



Sepúlveda, Patricia

Trayectorias reales en tiempos virtuales : estudiantes y docentes universitarios desde una mirada inclusiva



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Sepúlveda, P. (Comp.) (2016). *Trayectorias reales en tiempo virtuales*. Bernal, Argentina : Secretaría de Educación Virtual, Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/326>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>



IDEAS de Educación Virtual

TRAYECTORIAS REALES EN TIEMPOS VIRTUALES

Estudiantes y docentes universitarios
desde una mirada inclusiva

Patricia Sepúlveda

Compiladora



Universidad
Nacional
de Quilmes



AIESAD



Secretaría
de Educación
Virtual



IDEAS de Educación Virtual

TRAYECTORIAS REALES EN TIEMPOS VIRTUALES

Estudiantes y docentes universitarios
desde una mirada inclusiva

Patricia Sepúlveda

Compiladora

Colección **Ideas de Educación Virtual**, dirigida por Germán Dabat,
Secretario de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes.

Autoridades de la Universidad Nacional de Quilmes

Rector: Mario Lozano

Vicerrector: Alejandro Villar

TRAYECTORIAS REALES EN TIEMPOS VIRTUALES

Estudiantes y docentes universitarios
desde una mirada inclusiva

Patricia Sepúlveda

Compiladora

Eliana Bustamante

Walter Campi

Prudencia Gutiérrez Esteban

Miriam Medina

Germán Reynolds

Patricia Sepúlveda



Universidad
Nacional
de Quilmes



AIESAD
Tradición y Calidad



Secretaría
de Educación
Virtual

Trayectorias reales en tiempos virtuales: estudiantes y docentes universitarios desde una mirada inclusiva / Patricia Graciela Sepúlveda ... [et al.] ; compilado por Patricia Graciela Sepúlveda. - 1a ed. - Bernal : Universidad Virtual de Quilmes, 2016.
Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3706-62-2

1. Educación Virtual. 2. Acceso a la Educación. I. Sepúlveda, Patricia Graciela II. Sepúlveda, Patricia Graciela , comp.
CDD 371.358

Colección Ideas de Educación Virtual

Dirección: Germán Dabat

Coordinación: Walter Marcelo Campi

Coordinación y Edición: María Ximena Pérez

Asistente de Coordinación: Matías van Kemenade

Comunicación y difusión: Diego Restucci y Mariela Poggi

Diseño y diagramación: Marcelo Aceituno y Diego Restucci

Planificación y Desarrollo Tecnológico: Ramiro Blanco

<http://libros.uvq.edu.ar>

Universidad Nacional de Quilmes 2016

Roque Sáenz Peña 352

(B/8763XD) Bernal

Buenos Aires

ISBN: 978-987-3706-62-2

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Licencia de Creative Commons

Trayectorias reales en tiempos virtuales de Patricia Sepúlveda (Compiladora) tiene licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported License.



Índice

Prólogo, por Carlos Eduardo Bielschowsky	7
Presentación, por Germán Dabat	11
Introducción, por Patricia Sepúlveda	15
CAPÍTULO I. La tutoría virtual de grado, por Eliana Bustamante	23
Las tutorías en el programa Universidad Virtual de Quilmes	27
El rol del tutor en la UVQ	29
La investigación sobre las prácticas tutoriales	31
Lo que los tutores dicen de sí mismos	32
“Se dice de mí”: el tutor desde la mirada de los graduados	33
CAPÍTULO II. La sala de tutores como espacio de intercambio y construcción de conocimiento, por Germán Reynolds, Eliana Bustamante y Patricia Sepúlveda	39
Heterogeneidad y complejidad	41
Las prácticas habituales	44
La sala de tutores	45
Diseño y algunas experiencias	48
Conclusiones	53
CAPÍTULO III. Estudiantes y docentes, percepciones sobre el tiempo compartido, por Patricia Sepúlveda	55
Lo que dicen los actores, análisis y contexto	59
“Lo que falta es tiempo”	60
¿De qué hablamos cuando hablamos de tiempo?	63
Intervenciones para construir un tiempo posible	69
Algunas reflexiones.....	71
CAPÍTULO IV. La socialización en los estudiantes universitarios de la Universidad Virtual de Quilmes, por Miriam Emilia Medina	73
De oficios y prácticas en la virtualidad	76
Presupuestos con los que los estudiantes comienzan el CIS.....	78
El Curso Inicial de Socialización en la UVQ	80
Objetivos centrales	81

Contenidos a abordar a lo largo del curso	82
Recursos, estrategias, actividades y evaluación en el CIS.....	83
La comunicación y el apoyo a quienes ingresan.....	85
Qué aprende un universitario en los EVEA.....	86
Perfiles docentes en el CIS.....	87
Conclusiones preliminares.....	88

CAPÍTULO V. Reflexiones sobre los estudiantes de las Carreras Virtuales de la Universidad Nacional de Quilmes desde una perspectiva inclusiva,

<i>por Patricia Sepúlveda</i>	93
Breves referencias al abandono de estudios universitarios	97
Trayectorias estudiantiles.....	100
Los ex estudiantes.....	104
A modo de cierre	115

CAPÍTULO IV. Estrategias de articulación de modalidades para la inclusión: hacia un sistema de educación superior bimodal, *por Walter Marcelo Campi*

<i>y Prudencia Gutiérrez Esteban</i>.....	119
La universidad	122
Universidad e inclusión	125
La universidad virtual.....	130
Universidad virtual e inclusión: la Bimodalidad	133
Prospectiva.....	136

Autores.....	147
---------------------	------------

Prólogo

Carlos Eduardo Bielschowsky*

La educación a distancia cuenta con una nueva obra de referencia, de calificada autoría, que profundiza la relación entre educación virtual y recorridos académicos de los estudiantes.

Trayectorias reales en tiempos virtuales es la primera publicación de la Colección *Ideas de Educación Virtual* que busca, entre otras cosas, responder a dos cuestiones principales: ¿qué puede hacer la Universidad Nacional de Quilmes para colaborar en que sus estudiantes a distancia se gradúen con excelencia? y ¿cómo puede colaborar el Programa de Educación Virtual en que los estudiantes de la modalidad presencial culminen sus estudios cuando asistir a la universidad se convierte en una tarea por demás difícil?

El libro está organizado en seis capítulos. Los primeros dos tratan el tema de la tutoría y del tutor, su historia en la educación virtual y el papel desempeñado por este profesional que “establece un vínculo íntimo entre educación y comunicación”, procesos que jamás deberían ser siquiera pensados separadamente.

El tercer capítulo refiere a tiempo como dimensión necesaria para conciliar las prácticas de la tutoría con el planeamiento de los estudios y la vida personal de los estudiantes, pero también del tiempo como “espera con cierta carga de angustia y ansiedad”.

Los capítulos cuatro y cinco versan sobre el centro de todas las acciones de la educación a distancia: el estudiante, su perfil deseado, sus trayectorias, y de aquello que rige su decisión más crítica: el abandono de sus estudios.

El sexto capítulo nos conduce por una propuesta de articulación entre la educación virtual, la inclusión y la Bimodalidad en el que la

* Presidente de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD). La Asociación fomenta, promueve e integra la Educación Superior a Distancia en la región Iberoamericana. Tiene como objeto contribuir a la vida académica de los directivos, profesores y estudiantes de las universidades miembros de AIESAD, a través de diversos proyectos de democratización de la información relevante y de calidad en la Educación Superior a Distancia, así como el intercambio de experiencias punteras en esta área del conocimiento.



Universidad Nacional de Quilmes yuxtapone tendencias, tecnologías y acciones en la búsqueda de nuevas formas de mediación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI.

Esta obra es resultado de un esfuerzo editorial común entre la Universidad Nacional de Quilmes y la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD).

La Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) fue fundada en octubre de 1980 en Madrid, durante el I Simposio Iberoamericano de Rectores de Universidades Abiertas y a Distancia. Su objetivo fundacional fue el de aunar esfuerzos para lograr mejorar la educación superior a distancia y promover el intercambio entre las universidades abiertas y a distancia en Iberoamérica. Fue una de las primeras instituciones en nuestra región que tuvo una visión integradora y una proyección de trabajo cooperado en esta modalidad de estudios.

Desde entonces, AIESAD busca contribuir para la vida académica de gestores, profesores y estudiantes de las universidades miembro, por medio de sus variados proyectos de democratización de la información relevante y de calidad en EAD, y el intercambio de valiosas experiencias.

Este año, la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia celebra su 36° aniversario. Tres décadas y media después de aquel octubre; recordamos este cómo un gran reto, porque esta modalidad era algo demasiado nuevo y reciente teniendo en cuenta que fue en la década del '70 cuando logró alcanzar un desarrollo inusitado a escala mundial y, en particular, en Iberoamérica, con la fundación de instituciones como la UNED de España, la UNED de Costa Rica, la UNA de Venezuela y el SUA-UNAM de México, entre otras.

Este texto colectivo reúne el saber y el conocimiento acumulado de profesores, investigadores y educadores en el área de Educación virtual y a distancia. Ofrece al lector, sea estudiante, investigador, profesor y/o gestor, un paseo intelectual seguro y agradable sobre los principales aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación virtual.

La Universidad Nacional de Quilmes es una universidad pública argentina con sede en la localidad de Bernal, partido bonaerense de Quilmes.

Estudiar en esta casa de altos estudios significa formarse en un entorno participativo y personalizado, a cargo de un equipo docente de gran prestigio y reconocimiento internacional.

La institución apuesta a la educación a distancia, siendo la primera en ofrecer en Argentina carreras virtuales completas.

La inclusión de nuevas tecnologías de la información en el proceso educativo se vio plasmada en un entorno propicio y en constante desarrollo de Internet. Se propuso, entonces, una nueva forma de estudiar, basada en la flexibilidad, asincronía y planificación de cursadas por parte de los propios estudiantes, manejando sus tiempos y de acuerdo a sus necesidades.

Actualmente, la UNQ es miembro de AIESAD y participa activamente en la organización de encuentros y proyectos especiales. En particular, destaca su participación en los programas de Movilidad Virtual PIMA AIESAD y Campus NET, pero también en el Repositorio de Recursos Educativos en Abierto, el Observatorio de Buenas Prácticas, y en todos los proyectos que AIESAD emprende.

Presentación

Germán Dabat*

Tengo la satisfacción de presentar esta obra y la oportunidad de agradecer, en nombre de todo el equipo que trabajó en ella, a la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) por brindar su auspicio.

Trayectorias reales en tiempos virtuales es la primera publicación de la Colección *Ideas de Educación Virtual*. Así ponemos en marcha un proyecto que aspira a promover la reflexión sobre la problemática de dinámicas desatadas en la educación universitaria como consecuencia de la incorporación de tecnologías digitales para dotar de mayor flexibilidad y pertinencia con respecto a nuestra época. Con esta creación, pretendemos abrir un nuevo canal de comunicación para quienes investigan y reflexionan sobre la temática de la educación virtual. Esperamos que la ampliación de los medios de expresión escrita dé un impulso a la producción intelectual en la materia y aliente mejoras, e incluso nuevos rumbos.

Tras 17 años de experiencia práctica en educación virtual universitaria, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) ha desarrollado capacidades pedagógicas, tecnológicas e investigativas. En el marco de ese proceso de maduración, *Ideas de Educación Virtual* constituye un espacio para que docentes e investigadores expongan trabajos de investigación y reflexiones a la comunidad universitaria nacional e internacional por medio de nuestro hábitat natural, que es Internet, y del papel impreso, que es el material que nos formó a varias de las generaciones que hoy compartimos el espacio educativo virtual.

El título de este primer libro de la Colección, su contenido y el mundo en el que nos toca vivir, juegan con la relación entre lo real y lo virtual. ¿Existe relación entre ambas cosas o son lo mismo? Las dos

* Director de la Colección *Ideas de Educación Virtual* y Secretario de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Es responsable académico de la UNQ frente a la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD).



décadas de vida de Internet han cambiado el sentido de esta pregunta. El límite entre lo real y lo virtual tiende a desaparecer porque lo real es cada vez más virtual y lo virtual es cada vez más real. El mundo virtual se metió en nuestras vidas y nuestras vidas se desarrollan cada vez más en entornos virtuales. La presencialidad es cada vez menos necesaria para realizar diversas acciones y para mantener distintos tipos de relaciones sociales. La educación no es una excepción; también progresa en esa dirección. De tal forma que no solo tiende a asumirse la obviedad de que lo virtual es parte de la realidad, sino a usarse tecnologías digitales de comunicación para acciones de la vida cotidiana.

Este libro es un producto de varios años de trabajo de cinco miembros del Programa Universidad Virtual de Quilmes. Patricia Sepúlveda es quien compila los trabajos; Eliana Bustamante, Germán Reynolds y Miriam Medina vuelcan su experiencia en la tutoría en entornos virtuales, combinando la descripción de prácticas usuales en el modelo establecido para enseñanza virtual en la UNQ con la investigación del desempeño de los estudiantes y su capacidad y dificultades para transitar trayectos curriculares universitarios en este medio. Por su parte, Walter Campi cierra el libro con un capítulo que muestra el rumbo que va tomando nuestra universidad y, posiblemente, el conjunto del sistema educativo: llámese Bimodalidad (educación presencial y virtual) o sistema educativo que, en su conjunto, incorpora crecientemente a las tecnologías digitales, la tendencia es notoria.

Los resultados de la investigación reflejados aquí, muestran algunas medidas de desempeño, como la tasa de egreso y otras variables, y se exponen estadísticas sobre las posibles causas a partir de un relevamiento a un significativo conjunto de ex alumnos que abandonaron sus estudios en las carreras de grado. De este modo, se abre camino a la reflexión sobre un problema generalizado en la educación universitaria argentina, especialmente en la educación a distancia. También se invita a pensar en un medio en el que, así como lo presencial y lo virtual tiende a converger, las generaciones de estudiantes también lo hacen. Los nativos digitales y los adoptivos deben afrontar algunos problemas comunes en la modalidad de enseñanza y otros generacionales. Se entrecruzan una amplia cantidad de variables y problemáticas que son amenazas para la continuidad de los estudios y, al mismo tiempo, una

fuerza inagotable de aprendizaje y de desarrollo de capacidades para superar obstáculos.

En ese marco, el apoyo constante de los tutores a sus tutorandos, así como las instancias y prácticas para favorecer la socialización de los estudiantes en el entorno educativo específico, son fundamentales para mejorar los desempeños. Su labor apunta a fortalecer las capacidades individuales y colectivas de quienes deben transitar un camino lleno de dificultades, pero que recompensa largamente y en múltiples sentidos a los que pueden llegar al final del camino.

Tratamos de formar graduados para un mundo de cambios permanentes, donde lo más útil que puede poseer una persona son bases sólidas para asimilar conocimientos nuevos a lo largo de toda su vida. Por eso, la UNQ pone énfasis en fortalecer la capacidad de nuestros estudiantes para apropiarse de las tecnologías con las que construirán el futuro. Sin embargo, somos conscientes de que esa relación entre la tecnología y el estudiante no es más importante que la que éste tiene con su docente. La docencia sigue ocupando un lugar central en el proceso de enseñanza. Hoy los nuevos requerimientos en el campo laboral y los principios pedagógicos más avanzados siguen una misma tendencia. Y será cada vez más evidente que, para consolidar y profundizar el progreso en todos los ámbitos de la sociedad, hay que aplicar los criterios centrales de la pedagogía moderna y de los docentes más innovadores.

Ideas de Educación Virtual pretende reflejar una experiencia educativa innovadora que despertó generalizadas críticas en sus comienzos, que paulatinamente se fueron convirtiendo en elogios y hoy, cada vez más, de una u otra forma, irrumpe en la escena de todas las universidades del mundo. La tendencia histórica va en la dirección en la que estamos.

Invitamos a todos los docentes comprometidos con esta problemática a proponer sus trabajos para la publicación. Esta Colección es del conjunto de quienes se comprometen con la educación virtual ya que aquí se expone un producto colectivo, una construcción social, donde *las ideas son de todos*.

Introducción

Patricia Sepúlveda

Producto de un ejercicio colectivo de escritura, llevado a cabo por quienes integramos el equipo de investigación de dos proyectos de I+D, financiados por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)¹, el presente libro recopila y reelabora textos sobre la educación mediada por Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA), desde la mirada de todos sus protagonistas.

Con un enfoque cuali-cuantitativo, se profundiza la relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes, tratando de identificar, caracterizar y acrecentar la comprensión de los problemas que enfrenta el alumno de modalidad virtual.

Más allá de analizar los roles y las relaciones establecidas por los actores, damos cuenta de una preocupación común a todas las instituciones universitarias: las características de los estudiantes y sus decisiones que los llevan a permanecer y perseverar en sus estudios, y aquellas otras circunstancias que los conduce al abandono.

La educación superior para el siglo XXI debe contribuir a pensar la construcción para una sociedad globalizada e interconectada. Una educación que considere la calidad, la equidad, los valores democráticos, solidarios y un fuerte interés por la inclusión a partir del reconocimiento de la diversidad. En esta línea se considera lo que el programa de educación a distancia, denominado Universidad Virtual de Quilmes (UVQ), puede aportar, por estar desarrollado mediante la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

Pensamos la educación superior en el marco de la Sociedad del Aprendizaje, desde un modelo educativo que pone énfasis en el aprendizaje y que promueve un cambio del papel del estudiante. Los especialistas señalan que el enfoque de la educación centrado en el estudiante

1 El primer proyecto de investigación, denominado “La relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes en el Programa UVQ” y dirigido por Roque Dabat, se desarrolló entre 2009 y 2013. El segundo, actualmente vigente, se denomina “Educación Superior, diversidad e inclusión. Relaciones entre trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales”.



y su capacidad de aprender, le exige más protagonismo y cuotas más altas de compromiso (Bautista, Borges, Forés, 2008).

Partimos de reconocer que vivimos en la Sociedad de la Información, impulsada por el acelerado avance de las nuevas tecnologías: informática, digital y telemática. Es también llamada Sociedad del Conocimiento, ya que éste se ha tornado en un factor central en la competitividad de las naciones. El trabajo, por ejemplo, se basa cada vez más en su gestión, al tiempo que se da en un nuevo marco organizativo caracterizado por la caducidad de los productos y las ideas, lo que deriva en cambiantes necesidades de formación.

Los modelos pedagógicos, tanto clásicos como modernos, buscan responder, al menos, las siguientes cinco preguntas: ¿qué tipo de hombre interesa formar? ¿Cómo y con qué estrategias? ¿A través de qué contenidos o experiencias? ¿Con qué ritmo debe realizarse el proceso de formación? ¿Quién predomina o dirige el proceso, el maestro o el alumno? (Flórez Ochoa, 1994, p.164).

Después de 15 años de trayectoria, podemos señalar que el modelo pedagógico del Programa UVQ piensa la educación universitaria sustentada por una plataforma virtual, desde una perspectiva constructivista que persigue la generación de aprendizajes significativos en el estudiante.

Esta propuesta de formación se caracteriza por su flexibilidad, tanto respecto a la organización del recorrido académico (que no prescribe correlatividades), como por las oportunidades que la asincronía permite en la organización de tiempos de cursado y estudio, según las necesidades del estudiante. En línea con el reconocimiento de la diversidad presentada por los estudiantes², se destaca también la flexibilidad en las condiciones de acceso.³

-
- 2 En los últimos años se ha dado un acceso masivo de estudiantes a las universidades públicas que presentan una gran heterogeneidad. Se trata en muchos casos de estudiantes denominados de “primera generación” no solo en el nivel universitario sino también en el nivel medio. Si bien acceden masivamente plantean a las instituciones de estudios superiores el desafío de la retención porque sus índices de permanencia son muy bajos y las tasas de abandono muy altas (Ezcurra, 2011).
 - 3 Ya que los planes de estudios de los ciclos de complementación que proponen algunas de las carreras reconocen los saberes previos que aportan los estudiantes permitiendo recorridos específicos.

La propuesta se caracteriza por la separación física entre el estudiante y el docente, la mediación tecnológica de esa relación a través del aula virtual, la promoción del aprendizaje autónomo, la interacción multidireccional y la asincronía.

La función docente es llevada a cabo por distintos actores: los autores de materiales didácticos; los profesores especialistas disciplinares a cargo del dictado de cursos cuatrimestrales; los tutores que guían al estudiante durante toda su trayectoria y los directores de cada carrera que realizan un seguimiento de las anteriores actividades. Todos ellos deben recibir capacitación en las competencias específicas que demanda la modalidad.⁴

Los alumnos pertenecen a una comunidad virtual de aprendizaje contenida en un campus integrador donde se realizan las actividades de comunicación y seguimiento personalizados. Para acreditar los aprendizajes se promueven diferentes instancias de evaluación: en línea, durante el cursado de las asignaturas, y presenciales cuando se trata de la acreditación final.⁵

En esta propuesta es particularmente importante el desarrollo de competencias en el uso de las TIC, especialmente en el caso de adultos que aún, sin tenerlas, optan por la educación virtual. Por ello, en todas las carreras se brinda un Curso Inicial de Socialización (CIS) para adquirir estas competencias y acercar una mirada crítica sobre el uso de las mismas. Algo no solo relevante en aras de poder superar el umbral mínimo para el desenvolvimiento en el campus sino que se convierte en un factor de inclusión social, promoviendo que internet se transforme en un medio para la democratización del conocimiento.

Como señalamos, en el modelo UVQ los estudiantes deben desarrollarse como individuos activos insertos en una comunidad de aprendizaje, que construyen sus propios saberes. En este sentido, se estimulan tanto las capacidades para su desarrollo autónomo como para el aprendizaje colaborativo. Dado que es probable que los estudiantes tengan escasa o nula experiencia de aprendizajes de este tipo y en entornos virtuales, es importante que la propuesta pedagógica

4 Reglamenteo UVQ Anexo resolución del consejo superior 683/10 Artículos 4, 6, 7, 8 y 9.

5 En cumplimiento de la reglamentación vigente: Resolución del Ministerio de Educación 1717/04.



permita la adquisición de las competencias para trabajar y aprender en un entorno en línea. En esa dirección, se requiere una actitud proactiva y que pueda tomar la iniciativa de su propio aprendizaje, hacer preguntas o solicitar apoyo, en caso de necesitarlo. Sabemos que este estudiante raras veces es el que encontramos en nuestro punto de partida sino que es parte de nuestro trabajo formativo (Bautista, Borges, Forés, 2008).

Así, el estudiante virtual enfrenta un amplio margen de independencia y libertad, lo que favorece la incorporación de quienes tengan obligaciones familiares y/o laborales que les impiden desarrollar cursadas tradicionales en tiempos rígidos y en un espacio físico determinado. Sin embargo, como contraparte, estos márgenes de autonomía le demandan organización de tiempo de conexión, estudio personal y participación en el aula, entre otras cosas. Ser un estudiante autónomo implica, muchas veces, desarrollar un aprendizaje solitario. Para contrarrestarlo, la propuesta del docente debería favorecer el aprendizaje colaborativo, valorando las aportaciones de los integrantes y enfatizando la importancia de la participación en los espacios comunes para que logren construir colectivamente conocimiento.

La comunicación estudiante-estudiante es el complemento de la interacción estudiante-docente que, en la UVQ, se establece al vincularse de manera bi-direccional con los diferentes actores que ejercen estas tareas. Por una parte, los profesores de las asignaturas, quienes guían el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula virtual y en base a los materiales obligatorios. Por ejemplo, la Carpeta de Trabajo, elaborada por un reconocido experto en el tema. En las clases semanales los docentes articulan metas y objetivos de conocimiento a alcanzar, resuelven dudas, organizan las actividades y evalúan según lo establecido en el plan de trabajos que estructura todas las actividades de cada asignatura. Por otra parte, los estudiantes se relacionan con el tutor, que es el encargado de acompañarlo a lo largo de toda su carrera, orientarlo y guiarlo en su recorrido, según su formación previa, sus competencias adquiridas y experiencia laboral.

En su amplia mayoría, quienes estudian en la UVQ son adultos con obligaciones familiares y laborales. Esta particularidad se aborda a través de una propuesta flexible dada por la asincronicidad de sus instancias

de comunicación, la oferta de carreras de ciclo de complementación de grado, que reconoce las trayectorias realizadas previamente y con recorridos curriculares que presentan tramos electivos para que, cada uno, pueda ajustar la carrera a sus necesidades, como parte de un proceso enmarcado en la educación de por vida o educación continua.

La asincronía que caracteriza la educación en línea permite que se acceda en cualquier momento a las clases, bibliografía y actividades de cada asignatura a lo largo de las 15 semanas que dura la cursada, sin dejar de contar con la guía y acompañamiento del docente. Sin embargo, se trata de una asincronía con límites ya que un estudiante debe participar en las actividades obligatorias de cada curso en un período que abarca 16 semanas, y estar al tanto de las comunicaciones que se dan en el aula.

En cambio, las comunicaciones con el tutor, si bien son predominantemente asincrónicas, a través del aula de tutorías, permiten intercambios sincrónicos mediante comunicaciones telefónicas. Además, los estudiantes pueden acceder en cualquier momento a las informaciones que figuran en los distintos espacios del campus virtual.

Todo lo anterior señala un aspecto de la formación en entornos virtuales: el carácter predominantemente textual de las comunicaciones. Lo que plantea la necesidad de desarrollar en los actores habilidades comunicacionales específicas que, sin descuidar la claridad, dejen espacio para la calidez y la expresividad en las interacciones.

Al concluir el cursado de cada asignatura, se prevé una instancia de acreditación constituida por un examen final presencial que se desarrollan en sedes distribuidas en el país y en algunos lugares del extranjero.

La armonización de los elementos y actores del modelo pedagógico, constituyen una tarea compleja que hace necesaria una clara definición de funciones y responsabilidades correspondientes a cada uno, al tiempo que se torna central la circulación de la información entre espacios académicos, administrativos y de gestión. Por ello, el marco operativo de este modelo pedagógico requiere de una estructura matricial que responde a un conjunto de decisiones didácticas, académicas, tecnológicas y administrativas, que posibilitan el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las disciplinas en un entorno tecnológicamente mediado.



Lo sintético de esta presentación no debe llevar a pensar que se trata de un modelo rígido y establecido de una vez y para siempre desde su creación, en 1999. La dinámica de la gestión y la evolución institucional han generado y continúan haciéndolo, grandes desafíos y constantes búsquedas de respuestas.

En ese sentido, dada la diversidad de propuestas de formación en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje, y las diferencias entre las funciones que asumen los actores implicados, hemos extendido esta introducción en los capítulos siguientes, donde profundizamos algunos temas centrales.

En el primer capítulo, titulado “La tutoría”, Eliana Bustamante presenta el concepto general de la tutoría universitaria, historizando, para luego caracterizar específicamente el rol del tutor en la UVQ, incorporando la mirada de los actores sobre sí mismos y la que devuelven a éstos los estudiantes.

Luego, Patricia Sepúlveda, Germán Reynolds y Eliana Bustamante, profundizan el análisis sobre el rol del tutor, para enfocar - incorporando el concepto bourdiano de *habitus*, tal como lo usa Philip Perrenoud (1995)- un espacio de interacción creado para construir conocimiento, acuerdos básicos sobre el rol y desarrollo de herramientas multimedia para facilitar la interacción y el seguimiento de los estudiantes.

A partir de distintos enfoques sobre la categoría *tiempo*, en el capítulo tercero, Patricia Sepúlveda realiza un análisis de las percepciones que del *tiempo* reflejaron tutores, docentes y estudiantes; y reflexiona sobre los posibles impactos de estas en las trayectorias de los estudiantes. Además, en tanto recupera el relato de los actores involucrados, lo pone en relación con las conceptualizaciones que realizan Zygmunt Bauman (2008) y Manuel Castells (1996) al referirse al tiempo y la modernidad líquida.

Seguidamente, Miriam Medina continúa con la mirada sobre los estudiantes desde la inclusión, e introduce uno de los recursos que la UVQ ha desarrollado para dar a conocer las habilidades que debe poseer un estudiante en EVEA, en la intención de contribuir a la transformación de un estudiante tradicional en uno virtual. Con esos objetivos se desarrolla el Curso de Socialización Inicial (CIS).

En el quinto capítulo, Patricia Sepúlveda caracteriza a los estudiantes, ex estudiantes UVQ y a sus trayectorias, poniendo el eje en la inclusión y la democratización de la educación superior. Para eso, analiza datos estadísticos que le permiten realizar interpretaciones y proponer acciones concretas para incidir en la retención.

Finalmente, Walter Campi y Prudencia Gutiérrez Esteban, presentan la evolución e inserción territorial de la UNQ-UVQ, y reflexionan sobre las experiencias de Bimodalidad, asumida como una estrategia para cumplir con las demandas sociales emergentes, ampliando las posibilidades y recuperando estudiantes que abandonaron sus estudios, ofreciendo, así, mayores posibilidades de cursado y graduación. Su mirada incluye propuestas concretas a los fines de lograr una convergencia de modalidades más sólida y orgánica, donde se identifiquen acciones y experiencias de alto valor pedagógico, didáctico e innovador, valorando, especialmente, el desarrollo de la calidad e inclusión.

A grandes rasgos, este es el contenido de nuestro libro, que esperamos se torne en un puente entre nosotros y aquellos colegas que, en otras latitudes, realizan tareas similares, enfrentan sendas dificultades, reflexiones y dudas.

A lo largo de estos años, hemos construido conocimiento y, en tanto lo hacíamos, aprendimos no solo sobre el tema que nos ocupa, sino sobre lo que es ser investigador. Contamos para ello con una ayuda inestimable: la de nuestro mentor, Roque Dabat, que asumió el riesgo de dirigir un equipo de personas con muy diversa formación, muchas ganas de trabajar y ninguna experiencia en investigación. A él, a todos nuestros colegas y estudiantes, van dedicadas estas páginas.

Bibliografía

BAUTISTA, G. BORGES, F. FORÉS, A. (2008), "Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de enseñanza- aprendizaje". Madrid, Narcea.

CASTELLS, MANUEL (1996), "La era de la información. Economía, sociedad y cultura". Vol. 1 México siglo XXI.

BAUMAN, ZYGMUNT (2008), "Modernidad Líquida". Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 1º edición 9ª reimp.



EZCURRA, A (2011), "Igualdad en la Educación Superior. Un desafío mundial". Buenos Aires, UNGS.

FLÓREZ OCHOA, R (1994), "Hacia una pedagogía del conocimiento". Bogotá, Mc Graw- Hill.

PERRENOUD, P (1995), "El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia". Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Ginebra. Traducción Claudia Soto (para uso interno del seminario de enseñanza para la comprensión para formadores de formadores).

CAPÍTULO I

La tutoría virtual de grado

CAPÍTULO I

La tutoría virtual de grado

Eliana Bustamante

En este apartado se reflexiona sobre la tutoría universitaria a fin de pensar en una educación preocupada por la calidad, la equidad, los valores democráticos, solidarios y con interés por la inclusión a partir del reconocimiento de la diversidad. Se considera lo que el análisis del caso específico del programa denominado Universidad Virtual de Quilmes (UVQ) puede aportar a partir del estudio¹ sobre la tutoría implementada en la modalidad a distancia por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Se describen sus orígenes, implementación, funciones originales y las definiciones que, en la actualidad, asume esta figura en el modelo analizado.

En diversos textos sobre tutorías en educación superior se señala que la intervención tutorial debe ser intencional, sistemática, articulada y programada. Si bien la tutoría universitaria es un concepto muy amplio, podemos identificar un núcleo común, relacionado con la actividad de un experto o responsable que adopta decisiones en favor de otro individuo. Se la considera una actividad de carácter formativo que incide de modo integral en la trayectoria del estudiante.

Estas acciones, a su vez, comparten la intencionalidad de resolver problemas relacionados con la deserción, el abandono, el rezago y la baja eficiencia de los estudiantes.

Los orígenes de la tutoría universitaria podrían rastrearse en el siglo XII, y vale aclarar que, a distintos modelos universitarios, corresponden distintas acciones tutoriales. En épocas recientes se ha renovado el interés por estas acciones tutoriales, en línea de pensar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y las actividades docentes para las universidades del siglo XXI. En diversas universidades españolas y mexicanas encontramos ejemplos con los cuales el modelo tutorial de la UVQ tiene semejanzas y diferencias.

1 Proyecto I+D La relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes en el Programa UVQ .



En toda definición de tutoría aparecen las siguientes actividades: tutela, guía, asesoramiento, orientación; ayuda, asistencia; atención integral a la persona tutorada (Lobato Clemente et al, 2004). Y también se hace referencia a la intencionalidad de resolver problemas relacionados con la deserción, abandono, rezago y baja eficiencia de los estudiantes.

Sobre estos aspectos, Narciso García Nieto (2008) señala que la tutoría universitaria debería orientar al estudiante en aspectos:

- Académicos: en relación a planes de estudio, elección de asignaturas, selección de posgrados o cursos de especialización.
- Profesionales: relacionados con asesoramiento sobre la inserción socio-laboral, facilitando el tránsito de la vida universitaria a la activa.
- Personales: referidos a problemas personales, familiares, emocionales y afectivos que pueden afectar directa o indirectamente su aprendizaje.
- Sociales: sobre becas, ayudas, servicios universitarios y estancias en el extranjero.
- Administrativos: información de requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones y uso de bancos de datos, entre otras cosas.

En la formación universitaria en México, según el documento de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Fresán Orozco y Romo López, 2011), la tutoría se constituye en un elemento potenciador de la formación integral del estudiante. En este caso, los esfuerzos tutoriales ponen atención en la socialización universitaria, al tiempo que aspiran a evitar reprobación y rezago, fundamentalmente en el primer año de cursada de los estudiantes, y buscan apoyarlos en el desarrollo de habilidades para el estudio universitario. Se les ofrecen oportunidades de enseñanza compensatoria o complementaria en temas de mayor dificultad en las distintas asignaturas. También, apuntando a cuestiones personales, se intenta crear un clima de confianza para conocer aspectos de la vida del estudiante que puedan influir en su desempeño. Además, se les brinda información académico-administrativa y sugieren actividades extracurriculares que les permitan favorecer su desarrollo profesional integral.

Se considera que el tutor tiene un rol muy importante en relación a estimular en los estudiantes capacidades y procesos de pensamiento,

toma de decisiones y resolución de problemas, con el fin de que cada uno sea capaz de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje.

Sin embargo, no todos estos aspectos forman parte de las acciones docentes tutoriales en el Programa UVQ. En esta propuesta, las tutorías se orientan al apoyo de los estudiantes en aspectos académicos, sociales y personales; y a la intención de desarrollar un proceso de acompañamiento, sustentado en teorías que están centradas en el aprendizaje más que en la enseñanza.

Las tutorías en el programa Universidad Virtual de Quilmes

En respuesta a las necesidades de formación asociadas a los vertiginosos cambios generados por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los años '90, el programa UVQ se constituyó en la propuesta de educación superior, en modalidad no presencial, de la UNQ.

Este proyecto especial nace con características singulares no solo por su modalidad sino por la estratégica estructura matricial de gestión académica, que permitió la articulación entre las diferentes coordinaciones responsables de planificar, diseñar e implementar las políticas, particularmente en lo referido a la circulación de la información.

En esta estructura del Programa se incluyó la Unidad de Tutorías, con una figura del tutor-docente, entendido como guía y orientador de los estudiantes en el transcurso de toda la carrera virtual.

El diseño del modelo pedagógico y de los circuitos de gestión académica en el programa UVQ², significó una innovación en lo que respecta al funcionamiento de los actores y estructuras existentes en la educación universitaria presencial. Uno de sus rasgos distintivos ha sido la constitución de la acción docente que se compone entre diferentes actores, como ser el profesor de cada asignatura, el tutor académico, los autores de los materiales didácticos y los directores de cada carrera.

En relación a esta etapa inicial, Sara Pérez y Adriana Imperatore (2007) sostienen que «las coordinaciones de cada carrera y las coordi-

2 Programa de Educación no presencial "Universidad Virtual de Quilmes" dependiente de la Universidad Nacional de Quilmes.



naciones transversales: Unidad de Comunicación, Unidad de Evaluación, Unidad de Procesamiento Didáctico y Unidad de Tutorías, conformaban una estructura matricial tendiente a garantizar la calidad de la formación, la heterogeneidad de la oferta académica y la metodología de enseñanza virtual». Respecto a la Unidad de Tutoría, Pérez e Imperatore (2007), afirman que:



«La Unidad de Tutorías nucleaba a los tutores del programa que no son los profesores (contenidistas)³, sino docentes que asesoran a un grupo de alumnos a lo largo de toda la carrera virtual. Esta guía se vuelca a la elección de las asignaturas, dado que los planes de los tutores recomiendan una secuencia a seguir según la coherencia del trayecto, el interés del estudiante y el tipo de asignatura. A la vez, los tutores proporcionan información a los coordinadores de carrera, a las unidades transversales y a los profesores acerca del registro de la recepción de la propuesta pedagógica del programa por parte de los alumnos, una valiosa información para la corrección del rumbo de la acción docente, sobre todo en los primeros años estudio no establecen correlatividades obligatorias, sino orientaciones dentro de las carreras. El asesoramiento del tutor en todos los aspectos de la vida académica del estudiante ha sido una de las claves de los altos niveles de retención registrados en el programa UVQ » (p. 6).

A partir de los aportes señalados es posible puntualizar que en el Programa Universidad Virtual de Quilmes -desde el momento inicial- el rol asignado a la Unidad de Tutorías se define en la trama de una estructura compleja implicando una permanente interrelación con las otras áreas del Programa, al mismo tiempo que preserva una función distintiva.

El sistema tutorial del Programa tiene sus antecedentes en el sistema presencial de tutorías de la Universidad Nacional de Quilmes (Res.R. 575/97), que en su definición inicial identifica a la tutoría como una función de mediación entre la institución y el estudiante.

La tutoría establecida es de las que Sebastián Rodríguez Espinar (2008) denomina “de carrera” o de “itinerario académico”, que se articula como un nexo entre los estudiantes y la universidad en un seguimiento y acompañamiento que se extiende a lo largo de toda la carrera. Tiene como fin implicar a los estudiantes en su propio aprendizaje en

3 Nota de autor.

la modalidad virtual, ayudar a establecer prioridades en la toma de decisiones, orientar el trayecto académico en base a los recorridos previos y el seguimiento de su trayectoria académica. Se tiene en cuenta, además, que los planes de estudio de las diferentes carreras no establecen asignaturas correlativas en sus recorridos.

Para referirnos a la concepción de los orígenes del sistema tutorial de UVQ haremos mención de documentos internos: el documento de trabajo realizado por los integrantes de tutorías en el año 2000 y un informe externo elaborado por María Pía Caracotche (2000). Allí se plantea que el tutor se constituye en interlocutor y referencia en relación a todo el sistema presencial. También define el rol del tutor como el de mediador entre la institución y el estudiante, además de hacerse cargo de la contención de toda su trayectoria académica, a través de un seguimiento personalizado de su situación. Finalmente, coordina los grupos virtuales constituidos por sus estudiantes para dar a conocer lo que implica la tarea y la responsabilidad de ser estudiante universitario virtual.

El rol del tutor en la UVQ

Al inicio del programa y como piedra basal se utilizó un documento elaborado por las tutoras que constituían el equipo a cargo de la carrera de Educación en el año 2000 y que sirvió como insumo al informe citado anteriormente. Allí se describe el rol del tutor como el de mediador entre la institución y el estudiante. A saber: la contención de toda su trayectoria académica, el seguimiento personalizado de su situación; la coordinación de los grupos virtuales constituidos por sus estudiantes para dar a conocer lo que implica la tarea y la responsabilidad de ser estudiante universitario virtual.

Para las acciones del tutor UVQ, Caracotche (2000) detalla que tienen que ver con socializar a los estudiantes en el entorno educativo virtual, encauzar hacia las áreas adecuadas sus solicitudes y recibir los comentarios de éstos con referencia a la universidad, orientarlos sobre la inscripción a materias y contribuir a la organización de los tiempos de cursada y rendido de finales, según los diferentes períodos del ciclo anual. También, ayudar a la adquisición de estrategias que favorezcan el aprendizaje y la comunicación en entornos virtuales. Al



mismo tiempo debe coordinar y acompañar a un grupo de estudiantes a lo largo de toda su carrera.

Actualmente, algunas de las funciones generales del tutor se encuentran definidas por el Régimen de la modalidad virtual.⁴

- a) El asesoramiento sobre el uso del Campus Virtual.
- b) El acompañamiento durante todo su trayecto académico, orientándolos en la personalización y diseño del recorrido curricular de cada uno dentro de la carrera elegida y asistiendo en la elección de asignaturas de cada período académico.
- c) La mediación eventual ante las instancias administrativas y académicas.
- d) La intervención en las situaciones que puedan derivar en rezo-go o abandono.
- e) La contribución al desarrollo autónomo del estudiante en el transcurso de su carrera.
- f) La coordinación de los grupos virtuales de estudiantes en la sala de tutorías.

De lo dicho anteriormente se extraen algunas de las tareas específicas relacionadas con orientar, mediar y contener los problemas que enfrentan los estudiantes en momentos puntuales, como las inscripciones, cuestiones familiares o en el trato con otras áreas de la UVQ. Al ser el nexo más directo entre el estudiante y la institución, los tutores vehiculizan solicitudes, asesoran respecto de las demandas temporales de dedicación al estudio, informan sobre los espacios del campus, su uso adecuado y las novedades de la UNQ/UVQ. También realizan el seguimiento de los estudiantes y su participación en el aula de tutorías que coordinan, intervienen en los períodos de inactividad de éstos, establecen -llegado el caso- comunicaciones telefónicas y registran diariamente todas estas actividades. Además, participan del desarrollo de distintas mesas de exámenes finales a lo largo del país.

4 Régimen de la Modalidad Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes RESOLUCIÓN (CS) N°: 683/10.

La investigación sobre las prácticas tutoriales

Coincidiendo con quien fuera el Director del proyecto de I+D original, Roque Dabat, «basamos nuestro trabajo en la convicción de que la investigación pedagógica, desde la praxis universitaria, presta servicios al perfeccionamiento docente, facilitando la introducción de innovaciones que promuevan el aprendizaje efectivo, elevando consecuentemente la calidad de los procesos de enseñanza.» (2008, p.214).

En este sentido, entre los años 2009-2013 se desarrolló el proyecto de I+D “La relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes en el Programa UVQ.” Su objetivo central aspiraba a conocer las trayectorias de los estudiantes en las carreras del Programa UVQ y su relación con las prácticas tutoriales desde el punto de vista de los actores que la llevan a cabo (tutores) y de la población sobre la cual se ejerce la acción tutorial (estudiantes). Además, pretende constituirse en espacio de reflexión sobre las prácticas tutoriales y una búsqueda de mejoras.

De esta forma se buscaba establecer lo que Martín Becerra señala como “el factor cultural que establece el vínculo íntimo entre educación y comunicación, el tipo de relación que establecen los actores (internos y externos) en la puesta en práctica de experiencias de formación en entornos virtuales, las estrategias de interpelación desplegadas en esa práctica, la necesaria consistencia entre enunciados y condiciones de enunciación , revelan que en definitiva lo que los entornos virtuales producen, almacenan y transmiten son estrategias de construcción de sentido”. (2005, p. 31).

Realizar un acompañamiento pertinente requirió asumir la heterogeneidad y diversidad de los estudiantes como característica esencial del conjunto y, a la vez, identificar comunes denominadores. En ese sentido, conocer y dialogar en profundidad con los tutores y graduados se constituyó en una de las prioridades centrales del proyecto a la hora de pensar las estrategias a abordar en relación a quienes han decidido estudiar en modalidad virtual.

Para ello nos basamos en la información obtenida en reuniones de grupos focales realizadas con los tutores y graduados. La selección de la técnica del *focus group* para obtener información permitió, a través



de una discusión organizada de los individuos, obtener información sobre la visión y experiencias acerca del tema. Especialmente entre los tutores, resultaba de particular interés acceder al uso del lenguaje diario y cultura. Y, entre éstos y los egresados, se buscaba explorar el grado de consenso existente sobre un determinado tópico.⁵

Analizamos la información así obtenida identificando las siguientes dimensiones:

- Representación del rol del tutor: aparecen tensiones entre profesionalización y vocación. Agregando la categoría vocación / humanista por no encontrar mejor nombre para referirnos a la preocupación por la socialización del estudiante, por la persona, por una relación más afectiva. Y también una categoría ejecutivo- tecnocrática, que busca dar un servicio eficiente a sus tutorados.
- Aspectos que constituyen la acción tutorial: a las acciones identificadas en nuestras hipótesis académicas, personales, administrativas, se sumaron las burocráticas y tecnológicas para dar cuenta del discurso de los actores.
- Representación que de el estudiante tiene el tutor.
- Representación que del tutor tiene el estudiante.
- Problemas para la tarea del tutor.
- Problemas para la trayectoria del estudiante.
- “El tiempo”.⁶

Lo que los tutores dicen de sí mismos

Los tutores noveles⁷ se identificaron a sí mismos como el “nexo entre la universidad, el docente y los estudiantes”, “la cara visible de la universidad”. Por su parte, los tutores de mayor experiencia se definieron como “mediadores- posibilitadores de la adaptación del estudiante a las actividades de la universidad y al entorno virtual en el que éstas se desarrollan”. Ambos grupos asignan especial importancia al vínculo permanente que los diferencia del resto de los docentes. Los de menor antigüedad identificaron entre los aspectos a abordar aquellos definidos

5 En este caso, sobre el rol del tutor, los objetivos que tiene con respecto a su trabajo y cómo perciben las acciones tutoriales los estudiantes.

6 A esta dimensión en particular nos referimos en otro capítulo.

7 Con tres o menos años de experiencia en el rol.

como: académicos, personales, administrativos, y agregaron el ya mencionado técnico o tecnológico. La centralidad en todos los tutores está puesta en el acompañamiento académico y personal.

Por otro lado, señalaron que algunas tareas definidas como burocráticas⁸ insumen demasiado tiempo, que podría ser capitalizado dedicándose a un mayor acompañamiento académico, percibido como de más importancia. Sin embargo, algunos consideran que al responder a estas consultas de menor relevancia, pero que a veces responden a la desorientación que enfrentan los estudiantes en la virtualidad, también contribuyen a la construcción de la relación entre el tutor y el estudiante.

Es por ello que en las representaciones de los tutores en general y sobre todo entre los tutores noveles, aparece una tensión entre lo que consideran importante (aspectos académicos y personales) y otros aspectos sobre los que deben responder cotidianamente. Los tutores con más experiencia, en cambio, que perciben estas otras respuestas como una forma de contención, que ayudan a que los estudiantes no pierdan tiempo y no se desanimen con cuestiones burocráticas.

“Se dice de mí”: el tutor desde la mirada de los graduados

Hay coincidencia en las percepciones de los graduados respecto del rol del tutor y como los tutores perciben su tarea, dado que consideran al tutor como nexos, orientador, quien sugiere la secuencia de las asignaturas a cursar, la cantidad posible de cursos, de acuerdo a la situación laboral o personal del estudiante. Se lo consulta, por ejemplo, sobre las dificultades que presentan la bibliografía o determinada materia.

Los graduados destacan la importancia del tutor en la virtualidad, el valor de las comunicaciones personales, la contención en momentos críticos y los contactos telefónicos. Dan cuenta de la necesidad de sentir que “detrás de la máquina” hay alguien de carne y hueso que les responde de modo personalizado.

8 Responder ante la falla de un formulario electrónico o sencillamente donde encontrarlo, aunque esa información esté presente en el aula de tutorías a la que acceden a los estudiantes, o bien reorientar información de un envío de material por correo que no llegó, o bien consultas que en realidad deben hacerse a otras unidades donde se gestionan las cuentas de los estudiantes, etc.



Respecto a las condiciones personales más destacadas por los estudiantes sobre un tutor se destacan la empatía y rapidez para dar respuesta a las dudas o consultas.

La virtualidad plantea desafíos a estudiantes que, a veces, no poseen todas las habilidades para manejarse en entornos virtuales, y es allí donde demandan orientación, tanto en los aspectos académicos como los administrativos.

En este punto se hace presente una diferencia entre tutores y graduados. En tanto los tutores perciben los aspectos burocrático-administrativos como un tiempo desaprovechado, los estudiantes destacan la importancia del tutor para resolver problemas generados en las inscripciones, la recepción de materiales, la presentación de equivalencias o convalidaciones, la matriculación o la solicitud de certificados.

Esto obedece a que cuestiones burocráticas de fácil resolución en situaciones presenciales se tornan obstáculos más difíciles de sortear en la virtualidad. Los graduados valoran el acompañamiento, la contención y la empatía evidenciada por el tutor, sobre todo cuando han tenido que resolver algún inconveniente o a los efectos de evitar la deserción. Otra característica destacada es la capacidad de encontrar caminos para dar respuestas a conflictos en los que el tutor es intermedio, incluso en aspectos que escapan a su esfera de influencia.

Los aspectos que para los estudiantes son de mayor importancia hacen a cuestiones académicas referidas a la organización de la cursada y de los tiempos. En segundo término, a cuestiones personales, resaltando el trato personalizado.

Existe concordancia entre las representaciones que, tanto tutores y estudiantes tienen respecto de las siguientes acciones tutoriales: ser el nexo entre las distintas unidades que componen el programa, asesorar respecto de las elecciones estratégicas dentro de la cursada de carrera, solucionar situaciones problemáticas específicas y acompañar respecto de problemas personales. Ambos también señalaron que en la virtualidad la figura del tutor es fundamental para evitar el rezago o la deserción. Acuerdan que estudiar en forma virtual requiere de un acompañamiento atento y a tiempo por parte del tutor, quien se constituye en un actor clave para prevenir la deserción a partir de morigerar los efectos de aislamiento y soledad que presenta la modalidad.

Estas coincidencias responden a la construcción compartida a través de los intercambios vía mail, aula de tutoría o directamente telefónico que estudiantes y tutores hacen de sus respectivos roles desde el inicio de la carrera, dado que en ningún espacio del campus virtual, fuera de las aulas de tutorías, se describen al estudiante las funciones del tutor.

Estos acercamientos iniciales al discurso de los actores promovieron el desarrollo de acciones, algunas de las cuales se mencionan a continuación.

Sala de Tutores: creación de un aula virtual a la que tienen acceso los docentes con funciones de tutor que se desempeñan en la modalidad. Es un espacio que contribuye a la construcción compartida del rol, promoviendo debates e intercambios sobre percepciones, procedimientos, problemas y soluciones, así como actividades a realizar con los estudiantes. Uno de los objetivos del aula tiene que ver con generar un piso de actuación común, que sin borrar la riqueza de los perfiles profesionales de cada tutor, desdibuje la diferencia entre las acciones tutoriales que los estudiantes señalaron como demasiado heterogénea.

El Organizador Académico: considerando el valor atribuido a la organización de los estudios o *tiempo de organización*, se elaboraron recursos didácticos por carrera que permiten sistematizar las tareas de los tutores. Este organizador se trata de un desarrollo del propio equipo de tutores a partir de utilidades que brinda el campus y diferentes herramientas informáticas. Con este recurso didáctico, los estudiantes seleccionan las asignaturas del plan de estudios que van a cursar por periodo y los exámenes finales que van a rendir en cada momento del año. Luego, los tutores retroalimentan las propuestas de modo de construir en forma compartida la trayectoria más apropiada de acuerdo al perfil de cada uno de los estudiantes.

Los intercambios presenciales entre tutores, el establecimiento de acuerdos sobre el desarrollo de nuevas herramientas dentro del campus que permiten un seguimiento más ajustado son, entre otras, las acciones emprendidas a partir de la investigación.

Formación: la capacitación y actualización permanente de los docentes tutores se torna fundamental, sobre todo por la heterogeneidad de los perfiles de los actores reales. En esta línea se desarrollan



capacitaciones periódicas a cargo de especialistas en el campo de la educación virtual.

Finalmente, a más de quince años de la implementación de estas innovaciones, que implican llevar adelante una propuesta de educación superior mediante las TIC, continúa siendo necesaria la reflexión, investigación y formación en relación a las tutorías UVQ, para pensar y evaluar las acciones tutoriales y su capacidad de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes virtuales del nuevo siglo.

Bibliografía

Algunas reflexiones sobre el rol del tutor (2000). Documento de trabajo de la unidad de tutorías UVQ. (MIMEO).

BECERRA, M. (2005), "Cambio y continuidad: servicio público y educación en entornos virtuales" En Flores, Jorge. Becerra, Martín (compiladores) "La Educación Superior en Entornos Virtuales: el caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes". 2ª ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

CARACOTCHE, M. (2000), "Propuesta de desarrollo de las tutorías en la Universidad Virtual de Quilmes". Documento de Trabajo UVQ. (MIMEO).

Consejo Superior de la Universidad Nacional de Quilmes. RCS-683-10 (2010) "Régimen de la Modalidad Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes".

DABAT, ROQUE (2008), "Formación para la educación superior a distancia: entre la disciplina y la tecnología", en Pérez, S. e Imperatore, A. Compiladoras. Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales. Perspectivas sobre la Docencia y La Investigación. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

FRESÁN OROZCO, M, ROMO LÓPEZ, A (2011). Programas institucionales de tutoría una propuesta de la ANUIES. Recuperado a partir de:
<<http://publicaciones.anui.es.mx/libros/155/programas-institucionales-de-tutoria-una-propuesta-de-la-anui-es-3a>>

GARCÍA NIETO, N (2008), "La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior", en AAVV (2008). La Tutoría Universitaria en el marco de la

Convergencia. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Zaragoza Facultad de Educación. Buenos Aires, Miño y Dávila.

LOBATO, C., DEL CASTILLO, L., ARBIZU, F. (2004), "Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso". Educación XX1.

PÉREZ, S., IMPERATORE, A. (2007), "Impacto educativo y transformaciones del modelo universitario a partir del Programa Universidad Virtual de Quilmes". Ponencia presentada en II Conferencia Internacional de Educación a Distancia. ICDE. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Toluca, México.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2008), "Manual de tutoría Universitaria. Recursos para la acción". Octaedro ICE. Barcelona.

CAPÍTULO II

La sala de tutores como espacio de intercambio y construcción de conocimiento

CAPÍTULO II

La sala de tutores como espacio de intercambio y construcción de conocimiento¹

Germán Reynolds, Eliana Bustamante, Patricia Sepúlveda

Tal como señalamos en el primer capítulo, al indagar sobre el concepto y las funciones tutoriales, encontramos diversas definiciones que van caracterizando los múltiples roles que esta figura adquiere en las instituciones educativas, desde el nivel primario hasta los estudios de posgrado y a lo largo del tiempo (AAVV, 2007, Arbizu Bacaicoa, F., Del Castillo, L., Lobato C., 2004, García Nieto, N., 2008).

La modalidad virtual incorpora la figura del tutor² en su modelo pedagógico. En el Artículo 4 de su resolución indica: “La acción docente comprende las actividades de diseño, planificación, desarrollo, asistencia, tutoría y evaluación de las distintas instancias propias de la enseñanza y el aprendizaje en la modalidad virtual. Dichas actividades se encuentran distribuidas entre directores de carrera, autores, profesores y tutores”.

De este modo, el tutor complementa las actividades del profesor apoyando y guiando a los estudiantes en el transcurso de toda la carrera virtual. La tutoría UVQ aborda aspectos académicos, personales, administrativos y sociales. Y se diferencia del modelo de profesor- tutor que apoya a los estudiantes en lo estrictamente areal.

Heterogeneidad y complejidad

Para cumplir con las tareas académicas asignadas, es conveniente que el tutor sea un profesional titulado en relación a las carreras que siguen sus tutorados, familiarizado con los contenidos y exigencias de las asignaturas. Fundamentalmente porque los planes de estudio de las carreras

1 Una primera versión de este capítulo fue presentada en 2011 en la Conferencia Internacional ICDE 2011 UNQ, Argentina. III Foro Internacional de Educación Superior en Educación Virtual.

2 Resolución (CS) N°683/10.



no prescriben un recorrido curricular de correlatividades obligatorias y porque, además, la UVQ oferta ciclos de complementación curricular, donde los estudiantes llegan con recorridos académicos previos diversos, lo que destaca la relevancia del tutor como orientador de distintas dimensiones en el trayecto académico del alumno. Este hecho contribuye con una de las principales particularidades que posee el equipo de tutores: la heterogeneidad.

Entre los ciclos de grado y pregrado que oferta la UVQ se encuentran: la Licenciatura en Administración, la Licenciatura en Educación, la Licenciatura en Comercio Internacional, la Licenciatura en Ciencias Sociales, la Tecnicatura en Ciencias Empresariales, la Licenciatura en Terapia Ocupacional, la carrera de Contador Público Nacional, la Licenciatura en Turismo y Hotelería. Dado que los tutores son graduados de carreras afines a las de sus tutorados, esta oferta deriva en una amplia dispersión entre los perfiles académicos de los tutores que conforman la Unidad de Tutorías.

Por otra parte, la UVQ tiene más de quince años, período en que las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han sufrido e impulsado cambios vertiginosos en las formas de comunicarnos, trabajar y estudiar. Las posibilidades de Internet llegaron a niveles apenas imaginables a comienzos de la propuesta educativa, en 1999. El aumento de la conectividad fue acompañado por un crecimiento de la matrícula con gran diversidad: cultural, formativa y familiar, entre otras cosas, lo que tuvo su contraparte en el aumento de la cantidad de tutores, diversos en edades, formaciones y capacidades de manejo de las diferentes herramientas informáticas que se relacionan, de distinta manera, con el desempeño de su rol. Mientras que los más jóvenes poseían, en general, un mejor manejo de las herramientas, los tutores con más tiempo en el equipo de tutorías poseen mayores habilidades para abordar los desafíos que presentaba la tarea en lo referente a lo interpersonal.

Se debió dar respuesta a los desafíos que plantea el crecimiento:

- Estudiantes con diversas realidades sociales y recorridos académicos.
- Tutores con distintos perfiles, manejo y actitud frente a las TIC, niveles de experiencia en la actividad, edad y características personales.

Solo en 2009 se incorporaron 8 nuevos integrantes. Hacia fines de 2015, la Unidad de Tutorías contaba con 35 tutores para cerca de de 9.000 estudiantes.

Los tutores desarrollan sus actividades en la sede de la Universidad en distintas franjas horarias³, algunos días de la semana y, desde sus hogares, el resto del tiempo. Esta particularidad no permite que se lleven adelante reuniones presenciales en forma regular, dificultando la coordinación de actividades. Cada uno de los tutores, además de tener contacto individual con los estudiantes a su cargo, administra grupos y sub-grupos de estudiantes por carrera, en aulas ubicadas dentro del campus virtual. En estos espacios, uni y multidireccionales, mantiene intercambios formales e informales con sus tutorados, comparte novedades, inquietudes, reglamentaciones, consejos, bibliografía y recursos multimedia.

Este espacio se denomina *Aula de Tutorías* y es diferente a la *Sala de Tutores*, donde solo participan tutores. El Aula de Tutorías ha sido diseñada de manera personalizada por cada tutor, dando lugar a multiplicidad de formatos y contenidos.

A todo lo anterior se suma, en 2009, la incorporación de una nueva plataforma conocida como “Campus Qoodle”⁴, que ofrece por su flexibilidad grandes posibilidades a las intervenciones tutoriales respecto de las que se realizaban en años anteriores, pero que exigió para los tutores un re aprendizaje en el uso de las herramientas de trabajo, casi en simultáneo con la migración de los estudiantes a la nueva plataforma.

Por lo tanto, si bien la incorporación de nuevos profesionales con gran diversidad en su formación académica fue considerada como una posibilidad para enriquecer las prácticas tutoriales, también podía implicar el riesgo de desdibujar el rol en infinidad de prácticas tutoriales inconexas.

3 Una de las tareas del tutor consiste en el contacto telefónico con los estudiantes, por lo que deben estar presente en la sede de la universidad distintos días de la semana y en distintas franjas horarias desde las 8 am hasta las 8 pm.

4 Nombre dado al Campus basado en el software libre Moodle, a partir del acrónimo de Quilmes + Moodle.



Las prácticas habituales

En 2009, la Dirección Académica del Programa tomó como prioritario el desarrollo de proyectos de I+D propios. Uno de ellos fue llevado adelante con el fin de incrementar los procesos de investigación y reflexión sobre las propias prácticas, considerando las características del sistema tutorial.

Entre las actividades del proyecto de investigación se realizaron grupos focales con tutores, graduados y estudiantes para analizar las prácticas tutoriales. Se identificó en el grupo de estudiantes la percepción de una excesiva diversidad en el ejercicio de las prácticas tutoriales, lo que llevó a considerar necesaria una reflexión sistemática sobre la propia actividad. La reflexión conjunta, la discusión y la mirada puesta sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos, aunque es un trabajo de largo aliento, tuvo aspectos positivos para mejorar las prácticas y para acercarnos a algunos de los objetivos de la investigación.

Haciendo foco en el rol del tutor, se podría señalar que hay actividades de la vida cotidiana realizadas sin pensar, aunque se tenga una ligera conciencia de ellas, de las que no se puede dar una explicación de por qué se hacen. Los automatismos conciernen no solo a los gestos sino también a percepciones, emociones y funcionamientos mentales, como lo señala Philip Perrenoud (1995). Estos “esquemas de pensamiento” ayudan a tratar la información y a tomar decisiones, aunque solo se perciban sus efectos. Perrenoud apela a la noción Bourdiana de habitus identificándose como el conjunto de esquemas de evaluación percepción pensamiento y acción. Gracias a esta “estructura estructurante” a esta “gramática generatriz de las prácticas” (Bourdieu 1972) somos capaces de enfrentar, al precio de las acomodaciones menores, una gran diversidad de situaciones cotidianas. Los esquemas permiten al sujeto no adaptar más que *marginalmente* su acción a las características de cada situación corriente, no innova, salvo, para tomar en cuenta lo que la acción tiene de singular. (1995, p. 1).

Este habitus se enriquece cuando la adaptación no es menor sino cuando es más fuerte, generando coordinación de esquemas existentes o diferenciándolos. En esos casos también se diversifica. En el desempeño de las acciones tutoriales, como en el de roles docentes a los que

se refiere Perrenoud, hay también un componente de “gramática generatriz de las prácticas”. ¿Es posible trabajar sobre el habitus de modo de hacerlo consciente para generar nuevos aprendizajes? Se pregunta: ¿No estamos en los límites de algo que puede ser enseñado? ¿Cómo actuar sobre los habitus de un sujeto cuando él mismo no los conoce, y no es maestro de obra de la formación de sus esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación, de decisión, de acción? ¿Tenemos el derecho de hacer esto? (p.2).

Responde que sí, porque de lo contrario sería imposible pensar en la formación de profesionales como demanda nuestra sociedad del conocimiento, profesionales autónomos, capaces de innovar, de constituir estrategias flexibles en función de objetivos generales y de una ética que permita y sostenga la autonomía. Propone, entonces, un trabajo deliberado sobre el habitus. Algo similar se encuentra como cimiento de la idea que lleva a la construcción de la *Sala de tutores*. A partir del reconocimiento de que una parte del rol profesional está constituido de rutinas o de *improvisación reglada*, Perrenoud plantea la posibilidad de trabajar sobre el habitus a partir de la toma de conciencia y del análisis de la práctica.

Una forma de intervenir y hacer consciente el habitus es cambiar las condiciones de la práctica. La alteración de las condiciones de la práctica puede deberse a muchas razones que, si bien no son accidentales, no responden a ninguna lógica específica. Tal situación podría identificarse con los cambios, producto de la incorporación de nuevos tutores, nuevos alumnos y un flamante campus en la UVQ, que se dio entre 2009 y 2010. Se aprovechó ese momento para tomar conciencia y analizar las prácticas tutoriales. Así, la nueva plataforma se constituyó en un espacio posible para el desarrollo de estrategias de intervención tutorial y construcción de saberes.

La sala de tutores

Las mencionadas modificaciones internas y externas al programa UVQ, impactaron en lo que los tutores consideran que implicaba su rol y, si bien la incorporación de nuevos profesionales con gran diversidad en su formación académica fue considerada como una posibilidad para enriquecer las prácticas tutoriales, también podría haber implicado un



riesgo de desdibujamiento del rol ante la multiplicación de prácticas tutoriales inconexas.



Por ello, se desarrolló un espacio común a los tutores para compartir ideas, establecer criterios, plantear situaciones problemáticas y buscar la mejor forma de resolverlas y potenciarlas: *la sala de tutores*. Otra idea que inspiró la construcción de la sala fue dotar de cierta homogeneidad a aquellos temas básicos respecto de la información que recibían los estudiantes, sin perder las características personales de cada tutor.

En ese sentido, el tutor necesita conocer las normas y procedimientos de la Universidad, tener sólida formación académica y poseer conocimiento general de las disciplinas. Al mismo tiempo, poder usar todos estos elementos de manera flexible en la solución de distintas situaciones que plantea la práctica, que no pueden ser sistematizadas o prescriptas en un manual de procedimientos. Esto exige una constante reflexión sobre el propio hacer, en diálogo con los colegas, desarrollando mayor comprensión de su rol y tendiendo a su mejora.

El diseño de la sala se propuso promover el intercambio entre los integrantes del Equipo de Tutorías y la construcción colectiva de conocimiento. A través de la implementación de foros, se plantearon formas de resolución de problemas comunes a todos los estudiantes virtuales o problemas específicos de las distintas carreras. La *sala de tutores* permitió:

- Intercambiar dudas sobre modos y procedimientos de resolución de problemas puntuales, por carrera o generales de acompañamiento.
- Reflexionar grupalmente sobre modos de trabajo, tipos de respuesta a partir de las diferentes participaciones en los foros. De esta manera,

se pudieron identificar las mejores respuestas y evitar la superposición de esfuerzos para atender a problemas que ocurrían sistemáticamente en algún período de cursada, por ejemplo: envíos de materiales, inscripción a materias, inscripción a finales, sedes donde se toman los exámenes y exámenes en el exterior, entre otras cosas. El intercambio permitió unificar criterios.

- Compartir miradas sobre casos y posibles respuestas, permitiendo capitalizar experiencias y evitar el aislamiento. En este punto se hace referencia a situaciones particulares de alta conflictividad en relación a un alumno y su cursada, a la relación docente-alumno y/o conflictos entre estudiantes. Se identifican tendencias respecto de problemas comunes y se proponen caminos a seguir.
- Capitalizar las habilidades y los conocimientos distintos que poseía cada tutor, haciendo posible su aprovechamiento por el resto (planificadores, bases de datos, instructivos, agendas) evitando la repetición de tareas individuales.
- Experimentar con los nuevos recursos que ofrecía el *Campus Qoodle*, que luego pudieron ser implementados en las *aulas de tutorías*. Por ejemplo, inclusión de wikis, foros de distinto tipo, encuestas, chats, cuestionarios y videos, que fueron incluidos en el aula de alguno de los miembros del equipo, son compartidas, evaluadas e incorporadas a otras aulas.

Desde otro punto de vista posibilitó:

- A quienes se iniciaban en la tarea tutorial, comprender rápidamente cuáles son las actividades centrales y capitalizar la experiencia de los tutores más experimentados.
- A todos los integrantes, pasar del conocimiento implícito a uno explícito haciéndolo visible a través de las participaciones, aportes e intercambios en el aula.
- Contar con más y mejor información, producto de las múltiples perspectivas incorporadas.
- La construcción compartida de conocimiento entre tutores con formación pedagógica específica y tutores con perfiles profesionales, potenciando la comprensión de situaciones conflictivas.



Diseño y algunas experiencias

Para el diseño de la *sala de tutores* se solicitó al equipo de desarrollos que conservase todas las características de un aula de clases. Allí, el Coordinador de Tutorías tenía el rol de docente a cargo del aula y los tutores, los atributos y vista de los estudiantes. El diseño del aula permitió la experimentación de las herramientas que brinda Moodle. El modelo actual de la sala da cuenta de su evolución a lo largo de los años.

The screenshot displays the Moodle calendar interface for the course 'STUTOR 1'. The main calendar shows the month of March 2016, with key events highlighted in blue boxes. These events include 'Inicio primer periodo de clases - Economía' on March 7th, 'Inicio primer periodo de clases - Sociales' on March 10th, and 'Inicio mesas de finales - segundo llamado Marzo' on March 14th. The interface also features a 'Clave de eventos' (Event Key) section with filters for 'Global', 'Curso', 'Grupo', and 'Usuario', and a 'Vista de Mes' (Month View) section showing a smaller calendar for February and March 2016.

Posee un calendario con fechas clave, como apertura y cierre de inscripciones a finales y cursadas. En períodos de exámenes finales, se crea un cronograma de mesas de exámenes y se organizan guardias para asistir en el operativo de exámenes finales.

Existen espacios donde se van cargando direcciones web de uso habitual, como los espacios para:

Interacción

[Coordinación de Tutorías](#)

[Foro Abierto](#)

Información Asociada

[Programa](#)

[Agendas y Organizadores Académicos 2016](#)

[Bibliografía](#)

[Programas para exámenes libres 2014](#)

El bloque de *Interacción* contiene los dos espacios de mayor actividad de la *sala de tutores*, el foro unidireccional de “Avisos de la coordinación de Tutorías” y el “Foro Abierto”. En el primero, la coordinación avisa sobre las novedades y pedidos, planteando situaciones problemáticas detectadas de las que puede nutrirse el grupo.

The screenshot shows a forum interface with a navigation bar at the top containing 'Inicio', 'STUTOR 1', 'Foros', and 'APORTES, DUDAS Y MAS'. A search bar is on the right. Below the navigation bar, there is a button 'Colocar un nuevo tema de discusión aquí.' and a pagination control 'Página: (Anterior) 1 2 3'. The main content is a table with the following columns: 'Tema', 'Comenzado por', 'Respuestas', and 'Ultimo mensaje'.

Tema	Comenzado por	Respuestas	Ultimo mensaje
Consultas...	Matiaslich Ileana	1	Coordinador Tutorías mié, 26 de sep de 2012, 17:06
Consulta prórrogas nuevas	Asaro Alicia	0	Asaro Alicia mar, 20 de sep de 2012, 12:41
Sede Tucumán llamado de septiembre	Rodriguez Arias Marina	3	Rodriguez Arias Marina mar, 18 de sep de 2012, 08:35
Tips de viajes	Bustamante Eliana	5	Coordinador Tutorías lun, 17 de sep de 2012, 14:29
Aviso de Tutor sugiriendo que los alumnos verifiquen estado de la cursada una semana antes de rendir el final.	Lopez Muro Emanuel	3	Matiaslich Ileana mié, 12 de sep de 2012, 18:29
cuota de correo	Matiaslich Ileana	4	Matiaslich Ileana mié, 12 de sep de 2012, 18:28
CONSULTA por consulta	Asaro Alicia	6	Asaro Alicia sáb, 8 de sep de 2012, 14:27
Aviso NT	Matiaslich Ileana	1	Bustamante Eliana jue, 30 de ago de 2012, 14:57
Oferta Administracion y CPN	Coordinador Tutorías	3	Coordinador Tutorías mié, 27 de ago de 2012, 19:46
Reunión tutores TUCE con alumnos con 15 o más materias: miércoles 22, 16 hs.	Lopez Muro Emanuel	0	Lopez Muro Emanuel mié, 19 de ago de 2012, 19:30
Grillas: una buena	Mendez Caldeira Rodrigo	2	Mendez Caldeira Rodrigo mié, 15 de ago de 2012, 17:29
Pase de TUCE (plan viejo) a Carreras TU: formulario "Licencia para exención de pago"	Lopez Muro Emanuel	1	Lopez Muro Emanuel lun, 6 de ago de 2012, 17:02

En el *foro abierto* los tutores pueden “postear” directamente. Es un espacio multidireccional, de debate, que admite temas formales e informales, donde suelen plantear las situaciones con las que se encuentran, casos difíciles, el modo de resolver algún tema en particular, novedades sobre congresos y conferencias y, especialmente, dudas sobre cómo proceder en algunas situaciones. De este modo, la coordinación u otros tutores, al contestar en el foro, permite que todo el colectivo conozca la respuesta o vayan discutiendo sobre el tema.

En el espacio *Planificaciones y Agendas* se encuentran una serie de archivos elaborados de manera colaborativa, que facilitan las actividades de planificación académica anual con los estudiantes. La metodología habitual de trabajo consiste en un grupo reducido de tutores que asume la tarea de elaborar los archivos y luego los remite para su revisión al resto del grupo.



ORGANIZADOR ACADÉMICO 2015

[Estrategias para cursar](#)
[Instructivo y video \(demo\)](#)

Planificación de materias - Programa Universidad Virtual de Quilmes

[ENTREGA DEL ORGANIZADOR ACADÉMICO 2015 - planificación-](#)

[Documentos para tutores, agendas, planificadores, recomendaciones...](#)
[tips creación actividad](#)
[INFORME DE BECAS ENERO 2015](#)
[Instructivo Exámenes Finales](#)

Además se presentan en la *Sala de Tutores* instructivos en distintos formatos como video y presentaciones, desarrollados para el uso del Campus Qoodle, como el de armado y administración de grupos dentro de la sala de tutorías.

Armado de Grupos

Al momento de armar o desarmar los grupos hay que tener en cuenta algunas cuestiones

Acceder al bloque Administración / Grupos

Un espacio muy utilizado es el generado para administrar la información referida a los informes de desempeño de los estudiantes que poseen beca, permitiendo así homogeneizar criterios y estandarizar formatos para la elaboración de los mismos.

INFORME DE BECARIOS 2015

[BECAS 2015:INFORME DE MEDIO TERMINO](#)

[Estatuto Universitario UNQ](#)

[Regimen de Estudios de la Modalidad Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes](#)

[Regimen de Disciplina Universidad Nacional de Quilmes](#)

[Solicitud de Equivalencias](#)

PLANES 2011

Resoluciones de aprobación de Planes 2011

- [COMERCIO INTERNACIONAL RCS 271/11](#)
- [TUCE RCS 272/11](#)
- [CONTADOR PUBLICO NACIONAL RCS 273/11](#)
- [ADMINISTRACION RCS 274/11](#)
- [TURISMO Y HOTELERIA RCS 275/11](#)
- [EDUCACION RCS 457/11](#)
- [SOCIALES Y HUMANIDADES RCS 430/11](#)

 [Programas de materias de las carreras de economía y Administración](#)

EQUIVALENCIAS

◦ Depto de Economía & Administración


Como se mencionó, la Unidad de Tutorías reúne a los tutores de todas las carreras. Los foros por carrera permiten discutir temas específicos de cada una de las ellas, problemáticas en común, planes de estudio y sucesión sugerida para las materias afines, entre otras cuestiones.

Clase 8 - miércoles 28 de diciembre de 2011

 [¿Qué es ser un estudiante virtual?](#)

Clase 9 - miércoles 28 de diciembre de 2011

Clase 10 - miércoles 28 de diciembre de 2011

 [Sobre el tutor](#)

Utilizando la herramienta “Wiki” se elaboran dos documentos compartidos que apuntan directamente a la recopilación y reflexión de las



prácticas y, por un lado, a la caracterización del rol del tutor. Por otro, a la identificación de las particularidades de su contraparte: el estudiante virtual.

Dentro del equipo de tutorías hay miembros con diferentes habilidades para el manejo de las TIC, en particular con aquellas de la web 2.0. En el último año se desarrollaron instructivos multimedia para los estudiantes, con soporte en video.

The screenshot shows a web interface for 'Tutorías UVQ'. On the left, there is a header with the text '¡Bienvenidos y bienvenidos al aula nro 14 de Tecnicatura Ciencias Empresariales!' and the tutor's name 'Lic. Rodrigo Méndez Calbera'. Below this is a large image of a modern building. The main content area contains several paragraphs of text, including a video player showing a group of people in a meeting. On the right side, there is a sidebar with a menu of links: 'Regimen de Disciplina', 'Nuevo Régimen de Estudios', 'Estatuto Universitario', 'Normas Administrativas', and 'Tutorías en Google Maps!'. The 'Tutorías en Google Maps!' link is highlighted, showing a map of South America with several blue location pins.

Este tipo de actividades generó interés en el resto del grupo, lo que dio lugar a la organización de dos jornadas de capacitación para los tutores en el uso de diferentes herramientas de video. Nuevamente, los guiones que luego formarán parte de los videos son puestos previamente a discusión en la sala de tutores. Lo mismo está sucediendo con instructivos para el uso de Google Earth, en las salas de tutorías. Otros espacios de la Sala de Tutores están vinculados al repositorio de reglamentaciones, a la prueba de herramientas *Qoodle*, a presentar informes de encuestas, compartir consejos para los estudiantes y documentos, entre otras cosas.

Conclusiones

La riqueza, producto de la diversidad inicial de las aulas y la posterior implementación de la *Sala de tutores* donde se reflexiona sobre ellas, dio un resultado muy superior al que se habría obtenido si se hubiese entregado a los tutores un único formato de aulas prediseñado, producto de decisiones ajenas a los propios actores, como sucedía en las plataformas virtuales anteriores.

La *sala de tutores* continúa su desarrollo, proceso que va acompañado de reuniones informales entre integrantes del equipo de tutorías que comparten la misma franja horaria, lo que acelera aún más los procesos de construcción colectiva de conocimiento. La elaboración de trabajos colaborativos es una acción que transforma las anteriores formas de trabajar. La incorporación de nuevos miembros se percibe como una fortaleza para los cambios en ese sentido. Por otro lado, el compartir respuestas y puntos de vista frente a algunas situaciones reiteradas disminuye la posibilidad de que se lleven adelante prácticas inconexas. La búsqueda de información y la reflexión compartida ha generado una nueva mirada sobre las propias prácticas y representaciones de la tarea, una especie de reflexión sobre el habitus en la línea de lo que señala Perrenoud (1995) y que llama *trabajar sobre la lucidez*:



“La lucidez es la lastimadura que se encuentra más cerca del sol”, escribe René Char. Sabemos lo que cuesta y a veces sabemos lo que le debemos. En el trabajo de lo humano, lejos de ser un lujo personal, la lucidez es una competencia profesional. Podemos esperar desarrollarla de manera metódica, inscribirla en el habitus? De nada sirve, en efecto, decidir en abstracto ser lúcido, convenimos todas las mañanas con nosotros mismos. Lo que nos falta es, sin duda, el coraje y también una manera de vigilancia, lo que se llama en inglés awareness, una disposición para quedar en alerta, para atrapar toda ocasión de comprender un poco mejor quienes somos. (p.21).

El espacio de la sala de tutores da cuenta de un esfuerzo sostenido en el tiempo por trabajar colaborativamente sobre la lucidez. No es una tarea fácil, pero es importante conocer qué es lo que se quiere lograr.



Bibliografía

- AAVV. (2007), "La Tutoría Universitaria en el marco de la Convergencia". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Zaragoza Facultad de Educación.
- Algunas reflexiones sobre el rol del tutor (2000). Documento de trabajo de la unidad de tutorías UVQ. (MIMEO).
- ARBIZU BACAICOA, F., DEL CASTILLO, L., LOBATO C. (2004)- Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación (p.165-169).
- GARCÍA NIETO, N., (2008), "La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior", en AAVV. (2008), "La Tutoría Universitaria en el marco de la Convergencia". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación.
- PERRENOUD, P., (1995), "El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia". Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Ginebra. Traducción Claudia Soto (para uso interno del seminario de enseñanza para la comprensión para formadores de formadores)..

CAPÍTULO III

Estudiantes y docentes, percepciones sobre el tiempo compartido

CAPÍTULO III

Estudiantes y docentes, percepciones sobre el tiempo compartido¹

Patricia Sepúlveda

¿Por qué llamar al mundo virtual un mundo no real cuando también es parte de nuestra realidad?
Dario Sztajnszrajber

La aparición de internet supuso un cambio decisivo en las posibilidades tanto de acceso a la formación como a la acción docente. Y si bien el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como instrumento de formación no transformaron completamente los métodos de enseñanza ni la formación, sí planteó la necesidad de renovar las competencias y las acciones de docentes y estudiantes. Las TIC han impactado en las modalidades de aprendizaje a distancia posibilitando nuevas formas de interacción y de trabajo colaborativo, tanto entre docentes y estudiantes, como de estudiantes entre sí y del equipo de docentes tutores.

El tema que aquí se despliega fue elaborado en el marco del proyecto de Investigación “La relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes en el Programa UVQ”, un trabajo de carácter cuali- cuantitativo que incluye tanto el análisis de datos estadísticos como la generación de información cualitativa a través de la búsqueda del relato de los actores. En esta última línea se llevaron adelante grupos focales para identificar dimensiones consideradas importantes por los propios actores involucrados, al momento de pensar en las prácticas tutoriales. Aquí surgió una categoría de análisis

1 La primera versión de este capítulo se presentó con el título “El tiempo como categoría de análisis en los intercambios entre tutores y estudiantes en Entornos Virtuales de Aprendizaje”, en 2010, en el XIV Congreso de educación a Distancia CREAD Mercosur/ sul. Aprendizajes 2.0 nuevos ambientes, nueva cultura. INTA- CREAD realizado en Trelew, provincia de Chubut, Argentina.



que no había sido prevista: el *tiempo*², que aparece representado como necesario para: dedicar a los estudios, organizar y compatibilizar con obligaciones familiares, planificar las actividades académicas y desarrollar actividades conjuntas con tutores, docentes y otros estudiantes. Pero también se presentó como tiempo de espera con cierta carga de angustia y ansiedad.

Algunas preguntas que organizaron la reflexión: ¿Qué idea de tiempo articuló la relación entre los distintos actores? ¿Cómo incidió la valoración asignada al tiempo en los intercambios que establecieron docentes, tutores y estudiantes? ¿Cómo influye dicha valoración en las trayectorias que desarrollaron los estudiantes? ¿De qué modo se manifestó en las relaciones con los docentes? ¿Cuáles podrían ser las líneas de abordaje respecto de la dimensión tiempo, a fin de trabajar en la retención y evitar el rezago?

Para responder estos interrogantes recurrimos a información procedente de las ya mencionadas reuniones de grupos focales³ con tutores y graduados, intercambios vía mail facilitados por distintos tutores de las carreras que componen la UVQ⁴, respuestas abiertas adicionadas a una escala Likert, administrada a una muestra seleccionada de estudiantes y entrevistas en profundidad.

Los grupos focales nos permitieron identificar dimensiones sobre la representación que los tutores tenían sobre su rol y los aspectos que consideraban parte central de la acción tutorial. Así como la representación que tenían de los alumnos a su cargo y los problemas

2 Cuando se menciona la categoría tiempo se refiere a las acepciones más cotidianas de dicho concepto. Según la Real Academia Española:

1. m Duración de las cosas sujetas a mudanza. 1. m Magnitud física que permite ordenar los sucesos, estableciendo un pasado, un presente y un futuro cuya unidad en el sistema internacional es el segundo. 8. Oportunidad, ocasión o coyuntura de hacer algo. "A su tiempo" "Ahora no es tiempo". 9. m Espacio disponible para la realización de algo "no tengo tiempo". Recuperado a partir de <rae.es/?id=Zir6lpt>..

3 En febrero de 2010 se realizaron cuatro reuniones de grupos focales. Dos de ellas agrupan a estudiantes y graduados de distintas carreras cuya concurrencia fue voluntaria, y las otras dos a tutores agrupados según su antigüedad en la tarea.

4 La universidad cuenta con las siguientes carreras (de ciclo de complementación de grado): Licenciaturas en Educación, Ciencias Sociales, Hotelería y Turismo, Administración y Comercio internacional, Contador Público Nacional y Licenciatura en Terapia Ocupacional, además de una carrera de pre-grado: la tecnicatura universitaria en Ciencias Empresariales.

que enfrentaban en sus tareas. Por parte de estudiantes y graduados se indaga respecto de sus representaciones sobre los tutores y su rol, y los problemas que enfrentaban en sus trayectorias, que los llevaban a recurrir a éstos. En ambos casos se buscó identificar cómo se hacía presente la dimensión *tiempo*.

Lo que dicen los actores, análisis y contexto

Aspiramos a realizar una *descripción densa* de lo que los propios actores dijeron de su tarea. Este particular modo de análisis implica, según Clifford Geertz (1992), ir más allá del acto buscando identificar y diferenciar los significados asignados tanto por el actor como por los testigos del mismo, ingresando en el terreno de las significaciones que dicho acto pone en movimiento. Es una actividad de interpretación para desentrañar las estructuras de significación, su campo social y alcance.

Otro concepto que sirvió para iluminar la información fue el de *representación* social, considerada como una forma de conocimiento social que nos sirve, por un lado, para interpretar nuestra realidad cotidiana. Por otro, permite a los grupos fijar su posición a nivel mental en relación con situaciones, acontecimientos y comunicaciones que les conciernen. Denisse Jodelet (1993) define este concepto como una forma de conocimiento de sentido común, pensamiento práctico orientado a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Posee un carácter simbólico y significante. La representación que tiene un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, le define objetivos y procedimientos específicos. Las representaciones se conforman a partir de experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben por medio de la educación, la comunicación social y la tradición. De este modo, la construcción de la representación incorpora elementos contextuales de la comunidad en que se insertan. En nuestro caso, las tradicionales características atribuidas a la formación universitaria enmarcadas por la virtualidad en la que se establecieron las relaciones entre tutores y tutorados.

En el modelo organizativo del programa Universidad Virtual de Quilmes (UVQ), que da marco a estas relaciones, la acción docente incluye las actividades de diseño, planificación, desarrollo, asistencia, tutoría y evaluación de las distintas instancias propias de la enseñanza y el



aprendizaje en la modalidad virtual. Y distribuida entre directores de carrera, autores, profesores y tutores⁵.

Allí se establece, además, que la interacción entre estudiantes, docentes y personal de gestión académica y administrativa se lleva a cabo preponderantemente de manera asíncrona, a través de diversos espacios comunicacionales previstos en el Campus Virtual⁶.

En este modelo organizativo, los tutores académicos se constituyen en referentes permanentes para los estudiantes. Sus funciones tienen que ver con asesorar sobre el uso del Campus Virtual, acompañar durante todo el trayecto académico, orientar en la personalización y diseño del recorrido curricular dentro de la carrera elegida y asistir en la elección de asignaturas de cada período académico. Están a cargo de la mediación eventual ante las instancias administrativas y académicas. Deben intervenir en las situaciones que puedan derivar en rezago o abandono y tratan de contribuir al desarrollo autónomo del estudiante en el transcurso de su carrera. Además, coordinan los grupos virtuales de los estudiantes que cada uno de ellos tiene asignado a su sala de tutorías.

Al poseer el programa una estructura curricular flexible, donde no existen correlatividades en los planes de estudio sino orientaciones al interior de las carreras, la figura del tutor toma dimensión como orientador del estudiante en el trayecto académico y como nexo entre éste y la Universidad.

“Lo que falta es tiempo”

El análisis de la información obtenida a través de los grupos focales⁷ permitió identificar diferencias y acuerdos respecto de las representaciones del tiempo. La valoración que hacían los tutores variaba según su

5 RESOLUCIÓN (CS) N°: 683/10 art. 4.

6 Ibid. Art. 2. Nuestro campus virtual se desarrolló a partir de una plataforma de software libre Moodle, adaptado a los requerimientos de nuestro modelo pedagógico recibiendo el nombre de Campus Qoodle, en ese espacio los docentes se encargan del dictado de las asignaturas a través de clases virtuales semanales.

7 Vale destacar que la técnica del grupo focal se consideró pertinente para descubrir actitudes, sentimientos y creencias de un grupo ya que resulta más probable descubrirlas por el encuentro social y la interacción que implica. Y permitía la emergencia de una multiplicidad de visiones y procesos emocionales en un contexto grupal.

período de incorporación al programa. Los tutores de incorporación más reciente⁸ consideraban que el tiempo era un valor que debía ser aprovechado al máximo, fundamentalmente para asesoramiento académico y personal. Según los tutores que trabajan desde los inicios del programa, el tiempo era un tiempo de acompañamiento general diferenciado..

Para los estudiantes, por otra parte, el tiempo, era tiempo de espera de las clases, las inscripciones, los certificados, las devoluciones de los trabajos prácticos parciales de las asignaturas, la recepción de materiales, certificados y de espera de las notas de finales. Todas estas esperas superpuestas o encadenadas generan gran ansiedad y era, entonces, cuando la presencia y la celeridad de las respuestas del tutor aparecía como factor de contención primordial. Resaltamos la presencia porque, en algunos casos, se hizo evidente que los estudiantes necesitaban saber que del otro lado había alguien, aunque más no fuera para escuchar el llamado telefónico o acusar recibo de un mail.

Otra dimensión significativa de la categoría *tiempo* que se hizo presente -si la pensamos desde la intención de implementar acciones por parte de la institución en favor de las trayectorias de los estudiantes- fue la *organización del tiempo* y, en este caso, se mostró compartida entre tutores y estudiantes. Las ideas sobre tiempo escaso, por la necesidad de compartir el dedicado a los estudios, con la familia y las obligaciones laborales, proponía a ambos lados de la relación la necesidad de administrar y crear estrategias que permitieran hacerlo.

Ahora bien, como no se puede asumir que los individuos en un grupo focal están expresando su punto de vista individual, sino que están hablando en un contexto específico, se recurrió a los intercambios individuales entre tutores y estudiantes vía mail, entrevistas a tutores, así como las presentaciones de los estudiantes en las aulas⁹.

8 La incorporación de estos tutores fue producto del crecimiento tanto de la oferta de carreras como del número de estudiantes, lo que llevó a que solo en dos 2 años se incorporaron 11, sobre un total de 31 tutores.

9 En la mayoría de las asignaturas los estudiantes durante la primera clase, deben realizar una presentación personal. En este caso la información procede de mi propia experiencia como docente de la asignatura Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Licenciatura en Educación y de Estado Sociedad y Economía en la Argentina 1930-1997 que se dictaba en las Licenciaturas en Hotelería, Administración, Comercio, Contador Público y Humanidades y Ciencias Sociales.



Nos extendemos en las citas para recuperar el relato de los actores:



“Trabajo muchas horas al día aunque sábado y domingo es solo para mi familia. Mañana rindo sociología de la educación y el viernes pedagogía. Ya aprobé nuevas tecnologías. Ahora estoy cursando: historia de la educación, política educativa y didáctica”.



“Les cuento que soy mamá de 7 adolescentes, así que estudio al mismo tiempo que mis hijos. Trabajo en una Petrobras, llevo las cuentas corrientes, facturación, y contabilizaciones en general, mi horario de trabajo es de 13 horas diarias todos los días inclusive fin de semana, menos los martes que tengo franco, lo bueno es que la estación es de una guardería náutica y por ello tengo tiempo para estudiar mientras trabajo, porque es tranqui [sic] el lugar, además curso otras tres materias”.

O bien



“Soy profesor de Educación Física y árbitro de Fútbol de la AFA y ahora estoy estudiando la Licenciatura en Educación. En la actualidad estoy trabajando como profesor de educación física todos los días de la semana por la tarde en nivel inicial y primario. En algunas circunstancias hago suplencias en turno mañana. Por la tarde noche debo ir a entrenar obligatoriamente y en determinadas ocasiones participar de las clases técnicas en el predio de los árbitros, lo cual tomo como otro trabajo más en la semana. Los fines de semana obviamente dirijo partidos de fútbol que me lo ocupan por completo (sábados y domingos a full y a veces viernes también) y entre semana algún que otro partido. Por lo tanto mis momentos libres son pocos y los manejo durante la semana más que nada, salvo que por mal tiempo tenga el finde [sic] libre. Amo mis dos profesiones, así como estudiar, así que pondré todo de mí para lograr cumplir con mis objetivos”.

Del otro lado de la relación, sumemos la entrevista realizada a una tutora, quién hace referencia a la imposibilidad de realizar actividades con sus estudiantes:

“ (...) Pero en todo lo que veo es que cualquier otro tiempo que le requiera al alumno por fuera del cursado, implica como un tiempo que se le está yendo, entonces termina siendo una actividad que termina desintegrándose porque el alumno no tiene ese tiempo para dedicarle. No es que uno decaiga en las ganas de hacerlo, muchas veces el alumno está ocupado en lo que le corresponde que es estudiar, o ponerse a leer y ese tiempo ya es faltar porque labura porque tiene familia, porque es lo que te dice lo que le falta es tiempo.”

Y un mail entre estudiante y tutor:

“Hola tutora: para este trimestre me anoté en dos materias que me gustan mucho, pero me doy cuenta que no tengo el tiempo necesario para ambas. Actualmente curso Estrategias de enseñanza de la lengua y literatura y además me inscribí en estrategias de enseñanza y diseño de unidades de aprendizaje. No me da el tiempo porque gracias a Dios esta semana tomé más horas Cátedra en el secundario. La pregunta es ¿puedo darme de baja en Estrategias de enseñanza? ¿Y anotarme en esa misma en el tercer trimestre? Espero tu respuesta”.

Pareciera que el tiempo tuviese una dimensión inestable o flexible. Vemos que se trata de personas que trabajan mucho, tienen familia y combinan todo eso con el estudio. ¿Cuál es el límite de tiempo necesario para desarrollar estudios universitarios que se puede compatibilizar con todo esto y que no se puede traspasar? ¿Puede alguien que trabaja los siete días de la semana llevar adelante una carrera universitaria, por más que sea a través de un campus virtual y asincrónica? Sin tiempo para dedicar no se puede estudiar una carrera universitaria, sea presencial o virtual, aunque muchos estudiantes creen que sí. Como docentes en la modalidad debemos contribuir a identificar las potencialidades y límites que esta posee.

¿De qué hablamos cuando hablamos de tiempo?

Somos testigos de una época en la que nuestra concepción del tiempo está sufriendo una transformación radical. Una parte de nosotros sigue viviendo en el mundo temporal de la producción en serie, en tanto que el desarrollo de la tecnología informática nos lleva a experimentar un



ritmo acelerado, instantáneo. En este tiempo que se mide en nano segundos, las computadoras aplicadas a la producción y el flujo de información que circula a través de la red han logrado dejarnos atrás en nuestra capacidad de asimilación, lo que nos produce gran ansiedad (Elizondo Martínez, 2009)¹⁰.

Para Zygmunt Bauman (2008) en la modernidad o “modernidad sólida”, como la llama para diferenciarla de la actual (que define como líquida) la relación entre tiempo y espacio implicaba la ocupación de este último: “pasar, cruzar, cubrir, conquistar”. Y la velocidad de movimiento a través del espacio, que se ampliaba constantemente, era una cuestión de ingenio, imaginación y recursos humanos. En la “Modernidad sólida” el tiempo, activo y dinámico, era un arma para la conquista del espacio sólido, pesado e inerte. La movilidad y el acceso a medios de comunicaciones cada vez más veloces era el principal instrumento de dominación y poder.

El tiempo de la modernidad líquida, en cambio, implica moverse a la velocidad de una señal electrónica y así se ha reducido a la instantaneidad. De ese modo, el poder se vuelve extraterritorial, ya no está atado ni detenido por el espacio. El tiempo instantáneo implica satisfacción inmediata y su contracara es el agotamiento y desaparición del interés. Si bien no se ha alcanzado la absoluta instantaneidad y el espacio no ha caído en la irrelevancia total, ese parece ser el destino al que se dirige la “modernidad liviana”.

En un análisis sobre la educación en la modernidad líquida, Bauman (2005) identifica el *síndrome de la impaciencia* y refiere a que la demora se ha tornado un estigma de inferioridad, el acceso a atajos evidencia privilegio y la posición en la escala jerárquica se mide por la capacidad para eliminar la separación entre deseo y satisfacción (p. 22).

¿Qué podemos decir, entonces, del tiempo y de su percepción social? ¿Es posible establecer relación con lo que dicen los sujetos de nuestra investigación?

10 Señala Elizondo Martínez (2009, p.84) parafraseando a Jeremy Rifkin “El hecho de que un nanosegundo no se pueda vivir como una experiencia real humana marca un punto de inflexión en la manera en que los humanos nos relacionamos con el tiempo. Nunca antes el tiempo había sido organizado a una velocidad superior al dominio de la conciencia humana”.

La respuesta parece afirmativa cuando analizamos las manifestaciones de los estudiantes, quienes señalan la importancia que tiene que el tutor responda rápido, y la ansiedad mostrada ante cualquier tiempo de espera. Podría deberse a que, a partir del *síndrome de la impaciencia*, el tiempo *perdido* en esperas se torna un fastidio y una contrariedad.



“El tiempo es un ladrón. Si uno acepta esperar, postergar las recompensas debidas a su paciencia, será despojado de las oportunidades de alegría y placer que tienen costumbre de presentarse una sola vez y desaparecer para siempre”. (Bauman, 2005, p.24)

La percepción del *tiempo lineal*, cronológico, ordenado en torno de la línea de montaje, ha cambiado en las sociedades actuales. Lo experimentamos en el tiempo laboral, que se ha tornado en muchos casos fluido y difuso, se ha extendido y entretelado con otros *tiempos* como los dedicados a la familia, al ocio o a la formación que antes estaban claramente separados. Es quizá esta indiferenciación lo que lleva a la ansiedad y a la inmediatez.



“Resulta paradójico que en la cultura en la que vivimos tan comprometida con *ahorrar tiempo* a menudo nos sentimos angustiados por no tener *suficiente tiempo*. Ahora más que nunca estamos rodeados de artefactos tecnológicos que fueron creados para *ahorrarnos tiempo* y permitimos disfrutar de más tiempo libre y, pese a ello parece que nunca tenemos *suficiente tiempo*.” (Elizondo Martínez, 2009, p. 89)

Manuel Castells desarrolla el concepto de *tiempo atemporal*. Lo referimos aquí, tal como lo cita Elizondo Martínez (2009), un tiempo regido por el flujo de la información, comprimido, donde las cosas suceden de manera simultánea y la linealidad se rompe en la discontinuidad de los eventos experimentados en la sociedad basada en medios electrónicos para funcionar.

Según afirma Elizondo ya no vivimos en un tiempo general al que todos los individuos deben ajustar sus actividades sino que en esta época hay tantos tiempos como personas. “Cada acontecimiento genera



su propio espacio y tiempo; todo objeto, y toda persona determinan su propio espacio en virtud de las relaciones que establecen con otros” (Elizondo Martínez, p. 86). El autor señala la necesidad de tomar conciencia en el uso del tiempo para recuperar los *ritmos naturales*¹¹ (el destacado es nuestro) ya que este tiempo atemporal no tiene finales y siempre hay algo más que hacer.

Hemos hecho un breve recorrido -sin pretender más que asomarnos al tema- por autores que reflexionaron en la primera década del siglo XXI sobre el impacto del *tiempo fluido* (de la modernidad líquida) o el *tiempo atemporal* en la vida de las sociedades actuales. Más allá de la importancia y significatividad de estos análisis pensamos que vistos desde el presente tienen cierto matiz nostálgico.

¿Cómo se hacen presentes la ansiedad, la percepción de que el tiempo siempre es escaso y el síndrome de la inmediatez en los testimonios obtenidos en nuestra investigación?

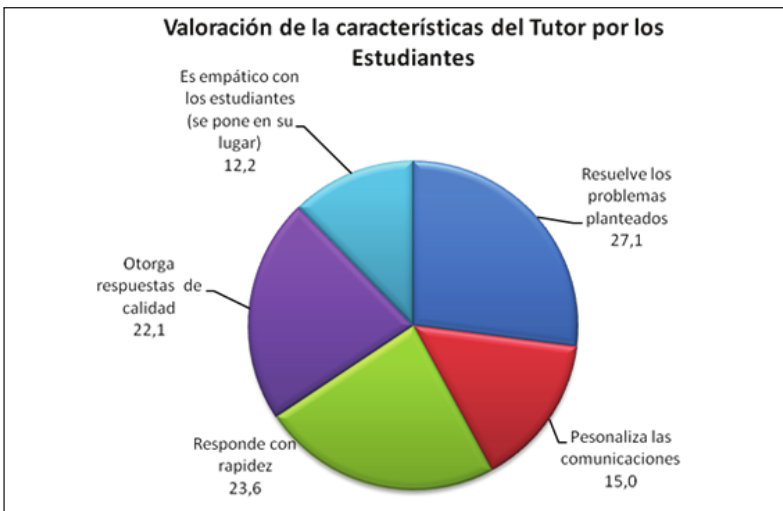
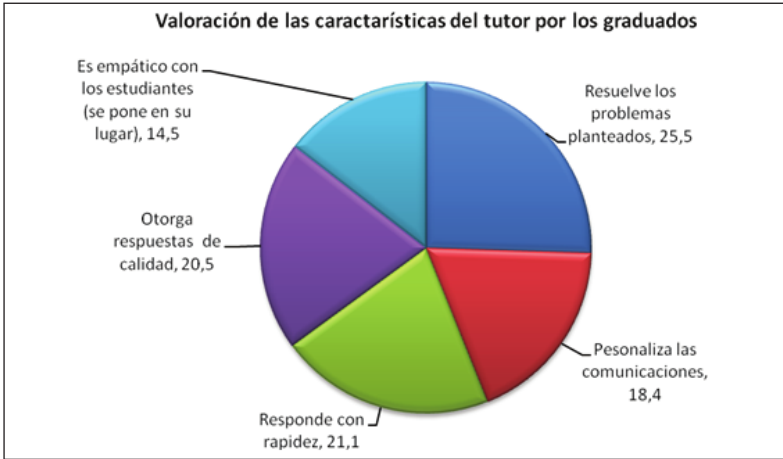
Decíamos al inicio que se administró a una muestra representativa de estudiantes, una escala Likert que incluía una pregunta referida a la dimensión tiempo e indaga, además, sobre las características que debería reunir el tutor ideal.

La formulación ofrecía opciones múltiples a ordenar según la importancia que asignase el estudiante a cada una. Así, a la pregunta ¿Cuál es la característica *más importante* que debe tener el tutor *ideal*?

Se le ofrecían las siguientes opciones:

- a) responder con rapidez;
- b) personaliza las comunicaciones;
- c) resuelve los problemas planteados;
- d) otorga respuestas de calidad;
- e) es empático con los estudiantes (se pone en su lugar).

11 El autor está identificando una idea de *tiempo natural* para las personas, que la vida moderna estaría contraviniendo debido al avance de las computadoras y la nueva dimensión temporal que impone su velocidad. Sin embargo, hace notar que la concepción del tiempo está relacionada con las normas culturales y la socialización. (Elizondo Martínez 2009, p 84)



Como primera opción, los estudiantes y graduados eligieron “resuelve los problemas planteados”. La opción “responde con rapidez” resultó en segundo lugar. “Otorga respuestas de calidad” apareció recién en tercer lugar. La mayor importancia asignada a la rapidez que la calidad, se puede atribuir a una búsqueda de inmediatez en los intercambios y a la necesidad de evitar la ansiedad que genera la espera.



El perfil de estudiante presenta un alto grado de obligaciones y responsabilidades que atender. Podría afirmarse que eligen realizar sus estudios en forma virtual en busca de alternativas a la formación universitaria tradicional, y encuentran que la administración flexible del tiempo que la primera permite constituye una ventaja. Y así lo manifiestan, al responder por qué han elegido la universidad virtual:



“El tiempo que me demanda el trabajo, las tareas del hogar y mi bebé no me permiten asistir diariamente a una institución. No cuento con tiempo suficiente como para cursar, en cambio esta modalidad permite a cada uno manejar sus propios tiempos”, A.P., Rawson, Chubut, Tecnicatura Universitaria en Ciencias Empresariales (TUCE).



“Por no poder cumplir con un régimen de cursada regular, ya que en mi trabajo viajo.”, L.M., Villa Ballester, Buenos Aires, TUCE.

Sin embargo, aún con la flexibilidad que permite, la formación en entornos virtuales de aprendizaje implica tiempo y organización por parte del estudiante. Entonces, si el motivo de elección de la modalidad virtual radica principalmente en la *falta de tiempo*, debería identificarse en qué casos particulares, gracias a los procesos asincrónicos y a través del acompañamiento inicial y a lo largo de la carrera, podrían afrontar este tipo de formación. Consideramos que el grupo crítico de estudiantes es aquel cuyo tiempo disponible es mínimo, pero al que las características propias de la formación virtual le permiten continuar en carrera y no podrían acceder a otra instancia de formación. Esto es quienes, dada su situación particular, están en condiciones de aprovechar la flexibilidad de los estudios virtuales. A ese grupo, situado en la frontera del *no tiempo*, es necesario acompañar a lo largo de su carrera y, sobre todo, en la primera etapa que se presenta como la más compleja, ya que registra los mayores niveles de deserción. En otras palabras, el grupo crítico está formado por quienes potencialmente podrán permanecer en la carrera a distancia, tienen la motivación y el tiempo mínimo necesario.

Encontramos otra herramienta de análisis para las representaciones de los actores en el esquema interpretativo de la formación en entornos virtuales que propone Federico Gobato (2010), compuesto por

tres órdenes de elementos interrelacionados: las prácticas educativas, los entornos virtuales educativos que las sitúan y los sujetos que llevan adelante esas prácticas situadas. Gobato entiende la práctica a partir de los conceptos bourdianos de *habitus* y *campo*, esto es como un despliegue del sujeto entre dos condicionantes: las características del entorno y del contexto, y la tradición y la historia internalizadas. Así podemos considerar la propia historia del sujeto como fuente de las estrategias que pone en práctica en sus aprendizajes, lo que incluye en el análisis de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje la dimensión de la experiencia e historia que el sujeto porta y aporta. En sus propias palabras:

“ [...] Además, permite pensar la influencia sobre la práctica del entorno virtual y del contexto presencial multisituado desde el cual el sujeto accede. Y viceversa, también las determinaciones de estos sobre la práctica: la virtualidad funde espacios y tiempos que son específicos y disímiles en el mundo presencial. Y esta tarea de fundición, de recreación y de inversión es lo que magnifica su potencial como zona de sociabilidad específica. Como las comunidades no se fundan en compartimientos estancos, la virtualidad se vuelve sobre los mundos presenciales transformándolos, en una relación recíproca y dialéctica. (Gobato, 2010, p.4).

Este conjunto de ideas complementa las anteriores sobre el tiempo atemporal y el síndrome de la inmediatez para interpretar los testimonios de los estudiantes cuyas experiencias formativas previas han sido construidas en la enseñanza presencial. Lo que los lleva a pensar que, aprender en línea, demanda las mismas acciones que en condiciones de presencialidad, solo que utilizando la computadora y conectándose a internet para bajar los materiales, sin tener presente que debe hacer algo con ellos que demandará tiempo.

Intervenciones para construir un tiempo posible

A partir de las anteriores reflexiones, desde la institución se desarrollaron herramientas para contribuir a la construcción conjunta de un tiempo de estudios para una trayectoria estudiantil posible. Describimos una continuación.



Al inicio del año los tutores envían a sus tutorados el organizador académico¹². En él los estudiantes deben indicar la cantidad de materias que piensan cursar en un año, las cursadas aprobadas, las asignaturas acreditadas con examen final que poseen y los exámenes finales que esperan rendir. Vale aclarar que muchas veces los planes de los estudiantes son excesivamente ambiciosos. La herramienta y las devoluciones que realizan los tutores se constituyen en un espacio común de construcción de tiempos menos ansiosos y menos deudores del síndrome de la inmediatez, así como un espacio de aprendizaje sobre el tiempo posible y necesario para realizar estudios universitarios. Creemos que esta construcción puede evitar un factor de frustración estudiantil, que opera muchas veces como motivador del abandono, el fracaso por inscribirse en demasiadas asignaturas o por no contar con el tiempo necesario de lecturas para rendir los exámenes de acreditación. Los estudios en entornos virtuales de aprendizaje, aunque sean predominantemente asincrónicos, demandan un estudiante proactivo y capaz de organizarse. Pensemos, por ejemplo, en una clase tradicional y expositiva, un estudiante que solo asiste sin siquiera leer previamente el material del que tratará la misma desarrolla un mínimo de “captación ambiental” de los dichos del profesor y de sus compañeros. Esta experiencia no se iguala con ingresar al campus virtual y realizar la acción de bajar el material de lectura de una clase. Los estudiantes, sobre todo los principiantes, no parecen darse cuenta de la diferencia. Otro caso podría ser un foro de discusión a partir de un determinado tema, si bien existe cierta flexibilidad para ajustar los tiempos de las participaciones de los estudiantes, el período de apertura y cierre de un determinado tema a lo largo de la cursada de una asignatura cuatrimestral es limitado. No se puede participar en cualquier momento o completar el último día de clase aquellas participaciones que no se hicieron oportunamente en todos los foros. La asincronía también tiene límites.

12 Herramienta desarrollada desde la unidad de tutorías, su cumplimiento no es obligatorio por parte de los estudiantes, pero si es obligatorio para los tutores realizar devoluciones personalizadas de los organizadores recibidos.

Algunas reflexiones

Sobre aquellos elementos que se constituyeron en herramientas interpretativas para nuestro trabajo, como los conceptos de tiempo atemporal y tiempo como inmediatez, y el modo en que – pensamos-, está afectando las trayectorias de los estudiantes, sus representaciones sobre sí mismos y las relaciones con tutores o docentes, se evidencia que la necesidad de informar y contener la ansiedad para contribuir a la construcción de la representación de lo que es ser un estudiante universitario y además virtual, constituye una línea de trabajo central entre tutores y estudiantes.

Otra línea a trabajar se relaciona con los efectos que la expansión del flujo de información a través de internet tiene respecto del conocimiento disponible. El conocimiento se ha transformado en una mercancía perecedera, al tiempo que la información es una enorme masa *objetivamente disponible* que se ofrece a los estudiantes en general y a los de EVEA en particular. Todo está aquí y ahora, al alcance de la mano y, al mismo tiempo, terriblemente distante, dado que la enorme masa disponible es el principal obstáculo para su aprehensión. Cómo contribuir al procesamiento de la información en los EVEA; cómo tornar esa masa de información en conocimiento; cómo brindar orientación a los estudiantes sobre sus desempeños profesionales o cómo continuar sus estudios en un mundo cambiante y saturado de información, es una competencia que los docentes tutores deben fortalecer.

Finalmente, pensamos en lo generadora que resulta la idea planteada por Elizondo *de tantos tiempos como personas y de espacios establecidos en función de las relaciones que se establecen con otros*. Qué tipo de relaciones pueden establecerse entre tutores y estudiantes que promuevan un tipo de intercambio en el que el tiempo pueda identificarse como un espacio de construcción común.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2005), "Los retos de la educación en la modernidad líquida". Barcelona, Gedisa. Bauman, Z. (2008), "Modernidad Líquida". Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 1° edición 9ª reimp.



Consejo Superior de la Universidad Nacional de Quilmes. RCS-683-10 (2010), “Régimen de la Modalidad Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes”.

ELIZONDO MARTÍNEZ, J. (2009), “El Individuo ante el Tiempo Atemporal. Argumentos”. Vol. 22, Núm. 60, (81- 90) Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco México. Recuperado a partir de:
<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952009000200005>

GEERTZ, C. (1992), “La Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. “La interpretación de las culturas”, Barcelona, Gedisa.

GOBATO, F. (2010), “La formación en entornos virtuales: apuntes teórico metodológicos para su abordaje”. Documento de trabajo (MIMEO).

JODELET, D. (1993), “La representación social: fenómenos, concepto, teoría”. En Moscovici Serge. Psicología Social (469-494). Barcelona: Paidós.

SZTAJNSZRAJBER, D. (2015, 7 de febrero), “La tecnología nos transforma todo el tiempo en nosotros mismos”. En Página 12. Recuperado a partir de:
<<http://www.lanacion.com.ar/1766411-dario-sztajnszrajber-la-tecnologia-nos-transforma-todo-el-tiempo-en-nosotros-mismos>>

CAPÍTULO IV

La socialización en los estudiantes universitarios de la Universidad Virtual de Quilmes

CAPÍTULO IV

La socialización en los estudiantes universitarios de la Universidad Virtual de Quilmes

Miriam Emilia Medina

«Las universidades deben desarrollar mucho más la relación con el entorno, tanto introduciendo a la sociedad dentro de las instituciones como dando respuesta a las necesidades de esa sociedad»

José Ginés-Mora (2005)

Una de las preocupaciones más frecuentes de las universidades en latinoamérica y en el mundo, está puesta en desarrollar un sistema educativo que pueda incidir en la calidad de vida y, a la vez, que produzca cambios observables en las sociedades. Un informe de UNESCO sobre la educación superior, expresa que las universidades públicas *chocan* y *colaboran* simultáneamente con proveedores privados cuya tensión permanente produce un cambio de escenarios nacionales e internacionales. De acuerdo a lo señalado por el documento “How people Learn”, publicado en el 2000 y realizado por los comités del Consejo Nacional de Investigación de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos, el desarrollo de la ciencia, la investigación del aprendizaje y la práctica educativa, han tenido un impacto escaso en las prácticas educativas universitarias. De este modo, se expresa que existe escasa transferencia entre los estudios académicos y las prácticas universitarias. Siguiendo esta observación y en consonancia con los capítulos compilados en este libro, consideramos pertinente desarrollar las implicancias que tienen, para los estudiantes universitarios en Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (EVEA), los procesos que conforman la socialización en los estudios universitarios. Consideramos interesante reflexionar respecto al sentido del Curso Inicial de Socialización (CIS) de la Universidad Virtual de Quilmes (UVQ) como parte de ese proceso, las tensiones y los desafíos a pensar a futuro desde ese espacio.



De oficios y prácticas en la virtualidad

Para retomar la idea del *oficio del estudiante* universitario, corresponde mencionar a autores que abordaron este arte-oficio en las últimas décadas desde una perspectiva sociológica, como Dubet, F. (1994,) Colón, A. (1995), Perrenoud, P. (2006) Bourdieu, P. y Passeron, C. (2003,) entre otros. Retomaremos, entonces, la necesidad de entender a ciertas profesiones observándose como un oficio, otorgándole preponderancia a la experiencia y al campo de la práctica en los procesos de aprendizaje, como parte de la conformación identitaria.

Perrenoud (2006) destaca que *el oficio de ser alumno* es un proceso complejo, constituido por el aprendizaje individual y social, fuertemente marcado por las experiencias y en donde las instituciones en las cuales los sujetos transitan y realizan sus experiencias, pueden apoyar en mayor o menor medida ese tipo de procesos. Podríamos aseverar que esta idea se hace extensible al *oficio del estudiante universitario*. En efecto, aprender a ser estudiante universitario conlleva exigencias intelectuales, la comprensión y adaptación a lógicas y reglas de funcionamiento propias del nivel. Dice Manuale (2013)



[...]“la problemática del aprendizaje de los alumnos de primer año se vincula fuertemente con un conjunto factores que involucran aspectos propios de la vida de los alumnos, sus saberes y formación previa, su contexto social y su capital cultural. Pero también se relaciona con el ámbito institucional de la universidad, con sus actores y sus lógicas, a los cuales los alumnos deben conocer y adaptarse para poder tener un mejor desempeño académico y responder a las demandas, a partir de diversos procesos de negociación. En este sentido, consideramos que para que los estudiantes universitarios en la modalidad virtual, puedan desarrollar experiencias significativas, es imprescindible una institución que acompañe, tanto organizacionalmente, como pedagógicamente [...]”. (p. 46)

La organización político institucional de la universidad, las condiciones que puedan ofrecerles a los cursantes, constituyen ejes claves para acompañarlos en el recorrido, incluirlos y que puedan realizar experiencias en y desde las lógicas propias de los EVEA. En este sentido, las instituciones deben estar dispuestas a acompañar a sus estudiantes, a

comunicarse de manera frecuente, a crear y recrear vínculos pedagógicos perdurables, generar condiciones para que los estudiantes puedan sostener la cursada y terminar carreras universitarias virtuales. Para tal fin, consideramos relevante revisar los modos en que los estudiantes se acercan al conocimiento, de qué manera aprenden, qué trascendencia le otorgan al conocimiento disciplinar y en el caso de los estudiantes virtuales, qué tipo de saberes ponderan (de carácter contextual, tecnológico, multimedial o combinados) Retomando lo propuesto por Manuale (2013) creemos que vale la pena reparar en el proceso mediante el cual se alfabetizan académicamente los estudiantes, es decir la relación entre el estudiante y el conocimiento y, a la vez, las relaciones entre estudiantes, docentes, institución, comunidad, sociedad, tal como se planteaba en el inicio. Como expresamos, es necesario interpretar dichas relaciones contextualizadas y sostenidas por políticas, reglas y marcos que resultan posibilitadores de la ampliación de derechos, de la construcción de condiciones de igualdad. Caso contrario, la compleja construcción de qué es ser estudiante universitario virtual, quedará librada al empeño y a los deseos personales de cada uno. Por este motivo es necesario entender el fenómeno de modo relacional, que la organización y la gestión institucional se conviertan en posibilitadoras e integradoras de la socialización en los EVEA.

La construcción del rol del estudiante universitario, como proceso complejo, deberá entenderse individual y socialmente, entramándose con otras variables, en donde las universidades no pueden soslayar las necesidades de los *recién llegados* ni de quienes *vuelven a llegar* a los estudios superiores.

En el caso de la Universidad Virtual de Quilmes, las licenciaturas¹ constituyen, en su mayoría, ciclos de complementación, es decir que los ingresantes han cursado carreras y culminado, o bien han cursado un porcentaje de asignaturas de grado, sin finalizarlo. Estamos haciendo referencia a quienes han interrumpido sus estudios universitarios por diferentes causas y eligen continuar los estudios superiores en la modalidad virtual. De esta manera, se incorporan a una propuesta de mayor flexibilidad curricular que, a la vez, les brinda la posibilidad de

1 Para ampliar, consultar: <<http://www.virtual.unq.edu.ar/grado>>.



organizar su tiempo² académico y personal de modo diferente al tradicional. Dependerá, entonces, de que las universidades y sus actores puedan generar condiciones genuinas para apoyar la construcción identitaria, tanto intelectual como subjetiva, desde un paradigma democratizador³.

Presupuestos con los que los estudiantes comienzan el CIS

Hace más de una década que los autores adoptan, reformulan o critican la conceptualización de “nativos digitales” e “inmigrantes”. Dichos conceptos fueron desarrollados originalmente por Marc Prensky⁴ quien, a grandes rasgos, situaba a los nativos como aquellos que habían nacido durante 1980 y 1990 y, como inmigrantes, a quienes lo habían hecho entre 1940 y 1980. Sin ahondar en las críticas, podemos señalar que no existen pruebas empíricas fuertes para sostener que quienes hayan nacido entre los 80 y los 90 conozcan, comprendan y manejen las tecnologías con mayor experticia que los denominados *inmigrantes*. Si pensamos en ambos grupos, tanto unos como otros, en general cursaron su educación básica en instituciones presenciales, es decir que en mayor o menor grado portaríamos algo de esa *extranjería* a la que refiere el autor. En este sentido, la imagen de alguien que *viene de afuera*, que llega desde otro lugar, sigue resultando potente para pensar en los estudiantes que ingresan a la universidad. Ellos necesitan integrarse a una nueva cultura, nuevas costumbres, valores, reglas. Para tales fines, deberán conocer, además, las normas de la institución en la cual están ingresando. Quieren integrarse para poder *ser parte* del mundo universitario en los EVEA.

En el caso particular de la UVQ, los alumnos son adultos, poseen experiencias y recorridos previos y, en algunos casos, han cursado carreras universitarias en otras universidades (presencial o virtual). Pero es preciso señalar que cada institución y cada modalidad conforman

-
- 2 Para mayores referencias sobre las distintas formas de significar la categoría tiempo, sugerimos consultar el capítulo «Estudiantes y docentes, percepciones sobre el tiempo compartido» de Patricia Sepúlveda.
 - 3 Con respecto a qué entendemos por democratizador, se realizaron aclaraciones en el capítulo “Reflexiones sobre los estudiantes de las Carreras Virtuales de la Universidad Nacional de Quilmes (UVQ) desde una perspectiva inclusiva”.
 - 4 Para ampliar, consultar: <<http://marcprensky.com/marcs-bio/>>.

culturas y códigos diferentes. Recordemos que la llamada *cultura digital* se va conformando bajo formas de organizaciones diversas, con una comprensión de los conocimientos más flexible e interactiva, que requiere, a la vez, de otros modos de enseñar y la utilización de materiales didácticos multimediales que se diferencien de la cultura escritural clásica.

Encontramos pertinente retomar lo abordado por Manuel Área Moreira y destacar una serie de características a tener en cuenta de lo que ellos denominan las TIC como “herramienta de la cultura” (2012).

1. Permiten el acceso a una gran cantidad de información a diferencia de otros materiales como libros que tienen que estar disponibles físicamente (soporte gráfico)
2. La información en Internet está disponible y almacenada de forma casi ilimitada, se representa en formato multimedia y es susceptible a múltiples accesos.
3. Los recursos digitales integran las modalidades simbólicas de los distintos lenguajes de comunicación: los textos, las imágenes, los sonidos, los gráficos.
4. El lenguaje multimedial puede resultar más atractivo y en algunos casos, más comprensible que el gráfico, motivando a quienes lo utilizan.
5. La información se encuentra organizada de modo hipertextual, esto difiere a las formas tradicionales y lineales. Por lo tanto no existe una única secuencia de acceso, de lectura ni de interpretación, el hipertexto propone una red de información conformada por texto, imágenes, videos, audios relacionados entre sí.
6. La publicación como la difusión de ideas y trabajos pueden ser publicados y puestos en circulación de modo sencillo a través de páginas Web, bitácoras, presentaciones multimedia y fotografías entre otras cosas. (p.12).

Sin embargo, muchas veces los estudiantes que deciden cursar una carrera en la modalidad virtual, consideran que conocen o *dominan* las tecnologías, por el simple hecho de utilizar las redes sociales o tener habilidades para los juegos o pasatiempos tecnológicos. Esta premisa resulta tan frágil como la suposición o el prejuicio que en Internet



se encuentra toda la información necesaria y confiable para incluir en la vida académica. Frente a estas ideas, con las que los *recién llegados* se incorporan a la vida institucional, es interesante trabajar con lo que algunos autores denominan “sobre información”, “sobrecarga informativa” o “inofxicación”. Éste último término adoptado, es definido por Área Moreira (2012), como [...] “*el cúmulo y excesiva cantidad de datos genera, inevitablemente, una saturación o intoxicación informacional que provoca que muchos sujetos tengan una visión confusa, ininteligible y de densa opacidad sobre la realidad que les rodea, sea local, nacional o mundial*” (p.22). En la actualidad, se recibe más información de la que un sujeto puede procesar. Este hecho no se algo novedoso, es parte de lo que a fines de los años setenta, autores como Peter Drucker⁵, denomina Sociedad del Conocimiento. El concepto fue criticado posteriormente, por equiparar información a conocimiento. Retomando esa perspectiva crítica, consideramos que un estudiante universitario podrá disponer de datos, pero será parte de la socialización, de sus experiencias, de la guía que propongan los docentes, del acompañamiento, para que esa información se transforme en conocimiento. Es decir, que los datos puedan ser apropiados, pensados, criticados, ponerse al servicio de la resolución de un problema. Esta transformación es un proceso que deberá construir el estudiante universitario con guía y apoyo institucional, relacionándose con sus pares y su comunidad. Para aprender virtualmente, necesitará conocimientos y herramientas propias de la cultura digital.

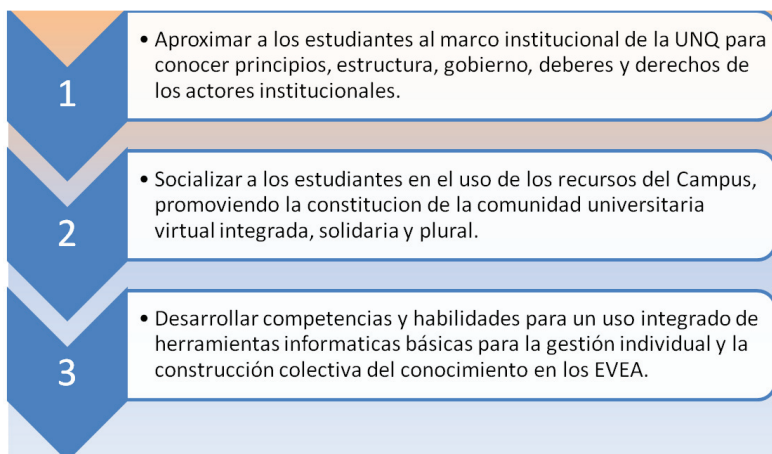
El Curso Inicial de Socialización en la UVQ

Durante 2011, la Universidad Virtual de Quilmes diseñó el Curso Inicial de Socialización (CIS) con carácter propedéutico, nivelatorio y obligatorio, destinado a los estudiantes de las carreras de grado, en la modalidad virtual, de acuerdo a lo que se expresa en la Resolución (CS) N°: 696/11 de la UNQ.

Su relevancia está puesta en conocer y enriquecer los conocimientos previos de los estudiantes, e introducirlos en los saberes de los EVEA para que puedan socializarse en y con el Campus, aprendiendo o afianzando el uso de los recursos disponibles propios de los EVEA.

5 Para ampliar, confrontar: <<http://www.druckerinstitute.com/peter-druckers-life-and-legacy>>.

Objetivos centrales



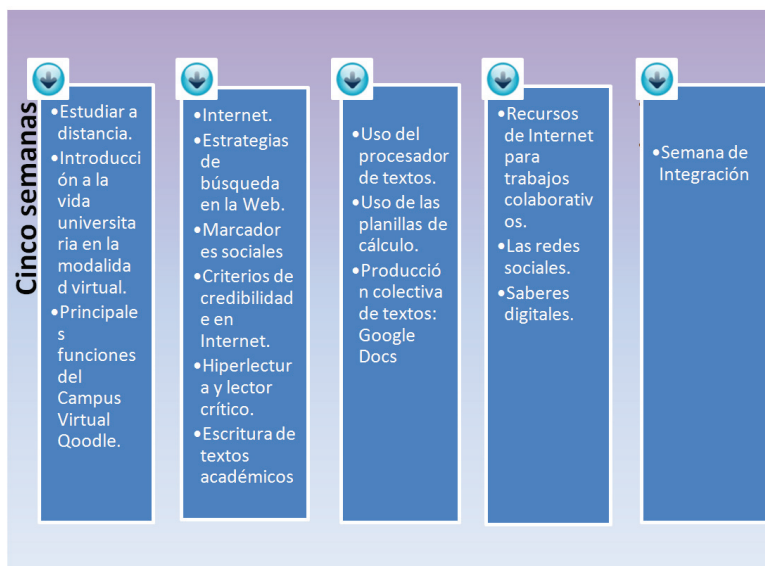
En este curso resulta necesario formar estudiantes universitarios virtuales que puedan reconstruir y otorgar significado a la información que circula en las tecnologías digitales de la sociedad del siglo XXI. Entendemos que este trayecto es acotado y es el inicio de un proceso complejo en el cual se arbitran decisiones pedagógicas para poder acompañarlos, para que se constituyan gradualmente en *hiperlectores*, que puedan apropiarse de conocimientos generales y pertinentes a sus disciplinas, que construyan, poco a poco, una mirada crítica y que puedan elaborar un pensamiento propio frente a problemáticas de actualidad, entre otras cosas.

En el espacio se plantean actividades que promueven el constructivismo y el aprendizaje colaborativo a fin de que los *recién llegados*, puedan aprender relacionando teoría y práctica.

El equipo docente, interviene pedagógicamente a modo de guía y orientación para favorecer procesos de aprendizaje, en los cuales los estudiantes se vayan socializando en la vida académica ganando autonomía en el uso de las tecnologías para formular y comunicar opiniones fundamentadas.



Contenidos a abordar a lo largo del curso



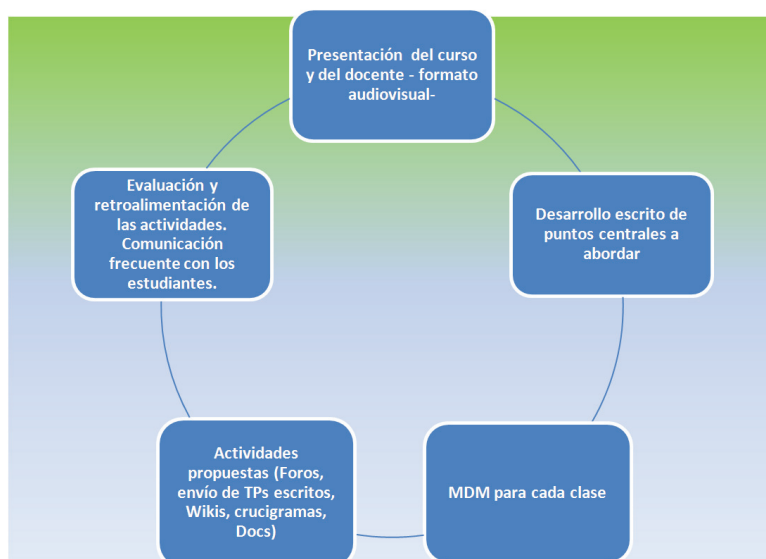
En el cuadro se explicitan contenidos abordados a lo largo del curso. Fueron seleccionados con la finalidad de abarcar diferentes tipos de aprendizajes, sustentados en aristas sociales, políticas e institucionales, en un primer momento, es decir lo relacionado con la ciudadanía universitaria. En principio, se prevé una presentación del Campus Qoodle, sus espacios y funciones, para dar a conocer los espacios virtuales que se suelen frecuentar durante la cursada de la carrera y valorar el papel de la universidad pública en Internet.

Con respecto a la promoción de la lectura crítica, consideramos interesante que como estudiantes universitarios en los EVEA, puedan distinguir fuentes válidas en la Web. Por este motivo, trabajamos puntualmente con criterios de credibilidad y planteamos actividades para que los estudiantes busquen información perteneciente a diversas fuentes, la evalúen y puedan saber cuáles son las fuentes más confiables para la elaboración de trabajos académicos.

Promediando el curso, se desarrollan tipologías generales de los trabajos académicos solicitados con mayor frecuencia en las asignaturas, y se propone la escritura de un trabajo estilo monográfico, grupal, a fin de que puedan poner en práctica lo abordado anteriormente con la utilización de la herramienta Google Doc. Este tipo de actividades, busca integrar los saberes disciplinares, tecnológicos, sociales y prepararlos para trabajos similares en las asignaturas.

En los casos de estudiantes que hayan tenido dificultades con la cursada, se prevé una actividad integradora final que reúne temas desarrollados a lo largo de los encuentros virtuales.

Recursos, estrategias, actividades y evaluación en el CIS



El Curso Inicial de Socialización está diseñado y planificado articulando la teoría y la práctica. Las clases son introducidas por los docentes y se



disponen dentro del aula virtual en formato MDM⁶ (Material Didáctico Multimedia) realizado en Exelearning⁷, para ver desde el Campus o para descargar⁸. Las clases se organizan de manera hipertextual poniendo a disposición texto, imágenes y fragmentos audiovisuales. Durante cada encuentro se proponen actividades de diferente complejidad, a fin de trabajar con los contenidos presentados, experimentar o resolver alguna problemática de manera individual o grupal. Durante 2015, cada docente grabó en formato audiovisual una breve presentación personal y presentación del curso. A futuro es de nuestro interés elaborar e incluir recursos audiovisuales propios complementarios para seguir profundizando en temas o actividades que han resultado de difícil comprensión en los grupos.

La evaluación se realiza durante el acompañamiento y a través de actividades planteadas, poniendo énfasis en el proceso que va construyendo el estudiante, considerando que cada uno se integra al curso con diferentes saberes digitales y expectativas⁹.

Para lograr la continuidad de los estudiantes en el CIS es necesario que los docentes puedan entablar una relación dialógica permanente (mediada a través de los recursos del Campus) correo electrónico, foros y espacios de comunicación en el aula; y que trabajen de modo articulado con el equipo de tutores académicos.

Es interesante pensar a la educación universitaria en los EVEA, como un proceso complejo, mediado por las tecnologías, integrado, que atiende a procesos y lógicas propias. Por este motivo, consideramos necesario pensar en el diseño de materiales de carácter abierto, que presenten flexibilidad, que permitan efectuar cambios periódicos (en el

-
- 6 El Material Didáctico Multimedia fue realizado por el Equipo docente, la primera versión, fue modificada varias veces para aclarar, renovar o incluir datos a fin de mejorar a comprensión del mismo.
 - 7 Herramienta de código abierto (open source) que facilita la creación de contenidos educativos sin necesidad de ser experto en HTML o XML. Se trata de una aplicación multiplataforma que nos permite la utilización de árboles de contenido, elementos multimedia, actividades interactivas de autoevaluación, facilitando la exportación del contenido generado a múltiples formatos: HTML, SCORM, IMS, entre otros.
 - 8 Es preciso recordar que la propuesta de UVQ es principalmente asincrónica y que es importante considerar posibles problemas de conectividad por parte de los estudiantes, por este motivo se diseñó un material que puede descargarse de manera independiente, sin requerir conexión a la Red.
 - 9 Los estudiantes de la Universidad Virtual de Quilmes, poseen diferente formación previa, edades, residen en diferentes puntos geográficos (dentro y fuera del país) y cursan carreras pertenecientes al Departamento de Cs. Sociales y/ o al Departamento de Economía.

caso de que fuera necesario) considerando que cada grupo es diverso, que cada sujeto sabe o cree saber distintas cosas, que comprenden de maneras diferentes, que manejan tiempos diferentes y, a la vez, requieren de tiempos diferenciados para conocer, enmarcados en dimensión institucional universitaria.

La comunicación y el apoyo a quienes ingresan

En trabajos precedentes, señalamos que era importante pensar, diseñar y realizar intervenciones que propicien el entendimiento, para ir *tejiendo* relaciones dialógicas mediadas por las tecnologías y para que los estudiantes vayan construyendo conocimiento en EVEA. Por otro lado, el trabajo de campo realizado entre 2009-2013, en el marco del proyecto I+D “La relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes en el Programa UVQ” visibilizó la palabra de los tutores, de los estudiantes y de los graduados, en la cual aparecía como una fuerte demanda por parte de los estudiantes el *ser escuchados*. Por decirlo de otro modo, una necesidad de su parte en *corroborar* que hubiese alguien del otro lado que pudiera brindarle ayuda y contención. En una primer lectura, podríamos pensar que dicha demanda apelaba a la función fática del lenguaje, en términos clásicos del esquema propuesto por Jakobson¹⁰, es decir comprobar efectivamente que el canal de comunicación estaba *funcionando* y que no le *respondía una máquina*, como algunos aclaraban en el grupo focal realizado. Sin embargo, formalizando una lectura más profunda, podemos inferir que en ese pedido de respuestas de diferente índole, subyace la demanda de conformar una relación de confianza en términos pedagógicos, relación que hacemos extensiva a las profesoras/es del Curso Inicial de Socialización.

En nuestro caso particular, los docentes del CIS se desempeñan también como Tutores/as Académicos de las carreras y conocen, a grandes rasgos, cuáles son las expectativas de quienes ingresan a cursar en

10 Lingüista, fonólogo y teórico de la literatura rusa. Autor clásico considerado uno de los fundadores del Círculo Lingüístico de Moscú (1914) y fundador del Círculo Lingüístico de Praga (1920). Desde su teoría de la Información (1948) articulada en torno a los factores de la comunicación (emisor, receptor, referente, canal, mensaje y código) Jakobson plantea la existencia de seis funciones del lenguaje: la expresiva, la apelativa, la representativa, la fática, la poética y la metalingüística, completando de este modo el modelo de Kart Bühler.

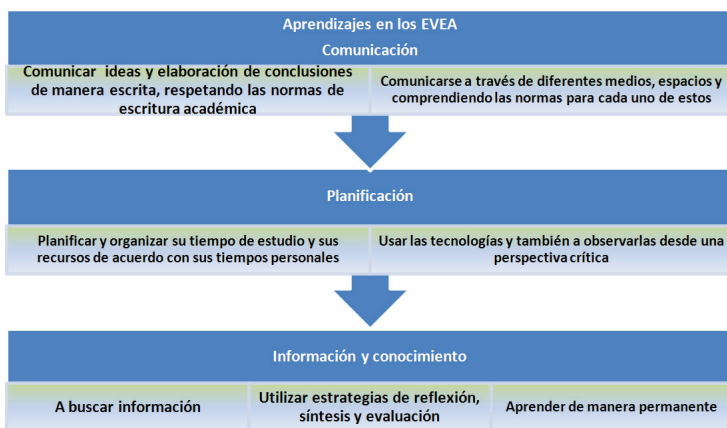


la UVQ. Hasta el momento, la experiencia y proyectos de investigación precedentes, han visibilizado que los docentes poseen una mirada amplia sobre la formación y esta *capacidad* sirve para acompañar y dar respuesta desde las diferentes funciones y espacios del Campus de manera articulada.

Qué aprende un universitario en los EVEA

De acuerdo a los resultados obtenidos y a la experiencia transitada en el marco de los proyectos I +D, mencionados en otros capítulos, es pertinente destacar que en los EVEA los estudiantes aprenden a explorar, a discernir, a valorar, a relacionar y a hacer con las tecnologías. En el caso del Curso Inicial de Socialización, el recorrido está pensado como umbral de nuevos conocimientos, algunos de carácter tecnológico, propios del entorno, otros de carácter mayormente disciplinar y otros de carácter transdisciplinar, como los saberes comunicacionales. Todos ellos contribuirán a la formación de los estudiantes universitarios en los EVEA y a seguir conformando aprendizajes a lo largo de la cursada virtual.

Con respecto a los primeros meses de cursada, Urquijo Carmona (2009) señala que el estudiante “ [...] requiere acompañamiento en la adaptación al ámbito universitario que implica mayores responsabilidades, autodisciplina, autogestión, hábitos de estudio [...] por lo que requieren un acompañamiento de corte personal” (p.71).



Perfiles docentes en el CIS

El equipo de profesores del CIS se encuentra integrado por profesionales con diferente formación de grado y, en algunos casos, posgrado, que se dividen para enseñar en las carreras correspondientes al Departamento de Ciencias Sociales y al Departamento de Economía y Administración. Aunque el grupo es diverso, poseen los conocimientos disciplinares necesarios y experticia en los EVEA para guiar a quienes inician su recorrido. En este sentido, entendemos que en la enseñanza virtual, los conocimientos disciplinares son necesarios pero no suficientes para orientarlos. Por este motivo es importante que los docentes posean capacidad de comprensión general, capacidad comunicativa y capacidad para evaluar pedagógicamente las situaciones y los procesos en los que se encuentran implicados. Más aún, en la actualidad y ante grupos heterogéneos, resulta imperiosa una mirada docente que propicie la construcción de conocimiento legítimo sin dejar este hecho librado únicamente a los diseños *instruccionales*.

La coordinación del CIS realiza encuentros de carácter bimensual para analizar dificultades y logros del curso, distribuidos a lo largo del ciclo lectivo. En este espacio, se proponen reflexiones en torno a la heterogeneidad de los grupos, se acuerdan estrategias, se comentan casos y modos de resolución que han resultado efectivos frente a algunas situaciones. El análisis se efectúa para evaluar en términos organizativos, pedagógicos y didácticos el transcurrir académico. Durante las reuniones, se trabaja con la dinámica de conversatorio y, posteriormente, se abordan, a modo de taller, casos e intervenciones a fin de reflexionar y buscar estrategias resolutorias comunes. Se evalúa grupalmente qué repercusión tuvo cada una de las clases, el funcionamiento y la pertinencia del MDM, los recursos y las actividades para arbitrar en el caso de que fuera necesario, afianzar o modificar alguno de dichos componentes. El posicionamiento pedagógico parte de la idea que la calidad de los materiales, tanto como el diseño, son importantes pero no necesariamente educativos por sí mismos. En ese sentido, es fundamental la tarea de los docentes que deberán ponerse a disposición para aclarar, explicar, re preguntar, citar ejemplos y pensar en mediaciones adecuadas para cada grupo y estudiante. El



equipo docente deberá proponer y guiar para que se produzcan diferentes aprendizajes.

La incorporación del uso de las tecnologías, para Área Moreira, provoca cambios y desafíos para la docencia [...] “la planificación de las actividades no pueden emerger de manera azarosa, sino que debe estar sostenida por un modelo educativo que las ordene y les otorgue coherencia (2012: 36)”. Es decir que la búsqueda de fines pedagógicos conforma parte de un proceso más abarcativo con metas acotadas y enmarcadas en un modelo de educación. De lo contrario, como docentes estaríamos cayendo en una suerte de *activismo*, actividades fragmentadas sin *continuidad* ni *coherencia* educativa.

En coincidencia con los autores hasta el momento desarrollados, es interesante pensar la enseñanza en los EVEA con propuestas que recuperen los principios de la denominada Escuela Nueva y Moderna, la experiencia y la realización de actividades que promuevan la reflexión, la problematización y la resolución. Dichos autores proponen, además, retomar aportes del constructivismo piagetiano, de la teoría sociocultural del aprendizaje de Vigotsky y profundizar en el sentido político filosófico de la obra de Paulo Freire¹¹.

Para Eva da Porta [...] “no es posible pensar a las tecnologías concibiéndolas como neutras menos aún a las tecnologías aplicadas a los aprendizajes” (2011: 50). De este modo, la autora retoma la idea de Mattelart (1997) que no es posible pensar a las tecnologías fuera de la cultura, de la historia y de lo específico de las instituciones. Es decir, retomar la idea de alfabetizar y, en este marco, diríamos en tecnologías para contribuir en el proceso de liberación de los sujetos, más allá de las herramientas procedimentales y reproductivas culturales. En ese sentido, vale la pena preguntarse por la apropiación de conocimiento, las relaciones entre los sujetos que utilizan las tecnologías, la socialización y participación como parte de crear y recrear vínculos sociales.

Conclusiones preliminares

La educación universitaria tiene incidencia en la sociedad; actualmente posibilita la integración de sectores sociales y contribuye en la

11 Principios re leídos y resignificados en contexto de la Sociedad del SXXI y en los EVEA.

construcción del debate y el sentido democrático. Sin embargo, el *desafío* es que esa inclusión no se convierta, en lo que Ezcurra, Ana María denomina *inclusión excluyente*, refiriéndose a la masificación de la educación universitaria pública y gratuita, en donde se manifiestan altos porcentajes de deserción en el ingreso a las carreras (2011). Consideramos que es importante revisar qué sucede en las instituciones universitarias burocratizadas, qué mecanismos, procesos y circuitos, hacen que se terminen convirtiendo en expulsivas. En tal sentido, tanto la propuesta como el modelo pedagógico de la UVQ, constituyen una opción diferente para quienes requieren mayor flexibilidad y tiempo disponible, de manera diferente a la tradicional.

Las instituciones de educación superior universitarias virtuales debemos prever que gran parte de los alumnos no son los *esperados* por los docentes ni por las instituciones, no son estudiantes abstractos e ideales. Desde la representación de los estudiantes, muchas veces creen saber de qué se trata estudiar una carrera universitaria en la virtualidad; suponen que pueden manejar el tiempo de manera lineal, apelando muchas veces a la lógica de acumulación de lecturas, ingresando al campus con poca frecuencia y pretendiendo resolver de manera rápida las consignas propuestas para cada clase, quizás repitiendo una costumbre instalada de la cultura presencial. Todo esto puede resultar desalentador para quienes quieran cursar en los EVEA. En este sentido, parte de la tarea docente del CIS, consistirá en crear puentes para que quienes estén ingresando a la UVQ puedan integrarse a los estudios superiores universitarios, muchas veces quebrando con lógicas y prácticas establecidas, correspondientes a las lógicas de la presencialidad.

Desde la perspectiva de los docentes del CIS también se producen tensiones entre el plano de lo ideal y el plano de la realidad. Por eso, deberán predisponerse a entender quiénes están del otro lado, cuáles son sus necesidades, de qué manera aprenden y cuáles son sus metas. El desafío será, entonces, trabajar posicionados en el paradigma de la complejidad, reconocer los múltiples saberes previos y orientarlos para que puedan ir asumiendo el rol de estudiante universitario en los EVEA.

La mirada institucional, en tanto, prioriza que la Universidad esté presente guiando a sus estudiantes y, en el caso de los docentes del



CIS, continúe fomentando su formación permanente, fortalezca los espacios reflexivos para debatir ideas y proyectos, ajustar los materiales disponibles para que resulten significativos y autoevaluarse para recibir y enseñar adecuadamente a los *recién llegados*.

Es preciso continuar investigando, leyendo y debatiendo sobre los procesos, la organización y la institucionalización de las prácticas universitarias educativas en los EVEA, apostando a la inclusión como eje transversal, a fin de lograr acceso, permanencia y la graduación de los estudiantes virtuales en la Universidad Virtual de Quilmes.

Bibliografía

AAVV (2012), E-BOOK. XV Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia AIESAD, “Ibervirtual: La Educación a Distancia en la Construcción de Sociedades Inclusivas”. Cartagena, Colombia. UNAD 2012. Recuperado a partir de: <<http://www.unad.edu.co/caribe/index.php/e-book-xv-encuentro-aiesad>>

ÁREA MOREIRA, M. , ALFONSO GUTIÉRREZ, M. Y VIDAL FERNÁNDEZ, F. (2012), “ Alfabetización digital y competencias informacionales. Fundación Telefónica”. Recuperado a partir de: <https://ddv.stic.ull.es/users/manarea/public/libro_%20Alfabetizacion_digital.pdf>

DA PORTA, E. Compiladora (2011), “Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico”. Córdoba.

EZCURRA, A. (2011), “Igualdad en educación superior: un desafío mundial”. Editorial: Universidad de General Sarmiento. Colección Educación. Serie Universidad Nº 01.

GINÉS-MORA, J. Y FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2005), “Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad”. Proyecto ALFA-ACRO. Acreditación para el reconocimiento oficial. Argentina: EDUNTREF.

GUTIÉRREZ PÉREZ, F. Y PRIETO CASTILLO, D. (2007), “La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa”. Editorial Stella, La Crujía Ediciones, Buenos Aires.

- MANUALE, M. (2013), "El oficio del estudiante universitario y el problema del ingreso. Miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas". Revista Aula Universitaria 15. Año 2013. (pp. 43-57). Recuperado a partir de:
<<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/AulaUniversitaria/article/download/4367/6636>>
- MENA, M. Compiladora (2007), "Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia". La Crujía Ediciones, Buenos Aires.
- PERRENOUD, P. (2006), "El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar". Madrid. Editorial Popular.
- URQUIJO CARMONA, M. (2009), "Competencias que desarrolla el estudiante universitario que participa en programas en modalidades alternativas". (El caso del Centro de Educación a Distancia, Universidad La Salle, México). Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 8 (32), (pp.67-80). Recuperado a partir de:
<<http://redalyc.org/articulo.oa?id=34213107005>>

CAPÍTULO V

Reflexiones sobre los estudiantes de las Carreras Virtuales de la Universidad Nacional de Quilmes desde una perspectiva inclusiva

CAPÍTULO V

Reflexiones sobre los estudiantes de las Carreras Virtuales de la Universidad Nacional de Quilmes desde una perspectiva inclusiva¹

Patricia Sepúlveda

Parte de los problemas que interpelan a las universidades y afectan por igual a propuestas de estudios presenciales y a distancia, dan cuenta de una masificación en el acceso a los estudios universitarios acompañados de altas tasas de fracaso académico y abandono. Ya se trate de estudios presenciales como a distancia las instituciones aspiran a la inclusión, la retención, y la graduación con calidad, pero como se realicen esos objetivos, qué tipo de acompañamientos y respuestas se necesiten para lograrlo, posiblemente resulten diferentes. En el caso de la Universidad Virtual de Quilmes, una vez que profundizamos en las características de los estudiantes, su procedencia social, edades, su capital económico y cultural pensamos que hay espacios de problemas comunes y otros diferentes entre educación presencial y virtual.

El análisis de las trayectorias de los estudiantes virtuales, sus motivaciones para persistir y las razones que llevan a la frustración y abandono son temas menos transitados que los referidos a las universidades de carácter presencial. En este sentido, consideramos que nuestra investigación hará un aporte a la población actual del programa UVQ y que, dada la difusión de los estudios en modalidad virtual, podrá iluminar situaciones comunes en otras instituciones.

¹ La información que dio origen a este capítulo es fruto de un trabajo conjunto entre la Secretaría de Educación Virtual y el proyecto de investigación de I+D “Educación Superior, diversidad e inclusión. Relaciones entre trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales”. Su primera versión fue presentada en las jornadas CISC 2015: Décima cuarta conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e informática. Décimo segundo Simposium Iberoamericano en Educación Cibernética e Informática realizado del 12 al 15 de julio de 2015, en Orlando, Florida, EE.UU.



Algunos especialistas han señalado la problemática relación entre Educación Virtual y exclusión/inclusión educativa. En sus inicios, la educación a distancia dio respuesta a los requerimientos de la sociedad industrial del momento, dando oportunidades de adquirir educación a personas que por distintos motivos habían visto frustrada la posibilidad, en la actualidad se ha debido advertir sobre la necesidad de evitar la generación de nuevas exclusiones. La educación electrónica es una herramienta potente pero, por sí sola, no constituye una solución universal para los problemas de exclusión educativa, sobre todo si antes no se revierten los factores sociales que han producido tal exclusión. Señala Marta Mena:



La educación a distancia como instrumento social de desarrollo está afrontando el reto de responder efectivamente los requerimientos del nuevo contexto, presentándose como un proceso social de aprendizaje e interacción bien diferente de las propuestas superadas de aprendizaje autónomo a través de materiales producidos en serie y de procesos estandarizados. (2008, p. 99).

Los estudiantes que eligen la modalidad virtual, en muchos casos, no llegan a identificar las implicancias de esta elección, ni las estrategias extra² que deberán desplegar para la construcción de sus aprendizajes. Lo que, sumado a la necesidad de incorporar competencias tecnológicas, redunda en mayores esfuerzos que no siempre están en condiciones de realizar.

Es justamente en este aspecto que, la investigación de las trayectorias estudiantiles, aporta a la democratización del conocimiento y a la posibilidad de contribuir a que un mayor número de individuos pueda reiniciar sus estudios, sostenerlos en el tiempo y graduarse en EVEA. Se busca, a partir de conocer quiénes son nuestros estudiantes y las subjetividades que sustentan sus decisiones, generar un modelo de atención y apoyo. El objetivo es contribuir a resolver los problemas que se presentan durante la cursada y ayudar a identificar las estrategias necesarias para alcanzar un aprendizaje de carácter cada vez más autónomo.

2 Referidas sobre todo al autoaprendizaje, y la gestión individual de los tiempos dedicados al estudio, la familia y el trabajo en el caso de tenerlos, lo que entre nuestros estudiantes se da como componente mayoritario.

Desarrollar estudios virtuales demanda algo más que saber navegar por internet. Se necesita manejar el campus virtual que da soporte a la propuesta educativa, conocer los distintos espacios, materiales, foros y recursos, así como su uso correcto. Conocer los canales de ayuda que existen, las acciones académicas que se deben realizar, los servicios disponibles y cómo acceder a ellos. Además, son competencias centrales para el aprendizaje en línea el manejo de los códigos comunicativos que corresponden a los diferentes espacios de interacción. Es necesario entender los momentos adecuados para la comunicación, las obligaciones respecto de la regularidad en la conexión y lectura de mensajes de docentes y otros compañeros (Bautista, Borges, Forés, 2008). Nuestros estudios previos indican que no todos los que eligen estudiar EVEA poseen estas habilidades.

Breves referencias al abandono de estudios universitarios

El problema de la deserción no es patrimonio de la modalidad virtual ni de Argentina dado que, acompañando la masificación del acceso a la Educación Superior los porcentajes de deserción también han aumentado en todo el mundo. Por ejemplo en la OCDE, en 2010, fue de aproximadamente 30% de los alumnos y en Estados Unidos la deserción universitaria alcanzó el 43%, referido a los estudiantes de 25 a 34 años. Si tomamos la franja etaria que más se acerca a las edades de nuestro alumnado 25 a 64 años las tasas bajan un poco y Estados Unidos tiene el 41% detrás de Canadá 49%, Israel 44% y Japón 43% (Ezcurra, 2011, p. 21).

La masificación en el acceso debe ser considerada positivamente. Sin embargo, no podemos hablar de una verdadera democratización del conocimiento porque las tasas de graduación siguen favoreciendo a los niveles socioculturales más altos. En este aspecto, América Latina no es la excepción. Argentina, tampoco. Los estudiantes de sectores desfavorecidos y sobre todo los denominados de primera generación universitaria son los que presentan mayores índices de abandono. Se habla, entonces, de *inclusión excluyente*. Seguimos aquí los razonamientos de Ana María Ezcurra quien señala que se ha dado un proceso



de inclusión social, por el acceso al nivel universitario de franjas sociales antes excluidas. Sin embargo, continúa la desigualdad sobre todo por el porcentaje de graduados de los individuos en general y de los pertenecientes a los grupos menos favorecidos en particular. Todo esto lleva a pensar en un logro de inclusión más aparente que concreto. (Ezcurra 2011,p.22).

Las soluciones institucionales propuestas han puesto la mirada en los estudiantes, en muchos casos con un cierto tufillo culpabilizante, y han desarrollado estrategias de compensación periférica (cursos de apoyo y tutorías) Si bien estas estrategias compensatorias pueden contribuir a la inclusión, compartimos con Ezcurra la idea de que las instituciones universitarias, su organización, su propuesta, sus docentes y la cultura institucional deben ser atendidas en primer lugar, ya que constituyen condicionantes clave para el desempeño, permanencia y abandono de los estudiantes. Es de principal importancia la enseñanza implementada y las habilidades y rendimientos esperados por los docentes.

El reclamo por la igualdad de tratamiento y de resultados en las instituciones educativas, del que hablan estudios recientes, es una exigencia democrática de segunda generación³, que implica el pasaje de la universalidad en el acceso, a la demanda de igualdad en los resultados. Adriana Chiroleu (2012, p. 87) señala que la Educación Superior puede contribuir a mitigar la desigualdad social pero también a generarla, si los estudiantes pertenecientes a los sectores menos favorecidos no se gradúan.

Desde hace bastante tiempo, la baja tasa de graduación es una preocupación en Argentina. García de Fanelli (2014) señala que en los años noventa, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) dio a conocer un indicador de eficiencia en la titulación. En promedio, de cada

3 Cuando nos referimos a democratización universitaria debemos tener en cuenta las siguientes categorías: Democratización interna (respecto de la electividad de su gobierno y la participación de los distintos actores en él) no nos interesa particularmente en este artículo. Democratización Externa: relacionada con el acceso de todas las clases sociales y aunque formalmente refiere al acceso, permanencia y graduación la realidad es que solo implica ampliación del acceso. Pensar en una educación de calidad para todos necesariamente significa desigualdad en los tratamientos (Chiroleu, 2012) Consideramos estos puntos de vista como fundamentales para nuestro enfoque sobre las trayectorias de los estudiantes universitarios virtuales.

100 inscriptos en 20 carreras seleccionadas, solo 19 se gradúan en el plazo normal de duración. Si bien señala que este indicador no se continuó midiendo, la misma autora realiza un cálculo alternativo y señala que, actualmente, de cada 100 inscriptos en las universidades nacionales egresan, en promedio, 22 estudiantes y en las privadas, 47. La deserción intra-anual en las universidades sitúan, para 2009, una estimación que se mueve entre un máximo de 36 por ciento en una universidad nacional y un mínimo de 4,3 por ciento en otra (Parrino 2012 citada por García de Fanelli 2014 p. 12).

La revisión bibliográfica, a nivel internacional, conduce a explicar el abandono de manera multicausal. En general, se contemplan varios factores. Algunos guardan más relación con las características de la población de la UVQ que otros. Sin embargo, haremos breves referencias sin pretensiones de agotar un tema complejo. Varias explicaciones se centran en los aspectos personales del estudiante (origen socio económico, trabajo, composición familiar) Otras se relacionan con el pasado educativo (estudios previos) también factores institucionales (la cultura organizacional, las becas, el acompañamiento) y, finalmente, académicos, como la exigencia de materias y las formas de enseñanza. (Vries, León Arenas, Romero Muñoz, Hernandez Saldaña, 2011) .

Aspectos como la flexibilidad curricular, la organización administrativa, la infraestructura y el ambiente académico parecen influir en la permanencia. El acoplamiento exitoso entre la institución y el individuo también se menciona como factor de permanencia. Por tal se entiende adaptación a los valores y prácticas universitarias (Tinto, 1995). Con respecto al abandono se describen factores como la sensación de aislamiento social y académico, la dificultad para socializar. En otros estudios adquieren mayor importancia los problemas económicos, el desempleo juvenil, la dificultad de combinar estudios y trabajo, las insuficiencias en la preparación previa, la ausencia de orientación vocacional y también la falta de preparación y actualización de los docentes (Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González Afonso, M. y Álvarez Pérez, P, 2006).

Muchos de estos factores aparecen en la exhaustiva revisión bibliográfica que García de Fanelli realiza en su artículo sobre el rendimiento académico y el abandono universitario en Argentina (2014). Allí, a



los antes mencionados, se suman factores como el género (mejor rendimiento para las mujeres y la edad) Los más jóvenes obtienen mejores resultados; temas de gran importancia para nuestra investigación. García de Fanelli agrupa los factores que inciden en el abandono en dos grandes grupos según las dimensiones de análisis en las que se centran: individuales y organizacionales. Entre los primeros se incluyen variables demográficas (sexo, edad, estado civil, cantidad de hijos), socioeconómicas (ingresos del hogar, nivel educativo de los padres, cantidad de horas de trabajo, financiamiento de los estudios) y académicas (promedio de la escuela media, gestión pública o privada, horas y esfuerzo dedicados al estudio, rendimiento académico en el primer año). Entre los factores organizacionales se incluyen políticas académicas (mecanismos de admisión, orientación vocacional, condición de alumno regular, prácticas de enseñanza, seguimiento de alumnos, tutorías), plan de estudio (duración del programa, flexibilidad de cursado, amplitud de la oferta horaria, cantidad de horas de cursado, mecanismos de evaluación, estrategias innovadoras y dificultades de las materias del primer año) y recursos (formación y habilidad de los docentes, relación docente- alumno, becas, infraestructura y equipamiento, cultura organizacional) (2014, p. 22). Tendremos en cuenta cómo los aspectos brevemente reseñados, o al menos algunos de ellos, pueden ser identificados entre los ex estudiantes de la UVQ.

Trayectorias estudiantiles

En el presente capítulo nos referimos a una tipificación de las trayectorias de estudiantes y graduados y a un estudio más avanzado sobre ex estudiantes, tratando de arrojar luz sobre quiénes son, las decisiones que tomaron y sus motivaciones tanto para ingresar a la UVQ como para interrumpir sus estudios. En principio, digamos que una parte de nuestras carreras son ciclos de complementación de grado e incorporan estudiantes con más de quince asignaturas aprobadas de carreras universitarias afines, tecnicaturas o con título terciario. Es decir que, aunque haya transcurrido bastante tiempo desde que fueron universitarios, no es su primera vez en el nivel. Y si bien poseen experiencia en estudios superiores y alcanzar la titulación de grado se presenta como un fuerte motivador para ellos en el acceso, no tienen experiencia en Entornos

Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA). Este dato es primordial. Para desarrollar estudios virtuales se necesita algo más que saber navegar por internet. Es necesario manejar el campus virtual que da soporte a la propuesta educativa, conocer los distintos espacios, materiales, foros y recursos, así como su uso correcto, conocer los canales de ayuda que existen, las acciones académicas que se deben realizar, los servicios disponibles y el modo de acceder a ellos. Además, son competencias centrales para el aprendizaje en línea, manejar los códigos comunicativos que corresponden a los diferentes espacios de interacción, entender los momentos adecuados para la comunicación, las obligaciones respecto de la regularidad en la conexión y lectura de mensajes de docentes y otros compañeros (Bautista, Borges, Forés, 2008). Nuestros estudios previos indican que no todos los que eligen estudiar en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) poseen estas habilidades. Tomemos un ejemplo: en carreras presenciales los estudiantes asisten a sus clases y en algunos casos toman apuntes; otros prefieren escuchar atentamente, lo que les da una comprensión -aunque más no sea superficial- de los temas que se están tratando. No es lo mismo acceder al campus virtual simplemente, revisar los correos o ingresar al aula. Es necesario, para obtener una idea semejante a la del estudiante presencial, acceder a las clases y a sus actividades. Sin embargo, no todos los estudiantes logran identificar esta diferencia con suficiente rapidez.

En 2009, el Programa de educación a distancia Universidad Virtual de Quilmes, incluido dentro de la Secretaría de Educación Virtual, contaba con más de 8000 alumnos⁴. El promedio de edad era de 34 años; el rango se extendía entre 19 y 61 años. Del total de los casos que compusieron el primer grupo de análisis, el mayor porcentaje acumulado se encontraba en el rango de los 24 a 33 años. La mayor parte se

4 La información que se incluye con motivo de establecer comparaciones procede de los resultados del proyecto de investigación “La relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes en el Programa UVQ”. En el proyecto de investigación se trabajó con dos informes del sistema de administración académica: uno tomado en agosto de 2009 (corte 1) y otro tomado en diciembre de 2012 (corte 2) a los que se fue comparando entre sí para identificar las trayectorias estudiantiles. La muestra en la que se basa este estudio constituye un recorte de todos los estudiantes ingresados entre junio de 2011 a junio de 2013 y sus respectivos estados. (corte 3.)



estaba casado o unido y las mujeres constituían el 68 por ciento. De la comparación entre estudiantes y graduados, identificamos un descenso en la edad. Respecto de la variable *estado laboral*, más del 90% estaban ocupados. De este porcentaje, el 67% trabajaba en actividades afines a su carrera.

Finalizada la primera etapa de la investigación, en 2012 ya se habían caracterizado las trayectorias⁵ identificando una duración promedio en graduados mayor a la estipulada en los planes de estudios y más extendida aún en estudiantes activos. A partir de estos datos se realizó una tipificación de los distintos tipos de trayectorias y se decidió atender a la extensión de las trayectorias en el tiempo.⁶

Desde los planes de estudio se estableció la duración ideal de la carrera en base a 6 finales por año en promedio. Por lo tanto, el doble de la duración ideal se calculó en 3 finales por año y el cuádruple de la duración ideal en 1,5 finales anuales. Resultando así cuatro tipos de trayectoria según las asignaturas acreditadas con examen final:

- Acelerada: más de 6 finales por año.
- Estándar: entre 3 y 6 finales por año.
- Extendida: menos de 3 finales por año.
- Muy extendida: menos de 1,5 finales por año

Para 2012, de un total de 10.388 estudiantes, 4078 estaban graduados y 6310 resultaban activos en sus carreras. De este último número, aquellos con más del 75% de finales aprobados eran 549. Aplicando la tipificación antes señalada al número de graduados, resultó que 1492 casos (el 36% del total de graduados) poseían trayectoria extendida y en 78 casos (el 2%) la trayectoria era muy extendida.

El mismo análisis, aplicado a los 549 estudiantes avanzados, resultó en una extensión mayor en el tiempo. Así, las trayectorias extendidas constituyeron el 63% de los casos y las muy extendidas el 8%.

5 Definida la Trayectorias de los estudiantes como resultado del recorrido curricular que realiza, el tiempo de duración de la carrera, la regularidad en los estudios, el rendimiento académico y el egreso. Proyecto I+D dirigido por Roque Dabat *La relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes en el Programa UVQ vigencia 2009-2013*.

6 La preocupación principal tuvo que ver con el impacto que tendría a futuro el aumento del número de asignaturas por la implementación, a partir de mediados de 2012, de nuevos planes de estudio en algunas carreras y las modificaciones en otras.

Además se confirmó que, si bien nuestros estudiantes extendieron sus trayectorias, su valoración respecto de ellas fue altamente positiva. Las entrevistas en profundidad parecieron mostrar que la alta valoración que los estudiantes tenían de los estudios alcanzados se debía, en parte, a que les habían permitido no solo acceder a una meta largamente añorada sino consolidarse en sus empleos o ampliar su campo de acción. Nuevas proyecciones respecto de un diferente informe del sistema de administración académica sobre los estudiantes, obtenido en agosto de 2014⁷, han señalado cambios que referimos brevemente, dado que aún en curso.

Entre los estudiantes activos, las mujeres son más del 60% (64,5) y son más los solteros (66,5) que los que tiene algún tipo de situación familiar⁸ (33,4). La mayoría femenina, *feminización*⁹ de las carreras, no se reproduce en el interior de todas las carreras que se dictan en la UVQ. Son, claramente, más mujeres que varones en las licenciaturas en Educación y Contador público nacional. Luego se reduce la diferencia, aunque persiste en las Licenciaturas en Arte y Tecnologías, Hotelería y Turismo, Humanidades y Ciencias Sociales, y Administración. En cambio, el número de varones y mujeres es muy similar en las carreras de Comercio Internacional, Tecnicatura Universitaria en Ciencias Empresariales y en la tecnicatura en Gestión de Medios Comunitarios. Las carreras con más estudiantes son- en este orden- Contador, Administración y Educación.

Respecto de la extensión de las trayectorias, los egresados permanecen uno o dos años más que las duraciones ideales. Los matriculados tienen, entre extendidas y muy extendidas, más del 65 %. En números

7 Cuando nos referimos a informes en general se trata de una “foto” respecto de la totalidad de estudiantes de la UVQ con todos los estados, a saber: estudiantes: matriculados, baja temporal, licencia por exámenes finales. Graduados y ex estudiantes: baja definitiva, baja administrativa.

8 Las opciones del sistema de administración académica consideradas aquí son: casado, divorciado, viudo.

9 “El concepto de feminización de la educación superior pretende recoger la realidad de que el acceso a la educación de las mujeres ha aumentado dramáticamente. Esto es así tanto a nivel mundial como en países específicos”. Loida M. Martínez Ramos ET Al (2007) p: 29 Representación por género en educación superior. Informe de investigación proyecto participación y representación por género en educación superior. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Recuperado a partir de <<http://www2.pr.gov/agencias/cepr/inicio/publicaciones/Publicaciones/EstudioProyectoGeneroUPRRioPiedrasLoidaMartinez.pdf>>.



generales, así como las mujeres son más, parecen tener mejores performances en relación con las asignaturas acreditadas por año y las extensiones de las carreras. Además, son más las egresadas y tardan menos tiempo en obtener sus títulos.

No pretendemos agotar aquí el tema referido al análisis de género en la Educación Superior. Sin embargo, señalemos sintéticamente que se trata de un fenómeno complejo que debe examinarse en relación a otros ámbitos de la vida social, además de la educación. Por ejemplo, la familia y el trabajo. Para su análisis deben considerarse tres perspectivas: el acceso, la experiencia universitaria y los resultados una vez finalizados los estudios (Martínez Ramos 2007, p. 28).

Entre nuestros estudiantes, la franja de edad crítica parece estar entre los 30 y 40 años quienes, si bien egresan, sus trayectorias se extienden más. Deducimos que se debe a que es el período más comprometido de la vida, tanto a nivel familiar como laboral (formación de pareja, hijos, consolidación o crecimiento laboral).

Actualmente, todos estos datos están sometidos a análisis y, más allá de los resultados estadísticos, consideramos que el próximo paso para arrojar luz tendrá que ver con encuestas individuales y entrevistas en profundidad, que nos permitan ahondar más en las experiencias estudiantiles y valoraciones que hacen varones y mujeres sobre sus carreras y a partir de qué decisiones las orientan. Esta es una investigación en curso.

Los ex estudiantes

Fue en junio de 2013 cuando se inició un trabajo conjunto entre la Secretaría de Educación Virtual y el proyecto de investigación de I+D “Educación Superior, diversidad e inclusión. Relaciones entre trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales”.

Se trabajó con otro informe del sistema de administración académica. En este caso se trató de un grupo de población estudiantil temporalmente acotado, que abarcó la totalidad de los estudiantes ingresados entre junio de 2011 y junio de 2013, con todos los estados académicos posibles, además de datos como estado civil y sexo. Se pensó que la cercanía temporal permitiría incrementar la cantidad de respuestas

y, también, intervenir en la retención. Las preguntas generales que orientaron nuestra indagación fueron:

- ¿Cuáles son las mayores causas de abandono?
- ¿De qué modo la institución puede contribuir a la retención y graduación?
- ¿En qué momento, desde el ingreso universitario, se concentra el mayor grado de abandono?
- ¿Qué acciones adicionales podrían aportarse?
- ¿Inciden las subjetividades genéricas en las trayectorias?
- ¿Se evidencian diferencias en las decisiones de varones y mujeres?
- ¿Incide la situación familiar en la decisión de abandonar los estudios?

El análisis inicial indicó que, de un total de 5595 estudiantes, el 66% eran mujeres y un 34 % varones (tabla 1). La mayoría (el 65%), solteros. Y un 27 %, casados (tabla 2). La edad promedio resultó en 33 años. Del total analizado, 3493 estudiantes¹⁰ estaban activos (matriculados, licencia por exámenes finales y baja temporal) y 1878 ex estudiantes¹¹ (baja administrativa y baja definitiva). Estamos hablando de un 33% de abandono concreto para el período (desagregado en el tabla 1). Debemos resaltar que al ser un período temporal breve, casi ningún estudiante de la muestra podría haber finalizado sus estudios en su transcurso (nuestras carreras de complementación de grado tienen una duración óptima de 2,5 años y las de tronco único, 5). Sin embargo, estudios anteriores de mayor extensión temporal mostraron idéntico comportamiento respecto de la interrupción de los estudios.

Sexo	Freq.	%
Femenino	3.669	65,6%
Masculino	1.926	34,4%
Total	5.595	

Tabla 1

10 Entendido como estudiante (objeto de Retención) aquel que figura como como matriculado.

11 Consideramos así ex estudiante (a los efectos de considerar Abandono) como aquel que habiéndose inscripto, al momento en que se tomó el informe, aparece con categoría baja definitiva o baja administrativa.



Estado civil	Freq.	%
Casado	1.540	27,5%
Divorciado	246	4,4%
Otro	167	3,0%
Soltero	3.629	64,9%
Viudo	13	0,2%
Total	5.595	

Tabla 2

La edad promedio del total de estudiantes resultó en 33 años. Los datos iniciales marcan una diferencia entre la población estudiantil -mencionada en la muestra de 2009- donde predominan los casados o unidos. Actualmente, hay mayoría de estudiantes solteros y se ve un leve descenso en la edad.

Dado que, en general, los estudios referidos a deserción y rezago en las trayectorias estudiantiles toman la franja etaria comprendida entre 18 y 30 años, es conveniente introducir la categoría *estudiantes no convencionales* (Figuera, Torrado, Dorio y Freixa, 2015; Rivera Montalvo 2011, González Monteagudo, 2010 y Abate Vaughn, 2008) para pensar a los estudiantes UVQ. Se trata de un concepto no unívoco en el que confluyen varias de las siguientes características que, según los especialistas, incrementa sus posibilidades de retrasar o abandonar los estudios:

- La edad, pues se trata de estudiantes *maduros*, con edades superiores a los 24 años.
- Diferentes de la mayoría de los estudiantes en términos de background (etnia, estatus socioeconómico más bajo, primera generación universitaria, trabajan tiempo completo).
- Presentan factores de riesgo para el abandono: retraso en la inscripción tras los estudios previos, matrícula de tiempo parcial, autofinanciación de los estudios, roles familiares.
- Suelen compaginar estudios y trabajo, residir en domicilio propio y muy probablemente tiene cargas familiares.

La descripción que hemos hecho de nuestros estudiantes incluye la mayoría de estas características.

Volvamos a nuestra investigación y reparemos en la distribución de los estudiantes por carrera y Departamento de pertenencia.¹²

Carrera	Freq.
Administración	1.012
Comercio	402
Contador	1.422
Empresariales	628
Turismo	303
Hotelería	204
Educación	1.122
Arte	31
Medios	24
Sociales	422
Terapia	25
Total	5.595

Tabla 3

Estudiantes por departamento	
Departamento Ciencias sociales	Departamento de Economía
1596	3971

Tabla 4

12 Nuestra universidad está organizada en tres departamentos (lo que en otras Universidades de nuestro país recibe el nombre de facultades) Economía y administración, Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología. En esta investigación solo se incluyen los dos primeros departamentos porque son los que tienen carreras a distancia.



Del total analizado, 3493 estudiantes estaban activos (matriculados, licencia por exámenes finales y baja temporal¹³) y 1878 ex estudiantes (baja administrativa y baja definitiva). Estamos hablando de un 33% de deserción por departamento, para el período.

Ex estudiantes por departamento	
Departamento Ciencias sociales	Departamento de Economía
562	1316
% 34,56	% 33,14

Tabla 5

Y por carrera (agrupados de mayor a menor porcentaje)

Ex estudiantes		
Carrera	Freq.	%
Empresariales	399	63,53
Hotelería	81	39,79
Educación	414	36,89
Sociales	138	32,7
Comercio	124	30,84
Administración	302	29,84
Contador	363	25,52
Terapia	6	24
Turismo	47	15,51
Medios	2	8,3
Arte	2	6,4
Total	1.878	

Tabla 6

13 En condición de Licencia por exámenes finales se encuentran los estudiantes que han cursado la totalidad de las materias según el plan de estudios vigente de su carrera restandoles solo acreditarlas mediante examen final presencial obligatorio. En esta condición los estudiantes pueden permanecer un año. Según el régimen de estudios los estudiantes pueden solicitar a lo largo de su carrera hasta tres bajas temporales (licencias de 6 meses) durante las cuales no cursan materias ni rinden finales sin perder la regularidad.

En el departamento de Ciencias Sociales, Educación es la carrera con mayor cantidad de ingresos y mayor abandono. Sin embargo, en el departamento de Economía, Contador Público Nacional (CPN) -la carrera con más ingresos en el período analizado- tiene un comportamiento diferente. Aquí, históricamente la carrera que ha tenido y sigue teniendo mayor deserción es la Tecnicatura Universitaria en Ciencias Empresariales (TUCE), seguida por Hotelería y Licenciatura en Comercio.

De los 1878 ex estudiantes, el 64,9% eran mujeres y el 35,1, varones. El porcentaje de solteros era también significativo en los ex estudiantes: mujeres, en un 41,4 % y varones, en un 20,9 %. Hasta aquí no se presentaron diferencias entre estudiantes y ex estudiantes.

Al centrarnos en los ex estudiantes, el 51% no tenía ningún trabajo práctico aprobado¹⁴. Es decir, ninguna asignatura regularizada. Con solo una materia, el porcentaje era de 27,2 %. Sumados ascendían al 78 %. Si focalizamos en las materias acreditadas con examen final observamos que el 77% no tenía ninguno aprobado. Si consideramos los que aprobaron un final el porcentaje acumulado asciende al 97,7%.

Todo lo anterior nos estaría marcando que se trata de estudiantes con poca experiencia universitaria. También asumimos que habían permanecido muy poco tiempo como tales (un dato que sería fundamental averiguar). Tomamos el concepto de experiencia, tal como lo utiliza Sandra Carli (2012, p. 26). Para la autora, el concepto hace referencia - a través de los relatos individuales, colectivos y de las narrativas de los estudiantes- a distintos aspectos de la vida universitaria con la intención de explorar cómo los estudiantes transitan la vida universitaria, atendiendo a la sensibilidad de lo cotidiano y los modos en que se apropian de las instituciones y sus contextos materiales específicos. Podríamos inferir que se inscribieron sin tener demasiado claras las exigencias que implicaba una carrera de grado (Mena, 2009). Es probable que hayan pensado que la virtualidad presentaría menor nivel de dificultad o que resolvieron sus problemas de falta de tiempo para

14 Según el régimen de estudios de la UNQ los estudiantes regularizan su cursada de cualquier asignatura aprobando dos trabajos prácticos parciales obligatorios con notas entre 4 y 10, pudiendo realizar un solo trabajo recuperatorio (si no se aprobase alguno de los dos parciales). Aprobados los dos trabajos parciales los estudiantes regularizan la asignatura debiendo rendir examen final presencial escrito e individual en el transcurso de 18 meses desde dicha regularización. Nuevamente las notas de aprobación transcurren entre 4 y 10 puntos.



dedicar al cursado. Ignorando, así, que más allá de evitar los traslados y la coincidencia espacio temporal en una determinada franja horaria, se necesita tiempo de lectura, de estudio y de comprensión como para cursar cualquier carrera universitaria.

La información obtenida nos permite acercar algunas respuestas. A partir de este primer análisis se diseñó una encuesta, en la herramienta en línea, con la intención de profundizar en las motivaciones que los propios ex estudiantes atribuían a su decisión de abandonar los estudios universitarios. Se envió el link a la totalidad de los casos identificados: 1878, obteniéndose 314 respuestas. Nuestro interés estuvo puesto en comprender los significados más que en comprobar o demostrar resultados. Por tal razón no se buscó un muestreo probabilístico ni con afanes de representatividad estadística, sino que se trató de una muestra intencional siguiendo el criterio estratégico de accesibilidad. En este caso los que voluntariamente respondieron la encuesta. (Ruiz Olabuénaga, 2003, p.64).

A continuación se retoman y analizan algunas de las preguntas de la encuesta. *¿Cuántos meses permaneció estudiando en la Universidad Virtual de Quilmes?*

A nivel general, del total de 314 encuestas respondidas, el 70% de los ex estudiantes se dio de baja en los primeros 6 meses y un 20,1 %, en los siguientes 7 a 12 meses. Así se obtiene que un 90,1 % de los estudiantes habría dejado de serlo en el primer año. Si comparamos con el estudio previo de deserción realizado en 2010¹⁵ se observa un crecimiento en ambos valores, ya que el acumulado en un año alcanzaba el 70% y en el actual el valor para el mismo período es de 90,1%. A partir de esta identificación se diseñó una experiencia de seguimiento y asistencia con estudiantes ingresantes de una de las asignaturas iniciales de la Tecnicatura Universitaria en Ciencias Empresariales, una de las carreras con mayor nivel de deserción, que se llevó a cabo en la segunda mitad de 2015. Profundizando en las razones que provocaron el abandono se preguntó por el tiempo disponible para desarrollar los estudios.

15 Se hace referencia al informe final "Estudio sobre los motivos del abandono del programa Universidad Virtual de Quilmes" Esta actividad consta en el Expediente N° 827-1155/08 "Proyecto de Apoyo a las Ciencias Sociales del Ministerio de Educación de la Nación (PROSOC) Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades. Programa Universidad Virtual de Quilmes", Cuerpo O, fojas 87-88.



Del 63 % que respondió afirmativamente se obtuvieron los siguientes datos:

- Su trabajo insume demasiadas horas y le impidió estudiar: 109
- Dificultades para autogestionar su tiempo de estudio: 62
- Cambiaron sus condiciones laborales: 49
- Cambiaron sus condiciones familiares: 40

La idea de que *lo virtual no lleva tiempo* parece haber operado en el grupo a la hora de la inscripción, y la comprobación de que no fue así, en el abandono. También las exigencias laborales resultaron un factor que pesó fuerte en la decisión de interrumpir los estudios. O sea, que el factor (falta de) tiempo se combinó con la necesidad de trabajar, algo que resultó compatible con el promedio de edad de casi 33 años que presentaba el universo completo (5595). Dado que trabajaban, la única oportunidad de cursar una carrera universitaria sería en modalidad virtual porque, seguramente, sus trabajos les impedirían concurrir a desarrollar el cursado presencial.¹⁶

16 Tomamos como base para desarrollar parte de nuestras búsquedas los factores de frustración en estudiantes virtuales desarrollados por Borges (2005) en el artículo "La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas, allí el autor identifica factores relativos al estudiante, al docente y a la institución.



Sin embargo, que la opción de cursado virtual fuese la única oportunidad que por sus compromisos laborales los estudiantes percibieran como posible, no implicó que éstos supiesen cuánto tiempo de estudios insumiría una carrera universitaria (aunque se economizara en los tiempos de traslado y se evitasen los horarios rígidos de cursada) y dispongan del tiempo mínimo como para dedicarle a sus estudios.

Se ofreció a los estudiantes otra opción relacionada con motivos personales (familia, enfermedad, desempleo, cambios en las condiciones laborales) para interrumpir sus estudios, pero fue menos elegida; y los que respondieron afirmativamente (40%) reforzaron la relación trabajo y falta de tiempo.



En tercer lugar se preguntó *si entre los motivos que lo llevaron a interrumpir los estudios en la UVQ se encontraban razones relacionadas con la adecuación entre sus expectativas personales y la propuesta de la UVQ*, una pregunta central para identificar si había motivos que iban más allá de la falta de tiempo y el abandono no se debía, centralmente, a ese factor sino a una disconformidad con la propuesta formativa.

El 61% de estudiantes dijo que no. A los que respondieron afirmativamente (el 39 %) se les brindó opciones para profundizar en las decisiones tomadas. Las respuestas focalizaron la inadecuación respecto de, las horas de estudio, de las lecturas y tareas esperadas versus las

exigidas. En este caso esperaban que fuese menor la dedicación y más rápido el avance en la carrera. Aquí nos preguntamos por la información brindada por la institución al respecto y propusimos a la Secretaría ajustes para la página de la UVQ.

Otro aspecto central para la investigación fue la pregunta destinada a saber si *los motivos de la baja estuvieron relacionados con la propuesta formativa de nuestra institución*. El 71% respondió que no; y la propuesta fue muy valorada por los ex estudiantes. Finalmente, vale destacar que, del total de los ex estudiantes, un escaso porcentaje continuó sus estudios en otra institución. En general, los espacios de respuestas abiertas mostraron a nuestros estudiantes como personas que mantenían la ilusión de finalizar o continuar sus estudios superiores y su intento de cursada se orientó a hacia eso.

Retomando los factores de incidencia en el abandono mencionados por García de Fanelli (2014) encontramos que se combinan factores individuales y organizacionales aunque no podemos atisbar en esta etapa de la investigación el peso de estas en las decisiones.

Entre los factores individuales, la falta de tiempo para cumplir con las actividades relacionada con obligaciones familiares y laborales por un lado y las horas de esfuerzo /estudio necesarias fue el principal. Las respuestas dieron a entender la existencia de una brecha entre la representación que el estudiante tenía del tiempo que le iba a insumir la carrera y el que efectivamente llevó. Lo que, sumado a las referencias a razones económicas señaladas en la opción de respuesta abierta, indica un perfil de estudiante que necesitaba trabajar. Si bien el tema económico apareció en el espacio de respuestas abiertas, pensamos que la existencia de becas económicas¹⁷ que se conceden a, prácticamente, todos los que la solicitan, resolvería el tema relacionado con el pago de la cuota, no así el tema de la falta de tiempo para estudiar por la cantidad de horas que se deben dedicar al trabajo. Además, parece haber operado una falta de inserción institucional, los estudiantes permanecieron tan poco tiempo que no llegaron a conocer la forma de

17 No se trata de un estipendio mensual sino de la exención en el pago que la universidad cobra en función de proveer la logística necesaria para las carreras virtuales y se trata de un monto de dinero muy inferior del que tendrían que invertir los estudiantes si debieran trasladarse manualmente a cursar una asignatura.



acceder a las becas económicas. Esto nos lleva a otra esfera de factores: los organizacionales. Encontramos que los estudiantes señalaron la escasa información brindada respecto de programas y desconocimiento de cantidad de materias que efectivamente se podían cursar por periodo, un aspecto que no debe ser desatendido. Consideramos que hay un punto de tensión entre la información que la Institución ofrece respecto de sus carreras. Si bien la relación entre la diferencia de expectativas entre el tiempo de dedicación a la carrera, el nivel de tareas y lecturas que los estudiantes esperaban o imaginaban y el que en realidad encontraron apunta a la esfera personal, también se vislumbra la tensión respecto de la información brindada por la institución. Quizá, modificaciones simples referidas a la información disponible en la Web de la universidad, puedan permitir mejorar aspectos comunicativos con los estudiantes, orientando o ayudando a conformar una idea más acertada sobre los tiempos necesarios para el estudio y para integrarse y permanecer en la institución. Tal vez, la inclusión de una selección de testimonios de estudiantes avanzados y graduados sería orientativa. El sentido de estos planteos es acercar las expectativas y las representaciones de los futuros estudiantes en la modalidad virtual al plano real. No se plantea desalentar a los futuros estudiantes, sino “darles pistas” para que puedan evaluar sus posibilidades reales de cursada.

Como señalamos, el equipo de Tutorías de la UVQ implementa una serie de acciones planificadas para el inicio de cursada y el seguimiento hasta el egreso de los estudiantes de las diferentes carreras. Una vez que los tutores se comunican con los estudiantes informan sobre estrategias de cursado y orientan acerca de la cantidad de asignaturas a cursar, de acuerdo a las horas disponibles y a las obligaciones laborales pero, muchas veces, cuando establecen el primer contacto con los estudiantes a modo de bienvenida, estos ya se inscribieron en el máximo posible de asignaturas sin ninguna consulta ni previsión. Pensamos que sentirse *sobrepasados* desde el inicio, genera sensación de frustración y puede incidir en el fracaso. En este sentido, consideramos que poder informar de manera puntual, sobre el tiempo que insume la cursada de una carrera podría ser de mucha ayuda para acercar las expectativas previas a las posibilidades reales de cursada entre los estudiantes al momento de inscribirse.

A modo de cierre

Los estudiantes y ex estudiantes UVQ ingresan cómodamente en la categoría *estudiantes no convencionales* con edades promedio que superan los 30 años. Presentan elevada proporción de trayectorias extendidas en el tiempo, con mayoría de mujeres -aunque no en todas las carreras- y estado civil *soltero*. Trabajan y/o tienen obligaciones familiares. En los casos de estudiantes y graduados, las pocas entrevistas realizadas señalaron que la existencia de apoyo familiar fue fundamental para una graduación que llevó muchos años pero significó un enorme logro y la superación de dificultades que en algunos casos la Institución no identificó o no contribuyó a solucionar. Respecto de la Institución valoraron el nivel académico, la asincronía para el cursado y la flexibilidad curricular como aspectos que permitieron concretar sus estudios. En el caso de los ex estudiantes, los motivos de abandono mostraron su carácter multicausal y comprendieron aspectos de la esfera individual del estudiante y otros organizacionales que, aunque se mencionan por separado para facilitar el análisis, se presentan íntimamente imbricados. Se destaca el tiempo disponible para dedicar a los estudios y el tiempo dedicado al trabajo, lo que sumado a referencias a motivos económicos, nos habló de un perfil de estudiante que necesitaba trabajar; muchos de ellos tenían, además, familias a las que mantener y cuidar. Los resultados de la encuesta mostraron que la imposibilidad de compatibilizar estudio y trabajo fue determinante en la decisión de abandonar.

Por otra parte, se detectó una diferencia de expectativas entre el tiempo de dedicación a la carrera, el nivel de tareas y lecturas que esperaban y el que en realidad encontraron. Al tratarse de ciclos de complementación de grado, en la mayoría de nuestras carreras no podemos pensar en estudiante sin experiencia en educación superior pero sí carente de experiencia en la modalidad virtual. Creemos que entrevistas en profundidad podrían arrojar luz sobre este aspecto. Finalmente, consideramos que seis meses o menos de permanencia hablan de escasa experiencia estudiantil y que es necesario fortalecerla. Consideramos que los estudiantes han tenido también escasas posibilidades de sentirse incluidos en la enseñanza, como para dar cuenta de ella. En general, sus relatos - aunque no todos- ponen énfasis en sus propias falencias.



Respecto de lo organizacional, se pensó que la institución debería implementar otras estrategias de comunicación respecto de las actividades, dedicación y tareas que las carreras demandan para evitar la generación de falsas expectativas, apoyadas en la idea de sentido común *lo virtual no lleva tiempo*. En este punto de la investigación se hace evidente que, si bien muchos más individuos acceden a los estudios universitarios, no se han incrementado proporcionalmente las tasas de permanencia y graduación. Por eso, pensamos que la ampliación del acceso es positiva pero no basta. Es necesario avanzar en la retención y, para ello, debemos desarrollar estrategias institucionales que lo permitan. Estas estrategias deben incluir no sólo la asistencia periférica a los estudiantes, sino también volver la mirada hacia las instituciones y los docentes. Sobre todo en lo que corresponde a la enseñanza y en especial a las aulas, a las experiencias académicas cotidianas en los inicios de las carreras donde se da el mayor porcentaje de abandono. En esta línea hemos comenzado a trabajar planificado actividades conjuntas con los diferentes actores institucionales implicados.

Bibliografía

- ABBATE VAUGHN, Jorgelina.(2015), “Admisión, Apoyo y Retención de Estudiantes No tradicionales en Carreras Universitarias”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 3, 2008, pp. 7-35 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España. Recuperado a partir de:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160302>>
- BORGES, F (2005) “La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas” *DIGITHUM* N° 7. (1- 9) . Recuperado a partir de:
<<http://www.uoc.edu/digithum/dt/esp/borges.html>>
- CABRERA, L., BETHENCOURT, J. T., GONZÁLEZ AFONSO, M. Y ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2006), “Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios”. *RELIEVE*, v. 12, n. 1, p. 105-127. Recuperado a partir de:
<http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm>

- CARLI, S. (2012), "El estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública". Buenos Aires, Siglo XXI.
- CHIROLEU, A., SUASNABAR, C., ROVELLI, L.(2012), "Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes". Buenos Aires, Los Polvorines, Universidad de General Sarmiento.
- EZCURRA, A. (2011), "Igualdad en la Educación Superior. Un desafío mundial". Buenos Aires, Los Polvorines, UNGS.
- FIGUERA, P., TORRADO FONSECA, M., DORIO, I., FREIXA, M (2015), "Trayectorias de Persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación" (2-18) en *Revista electrónica Interuniversitaria para la formación del profesorado*. Recuperado a partir de:
<http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1429284808.pdf>
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2014), "Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina", en *Revista Argentina de Educación Superior*. Año 6 Número 8. (9-38). Recuperado a partir de:
<<http://www.cedes.org.ar/PUBLICACIONES/EDSUP/2014/10646.pdf>>
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2010), "Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora" *Profesora-do. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 3, (131-147) Universidad de Granada Granada, España. Recuperado a partir de:
<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART9res.pdf>>
- MARTÍNEZ RAMOS, L. (2007), "Representación por género en Educación Superior". Informe de investigación de proyecto de participación y representación por género en Educación Superior. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.(3-148). Recuperado a partir de:
<<http://www2.pr.gov/agencias/cepr/inicio/publicaciones/Publicaciones/EstudioProyecto-GeneroUPRRioPiedrasLoidaMartinez.pdf>>
- MENA, M (2008), "E-inclusión o E-exclusión, esa es la cuestión. Una mirada de la educación a distancia", (96-106) en: Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en



entornos virtuales. Compilado por Sara Pérez y Adriana Imperatore. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

RIVERA DE MONTALVO, D. (2011), "Factores que inciden en la retención o deserción del estudiante a distancia". (1- 133). Disertación Aplicada Presentada al Abraham S. Fischler School of Education en Cumplimiento Parcial de los Requisitos para la Obtención del Título de Doctor en Educación Nova Southeastern University 2011. Recuperado a partir de:
<<http://ponce.inter.edu/cai/tesis/rivera/index.pdf>>

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I., (2003), "Metodología de la investigación cualitativa". Bilbao, Universidad de Deusto.

VRIES, L., ROMERO, M., HERNANDEZ SALDAÑA, (2011), " ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios". *Revista de la educación superior* vol XL. Recuperado a partir de:
<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000400002&script=sci_arttext&tlng=en>

CAPÍTULO VI

Estrategias de articulación de modalidades para la inclusión: hacia un sistema de educación superior bimodal

CAPÍTULO VI

Estrategias de articulación de modalidades para la inclusión: hacia un sistema de educación superior bimodal¹

Walter Marcelo Campi y Prudencia Gutiérrez Esteban

Somos testigos de transformaciones sociales y tecnológicas que, junto con la democratización del acceso a la educación superior invitan a volver a pensar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las formas de organización y la configuración política de las universidades.

Las aulas presenciales incorporan algunas de las ya no tan nuevas tecnologías. Correo electrónico, Facebook, blog, sitios de cátedras y cursos, Twitter o Moodle son parte del paisaje cotidiano de muchas aulas universitarias gestionadas por los propios actores y con muy diferentes niveles de apoyo institucional.

Simultáneamente, muchas universidades crean programas de educación a distancia utilizando entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje como parte de las legítimas decisiones de sus gobiernos, ofreciendo carreras de grado en esta modalidad, pero también ciclos de complementación curricular, carreras de posgrado y espacios de formación continua y capacitación. También se da el caso de carreras formalmente presenciales que dictan parte de sus cursos de manera semi-presencial, o incluso totalmente bajo modalidad virtual.

Este escenario cambiante re-contextualiza la educación superior y a sus actores. La tutoría universitaria, en un sistema que articula modalidades, reclama una atención específica en tanto se diseña para un estudiante sujeto de novedosas mediaciones.

En este ensayo nos proponemos un ejercicio de síntesis a partir de los desarrollos previos y deudor de ellos. Está articulado en cinco

1 Este trabajo forma parte de la tesis doctoral “Organización, gestión y formación en una universidad bimodal. Un estudio de caso de e-gobierno”, cuyo autor es Walter Campi y dirigida por Prudencia Gutiérrez Esteban.



apartados con los que se pretende organizar su lectura, a saber: a) La universidad, donde se describe una caracterización distintiva de la Universidad Nacional de Quilmes, b) Universidad e inclusión, que desarrolla algunas estrategias de la misma para construirse cómo una universidad masiva, de calidad e inclusiva, c) La universidad virtual, que caracteriza el sistema de educación virtual a través de una descripción general de sus funciones principales, d) Universidad virtual e inclusión: la bimodalidad, que expone algunas de las estrategias de inclusión que pretende la UNQ para crear sinergias entre sus dos modalidades, con el fin último de ampliar la oferta inclusiva mediante la convergencia. Finalmente e) Prospectiva, puede leerse un ejercicio de proyección mediante una mirada panorámica a propuestas de optimización de dicha convergencia.

Cada apartado puede leerse de manera independiente al resto. Sin embargo, si es su primera aproximación a esta propuesta educativa, recomendamos realizar la misma tal cómo se organizó. Sirva como advertencia que las actividades mencionadas no son en modo alguno taxativas sino ilustrativas. Si desea conocer en detalle toda la actividad de la Universidad Nacional de Quilmes, recomendamos la lectura de la colección “Informe anual de actividades” disponible en la página web de la institución (UNQ, s. f.).

La universidad

La Universidad Nacional de Quilmes tiene su sede en la localidad de Bernal, Municipio de Quilmes, ubicado en el Gran Buenos Aires y situado a unos 20 km. de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su ubicación geográfica corresponde al primer cordón del conurbano bonaerense, sección sureste, identificado en la Provincia de Buenos Aires cómo Región 4 Berazategui, Florencio Varela y Quilmes.

La superficie total del municipio de Quilmes, principal área de influencia, alcanza los 95 km² con una población cercana a los 600.000 habitantes, se trata de un distrito eminentemente urbano y suburbano, sin zonas rurales (INDEC, 2011).

Además de la Ciudad de Quilmes, el municipio está conformado por la mencionada ciudad de Bernal y las localidades de Don Bosco, Ezpeleta, La Florida y San Francisco Solano.

Según datos estadísticos oficiales (INDEC, 2011), poco más del 10% de sus habitantes son extranjeros y sus 600.000 habitantes lo coloca cómo el 5to municipio más poblado de la Provincia de Buenos Aires. Según estos mismos datos, es también el municipio con menor crecimiento demográfico de la última década y uno de los municipios con mayor cantidad de viviendas precarias organizadas en barrios marginales.

En este contexto, la necesidad de una universidad pública, nacional, laica, libre y gratuita se encuentra claramente identificada, toda vez que hasta su creación la única universidad con presencia real en el municipio era una sede regional de la Universidad Católica de la Plata, tempranamente radicada, también, en la ciudad de Bernal (UCALP, 2016b).

Es importante destacar que ambas universidades no compiten en modo alguno por la matrícula, sino que son en cierto modo complementarias, toda vez que la única carrera común, Contador Público Nacional, se dicta en cada universidad en modalidades diferentes (UCALP, 2016a) (UVQ, 2016). En sentido estricto, la creación de la UNQ amplió la oferta de educación superior de la región, iniciada por la UCALP, permitiendo, definitivamente, caracterizar a Quilmes como un municipio universitario.

El Congreso de la Nación, el 29 de septiembre de 1989 y por medio de la ley 23749 (CNA, 1989), crea la Universidad Nacional de Quilmes.

Según su Estatuto (UNQ, 2004) tiene por misión la producción, enseñanza y difusión del conocimiento del más alto nivel, en un clima de igualdad y pluralidad. Son funciones sustantivas de la universidad la docencia, la investigación, la extensión, la formación de recursos humanos, el desarrollo tecnológico, la innovación productiva y la promoción de la cultura.

Con la intención de cumplir sus objetivos la universidad presenta una oferta académica que abarca carreras de grado, carreras y cursos de especialización y posgrado, maestrías, doctorados y cursos de extensión y formación continua en una política educativa que compromete, en todos los sentidos, a docentes, estudiantes, graduados y personal de administración y servicios.



Atendiendo a la planificación estratégica antes citada, la Universidad Nacional de Quilmes centró su oferta académica en la creación de carreras de grado y posgrado innovadoras, que junto a una estructura departamental, entonces relativamente novedosa en Argentina, permitió una caracterización inicial como modelo alternativo e innovador, al menos en relación con otros modelos con más larga tradición en el sistema. De hecho la universidad, ubicada en el primer cordón del conurbano, ofrece educación superior de calidad, en aulas sin superpoblación, a sectores de la población que se convierten así en la primera generación de universitarios. Eso también era innovador en sus inicios (San Martín, 2004). Es decir, la Universidad Nacional de Quilmes no es, en modo alguno, una universidad elitista.

La organización académica mediante una estructura departamental se eligió con el objeto expreso de proporcionar orientación sistemática a las actividades docentes y de investigación, mediante el agrupamiento de disciplinas afines y la comunicación entre docentes y estudiantes de distintas carreras según el artículo 39° del estatuto (UNQ, 2004).

Los departamentos son definidos como unidades académicas responsables del diseño, la planificación y la ejecución de la docencia de grado y posgrado, la investigación, el desarrollo, la transferencia y la extensión. La autoridad máxima de cada departamento es su Consejo Departamental, el cual está presidido por el Director del Departamento y su Vicedirector, elegidos por el Consejo Departamental. La Universidad Nacional de Quilmes está constituida por tres Departamentos: Departamento de Ciencias Sociales, Departamento de Ciencia y Tecnología, y Departamento de Economía y Administración (UNQ, 2004).

Hasta el 2010, estas unidades agrupaban a la oferta académica de las respectivas carreras en la modalidad presencial, mientras que, de modo temporal y extraordinario, las carreras a distancia o virtuales se desarrollaban en el marco académico del Programa Universidad Virtual de Quilmes. En 2010, se produce una reestructuración departamental, por la cual las carreras de la modalidad virtual se integran en los respectivos departamentos (CS UNQ, 2010a).

A partir de 2014 y en el marco de la política de inclusión social se creó la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes (Camarano, 2014) y en 2015 se realiza un sub

agrupamiento de las carreras del Departamento de Ciencias Sociales vinculadas a la producción de bienes culturales bajo la figura de la Escuela Universitaria de Arte (El Bonaerense, 2015).

Efectivamente, la organización departamental constituye un rasgo distintivo celosamente protegido por el estatuto (UNQ, 2004), al menos comparándolo con las estructuras académicas que dominan la tradición de otras universidades nacionales, basadas en Facultades y Cátedras, y es altamente valorada por la comunidad académica de la UNQ por su potencial para la flexibilidad curricular y la integración disciplinar, promoviendo una interacción académica más fuerte mediante la constitución de áreas transversales a las carreras y posibilitando una mayor racionalización en la disponibilidad de estos recursos, contribuyendo, a su vez, a la democratización de las relaciones entre los actores de todos los claustros, ampliamente representados y distribuidos en Consejos Departamentales, Consejo Superior y Asamblea Universitaria, el máximo órgano de gobierno de la universidad (UNQ, 2004).

Por otro lado, la gestión académica en lo que respecta a estudiantes, docentes y cursos está centralizada en dos estructuras académicas comunes para toda la universidad, por lo que los Departamentos tienen una función propositiva, aunque vinculante, antes que resolutoria y ejecutiva. Esas estructuras académicas comunes son la Secretaría Académica, que atiende principalmente la organización de los cursos presenciales y la Secretaría de Educación Virtual, que es la encargada de la definición de las políticas vinculadas con la modalidad virtual, como así también de asegurar los procesos administrativos y académicos vinculados con la modalidad virtual en toda la universidad (CS UNQ, 2010a), incluyendo entre éstos la bimodalidad que hoy nos ocupa.

Universidad e inclusión

Párrafos arriba, mencionamos muy rápidamente que, en 2014, se creó la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes en el marco de la política de inclusión social. Tal vez sea oportuno aclarar a qué nos referimos con esto. Se trata de una escuela secundaria pública y gratuita, que depende de la universidad, de jornada extendida, con desayuno, almuerzo y merienda en horario escolar, con puertas abiertas a la comunidad ampliada en el



fin de semana mediante la creación del Centro de Actividades Juveniles (TELAM, 2014).

Los estudiantes, en su mayoría, provienen de los barrios cercanos al amplio y moderno edificio propio de la Escuela que se encuentra en Barrio La Esperanza, Ezpeleta, uno de los antes dichos barrios marginales de viviendas precarias y en el paradigmático sitio exacto en el que se proyectaba construir una prisión (Diario El Sol, 2014).

La escuela es la construcción de un proyecto colectivo que busca dar una respuesta propia de la Universidad al imperativo de ofrecer condiciones pedagógicas, didácticas y materiales más justas para los jóvenes del distrito. Para ello, planifica e implementa propuestas de innovación pedagógica tales como la participación en los proyectos de extensión de la UNQ (algunos de ellos listados párrafos abajo), participación y puesta en marcha de eventos culturales diversos, salidas educativas con diferentes objetivos pedagógicos y creación de espacios específicos para acompañar las trayectorias escolares de cada estudiante.

Ciertamente, al hablar de universidad e inclusión no nos referimos exclusivamente a la creación reciente de esta escuela, caracterizada por su comunidad y los gremios docentes como un polo de progreso para el barrio (Diario Popular, 2013) (SUTEBA, 2014).

Nos referimos, además, a la totalidad de las carreras de grado y posgrado de la UNQ, pensadas desde una mirada y sentido inclusivo, desde la apuesta a formar una primera generación de estudiantes y graduados en un distrito socio-económicamente deprimido a partir del cierre y achicamiento del otrora importante polo industrial (Reese, 2001) (Vommaro, 2007) (Rougier & Belini, 2013) (Grigera, 2013).

Verbigracia, el Campus de la Universidad Nacional de Quilmes se construyó sobre el trazado de naves industriales abandonadas, ya improductivas, de la antes importante productora de papeles y empleos Cía. Fabril Financiera, miembro del grupo Celulosa Argentina SA (Faivre & Borthagaray, 2007) (Faivre, 2012).

Hay, indudablemente, una apuesta por la promoción social en el territorio desde la idea misma de crear y crear una institución de educación superior de calidad y masiva en el primer cordón del conurbano sur. Esta apuesta, sin embargo, sigue estando más del lado del “deber ser” toda vez que, al igual que el resto del sistema universitario nacional, regional

y mundial presenta tasas de deserción rara vez por debajo del 16% para estudiantes que tomaron menos de cinco materias o cursos (Cevallos Tejada, 2014) (Noriega Biggio et al, 2015). Sobre el tema, profundiza Patricia Sepúlveda en otro capítulo del libro.

Al respecto de una supuesta tensión entre calidad y educación superior masiva, haremos nuestras las palabras de Dias Sobrinho (2008):



[...] si pensamos la educación como una estrategia de fortalecimiento de todas las potencialidades nacionales, como un bien público a cuyo beneficio todos tienen derecho, como proceso de disminución de desigualdades y elevación de la justicia social, entonces, coincidimos en que la educación para más gente, si es posible para todos, significa incremento y no pérdida de calidad. Si tomamos en cuenta los criterios de equidad y justicia social asociados al concepto de educación como bien público, tenemos que concluir que no es de calidad un sistema educativo que margina partes, y muchas veces la mayoría, de la población nacional. (p. 4).

La universidad se propone, además, como un espacio para desarrollar acciones educativas que contribuyan a elevar los niveles de alfabetización y formación general en sectores populares en un distrito con un analfabetismo estancado cerca del 2% (INDEC, 2011).

La Subsecretaría de Educación, inclusión y territorio y el Programa Universitario de Educación Popular y Formación Laboral, ambos de la UNQ, brindan espacios de inclusión y desarrollo para la formación laboral a partir de prácticas cotidianas y mejorando las producciones desde la autoevaluación mediante la reflexión sostenida y el aporte de nuevas herramientas de conceptualización y trabajo.

Desde estos espacios la Universidad Nacional de Quilmes lleva adelante propuestas inclusivas que crean sinergias con programas y proyectos de cooperación y/o desarrollo regionales, nacionales, provinciales y municipales, colaborando con la consecución del objetivo primario de un desarrollo social realmente inclusivo.

Entre sus acciones destacan el acompañamiento de los procesos educativos del Plan FinES (Caisso, 2013) mediante la generación de espacios para trabajar en conjunto el fortalecimiento de las diferentes sedes, el registro de las distintas experiencias y la articulación del trabajo con otras organizaciones e instituciones.



Mediante la articulación con la Defensoría de la Provincia de Buenos Aires (Defensor del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires, 2015), el programa lleva adelante prácticas tendientes a la promoción territorial de Derechos Humanos, desarrollando acciones en pos de la sensibilización, la información, la promoción y defensa de dichos derechos, alcanzando incluso a la población privada de libertad en instituciones carcelarias.

El programa “Artículo 7°” propone constituirse en un espacio de tutorías para aquellos aspirantes mayores de 25 años, que cumplan con los requisitos para rendir los exámenes e ingresar a la Universidad Nacional de Quilmes. El nombre del programa refiere al Artículo 7° de la Ley de Educación Superior 24521/95 (CNA, 1995), que aplica a aspirantes mayores de 25 años que no tengan completos sus estudios de nivel medio, para que puedan ingresar a las Universidades, previo cumplimiento de los requisitos establecidos. Entre los objetivos del programa se cuentan los de acompañar y sostener las políticas de inclusión educativa y la de organizar alternativas pedagógicas para la aprobación del examen.

También se cuenta entre la oferta inclusiva el dictado de Diplomas y Trayectos de Extensión Universitaria. Éstos configuran una propuesta educativa inclusiva orientada a personas mayores de 16 años, que no exige la certificación de estudios previos. Sirven, además, para acreditar el cobro del componente educativo del programa PROG.R.ES.AR (PEN, 2014).

Participa de este programa integral para la inclusión, el Programa de Asuntos Estudiantiles y Bienestar, que implementa políticas focalizadas y vinculadas a planes, proyectos y programas, gestiona apoyo económico, becas, programas de prevención de enfermedades y ayudas de salud, formación permanente y gratuita para estudiantes, recreación y otras actividades que complementen la actividad académica.

Otra apuesta inclusiva la encontramos en la actividad del Programa Universitario de Incubación Social en Economía Social y Solidaria (PUIS, 2016). Se trata de una propuesta transversal, cuyo objeto es el fomento de procesos de fortalecimiento y desarrollo del sector de la economía social y solidaria, a nivel de su sustentabilidad tanto económica, como social. Procura mediar un vínculo entre el territorio y la

universidad, fomentando la preocupación y acción para producir conocimiento significativo y, al mismo tiempo, formar profesionales comprometidos con los procesos de transformación que involucran las diversas problemáticas y necesidades locales. El Programa fue pensado como iniciativa para incubar procesos generadores de valor socio-económico, innovación social y tecnológica.

Las Incubadoras Universitarias en Economía Social y Solidaria son: Economía, Mercado y Finanzas, apunta a la construcción y consolidación de tres tipos de mercados: Institucional, de los trabajadores asalariados y territoriales; Ambiente y Ecología, contribuye a generar alternativas sustentables a través de emprendimientos productivos, en todas las etapas del proceso productivo; Comunicación y Diseño, que incentiva procesos asociativos de las organizaciones a partir de la construcción y reconstrucción de conocimiento en las áreas de diseño industrial, imagen, web y comunicación; Turismo Social y Solidario, apoya el desarrollo y fortalecimiento de emprendimientos socioeconómicos asociativos existentes vinculados a la prestación turística y a los servicios que se articulan con dichas prestaciones; Empresas Sociales, focaliza procesos de valoración socioeconómica e innovación en tecnologías sociales; Arte y Cultura Comunitaria, se propone la creación y potenciación de un Corredor de Arte y Cultura Comunitaria, entrelazando la experiencia y la vivencia en el territorio con mirada crítica y analítica de la producción artística; Tecnologías Sociales, busca fortalecer las redes asociativas y los circuitos de valor en desarrollos tecnológicos para las organizaciones, y Procesos Tecno-Productivos para la Agricultura Familiar, se propone constituir un equipo transdisciplinario que participe de los procesos colaborativos y tecno-productivos para la inclusión social con el fin de generar procesos de desarrollo inclusivo a nivel comunitario (PUIS, 2016).

Un último ejemplo que proponemos para este panorama es la campaña contra la Violencia de género, cuyo objetivo es originar el compromiso y la responsabilidad social de la comunidad educativa con acciones y sentidos orientados a sensibilizar, promover, sancionar y erradicar la discriminación y la violencia contra las mujeres en cualquiera de sus manifestaciones y ámbitos.



La universidad virtual

El Programa Universidad Virtual de Quilmes fue creado en 1998 como programa del rectorado (UNQ, 1998), con rango de secretaría desde 2010 (CS UNQ, 2010a). Se trata de una estructura compleja que nuclea todos los servicios virtualizados de la Universidad Nacional de Quilmes e incluye: un área de tecnología, desarrollo y soporte; la gestión académica de las carreras de grado virtuales; la gestión académica y coordinación docente del sistema personalizado de tutorías a los estudiantes; la gestión integral de la evaluación de los estudiantes; una completa área de materiales didácticos, un área de transferencia y servicios a terceros (CS UNQ, 2010a). ‘Todos los servicios virtualizados’ debe entenderse del modo más amplio posible. Por ejemplo, las experiencias inclusivas como las antes expuestas y gestionadas por la Secretaría de Extensión Universitaria, cuando cuentan con un componente que incluya el uso de una plataforma de educación virtual, es provista y co-gestionada por la Secretaría de Educación Virtual. Lo mismo sucede con la oferta académica virtualizada en todo o en parte de la Secretaría de Posgrado y con la de cada una de las unidades académicas.

Esta estructura se encuentra coordinada por docentes de la universidad, organizados en un sistema de coordinaciones transversales y que aportan a un sistema de docencia distribuida junto a: Autor - Docente – Tutor - Director - Material Didáctico – Coordinadores - Plataforma de EaD (CS UNQ, 2010b). El modelo, cómo se puede leer en otros capítulos de este libro, tiende a una perspectiva de aprendizaje pensada desde el constructivismo social, que se pretende realmente significativo y del mismo modo que el resto de la universidad, se asienta sobre una concepción construccionista del conocimiento.

El programa UVQ es, posiblemente, la primera experiencia en educación a distancia utilizando tecnologías de la información y comunicación de Sudamérica posibilitada y plasmada en un entorno propicio dentro de la, ya entonces en constante desarrollo, Internet.

Esta forma de estudiar, basada principalmente en la asincronía, la mediación tecnológica y la planificación de los estudios, apuesta por cierta autonomía de los estudiantes que la ejercen manejando sus

tiempos y de acuerdo a sus necesidades. La comunidad UVQ fue creciendo hasta llegar a contar con más de 10000 miembros.

A la vez, el entorno de estudios, Campus Virtual, fue incorporando nuevas herramientas, en relación con el desarrollo constante que proponen la industria del software en general y del software libre en particular, logrando, desde inicios de 2008, que los miembros de la comunidad trabajen en un entorno con características propias de la Web Social. Esto es, mayor interacción y pluralidad dentro de una plataforma de Código Abierto diseñada por equipos de profesionales dedicados, miembros del programa UVQ y de toda la Universidad Nacional de Quilmes, partiendo del código fuente del reconocido entorno de aprendizaje virtual Moodle (Campi, 2010).

En 2010, la Universidad Virtual Quilmes dejó de ser Programa especial del rectorado (CS UNQ, 2010) y sus carreras fueron englobadas en los Departamentos de Ciencias Sociales y de Economía y Administración de la UNQ, para brindar así mayor especificidad académica a cada una de ellas, por un lado, y para dar cumplimiento completo a las exigencias estatutarias.

La Secretaría de Educación Virtual tiene los siguientes objetivos (CS UNQ, 2010):

- Garantizar la gestión académica de la modalidad virtual en el nivel de grado así como en los cursos de extensión en coordinación con las Secretarías respectivas.
- Coordinar las funciones de gestión académica de las carreras de la modalidad virtual en articulación con los Departamentos.
- Asegurar el desarrollo de las actividades necesarias para el cumplimiento de las funciones docentes en la modalidad virtual.
- Asegurar el normal funcionamiento del soporte tecnológico denominado “campus virtual” de la Universidad.
- Coordinar las funciones académicas relacionadas con la capacitación y familiarización de los entornos virtuales de los aspirantes, alumnos y docentes.
- Supervisar la coordinación de las funciones administrativas relacionadas con el ingreso y las carreras de la modalidad virtual.
- Entender en la emisión de títulos y diplomas de las carreras de la modalidad en la Universidad.



- Coordinar las tareas centralizadas de la evaluación de las asignaturas de las carreras de la modalidad virtual.
- Coordinar las tareas destinadas a la producción de los materiales didácticos y el acceso de la bibliografía en las carreras de la modalidad. (p. 3).

La organización matricial del modelo educativo hace que no pueda pensárselo como una dimensión autosuficiente y autónoma, ni tampoco en paralelo y simultáneo a los otros componentes. Así, cuando hablamos de modelo educativo, no sólo hablamos de estrategias de enseñanza y aprendizaje, una estructura personalizada de tutorías o un sistema integral de evaluación, sino también de todo un conjunto de actores, funciones, tareas y servicios didácticos, tecnológicos, administrativos e institucionales que se conforman e integran en función de éste (CS UNQ, 2010b). Se trata, en suma, de la materialización de las relaciones entre el docente o tutor, el estudiante y el entorno.

Podrán existir modelos más centrados en el profesorado, algunos más centrados en el entorno y otros más focalizados en el estudiante, pero más allá de estas centralidades es fundamental no perder de vista nunca que sólo habrá aprendizaje si hay interacción real entre el estudiante y los contenidos.

El modelo de educación virtual de la Universidad Nacional de Quilmes es deudor, con muchas adaptaciones y variantes, del modelo planteado por la Universitat Oberta de Catalunya. Este modelo se centra un poco más en el estudiante que en el profesorado y un poco más en éste que en los medios tecnológicos, que deben ser, fundamentalmente, una herramienta al servicio de los otros dos elementos, para conseguir los objetivos y hacer cumplir la misión formativa de la Institución. Parte de una clara opción metodológica que consiste en ofrecer a los estudiantes y poner a su disposición un conjunto de materiales, herramientas, servicios, procesos de apoyo y de soporte, orientados a estimular y promover sus propios procesos de aprendizaje (Gros Salvat, 2011).

Como se mencionaba con anterioridad, se promueve un aprendizaje realmente significativo, que es el que se puede incorporar a las estructuras de conocimiento que tiene el sujeto y que adquiere significado a partir de la relación con conocimientos anteriores y de la interacción

con los contenidos en y con una comunidad de la que se es miembro. Este aprendizaje permite que el objeto de estudio adquiera un sentido y significado particular en cada caso, y siempre a partir de una asimilación activa.

Universidad virtual e inclusión: la Bimodalidad

Bimodalidad es un concepto instalado en la Universidad Nacional de Quilmes, pero con una entidad sumamente abstracta, polifónica, multivoca y sin carácter institucional, ya que fue construido como respuesta a diferentes necesidades.

Sin embargo es soportado sobre hechos concretos tales como que la universidad atiende a casi 10000 estudiantes presenciales y a otros 10000 virtuales, en dos sistemas separados pero lo suficientemente permeables como para afirmar que se trata de una universidad bimodal que aun no se asume -formalmente- como tal (Villar, 2015).

A menudo, en las ciencias sociales, primero aparece el concepto y éste, lentamente, va encarnando en teorías que sustentarán futuras prácticas. Otras veces sucede al revés: de pronto, mientras reflexionamos sobre nuestras prácticas, nos encontramos con algunas que no tienen un nombre específico. Y reclaman, con cierta urgencia, una conceptualización.

Esta falta de cristalización de las prácticas en el concepto nos permite pensar estratégicamente la problemática de la Bimodalidad desde un par de pisos sólidos: la experiencia de las carreras presenciales y la experiencia de las carreras virtuales.

Una primera incógnita que se presenta para un modelo de universidad inclusiva es acerca de cómo colaborar, a través de la Bimodalidad, con estudiantes de recorridos atípicos.

Recordemos la ubicación geográfica de la Universidad Nacional de Quilmes en el primer cordón del conurbano sur de Buenos Aires y las características de la población a la que apunta (INDEC, 2011).

Razonablemente, estudiantes que trabajan mientras estudian pueden tener recorridos académicos atípicos pero, además, cambios en sus condiciones de vida, tales como el matrimonio, la maternidad o paternidad, la emergencia económica y una insospechable extensa lista de circunstancias pueden terminar en trayectos estudiantiles muy



dilatados y/o abandono de estudios. Todo esto sucede mientras la universidad oferta cursos virtuales idénticos -o a veces equivalente-, a los cursos que le falta a algún estudiante para recibirse.

Es importante recordar que la mayoría de las carreras virtuales fueron pensadas originalmente como respuesta a esta necesidad. Podríamos inferir sin esfuerzo que se trata de carreras bimodales de hecho, en tanto ciclos de complementación curricular, diseñados para culminar en la modalidad virtual estudios presenciales incompletos, recuperar créditos, profesionalizar a trabajadores de la educación y de la salud, por ejemplo. Ciertamente, esta interpretación no está libre de controversias: en 1998 aun no existía la RM 1717/04 que regula el reconocimiento oficial y la validez nacional de títulos de pregrado, grado y posgrado correspondientes a estudios cursados a distancia (MECyT, 2004), por lo que hubo que ingeniarse, en su momento, para resolver cuestiones tales como la acreditación, garantizar la calidad y asegurar una formación de excelencia, entre otras cosas. Dicho de otra manera, desde sus inicios el Programa UVQ pretende ser una oferta educativa inclusiva de calidad, brindando la oportunidad de completar estudios superiores a un sector de la población que debió abandonarlos por circunstancias propias de su condición.

Otros indicios de una oferta bimodal de hecho, aunque en una acepción diferente, lo hallamos en varias carreras presenciales de grado que en determinadas circunstancias, permiten a los estudiantes tomar cursos equivalentes ofertados en carreras virtuales. Esta práctica, sin ser masiva, está lejos de ser excepcional y estos cursos de carreras de pregrado virtuales a los que pueden inscribirse estudiantes de carreras de pregrado presenciales se ofertan con total transparencia para su inscripción.

Una señal más de Bimodalidad se observa en que existe cierta tendencia que invita a los docentes a aprovechar las capacidades del Campus Virtual descriptas con anterioridad, como herramienta auxiliar y complementaria de cursos presenciales a los que la comunidad denomina “Cursos presenciales con Campus Virtual” (Manolakis & Ceballos, 2015).

También se utiliza Campus Virtual en el dictado de los Diplomas de extensión que mencionamos previamente y en otros, mismos que

tienen en su totalidad objetivos claramente inclusivos y que pueden o no articular con carreras de grado.

Los cursos y carreras de la Secretaría de Posgrado (UNQ, 2016), gracias a un marco regulatorio más flexible, se ofertan con frecuencia combinando la modalidad presencial con instancias virtuales en distintas proporciones y son, en esos casos, denominados por la Universidad Nacional de Quilmes como “Semi-presenciales”. Otro tanto ocurre con los cursos de formación y capacitación docente de la Secretaría de Educación Virtual, que suele desarrollar estas instancias formativas para los docentes de todos los departamentos que van a dictar clases en la modalidad virtual.

Algunos cursos presenciales del Departamento de Ciencia y Tecnología, particularmente aquellos que se dictan en avanzadas horas de la noche, cuentan con un sistema de tutorías virtuales que habilitan a considerarlos, en cierto modo, bimodales (Pari, 2015). El caso inverso, el de estudiantes de la modalidad virtual que tienen instancias de tutorías presenciales, es menos frecuente pero no está del todo ausente. Sirvan de ejemplo el caso de tutorías en los municipios de Gral. Belgrano (Multimedia Digital, 2013) y de Colón (02473.net, 2015), ambos en Provincia de Buenos Aires. Tal vez el ejemplo paradigmático sea el de la carrera de Terapia Ocupacional, que se organiza de modo tal que es completamente transparente y frecuente la manera en que los estudiantes alternan de una modalidad a otra.

Como puede observarse, se trata de un amplio e inorgánico abanico de combinaciones posibles, soportado sobre las mejores intenciones de los actores y mucho trabajo artesanal. Nos propusimos reflexionar sobre nuestras prácticas y, al hacerlo y buscar documentación, observamos que muchas otras universidades de la región están ante disyuntivas semejantes. La Universidad Nacional de la Patagonia Austral articula ingeniosamente su oferta presencial y a distancia, y lo llama Bimodalidad (UNPA, 2009), que es el mismo nombre que usa la Universidad de Chubut (UDC, s. f.).

La Universidad Nacional de Educación a Distancia de Colombia, utiliza también este concepto para describir sus prácticas de tutorías presenciales en cursos virtuales. Al respecto, afirma Rama (2010):



En términos generales, la UNAD tiende a un modelo bimodal a distancia, ya que ofrece dos mediaciones pedagógicas: la educación a distancia a través del Campus Virtual, o mediante el sistema tradicional semipresencial. La diferencia radica en el menor o mayor uso de tecnologías, y la decisión depende del estudiante y de sus accesos tecnológicos, en los casos en los cuales los cursos se ofrecen simultáneamente por el sistema tradicional, y el virtual. Bajo esta mediación el acceso a los contenidos didácticos, los procesos de aprendizaje y el acompañamiento tutorial se realizan a través del Campus Virtual. Para el desarrollo de cursos a través de la mediación tradicional, la UNAD cuenta con cerca de 40 Centros de Educación a Distancia – CEAD de su propia red, y 16 CERES (Centros Regionales de Educación Superior), en los cuales encuentran procesos de acompañamiento tutorial de manera presencial programados periódicamente. (p. 59).

Algunos teóricos, como García Aretio (2012), Mena (2004 y 2005), Watson (2005) y Salinas (2004), diferencian las universidades “unimodales” que solo tienen una modalidad de enseñanza, ya sea presencial o a distancia, de las “bimodales”, aquellas que tienen carreras completas y/o cursos en diferentes grados de articulación de modalidades, tanto presenciales como virtuales.

Según esta clasificación, es difícil no ser una universidad bimodal en mayor o en menor medida (Rama, 2010). En suma, hablar hoy de Bimodalidad para la inclusión, no es otra cosa que visualizar la universidad para la inclusión.

Prospectiva

Para encarar exitosamente este proceso de convergencia de modalidades es recomendable atender algunas cuestiones relativas a la organización de las funciones de la universidad, recordando que este ejercicio proyectivo no es ni vinculante ni taxativo.

En ese sentido, para tener en cuenta las funciones docentes es aconsejable aumentar la disponibilidad de aulas, tanto físicas como virtuales, para la formación y capacitación docente, dando especial atención a la planta unificada de los departamentos, tanto de profesores que trabajan en propuestas que utilizan servicios de la Secretaría

de Educación Virtual en modo directo, como del resto de los docentes. Más temprano que tarde, serán docentes de un sistema bimodal de hecho y requerirán de las competencias necesarias para el mismo.

Esta atención requeriría el diseño de “manuales” para la docencia virtual que puedan servir de respuesta rápida a las solicitudes de apoyo. Los mismos deberían ser elaborados en común entre las áreas que los podrían utilizar y los expertos en docencia virtual, probablemente uno de los capitales humanos más numeroso y valioso de la Universidad Nacional de Quilmes, modelizando también la práctica a extensión, diplomas, Departamentos, Posgrado y transferencia. Este insumo debe pensarse cómo un manual básico, que dé respuesta rápida: razonablemente habrá cuestiones que dependen mucho del modelo específico, pero varias otras pueden ser modeladas ex-ante: estrategias de tutoría, estilos de comunicación y frecuencia de intervención, entre otras cuestiones. Sobre la función docente específica de los tutores y su prospectiva, Eliana Bustamante profundiza en otro capítulo, por lo que se le ahorrará al lector la redundancia.

Dada la creciente interiorización del campo de la educación en entornos virtuales es conveniente la organización de una colección editorial sobre el tópico (de la que este libro es uno de sus resultados) y una biblioteca especializada en la Educación Bimodal, posiblemente ampliable a Tecnología educativa.

En aras de mejorar la labor formativa que viene haciendo la UNQ para la inclusión, debería pensarse, con relativa urgencia, la especificación y el desarrollo de nuevos roles en su Campus Virtual, en principio para incluir a investigadores propios y/o externos como así también practicantes del propio profesorado. Estos roles permitirían administrar estas presencias, hasta ahora extraordinarias pero cada vez más frecuentes, con reglas y compromisos recíprocos claros.

Teniendo en cuenta la política de conocimiento abierto adoptada por la Universidad Nacional de Quilmes, mediante la creación del Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto (UNQ, 2015) sería oportuno repensar la integración bimodal mediante la jerarquización y reorganización del vínculo de la Secretaría de Educación Virtual con la virtualización completa de la Editorial y Biblioteca, confluyendo con la puesta en marcha de estrategias de conocimiento abierto y, en



particular, brindando apoyo al uso de herramientas de edición abierta de publicaciones científicas como OpenJournal y de libros electrónicos, usando el estándar abierto Epub, más la implementación de un sistema de identificación único en web del tipo DOI o Handle, además de ISBN y similares (Martín, 2013).

En la misma dirección sería recomendable discutir en extenso el diseño de una estrategia para el desarrollo y gestión de cursos abiertos, coherentes con la política educativa de la UNQ y vanguardista en la implementación de MOOC y equivalentes funcionales tales como xMOOC y COOL (Chan et al, 2015).

En cuanto al componente de I+D+i, la Universidad Nacional de Quilmes está en inigualables condiciones de conservar y fortalecer su liderazgo en el campo de la Educación Virtual y de la Tecnología educativa, ampliando el interés a plataformas, materiales didácticos, multimedia, tv y otros no menos importantes.

Al mismo tiempo, sería conveniente fortalecer con una mirada estratégica la investigación multidisciplinar y transversal en Educación Virtual y Tecnología educativa; desarrollar una plataforma virtual para dar soporte a laboratorios, también en línea con la política de conocimiento abierto; apoyar de modo expreso, mediante convocatorias públicas, a propuestas de I+D+i que aborden problemáticas de interés para el campo de la Educación Virtual, bimodal y de la Tecnología educativa; explorar y diseñar propuestas de investigación que permitan crear sinergias interinstitucionales en el campo de la Educación Virtual, bimodal y de la Tecnología educativa a) junto a las universidades del conurbano, Ciudad de Buenos Aires y La Plata, b) con universidades miembro de RUEDA, c) con universidades miembro de AIESAD, d) con universidades miembro de IBERVirtual, e) con universidades miembro de AULA CAVILA y de cualquier otra red temática en la que la Universidad Nacional de Quilmes participe de modo activo, para colaborar en la divulgación del campo de la Educación Virtual, bimodal y de la Tecnología educativa.

Sobre los materiales didácticos, es oportuno apostar por un diseño de hipermedia multiplataforma (Gergich et al, 2011), a partir de .xml o algún formato con funcionalidades equivalentes que permita, desde una misma fuente, obtener versiones finales multiformato y en consonancia

con decisiones similares de otras áreas, la inclusión de videos en sus diferentes formatos a partir de un abanico de opciones preseleccionadas, desde videos “planos” a interactivos, incluyendo polimedia, videoclase y similares. Así, se revela necesario incrementar una oportuna sinergia con la TV digital y el estudio de TV de la Universidad Nacional de Quilmes con los Departamentos y las Secretarías que tengan alguna función vinculada a la docencia.

Todo esto plantea un reto particular para la Universidad Nacional de Quilmes, que consiste en coordinar y articular las ventajas de la virtualidad y de la presencialidad que se presentaban sólidas por separado, en una universidad bimodal que aspira a profundizar este modelo institucional.

En este contexto, la Bimodalidad es asumida como una estrategia por parte de la universidad para cumplir con demandas sociales emergentes, ampliando las posibilidades de estudio, recuperando estudiantes que abandonaron sus estudios y ofreciendo formación que corresponde a una educación superior de calidad al estudiante que no siempre puede llegar a la sede de la universidad. Valorando, además, esta función social, que incluye a quienes viven a distancia de las universidades, presentando una oferta académica diferenciada y reconociendo trayectos previos de formación.

Bibliografía

- 02473.net. (2015, 02), “Comenzó la pre inscripción a la Universidad de Quilmes”. 02473.net. Colón, Buenos Aires. Recuperado a partir de:
<<http://www.02473.net/index.php/noticias-generales/locales/2739-comenz%C3%B3-la-pre-inscripci%C3%B3n-a-la-universidad-de-quilmes.html>>
- CAISSO, L. (2013), “ Movimientos sociales y Estado en la configuración de experiencias educativas. *Intersecciones en Antropología*”, 14(2), 399-407.
- CAMARANO, C. (2014, 05), Universidad: «La inclusión con calidad». *Página/12*. Buenos Aires. Recuperado a partir de:
<<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-246898-2014-05-23.html>>
- CAMPI, W. (2010), “Cuatro razones para Qoodle”. Recuperado a partir de:
<<http://itvirtual.uvq.edu.ar/cuatrorazones>>



CEVALLOS TEJADA, F. (Ed.). (2014), “*Deserción, calidad y reforma universitaria: apuntes para el debate*” (Primera edición). Quito, Ecuador: Contrato Social por la Educación Ecuador. Recuperado a partir de:
<<http://contratosocialecuador.org/images/publicaciones/cuadernos/10.pdf#page=35>>

CHAN, M. E., MORALES, R., VARELA, G., GLADSTONE, O., & MERCADO, P. (2015), “Colaborative Online and Open Learning (COOL) Instituto de gestión del conocimiento y del aprendizaje en ambientes virtuales”. UDGVIRTUAL Universidad de Guadalajara, México. En *Reunión de Primavera CUDI 2015*. Puerto Vallarta, Jalisco.

Congreso de la Nación Argentina. Ley 23749/89 (1989). Recuperado a partir de:
<<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/150/norma.htm>>

Congreso de la Nación Argentina. Ley 24.521/95 (1995). Recuperado a partir de:
<http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html>

Consejo Superior de la Universidad Nacional de Quilmes, RCS-575-10 (2010). Recuperado a partir de:
<http://www.virtual.unq.edu.ar/sites/default/files/com_data/normas/RCS-575-10-UVQ.pdf>

Consejo Superior de la Universidad Nacional de Quilmes. RCS-683-10 (2010). Recuperado a partir de:
<<http://apar.unq.edu.ar/archivo/detalle.php?idArchivo=4298>>

Defensor del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires. (2015). Convenios - Defensor del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado a partir de:
<<http://www.defensorba.org.ar/convenios.php>>

Diario El Sol. (2014, 10), La nueva escuela de la UNQ”. *El Sol El Matutino del Gran Buenos Aires*. Quilmes. Recuperado a partir de:
<<http://www.elsolnoticias.com.ar/notas/76541-la-nueva-escuela-de-la-unq>>

Diario Popular. (2013, 11), “Presentaron la escuela secundaria de Ezpeleta”. *Diario Popular*. Buenos Aires. Recuperado a partir de:
<<http://www.diariopopular.com.ar/notas/175599-presentaron-la-escuela-secundaria-ez-peleta>>

- DÍAS SOBRINHO, J. (2008), "Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña". En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina* (pp. 1-26). Cartagena de Indias, Colombia: CRES IESALC UNESCO. Recuperado a partir de:
<http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO_03_Dias_Sobrinho.pdf>
- El Bonaerense. (2015, 08), "Quilmes: La UNQ tendrá su Escuela de Artes". *El Bonaerense, Periódico del conurbano*. Quilmes. Recuperado a partir de:
<<http://www.elbonaerense.com.ar/notas/71108-quilmes-la-unq-tendra-su-escuela-de-artes.html>>
- FAIVRE, M. J. (2012). Obras & Proyectos | Universidades Universidad Nacional de Quilmes [Institucional]. Recuperado a partir de:
<http://www.estudiofaivre.com.ar/obras/universidades/obras_universidades_univ_quilmes.html>
- FAIVRE, M. J., & BORTHAGARAY, J. M. (2007, 07). Universidad Nacional de Quilmes, Sede Bernal – ARQA [Comunidad Abierta de Arquitectura, Diseño y Construcción de Latinoamérica]. Recuperado a partir de:
<<http://arqa.com/arquitectura/universidad-nacional-de-quilmes-sede-bernal.html>>
- GARCÍA ARETIO, L. (2012, 06), "Convergencia Presencia-Distancia (12,2)". Recuperado a partir de:
<<http://aretio.hypotheses.org/50>>
- GERGICH, M., IMPERATORE, A., & SCHNEIDER, D. (2011), "Hipermodalidad y estrategias didácticas virtuales: reflexiones conceptuales en torno al hipermedia como material didáctico". *Revista Apertura*, 3(1). Recuperado a partir de:
<<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/188/203>>
- GRIGERA, J. (2013), "Esperando a E. P. Thompson. Desindustrialización y formación de clases sociales en Argentina (1976-2001)". *Mundos do Trabalho; v. 5, n. 10: Dossier E. P. Thompson*.
<<http://dx.doi.org/10.5007/1984-9222.2013v5n10p71>>
- GROS SALVAT, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo el e-learning del siglo XXI*. Recuperado a partir de:
<<http://www.digitaliapublishing.com/a/20151/>>



- INDEC, I. N. de E. y C. (2011), “Censo 2010”. Recuperado a partir de:
<http://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135>
- MANOLAKIS, L., & CEBALLOS, M. (2015), “Aulas presenciales y aulas virtuales: Espacios que forman”. En *XVI Encuentro internacional Virtual Educa*. Guadalajara. Recuperado a partir de:
<<http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4476/1/Espacios%20que%20forman%20Manolakis%20Ceballos.pdf>>
- MARTIN, S. G. (2013). Palabra Clave (La Plata), vol. 3, no 1, p. 12-29. Recuperado a partir de:
<<http://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar> >
- MENA, M. (2004, 05), “La evolución de la educación a distancia. Recuperado a partir de:
<<http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/marta-mena-la-evolucion-de-la.php>>
- MENA, M. (2005), “*El diseño de proyectos de educación a distancia*”. Buenos Aires: La Crujía.
- Multimedia Digital. (2013, 04), “La Universidad también llegó a General Belgrano”. Recuperado a partir de:
<<http://multimediodigital.com/2013/04/30/la-universidad-tambien-llego-a-general-belgrano/>>
- NORIEGA BIGGIO, M., MARIS VÁZQUEZ, S., & MARIS GARCÍA, S. (2015), “Deserción en estudiantes de nuevo ingreso a carreras de diseño. El caso de la Universidad de Buenos Aires, Argentina”. Dropout behaviour of students newly-enrolled on design courses / The case of the University of Buenos Aires, Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1). Recuperado a partir de:
<<http://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17735>>
- PARI, D. (2015), “Bimodalidad en la UNQ: Experiencias recientes en Ciencia y Tecnología”. En *Iº Encuentro de articulación de modalidades «La Universidad bimodal» y Encuentro regional Quilmes AIESAD 2015*. Bernal, Quilmes.
- Poder Ejecutivo de la Nación Argentina. Decreto 84/2014 (2014). Recuperado a partir de:
<<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/225000-229999/225728/texact.htm>>

- PUIS, Programa Universitario de Incubación Social en Economía Social y Solidaria. (2016). En *V jornadas de Extensión del Mercosur*. Tandil: Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado a partir de:
<<http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/355.pdf>>
- RAMA VITALE, C. (2010), "La tendencia a la despresencialización de la educación superior en América Latina". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 13(1), 39-72.
<<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ried.1.13.887>>
- REESE, E. (2001), "*Gestión urbana: plan de descentralización del municipio de Quilmes*", Buenos Aires, Argentina. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL, División de Medio Ambiente y Asentamientos Humanos.
- Resolución Ministerial 1717-04 MECyT (2004). Recuperado a partir de:
<http://www.me.gov.ar/spu/documentos/dngu/resolucion_1717_04.pdf>
- ROUGIER, M., & BELINI, C. (Eds.). (2013), "*Estudios sobre la industria argentina*". Buenos Aires: Lenguaje Claro.
- SALINAS, J. (2004), "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza Universitaria. *Universidad y Sociedad del Conocimiento*".
- SAN MARTÍN, R. (2004, diciembre 27), "Crece el número de alumnos en las universidades del conurbano". *Diario La Nación*. Recuperado a partir de:
<<http://www.lanacion.com.ar/666438-crece-el-numero-de-alumnos-en-las-universidades-del-conurbano>>
- Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires. (2014, 05), "Se inauguró la escuela técnica de la Universidad de Quilmes". Recuperado a partir de:
<<http://www.suteba.org.ar/se-inaugur-la-escuela-tnica-de-la-universidad-de-quilmes-12166.html>>
- TELAM, Agencia Nacional de Noticias. (2014, 05). Inauguraron una escuela técnica que depende de la Universidad de Quilmes. *telam.com.ar*. Buenos Aires. Recuperado a partir de:
<<http://www.telam.com.ar/notas/201405/64262-inauguraron-una-escuela-tecnica-que-depende-de-la-universidad-de-quilmes.html>>



Universidad Católica de La Plata. (2016a). Presentación de la Carrera > Contador Público | UCALP. Recuperado a partir de:
<http://www.ucalp.edu.ar/ciencias_economicas_y_sociales/contador-publico>

Universidad Católica de La Plata. (2016b). Sede Bernal . Información general | UCALP. Recuperado a partir de:
<<http://www.ucalp.edu.ar/sede-bernal-informaci%C3%B3n-general>>

Universidad del Chubut. (s. f.). Bimodalidad y Centro de Formación Bimodal UDC. Recuperado a partir de:
<<http://udc.edu.ar/bimodalidad-y-centro-de-formacion-bimodal-udc/>>

Universidad Nacional de la Patagonia Austral. (2009, 10). Antecedentes | Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Recuperado a partir de:
<<http://www.unpa.edu.ar/contenido/antecedentes>>

Universidad Nacional de Quilmes. Resolución del Rector. No : 616/98, R.R. No : 616/98 (1998). Recuperado a partir de:
<http://www.virtual.unq.edu.ar/sites/default/files/com_data/normas/creacion_a.pdf>

Universidad Nacional de Quilmes. Estatuto de la Universidad Nacional de Quilmes (2004). Recuperado a partir de:
<<http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/4fe8b501c0b7c.PDF>>

Universidad Nacional de Quilmes. (2015). RIDAA [Repositorio]. Recuperado a partir de:
<<https://ridaa.unq.edu.ar/>>

Universidad Nacional de Quilmes. (2016). Universidad Nacional de Quilmes - Posgrado. Recuperado a partir de:
<<http://www.unq.edu.ar/secciones/9-posgrado/>>

Universidad Nacional de Quilmes. (s. f.). Informe anual de actividades [Repositorio]. Recuperado a partir de:
<<http://www.unq.edu.ar/secciones/51-informe-anual-de-actividades/>>

Universidad Nacional de Quilmes. (2016). Contador Público Nacional | Universidad Virtual de Quilmes. Recuperado a partir de:
<<http://www.virtual.unq.edu.ar/grado/cpn>>

- VILLAR, A. (2015). *Presentación Bimodalidad*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
Recuperado a partir de:
<<https://www.youtube.com/watch?v=wHHcbdBs-48>>
- VOMMARO, P. (2007). Las organizaciones sociales de base territorial y comunitaria en Quilmes: el caso de las tomas de tierras y asentamientos de 1981. En *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias*. Recuperado a partir de:
<<http://www.aacademica.org/000-024/153.pdf>>
- WATSON, M. T. (2005). La educación a distancia: de la enseñanza por correspondencia a la Universidad virtual. Universidad Nacional de Salta, Secretaría de Posgrado.

Autores

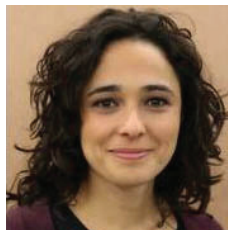
Patricia Graciela Sepúlveda

Magister y especialista en Ciencias Sociales y Humanidades con mención en Historia por la Universidad Nacional de Quilmes, es docente investigadora ordinaria de esa universidad. Además es licenciada en Educación y profesora de Historia. Participa como investigadora en el proyecto de I+D “La relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes en el Programa UVQ” dirigido por Roque Dabat entre 2009 y 2012. Es directora del proyecto “Educación Superior, diversidad e inclusión. Relaciones entre trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales”. Se desempeña como docente en el área de Historia en el Departamento de Ciencias Sociales. Es coordinadora de la Cátedra Abierta de Género y Sexualidades de la UNQ, dirigida por Dora Barrancos. Ha presentado ponencias y artículos en revistas y congresos nacionales e internacionales.



Prudencia Gutiérrez Esteban

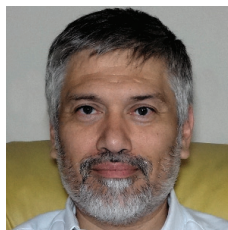
Doctora en Pedagogía y licenciada en Psicopedagogía, se desempeña como profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, España. Es subdirectora Académica del Campus Virtual de la UEx. Desarrolla su labor docente y de investigación en el campo de la Tecnología Educativa, Formación Inicial del Profesorado, Innovación Educativa y Educación y Género. Ha participado, también, en proyectos de investigación y publicados en el área de Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Es miembro de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE). Ha realizado distintas estancias internacionales en centros de investigación y educación superior en Alemania, Reino Unido, Polonia y Cuba (2010).





Walter Marcelo Campi

Es Máster en Comunicación y Educación en la Red, licenciado en Educación, maestro de Artes Visuales, profesor de Artes Plásticas y especialista en Informática Educativa. Investiga, principalmente, qué puede aportar a la educación en general y a distancia en particular el uso de Software Libre y problemáticas similares en torno a la educación, las tecnologías de la información, el arte y el uso de herramientas y estándares libres. Se desempeña como profesor ordinario de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), coordinador del Programa Universidad Virtual de Quilmes y miembro del Consejo Académico Consultivo del Programa UVQ. Además, es el representante de la UNQ en AIESAD, Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia; IberVirtual, proyecto adscrito a las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno; AULA CAVILA, Asociación de Universidades Latinoamericanas, Campus Virtual Latinoamericano y RUEDA, Red de Educación a Distancia.



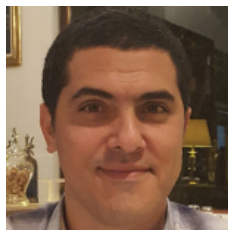
Eliana Jorgelina Bustamante

Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje por la OEI, con Posgrado en Negociación en la Universidad Católica de Buenos Aires, es Licenciada en Comercio Internacional y docente investigadora ordinaria en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), donde se desempeña como profesora del departamento de Economía y Administración. Además, ejerce la coordinación de las Tutorías Académicas del Programa Universidad Virtual de Quilmes y miembro del Consejo Académico Consultivo UVQ. Desde 2015 representa a la UNQ en la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA). Forma parte del equipo de investigación “Educación Superior, diversidad e inclusión. Relaciones entre trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex-estudiantes virtuales” 2015-2017.



Germán Eduardo Reynolds

Es Máster en Economía y Desarrollo Industrial de la Universidad Nacional de General Sarmiento; Licenciado en Comercio Internacional y docente investigador ordinario en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Forma parte del equipo de investigación “Educación Superior, diversidad e inclusión. Relaciones entre trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex-estudiantes virtuales” 2015-2017. Fue miembro del Consejo Académico Consultivo de la Universidad Virtual de Quilmes y participa en diversas redes de educación a distancia. También es representante de la UNQ en la III y V Misiones Regionales de Sensibilización para la Formación en Entornos Virtuales. Desde 2011, ejerce la coordinación académica del Departamento de Economía y Administración de la Universidad Nacional de Quilmes.



Miriam Emilia Medina

Especialista en Educación en Entornos Virtuales, licenciada y profesora en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y maestra en Artes Visuales, es docente investigadora y profesora de la UNQ en las carreras de Profesorado y de la Licenciatura en Educación Virtual. Reúne experiencia en el campo de las Tutorías y las Prácticas docentes en los niveles medio y superior. Cursó Maestría PLANGESCO en la UNLP y actualmente cursa la Maestría en Educación en Entornos Virtuales de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Es autora y coautora de artículos presentados en congresos nacionales e internacionales. Desde 2015 es coordinadora del Curso de Socialización Inicial, propedéutico para los estudiantes de grado de la UVQ.



Trayectorias reales en tiempos virtuales recopila y reelabora textos sobre la educación mediada por Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje desde la mirada de todos sus protagonistas.

Con un enfoque cuali-cuantitativo, profundiza la relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes, identificando, caracterizando y acrecentando la comprensión de los problemas que enfrenta el alumno de modalidad virtual.

Más allá de analizar los roles y las relaciones establecidas por los actores, los autores dan cuenta de una preocupación común a todas las instituciones universitarias: las características de los estudiantes y sus decisiones que los llevan a permanecer y perseverar en sus estudios, y aquellas otras circunstancias que los inducen al abandono.

En ese marco, poniendo eje en la inclusión y la democratización de la educación superior, se analizan datos estadísticos que permiten interpretar y proponer acciones concretas para incidir en la retención, a través de una convergencia de modalidades más sólida y orgánica, donde se identifiquen acciones y experiencias de alto valor pedagógico, didáctico e innovador.



IDEAS de Educación Virtual

