia que tiene la relación del docente con el conocimiento, en términos de qué es aprender, cómo se aprende, las metodologías a emplear, etc. También en su trayectoria el estudiante va ensayando distintas maneras de vincularse con el conocimiento de acuerdo a las propuestas didácticas que recibe de sus profesores. En este capítulo abordaremos dos teorías de aprendizaje relevantes: el conductismo y el constructivismo y su aplicación en el campo de la educación a distancia.

Finalmente, analizaremos el concepto de aprendizaje autónomo, fundamental en entornos de educación a distancia, a partir del cual el alumno desarrolla sus propias estrategias de aprendizaje que posibilitan la organización del trabajo académico ajustándola a su ritmo.

Nuevos alumnos: de estudiantes a “aprendices”

La construcción del perfil del sujeto que aprende es sumamente importante al momento de enseñar, no alcanza con conocer lo que se enseña y las herramientas metodológicas para hacerlo, sino que es fundamental conocer las características psicosociales de quien aprende. En ocasiones, los docentes recurren a su propia experiencia de estudiante, a su propio modelo, para imaginar el modelo de alumno con el que interactúa. Evidentemente, no es posible hacer semejante extrapolación.

Los alumnos que hoy habitan nuestras aulas y nuestros espacios virtuales responden a las características de la sociedad actual: individualista y privatizada, caracterizada por la transitoriedad y la volatilidad de las relaciones, características propias de la modernidad “líquida”. Este concepto de Zygmunt Bauman al que nos refiriéramos en el primer capítulo del marco teórico también puede ser aplicado a la construcción de la figura del estudiante actual.

Si las relaciones se han vuelto “líquidas”, también esto aplica a las relaciones que el alumno establece con el saber, con el conocimiento. Así como en el capítulo anterior se mencionaba el impacto que tiene la relación del docente con el conocimiento, del mismo modo es fundamental la que el estudiante construye con el saber.

En tiempos donde la circulación de la información es fluida y está al alcance de la mano con una inmediatez nunca antes pensada, la figura del docente y de la institución educativa, especialmente en los niveles medio y superior, está agotada. Según ese modelo, en un entorno pedagógico, la relación con el otro se construye transferencialmente: *lo que yo no sé, lo sabe el otro*. Para que se instaure la relación pedagógica como una relación entre dos mediatizada por el saber, es necesario que se instale una relación de transferencia, tanto con el saber como con quien es portador de ese saber. (Corea y Lewkowicz, 2008)

Pero actualmente el docente no debería imaginar al alumno como un receptáculo del saber cuando la información fluye en forma constante por los medios; en tal caso debe poner a disposición del estudiante una serie de recursos y propiciar el desarrollo de competencias que le permitan aprender.

Y aquí surge una dificultad central en relación con las competencias referidas a la práctica del lecto-escritura. En etapas previas a la Sociedad del Conocimiento, el valor de la lecto-escritura iba ligado a la alfabetización, al ser alfabetizado, en tanto que, hoy en día, ese sentido ha cambiado.

(...) en el entorno informacional, la lectura y la escritura son herramientas técnicas al servicio de la navegación y de la conexión. La operación de la lecto-escritura basada en la interpretación sirve y es pertinente en un entorno

de saber. Parece que la técnica de la lectura y la escritura en el entorno informacional carece del sentido con el cual se la inviste en el ritual escolar. Leer y escribir pueden ser, para un usuario tan importantes como usar el Office. Pero esta alteración del sentido de la práctica del leer y escribir altera la práctica misma”. (Corea,C.; Lewkowicz, I., 2008:85-86)

En el ámbito del nivel superior, este tipo de manejo de las operaciones de la lecto-escritura suponen dificultades en el proceso de comprensión, en especial en el dominio del discurso universitario que supone la capacidad de operar con un corpus de conocimientos teórico y complejo con un lenguaje propio.

En este sentido el docente universitario debe poner al servicio de esta nueva figura de estudiante no sólo un corpus de conocimientos, sino también herramientas que le permitan comprender, interpretar, asociar, o sea apropiarse de ese saber. Es necesario superar la situación donde, al decir de los autores previamente mencionados:

(...) el discurso pasa y fluye, pero es incapaz de generar una operación en él. Leer un texto universitario con la disposición subjetiva de un espectador de videos, tiene como resultado un trastorno serio en las operaciones más elementales de la comprensión: imposibilidad de poner en cadena de conocimiento, imposibilidad de “retener” el sentido de lo que se lee. (Corea, C.; Lewkowicz, 2008:88)

De este modo, la centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje está puesta en el sujeto que aprende, de allí que algunos autores vuelvan a la figura del “aprendiz”, del que aprende por responsabilidad y decisión propia. Esta figura del nuevo estudiante adquiere una dimensión relevante en el ámbito de la educación a distancia.

En lo que respecta a la construcción del “aprendiz” en entornos virtuales, los estudiantes se enfrentan a una situación particular. Muchos de ellos no han vivido experiencias previas de lo que significa aprender en la virtualidad. Entonces, van ensayando distintos modelos, van construyendo su propia figura de aprendiz virtual, al tiempo que van apropiándose de los saberes académicos.

El estudiante, para aprender, deberá enfrentarse con una lógica de los contenidos, cuya presentación y desarrollo tendrá que ver con la propuesta de enseñanza que haya elaborado el docente y con una lógica de la interacción con los contenidos y con las personas, que en gran parte también depende de la propuesta del docente y de la misma modalidad de educación a distancia por la que se haya optado. (Brovelli, M., 2003:178)

En este modelaje de la figura del estudiante-aprendiz, especialmente en las primeras experiencias, se ponen en juego una serie de supuestos, representaciones y significados construidos previamente sobre la forma de aprender y los requerimientos que implica cursar en la modalidad de educación a distancia, los cuales el estudiante-aprendiz irá constatando y reformulando conforme avance en el aprendizaje del uso de estos entornos.

Conductismo vs Constructivismo

Muchos autores sostienen que en el desarrollo de los sistemas de educación a distancia históricamente se ha privilegiado la construcción del material de auto instrucción como parte del diseño instruccional que esta modalidad ha heredado de sus formas antecesoras del aprendizaje por correspondencia. Estas propuestas se basan en teorías del aprendizaje conductistas y presentan escasas o nulas situaciones de interacción entre los aprendices en el proceso de aprendizaje.

En la actualidad, si bien en muchos aspectos de la educación en entornos virtuales aún conviven con prácticas de tipo conductistas, las nuevas teorías están enfocadas hacia el constructivismo, que para los estudiantes o aprendices significa asumir la responsabilidad de construir significados propios, a partir de sus estructuras de conocimiento previo.

Ver los materiales impresos como fuente primaria de información y aprendizaje o, alternativamente, como recurso para estimular la reflexión y la acción comunicativa, representa una sutil pero crucial diferencia en como considerar la transacción educativa. (Garrison, D., 1993:199).

Podríamos decir que, en estos momentos, en educación a distancia están presentes dos paradigmas: el conductismo y el constructivismo que conviven en las prácticas y si bien existen áreas de conocimiento donde el conductismo prevalece sobre el constructivismo dentro de la educación a distancia (por ejemplo, en la enseñanza de idiomas), la tendencia apunta a que los procesos de enseñanza-aprendizaje se basen en la teoría constructivista y otras teorías cognitivas asociadas.

El paradigma Conductista

El paradigma conductista se basa en un diseño prescriptivo e instruccional donde primero se suministra la información (a través de software educativo o programas específicos de educación a distancia) y para luego producir una retroalimentación a través del chequeo de respuestas correctas o el suministro de refuerzos en caso de que las respuestas no sean las apropiadas. Este modelo desestima la naturaleza dinámica del aprendizaje. Si bien actualmente se tiende a la producción de materiales multimediales más flexibles e interactivos, sigue presente la concepción de aprendizaje como prescriptivo e individual, como por ejemplo en el caso de las aplicaciones de m-learning mencionadas en el estado del arte. En las “píldoras de aprendizaje” o unidades mínimas de contenido pedagógico que presentan los objetos de aprendizaje de esta modalidad sigue estando presente el modelo instruccional.

De todos modos, el modelo conductista no debe desestimarse, ya que es adecuado para el logro de objetivos cognitivos que implican la memorización y la transferencia de información, y permiten la adquisición de conocimientos básicos y operativos. Pero en el caso de objetivos que implican la comprensión profunda en dominios complejos este modelo resulta inadecuado. Es necesario pensar en escenarios donde el conocimiento es construido en forma activa por el individuo, ubicado en un contexto, basado en las experiencias y en las estructuras de conocimiento previas. Y es entonces cuando el modelo constructivista entra en acción.

El paradigma Constructivista

Este modelo se encuentra soportado por las ciencias cognitivas. Las ciencias cognitivas están constituidas por un conjunto de disciplinas como la psicología, la filosofía, la inteligencia artificial, la lingüística, las neurociencias, la antropología y la

sociología cognitivas. Esta diversidad de disciplinas, que es el encuentro entre las ciencias sociales y humanas por un lado y las ciencias exactas y naturales, por otro, ha hecho importantes aportes al campo educativo. Básicamente al centrar la atención en el entorno sociocultural en el que se transmiten los conocimientos, así como en los intercambios y las corrientes afectivas que se producen en el aprendizaje. Esto implica nuevas formas de ver al alumno, de concebir el aprendizaje y de formular los objetivos de enseñanza.

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a constructivismo? Este paradigma sostiene que el conocimiento es construido activamente por el individuo dentro de un contexto, basado en la interpretación de la experiencia y en las estructuras de conocimiento previas. En este paradigma es el aprendiz quien toma la responsabilidad de construir significados, pero no en soledad sino a través de la interacción, tanto con el docente como con sus pares. (Rivas 1999). Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso activo, comprometido, integrador de la nueva información con las estructuras existentes.

Existen una serie de postulados en torno a los procesos cognitivos que juegan en la construcción del conocimiento y que son, a saber:

a) Equilibración de los sistemas de apropiación de conocimiento:

Así como los individuos no son un mero producto de su ambiente ni un resultado de sus disposiciones internas, sino que son una construcción de la interacción de esos dos factores, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Según el constructivismo:

El conocimiento no es una copia de la realidad, ni tampoco se encuentra totalmente determinado por las restricciones que imponga la mente del individuo, sino que es el producto de la interacción entre estos dos elementos. Por tanto, el sujeto construye su conocimiento a medida que interactúa con la realidad. Esta construcción se realiza mediante varios procesos, entre los cuales se destacan los de asimilación y acomodación. En el caso del primero, el individuo incorpora la nueva información haciéndola parte de su conocimiento, aunque esto no quiere decir necesariamente que la

integre con la información que ya posee. En cuanto a la acomodación, se considera que mediante este proceso la persona transforma la información que ya tenía en función de lo nuevo. (Carretero, M. 2009)

De esta manera, el ser humano no actúa sobre la realidad directamente sino a través de esquemas que posee. Esos esquemas, que son representaciones de una situación concreta o de un concepto que se ha ido construyendo internamente gracias al proceso de asimilación y acomodación, permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. El constructivismo remite al aporte de Piaget quien sostiene que a medida que se adquieren esquemas y estructuras nuevos, los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) van evolucionando.

Cada vez que se construye un nuevo conocimiento entran en juego los dos procesos (asimilación y acomodación) y se produce un desequilibrio en las estructuras del conocimiento que tiende a ser reequilibrado incorporando la nueva información a las estructuras previas:

Los desequilibrios generados en las estructuras de conocimiento previo conjugados con los movimientos compensatorios que se realizan para lograr la re-equilibración del sistema, constituyen el motor de las auténticas construcciones sobre las que se asienta el aprendizaje estructural. La forma y cantidad de tales desequilibrios y, fundamentalmente, las intervenciones para facilitar la re-equilibración, son esenciales al proceso. (Vivas, J. 1999: 259)

b) Centralidad de los procesos por los cuales el aprendiz otorga significados, basados en estructuras y conocimientos previos:

Por otra parte, el conocimiento transmitido en una situación de aprendizaje no sólo debe estar estructurado en sí mismo, sino en relación con los conocimientos que ya posee el alumno, dado que la utilización de esquemas hace que no se represente la realidad en forma objetiva, sino a través de los esquemas que ya se poseen. El aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende; para que sea significativo el conocimiento nuevo debe estar relacionado con el previo. Este

concepto ha sido trabajado por Ausubel, quien ha formulado una crítica a la educación tradicional, cuando la misma se convierte en una repetición mecánica, donde el alumno no puede estructurar lo nuevo con lo anterior como un todo relacionado. La postura de Ausubel (aprendizaje significativo) coincide con la concepción piagetiana que toma en cuenta los esquemas del alumno, pero discrepa en lo que refiere a importancia de la propia actividad y autonomía en la apropiación del conocimiento.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras. (Ausubel, D. 1983:2)

El aprendizaje significativo refiere a una serie de procesos que se inician con un juicio de pertinencia a través del cual se seleccionan las ideas más adecuadas para relacionarlas con los conocimientos previos. Posteriormente, se establecen discrepancias, similitudes y diferencias entre los conocimientos existentes y los nuevos para finalmente reformular la información que será parte de la estructura cognitiva.

c) Construcción del conocimiento en la interacción social:

Como mencionáramos al principio de este apartado, el conocimiento se construye dentro de un contexto y gracias a la interacción con otras personas, que en la situación educativa se materializan en el docente y los pares. Esta postura, conocida como constructivismo sociocultural sostiene que el conocimiento es producto de la interacción social y de la cultura. Como lo afirma Lev Vygotsky (1978), "el proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal (...) toda función aparece dos veces, primero a escala social y más tarde a escala individual; primero entre personas (interpsicológico) y después en el interior (intrapsicológico)."

Este autor presenta el concepto de "zona de desarrollo próximo", o distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver

independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución del problema bajo la guía de otra persona (tutor, compañero, etc.).

Siguiendo esta línea de pensamiento, para Bruner (2001) la educación es un proceso de andamiaje en la construcción del conocimiento, por el cual el docente provee un apoyo que permite al estudiante avanzar intelectualmente más allá de lo que hubiera podido hacer por sí mismo, a efectos de ampliar y potenciar sus posibilidades. De esta manera, se tiende un puente entre el estudiante y el docente, entre lo que sabe y lo que aún no sabe, y a través del proceso de andamiaje el profesor se convierte en mediador que facilita el autoaprendizaje y la construcción del conocimiento.

Por otra parte, el acceso al conocimiento no está facilitado solamente por el andamiaje brindado por el docente, sino que se ve enriquecido por los contextos de colaboración e intercambio con sus compañeros, que son los que actualmente se propician en los entornos virtuales de educación a distancia, gracias a la irrupción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Pero el hecho de incorporar las tecnologías no genera por sí mismo cambios en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, sino que es necesario crear nuevos entornos educativos apoyados en las posibilidades que brindan esas tecnologías para lograr un cambio de paradigma pedagógico.

La red no solo aporta una tecnología que permite transferir datos en múltiples formatos, acceder a la información, procesarla e intercambiar experiencias, sino que además introduce un marco para la acción social que favorece las relaciones personales deslocalizadas y permite ensamblar contactos entre sujetos con distintas motivaciones. (...) Su dimensión técnica hace posible crear y gestionar en tornos virtuales de aprendizaje que mejoran el acceso del estudiante a los materiales, facilitan el intercambio de opiniones, la realización compartida de tareas y permiten evaluaciones inmediatas de los avances. (García Aretio, L. et al., 2007:91)

Es en este sentido en el que se debe trabajar para generar una verdadera propuesta educativa de tipo constructivista, superando la visión reduccionista de que Internet y las redes son solo un sistema de distribución de información para considerarla como proveedora de contextos formativos. En el próximo capítulo veremos cómo llevar

a cabo concretamente estas actividades de intercambio entre los actores del hecho educativos a través de herramientas como el foro, el chat, la mensajería, etc.

El aprendizaje autónomo

Si la centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje está puesta en el sujeto que aprende, en el aprendiz que aprende por responsabilidad y decisión propia, es necesario que el alumno desarrolle estrategias de aprendizaje autónomo que posibiliten la organización del trabajo académico ajustándola a su propio ritmo, especialmente en entornos de educación a distancia. Según Porras Velázquez (2010), es necesario que exista un propósito personal, dado que “si una persona no desea asumir la responsabilidad que implica aprender por sí mismo, creando sus propias estrategias y buscando los medios necesarios no hay manera de convertirse en un aprendiz autónomo.”

La capacidad de aprendizaje autónomo cobra especial importancia en los entornos de educación a distancia dado que implica educarse a sí mismo, conociendo y aplicando sus propias habilidades de pensamiento de orden superior e identificando fortalezas y debilidades respecto de otras habilidades que se requieren desarrollar. Pero no se limita a adquirir hábitos de estudio; el aprendiz autónomo es capaz de desarrollar estrategias de aprendizaje interpersonales para aprender a aprender con otros en la actual Sociedad del Conocimiento.

El estudiante autónomo aprehenderá un repertorio de estrategias de aprendizaje afectivas, cognitivas, metacognitivas, socioculturales, científicas, comunicativas, éticas y de dominio de las nuevas tecnologías, con el fin de afirmar el postulado de aprendizaje de interacción social metacognitivo de autoobservación, de autoevaluación, de coevaluación, de planificación y de planes de mejoramiento. (Chica Cañas, A., 2010:171)

Esta capacidad de aprendizaje autónomo no es un atributo que viene dado per se en todos los alumnos, es una construcción que se debe ir logrando a lo largo de la trayectoria estudiantil. De acuerdo a lo expresado por Mena (2005), existe en los estudiantes una falta de cultura del autoaprendizaje, hecho que determina que el éxito o fracaso de los programas de educación a distancia dependan de aspectos motivacionales.

Cabe mencionar que, si bien el aprendizaje autónomo no se encuadra dentro de un modelo didáctico en particular, o una teoría pedagógica puntual, responde a los postulados que hemos ido mencionando previamente respecto a la apropiación del conocimiento sostenida por el constructivismo.

Pero, gracias al modelo de Aprendizaje Basado en Competencias al que paulatinamente debe ir incorporándose la educación superior, hoy podemos hablar de competencias del aprendizaje autónomo, fundamentales para construir conocimiento en tiempos de aprendizaje en entornos virtuales. La autonomía implica una actitud activa por parte del “aprendiz” en la apropiación del conocimiento, que se logra a partir de una serie de habilidades que permiten dicha apropiación.

El aprendizaje autónomo se puede entender como el resultado de un proceso de autorregulación, de allí que también se hable de aprendizaje autorregulado. Lo que caracteriza al aprendizaje autorregulado es la participación activa del estudiante en el aprendizaje, tanto desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental (Torrado Montaldo y González Torres, 2004). Existen varios modelos de aprendizaje autorregulado, entre los que se destaca el modelo de Pintrich (2000) que toma en cuenta tres componentes principales:

- la autorregulación del comportamiento
- la autorregulación de las estrategias cognitivas para el aprendizaje
- la autorregulación de la motivación y el afecto

Se considera **autorregulación del comportamiento** al control activo de los recursos, manejo apropiado del tiempo y del entorno de aprendizaje que el propio individuo crea, así como manejo de otras fuentes de apoyo importantes como libros y materiales de estudio, tutores, compañeros, etc.

La **autorregulación de estrategias cognitivas para el aprendizaje** refiere a detectar las habilidades cognitivas más adecuadas para cada tipo de aprendizaje y su puesta marcha, que implican tanto habilidades cognitivas como metacognitivas. Estas últimas corresponden a cómo el aprendiz se enfrenta a una tarea de aprendizaje determinada, monitorea el progreso y evalúa la concreción de la misma.

En cuanto a la **autorregulación de la motivación y el afecto** implica evaluar, controlar y modificar las motivaciones y reacciones emocionales que le permitan adaptarse a las demandas requeridas y alcanzar efectivamente sus logros académicos. Es a este último aspecto al que se refiere Marta Mena (2005) en párrafos previos.

El aprendizaje autónomo, por otra parte, adhiere a la serie de postulados que hemos mencionado al referirnos a la teoría constructivista: el aprendizaje sustentado en saberes previos, el aprendizaje significativo y el aprendizaje con el otro.

Es que el aprendizaje autónomo no es un aprendizaje “en soledad” (aunque la palabra autónomo parezca sugerirlo). Por el contrario, el verdadero aprendizaje autónomo se alcanza en la interacción con el otro, trabajando en equipo, indagando y explorando la información, contrastando sus propios conocimientos con los de los demás. Según Chica Cañas (2010), aprender a interactuar con los compañeros es aprender a compartir las creencias, las costumbres y los valores y, sobre todo, aprender ayudarse, partiendo de menos a más en el proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO 4

EL DESPLAZAMIENTO DE ROLES: DE PROFESOR A TUTOR

En todo escenario educativo el docente continúa siendo uno de los agentes fundamentales de la tríada didáctica. En la visión tradicional de la educación se le otorgaba el lugar de figura central como eje del proceso, pero gracias a las teorías constructivistas y cognitivas, el rol del educador va perdiendo centralidad en pos de la figura del estudiante o aprendiz. De todos modos, para que el alumno acceda al aprendizaje, se hace necesaria la intervención de un docente que acompañe, que guíe, que medie.

En el caso de la educación a distancia el profesor asume un rol diferente, dadas las características propias de la modalidad y del tipo de comunicación que se establece; es por eso que se habla de “tutor” en los entornos de educación a distancia. El perfil del tutor es un constructo muy reciente, de hecho, muchos docentes que se desempeñan en entornos virtuales muchas veces no han conocido la educación a distancia ni virtual ni siquiera a través de lecturas. Muchos de ellos no han vivenciado desde el lugar de alumno lo que significa aprender en este tipo de modalidad y esto impacta a la hora de convertirse en tutores, como podemos verlo reflejado en estas palabras:

Es que los docentes hemos aprendido y aprendemos cómo ser buenos docentes, viendo actuar a nuestros maestros y profesores. Rescatamos, actitudes, conductas, maneras de explicar, maneras de hacerse entender (...) Quién nunca fue alumno virtual se tiene que manejar, en el mejor de los casos, de oídas. Por lecturas y relatos de otros, que no siempre relatan las vivencias sino un deber ser apriorístico y especulativo. (Rey Valzacchi, J., 2010:20)

El rol del tutor es un rol en plena construcción, construcción que va de la mano del avance de la tecnología, de la actualización permanente de las teorías pedagógicas, de la reflexión acerca de cuáles deben ser las mejores estrategias didácticas conforme a esas teorías. En este capítulo se analizan las distintas funciones que despliega el rol del

tutor, así como la relevancia de su intervención en los equipos multidisciplinares que deben gestionar los nuevos escenarios educativos en entornos virtuales.

El diálogo didáctico mediado

Para poder definir el rol docente en educación a distancia es necesario señalar que el mismo responde a los dos grandes paradigmas que conviven actualmente en esta modalidad: el conductismo y el constructivismo. El constructivismo, como paradigma superador del conductismo, propone un docente facilitador del aprendizaje cuya función se centra en monitorear continuamente los procesos cognitivos, generando el conflicto que permita al aprendiz poner en relación los conocimientos nuevos con los que ya posee, asimilándolos a los saberes previos. Es a través de la interacción horizontal y vertical como se validan y completan las complejas estructuras de conocimiento.

En la virtualidad, esa interacción horizontal y vertical se construye a través de una relación didáctica de diálogo con y entre los estudiantes o aprendices, donde el hecho comunicativo puede suceder en forma sincrónica (en tiempo real) o en forma asincrónica (diferida). Este diálogo o interacción entre el que enseña y el que aprende constituye el eje central de todo proceso de enseñanza-aprendizaje y en caso de entornos virtuales se encuentra mediado por los soportes tecnológicos, que permiten al estudiante no sólo la comunicación con el tutor, sino también el acceso a los materiales de estudio.

La educación únicamente tiene lugar cuando el educador o formador es capaz de establecer un proceso de comunicación enriquecido con los participantes en el proceso a través de los diferentes canales de los que dispone, de los distintos lenguajes con los que pueden relacionarse y en los escenarios en los que ahora sucede el proceso de formación. (García Aretio, L., et al., 2007:169)

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación operan como elementos mediadores de las prácticas educativas. En el campo de la práctica pedagógica, se consideran elemento mediador a toda operación o mecanismo instrumental que, deliberadamente o no, interviene facilitando la construcción de esquemas de conocimiento. A este orden pertenecen los que tradicionalmente se

conocen como recursos o medios didácticos, en este caso las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación. (Vivas, J., 1999).

Estas tecnologías se están recreando y reconfigurando constantemente, desarrollando aplicaciones que modifican las formas de interacción. El desarrollo de contenidos mediados por las tecnologías ha tomado distintos rumbos de acuerdo a su evolución y han determinado distintas formas de vincularse con el material en lo que se denomina gestión de contenidos electrónicos.

Las nuevas tecnologías y en particular la utilización de redes de comunicación en educación, abrieron una perspectiva que potencia y amplifica las posibilidades de interacción, y esta circunstancia ha acelerado la necesidad de desarrollar nuevas estrategias educativas y la generación de nuevas configuraciones de aprendizaje en red. (Vivas, J., 1999:263).

La necesidad de equipos multidisciplinares

Dada la complejidad de los nuevos escenarios educativos se hace necesario un trabajo especializado y coordinado, donde participen diferentes especialistas en educación. En la propuesta de García Aretio (2007), se definen distintos roles que son, a saber:

- Planificadores y diseñadores de programas, cursos, materias con un alto grado de especialización en la modalidad.
- Expertos en contenidos en la disciplina.
- Pedagogos con un perfil de competencias tecnológicas que orienten el enfoque pedagógico que debe darse a los contenidos.
- Especialistas en producción de materiales didácticos (editores, especialistas en diseño y estructura de contenidos, producción y transmisión de materiales audiovisuales e informáticos).
- Responsables de guiar el aprendizaje integrando los distintos materiales y diseñando actividades precisas para alcanzar los objetivos previstos.
- Tutores/consultores, asesores, consejeros que motivan y facilitan el aprendizaje, resuelven dudas y problemas de todo orden que puedan surgir tanto en el grupo como a cada estudiante.

- Evaluadores, que suelen coincidir con los tutores o con los responsables de guiar el proceso de aprendizaje.

En la siguiente figura se puede observar la convergencia de los distintos elementos que intervienen en el proceso educativo:

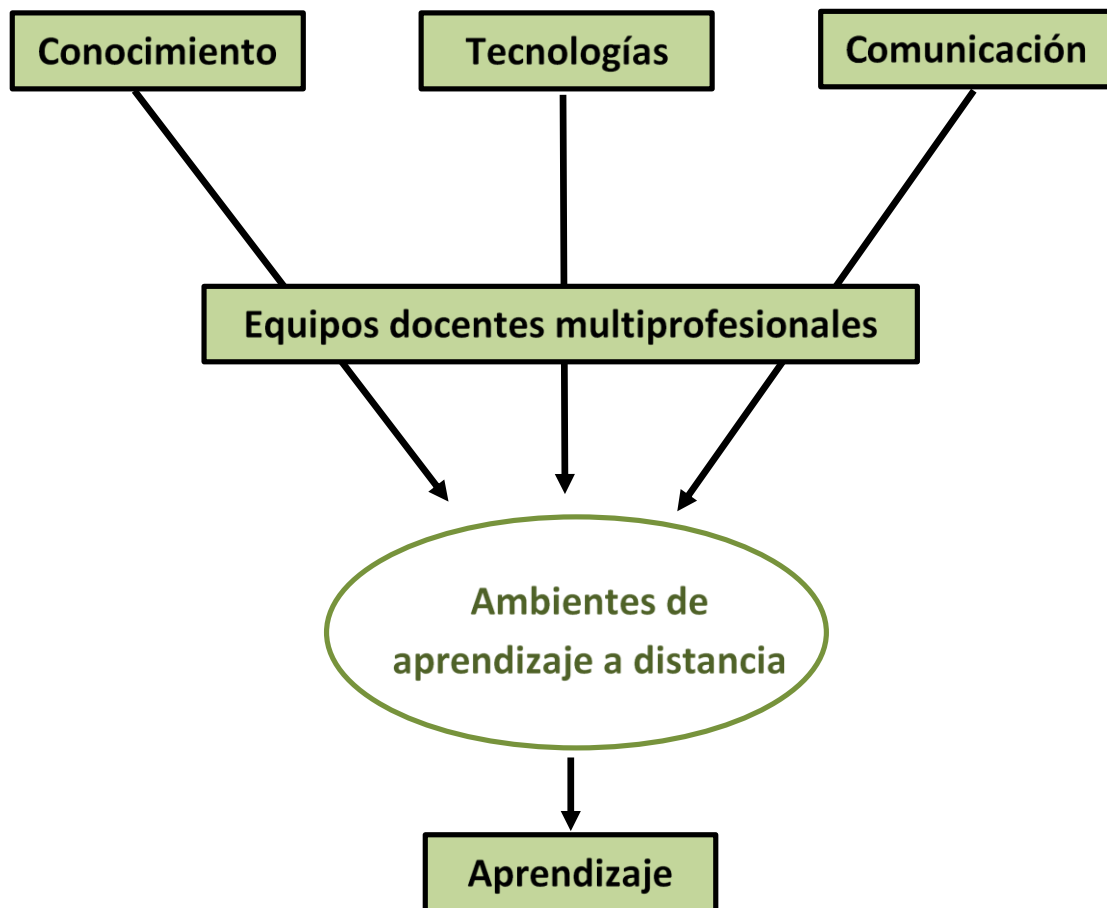


Figura 7 Convergencia de procesos educativos en torno al aprendizaje a distancia. Fuente: elaboración propia basada en García Aretio, 2007, pág.178.

Las funciones tutoriales

Dentro de la estructura mencionada previamente, la figura del tutor cobra una importancia fundamental; el tutor no es solamente un administrador didáctico que se ocupa de las tareas de orientación y seguimiento académico y administrativo del alumno. Por el contrario, su tarea también involucra aspectos propios de la docencia, en términos de tener que ser un especialista en su disciplina, para poder acompañar al alumno en la construcción del conocimiento.

En los primeros momentos de la educación a distancia, la tarea del tutor se basaba en asegurar el cumplimiento de objetivos, mientras que la centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje residía en la autosuficiencia de los materiales y el autodidactismo, relegando el lugar del tutor al de un mero acompañante.

Se sostenía que el tutor no enseñaba, cuando “enseñar” era sinónimo de transmitir información o estimular la aparición de determinadas conductas. Frente a la falta de presencia sistemática del docente, el lugar de la enseñanza así definida quedaba a cargo de los materiales, paquetes autosuficientes, fuertemente secuenciados y pautados, cuyo desarrollo concluía en una propuesta de evaluación semejante en su concepción de enseñanza. (Maggio, M., 2003:139)

Gracias a los cambios en las concepciones pedagógicas, hoy estamos en condiciones de afirmar que existe una especificidad del rol del tutor que involucra tareas netamente docentes al favorecer los procesos comprensivos. En los nuevos escenarios “no se trata sólo de transmitir información, sino de planificarla y gestionarla para que sea el alumno quien vaya construyendo su propio bagaje de conocimientos y lo convierta en saber” (García Aretio, 2007) pudiéndose hablar entonces de distintas funciones tutoriales.

Las funciones tutoriales en educación a distancia pueden resumirse en: función académica, función de orientación, función de gestión académica, función evaluadora y función investigadora.



Figura 8 Funciones tutoriales. Fuente: elaboración propia.

La función académica

La función académica, clave de la tarea docente, refiere a las tareas dirigidas a la planificación, implementación y evaluación del diseño educativo, adaptado a las características de los estudiantes o aprendices. La figura que da coherencia y sentido a cada diseño educativo es el docente, o responsable de guiar el aprendizaje, que es el que establece el qué, cómo y cuándo de los procesos.

La función orientadora

La función de orientación consiste en atender individualmente a cada estudiante/aprendiz, de guiar y mediar su aprendizaje, ayudándolo a potenciar sus posibilidades y a vencer las dificultades que se pueden plantear a lo largo del mismo. En oportunidades las tareas tutoriales pueden estar distribuidas entre el profesor responsable de la materia y el tutor que atiende un número determinado de estudiantes. En ese caso es sumamente importante que exista una comunicación fluida entre ellos.

La función de gestión académica

La función de gestión académica apunta a las tareas de gestión de cada acción formativa, su difusión, la atención del alumnado en el proceso de inscripción, la

coordinación de envío de materiales, etc. que garantizan el buen funcionamiento del programa.

La función evaluadora

La función de evaluación es fundamental para determinar el progreso del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero también lo es fundamental la evaluación del programa en sí, de los materiales y del resto de los componentes que requieren un permanente ajuste para garantizar los niveles de calidad deseados.

La función investigadora

La función investigadora apunta a la mejora continua de la propia tarea, al indagar sobre nuevos métodos, recursos, materiales, contenidos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Está en clara sintonía con la función evaluadora, ya que es la que proporciona elementos para la mejora de las actividades pedagógicas.

Todo profesional de la educación debe ser investigador de su propia práctica, lo que le va a ayudar a alcanzar mayores cotas de calidad. Es la mejor vía de innovación, que junto con el estudio de otras experiencias y de otras investigaciones, le llevarán a un continuo progreso de su actividad profesional. (García Aretio, L. et al., 2007:181)

Para poder llevar a cabo estas funciones tutoriales en forma efectiva (más allá de la pericia del tutor en el manejo de los contenidos disciplinares), Barberá y Badía (2005) señalan que existen cuatro factores fundamentales:

- a) La experiencia en el uso de los medios informáticos, que influye en el desarrollo de habilidades instrumentales y específicas necesarias para la docencia.
- b) El grado de familiaridad que se tenga con la enseñanza virtual.
- c) La flexibilidad desarrollada en el proceso docente.
- d) La práctica en la dinámica participativa y de facilitación del aprendizaje.

Por otra parte, es clave la relación y la interacción que establece el tutor con los alumnos dentro de los procesos del aprendizaje. Gracias a la ayuda del tutor, quien

deberá establecer una relación de empatía con el alumno, puede desencadenarse el proceso de modificación de esquemas de conocimientos ya adquiridos construyéndose nuevos saberes establecidos por el aprendizaje.

Como podemos apreciar, la figura del tutor es de suma relevancia como apoyo para la superación de obstáculos tanto de tipo cognitivo, pero también afectivo dado que al abordar el aprendizaje en este tipo de modalidad al alumno suele enfrentarse con distintas limitaciones. Esas limitaciones giran en torno a la falta de hábitos de aprendizaje autónomo, el desánimo y la sensación de soledad que genera la distancia y los propios de la complejidad de los contenidos a abordar. Las dos primeras dificultades pueden resolverse desde los centros de atención al alumno que permiten adquirir hábitos y técnicas de estudio en la interrelación con compañeros que se encuentran con dificultades semejantes, de modo tal que las mismas no obstaculicen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje como proceso social

Ser docente en entornos virtuales significa afrontar el desafío de “dialogar por escrito” con los estudiantes o aprendices sobre los contenidos disciplinares, ese diálogo debe constituirse en un espacio de fuerte intervención por parte del tutor como sujeto que guía, cuestiona, interpela con el objetivo de lograr una verdadera comprensión y apropiación del conocimiento. Toda intervención docente debería, como punto de partida, permitir al alumno comprender y construir conocimiento, pero teniendo en cuenta la naturaleza de la tarea, la relación dialógica debería ir más allá.

La creación y el mantenimiento de una relación dialógica con los otros supone la formación de lazos emocionales como el respeto, la confianza y el interés y la expresión de rasgos de carácter o virtudes como la paciencia, la capacidad de escuchar, la tolerancia ante el desacuerdo, etc. (Mansur, A., 2005:138)

Por otra parte, los modelos pedagógicos actuales reconocen la relevancia del aprendizaje como un proceso social que se lleva a cabo a través de espacios de colaboración con otros aprendices. Los estudiantes no son sólo consumidores de

información, sino que contribuyen a contextualizar el escenario de aprendizaje, aportando su propia mirada sobre cada situación de aprendizaje.

Apostar por metodologías de aprendizaje colaborativo implica otorgar un papel fundamental a los procesos comunicativos de trabajo conjunto entre los estudiantes (presencia social) en el diseño de las actividades de aprendizaje. Se trata de plantear situaciones de aprendizaje que demanden a los estudiantes coordinar acciones conjuntas, gestionar información y recursos, discutir y argumentar las propias ideas, hacer juicios críticos sobre el trabajo de los demás, etc. (Gros, B., 2011:20)

Estos procesos de interacción interpersonal y social se encuentran delimitados por el tipo de organización de la actividad educativa que se decida utilizar y, de igual modo, por las posibilidades tecnológicas que permitan los instrumentos seleccionados para mediar los procesos comunicativos. Los condicionantes tecnológicos determinan algunos aspectos de la interacción social como, por ejemplo, la configuración que debe adoptar el tipo de comunicación (escrita u oral, sincrónica o asincrónica) y los posibles canales de interacción del profesor a un estudiante, del profesor a todos los estudiantes, del estudiante a otro estudiante o de todos los estudiantes entre sí (Barberá y Badia, 2005).

Herramientas que posibilitan la comunicación virtual

En el entorno virtual las variables tiempo y espacio pueden relacionarse en forma asincrónica (o sea, sin que los sujetos coincidan en el espacio y en el tiempo) e igual permitir relaciones entre sus miembros a pesar de que no exista un espacio compartido en tiempo real. Esto es posible gracias a las herramientas que habilitan la comunicación virtual entre las que podemos mencionar desarrollos tecnológicos de uso extendido en el ámbito educativo: el correo electrónico, el foro de discusión, el chat y la construcción de espacios de textos colaborativos como, por ejemplo, las wikis.

Cada uno de estos espacios tiene características propias, desde sus reglas de participación, la presencia o ausencia de moderadores hasta la comunicación en tiempo real (sincrónica) o en tiempo diferido (asincrónica). Las diferencias existentes entre estos tipos de comunicación redimensionan una de las variables típicas de cualquier

estudio clásico de la didáctica: el tiempo. A través del uso de las nuevas tecnologías los docentes hoy pueden comunicarse con sus alumnos, hacerles devoluciones y reorientar las tareas. De esta manera, los desarrollos tecnológicos han introducido posibilidades que amplían el espectro comunicacional entre tutores y aprendices. Para poder aproximarnos a estas prácticas comunicacionales, es necesario caracterizar cada una de ellas.

En el caso del foro de discusión se trata de un espacio de debate temático coordinado por un moderador, en tiempo diferido o asincrónico. El objetivo es hacer públicas las opiniones, representaciones y construcciones de los alumnos sobre una problemática particular, mostrando los acuerdos y controversias que el tema genera; es un espacio de intercambio de opiniones.

El chat consiste en un grupo de personas que se encuentran a conversar, sin coordinador o moderador en tiempo real o sincrónico. Fuera del ámbito educativo, en estas prácticas sociales los participantes pueden conocerse o no, e inclusive pueden presentarse con nombres de fantasía (nicknames).

Con respecto al correo electrónico (electronic- mail o en su forma más abreviada e-mail) es el formato de intercambio que permite el intercambio de texto de tipo epistolar, a los que puede acompañarse documentos de diversa índole (texto, planillas de cálculo, imágenes, multimedia, etc.). Si bien el intercambio se produce en tiempo diferido o asincrónico, la emisión, recepción y respuesta de los mensajes reproducen la lógica de una conversación.

Las wikis, por su parte, son herramientas que facilitan la producción de texto colaborativo donde los estudiantes pueden crear, modificar o eliminar contenidos, facilitando de esta forma la coordinación de acciones e intercambio de información sin necesidad de estar presentes físicamente ni conectados de forma simultánea.

Como puede observarse, en este tipo de desarrollos se trata de interacciones comunicacionales donde los participantes se reúnen para intercambiar información y opiniones, y esta característica los convierte en un insumo interesante para ser incluidos en actividades de enseñanza-aprendizaje.

Al igual que en el aula, cuando pensamos en entornos comunicacionales virtuales es fundamental centrarse en la forma en que el docente/tutor guía las conversaciones que allí se llevan a cabo. El modo de intervención variará según las características de la tecnología empleada (correo electrónico, sesión de chat o foro de discusión) y el tipo de texto a abordar que posibilita distintos modos de interacción (diálogo, opinión, generación de documentos, etc.).

En espacios comunicacionales como lo son el foro y el chat existen varias estrategias y formas de intervención. A continuación, enumeraremos las que menciona Mansur (2005):

- Preguntar y esperar una respuesta por parte de algún participante.
- Realizar preguntas diferentes a cada uno o a algunos de los alumnos.
- Responder a preguntas e instar a la participación de otros estudiantes en la construcción de una respuesta posible.
- Contestar retomando lo dicho por otros alumnos.
- Responder mediante largas exposiciones, que irá fragmentando con el propósito de indicar presencia y acompañar la lectura del texto que se presenta en la pantalla.
- Responder haciendo referencia a la bibliografía y a los autores.
- Contestar haciendo referencia al lugar en el que se puede encontrar la respuesta en la bibliografía.

El docente debe estimular en el estudiante la reflexión sobre sus ideas y la importancia de fundamentarlas, evitando reproducir la secuencia tradicional del discurso de la clase donde el alumno responde lo que se espera en términos de respuesta correcta, sin que esto asegure que existe una comprensión verdadera. Las intervenciones en términos de pregunta-respuesta deben proponer distintos niveles de profundización y problematización en la aproximación al conocimiento, promoviendo la construcción de saberes, rompiendo con prejuicios, estereotipos y preconcepciones.

Al utilizar el chat, los docentes suelen emplear un recurso pedagógico comunicacional llamado “fragmentación virtuosa del discurso” Mansur (2005). Gracias a la misma, los docentes fraccionan sus intervenciones de tal modo que los alumnos

esperen el fin de la secuencia. Dado que el mensaje que se está escribiendo no aparece en la pantalla de los participantes hasta tanto el mensaje se envíe, el tiempo que media puede ser aprovechado para que otros alumnos intervengan en la comunicación redireccionando el sentido. Lo que a simple vista se constituye en una debilidad del recurso tecnológico puede transformarse en una ventaja potencial, dado que el fragmentar el texto garantiza la continuidad de la comunicación y permite a los alumnos una lectura que acompaña la aparición del texto en pantalla. Esta característica del movimiento constante del texto es un atributo propio del uso de este tipo de tecnologías que genera nuevas categorías de análisis dentro de la comunicación didáctica.

Es importante tener en cuenta que la incorporación de estas herramientas a las prácticas educativas no garantiza en sí que exista un verdadero trabajo colaborativo. Es necesario comprender que trabajar colaborativamente es una competencia que los estudiantes/aprendices deben incorporar si no han tenido experiencias previas en este sentido. Y es tarea del tutor orientarlos para que desarrollen esa competencia, ya que el uso en sí de la herramienta no la genera. Para concluir este capítulo es oportuno mencionar las reflexiones referidas el tema de la producción de textos colaborativos, considerando que:

(...) no crean el trabajo colaborativo de por sí. Quién, a partir de textos apologeticos termine creyendo en esa virtud mágica, se limitará a abrir una wiki para que sus alumnos elaboren su texto colaborativo. Y si la experiencia no funciona bien (lo cual, planteada así es muy probable) inmediatamente descreerá de la wiki como herramienta, o, lo que es peor, de la capacidad de sus alumnos para colaborar entre sí.(...) lo decisivo para el trabajo colaborativo en producción de textos es que los alumnos deben aprender a hacerlo, aprender a leer a sus compañeros, aprender a sintetizar los aportes de cada uno, aprender a negociar significados (...) El docente que comprenda que es así, tratará de hacer, lo mejor posible, que sus alumnos transiten el camino del no saber al saber, en ese terreno específico. (Rey Valzacchi, J., 2010:21-22)

CAPÍTULO 5

CERRANDO LA TRÍADA: LOS CONTENIDOS EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES

Habiendo hecho mención a los roles asumidos por los dos grandes participantes de juego de la tríada didáctica como lo son los estudiantes (aprendices) y los docentes (tutores), damos cierre a este recorrido teórico haciendo mención al tercer elemento de la tríada didáctica: los contenidos. Los contenidos constituyen el recorte del área de conocimiento a aprender y el acceso a los mismos se encuentra materializado a través de propuestas de enseñanza.

Dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación a distancia en entornos virtuales no ocurre en un tiempo y espacio compartido por estudiantes y docentes, las propuestas de enseñanza se encuentran mediatizadas por los materiales. A lo largo del tiempo, conforme la incorporación de diferentes medios y soportes las propuestas han ido evolucionando desde las clásicas producciones impresas hasta la incorporación de materiales a través de soportes multimediales.

Luego de una breve exploración sobre este tema, nos centraremos en un aspecto relevante de cualquier hecho educativo, como lo es la evaluación, tanto de la evaluación que permite constatar que los conocimientos hayan sido apropiados adecuadamente por parte de los alumnos (incluyendo la metaevaluación), como la evaluación de los programas en sí.

Finalmente abordaremos el aspecto de la calidad educativa que se encuentra íntimamente relacionado con la evaluación. En toda acción de evaluación existe presente el germen del cambio, no se evalúa simplemente para “medir”, sino también para tomar conocimiento de la situación, detectar debilidades y fortalezas y producir cambios tendientes a la mejora de los programas para apuntar a una educación de calidad.

El lugar de los contenidos en la tríada didáctica

De acuerdo a lo que hemos venido planteado en capítulos anteriores, la centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje reside en la adquisición de determinadas competencias y no en la mera incorporación de los contenidos. O sea, la importancia de los contenidos no radica en los contenidos mismos, sino en su finalidad, en los objetivos de aprendizaje que se persiguen. Entendiendo por objetivos de aprendizaje a los conocimientos, habilidades y actitudes que se han de adquirir, desarrollar o potenciar, que no son otra cosa que las competencias a las que nos venimos refiriendo.

Los contenidos dan solidez al currículo, pero aquí no se entienden como determinantes absolutos del mismo – así como se hacía en la enseñanza tradicional- sino como elemento del currículo. Y mediante la asimilación de este conocimiento por parte de cada discente, se alcanzarán los objetivos propuestos. (García Aretio, L. et al., 2007:224)

Existen una serie de cuestiones que es necesario tener en cuenta en relación con los contenidos y a sus objetivos:

- La definición de las competencias de aprendizaje que el alumno debe adquirir. Este elemento es el eje en función del cual los demás elementos se organizarán para que el estudiante alcance este objetivo.
- La selección de recursos destinados a mostrar el contenido como, por ejemplo, textos escritos, núcleos de conocimiento, mapas conceptuales, material multimedia, etc. que tienen como misión mostrar el contenido para poder realizar las actividades y alcanzar los objetivos.
- La construcción de actividades de aprendizaje que desarrollen, pongan en práctica y ayuden al estudiante a integrar los nuevos conocimientos con los saberes previos a través del estudio de casos, preguntas abiertas, cuestionarios, actividades de síntesis, ejercicios.
- La estimación del tiempo necesario para el acercamiento a los recursos que muestran el contenido, tanto de acceso a los materiales como de realización de las actividades. Este aspecto es muy importante para regular la carga de trabajo.

Todos estos son elementos que conforman una unidad didáctica y merecen una atención especial; dado que el primero que corresponde a las competencias ya ha sido analizado en capítulos anteriores, pasaremos a desarrollar los restantes aspectos, referidos a los recursos, materiales, actividades y temporización en relación con los contenidos.

En una propuesta de educación a distancia en entornos virtuales es importante que existan diferentes recursos que estén ubicados dentro del entorno de contenidos propiamente destinado a la gestión de la información. Se puede incluir una variedad de tipos de recursos como los siguientes:

- Textos, gráficos y animaciones.
- Clip de vídeo y audio.
- Conexiones a bases de datos.
- Herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica.
- Zona para el trabajo colaborativo.

No es intención de esta tesis abordar el desarrollo de cada uno de los recursos, ya que como se ha mencionado en los capítulos previos, la centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje está puesta en el aprendiz, el estudiante, que con la pertinente mediación del tutor/docente pueda llegar a la verdadera apropiación del conocimiento. Pero los recursos a partir de los cuales se abordan los contenidos y las actividades de aprendizaje son elementos facilitadores. Esos recursos permiten la presentación de los materiales de trabajo, que según Cabero Almendara (2004) deben reunir una serie de condiciones:

- Lo técnico debe estar supeditado a lo didáctico.
- Favorecer el acceso a la información pertinente, evitando el exceso de aquello que sea irrelevante.
- Facilitar la interactividad y promover la flexibilidad.
- Potenciar la hipertextualidad en los materiales escritos.
- Generar participación por parte del aprendiz/estudiante.

Entre los materiales didácticos posibles para trabajar en entornos virtuales se pueden mencionar: textos impresos, materiales audiovisuales y materiales de índole informática.

Los materiales impresos conservan un lugar fundamental, y si bien en los orígenes de la modalidad de educación a distancia estuvieron ligados a resolver la ausencia de una relación cara a cara entre los estudiantes y el docente, los mismos han evolucionado como fruto de investigaciones en torno a las problemáticas del conocimiento, la comprensión y la transferencia del mismo. Por este motivo, las propuestas autosuficientes están siendo lentamente reemplazadas por otras más flexibles, en las que parte de los materiales se halla en permanente revisión y actualización (Soletic, 2003).

La producción de materiales impresos debe contemplar que la información esté estructurada y sea relevante, secuenciada lógicamente y que se encuentre actualizada. En este sentido, especialmente en programas universitarios, es fundamental la incorporación de las más recientes producciones científicas académicas que permitan desarrollar diferentes puntos de vista sobre una temática, o formas de resolver un problema.

Este tipo de materiales apuntan a alcanzar objetivos de tipo conceptual y habilidades o destrezas mentales. Dentro de estos materiales se encuentran tanto el material bibliográfico como las guías didácticas que proponen distintas actividades para alcanzar la construcción del conocimiento. No se trata sólo de presentar materiales bibliográficos acabados, sino de brindar una apertura a través de propuestas pedagógicas interactivas como, por ejemplo:

Presentar materiales no completos que lleven al alumno a la búsqueda de información en otros recursos, que pueden estar tanto dentro como fuera del entorno telemático de aprendizaje colaborativo, y que al mismo tiempo pueden estar soportados en diferentes códigos de formación. Indirectamente este tipo de actividades propiciará el desarrollo de actividades de análisis, búsqueda, interpretación y selección de información por parte de los estudiantes. (Cabero Almendara, J., 2004:6)

Con respecto a los materiales audiovisuales, son especialmente útiles para alcanzar objetivos conceptuales, habilidades y destrezas procedimentales e inclusive propiciar actitudes personales y sociales frente a determinadas situaciones. Constituyen este tipo de materiales las transparencias, las dispositivas, las películas, los documentales, los videos, las producciones radiofónicas y audiovisuales, etc.

Los materiales audiovisuales permiten el desarrollo de la percepción, la discriminación, la diferenciación, la selección, la comparación y la categorización o generalización de características o atributos, estimulando el desarrollo de la capacidad analítica y científica (García Aretio, 2007).

En lo que respecta a los materiales de índole informática, lo mismos permiten alcanzar distintos tipos de objetivos (conceptuales, procedimentales o de destrezas y habilidades y actitudinales) conforme a la propuesta tecnológica que se trate. Gracias a las diferentes propuestas tecnológicas se ha hecho posible la comunicación de los distintos actores del proceso educativo, superando de esta manera uno de los grandes escollos por los que ha atravesado históricamente la educación a distancia, que es la lentitud de la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al respecto nos advierten que

Hoy los soportes cambiaron el mundo, pero fundamentalmente para dar cuenta de nuevas posibilidades para la comunicación (...) Si además de la calidad de los materiales, aseguramos que la relación con el docente existe, el correo o el fax funcionan y las preguntas de los estudiantes no sólo se contestan, sino que también se estimulan, estamos hablando de educación. (Litwin, E., 2003:13)

Por su parte, las actividades son la operativización de los objetivos y contenidos, en tanto experiencia contextualizada, que pone al estudiante en contacto con el conocimiento. Deben responder a los objetivos formulados y en especial en entornos virtuales es conveniente que incorporen mecanismos de retroinformación y autorregulación.

El acercamiento a los contenidos a través de los recursos, materiales y actividades se halla regulado por un factor fundamental en la educación a distancia: el

tiempo. Si bien este tipo de modalidad propicia la flexibilidad de la administración del tiempo en relación con la organización del estudio, en las propuestas actuales se ha verificado la necesidad de establecer plazos. Los mismos se determinan a través de una planificación de tiempo de estudio de acuerdo a los tiempos reales que insume el acceso a los materiales y el abordaje de los mismos y el correspondiente a la realización de las actividades. Es por esto por lo que, habitualmente todo programa presenta un calendario o cronograma en el que se incluyen fechas o espacios de tiempo para la duración de cada temática de aprendizaje, la cumplimentación de actividades y trabajos, los horarios de tutorías (o de atención a los estudiantes), las fechas de evaluación, etc.

La evaluación y la metaevaluación en entornos virtuales

Tradicionalmente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje la evaluación se considera como una instancia en la cual, habiendo finalizado un curso, fase o etapa, se comprueba el grado de consecución de los objetivos que se han planteado en relación con determinados conocimientos. Esta conceptualización de la evaluación está claramente instalada en el imaginario de los estudiantes y es por esto por lo que una de las máximas preocupaciones radica en poder aprobar las instancias de evaluación.

Por otra parte, en la educación superior, las prácticas evaluatorias están más centradas en el contenido que en la actividad de aprendizaje. La implementación de un modelo de Aprendizaje Basado en Competencias necesariamente transforma muchas de las prácticas docentes, entre ellas el concepto de evaluación que predomina en las aulas universitarias, fundamentalmente al evaluar competencias en lugar de conocimientos.

La transformación de planes de estudio en proyectos de formación exige una planificación que supone explicitar los objetivos, poner de manifiesto la organización modular que permita la adquisición de dichos objetivos, incluyendo actuaciones interdisciplinarias, en forma de prácticas, seminarios, debates, además de seleccionar metodologías que respondan al conjunto de objetivos, escoger contenidos en consonancia con tales objetivos/competencias y preparar un plan de evaluación de los procesos y resultados garantizando a través del diseño, el rigor de la evaluación. (Monreal Gimeno, M., 2005:11)

La evaluación es mucho más que un examen final que permite determinar la acreditación o no de contenidos; es un proceso que debe estar en total consonancia con las demás variables del diseño. Podría definirse a la evaluación del aprendizaje como “la acción de obtención de información sobre el estudiante y la naturaleza y calidad de su aprendizaje, integrada en el proceso formativo, sistemática y continuada, que nos permite juzgar alternativas previas a la toma de decisiones.” (García Aretio, 2006)

De acuerdo a esta definición, este proceso transita por distintas etapas a lo largo del desarrollo de un programa. En un primer momento se realiza una evaluación de tipo inicial o diagnóstica que arroja las características de cada estudiante, así como las características del grupo, lo cual permite conocer posibilidades y limitaciones, de modo de poder intervenir con orientaciones y material en aquellos casos en que no posean el nivel de conocimientos mínimos requeridos.

La segunda etapa transcurre a lo largo de todo el tiempo que dura el curso; es la evaluación de proceso o continua y por tanto formativa, ya que permite la retroalimentación permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al final del proceso se lleva a cabo la evaluación final, que debería arrojar resultados semejantes a la evaluación continua que se ha venido realizando. Es importante que los instrumentos de evaluación no apunten a prácticas descontextualizadas, sino que reflejen el tipo de prácticas que se ha ido abordando durante el curso. Las instancias de evaluación bien estructuradas se convierten en un elemento más de aprendizaje y no sólo en un elemento de control.

La retroalimentación que propicia la evaluación se hace imprescindible en estudiantes a distancia, individuos que precisan comprobar con inmediatez y frecuentemente si sus aprendizajes son sólidos para, en el caso contrario introducir los correctivos necesarios. (García Aretio, L., Ruíz Corbella, M., 2006:290)

Las fases mencionadas previamente remiten a dos distintos tipos de evaluación que deben estar presentes en todo programa de educación a distancia: por un lado, la evaluación sumativa y por otro la evaluación formativa.

La evaluación sumativa hace referencia al dominio desarrollado por el alumno de determinadas competencias con el fin de certificar resultados; esta evaluación hace referencia a la evaluación final, es un punto de llegada, la valoración de un producto cerrado. En tanto la evaluación formativa remite a la evaluación de tipo procesual que recoge información acerca de la marcha del proceso de aprendizaje, y que tiene como finalidad orientar al estudiante para que pueda superar las dificultades o adquiera habilidades o destrezas que aún no domina. Esto está expresado en términos de un deber ser ya que “el tipo de seguimiento que se realiza generalmente no considera la construcción reinterpretada de saber realizada por parte del estudiante”. (Fainholc, 2012)

En este sentido, se hace necesario realizar ejercicio permanente de metaevaluación, que consiste en analizar el proceso de evaluación propiamente dicho. La metaevaluación es, entonces, la evaluación de la evaluación y se pregunta por el resultado de la evaluación para operar mejorando las prácticas, ya sea del propio proceso de enseñanza-aprendizaje o de las formas en que se ha llevado a cabo la evaluación o los instrumentos que han sido empleados. Según Santos Guerra (1996) un proceso riguroso de metaevaluación no sólo permitirá valorar de manera sistemática los resultados, sino que permitirá tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación.

De esta manera, la evaluación no aparece solamente como una práctica que atañe al estudiante, sino que permite analizar la propuesta de enseñanza en el contexto virtual, y en particular el proceso de comunicación en la enseñanza y aprendizaje y a la interacción a partir de las demandas y de los procesos de colaboración que se organicen. (Fainholc, 2012). En esta modalidad, la comunicación, los soportes y las interacciones establecidas entre los distintos actores cobran fundamental importancia como espacio de aprendizaje, habida cuenta de que se trata de un diálogo didáctico mediado. Estos aspectos deben ser tenidos en cuenta al hacer una evaluación integral de la calidad del programa implementado.

La calidad de las propuestas de Educación a Distancia

La calidad es uno de los aspectos que ha cobrado mayor trascendencia desde hace más de dos décadas en el campo educativo, impactando en las políticas educativas de los países. La calidad en educación es un concepto multidimensional, constituido por:

(...) todas las funciones y actividades de las instituciones educativas: calidad de la enseñanza, de la formación, de la investigación, de la transferencia, del personal y de los programas; supone también calidad de los alumnos, de la infraestructura, del entorno, de la gestión, de la administración y otros. Todas estas cuestiones relacionadas con la calidad desempeñan un papel importante en el funcionamiento de la institución y hacen a la imagen que proyecta hacia la sociedad. (Zanga, M.; Ortustheguy, F., 2007:57)

La calidad es un concepto relativo basado en la definición de indicadores que permiten medirla objetivamente. Este sistema de evaluación de la calidad educativa permite un control efectivo sobre las instituciones, las carreras, los programas que posibilita la retroalimentación y supone establecer juicios de valor sobre la efectividad de los objetivos definidos.

La definición en torno al concepto de calidad ha sufrido en los últimos años transformaciones especialmente en el ámbito educativo universitario, debido a los cambios producidos en la relación entre la educación superior y la sociedad. Para el mundo académico, la calidad está asociada a los saberes, mientras que para el mundo de los empleadores se relaciona con las competencias que los egresados han adquirido a partir de sus estudios universitarios.

La diferenciación de demandas y saberes en contextos de movilidad y complejidad de los mercados laborales impulsa los enfoques de calidad en términos de utilidad, social o individual, hacia un enfoque complejo que integra las competencias para construir los óptimos económicos y viabilizar la eficacia de la formación del capital humano. (Rama, C., 2011:31)

Por otra parte, tradicionalmente la evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior se centraba en garantizar la calidad de la carrera docente y la cogestión de las instituciones. A posteriori, se incorporó el control de calidad desde el exterior con la definición de estándares mínimos que se han ido estableciendo para evaluar tanto a las instituciones universitarias como a los distintos programas.

Puntualmente en lo referido a la educación a distancia, esta modalidad no ha escapado a la tendencia de evaluación de la calidad, abriendo debates acerca de los criterios e indicadores a tener en cuenta.

Es bastante difícil referirse a la calidad de los programas y la educación a distancia existentes porque continuamente están en prueba, expansión, etc. lo que condice como necesidad, discernir qué es en realidad la calidad. Para nosotros, es un atributo añadido, no integrado a un programa de Educación a Distancia: cuando está se nota, cuando no está, también. (Fainholc, B., 2012:2)

Si determinar los indicadores respecto de la calidad de la educación general no es una tarea simple, mucho más complejo se torna en el ámbito de la modalidad a distancia a nivel universitario. En este sentido, Fainholc (2012) propone una serie de criterios que evalúan la calidad de los programas de educación a distancia. Así, una educación de calidad en entornos virtuales debería estar garantizada por:

- Las decisiones político-administrativas que acompañan la introducción de las TICs con apoyo y asesoramiento correspondientes. La presencia de la tecnología en un programa no es sinónimo de calidad si no está acompañada de una adecuada capacitación en su uso.
- Un programa de calidad no sólo pone a disposición de los estudiantes información de alta calidad, sino que se supone procesos de interacción social y de interactividad tecnológica-educativa cuidadosamente planificados y monitoreados.
- Los materiales a utilizar deben presentar un adecuado diseño respondiendo a las directrices de su uso en contextos virtuales. Deben estar convenientemente distribuidos en el tiempo y potenciar las posibilidades de los soportes.

- La organización de un programa a distancia de calidad es una tarea de un equipo de especialistas con división de tareas y consenso en el trabajo; dentro de este equipo se destaca la figura del tutor que debe estar debidamente capacitado, considerando que no necesariamente un buen profesor resulta un buen tutor.
- Un programa de calidad requiere de tutores que estén dispuestos a ser facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, en términos de aportar información ampliatoria, moderar la participación en debates, orientar en el uso del material, pero también de generar condiciones socio-afectivas adecuadas para desarrollar un buen clima de aprendizaje.
- Una propuesta educativa de calidad en entornos virtuales supone interacciones orientadas a impulsar los procesos metacognitivos y de autonomía en la construcción del conocimiento a partir de toda interacción (real y virtual) con los materiales, recursos y soportes dentro del proceso de diálogo mediado entre tutor/estudiantes y estudiantes entre sí en espacios de trabajo colaborativo.

Las interacciones establecidas entre los distintos actores en esta modalidad ponen de manifiesto la centralidad de la comunicación (y su relevancia en torno a la calidad) dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De modo que:

(...) la relación interacción y calidad en contextos tecnológicos se puede ver dentro de una línea del continuo: información / comunicación / conocimiento o sea: primero llega la información en materiales de lectura tradicional, luego materiales para la comunicación virtual y el diálogo entre participantes para acabar por interiorizar/ resignificar algún contenido cultural – llegando a –construir conocimiento mediado socialmente y hasta personalizado –si se realiza un uso pertinente de la tecnología.” (Fainholc, B., 2012:5)

De esta manera, habiendo analizado las múltiples facetas que involucra la modalidad de educación a distancia en entornos virtuales nos disponemos a contrastar las conclusiones arribadas a través del trabajo de campo a la luz del marco teórico, para detectar características que deberían poseer las nuevas configuraciones de la tríada didáctica para la educación a distancia en entornos virtuales, que podrá constituir el punto de partida para una nueva etapa de investigación a futuro.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

La interrelación de los elementos de la tríada didáctica incide en el rendimiento académico de los alumnos que cursan la materia Computación Transversal Nivel I y II en modalidad a distancia.

MÉTODO

Para la realización del trabajo de campo que permita confrontar el marco teórico con la realidad de la implementación de la modalidad de Educación a Distancia en el dictado de la materia Computación Transversal Nivel I y II en la Universidad Nacional de La Matanza, se ha utilizado el siguiente esquema metodológico de trabajo:

a) Recopilación de información:

- Indagación acerca del modelo de Educación a Distancia implementado en la Universidad Nacional de La Matanza.
- Análisis del proyecto de cátedra de la materia Computación Transversal Nivel I y Nivel II.
- Descripción de la dinámica actual de la materia en la modalidad Educación a Distancia.
- Acceso a material estadístico histórico de la materia Computación Transversal Nivel I y Nivel II, respecto del rendimiento académico de los alumnos que cursan en modalidad presencial y los alumnos que cursan en modalidad a distancia.

b) Trabajo de campo:

- Preparación de las encuestas a aplicar.
- Pilotaje de encuestas.
- Aplicación de encuestas.
- Formulación del protocolo de entrevistas.
- Realización de las entrevistas.

c) Análisis comparativo:

- Interpretación del material estadístico aportado por la cátedra de Computación Transversal Nivel I / Nivel II acerca del rendimiento académico en ambas modalidades.
- Procesamiento de información obtenida a través de las encuestas / entrevistas.
- Representación gráfica de los resultados obtenidos.
- Análisis comparativo contrastando la teoría citada en el marco conceptual con los resultados obtenidos.

- d) Conclusiones finales a partir del análisis realizado.
- e) Líneas futuras de investigación.

POBLACIÓN

La población está constituida por tres grupos; en todos los casos se ha optado por muestras representativas y no por el conjunto total de la población, aplicando lo que en investigación se denomina la operacionalización del universo, que permite convertir en operativos y manejables los elementos que intervienen en el problema a investigar.

La operacionalización del universo consiste en reducir a proporciones factibles de investigar al conjunto de las unidades que nos interesan, en otras palabras, en la tarea de encontrar una forma de obtener información relevante sin necesidad de acudir a la medición de todo el universo posible de datos. (Sabino, C., 1992:88)

GRUPO A: Alumnos que cursan la materia Computación, Nivel I y Nivel II en modalidad presencial durante el segundo cuatrimestre de 2016. La muestra se compone de 535 alumnos cursantes (sobre aproximadamente 3000 cursantes por cuatrimestre). Para que la toma de la muestra sea representativa, se seleccionan alumnos que cursan durante los distintos días de la semana, de lunes a viernes en los turnos mañana, tarde y noche y el día sábado, en los turnos de la mañana y de la tarde. Cabe mencionar que la materia se dicta con una carga de cuatro horas semanales.

GRUPO B: Alumnos que cursan la materia Computación, Nivel I y Nivel II en modalidad de educación a distancia durante el segundo cuatrimestre de 2016. La muestra se compone de 520 alumnos que han llegado a la instancia de acreditación final (sobre aproximadamente 1300 en modalidad a distancia en el citado cuatrimestre).

GRUPO C: Tutores de la materia Computación modalidad a Distancia tanto de Nivel I como de Nivel II. La muestra se compone de 12 tutores que integran el plantel docente durante el segundo cuatrimestre de 2016 (57 % sobre el total 21 tutores).

INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Análisis documental

La recopilación de datos llevada a cabo en la presente tesis se basa en la indagación en documentos tales como los datos estadísticos históricos de la cátedra y el propio Proyecto de Cátedra. El análisis documental ha constituido un insumo importante como instrumento, en particular en la fase exploratoria del problema, dado que en nuestro caso la constatación de la brecha existente entre ambas modalidades surge a partir de la lectura de los datos estadísticos.

También se han utilizado instrumentos de recolección de datos, tales como:

Encuestas por cuestionario

La encuesta por cuestionario consiste en plantear a una muestra de la población una serie de preguntas relativas a su situación social, profesional o familiar, sus opiniones, su actitud respecto de situaciones, su nivel de conocimiento o conciencia de un suceso o problema o cualquier otro punto que interese a los investigadores. (Quivy y Carnpenhoudt, 2005)

La encuesta por cuestionario presenta dos formatos: de administración indirecta, cuando el encuestador la completa a partir de respuestas que sugiere el encuestado; y de administración directa, cuando el encuestado llena el formulario por sí mismo. Este último caso es el correspondiente a la aplicación de encuestas de los grupos A y B de la muestra de la población citada en el apartado anterior.

Entrevistas

A diferencia de la encuesta por cuestionario, la técnica de la entrevista se caracteriza por un contacto directo entre el entrevistador y su interlocutor. El investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un diálogo donde una de las partes busca recoger información y la otra es la fuente de esa información. La ventaja esencial de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas; pero, según Sabino, (1992) esa ventaja

constituye, por otra parte, una limitación al estar acompañada de una carga subjetiva de intereses, prejuicios y estereotipos.

En la presente tesis se han empleado dos tipos de entrevistas: la entrevista semidirigida y la entrevista en profundidad.

En el caso de las entrevistas semidirigidas, el entrevistador dispone de una serie de preguntas-guía, relativamente abiertas, que no necesitan ser respondidas en el orden preestablecido y otorgan, por tanto, un margen de libertad para formular las preguntas y las respuestas. Tal es el caso de la aplicación de las entrevistas al grupo C (tutores) de la muestra de población citada en el apartado anterior.

Las entrevistas en profundidad, por su parte, conocidas también como no dirigidas, se caracterizan por no definir los límites de lo tratado, ni ajustarse a algún esquema previo, sino, por el contrario, hacer hablar al entrevistado “de modo de obtener un panorama de los problemas más salientes, de los mecanismos lógicos y mentales del respondente, de los temas que para él resultan de importancia” (Sabino, 1992). Se encuadra dentro de este tipo de entrevistas la realizada al Coordinador de la modalidad a distancia de la materia Computación Transversal como informante clave.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Se trata de un enfoque metodológico desde la perspectiva cuali/cuantitativa, dado que los instrumentos seleccionados responden a ambas perspectivas. Desde el punto de vista cuantitativo, las encuestas por cuestionario aplicadas a los grupos A y B permiten reunir información, para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, obtener las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos. En tanto que los diseños cualitativos, materializados a través de las entrevistas “intentan recuperar para el análisis la complejidad del sujeto y sus modos de ser y hacer en el medio que lo rodea” (Sabino, 1992).

Combinando las ventajas de ambas perspectivas, por el lado de la perspectiva cuantitativa, la posibilidad de cuantificar múltiples datos permite la realización de numerosos análisis. Sin embargo, la superficialidad de las respuestas no habilita el abordaje de procesos descriptivos. Según Quivy y Carnpenhoudt (2005), “sirven en el

marco de un tratamiento cuantitativo que permite comparar las respuestas globales de categorías sociales diferentes y analizar las correlaciones entre variables.”

Del lado de la perspectiva cualitativa, aparece como ventaja el grado de profundidad de los elementos de análisis recopilados, que posibilitan acceder a interpretaciones que los entrevistados hacen de acuerdo a sus propios marcos de referencia.

PROCEDIMIENTOS

En primer lugar, se lleva a cabo una entrevista en profundidad con el Coordinador del área de Educación a Distancia para conocer los orígenes de esta modalidad en la institución y la dinámica actual de trabajo. Esta entrevista permite relevar aspectos relacionados con la forma en que se gestiona actualmente este tipo de modalidad y el tipo de formato específico dentro del modelo de Educación a Distancia en la Universidad Nacional de La Matanza.

A partir de esta entrevista con un informante clave como lo es el Coordinador del área de Educación a Distancia se procede a analizar la situación de rendimiento académico en la materia comparando resultados de la cursada tanto en la modalidad presencial como a distancia. Cabe mencionar que la cátedra de Computación Transversal Niveles I y II realiza estudios estadísticos por cuatrimestre desde el inicio de la implementación de esta modalidad.

Una vez contextualizada la problemática en el marco institucional, se abordan los aspectos relacionados con la tríada didáctica (alumnos, docentes, contenidos) a través de dos instrumentos: encuestas por cuestionario aplicadas, por un lado, a los alumnos que cursan la materia en modalidad presencial y por otro, a aquellos alumnos que la cursan en modalidad a distancia y entrevistas semiestructuradas a tutores de la materia Computación Transversal Nivel I y II. De esta manera se realiza una aproximación a los dos grandes ejes temáticos didácticos: el aprendizaje, por un lado; la enseñanza por otro y la relación de ambos con la gestión de contenidos.

Para llevar a cabo la fase mencionada en el párrafo anterior, se confeccionan los modelos de encuestas y se realiza una prueba piloto de las mismas. La prueba piloto se

aplica en dos cursos: uno correspondiente a la materia Computación modalidad presencial y otro correspondiente a la modalidad a distancia durante el Curso de Verano (febrero de 2016), con el fin de constatar la claridad de las consignas, la falta o redundancia de información y posibles inconsistencias en el armado del instrumento mencionado.

Una vez realizado el pilotaje de las encuestas, se confeccionan las encuestas definitivas. En el caso de la primera encuesta, correspondiente a los alumnos que cursan la materia en modalidad presencial se busca obtener información acerca de los supuestos y representaciones que subyacen a la idea de lo que significa cursar una materia a distancia (supuestos y representaciones de aquéllos que nunca cursaron en esa modalidad). Para la aplicación de esta encuesta se seleccionan distintos cursos en que se dicta la materia en todos los días de cursada y en los distintos turnos. Los alumnos responden a la encuesta a través de un link que les permite acceder al formulario; una vez finalizada la misma se envía para su procesamiento posterior a la unidad de almacenamiento correspondiente (Google Drive). La administración de la encuesta se realiza en forma totalmente digital.

La aplicación de la segunda encuesta, correspondiente a aquellos alumnos que están cursando la materia Computación a Distancia en modalidad a Distancia se lleva a cabo al finalizar el segundo cuatrimestre de 2016. La misma involucra a la totalidad de alumnos que han llegado a completar la cursada en el momento de la acreditación (evaluación final). El acceso a la encuesta y su posterior almacenamiento y procesamiento se lleva a cabo de igual manera que en el caso anterior.

Esta segunda encuesta se administra con la intención de obtener datos referidos a los siguientes aspectos:

- Las distintas áreas de conocimiento.
- La edad.
- La condición laboral del alumno.
- Las habilidades de aprendizaje autónomo personales.
- El vínculo establecido con el tutor.
- La dificultad en la apropiación del conocimiento.

- El empleo de herramientas colaborativas.

Con respecto a las entrevistas a los tutores, la información arrojada por las mismas permite detectar información relacionada con:

- La experiencia en la función del rol de tutor.
- Las capacitaciones realizadas.
- Las estrategias pedagógicas empleadas (comunicacionales, de acceso y construcción del conocimiento, de evaluación).
- Las herramientas del campus utilizadas.
- Las dificultades que encuentra en este tipo de cursada.

En el anexo obran tanto los cuestionarios de encuestas aplicadas a cada uno de los grupos de estudiantes, como el modelo de entrevista aplicada a los tutores.

Los resultados de la información proveniente de los instrumentos empleados se contextualizan dentro de las características propias de la modalidad de Educación a Distancia de la materia Computación Transversal Niveles I y II, procesando la información e interpretando los datos obtenidos para finalmente analizarlos en función del marco teórico que sustenta la presente tesis.

RESULTADOS

A partir de la entrevista con el Coordinador de Educación a Distancia se relevan aspectos relacionados con la forma en que se gestiona actualmente este tipo de modalidad y el tipo de formato específico de la materia Computación Transversal Nivel I y II dentro del modelo de Educación a Distancia en la Universidad Nacional de La Matanza.

La Universidad Nacional de La Matanza es una institución de Nivel Superior que se encuadra en el formato de Instituciones Bimodales que se basan en el desarrollo de un programa o departamento a distancia dentro de una universidad convencional, de acuerdo a la clasificación de Mena (2005) citada en la página 47 de la presente tesis. A su vez, dentro de esa clasificación el modelo de gestión llevado a cabo por la Unidad Académica de Educación a Distancia (UAEaD) corresponde al de virtualización de contenidos de asignaturas o cursos y su administración según Martín y Diyarían (2008) (página 60) dado que se ofertan materias en formato presencial o virtual en forma paralela, pero no se ofrecen carreras completas en modalidad de educación a distancia. Dentro de la oferta de materias en formato presencial y virtual en forma paralela se encuentra la correspondiente a la materia Computación Transversal en sus dos niveles.

Caracterización de la materia Computación Transversal Nivel I y II

La asignatura Computación Transversal fue aprobada por la resolución 028/2000 del Estatuto Universitario de la UNLaM, y se puede cursar a partir del ingreso de los alumnos a la Universidad sin llegar a conformar requerimiento alguno de correlatividad con otras materias.

La Universidad ha establecido como política académica transversalizar dos asignaturas: Computación e Inglés. En Computación, la asignatura se presenta en dos niveles: Computación: Transversal Nivel I y Computación Transversal Nivel II. La idea de transversalizar esta asignatura responde a la necesidad de que el perfil de egresado de todas las carreras de grado de la UNLaM cuente con una formación básica de alfabetización tecnológica, que impacta tanto en la vida académica de los estudiantes, como en la actuación profesional de los futuros egresados.

La implementación de esta materia es de carácter obligatorio para todos los alumnos ingresantes a la UNLaM a partir del año 2000. Su duración es cuatrimestral. Posee una carga horaria de cuatro horas módulo semanales y una correlatividad entre niveles (para cursar el Nivel II se debe aprobar previamente el Nivel I).

El planteamiento responde al análisis de los conocimientos de computación que requieren los estudiantes que cursan las carreras genéricas que se dictan en la UNLaM distribuidas en los departamentos de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Económicas, Derecho y Ciencia Política y Salud.

A partir de la lectura y análisis del Proyecto de Cátedra se infieren las características de la cursada, los contenidos y el contrato pedagógico que establece la materia. Desde el punto de vista de los contenidos abordados, los mismos corresponden al conjunto de conocimientos científicos, técnicas y formas de uso que hacen posible el tratamiento automático y racional de la información, es decir, el cómo y con qué manejarla. La diversidad de perfiles a la que responden las distintas carreras de los departamentos enunciados anteriormente abarca una temática conceptual muy amplia. Es por esto que la propuesta curricular se acota a un conjunto de aplicaciones que se consideran imprescindibles para un estudiante universitario, las cuales se detallan a continuación:

- Sistemas Operativos (Ms. DOS, Windows).
- Conectividad (Internet).
- Procesamiento de Texto (Ms. Word).
- Planilla de Cálculo (Ms. Excel).
- Base de Datos (Ms. Access).
- Presentaciones (Ms. PowerPoint).
- Integración de las aplicaciones del paquete Ms Office.

Con estos contenidos básicos se establecen dos niveles de aprendizaje, el primero (Nivel I) implica el manejo de las funciones básicas de estas aplicaciones, el segundo (Nivel II) implica la profundización sobre las funciones avanzadas de las mismas, poniendo especial énfasis en los contenidos procedimentales, dado que la

educación tecnológica apunta básicamente a un “aprender a hacer”, sustentado por los contenidos teóricos.

Computación Transversal Nivel I y II actualmente se oferta en dos formatos: un formato presencial y otro semipresencial o b-learning o semi-presencial o integrado (combinación de características de la enseñanza presencial con la modalidad a distancia, a fin de aprovechar las ventajas o beneficios de ambas modalidades), compartiendo objetivos, contenidos y actividades, pero variando las estrategias de trabajo en los que respecta a los dos tipos de formato. Dentro de este encuadre y al ser el dictado de la asignatura de carácter predominantemente práctico el alumno debe resolver secuencial y progresivamente trabajos prácticos respondiendo a un cronograma de actividades fijado al inicio de la cursada. Los criterios de evaluación están encuadrados en un proceso progresivo, continuo y secuencial que mide las producciones prácticas de los alumnos. En esta modalidad de cursada semipresencial, la aprobación de la asignatura se complementa con un examen práctico final en las instalaciones de la universidad, para garantizar la apropiación plena de los conocimientos y competencias esperados.

Por ser una materia dictada en formato semi-presencial, los alumnos asisten a la sede de la universidad en cuatro instancias de clases presenciales, siendo la primera clase fundamental, pues en ella se determinan los lineamientos de cátedra y el contrato pedagógico, además de aclarar cuestiones propias de la modalidad. Los tres restantes se dedican a desarrollar conceptos que requieren de la explicación del docente siendo atendidas por los tutores que conforman el equipo de las distintas comisiones. Asimismo, los estudiantes cuentan con la posibilidad de acercarse a hacer consultas en espacios de tutorías presenciales que la cátedra dispone durante la semana, que se complementan con el intercambio a través del servicio de mensajería de la *plataforma MIeL (Materias Interactivas en Línea)* entre tutor y estudiantes y el empleo del foro entre los estudiantes, ambas herramientas de comunicación asincrónica. Por otro lado, existe la posibilidad del empleo de la herramienta chat para producir intercambios entre el tutor y los estudiantes de su curso en forma sincrónica.

Cabe mencionar que esta materia se dicta en formato aula-taller, esto significa que el alumno ha de ser monitoreado permanentemente en su construcción del conocimiento tanto personal como en equipos de trabajo a través de una evaluación

continúa por proceso. Dado este formato, la materia sólo se puede promocionar con calificaciones entre 7 (siete) y 10 (diez), siendo necesario recurrirla en caso contrario.

PRESENTACIÓN DE LOS DATOS. ANÁLISIS DE DATOS O ANTECEDENTES

Como se ha mencionado en la introducción de la presente tesis, existe una brecha de rendimiento académico entre la modalidad presencial y la modalidad de educación a distancia en la materia Computación Transversal que abarca tanto el Nivel I como el Nivel II. De acuerdo al promedio obtenido entre los años 2002 (año en que la materia comienza a dictarse en modalidad semipresencial) y 2015, la tasa de aprobación de los alumnos de modalidad presencial corresponde a un 53,96%, en tanto que en la modalidad de educación a distancia la tasa de aprobación de alumnos alcanza a un 27,10%, apareciendo como un factor recurrente el abandono.

Recordamos que el rendimiento académico indica el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno y está basado en las calificaciones que el alumno obtiene en una o más pruebas que constituyen su evaluación sumativa. (García Aretio, 1987).

En un detalle pormenorizado de las cifras mencionadas previamente, se puede observar cómo se ha mantenido la brecha entre ambas modalidades. En primer lugar, se consideran los porcentajes de alumnos aprobados sobre el total de alumnos inscriptos en un gráfico de columnas comparadas y en un gráfico de líneas:

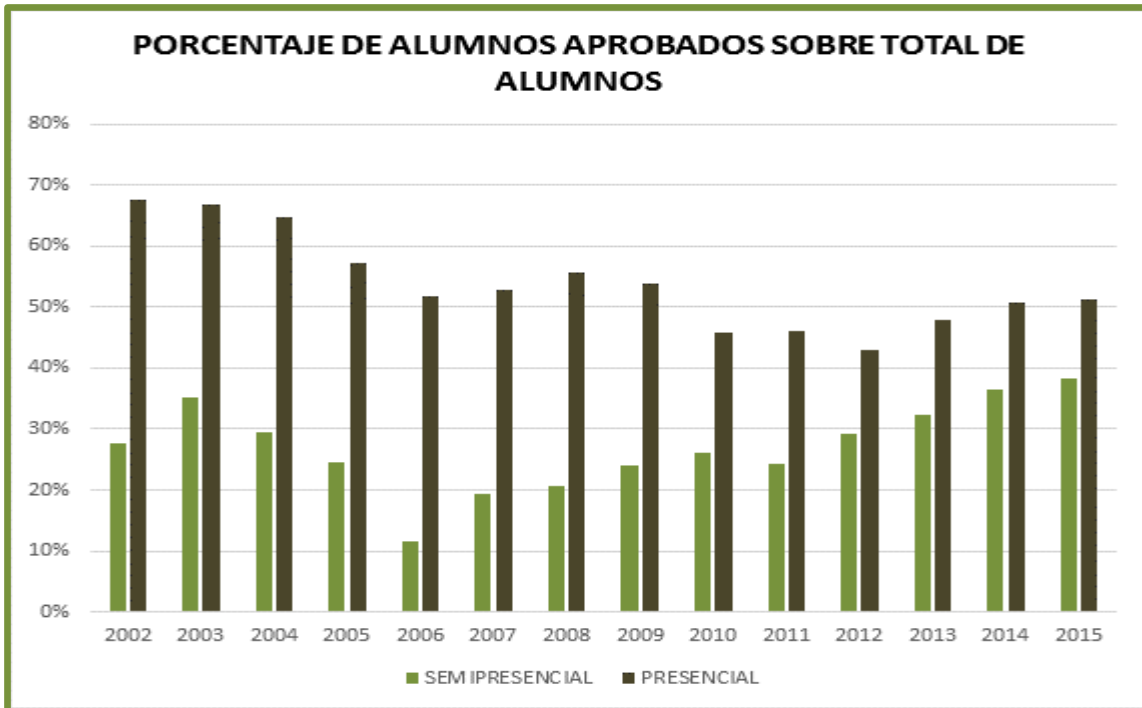


Gráfico 3 Porcentaje de alumnos aprobados sobre total de alumnos. Fuente: elaboración propia.

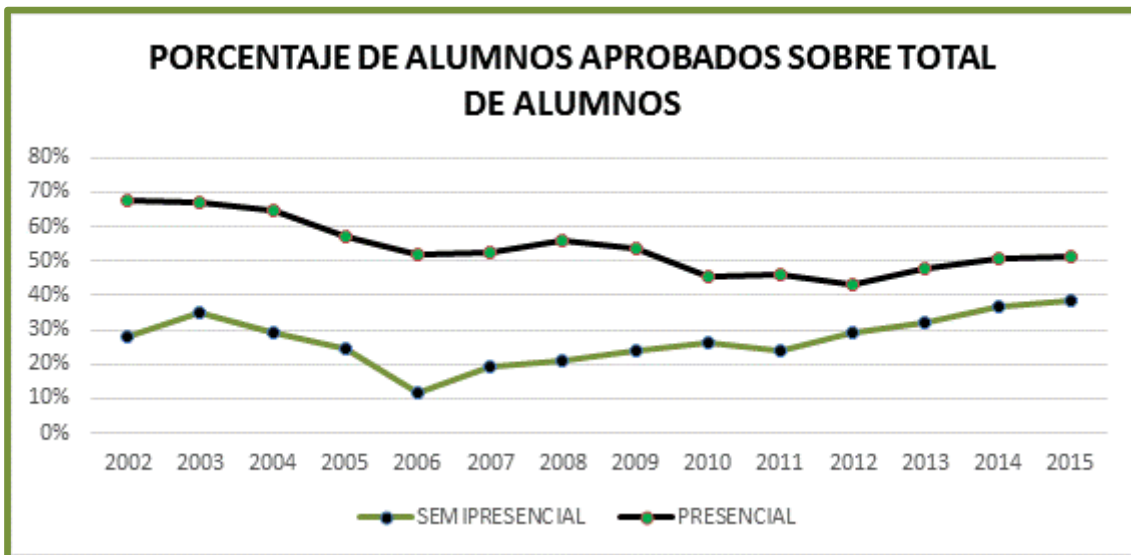


Gráfico 4 Porcentaje de alumnos aprobados sobre total de alumnos. Fuente: elaboración propia.

De la lectura preliminar de estos dos gráficos se desprende una paulatina reducción de la brecha en relación al total de alumnos, como consecuencia de un leve crecimiento en la modalidad semi-presencial respecto de la modalidad presencial que ha sufrido un descenso, en ambos gráficos se considera la situación respecto del total de alumnos inscriptos.

La brecha mencionada puede justificarse en parte al abandono de la cursada que alcanza porcentajes que impactan en la cantidad de alumnos aprobados. En la modalidad semipresencial se torna necesario evaluar cuál es el grado de abandono considerando que existe un “abandono sin comenzar” cuando no existe ningún registro del alumno habiendo estado matriculado y un “abandono real” cuando existen registros de intervenciones realizadas, pero el alumno abandonó sin terminar la cursada. (Vázquez Martínez, 1986; Lobo Solera, 1999). En el siguiente gráfico de columnas apiladas, puede observarse los porcentajes de ambos tipos de abandonos cuya sumatoria determina el grado de “abandono global”.

Es interesante observar cómo los años de menor rendimiento académico coinciden con tasas más altas de abandono global, como en el caso del año 2006:

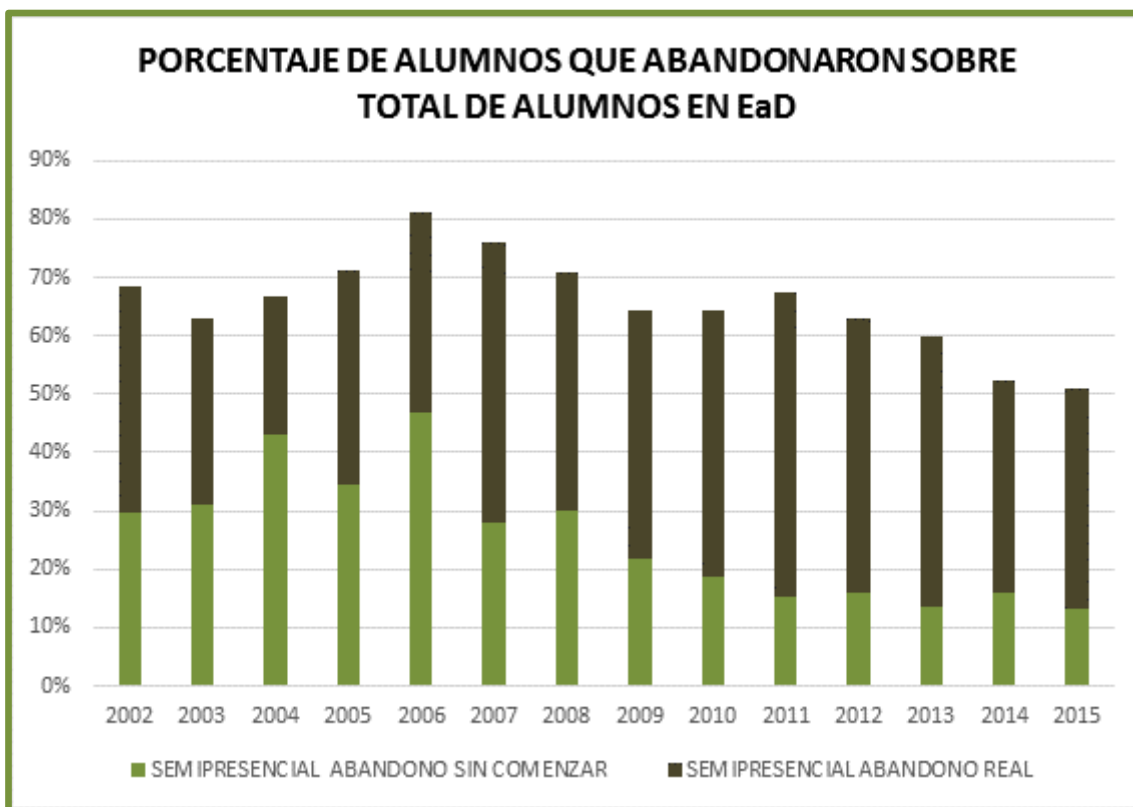


Gráfico 5 Porcentaje de alumnos que abandonaron sobre total de alumnos en EaD. Fuente: elaboración propia.

De esta manera, gracias a la información estadística con que cuenta la cátedra ha sido posible reflejar con datos reales la existencia de la citada brecha. A continuación, se comienzan a analizar los resultados de los instrumentos aplicados a la luz de los objetivos de la investigación.

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A partir de la aplicación de la encuesta administrada al GRUPO A (alumnos que cursan la materia Computación, Nivel I y Nivel II en modalidad presencial durante el segundo cuatrimestre de 2016) se busca obtener información acerca de los supuestos y representaciones que subyacen a la idea de lo que significa cursar una materia a distancia (supuestos y representaciones de aquellos que nunca cursaron en esa modalidad).

Triangulación de datos del GRUPO A

A continuación, se detallan las respuestas dadas por los estudiantes del GRUPO A. De acuerdo a la encuesta administrada a este grupo, es posible dividir la muestra en dos grandes subgrupos: aquellos estudiantes que no han tenido experiencia previa de cursada en modalidad educación a distancia en ninguna materia de su carrera y aquellos que sí la han tenido. Las respuestas están organizadas por las categorías edad, sexo, condición laboral y departamento al que pertenecen las distintas carreras cursadas por los alumnos encuestados.

SUBGRUPO A1: ESTUDIANTES QUE NO HAN TENIDO EXPERIENCIA PREVIA DE CURSADA EN MODALIDAD EDUCACIÓN A DISTANCIA

Percepción del grado de dificultad de cursar una materia en la modalidad Educación a Distancia según el rango etario:

Edad	Igual	Más difícil	Más Fácil
De 18 años a 25 años	57	228	61
De 26 años a 35 años	8	41	10
De 36 años a 45 años		6	
De 46 años a 55 años		7	1
Más de 55 años		1	
Total general	65	283	72

Tabla 1 Percepción de grado de dificultad según edad. Fuente: elaboración propia.

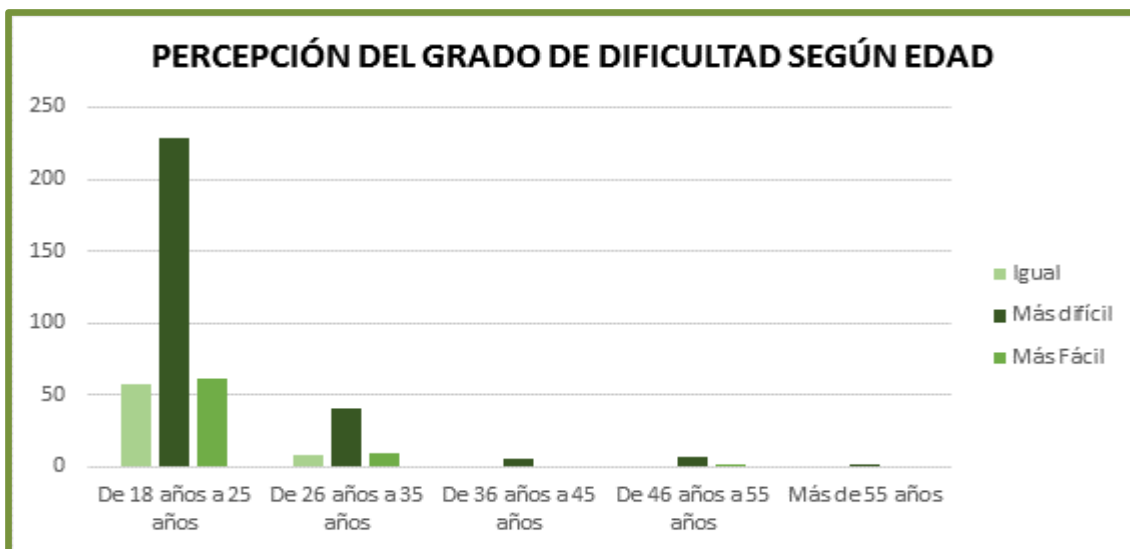


Gráfico 6 Percepción del grado de dificultad según edad. Fuente: elaboración propia.

En todos los rangos etarios se observa una marcada coincidencia en la percepción de un grado de mayor dificultad de la cursada en modalidad a distancia en relación con la modalidad presencial. En el grupo correspondiente al rango etario de 18 años a 25 años un 66% considera que es más difícil la cursada en modalidad a distancia, en tanto que un 16% considera que es igual una modalidad que otra y un 18 % opina que es más fácil cursar en modalidad a distancia. En el caso del grupo etario de 26 años a 35 años un 69% considera que es más difícil la cursada en modalidad a distancia, en tanto que un 14% considera que es igual una modalidad que otra y un 17 % opina que es más fácil cursar en modalidad a distancia. Mientras que en el grupo etario de 36 años a 45 años un 100% considera que es más difícil la cursada en modalidad a distancia, coincidente con el rango de estudiantes de más 55 años. Finalmente, el rango etario de 46 años a 55 años, un 88% considera que es más difícil la cursada en modalidad a distancia, en tanto que un 12% considera que es más fácil.

Percepción del grado de dificultad de cursar una materia en la modalidad Educación a Distancia según sexo:

Sexo	Igual	Más difícil	Más Fácil
Femenino	31	142	35
Masculino	34	141	37
Total general	65	283	72

Tabla 2 Percepción del grado de dificultad según sexo. Fuente de elaboración propia

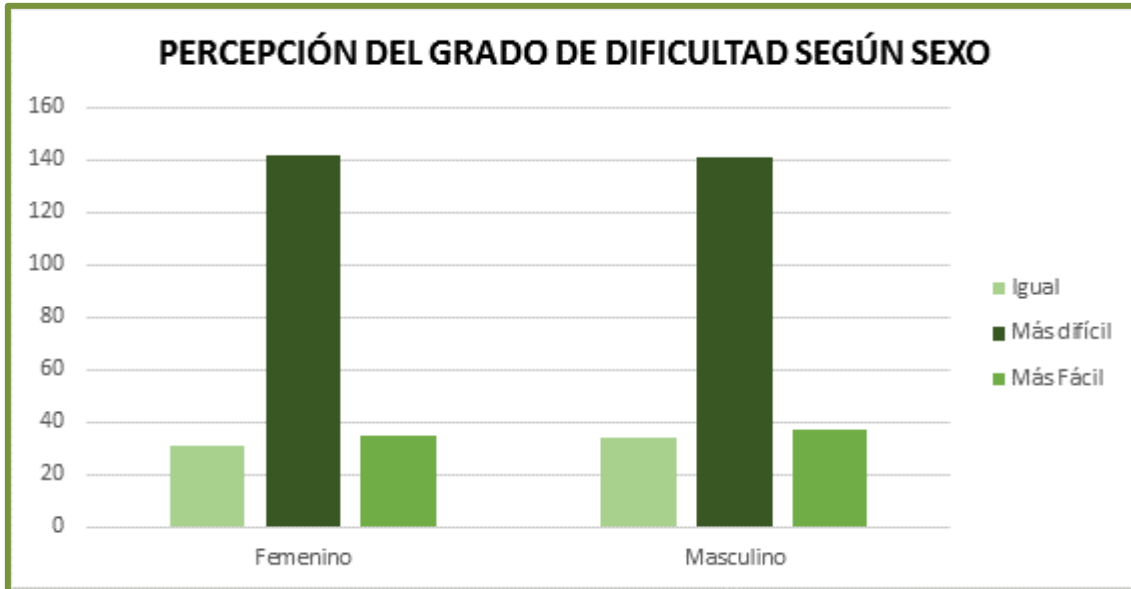


Gráfico 7 Percepción del grado de dificultad según sexo. Fuente: elaboración propia.

Se observa una marcada coincidencia en la percepción de un grado de mayor dificultad de la cursada en modalidad a distancia en relación con la modalidad presencial tanto para los estudiantes de sexo femenino como masculino. En el caso del grupo de estudiantes de sexo femenino, el 68% considera que es más difícil la cursada en modalidad a distancia, en tanto que un 15% considera que es igual una modalidad que otra y un 17 % opina que es más fácil cursar en modalidad a distancia. Mientras que el grupo de estudiantes de sexo masculino, el 67% considera que es más difícil la cursada en modalidad a distancia, en tanto que un 16% considera que es igual una modalidad que otra y un 17 % opina que es más fácil cursar en modalidad a distancia.

Percepción del grado de dificultad de cursar una materia en la modalidad Educación a Distancia según los distintos departamentos a los que pertenecen las carreras:

Departamento	Igual	Más difícil	Más Fácil
Ciencias Económicas	23	64	21
Derecho	6	36	6
Humanidades y Ciencias Sociales	10	75	15
Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas	19	56	25
Salud	7	44	5
Formación Continua		8	
Total general	65	283	72

Tabla 3 Percepción del grado de dificultad según departamento. Fuente: elaboración propia.

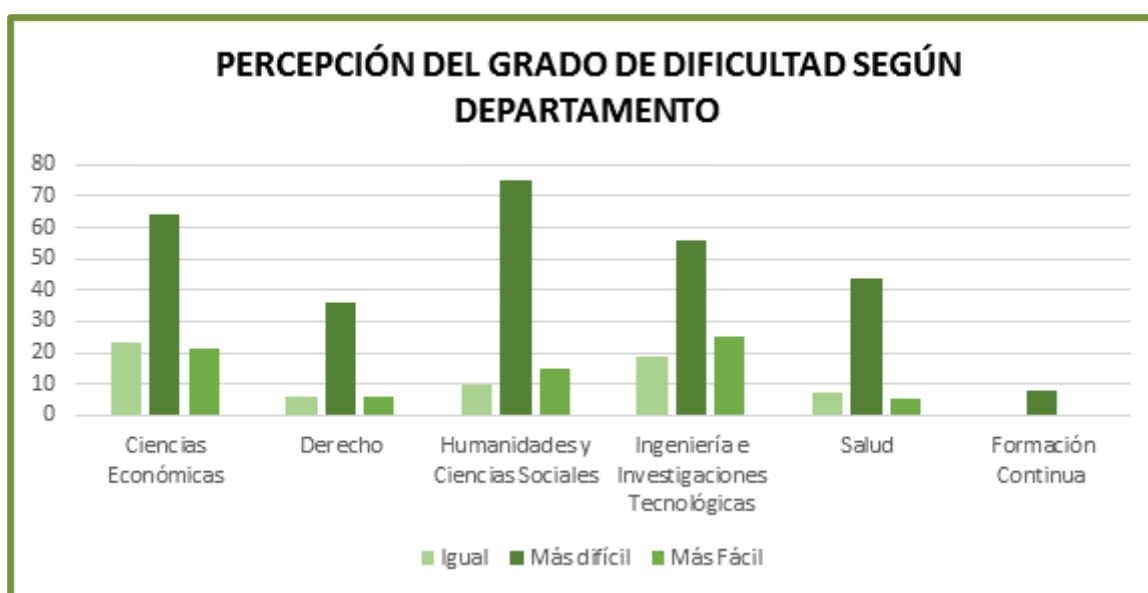


Gráfico 8 Percepción del grado de dificultad según departamento. Fuente: elaboración propia.

Se observa nuevamente coincidencia en la percepción de un grado de mayor dificultad de la cursada en modalidad a distancia en relación con la modalidad presencial por departamentos, siendo menos marcada en el caso de los departamentos de Ciencias Económicas e Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas. En el caso del departamento de Ciencias Económicas un 56% considera que es más difícil la cursada en modalidad a distancia, en tanto que un 21% considera que es igual una modalidad que otra y un 19% opina que es más fácil cursar en modalidad a distancia. En el caso del departamento de Derecho, un 75% considera que es más difícil la cursada en modalidad a distancia, en tanto que un 13% considera que es igual una modalidad que otra y un 13% opina que es más fácil cursar en modalidad a distancia. Mientras que los

estudiantes de carreras del departamento de Humanidades y Ciencias Sociales consideran en un 75% considera que es más difícil la cursada en modalidad a distancia, en tanto que un 10% considera que es igual cursar en ambas modalidades y un 15% sostiene que es más fácil. Por otra parte, en el caso de los estudiantes del departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas un 56% considera que es más difícil la cursada en modalidad a distancia, en tanto que un 19% considera que es igual una modalidad que otra y un 25% opina que es más fácil cursar en modalidad a distancia. En el caso del departamento de Salud, un 79% considera que es más difícil la cursada en modalidad a distancia, en tanto que un 13% considera que es igual una modalidad que otra y un 8% opina que es más fácil cursar en modalidad a distancia. Mientras que los estudiantes de carreras del departamento de Formación Continua el 100% de los encuestados considera que es más difícil la cursada en modalidad a distancia.

Percepción del grado de dificultad de cursar una materia en la modalidad Educación a Distancia según si el estudiante trabaja o no trabaja:

¿Trabaja?	Igual	Más difícil	Más Fácil
Sí	28	130	25
No	37	153	47
Total general	65	283	72

Tabla 4 Percepción del grado de dificultad según si el alumno trabaja o no trabaja. Fuente: elaboración propia.

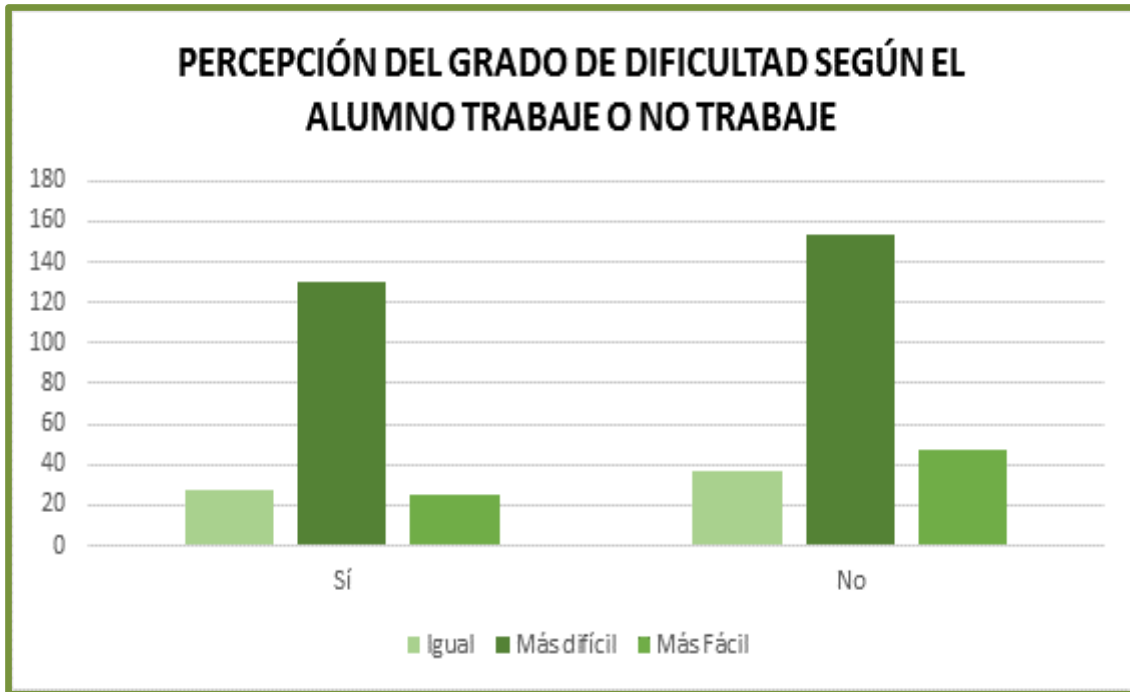


Gráfico 9 Percepción del grado de dificultad según el alumno trabaje o no trabaje. Fuente: elaboración propia.

Tanto en el grupo correspondiente a los estudiantes que trabajan, como en aquellos que no trabajan la percepción del grado de dificultad es similar: los porcentajes más altos corresponden a la percepción que es más difícil cursar en la modalidad a distancia que en modalidad presencial: un 71% de los alumnos que trabajan contra un 65% de los que no trabajan. En tanto que un 14% de los alumnos que trabajan opinan que es más fácil cursar en modalidad a distancia, contra un 20% de los alumnos que no trabajan. Finalmente, ambos grupos consideran casi en el mismo porcentaje que es igual cursar en una u otra modalidad: un 15% de los alumnos que trabajan contra un 16% de los que no trabajan.

Supuestos de los alumnos que nunca han cursado una materia en modalidad Educación a Distancia respecto de los motivos que hacen que cursar en modalidad a distancia sea más difícil que cursar en modalidad presencial:

DIFICULTAD	CANTIDAD
Necesidad de un método de trabajo organizado autónomo	92
Falta de contacto con el tutor en forma presencial	265
Dificultades en el manejo de la plataforma	94
Problemas de conectividad	91
No sabe/No contesta	174

Tabla 5 Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

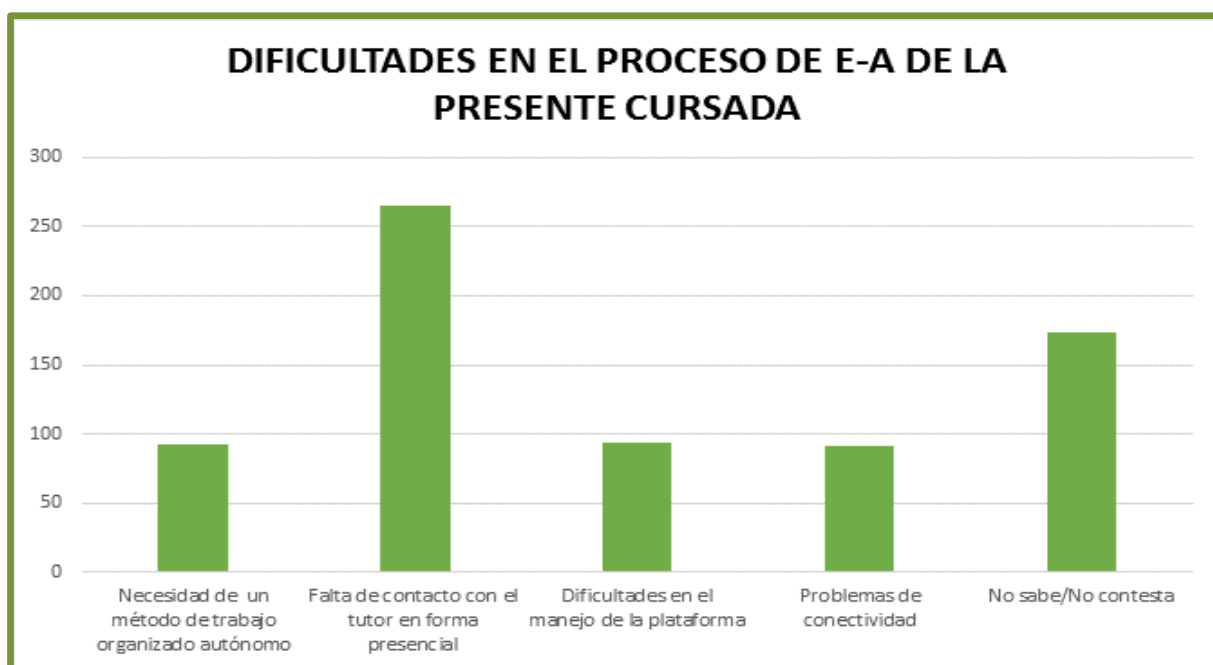


Gráfico 10 Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

Del total de motivos sugeridos en la encuesta, el primer motivo que consideran los encuestados como dificultad para cursar en modalidad Educación a Distancia, la falta de contacto con el tutor es la más significativa (con un 37%), en tanto que los restantes motivos que responden a la necesidad de un método de trabajo autónomo, las dificultades en el manejo de la plataforma y los problemas de conectividad se encuentran en un segundo lugar, en todos los casos alcanzando un 13%. Un 24% no considera ninguno de los motivos propuestos por la encuesta.

Por otra parte, como respuesta a otros motivos que justifican el grado mayor de dificultad de cursar en modalidad a distancia en lugar de presencial, entre los comentarios de los estudiantes que expresan que es más difícil se destacan los siguientes:

- Al no comprender los prácticos, no es posible consultar con un profesor y pueden existir temas que requieran mayor explicación.
- Si la materia tiene mucha práctica, es más difícil cursarla a distancia.
- Las ideas o conclusiones erróneas suelen quedar como tales hasta el momento del examen. La ausencia de contacto con el docente dificulta la comprensión de cada uno de los temas. Además de la posibilidad de una evaluación conceptual de los alumnos y del real proceso de aprendizaje.
- Falta el ida y vuelta entre profesores y alumnos.
- Las dificultades para superar los obstáculos que se presentan al no tener con quien evacuar dudas sobre el tema a tratar, hacen que disminuya la motivación para aprobar la materia.

Cabe mencionar que los comentarios responden a supuestos de alumnos que nunca han cursado ninguna materia en modalidad de educación a distancia y por tanto tienen sus propias representaciones de lo que esta modalidad implica.

En el caso de los alumnos que opinan que es más fácil cursar en modalidad de Educación a Distancia, justifican la respuesta sobre la economía de tiempo al momento de cursar.

Comparación de la percepción del grado de dificultad de cursar una materia en la modalidad Educación a Distancia del SUBGRUPO A1(aquellos alumnos que nunca han cursado en la modalidad) con la apreciación de los alumnos del grupo A que han cursado alguna materia en modalidad Educación a Distancia:

¿Cursó previamente en EaD?	Igual	Más difícil	Más Fácil
No	65	283	72
Sí	19	72	24
Total general	84	355	96

Tabla 6 Percepción del grado de dificultad entre los alumnos que han cursado la modalidad EaD y aquellos que no la han cursado. Fuente: elaboración propia.

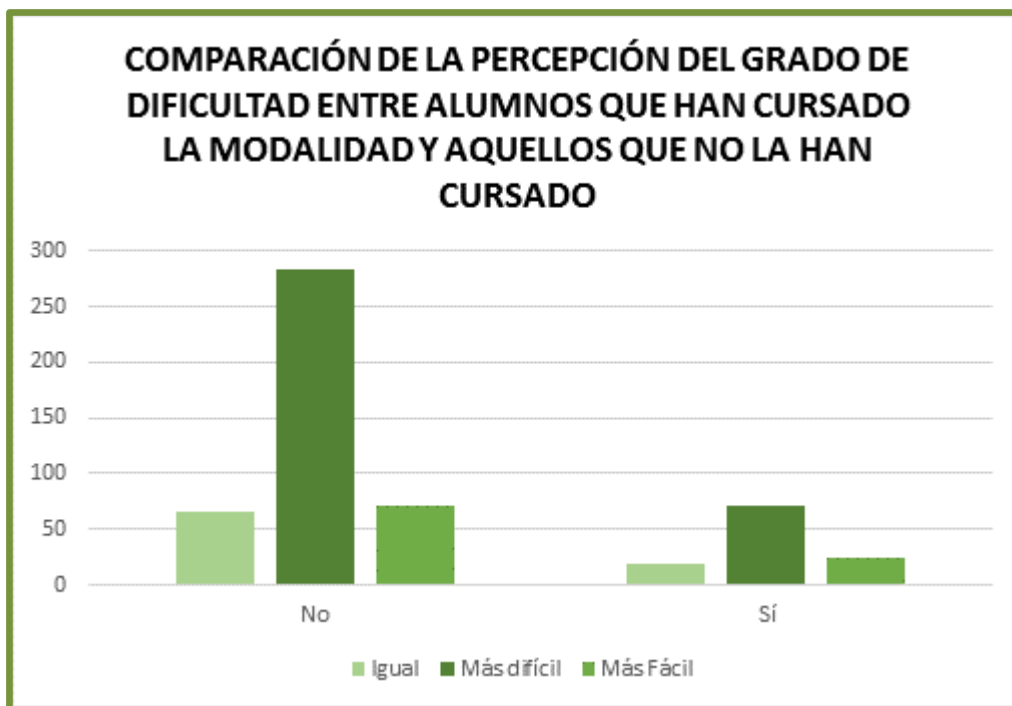


Gráfico 11 Comparación del grado de dificultad entre alumnos que han cursado la modalidad EaD y aquellos que no la han cursado. Fuente: elaboración propia.

La comparación entre ambos subgrupos arroja porcentajes similares en la percepción del grado de dificultad, en aquellos que no han cursado ninguna materia en modalidad de Educación a Distancia (que representan un 79 % de la muestra correspondiente al GRUPO A) un 67% considera que es más difícil, en tanto que un 17% sostiene que es más fácil y un 16% que es igual. En el subgrupo de alumnos que han cursado alguna materia en Educación a Distancia (que representan un 21% de la muestra correspondiente al GRUPO A) un 63% opina que es más difícil, mientras que un 21% considera que es más fácil y un 16% que es igual.

En el caso del análisis del grupo A, se recuerda que las apreciaciones de los alumnos están vinculadas a la cursada de cualquier materia en modalidad Educación a Distancia, en tanto que el caso de las respuestas de los estudiantes del grupo B focalizan particularmente en la cursada modalidad Educación a Distancia de la materia Computación Transversal Niveles I y II.

Triangulación de datos del GRUPO B

A continuación, se detallan las respuestas dadas por los estudiantes del GRUPO B, correspondiente a los estudiantes que han cursado la materia Computación, Nivel I y

Nivel II en modalidad semipresencial (EaD) durante el segundo cuatrimestre de 2016. Cabe mencionar que la muestra corresponde a la cantidad de alumnos que han llegado a la instancia de acreditación, o sea que han recorrido el proceso completo de la cursada.

Las respuestas están organizadas por las categorías edad, sexo, condición laboral y departamento al que pertenecen las distintas carreras cursadas por los alumnos encuestados. Los datos se triangulan en primer lugar, aplicándolos al grupo de estudiantes que han tenido alguna experiencia previa en la cursada de alguna materia en modalidad a distancia (186 estudiantes de la muestra) para posteriormente hacer referencia a los datos correspondientes a la cursada actual.

Nivel de aprobación en experiencias previas a la cursada actual según grupo etario:

Edad	Abandonó	Aprobó	Reprobó
De 18 años a 25 años	43	95	25
De 26 años a 35 años	8	4	7
De 36 años a 45 años	1	1	1
De 46 años a 55 años			1
Total general	52	100	34

Tabla 7 Nivel de aprobación en experiencias previas en EaD según edad. Fuente: elaboración propia.

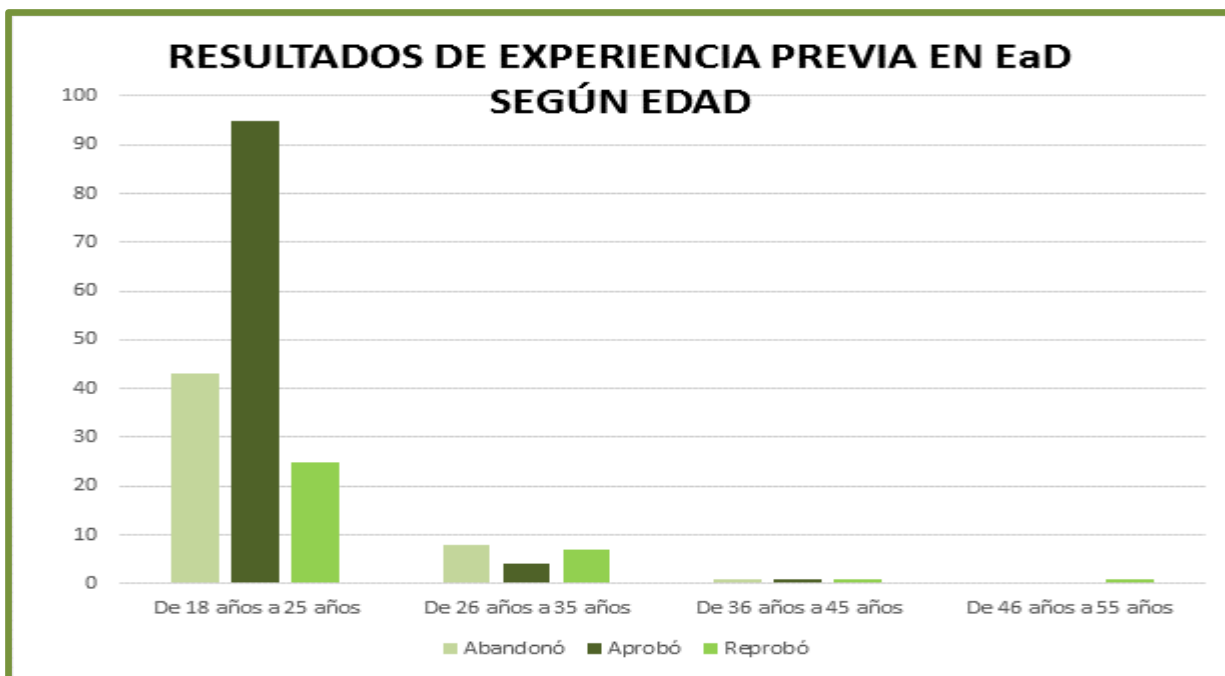


Gráfico 12 Nivel de aprobación en experiencias previas en EaD según edad. Fuente de elaboración propia.

En el grupo correspondiente al rango etario de 18 años a 25 años un 58% aprobó, en tanto que un 15% reprobó y un 27% abandonó. En el caso del grupo etario de 26 años a 35 años los valores de aprobación decrecen; sólo un 21% aprobó, en tanto que un 37% reprobó y un 42% abandonó. Mientras que en el grupo etario de 36 años a 45 años los porcentajes se distribuyen en forma equitativa: 33,3% para cada categoría. Finalmente, el rango etario de 46 años a 55 años, sólo un encuestado tuvo experiencia previa en este tipo de modalidad y reprobó.

Nivel de aprobación en experiencias previas a la cursada actual según sexo:

Sexo	Abandonó	Aprobó	Reprobó
Femenino	26	48	22
Masculino	26	52	12
Total general	52	100	34

Tabla 8 Nivel de aprobación en experiencias previas en EaD según sexo. Fuente: elaboración propia.

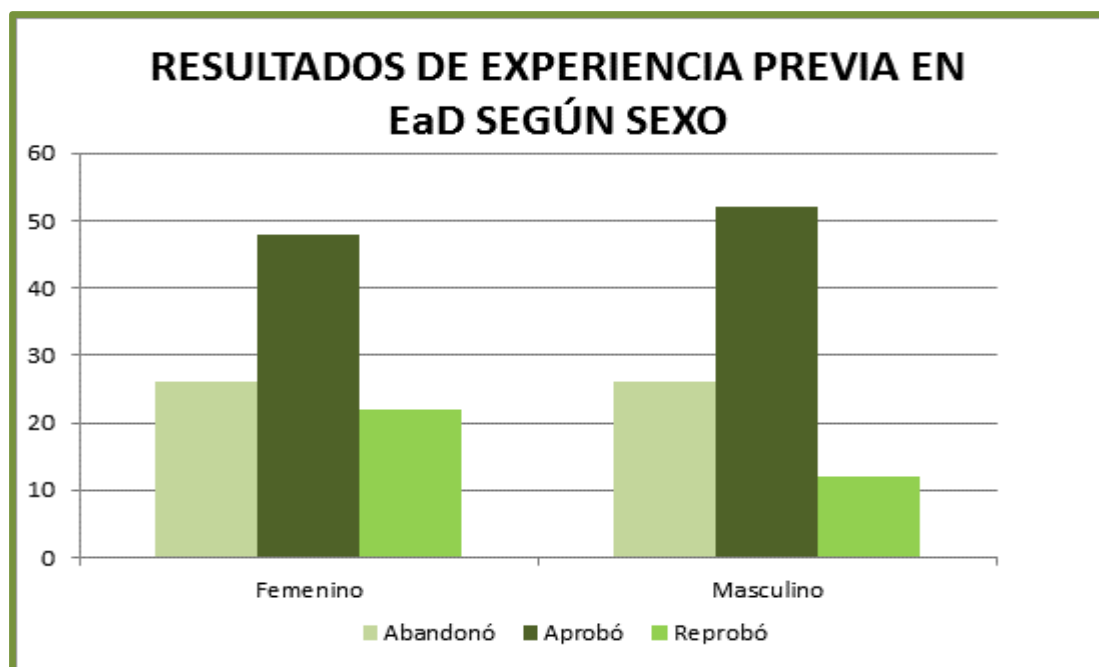


Gráfico 13 Nivel de aprobación en experiencias previas en EaD según sexo. Fuente: elaboración propia.

Se observa una marcada coincidencia en el nivel de aprobación en modalidad a distancia tanto para los estudiantes de sexo femenino como masculino. En el caso del grupo de estudiantes de sexo femenino, el 50% aprobó, en tanto que un 23% reprobó y un 27 % abandonó la cursada. Mientras que el grupo de estudiantes de sexo masculino, el 58% aprobó la cursada en modalidad a distancia, en tanto que un 13% la reprobó y un 29 % la abandonó.

Nivel de aprobación en experiencias previas a la cursada actual según los distintos departamentos a los que pertenecen las carreras:

Departamento	Abandonó	Aprobó	Reprobó
Ciencias Económicas	13	41	11
Derecho y Ciencias Políticas	9	10	3
Formación Continua	9	6	2
Humanidades y Ciencias Sociales	13	10	10
Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas	5	25	3
Salud	3	8	5
Total general	52	100	34

Tabla 9 Nivel de aprobación en experiencias previas en EaD según departamento. Fuente: elaboración propia.

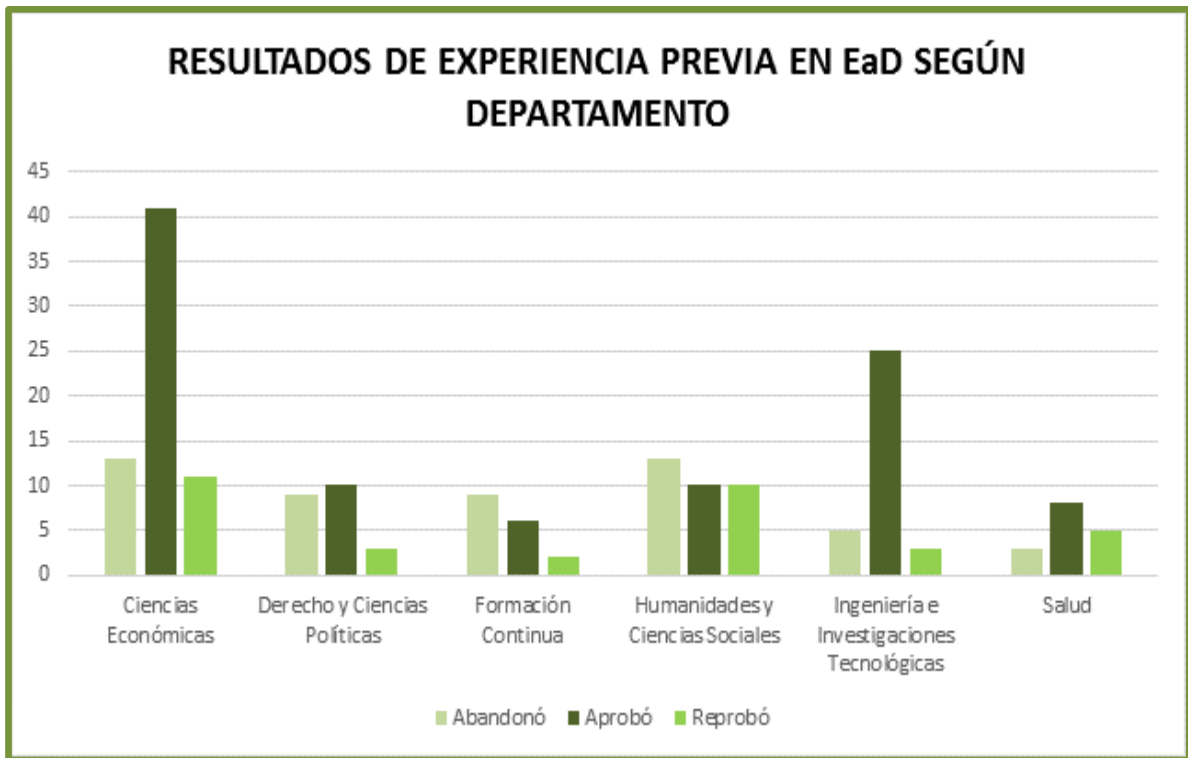


Gráfico 14 Nivel de aprobación en experiencias previas en EaD según departamento. Fuente: elaboración propia.

Se observa coincidencia en el nivel de aprobación por departamentos, en el caso de los departamentos de Ciencias Económicas e Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas. En lo que respecta al departamento de Ciencias Económicas un 63% aprobó, en tanto que un 17% reprobó y un 20% abandonó la cursada en modalidad a distancia. Por otra parte, en el caso de los estudiantes del departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas un 76% aprobó, en tanto que un 9% desaprobó y un 15% abandonó la cursada. En el caso del departamento de Derecho, un 45% de los estudiantes han aprobado, un 14% reprobó y un 41% abandonó la materia. Mientras que los estudiantes de carreras del departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, un 30% han aprobado materias en modalidad a distancia, un 30% reprobó y un 40% ha abandonado la cursada. En el caso del departamento de Salud, un 50% de los estudiantes que han cursado en modalidad a distancia aprobó, un 31% reprobó y un 19% abandonó la cursada. Mientras que los estudiantes de carreras del departamento de Formación Continua han aprobado 35% materias cursadas en modalidad a distancia, en

tanto que un 12% reprobó y un 53% abandonó la cursada, siendo este último departamento el que registra la tasa de abandono más alta.

Nivel de aprobación en experiencias previas a la cursada actual en el caso en que los estudiantes trabajen o no trabajen:

¿Trabaja?	Abandonó	Aprobó	Reprobó
No	8	29	13
Sí	44	71	21
Total general	52	100	34

Tabla 10 Nivel de aprobación en experiencias previas en EaD según si el alumno trabaja o no. Fuente: elaboración propia.



Gráfico 15 Nivel de aprobación en experiencias previas en EaD según si el alumno trabaja o no. Fuente: elaboración propia.

Se registra coincidencia en los porcentajes de aprobación de ambos subgrupos: mientras que en el subgrupo de alumnos que no trabajan la tasa de aprobación es del 58%, en el subgrupo de los que trabajan es del 52%; los estudiantes que no trabajan han reprobado en un 26% y los que trabajan en un 15%. Donde se encuentra la mayor diferencia de porcentajes es en la tasa de abandono: un 16% de los alumnos que no trabajan han abandonado la cursada, contra un 32% del grupo de estudiantes que trabajan.

Motivos que hacen que cursar en modalidad a distancia sea más difícil que cursar en modalidad presencial según la experiencia previa de los alumnos encuestados:

MOTIVOS DE ABANDONO O DESAPROBACIÓN	CANTIDAD DE ALUMNOS
Falta de acompañamiento por parte del tutor	9
Falta de motivación	13
Dificultades en la distribución del trabajo con respecto al tiempo	55
Complejidad en el uso de la plataforma de entorno de trabajo virtual	3
Escasa comunicación y construcción colectiva del aprendizaje	6
Escasa experiencia en el manejo de entornos virtuales	5
Falta de método para aprender de manera autónoma	9
Problemas de conectividad	6

Tabla 11 Motivos de abandono o desaprobación. Fuente: elaboración propia.



Gráfico 16 Motivos de abandono o desaprobación. Fuente: elaboración propia.

El motivo de abandono o desaprobación de mayor incidencia corresponde a las dificultades de distribución del trabajo con respecto al tiempo (30%), seguida por la falta de motivación (7%). En igual porcentaje se posicionan la falta de método para aprender en forma autónoma y la falta de acompañamiento por parte del tutor (5%). Finalmente, aspectos tales como la escasa comunicación y construcción colectiva del aprendizaje alcanza un 3% al igual que los aspectos referidos a cuestiones técnicas, como la escasa experiencia en el manejo de entornos virtuales y problemas de conectividad.

Entre otros motivos sugeridos por los estudiantes merecen ser destacados: la superposición con las exigencias de otras materias, cuestiones laborales, falta de experiencia, falta de práctica que incide en la aprobación de la acreditación y problemas personales.

Habiendo finalizado con el análisis de los datos de los alumnos encuestados que tuvieron experiencia previa de cursada en modalidad a distancia, procedemos a realizar el análisis de la información correspondiente a la cursada de Computación Transversal al momento de realizar la encuesta:

Motivos que impulsaron a los estudiantes a cursar en modalidad a distancia en la materia Computación Transversal (Nivel I y Nivel II):

MOTIVOS	CANTIDAD
Horarios más flexibles de cursada	273
Ahorro de tiempo	325
Menores costos de cursada	40

Tabla 12 Motivos para cursar Computación Transversal en EaD. Fuente: elaboración propia.

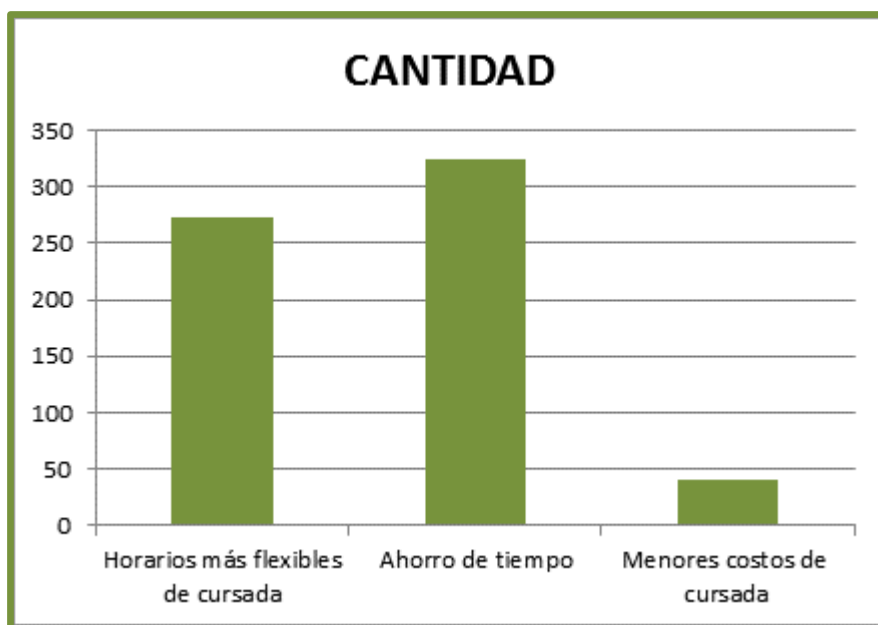


Gráfico 17 Motivos para cursar Computación Transversal en EaD. Fuente: elaboración propia.

Entre motivos por los cuales los estudiantes se han inclinado por cursar la materia Computación Transversal en modalidad semipresencial se destaca el ahorro de tiempo (con un 63%), seguido por los horarios más flexibles de cursada (con un 53%). Con un porcentaje mucho menor aparece como motivo los menores costos de cursada (con un 8%).

Dificultades detectadas por los estudiantes al cursar en modalidad a distancia la materia Computación Transversal (Nivel I y Nivel II):

DIFICULTADES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA PRESENTE CURSADA	CANTIDAD DE ALUMNOS
Dificultades en la distribución del trabajo con respecto al tiempo	209
Falta de motivación	68
Falta de acompañamiento por parte del tutor	35
Problemas de conectividad	47
Escasa experiencia en el manejo de entornos virtuales	47
Escasa comunicación y construcción colectiva	31
No sabe/No contesta	107

Tabla 13 Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la presente cursada. Fuente: elaboración propia.

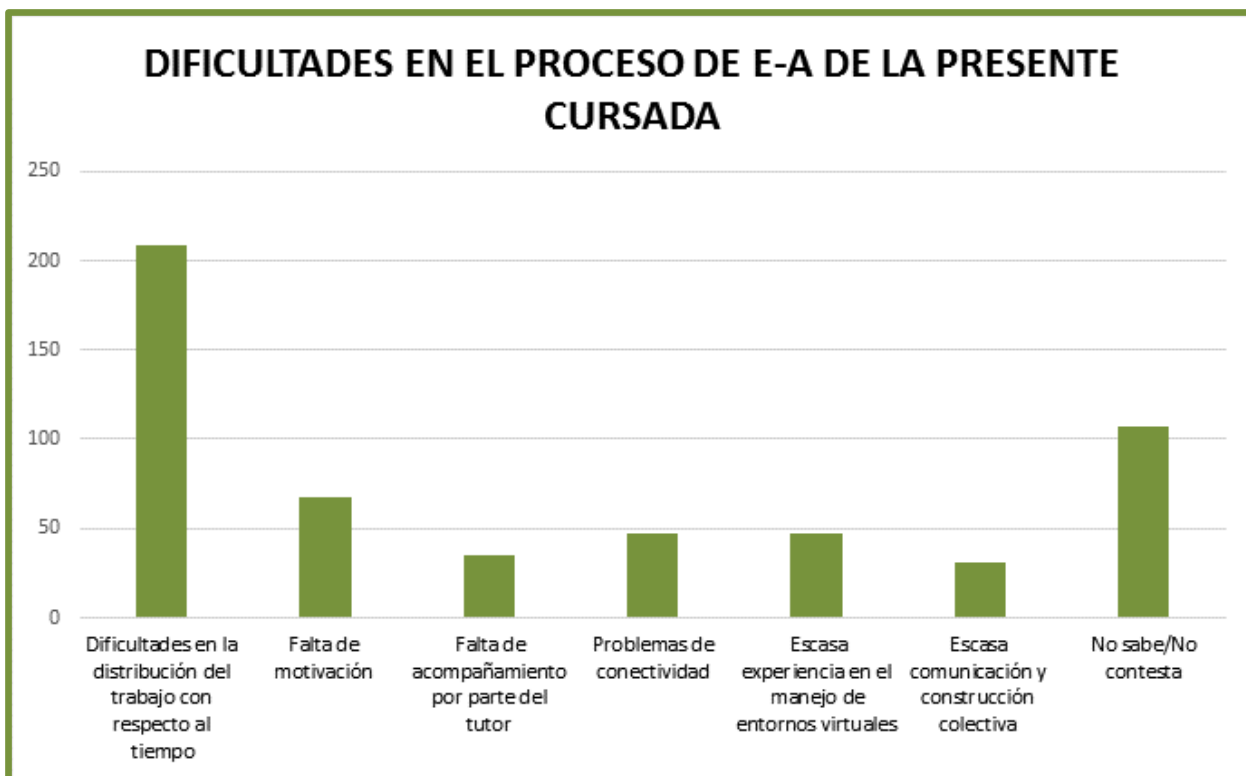


Gráfico 18 Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la presente cursada. Fuente: elaboración propia.

El obstáculo de mayor incidencia corresponde a las dificultades de distribución del trabajo con respecto al tiempo (40%), seguida por la falta de motivación (13%). En igual porcentaje se posicionan la escasa experiencia en entornos virtuales y los problemas de conectividad (9%). Finalmente, aspectos tales como la falta de acompañamiento por parte del tutor (7%) y una escasa comunicación y construcción colectiva del aprendizaje (6%) se posicionan como los motivos menos relevantes. Un 21% no tienen opinión formada acerca de los motivos que dificultan la cursada de la materia en este tipo de modalidad.

Entre otros motivos sugeridos por los estudiantes merecen ser destacados: dificultad en la resolución de las consignas, problemas vinculados con la utilización del paquete Ms. Office y sus versiones, en especial en el manejo de la hoja de cálculo Ms. Excel. En el vínculo con el tutor, la ausencia del contacto asiduo en algunos casos y la falta de comunicación entre otros, se reportan como situaciones significativas. En el aspecto técnico, el no disponer de computadora y los problemas de conectividad relacionados con la plataforma que complican al momento de tener que subir en tiempo

y forma las entregas. Desde el punto de vista pedagógico, aparece como dificultad la falta de diversidad de materiales en distintos formatos, como por ejemplo la posibilidad de acceder a videos explicativos producidos por la cátedra.

Uso de distintas fuentes de información por parte de los estudiantes al cursar en modalidad a distancia la materia Computación Transversal (Nivel I y Nivel II):

FUENTES DE INFORMACIÓN	CANTIDAD DE ALUMNOS
Sitios de internet	101
Tutoriales de Youtube	54
Google	36
Soporte de Microsoft Office	12
Material en MleL	4
No sabe/No contesta	259

Tabla 14 Fuentes de información. Fuente: elaboración propia.

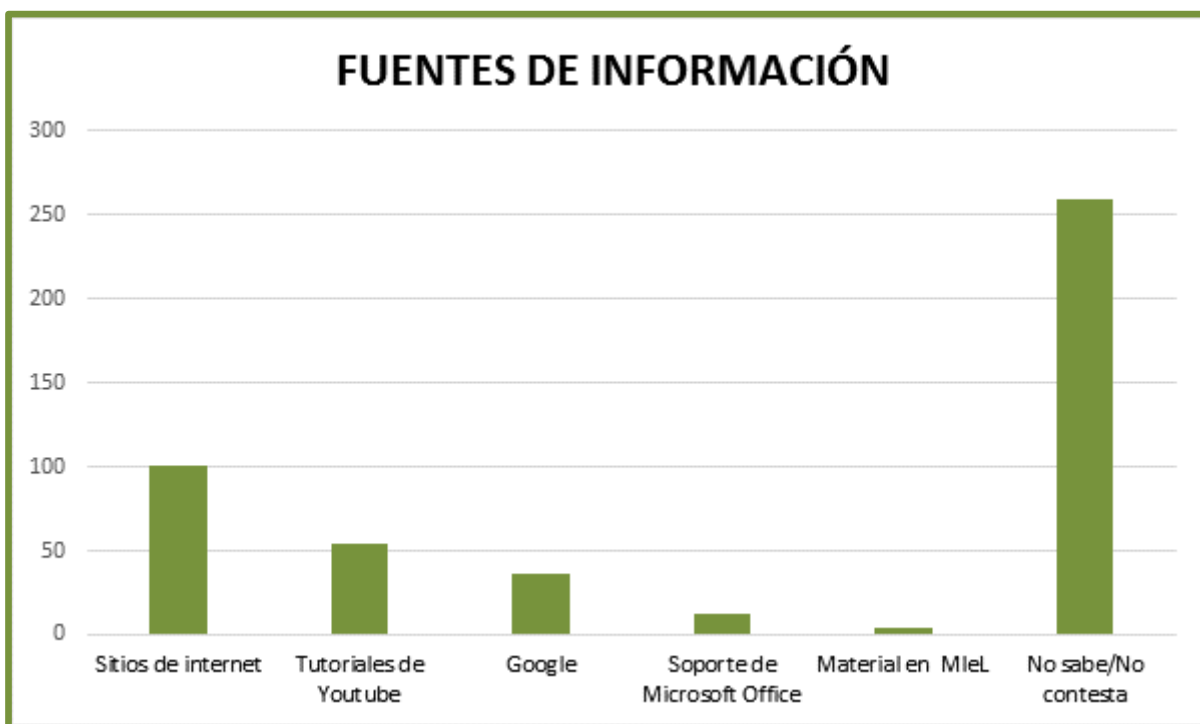


Gráfico 19 Fuentes de información. Fuente: elaboración propia.

En el manejo de distintas fuentes de información se destacan en primer lugar los sitios de Internet con un porcentaje de 19%, seguido por los tutoriales de YouTube (10%) y el uso del motor de búsqueda Google (7%). En escasos casos los estudiantes

remiten haber accedido a fuentes de información como la página de soporte de Microsoft Office (2%) y los materiales que se encuentran en la plataforma MIE L (1%). La mitad de la muestra (50%) de los estudiantes no especifica de dónde ha obtenido sus fuentes de información para acceder a los contenidos de la materia.

Uso de herramientas de trabajo colaborativo por parte de los estudiantes al cursar en modalidad a distancia la materia Computación Transversal (Nivel I y Nivel II):

¿UTILIZÓ HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO?	CANTIDAD DE ALUMNOS
SÍ	291
NO	228

Tabla 15 Uso de herramientas colaborativas Fuente: elaboración propia.



Gráfico 20 Uso de herramientas colaborativas Fuente: elaboración propia.

En el caso del uso de herramientas colaborativas, puede observarse que un 44% de los estudiantes hacen uso de alguna herramienta incluida en la plataforma MIE L, en tanto que un 56% sostiene no haber hecho uso de las mismas en ninguna oportunidad. La siguiente tabla muestra cómo está distribuido el uso de las herramientas colaborativas:

HERRAMIENTAS	CANTIDAD DE ALUMNOS
Foro de MIeL	332
Chat de MIeL	71

Tabla 16 Herramientas colaborativas. Fuente: elaboración propia.

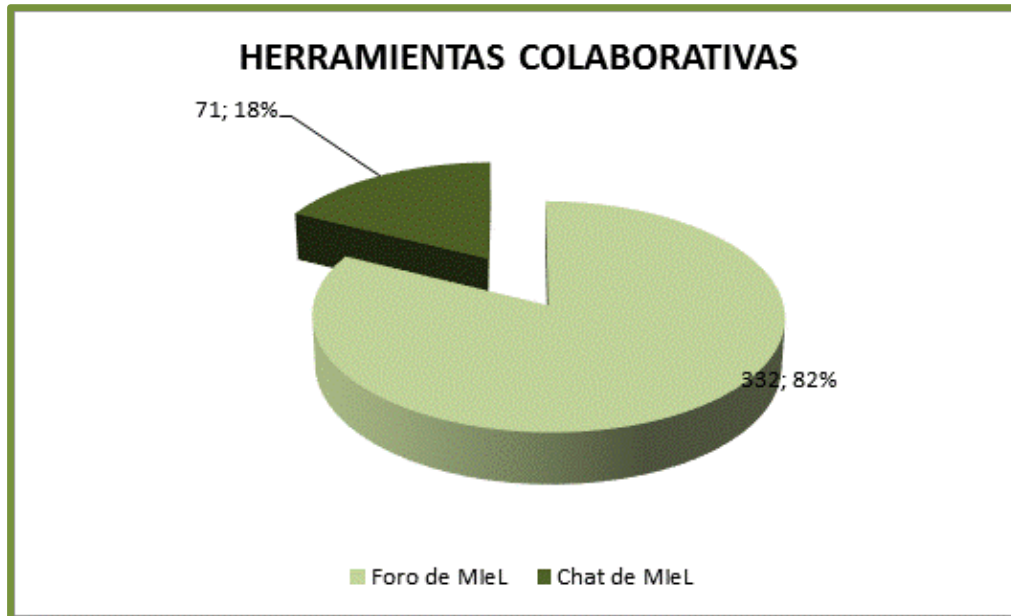


Gráfico 21 Herramientas colaborativas. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a lo graficado, un alto porcentaje de estudiantes (82 %) hacen uso del foro de la plataforma MIeL; en tanto que un 18% de los estudiantes dicen haber hecho uso de la herramienta chat de MIeL.

Porcentaje de alumnos que volverían a cursar esta materia u otras en modalidad a distancia:

¿VOLVERÍA A CURSAR EN EaD?	CANTIDAD DE ALUMNOS
SÍ	486
NO	34

Tabla 17 Reincidencia en EaD. Fuente: elaboración propia.

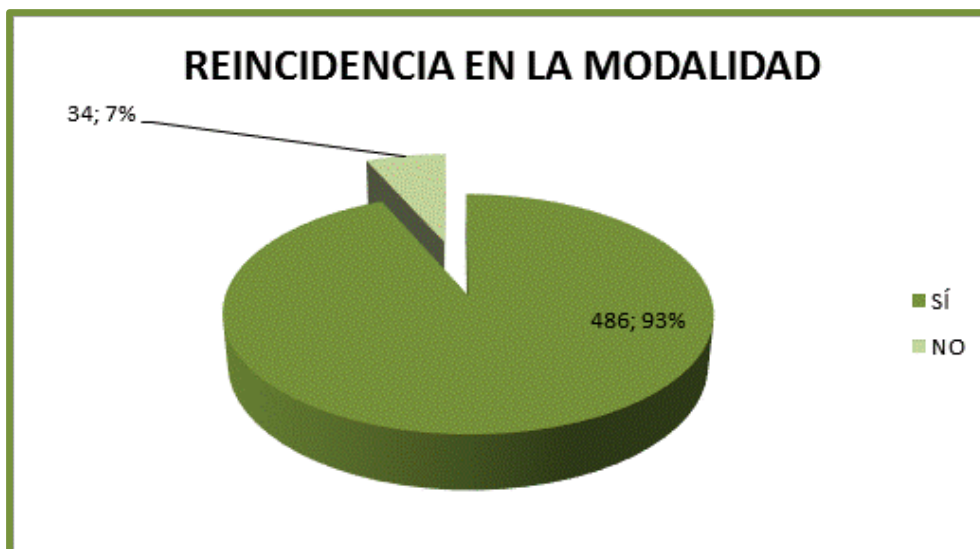


Gráfico 22 Reincidencia en EaD. Fuente: elaboración propia

Por otra parte, la encuesta solicita sugerencias que faciliten la cursada en modalidad a distancia, entre los comentarios de los estudiantes se destacan los siguientes:

En relación con los contenidos y su materialización en los trabajos prácticos:

- Material bibliográfico más abarcativo respecto de algunos temas, con mejor redacción para la comprensión del alumno.
- Consignas más específicas y menos repetitivas en los trabajos prácticos.
- Mayor cantidad de trabajos prácticos opcionales para intensificar la ejercitación.
- Mayor cantidad de clases presenciales para el desarrollo de temas que presentan dificultad.

En relación con los tutores (cabe mencionar que en este aspecto la consideración depende de la relación que el estudiante haya establecido con el tutor responsable del curso):

- Mayor conexión con el tutor.
- Correcciones más detalladas de los trabajos prácticos que permiten corregir errores durante la cursada.
- Menor tiempo de devolución de las correcciones de los trabajos prácticos.

En relación con la evaluación y acreditación final:

- Mayor información acerca de la acreditación final.
- Mayor cantidad de tiempo al momento de la acreditación final.
- Posibilidad de instancias parciales por unidad.

Dentro de los comentarios correspondientes a este último ítem de la encuesta, un número importante de estudiantes reconoce que la cursada en modalidad semipresencial es sumamente positiva, como lo demuestran las siguientes consideraciones vertidas por los alumnos:

“Muy buena la modalidad a distancia, deberían agregar más materias con esta modalidad.”

“Me pareció muy enriquecedora la cursada a distancia durante todos estos meses, realmente aprendí muchísimo y espero seguir haciéndolo.”

“Optimicé el aprendizaje de temas ya vistos, y pude reforzar algunos que no tenía seguridad del todo.”

“Muy buena la atención de los tutores.”

“Es bueno y práctico para los que trabajamos.”

“Considero que la plataforma MIeL es excelente y los materiales de estudio también.”

Resultados de las entrevistas aplicadas a los tutores de modalidad Educación a Distancia de la materia Computación Transversal Nivel I y Nivel II.

A continuación, se hace referencia a los resultados de las entrevistas aplicadas a una muestra de la población de tutores de la materia tanto de nivel I como II. La muestra, constituida por doce de los veintiún tutores, representa un 57% sobre la totalidad que prestaron servicio durante el segundo cuatrimestre de 2016.

La muestra incluye docentes con una amplia trayectoria en educación a distancia en entornos virtuales, y docentes con experiencia reciente. Cuatro de los doce tutores encuestados han realizado esta tarea por más de diez años, en tanto que los restantes dan cuenta de tener una experiencia reciente (menos de seis años).

Al preguntársele a los encuestados los motivos por los cuales habían accedido a la modalidad semipresencial, los docentes conforman dos grupos: los que han accedido como docentes de la materia y, luego de haberse capacitado comenzaron a dictar clases en esta modalidad, convocados por la coordinación de la materia. Este grupo corresponde a los docentes de mayor trayectoria. En tanto que los tutores de experiencia más reciente mencionan como motivo de acceso a la modalidad la inquietud de desarrollar una nueva experiencia pedagógica, habiendo sido en estos casos convocados asimismo por solicitud de Coordinador.

Es interesante observar que sólo tres de los doce tutores encuestados no tienen experiencia de haber transitado en alguna oportunidad la modalidad de educación a distancia como estudiantes, y que estos tres tutores sean los más recientemente incorporados a la modalidad (y los más jóvenes en edad). Con respecto a la experiencia mencionada, los tutores aportaron comentarios tales como:

“En la única oportunidad que cursé a distancia me fue bien, además ya sabía de antemano de qué se trataba por compañeros que habían realizado la experiencia.”

“No fue una buena experiencia, ya que los contenidos de la materia no eran adecuados para la modalidad de distancia por ser análisis y comprensión de textos y no contaba con tutorías presenciales.”

“Interesante, cómoda, pero obviamente sin los beneficios que da la clase presencial con un docente a cargo.”

“Enriquecedora, triplica el tiempo de estudio y dedicación.”

“Con incertidumbre al comienzo, luego me adapté fácilmente al no tener la presión de tener que concurrir en horarios determinados para cursar.”

“Cómoda y sin presiones de horarios.”

“Positivamente, en cuanto a los conocimientos adquiridos. Negativamente, en cuanto a la vinculación con la tutoría (en uno de los cursos) En otro fue todo positivo.”

En relación a las capacitaciones referidas a la modalidad realizadas por los tutores existe dos grupos marcados: los que han recibido capacitación a través de

talleres y cursos dictados en la Universidad de la Matanza e inclusive han alcanzado títulos de Posgrado referidos a Educación a Distancia en otras instituciones de Educación Superior y aquellos que no han recibido capacitación.

Una característica de la materia es la de que sus tutores de modalidad a distancia surgen del conjunto de docentes de modalidad presencial, quienes luego de tener experiencia en el dictado de la materia a nivel presencial son convocados a trabajar en modalidad a distancia en el entorno de la plataforma MIeL, sin dejar por ello de ser docentes de modalidad presencial. Esto permite que los entrevistados estén en condiciones de establecer diferencias en el dictado de la materia entre ambas modalidades. Se mencionan a continuación algunos comentarios vertidos a propósito de esta diferencia en las entrevistas realizadas:

“La asistencia del docente para impartir conocimiento ya que la mayor dificultad de los alumnos es asimilación del conocimiento mediante su autoaprendizaje.”

“Obviamente, la diferencia está centrada en el contacto alumno-docente.”

“La interacción con alumnos en modalidad presencial, da lugar a respuesta inmediata y más explicativa. En EaD se necesita mayor cantidad de mensajes, extendiendo el tiempo de explicación.”

“Dando la clase presencial se pueden fijar mejor los conocimientos y en distancia cualquier duda es importante.”

“El alumno debe estar entrenado en el uso de herramientas del entorno de EaD.”

“Las diferencias radican en el manejo del tiempo y en el trato con el alumno.”

“En EaD el aprendizaje es facilitado por el tutor. En EaD el docente se encuentra de manera virtual. Los estudiantes manejan sus tiempos de aprendizaje.”

“En presencial, la comunicación con el alumno es directa, hay intercambio y discurso personal. El alumno conoce la cara del docente. En EaD la comunicación es vía campus, pueden pasar hasta veinticuatro horas para responder un mensaje.”

“Existe una mayor demanda de tiempo en EaD. Es necesario la adecuación del lenguaje oral a la modalidad de enseñanza escrita y existe un requerimiento de experiencia docente para lograr un buen vínculo.”

“Existe menor interacción con los alumnos, se nota de forma profunda los alumnos que se interesan por la materia y los que no.”

En función de las diferencias que existen entre ambas modalidades, se solicita a los entrevistados que comenten las estrategias que utilizan a la hora de abordar al alumno y a los contenidos; para comprobar el avance y apropiación de los conocimientos para integrar conocimientos y finalmente, las estrategias que utiliza para evaluar.

Con respecto a las estrategias que se utilizan para abordar a los estudiantes, los entrevistados mencionan la importancia de un contacto permanente a través del sistema de mensajería de la plataforma MIeL, tratando de generar un vínculo de confianza. El contacto tanto individual como grupal periódico, basado en la pronta respuesta aparece como un factor fundamental en la relación estudiante- tutor.

En relación a las estrategias para abordar los contenidos e integrar los mismos, los tutores entrevistados señalan la utilización de mensajes globales, con indicaciones, pautas y recomendaciones sobre los contenidos y trabajos prácticos, así como la indicación de páginas que pueden visitar para ampliarlos o profundizar, o guías de lectura de los materiales subidos a la plataforma MIeL. Y en el caso de integración de contenidos, sugerencias de actividades que permiten poner en juego lo aprendido.

Para poder comprobar el avance y apropiación de los conocimientos, y las estrategias de evaluación formativa los entrevistados dicen basarse en la corrección, devolución y seguimiento de las actividades presentadas, respetando el cronograma correspondiente a los tiempos de entrega. Se manifiesta especial atención en la necesidad de corregir los trabajos prácticos y solicitar su reformulación hasta que estén correctamente resueltos, a fin de no llegar a la instancia de acreditación con conceptos confusos o conocimientos mal apropiados. En relación al avance de los alumnos se menciona la existencia de una historia pedagógica que da cuenta de la evolución del estudiante durante la cursada, la cual queda a disposición del docente evaluador del

alumno (que no suele ser su tutor) en el momento de la acreditación. La historia pedagógica sirve a los fines de conocer la trayectoria del alumno durante la cursada, no solo en los aspectos conceptuales y procedimentales, sino también en cuestiones actitudinales que el tutor va recogiendo a lo largo del cuatrimestre (en lo que hace a la asistencia a las clases presenciales, a la entrega en tiempo y forma de los trabajos prácticos, si es el autor de las prácticas enviadas o no, etc.)

Con respecto al empleo de las herramientas del campus más utilizadas, los doce tutores entrevistados indicaron la herramienta de mensajería como fundamental para la comunicación de los profesores/tutores con los alumnos. En segundo lugar, se menciona el foro, en este caso la herramienta permite la colaboración entre alumnos, sin la intervención de los tutores que, eventualmente pueden hacer comentarios si advierten que los conceptos vertidos en el foro no son los adecuados. El foro está dirigido en esta materia al intercambio entre pares. En cuanto a la herramienta chat, el uso de la misma se encuentra poco difundida entre los tutores.

Asimismo, en función de las diferencias que existen entre la modalidad presencial y semipresencial, se solicita a los entrevistados que especifiquen si el abordaje de los contenidos en términos del proceso de enseñanza-aprendizaje debería ser distinto en cada modalidad, a lo que los entrevistados responden sólo en dos casos en forma negativa. El resto lo hace afirmativamente y formula las siguientes reflexiones:

“Si, totalmente ya que los contenidos y las prácticas deben contar con un nivel profundo de todos los temas y los prácticos deben poseer cantidad de autoasistidos que facilitan el autoaprendizaje.”

“Si, principalmente en la confección del material el cual debe ser más autoasistido.”

“Debe ser distinta la explicación de la teoría para poder realizar trabajos y acceder a autoasistidos que lo faciliten.”

“Tanto en el abordaje de contenidos, modalidad de seguimiento y evaluación.”

Al igual que a los estudiantes encuestados, a los tutores entrevistados se les solicita que especifiquen cuáles son, a su criterio, las dificultades u obstáculos que observan en la cursada en este tipo de modalidad. Es interesante observar los comentarios de diversa índole sugeridos por los entrevistados:

“La cantidad de alumnos en cada curso y la abundante práctica obligatoria de la cursada.”

“Cuando el alumno no tiene experiencia en la modalidad, se pierde tiempo en la dinámica.”

“La dificultad reside en que el alumno interprete las consignas.”

“Requiere mucha dedicación y perseverancia de ambas partes.”

“Principalmente en la confección del material, el cual debe ser más autoasistido.”

“Disminuye el trabajo colaborativo. Los alumnos encuentran mayores dificultades en cuanto a la comprensión de textos.”

“Cierta desinterés por parte de los alumnos, pero no se lo puede atribuir de forma única a la cursada en modalidad a distancia.”

“Principalmente en alumnos que no tienen un mínimo de conocimientos previos en las distintas temáticas.”

Al finalizar la entrevista se invita a los tutores a referir a alguna experiencia sobresaliente que desee comentar. Los comentarios refieren a la experiencia como gratificante en especial cuando el alumno entiende, incorpora o refuerza conocimientos o cuando el alumno reconoce y valora el tiempo dedicado por el tutor.

CONCLUSIONES

La hipótesis de trabajo sostiene que el rendimiento académico del estudiante que cursa una materia en modalidad Educación a Distancia se encuentra determinado por una serie de factores asociados a dos de los elementos de la tríada didáctica, a saber: el estudiante por un lado y el docente por otro y la relación que estos establecen con el tercer elemento de la tríada, el conocimiento.

En función de esta hipótesis y para dar respuesta a los objetivos planteados en la presente tesis abordamos el análisis de datos contrastando los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados con el marco teórico que sirve de sustento.

Consideramos como ejes la relación que establece el estudiante / aprendiz y el docente / tutor con el conocimiento, representado este último por los contenidos y materializado en las actividades implementadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Iniciamos el análisis a partir del lugar del estudiante, posicionados desde el paradigma de aprendizaje constructivista para el cual este elemento de la tríada didáctica es la figura central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La modalidad de educación a distancia constituye para los estudiantes del nivel superior una nueva experiencia, ya que toda la trayectoria escolar que registran los alumnos en niveles educativos anteriores está fuertemente marcada por la presencialidad. Así, el estudiante-aprendiz, especialmente en las primeras experiencias, pone en juego una serie de supuestos, representaciones y significados construidos previamente sobre la forma de aprender y los requerimientos que implica cursar en la modalidad de educación a distancia, como se puede observar a través de los resultados de la aplicación de la encuesta referida a los alumnos que no han cursado ninguna materia en modalidad de educación a distancia.

Como resultado de esa encuesta, el dato más relevante lo constituye el hecho de que ante la pregunta acerca de su percepción del grado de dificultad de la cursada de esta modalidad, un alto porcentaje que alcanza el 67% afirma que cursar en esta

modalidad es más difícil que hacerlo en modalidad presencial. Esta percepción es un constructo armado por los estudiantes a partir de sus propias representaciones de lo que significa cursar en educación a distancia, ya que como indicamos, estos alumnos no han tenido ninguna experiencia concreta.

Estos porcentajes se reflejan en todas las triangulaciones realizadas (por franja etaria, por sexo, por situación laboral). Sólo se observa una menor incidencia al analizar este aspecto por carrera, ya que en el caso de los estudiantes correspondientes a carreras del Departamento de Ingeniería o de Ciencias Económicas, el porcentaje del grado de dificultad disminuye, siendo del 56 % en el primer caso y del 59% en el segundo.

Al preguntársele a los alumnos que nunca habían cursado en modalidad de educación a distancia qué factores estiman que justifican el grado de dificultad, la mayoría sostiene que la falta del contacto con el tutor en forma presencial es el factor de mayor incidencia (37%). Los restantes motivos propuestos por el instrumento correspondientes a la necesidad de un método organizado de trabajo autónomo, dificultades en el manejo de la plataforma o problemas de conectividad quedan relegados a un segundo plano.

Es interesante tener en cuenta que en los comentarios personales vertidos por los alumnos la preocupación mayor apunta a la falta de interacción con el docente/tutor en términos de construcción del conocimiento. La imposibilidad de tener un ida y vuelta con el docente que permita constatar lo aprendido y evitar las conceptualizaciones erróneas antes de las instancias de evaluación se reitera como una característica desfavorable de la no-presencialidad para este grupo de encuestados.

Estos aspectos citados por los estudiantes remiten, como se mencionara anteriormente, a una trayectoria estudiantil fuertemente marcada por la presencialidad y con procesos de enseñanza-aprendizaje con una impronta conductista donde la presencia docente adquiere gran relevancia. La modalidad de educación a distancia requiere de modelos de aprendizaje autónomo, para los cuales los alumnos que acceden al nivel de educación superior habitualmente no están debidamente preparados.

El aprendizaje autónomo requiere del alumno que se convierta en artífice de su propio aprendizaje, y si bien el acompañamiento del tutor debe estar presente, es el

estudiante/aprendiz quien debe asumir la responsabilidad de aprender por sí mismo, creando sus propias estrategias de aprendizaje e identificando sus fortalezas y debilidades en cuanto a las habilidades que debe desarrollar.

Los estudiantes, aún antes de haber cursado en la modalidad de educación a distancia son conscientes de que el cambio de modalidad implica una modificación en sus hábitos de estudio, que lo colocan como figura preponderante de su propio aprendizaje. Lo cual genera en los “aprendices” dudas y temores, como lo expresa este comentario de un ellos:

“Si el estudiante no está preparado mentalmente para superar las dificultades que nos presentan al querer hacerlo y no tener con quien evacuar dudas sobre el tema a tratar, se complica generar la motivación suficiente para aprobar la materia”

Sin haber cursado en modalidad a distancia, el estudiante confirma la apreciación de Mena (2005) que sostiene que la falta de cultura del autoaprendizaje que determina el éxito o fracaso de los programas de educación a distancia depende de aspectos motivacionales (página 103 de la presente tesis). Recordemos que el autoaprendizaje según Pintrich (2000) está constituido por tres componentes principales: la autorregulación del comportamiento; la autorregulación de las estrategias cognitivas para el aprendizaje y la autorregulación de la motivación y el afecto. Esta última, que consiste en evaluar, controlar y modificar las motivaciones y reacciones emocionales para adaptarse a las demandas requeridas y alcanzar efectivamente sus logros académicos es fundamental en entornos de educación a distancia.

De todos modos, la representación que tiene este grupo de encuestados con respecto a la presencia del tutor no se condice con la realidad o por lo menos con lo que deberían plantear los programas de educación a distancia. En estos programas la figura del tutor emerge como un facilitador permanente del aprendizaje, una figura de suma importancia como apoyo para la superación de obstáculos tanto de tipo cognoscitivo, pero también de tipo afectivo acompañando al alumno para poder enfrentarse al desafío que implica el aprendizaje autónomo.

Siguiendo la línea de análisis de los factores relacionados con el estudiante, continuamos con el abordaje de los resultados de la encuesta administrada al segundo grupo de estudiantes: aquellos que han cursado la materia Computación Transversal tanto Nivel I como Nivel II en modalidad semipresencial.

En relación a la aplicación de este instrumento se evalúan dos escenarios: el primero, correspondiente a los resultados obtenidos en experiencias previas a la presente cursada¹⁵ y el segundo, que analiza las características de la presente cursada en modalidad semipresencial de la materia Computación Transversal (Nivel I y II),

Con respecto al primer escenario, referido a los resultados obtenidos en experiencias previas a la presente cursada, de un total de 184 alumnos (dentro de la muestra total de encuestados) un 54% aprobó, en tanto que un 28% abandonó y el 18% restante corresponde a alumnos que reprobaron.

Las mayores tasas de aprobación se registran entre los estudiantes más jóvenes (rango etario de 18 años a 25 años). No se observan diferencias significativas entre varones y mujeres. En estudiantes de distintas carreras se detectan diferencias, alcanzando los porcentajes más altos de aprobación en el caso de las carreras pertenecientes al Departamento de Ingeniería (76%) y de Ciencias Económicas (63%). En materia de abandono de la cursada, es significativa la tasa en los Departamentos de Humanidades y Ciencias Sociales donde más de un 40 % no alcanzó a finalizar el cuatrimestre, siendo Formación Continua el departamento que registra la más alta tasa de abandono (53%). Asimismo, en términos de abandono de la cursada, se registra un porcentaje mayor entre los alumnos que trabajan (32%) que entre los alumnos que no trabajan (16%).

Al solicitarles a los estudiantes encuestados que indiquen los motivos que justifican el abandono o desaprobación, reconocen como motivo de mayor incidencia las dificultades de distribución del trabajo con respecto al tiempo (30%), seguida por la falta de motivación (7%). En igual porcentaje se posicionan la falta de método para aprender en forma autónoma y la falta de acompañamiento por parte del tutor (5%).

¹⁵ Alumnos pertenecientes a la cursada del 2º cuatrimestre de 2016

Los motivos mencionados están en estrecha relación con dificultades a las que el alumno se enfrenta al tener abordar un tipo de aprendizaje autónomo, mencionadas al analizar los resultados de la encuesta anterior. En este caso, y gracias a la experiencia previa, los alumnos son capaces de discernir los obstáculos más frecuentes este tipo de aprendizaje, como lo son la organización del tiempo y la falta de método. Como puede observarse, la falta de acompañamiento del tutor queda relegado a un segundo plano, y continúa mencionándose la falta de motivación por parte de los alumnos como motivo de abandono o desaprobación. Aparecen nuevamente los elementos componentes del aprendizaje autorregulado de Pintrich (2000) centrados en este caso en la autorregulación del comportamiento y la autorregulación de las estrategias cognitivas para el aprendizaje.

Iniciamos el análisis del segundo escenario, referido a los alumnos que cursan la materia Computación Transversal (Nivel I y II) en modalidad semipresencial. La muestra está constituida por la totalidad de alumnos que han cursado la materia en la mencionada modalidad durante el segundo cuatrimestre de 2016 y que han llegado a la instancia de acreditación.

Los resultados de la encuesta arrojan datos referidos a distintos aspectos de la cursada: los razones que han motivado a los estudiantes a cursar en modalidad semipresencial, las dificultades que han sorteado durante la cursada, el empleo de distintos recursos colaborativos propios de los entornos virtuales y la posible reincidencia a cursar otras materias en esta modalidad en el futuro.

Analizando las razones que han motivado a los estudiantes a cursar la materia Computación Transversal en formato semipresencial se destaca el ahorro de tiempo y los horarios más flexibles de cursada. Como puede observarse, la variable tiempo es una de las fortalezas al momento de optar por el formato semipresencial, sin embargo, al momento de cursar se convierte en el obstáculo de mayor incidencia. Al indagar sobre las dificultades durante la cursada, la distribución del trabajo con respecto al tiempo es considerada como la dificultad más importante (40%) seguida por la falta de motivación (13%). Aparecen aspectos no mencionados previamente, como la escasa experiencia en entornos virtuales y los problemas de conectividad; mientras que otros como la falta de

acompañamiento por parte del tutor y una escasa comunicación y construcción colectiva del aprendizaje se posicionan como los motivos menos relevantes.

La distribución del trabajo respecto al tiempo es una de las dificultades con las que se ha encontrado históricamente la cursada en modalidad educación a distancia; desde las primeras generaciones de esta modalidad gran parte del fracaso de los estudiantes remiten a este problema. De acuerdo a lo visto en el marco teórico, es conveniente establecer una estimación del tiempo necesario para el acceso a los materiales de estudio como para la realización de actividades, dado que esta estimación permite regular la carga de trabajo estableciendo plazos. Esos plazos se determinan a través de una planificación de tiempo de estudio de acuerdo a los tiempos reales que insume el acceso a los materiales y el abordaje de los mismos y el correspondiente a la realización de las actividades. En el caso de la materia Computación Transversal se presenta al inicio de la cursada un cronograma en el que se incluyen lapsos de tiempo para la duración de cada temática de aprendizaje, las fechas de entrega de actividades y trabajos, los horarios de clases presenciales y de tutorías (o de atención individual de los estudiantes) y la fecha de la acreditación final. Esto permite al alumno poder organizar el cronograma de la cursada; sin embargo, este organizador externo en ocasiones no es suficiente para salvar la dificultad para distribuir el trabajo respecto del tiempo en forma personal.

La presencia de un cronograma no constituye un aspecto menor ya que es el resultante de un proceso de planificación. La planificación, tanto en la modalidad presencial como en educación a distancia es de suma importancia, ya que implica una actividad anticipatoria, que propone y predice la secuencia de acciones para alcanzar la meta prevista.

En el caso de la materia Computación Transversal (Nivel I y II) se propone una planificación a través de su cronograma¹⁶ que incluye:

- Fechas de entregas de cada unidad, que implica el abordaje de una determinada temática según cada nivel: Introducción a la Computación/Sistemas Operativos;

¹⁶ El cronograma correspondiente a la cursada del segundo cuatrimestre de 2016 se encuentra incluido en el anexo.

Internet; Manejo de Procesador de texto (Ms Word); Manejo de Planilla de Cálculo (Ms Excel); Creación de presentaciones (Ms PowerPoint); Integración del Paquete Office. Todas estas temáticas son abordadas a través de material teórico que se encuentra en la Sección Contenidos de la plataforma MIEl (y otros materiales obtenidos de sitios de Internet, tutoriales de Youtube, productos multimediales según han expresado los estudiantes en la encuesta). Los materiales teóricos se complementan con una serie de trabajos prácticos autoasistidos que le permiten al alumno ir incorporando paulatinamente las competencias conceptuales y procedimentales correspondientes a cada temática. La apropiación de este aprendizaje se materializa en las prácticas individuales que el alumno debe enviar en las fechas de entrega indicadas.

- Fechas de clases presenciales (durante el desarrollo de la temática), en las cuales el docente desarrolla los aspectos que presentan mayor dificultad de aprendizaje, al tiempo que los estudiantes pueden consultar dudas acerca de temas puntuales. Las clases presenciales se repiten en distintos días y horarios a lo largo de toda una semana. Por otra parte, el alumno cuenta con la posibilidad de acceder a tutorías presenciales individuales durante toda la cursada, o acceder a consultas con el tutor a través del servicio de mensajería.
- Fecha de acreditación final individual y presencial donde los alumnos ponen en juego las competencias (conocimiento de contenidos o ciertas habilidades y/o destrezas adquiridas durante el proceso de aprendizaje) propias de la materia y de alguna manera su propia capacidad de aprendizaje autónomo.

La organización a través de un cronograma constituye un elemento facilitador para el alumno, al tiempo que pedagógicamente interviene en dos aspectos fundamentales como lo son por un lado la apropiación de conocimientos desde una perspectiva constructivista y por otro, la evaluación en proceso. Ambos aspectos se detallan a continuación:

La posibilidad de acceder a cada uno de los bloques temáticos accediendo primero a los contenidos, luego a los ejercicios autoasistidos y eventualmente a algún material bibliográfico externo a la cátedra en distintos formatos, permite que el estudiante vaya construyendo los nuevos conocimientos a través de los procesos de

asimilación (desequilibrio en las estructuras del conocimiento que el alumno posee) y acomodación (proceso de re-equilibración donde los nuevos conocimientos se incorporan a las estructuras previas). La gradualidad de los contenidos tanto del material como de las prácticas autoasistidas permiten que la nueva información sea incorporada a las estructuras cognitivas previas constituyendo un verdadero aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) para el estudiante. Finalmente, la posibilidad de acceder a distintas herramientas colaborativas permite constatar sus propios aprendizajes con los de sus pares, validándolos o modificándolos.

Una vez que el alumno ha logrado incorporar ese conocimiento y aplicarlo a cada una de las prácticas las mismas son enviada al tutor, quien verifica que las entregas den cuenta de una correcta apropiación de los saberes. Esta instancia de la cursada, que se replica en cada una de las entregas constituye una auténtica evaluación en proceso de tipo formativa, ya que permite la retroalimentación permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje (García Aretio, 2006). Estas instancias intermedias de evaluación se convierten en un elemento más de aprendizaje y no sólo en un elemento de control.

Continuando el análisis de datos como producto de la aplicación de la encuesta a alumnos cursantes de la materia Computación Transversal (Nivel I y II) analizamos el uso las herramientas colaborativas que favorecen el aprendizaje como proceso social. Según los resultados arrojados, sólo un 56% utiliza herramientas colaborativas incluidas en la plataforma MIEl, mientras que un 44% afirma no haber hecho uso de ninguna herramienta colaborativa. Y dentro del grupo de alumnos que han hecho uso de dichas herramientas un 82% se inclina por el foro, en tanto que un 12% lo hace por el chat. Estos resultados demuestran que es necesario instalar en los estudiantes el hábito de acceder y participar en los espacios que habilitan las distintas herramientas colaborativas como parte fundamental del proceso de aprendizaje autónomo que llevan a cabo.

Resta para concluir el análisis e interpretación de los datos obtenidos en los instrumentos hacer referencia a los docentes/tutores que constituyen el otro componente fundamental de la tríada didáctica. En este caso nos referimos a algunos comentarios sobresalientes en relación con el perfil docente y las prácticas que se llevan a cabo.

De acuerdo a lo expresado en las entrevistas realizadas a los tutores se puede arribar a una serie de conclusiones acerca del perfil y del rol que desempeñan los docentes/tutores de esta cátedra:

Como primera aproximación, se observa cierta heterogeneidad con respecto al grado de experiencia de los tutores en la modalidad. Todos los tutores han accedido a esta tarea luego de haber transitado como profesores en la modalidad presencial, lo cual garantiza un dominio de la materia. En todos los casos continúan dictándola en ambas modalidades.

Con respecto a la propia experiencia de los tutores como alumno en cursada modalidad educación a distancia es sumamente positivo que la mayoría de los tutores entrevistados hayan experimentado la condición de alumnos dentro de la modalidad educación a distancia, dado que les permite conocer las dificultades y obstáculos por los que atraviesan sus alumnos y de esta manera poder ayudarlos a superarlos. En líneas generales, como dificultades remiten las mismas que los estudiantes encuestados: el vínculo y la interacción entre estudiante y tutor y el manejo del tiempo, ambas variables ya mencionadas al analizar las respuestas de los alumnos.

Los tutores manifiestan utilizar distintas estrategias en relación a superar las dificultades que genera la falta de contacto presencial entre el docente y el estudiante: la pronta respuesta a los mensajes; la corrección de los trabajos prácticos solicitando su reformulación hasta que estén correctamente resueltos para evitar incorporar conceptos erróneos; etc. Asimismo, acuerdan en la necesidad de un tratamiento diferenciado de la modalidad educación a distancia respecto de la modalidad presencial, tanto en el abordaje de contenidos como en las formas de seguimiento y evaluación.

Por otra parte, se detecta una disparidad en la capacitación docente en relación con la modalidad: existen tutores altamente capacitados con formación de posgrado, otros con capacitaciones puntuales y finalmente, tutores que no han accedido a ninguna capacitación. Sería conveniente incorporar algún tipo de formación enfocada a la tutoría de alumnos de modalidad educación a distancia en entornos virtuales que permita profundizar en las teorías pedagógicas (en particular en el paradigma constructivista) habida cuenta de que gran parte de los docentes/tutores no provienen del área de la

educación. En la mayoría de los casos las prácticas utilizadas son las correspondientes al paradigma conductista, dado que ese es el modelo que han tenido de sus profesores.

Volviendo al punto inicial, las estadísticas refieren que el bajo rendimiento académico está atravesado por un problema de abandono de tipo global (tanto al inicio como durante la cursada), lo cual da cuenta que la dificultad está puesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación podría revertirse con la intervención de tutores que acompañen a sus “aprendices” con prácticas más cercanas al paradigma constructivista, aprovechando los recursos que brinda la plataforma e implementando nuevas estrategias de enseñanza.

Por otra parte, además de una formación de los tutores que recupere tanto los aspectos teóricos de los principales paradigmas y su aplicación concreta, es necesaria una actitud abierta al cambio. La Educación a Distancia en sí misma requiere de nuevas configuraciones didácticas que nos interpelen a dejar atrás modelos que se vienen practicando basados en una copia del modelo presencial.

A modo de cierre, retomando a la hipótesis inicial y a partir de las conclusiones formuladas, estamos en condiciones de responder que existen una serie de factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes en modalidad educación a distancia vinculados tanto con el alumno/aprendiz como con el docente/tutor. Para mejorar el rendimiento académico teniendo en cuenta esos factores, sin perder estándares de calidad y atendiendo a las características propias de la cursada se proponen como posibles acciones:

- Capacitación previa a los alumnos que desconocen la dinámica de la modalidad educación a distancia y el manejo en entornos virtuales.
- Mejora en la confección del material, con mayor profundidad en el desarrollo de los conceptos y consignas más claras.
- Capacitación docente que permita repensar las prácticas y plantear nuevas estrategias en base al paradigma constructivista.
- Empleo de otros recursos como fuente de información, en particular recursos multimediales de corta duración para temáticas que requieran una explicación especial.

- Fomento del uso de herramientas de trabajo colaborativo para incrementar el intercambio entre pares, pilar para una verdadera construcción del conocimiento.
- Cantidad reducida de alumnos que permita dar respuestas en corto tiempo y atender a todos los alumnos con la dedicación adecuada.

PROPUESTA DE NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a interrogantes surgidos a partir de la presente tesis se delinear posibles líneas de investigación, a saber:

- Definición de nuevas configuraciones didácticas aplicadas a materias cursadas en modalidad educación a distancia de acuerdo al área de conocimiento abordada.
- Indagación acerca de las estrategias que los docentes pueden poner en práctica para favorecer el aprendizaje autónomo.
- Formulación de un modelo de capacitación docente orientado a la modalidad de educación a distancia, especialmente enfocado en el aprendizaje desde un paradigma constructivista con incorporación de herramientas colaborativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, H. (2006): *El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario*. Universidad Autónoma de Chihuahua, México 6to. Congreso Internacional, Retos y Expectativas de la Universidad

Adell, J. (1997): *Tendencias en la educación en la sociedad de las tecnologías de la información* Edutec. [En línea] disponible en <http://www.uib.es/depart/gterevelec7.html>

Adell, J; Castellet, J. M. y Pascual, J. (2004): *Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I*. Centro de Educación y Nuevas Tecnologías de la UJI.

Aquevedo, E. (2008): *Manuel Castells La Era de la Información Tomo I Economía, Sociedad y Cultura* [En línea] disponible en <http://aquevedo.wordpress.com/manuel-castells-la-era-de-la-información-tomo-i-economía-sociedad-y-cultura>

Ausubel, D. (1983): *Teoría del Aprendizaje significativo* - Fascículos de CEIF

Barberá Gregori, E., Badia, A. (2005): *Educación con aulas virtuales: orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje* Madrid, España: Editorial Machado.

Barnett, R. (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad* Barcelona, España: Gedisa.

Bauman, Zigmunt (2004): *Modernidad líquida* México Editorial Fondo de Cultura económica

Blumen, C. (2011): Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico en *Revista de Psicología Vol. 29 (2)*, Pontificia Universidad Católica del Perú

Brovelli, M. (2003): Hacia una didáctica crítica de la educación a distancia en *Revista Linhas Críticas*, Brasilia, Vol. 9 N° 17 págs. 165-180

Bruner, J. (2001): *El proceso mental en el andamiaje* Narcea Ediciones, Madrid

Burbules N. y Callister, T (2001): *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la Información* Editorial, Barcelona: Granica

Cabero Almendara, J. (2004): La red como instrumento de formación. Bases para el diseño de materiales didácticos en *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, 22, 5-23, 2004, (ISSN: 1133-8482)

Camilloni, Alicia R.W (coord.) (2008): *El saber didáctico* Buenos Aires, Paidós

Cantaluppi, R. (2004). *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. Recuperado de http://rediu.colegiomilitar.mil.ar/esp/ediciones/0312/articulos_originales/ReDiU_0312_art1-Rendimiento_Academico_Parte2.pdf

Castells, M. (2001): *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura* Vol I, Madrid, Alianza Editorial.

Carretero, M. (2009): *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Chica Cañas, A. (2010): Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje en *Revista Reflexiones Teológicas*, núm. 6, (167-195) Bogotá, Colombia. ISSN 2011-1991

Corea, C., Lewkowicz, I. (2008): *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires : Editorial Paidós.

Coraggio, J.L. (2001): *Contribución al Estudio del Sistema Argentino de Educación Superior Universitaria (versión manuscrita)*, Buenos Aires.

Donadello Anadón, B. (2011): *El Director en los centros de Educación Primaria: Gestión del conocimiento, gestión de competencias, liderazgo e impacto en la comunidad educativa del centro. Estudio de un caso de un CRA* [Tesis Doctoral] Director: José Luis Bernal Agudo. Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel. Departamento de Ciencias de la Educación.

Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro* Madrid, España: Santillana Ediciones UNESCO.

Delors, J. et al. (1996): Segunda parte. Principios. Capítulo 4. Los cuatro pilares de la educación en: *LA EDUCACIÓN encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la*

Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana-Ediciones UNESCO. España. ISBN 92-3-303274-4 (UNESCO) ISBN 84-294-4978-7 (Santillana).

De Wir, I., Jaramillo, C., Gacel Ávila, J. y Knight, J. (2005): *La Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Colombia, Banco Mundial en co-edición con Mayol Ediciones.

Facundo, A. (2002): *Educación virtual en América Latina y el Caribe: características y tendencias*. Venezuela: IESALC-UNESCO.

-(2003): *La educación superior virtual en Colombia*. Bogotá, UNESCO/IESALC.

Fainholc, B. (2012) La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo en *RED, Revista de Educación a Distancia*, vol. 12 <http://www.um.es/ead/red/12/fainholc.pdf>

García Aretio, L. (1987): *Rendimiento Académico y Abandono en la Educación Superior a Distancia*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

- (1994): *Educación a distancia hoy* UNED, Madrid

- (1999): Historia de la Educación a Distancia (History of Distance Education) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España) en *Revista Iberoamericana de Educación A Distancia* Vol. 2 N° 1 Madrid. / Junio 1999

- (coord.) (2009): *Documentos De Trabajo N° 02 Concepción y tendencias de la Educación a Distancia en América Latina* Madrid, España Centro de Altos Estudios Universitarios.

García Aretio, L., Ruíz Corbella, M. (2006): *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Ariel

García Aretio, L., Ruíz Corbella, M., Domínguez Figaredo, D. (2007): *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona, España: Ariel

Garrison, D. (1993): A cognitive Constructivist view of Distance Education. 14,2,199-211 citado en *Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* 45 (3) 256-266.

González y Ortiz, F. (2008): Reseña acerca de Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad (Barnett, 2001) en *INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA*, Vol. 22, Núm. 46, septiembre/diciembre, México, ISSN: 0187-358X, pp. 229-235

Gros, B. (2011): *Evolución y Retos de la Educación Virtual Construyendo el e-learning del siglo XXI*, Barcelona, España : Editorial UOC

Guido, L., Versino, M. (2012) *La Educación Virtual en las Universidades Argentinas* IEC CONADU Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Hernández Sampieri, R. y otros (1997): *Metodología de la investigación*, Bogotá, McGraw-Hill Interamericana.

Lara Navarra, P. y Duart Montoliu, J. (2005): Gestión de contenidos en el e-learning: acceso y uso de objetos de información como recurso estratégico en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* Vol. 2 - Nº 2 / Noviembre de 2005 www.uoc.edu/rusc ISSN 1698-580X

Le Boterf, G. (2001): *Ingeniería de las competencias* Barcelona, España: Gedisa

Litwin, E. (2003): *La Educación a Distancia: Temas para el debate en una nueva agenda educativa* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

(2005): *Tecnologías Educativas en Tiempos de Internet* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Lobo Solera, N. (1999): *El problema de la retención escolar en el sistema universitario a distancia costarricense. El caso de la UNED una estrategia para países en desarrollo. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.* [En línea] <http://www.edudistan.com/ponencias/Nidia%20Lobo.html>.

Lugo, M. (Coord.), Rossi, M. Flood, C: (2003) Educación Superior Virtual Argentina en *La Educación Virtual en América Latina y el Caribe* IESALC UNESCO

Lupi3n Torres, P., Rama, C. (2010): *La Educaci3n Superior a Distancia en Am3rica Latina y el Caribe Realidades y tendencias Brasil* :Editorial UniSul

Maggio, M. (2003): El tutor en la educaci3n a distancia en *La Educaci3n a Distancia: Temas para el debate en una nueva agenda educativa* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Mansur, Anah3 (2005): Los nuevos entornos comunicacionales y el sal3n de clase en *Tecnolog3as educativas en tiempos de Internet*, Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

Mart3n, J. (2001): *Ofertas de Educaci3n a Distancia en Instituciones Universitarias Argentinas*. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.

Mart3n, J. Diyarian, M. (2008) *Inclusi3n y Calidad en el Sistema Universitario de Educaci3n a Distancia de Argentina*, 6º Congreso Internacional de Educaci3n Superior UNIVERSIDAD 2008 La Habana 11-15 de febrero de 2008

Mena, M. (2002): La b3squeda de nuevos modelos de educaci3n a distancia en *Quinta Reuni3n Regional para Am3rica Latina y el Caribe El impacto social de las Nuevas Tecnolog3as en Educaci3n a Distancia en Am3rica Latina y el Caribe* (ICDE)

- (2004): *La Educaci3n a Distancia en Am3rica Latina* Buenos Aires, Argentina: La Cruj3a Ediciones.

- (2005): La b3squeda de nuevos modelos de educaci3n a distancia en *El impacto social de las Nuevas Tecnolog3as en Educaci3n a Distancia en Am3rica Latina y el Caribe*. Lima, Per3 Consorcio de Universidades

Mena, M., Rodr3guez, L., Diez, M. (2005): *El dise1o de proyectos en Educaci3n a Distancia* Buenos Aires, Argentina: La Cruj3a Ediciones.

Mena, M., Rama, C., Facundo, A. Comp. (2008): *El Marco Regulatorio de la Educaci3n Superior a Distancia*. UNAD, VIRTUAL EDUCA, ICDE

Monereo, C., Pozo Muncio, J. (2003): *La Universidad ante la nueva cultura educativa: ense1ar y aprender para la autonom3a*. Madrid, Espa1a: Editorial S3ntesis.

- Monreal Gimeno, M. C. (2005): Reflexiones sobre la Enseñanza Universitaria ante la Convergencia Europea en *La educación en el siglo XXI*. Nuevos Horizontes. coord.: Murga, M.A. y Quicios, P. Dykinson. Madrid.
- Porras Velásquez, N. (2010): La Psicología y la Educación a Distancia: frente al reto de aprender desde la autonomía en *Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis»* ISSN 1692-0945 N° 19 – Junio de 2010. FUNLAM. <http://www.funlam.edu.co/poiesis>
- Pozo Municio, J. (2008): *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje* Madrid, España: Alianza Editorial.
- Quivy R. y Carnpenhoudt, L. (2005): *Manual de investigación en Ciencias Sociales*, México D.F., Editorial Limusa.
- Rama,C., Domínguez Granda, J. (editores) (2011). *Aseguramiento de la Calidad de la Educación Virtual*. Perú: Editora Gráfica Real.
- Rama, C. (2013): *La educación Superior a Distancia y Virtual en Colombia* Nuevas Realidades Virtual Educa, Bogotá Colombia.
- Ramírez, L.: Retos de la universidad latinoamericana en el siglo XXI. El reto de la ESaD *Revista Calidad en la Educación Superior Programa de Autoevaluación Académica* Universidad Estatal a Distancia.
- Rey Valzacchi, J. (2010): Educación Virtual en Argentina De dónde venimos y hacia dónde deberíamos ir en *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe Realidades y tendencias* Editorial UniSul Brasil
- Rodríguez Albor, G., Gómez, L., Ariza Dau, M. (2014): Calidad de la Educación Superior a Distancia y Virtual: un análisis del desempeño académico en *Investigación & y Desarrollo* Vol. 22 N° 1 ISSN 2011-7574 (online)
- Rué, J. (2009): *El aprendizaje autónomo en Educación Superior* España: Narcea Ediciones.
- Sabino, C. (1992): *El proceso de investigación*, Buenos Aires: Editorial Lumen.

Salinas, J. (1997): Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información en *Revista Pensamiento Educativo*, 20. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Santos Guerra, M. A., (1996) *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Madrid: Colección Respuestas Educativas.

Sigalés, C. (2002): *El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia* [En línea] Disponible en: www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/sigales0102/sigales0102.html [Consulta: 12/01/2017)

Silvio, José (2000): *La virtualización de la Universidad: ¿cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas, Venezuela: Ediciones IESALC-UNESCO.

Soletic, A. (2003): La producción de materiales escritos en los programas a distancia: problemas y desafíos en Litwin, E. (2003) *La Educación a Distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires:Amorrortu.

Tedesco, J. (2000): *Educación en la sociedad del conocimiento* – México, Fondo de Cultura Económica

Torrado Montalvo, F., González Torres, M. (2004): El Aprendizaje autorregulado, presente y futuro de la investigación en *Revista Electrónica de Investigación PsicoEducativa* 2 (1), 1-34 ISSN 1696-2095

UNESCO (2005): *Hacia las sociedades del conocimiento* ISBN 92-3-304000-3

Uribe Roldán, J. (2005): Internacionalización de la educación superior ¿Una palabra de moda o una paradoja para las universidades en el actual escenario global? en *Innovación Educativa* Vol. 5 N° 25 Marzo/Abril 2005 Instituto Politécnico Nacional México [En línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421454004ibe>

Vásquez Martínez, C. R. (1986): *Deserción en Educación a Distancia en Educación Superior*. México: Universidad de Guadalajara [En línea] Disponible en: <http://www.edudistan.com/ponencias/html>.

Vásquez Martínez, C. y otros (2009): Estrategia del Rendimiento de la Calidad como factor competitivo en Educación a Distancia y Educación Superior en Educación Universitaria AGOUSB Medellín-Colombia V. 9 N 1 PP. 1-294 ISSN: 1657-8031

Villa Sánchez, A. (2007): Aprendizaje basado en competencias Capítulo I en *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas* Universidad de Deusto. España

Vivas, J. y Rodríguez, O. (1991): *Una propuesta para la utilización pedagógica de la informática en la enseñanza media en el marco de la transformación educativa*. Pronatass

Vivas, J. (1999): Psicología y nuevas Tecnologías. Una perspectiva cognitivo constructivista en Educación a Distancia en *Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* 45 (3) 256-266.

Zanga, M., Orthusteguy, F. (2007): *Educación a Distancia: Calidad, análisis técnico y transposición didáctica* Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Tercer Milenio.

Normativa consultada

Ley Federal de Educación N° 24.195

Ley de Educación Superior N° 24.521

Resolución Ministerial N° 1716/98 (Ministerio de Cultura y Educación)

Resolución Ministerial N° 236/01 (Ministerio de Cultura y Educación)

Resolución Ministerial N° 1717/04 (Ministerio de Cultura y Educación)

Decreto N° 81/98 (Ministerio de Cultura y Educación)

Disposición DNGU N° 01/2010 (Dirección Nacional de Gestión Universitaria)

Disposición DNGU N° 01/2012 (Dirección Nacional de Gestión Universitaria)

Documento de lineamientos para la Evaluación y Acreditación de programas y proyectos de Educación Superior a Distancia (2002)

ANEXOS

INSTRUMENTOS EMPLEADOS

A continuación, se adjuntan los protocolos de encuestas y entrevistas realizadas.

ENCUESTA SOBRE APRENDIZAJE A DISTANCIA EN ENTORNOS VIRTUALES ALUMNOS QUE CURSAN LA MODALIDAD PRESENCIAL (GRUPO A)

La presente encuesta tiene como objetivo relevar información acerca de la percepción de los alumnos con respecto a la cursada de materias en modalidad EaD (Educación a Distancia) dentro de la UNLaM. La información será tratada en forma confidencial y será utilizada con fines estadísticos para el desarrollo de la siguiente Tesis de Maestría: FACTORES QUE INCIDEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES Y SU IMPLICANCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

1. Edad: De 18 años a 25 años
 De 26 años a 35 años
 De 36 años a 45 años
 De 46 años a 55 años
 Más de 55 años
2. Sexo Femenino
 Masculino
3. Carrera:
4. Departamento:
 Ciencias Económicas
 Humanidades y Ciencias Sociales

- Derecho
- Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas
- Salud
- Otro Especificar:

5. ¿Trabaja?

- Sí No

6. ¿Ha cursado alguna materia en esta universidad en modalidad de Educación a Distancia?

- Sí No

Si su respuesta ha sido negativa continúe contestando a partir del ítem 10 hasta el 12.

7. ¿Cuántas materias ha cursado en modalidad de Educación a Distancia?

materias

8. En caso de haber desaprobado o abandonado... ¿a cuáles de estos motivos lo atribuye? (puede seleccionar más de una opción)

- Dificultades en la distribución del trabajo con respecto al tiempo
- Falta de motivación
- Dificultades de aprendizaje
- Falta de método para aprender de manera autónoma
- Falta de acompañamiento por parte del tutor
- Escasa comunicación y construcción colectiva del aprendizaje
- Complejidad en el uso de la plataforma de entorno de trabajo virtual
- Problemas de conectividad

Escasa experiencia en el manejo de entornos virtuales

Otros... ¿Cuáles?

9. ¿Volvería a cursar materias en este tipo de entornos?

Sí No

10. ¿Considera que cursar materias a distancia ...?

... es más fácil que hacerlo en forma presencial

... es igual que hacerlo en forma presencial

... es más difícil que hacerlo en forma presencial

11. Si contestó que considera que es más fácil que hacerlo en forma presencial,

indique los motivos por los que estima que es más fácil:

se pueden manejar los propios horarios

no se exige en la misma medida que en la cursada presencial

el acompañamiento del tutor facilita la construcción del conocimiento

Otros ... ¿Cuáles?

12. Si contestó que considera que es más difícil que hacerlo en forma presencial,

indique los motivos por los que estima que es más difícil:

es necesario tener un método de trabajo organizado autónomo

la falta de contacto con el tutor en forma presencial dificulta las explicaciones

pueden presentarse dificultades en el manejo de la plataforma

Otros ... ¿Cuáles?

13. Otros comentarios respecto del tema que desee realizar:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ENCUESTA SOBRE APRENDIZAJE A DISTANCIA EN ENTORNOS VIRTUALES ALUMNOS QUE CURSAN LA MODALIDAD (GRUPO B)

La presente encuesta tiene como objetivo relevar información acerca de la percepción de los alumnos con respecto a la cursada de materias en modalidad EaD (Educación a Distancia) dentro de la UNLaM. La información será tratada en forma confidencial y será utilizada con fines estadísticos para el desarrollo de la siguiente Tesis de Maestría: FACTORES QUE INCIDEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES Y SU IMPLICANCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

1. Edad: De 18 años a 25 años
 De 26 años a 35 años
 De 36 años a 45 años
 De 46 años a 55 años
 Más de 55 años
2. Sexo: Femenino Masculino
3. Carrera:
4. Departamento:
 Ciencias Económicas
 Humanidades y Ciencias Sociales
 Derecho
 Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas
 Salud
 Otro Especificar:

5. ¿Trabaja?

Sí No

6. Nivel de la materia Computación Transversal que se encuentra cursando actualmente

Nivel I Nivel II

7. ¿Ha cursado previamente la materia Computación Transversal (Nivel I o Nivel II) en la modalidad Educación a Distancia?

Sí No

Si su respuesta ha sido positiva continúe por favor, con el siguiente ítem hasta el final de la encuesta. En caso de respuesta negativa pase al punto 10 y responda hasta el final de la encuesta.

En la cursada previa de la materia Computación Transversal ¿cuál fue el resultado obtenido?

Aprobó

Abandonó

Reprobó

8. En caso de haber desaprobado o abandonado... ¿a cuáles de estos motivos lo atribuye? (puede seleccionar más de una opción)

Dificultades en la distribución del trabajo con respecto al tiempo

Falta de motivación

Falta de método para aprender de manera autónoma

Falta de acompañamiento por parte del tutor

Escasa comunicación y construcción colectiva del aprendizaje

Complejidad en el uso de la plataforma de entorno de trabajo virtual

- Problemas de conectividad
- Escasa experiencia en el manejo de entornos virtuales
- Otro... ¿Cuáles?

9. ¿Qué motivos los impulsaron a cursar en la modalidad Educación a Distancia durante la presente cursada? (puede seleccionar más de una opción)

- Ahorro de tiempo
- Menores costos de cursada
- Horarios más flexibles de cursada
- Menor exigencia

10. ¿Qué dificultades tuvo que superar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la presente cursada? (puede seleccionar más de una opción)

- Dificultades en la distribución del trabajo con respecto al tiempo
- Falta de motivación
- Falta de método para aprender de manera autónoma
- Falta de acompañamiento por parte del tutor
- Escasa comunicación y construcción colectiva del aprendizaje
- Complejidad en el uso de la plataforma de entorno de trabajo virtual
- Problemas de conectividad
- Escasa experiencia en el manejo de entornos virtuales
- Otro... ¿Cuáles?

11. ¿Ha recurrido a otras fuentes de información (material bibliográfico, sitios de Internet, videos tutoriales) para ampliar los conocimientos acerca de las temáticas de aprendizaje?

Sí ¿Cuáles?

No

12. ¿Ha empleado herramientas de aprendizaje colaborativo que brinda el campus para esta materia? (en caso afirmativo indique cuáles)

Sí Foro Chat

No

13. ¿Volvería a cursar materias en este tipo de entornos?

Sí No

Explique brevemente el motivo de su respuesta

14. Otros comentarios respecto del tema que desee realizar:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ENTREVISTA SOBRE APRENDIZAJE A DISTANCIA EN ENTORNOS VIRTUALES A TUTORES QUE DICTAN LA MODALIDAD (GRUPO C)

Nómina de ítems a tener en cuenta en la entrevista:

- Experiencia (años que se desempeña como tutor).
- Capacitaciones realizadas (previas, en servicio).
- Experiencia propia de haber cursado como alumno en la modalidad.
- Estrategias de enseñanza empleadas (para abordar al alumno y a los contenidos / para comprobar el avance y apropiación de los conocimientos / para integrar conocimientos / para evaluar).
- Herramientas del campus utilizadas (en orden de prioridades).
- Dificultades/obstáculos que encuentra en la cursada de la materia en modalidad a distancia.
- Diferencias en el dictado de la materia entre la modalidad presencial y la modalidad a distancia (semipresencial).
- Experiencias sobresalientes que el tutor desee comentar.

CRONOGRAMA DE CURSADA

CRONOGRAMA COMPUTACIÓN TRANSVERSAL NIVEL I /NIVEL II MODALIDAD A DISTANCIA (SEMIPRESENCIAL)

La asignación horaria que se detalla a continuación se ha planificado por unidad temática y se aconseja a los alumnos que cursen esta modalidad una distribución semanal que se corresponda básicamente con: un 25% a la lectura teórica de los temas y 75% a la aplicación y transferencia del conocimiento a través de la realización de los trabajos prácticos generales y especiales.

Nota: Habrá una charla virtual “chat” en la que se sugerirá participar.

Datos importantes:

El primer cuatrimestre comienza el lunes **16** de Agosto y finaliza **04** de Diciembre de **2016**.

Ferriados: 10/10 - 28/11

Nivel I Semi-Presencial

Semana		Tarea	Tema	Notas
1	15-08	Primera clase presencial (16-08) 13 ó 18 horas (17-08) 18 horas	Introducción a la Informática	Instructivos de uso del campus
2	22-08		Windows Biblioteca Proy. Cátedra	
3	29-08	Fecha límite para la entrega: prácticas Sistema Operativo (31-08)	Internet	
4	05-09	Segunda Clase Presencial	Word	
5	12-09	Fecha límite para la entrega: prácticas Internet (14-09)	Word	
6	19-09		Word	
7	26-09	Fecha límite para la entrega de: prácticas Word (28-09)	Excel	
8	03-10	Tercera Clase Presencial	Excel	
9	10-10		Excel	
10	17-10	Fecha límite para la entrega de: prácticas Excel (19-10)	PowerPoint	
11	24-10	Cuarta Clase Presencial	PowerPoint	
12	31-10		PowerPoint	
13	07-11	Fecha límite para la entrega de: prácticas PowerPoint (09-11)	Integración	
14	14-11		Integración	
15	21-11	Fecha límite para la entrega de: práctica integración (23-11)	Integración	
16	28-11	Todas las prácticas deben estar entregadas y aprobadas antes del 03-12	Cierre	
17	05-12	Acreditación presencial y obligatoria 05-12		

Nivel II Semi-Presencial

Semana		Tarea	Tema	Notas
1	15-08	Primera clase presencial (16-08) 13 ó 18 horas (17-08) 18 horas	Introducción- Internet	Instructivos de uso del campus
2	22-08		Internet	
3	29-08	Fecha límite para la entrega: prácticas Sistema Operativo (31-08) Segunda Clase Presencial	Word	
4	05-09		Word	
5	12-09		Word	
6	19-09	Fecha límite para la entrega de: prácticas Word (21-09)	Excel	
7	26-09	Tercera Clase Presencial	Excel	
8	03-10		Excel	
9	10-10		Excel	
10	17-10	Fecha límite para la entrega de: prácticas Excel (19-10)	PowerPoint	
11	24-10	Cuarta Clase Presencial	PowerPoint	
12	31-10		PowerPoint	
13	07-11	Fecha límite para la entrega de: prácticas Power Point (09-11)	Integración	
14	14-11		Integración	
15	21-11	Fecha límite para la entrega de: prácticas integración (23-11)	Integración	
16	28-11	Todas las prácticas deben estar entregadas y aprobadas antes del 03-12	Cierre	
17	05-12	Acreditación presencial y obligatoria 05-12		