RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Villar, Alejandro

Bimodalidad : articulación y convergencia en la educación superior

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:
Villar, A. (Comp.) (2016). Bimodalidad : articulación y convergencia en la educación superior. 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/20.500.11807/516

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

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

IDEAS de Educación Virtual

BIMODALIDAD

Articulación y Convergencia en la Educación Superior

Alejandro Villar
Compilador

AIESAD

AULA CAVILA
CAMPUS VIRTUAL
LATINOAMERICANO

Universidad Nacional de Quilmes

Secretaría de Educación Virtual

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

IDEAS de Educación Virtual

BIMODALIDAD

Articulación y Convergencia en la
Educación Superior

Alejandro Villar
Compilador

Bimodalidad: Articulación y Convergencia en la Educación Superior /
Guillermo Tamarit ... [et al.]; compilado por Alejandro Villar. - 1a ed. - Bernal: Universidad Virtual de Quilmes, 2016.
Libro digital, iBook

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3706-76-9

1. Educación Superior. 2. Educación Virtual. 3. Institucionalización.
I. Tamarit, Guillermo II. Villar, Alejandro, comp.
CDD 378

Colección Ideas de Educación Virtual

Dirección: Germán Dabat
Coordinación: Walter Marcelo Campi
Coordinación y Edición: María Ximena Pérez
Asistentes de Coordinación: Matias van Kemenade, María Sol Di Lorenzo, Soledad Acuña, Natalia Ferraro y Pablo Landaburu
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: 978-987-3706-76-9
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Licencia de Creative Commons
BIMODALIDAD Articulación y Convergencia en la Educación Superior de Alejandro Villar (Compilador) tiene licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported License.

IDEAS de Educación Virtual

BIMODALIDAD

Articulación y Convergencia en la Educación Superior

Alejandro Villar
Compilador

AIESAD

AULA CAVILA
CAMPUS VIRTUAL
LATINOAMERICANO

Universidad Nacional de Quilmes

Secretaría de Educación Virtual

http://libros.uvq.edu.ar

Índice

Prólogo *por Guillermo Tamarit*.....13

Presentación *por Germán Dabat*.....23

Educación Superior y Entornos Virtuales *por Alejandro Villar*.....29

La construcción de las condiciones para la Bimodalidad en la Universidad Nacional de Quilmes *por Germán Dabat*.....33
Creación del contexto básico para la enseñanza virtual y la Bimodalidad 35
Grado virtual.....40
Grado presencial.....48
Posgrado y Extensión.....51
Periodización de la construcción de la Bimodalidad 54

Primera parte
Iº Encuentro de Articulación de Modalidades: La Universidad Bimodal.....59

El desafío de asumir la Bimodalidad universitaria *por Alejandro Villar*.....61

Iº Encuentro de Articulación de Modalidades *por Mario Lozano*.....63

Bimodalidad: herramienta eficaz para el acceso universal a la Educación Superior *por Carlos Bielschowsky*.....67

La Bimodalidad en la Universidad Nacional de Quilmes *por Walter Campi, María Ximena Pérez, Germán Reynolds, Noemí Wallingre, Ariel Barreto, Virginia Duch, Sebastián Torre, Nelly Schmalko, Guillermina Mendi, Sergio Paz, Selva Sena, Marcela Ceballos, Silvana Garófalo, Clarisa Marzioni, María Laura Finauri, Alejandra Rodríguez, Claudia Villamayor, Patricia Sepúlveda, Eliana Bustamante, Flavia Saldaña, Denise Pari, Ileana Matiasich, Miriam Medina y María Valdez*.....71
Experiencias en el Departamento de Economía y Administración.....72
Experiencias en el Departamento de Ciencias Sociales 82
Experiencias en Ciencia y Tecnología, Curso Inicial de Socialización, Artes y Producción Digital.....90

IDEAS de Educación Virtual

La Bimodalidad en otras universidades *por Marina Gergich, Alejandro González, Cecilia Ficco, Ileana Farré y Dalmira Penza* **101**
Universidad Nacional de La Plata 102
Universidad Nacional de Río Cuarto 103
Universidad del Chubut 106
Universidad Nacional de Córdoba 107

Miradas de la experiencia educativa en ámbitos tecnológicos *por Alejandra Ambrosino* **111**
La fotografía de hoy 113
La Universidad Nacional del Litoral 116

Hacia la institucionalización de la Bimodalidad *por Marta Mena* **119**
¿Cuáles han sido los motivos del surgimiento y afianzamiento del modelo bimodal? 121
¿Qué desafíos tuvo el modelo bimodal en el pasado? 121
¿Qué desafíos actuales tiene el modelo bimodal? 122

Reflexiones sobre el modelo educativo del siglo XXI: la Bimodalidad *por Germán Dabat, Alejandro Villar y Marta Mena* **125**

Segunda parte

Articulación y Convergencia en la Educación Superior 133

Articulación y Convergencia en la Educación Superior *por Walter Marcelo Campi* **135**

Implementación de la Bimodalidad: un desafío de la formación docente universitaria de la Universidad Nacional de Quilmes *por Clarisa del Huerto Marzioni* **141**
Marco institucional de la propuesta 142
Interrogantes que organizan al artículo 143
Caracterización del Campus Virtual UNQ 144
Escenarios implicados en las experiencias 144
Sujetos que participan en la propuesta de formación en el entorno virtual 146
Estudiantes de carreras presenciales cursando materias en el entorno virtual 146
Aprendizaje mezclado 147
Prácticas y residencia docente de nivel superior en modalidad a distancia y en el entorno virtual 150

Reconfiguración del campo de la práctica....154
Conclusiones....157

Aulas presenciales y aulas virtuales: estrategias docentes compartidas, diferenciables y transferibles *por Virginia Alejandra Duch y Silvia Irene Núñez*....**165**
Contexto....169
Metodología y desarrollo....171
¿Qué se obtuvo del relevamiento de datos de los instrumentos de medición y sondeo?....172
Algunos conceptos a tener en cuenta a la hora de transitar la Bimodalidad....175
Involucramiento, apropiación....178
Resumiendo....179
Conclusiones....181

TIC y Lenguas Extranjeras en la Universidad: un camino hacia la enseñanza bimodal *por Analía Verónica Biocca y Verónica Elizabeth Cayo*....**185**
TIC y universidades: un recorte del escenario general y particular....189
Algunas consideraciones finales....192
Conclusión....193

Mediación e intervención pedagógica en la Universidad Bimodal: la devolución virtual de exámenes en el Programa UBA XXI *por Claudia Lombardo y Constanza Necuzzi*....**199**
Mediación e intervención pedagógica en la devolución de exámenes....203
El dispositivo "devolución virtual de examen"....205
La experiencia piloto....206
La mediación pedagógica como generadora de aperturas en la Bimodalidad....210

Avatares de la Bimodalidad en una carrera del profesorado *por Juana Nieves Porro*....**217**
El proceso....218
Presente y futuro de la experiencia bimodal....225
Conclusiones....227

Modelo de Educación a Distancia en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto *por Cecilia Bressan, María Del Carmen Regolini y Sonia Noemí Curti*....**231**
Universidad Nacional de Río Cuarto....233
Facultad de Ciencias Económicas: modalidad EaD....233

IDEAS de Educación Virtual

Modelos de Educación a Distancia: algunos enfoques teóricos....235
El modelo EaD de la FCE de la UNRC....239
Conclusión....240

Formar docentes para la Bimodalidad *por María Paz Florio, Daniela Grynwald, Carina Lion y Ángeles Soletic*....**243**
La formación docente en escenarios de la Bimodalidad....245
El punto de partida....249
Cambios y continuidades....252
Proyección y desafíos....255

Modo semipresencial y prácticas de laboratorio: propuesta para un curso optativo en Ciencias Veterinarias *por Gabriela Giacoboni, Hernán Sguazza y Clara López*....**259**
Conclusiones....263

Entornos personales de aprendizaje y su puesta en valor en la educación bimodal *por Mónica Isabel Perazzo*....**265**
Una experiencia universitaria con los EPA....268
Conclusiones y reflexiones....273

MAIT: un modelo de Análisis de Integración de TIC en universidades *por Cecilia Nóbile*....**277**
Metodología....279
Descripción del modelo....279
Primer marco general: estudio a nivel país....280
Análisis referido a la institución....282
Proceso de integración de TIC en una institución de Educación Superior....282
Nivel de Integración de las TIC en los docentes....284
Aplicación al caso de estudio....284
Conclusión general del análisis referido a la institución....288
Reflexión final....289

La configuración didáctica de la oralidad para la experiencia educativa hipermedia *por Mercedes de los Milagros Nicolini y María Florencia Puggi*....**293**
La configuración didáctica de ambientes virtuales....295
Construir la narrativa docente con el lenguaje de los medios....298
Hacia la construcción de virtualidad....302

BIMODALIDAD

La investigación evaluativa de proyectos en la universidad bimodal: una perspectiva democrática *por María Teresa Watson*.....**307**
I. Caso A: la evaluación de un proyecto centrado en la mejora de la gestión curricular mediatizada de los equipos docentes.....308
Caso B: la evaluación integral de un ciclo a distancia de una carrera de grado.....310
II. Análisis.....313
Una misma perspectiva política y epistémica del objeto a evaluar: compleja y democrática.....313
La construcción de la credibilidad, la ética de la validez intersubjetiva de la evaluación.....316
III. Cierre.....320

Convenio IPAP-UPSO: una experiencia de educación bimodal inclusiva y con calidad universitaria *por Claudia Partal, Gonzalo Semilla y María Agustina Tauro*.....**323**
La Universidad Provincial del Sudoeste.....325
Educación semipresencial.....327
Una experiencia de educación bimodal: convenio IPAP-UPSO.....328
Capacitación docente y armado de materiales didácticos.....329
Experiencia del dictado virtual.....331
Seminarios presenciales.....332
Implementación.....333
Conclusión.....334

Ciclo Pedagógico Universitario: relato de una experiencia en la USAL *por Paola Dellepiane y María Alejandra Lamberti*.....**337**
La propuesta del Ciclo Pedagógico Universitario (CPU).....339
Desarrollo y diseño didáctico de materiales: el aula virtual.....341
Relato de la experiencia.....343
Formación pedagógica de los docentes.....345
Gestión y coordinación de las aulas virtuales.....346
Conclusiones.....347

La Bimodalidad no es igual a la suma de modalidades *por Claudia R. Floris*.....**351**
Aspectos teóricos a tener en cuenta.....353
La Bimodalidad….....353
Relato y análisis de un proyecto bimodal.....356
Evaluación y análisis.....360
Los próximos desafíos.....361

IDEAS de Educación Virtual

La Universidad Inteligente: un nuevo paradigma de gestión institucional
por Carolina Tkachuk.....**365**
El contexto de evolución de la Educación Superior.....366
El modelo de Universidad Inteligente: definición, características e implicancias.....368
Algunos paralelismos estructurales entre Ciudad Inteligente y Universidad Inteligente.....371
El caso de SmartUIB (Universitat de les Illes Balears).....374
A modo de conclusión.....378

Compilador.....381

Otras obras de esta colección.....383

Prólogo

Guillermo Tamarit *

La incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a los procesos educativos, dio lugar a la emergencia de la Bimodalidad, un proceso que significa un cambio paradigmático en la formación. En esencia, proporciona un equilibrio entre la flexibilidad e interactividad signada por la tecnología.

Fruto del ***Iº Encuentro de articulación de modalidades*: *La Universidad Bimodal*** y ***Encuentro regional Quilmes AIESAD 2015***, "***Bimodalidad*: *Articulación y Convergencia en la Educación Superior***", el tercer libro de la colección **Ideas de Educación Virtual**, reflexiona sobre las perspectivas que presentan la incorporación y apropiación de las tecnologías digitales y la Bimodalidad en las instituciones de Educación Superior.

Como miembro de la Asociación de Universidades Latinoamericanas y del Campus Virtual Latinoamericano (AULA CAVILA), la Universidad Nacional de Quilmes continúa un camino que intenta ampliar la producción académica sobre la Bimodalidad, reafirmando los esfuerzos individuales, originados en diferentes universidades Iberoamericanas, para abordar estas experiencias.

En este contexto de internacionalización, el gran desafío de AULA CAVILA está puesto en alcanzar un grado importante de convergencia, promoviendo la construcción de espacios comunes que permitan y faciliten la movilidad de estudiantes y académicos además del reconocimiento de estudios dentro de América Latina, tendiendo los puentes necesarios con otras regiones del planeta.

El germen de AULA CAVILA lo hallamos en su primer antecedente documentado, la Declaración de París en el marco de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES), convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y celebrada en París en 1998.

---

* Presidente de Asociación de Universidades Latinoamericanas y del Campus Virtual Latinoamericano (AULA CAVILA).

Esta declaración se constituyó en el marco orientador de políticas locales y regionales, en cuyo contexto se promovieron acuerdos que ratifican el derecho universal a la educación en todos los niveles.

Así, promueve e insta a consolidar vínculos académicos, interinstitucionales nacionales, regionales e internacionales basados en una mayor solidaridad, en la expansión de la cooperación, en la complementariedad científico-tecnológica y en una distribución del conocimiento más justa.

Particularmente, el capítulo de la Declaración de París CMES dedicado al debate sobre las Nuevas Tecnologías, invita a la construcción de la Universidad Virtual en el marco de los principios antes señalados.

Las universidades que fundaron AULA CAVILA adhirieron a los principios de la Declaración de París y unos pocos meses después, la Universidad Nacional de Córdoba convocó a un encuentro que, bajo la denominación de Universidad Iberoamericana, Globalización e Identidad, reunió a representantes de la comunidad latinoamericana y de España.

Organismos como UNESCO, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), el Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica (CEXECI), la Junta de Extremadura y otros, se vieron representados por destacados políticos y académicos, rectores y autoridades de las Universidades de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), de la Universidad de Extremadura, del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), de la Associação Nacional Dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), de la Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), de la Federación Universitaria Argentina (FUA) y de la Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes (OCLAE).

En Córdoba se analizaron los documentos de la Declaración de París CMES y se promovió un intenso debate sobre la Educación Superior en el contexto iberoamericano y en el marco de los retos del entonces incipiente siglo XXI. La Declaración recogió las propuestas acerca de posgrados en red, movilidad de académicos y estudiantes,

reconocimientos y validez de títulos entre países y regiones entre otras cuestiones.

En ese ámbito, el Consejero de Educación de la Junta de Extremadura presentó la propuesta de Creación de la Universidad Virtual Iberoamericana, uniendo las capacidades de excelencia que tienen las universidades y comenzando por cursos de posgrado.

Es posible, entonces, que este Encuentro sea el antecedente más significativo que tiene la red a la que hoy pertenecemos.

En 1999, rectores y autoridades de universidades iberoamericanas, junto a funcionarios internacionales del campo de la Educación Superior, suscribieron en Cáceres, Extremadura, una Declaración en la que se acordó la creación de una "Universidad Virtual Iberoamericana", como espacio de cooperación intelectual, científica y cultural, apoyada, principalmente, en la informática y la telemática como medios de funcionamiento y de proyección de las redes electrónicas internacionales, que contribuye a fortalecer una identidad cultural iberoamericana, por medio de programas educativos, científicos, tecnológicos, culturales y humanísticos; utilizando la enseñanza, la investigación, la extensión y el posgrado como principales funciones universitarias.

La voluntad política de integración se vio reforzada y afianzada a través de las Cumbres de Rectores de Universidades Públicas de Iberoamérica: Chile (1999), Buenos Aires (2000), Porto Alegre (2002), El salvador (2003), Guadalajara (2004) y Montevideo (2006).

Fue en 2002, y también en Córdoba, en oportunidad de la realización del Encuentro "Córdoba Eje XXI - La Universidad Pública en la Respuesta Iberoamericana a la Globalización", donde el Consejero de Educación de Extremadura, Luís Millán, actualizó la propuesta de la creación de la Universidad Virtual frente a los desafíos del siglo que se iniciaba.

En 2003, en la IV Cumbre de Rectores de Universidades Públicas de Iberoamérica, adquirió centralidad el tema de las nuevas formas de validación, circulación y apropiación del conocimiento y el aporte de las nuevas tecnologías y de la integración en el espacio común de las Universidades Públicas de Iberoamérica.

En el mismo año, la AUGM y el CEXECI, convocan a representantes de universidades de Latinoamérica y organismos internacionales

a sumarse al Taller de Seguimiento de la Declaración de París (CMES). Participaron del mismo diversas redes interuniversitarias de América Latina y acordaron que las instituciones universitarias de la región se apoyarían cada vez más en nuevas y más complejas tecnologías, permitiendo mejorar significativamente los alcances y la calidad de la educación en un contexto respetuoso de aquellas identidades.

La V Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, realizada en Guadalajara, se constituyó en un foco de defensa de la Educación Pública Superior.

Allí, los rectores reafirmaron a la universidad pública como uno de los pilares en los que debe apoyarse la integración latinoamericana, dado que sólo a través de la Educación Superior será posible transformar la sociedad de la información en sociedad del conocimiento. Asimismo, sostuvieron como imprescindible unificar y articular un espacio único de enseñanza pública superior, coherente, compatible y competitivo, así como un espacio latinoamericano común de investigación, ratificando la puesta en marcha de la Universidad Virtual Iberoamericana.

La declaración de la V Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, también recogió la urgencia de implementar un sistema de titulaciones comprensible y tendiente a lograr la homologación en todos los países de Iberoamérica; establecer un sistema de créditos como el medio más adecuado para permeabilizar la currícula entre las universidades e intensificar la movilidad, eliminando los obstáculos para el libre intercambio de profesores y estudiantes.

En 2005, los rectores argentinos de las Universidades Nacionales de Córdoba, Rosario, Entre Ríos y La Plata reunidos en Badajoz con el Rector de la Universidad de Extremadura (España) y la Universidad de Guadalajara (México), decidieron iniciar de modo experimental la utilización del Campus Virtual de la UEX. En esa ocasión, se ofrecía la apertura de la Maestría de Desarrollo Local Sostenible.

En marzo de 2006, en la Casa de la Universidad Nacional de Córdoba, en Buenos Aires, se acordaron las acciones tendientes a la formalización del espacio denominado Universidad Virtual Iberoamericana, para la que se conformó un Comité de Rectores y se designó un

responsable por Universidad a los fines de avanzar en lo que se refiere a aspectos institucionales, académicos, legales y técnicos para sostener dicho proyecto.

En septiembre, las universidades participantes de la propuesta de la UVI presentaron a la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), un proyecto a los fines de avanzar en la propuesta. Las universidades que participan son: Universidad de Extremadura (UEX) España; Universidad de Guadalajara, México; Universidad de Santiago de Chile (USACH) Chile; Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina; Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) Argentina; Universidad Nacional de la Plata, (UNLP), Argentina; Universidad Federal de Santa María, (UFSM) Brasil.

Se resolvió que, en una segunda fase, podrían integrarse la AUGM y el G-9 Español y da lugar, también, a las cátedras UNESCO que versen sobre Iberoamérica.

En enero de 2007, fue aprobado el proyecto en la AECI y se fijó un cronograma de encuentros para el primer semestre a los fines de institucionalizar el Espacio Académico Virtual Latinoamericano. El objeto del proyecto de la UVI preveía el diseño acordado de la propuesta académica, los acuerdos de reconocimientos, el soporte tecnológico institucional y la elaboración de las normas que serán el marco de referencia del accionar del Campus Virtual Latinoamericano. En diciembre, se procedió a la firma del Acta Fundacional de la Asociación de Universidades Latinoamericanas y del Campus Virtual Latinoamericano por parte de los siguientes rectores: Carlos Jorge Briceño Torres, UDG; Clóvis da Silva Lima, UFSM; Eduardo Francisco Asueta, UNER; Francisco Duque Carrillo, UEX; Gustavo Aspiazu, UNLP; Jorge González, UNC; Carolina Scotto, UNC; Juan Manuel Zolezi Cid, USACH.

La concreción del Espacio Virtual latinoamericano constituye un significativo avance en el proceso de mundialización académica sobre las bases de la cooperación, la complementariedad y la excelencia de las universidades públicas participantes.

Crear y compartir un Campus Virtual, y hacerlo en el marco de un creciente colectivo de Universidades Iberoamericanas, remite a una historia que hunde sus raíces en la compartida concepción de una Educación Superior considerada como bien público y en la, también

compartida, necesidad de profundizar la democratización del acceso al conocimiento en el ámbito académico iberoamericano.

Un Campus Virtual transnacional supone un espacio ampliado que retoma y potencia la voluntad política de cooperación, solidaridad e integración a partir del encuentro de universidades públicas de Iberoamérica, que participan de este Campus Virtual, ofreciendo a estudiantes de distintos países una propuesta académica con las mismas condiciones de calidad que las presenciales y con la modalidad y ventajas que aportan las TIC.

Nuestro objetivo general es la creación de un Campus Virtual Latinoamericano (CAVILA) de innovación con pertinencia social, con el propósito de formar a unos futuros trabajadores del saber comprometidos como ciudadanos, con los derechos humanos, la paz y la gobernanza, así como con la solución de los problemas regionales de su entorno.

Se trata, pues, de la construcción de un espacio virtual de enseñanza superior, con la calidad docente e investigadora necesarias, que es posible alcanzar, compartiendo las excelencias científicas-técnicas de cada universidad y con la correspondiente pertinencia laboral y social.

Es importante señalar que, sólo a través de esta virtualidad, es posible superar fronteras y conseguir la integración de un espacio universitario eurolatinoamericano, con múltiples sinergias humanas, sociales y económicas, para lo que se plantean objetivos y actividades específicas, como la creación de una “Comunidad Abierta” para el fomento de la cooperación entre la administración, las universidades, las empresas, los profesionales y las personas privadas, mediante una plataforma virtual desarrollada con software libre; el desarrollo de “Conocimiento Libre”, en base a contenidos docentes, resultados de la investigación y de los recursos del centro de teledocumentación, de libre acceso, para la difusión y transferencia del conocimiento a toda la sociedad, bajo la premisa de que el conocimiento es un bien público al que se debe facilitar el acceso de todas las personas; la conformación de un “Campus Compartido”, con una oferta de grado, posgrado y enseñanza a lo largo de toda la vida, según se expondrá a continuación, que se orienta en buena medida a la pertinencia y

adaptación de los currículos a las exigencias laborales y a las necesidades del entorno (con títulos como gestión municipal, gestión universitaria, gestión cultural, formación en competencias, etc.), junto a la formación en nuevas tecnologías y enseñanza virtual, tanto para profesores como para alumnos de dentro y de fuera; la generación de un "Gestor de Grupos de Investigación", para la integración y la complementación de los mismos, para la generación de conocimientos e innovación y para la intensificación y mejora de la transferencia de tecnología a la administración y las empresas.

Por otro lado, desde "E-libro" y "Centro de Documentación Virtual", para la difusión y el intercambio del conocimiento, se apunta a la creación de revistas y a la optimización y acceso a fondos documentales propios y externos. En ese sentido, destacamos el esfuerzo conjunto entre la Universidad Nacional de Quilmes y AULA CAVILA al combinar nuestros trabajos que relacionan la tecnología con la Educación y que tratamos de sintetizar en el presente libro.

El desarrollo de una "Secretaría Virtual" para la gestión administrativa del Campus; la extensión y los intercambios culturales entre todos los socios, constituyen, también, nuestros objetivos.

La Acción del Campus Virtual Latinoamericano se concreta en tres dimensiones a tener en cuenta: actividades a realizar, herramientas a utilizar y forma de acceder al conocimiento.

En cuanto a las actividades, se propone el uso de CAVILA, básicamente, para la docencia y para la investigación, aunque también para la extensión universitaria.

En relación a la investigación, AULA CAVILA es un foro de encuentro de diversos grupos de I+D con intereses comunes para compartir, generar y transferir conocimiento e innovación. En ese sentido, el encuentro de Articulación de Modalidades organizado por la Universidad Nacional de Quilmes y la publicación resultante, editada por el Programa Universidad Virtual de Quilmes son, apenas, un ejemplo de la potencia de una comunidad académica internacional trabajando mancomunadamente.

Para el desarrollo de estas actividades, se privilegia el uso de aplicaciones ampliamente conocidas y validadas en entornos de Software Libre.

IDEAS de Educación Virtual

La docencia tiene su mejor expresión en la Escuela Virtual Internacional Cavila, constituida por una serie de cursos ofrecidos por las Universidades Iberoamericanas que conforman AULA CAVILA. Las propuestas abarcan diferentes áreas temáticas utilizando una metodología multidisciplinar en donde la participación, el debate y la reflexión posibilitan el intercambio de ideas y puntos de vista en aras de una mayor riqueza intelectual.

Sus objetivos se relacionan con el análisis de la actualidad, con preocupaciones de gran demanda social y profundización de campos específicos del saber. Estos son:

- Formación para profesores en docencia virtual.
- Formación para gestores en docencia virtual.
- Desarrollo local sostenible.
- Cultura, Derechos e Identidades.
- Economía y administración en la sociedad de la información.
- Medio ambiente y prevención de riesgos.

Se plantea una formación integral basada en la diversidad cultural y local de cada una de las propuestas. Los cursos de la Escuela Virtual Internacional están dirigidos a estudiantes avanzados, profesores y graduados. Cada curso cuenta con una carga horaria aproximada de 30 horas reloj. Están a cargo de docentes de distintas universidades nacionales y extranjeras que cuentan con amplia formación académica.

En el último encuentro anual de rectores, en la sede de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) fue elegida, por mayoría, para ejercer la presidencia del Consejo de Rectores de AULA CAVILA durante el período 2015-2017.

Asumimos esta responsabilidad con el voto de confianza de nuestros socios y renovando el compromiso de continuar construyendo el Campus Virtual internacional que permite a las universidades latinoamericanas que conforman la red, poner a disposición su oferta académica y crear sinergias entre los estudiantes, docentes e investigadores de la asociación.

Recorrer un camino que se sustenta en la concepción de una Educación Superior considerada como bien público y la necesidad de

profundizar la democratización del conocimiento a través de una red de instituciones que comparten el ámbito académico iberoamericano, recoge una fuerte voluntad política de cooperación, solidaridad e integración, a partir del encuentro de universidades públicas de Iberoamérica, que participan ofreciendo a estudiantes de distintos países, una propuesta académica con las mismas condiciones de calidad que las presenciales y con la modalidad y ventajas que aportan las TIC.

Sin duda, la creciente tendencia a la convergencia, representa uno de los mayores retos de la Educación Superior, al ser un proceso al que, difícilmente, puede sustraerse. La convergencia es un fenómeno que nos incluye a todos. Y en este camino, estamos juntos: ***Bimodalidad*: *Articulación y Convergencia en la Educación Superior***, da cuenta de ello.

Presentación

Germán Dabat *

Bimodalidad*: *Articulación y Convergencia en la Educación Superior", el tercer libro de la colección ***Ideas de Educación Virtual***, apunta a un aspecto nodal de la historia de la educación virtual en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). En efecto, los esfuerzos para la construcción de la articulación y las sinergias entre las modalidades de enseñanza presencial y virtual, fueron potentes motores de la dinámica institucional.

Han pasado 20 años desde que se tomó la decisión política de desarrollar la modalidad virtual en la UNQ, si tomamos como hito fundante la firma del convenio de transferencia con la Universidad Oberta de Cataluña. De él surgieron la primera plataforma educativa utilizada por el Programa Universidad Virtual de Quilmes, así como la capacitación del equipo técnico que organizó y puso en funcionamiento el modelo educativo. Desde entonces, hubo un proceso dado en forma relativamente espontánea y sin una planificación global, en el que se sucedieron avances y retrocesos hacia la articulación de la modalidad presencial, que existe desde 1990, y la virtual. Lo que ahora reviste un carácter estratégico, es el desafío del desarrollo planificado y sistemático para generar sinergias y brindarle a todos los actores las mejores condiciones para su desempeño.

En este libro, promovido y compilado por **Alejandro Villar**, se expresa la voluntad política de avanzar en este rumbo de manera planificada, orientando las capacidades institucionales de acuerdo a dicha planificación. Eso motivó la organización del ***Iº Encuentro de articulación de modalidades*: *La Universidad Bimodal,*** en noviembre de 2015, para el que contamos con el apoyo de Carlos Bielschowsky, Presidente de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), y de Alejandro González, en representación de la Asociación de Universidades Latinoamericanas y del Campus Virtual

* Director de la colección Ideas de Educación Virtual y Secretario de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

Latinoamericano (AULA CAVILA). Fueron convocados docentes, autoridades y expertos de diversas universidades para debatir sobre esta temática. Las exposiciones y ponencias constituyen gran parte del contenido de este libro. Se trata de un conjunto heterogéneo de reflexiones y experiencias novedosas referidas a modelos universitarios bimodales y enseñanza bimodal.

De tal forma, estamos denominando "Bimodalidad" a un amplio y variado conjunto de conceptos y acciones que abarcan las características distintivas de las universidades bimodales, expuestas por Marta Mena en su conferencia magistral, y experiencias de enseñanza basadas en instancias y recursos pedagógicas presenciales y a distancia.

Englobamos en la Bimodalidad la construcción de un modelo de gestión académica, propio de las universidades bimodales, y los beneficios de la combinación de recursos pedagógicos propios de la presencialidad con los de la virtualidad, para mejorar la enseñanza. Por lo tanto, el encuentro llevado a cabo en 2015 y, consecuentemente, este libro, constituyen relatos ricos de experiencias de gestión académica, de carreras de modalidad presencial que, en los últimos años, recurrieron a recursos virtuales para sus estudiantes, y en prácticas al interior de cursos de grado en los que se ensayaron experiencias novedosas que combinaron la presencialidad con el uso de aulas virtuales.

A lo largo del encuentro se fueron acumulando argumentos histórico-sociales, pedagógicos, políticos y de gestión, que nos enriquecen a la vez que nos exhiben la enorme complejidad del desafío. La problemática histórica nos muestra una trayectoria de incorporación de tecnologías a la Educación Superior, simultáneamente al despliegue de las mismas en todo el ámbito social. Este largo proceso generó nuevas oportunidades para los alumnos universitarios, democratizando el acceso y el desempeño, y facilitando la terminalidad educativa. No me refiero a los estudiantes presenciales ni a los estudiantes virtuales, sino a los únicos estudiantes universitarios que existen a esta altura de la historia, que son aquellos que echan mano a las tecnologías disponibles para resolver, de la manera que creen más eficaz, sus desafíos educativos.

BIMODALIDAD

En este contexto de convergencia de la problemática de la Educación Superior, Alejandra Ambrosino hizo profundas reflexiones en su conferencia. Nos invitó a pensar que el camino a la Bimodalidad no solo implica repensar la virtualidad en la enseñanza sino, y fundamentalmente, la presencialidad. En tal sentido, la potente incursión de las tecnologías digitales, asimilada la virtualidad, nos obliga a pensar lo pedagógico. Es decir, cómo se estaba enseñando en las universidades a fines del siglo pasado y principios de éste y su pertenencia en el contexto histórico específico. El imperativo de adecuar rápidamente la educación a los nuevos tiempos fue generando en el sistema universitario a escala global, iniciativas desde arriba (institucionales) y desde abajo (iniciativas de docentes) que configuran hoy un rico mapa, cuya variedad y complejidad seguramente seguirá creciendo durante mucho tiempo.

Por otra parte, hay argumentos pedagógicos vinculados a las reflexiones sobre si hay una nueva forma de enseñar y de aprender que echa mano a una mayor cantidad de herramientas y recursos. El nuevo problema es definir cómo hacerlo ante semejante gama y cantidad de alternativas que las tecnologías digitales proporcionan a los estudiantes, como oportunidades de aprendizaje adicionales. El uso intensivo de recursos audiovisuales, espacios colaborativos en las aulas virtuales, materiales multimedia, y otra innumerable y creciente cantidad de alternativas, implica desarrollar las estrategias específicas para cada curso, para cada situación. Entonces, pasamos de un panorama en el que los docentes más calificados para enseñar sus disciplinas tenían habilidades suficientes si explicaban y argumentaban correctamente por vía oral y escrita, a otro donde el conocimiento tiende a transmitirse cada vez más por medios digitales, que requieren habilidades específicas para su manejo y, más importante aún, para repensar una enseñanza que los utilice de manera eficaz.

En otro plano surgieron los argumentos políticos. El impacto que están teniendo las redes sociales y los medios digitales en la vida política, que se proyecta en ascenso, impone la necesidad de formas ágiles para expresar posiciones, reclamos y consensos. El concepto de ciudadanía se está transformando, al menos en su potencialidad tecnológica. La universidad tiene que ir a la vanguardia en la apertura

de procesos que permitan una participación más profunda que la que brinda la posibilidad de elegir representantes cada 2 o cada 4 años, o el ejercicio del cogobierno universitario por medio de representantes de claustros. La expresión directa de los protagonistas de la vida política universitaria por medios digitales es otro de los componentes de la tendencia actual.

La Bimodalidad genera nuevos desafíos a nivel institucional y organizacional. En ese sentido, se presentan distintas alternativas en torno a la forma de gestionar, lo que debe estar centralizado en el Rectorado o descentralizado en diversos espacios de la institución. Se abre, así, un nuevo escenario en el que el acceso a la información estadística, permite la toma de decisiones con fundamento empírico, lo que puede facilitar algunos aspectos de la gestión descentralizada.

La principal referencia para tomar estas decisiones tiene que apoyarse en el estado de situación señalado por el contexto histórico social-cultural. Esto es, la universidad debe brindar a sus docentes y estudiantes canales de comunicación e información con la misma facilidad e inmediatez a la que tienen alcance en su cotidianidad. Aquí los criterios rectores para la gestión y para el respeto a los derechos de información y de expresión, tienen que apoyarse en la conquista histórica que el medio virtual nos ofrece: la posibilidad de brindar y recibir información en tiempo real, producida por los diversos actores de la comunidad educativa.

Para que estos avances acontezcan de manera eficaz, profunda y duradera, se deben cumplir un no menor número y variedad de requisitos, puesto que los grandes cambios sociales e institucionales no ocurren por la sola voluntad política. Se requieren nuevos desarrollos de software y adquisición de equipamiento adecuado. Normas institucionales de las universidades, ministeriales y legislativas que favorezcan este proceso, en vez de obstaculizar con estándares anacrónicos. Pero, fundamentalmente, debe ir cambiando gradualmente el conjunto de la institución; es decir, las personas que la componen. Es necesario profundizar las políticas de capacitación para autoridades, docentes, estudiantes y personal administrativo y de servicios en las nuevas tecnologías. El desarrollo de la Bimodalidad depende, principalmente, de lo que resulte del desempeño de miles de personas que

deben apropiarse de estas potencialidades, por lo que el desafío central de la universidad es fortalecer sus capacidades, ya que éstas son las raíces en las que se sustentará el proceso. Y, como sabemos, los árboles no crecen tirando de la copa hacia arriba, sino regando sus raíces.

Por eso, éste no puede ser el proyecto de un gobierno universitario. Los grandes proyectos, como las ideas que los sustentan, son de todos. A través de una convergencia de modalidades más sólida y orgánica pretendemos avanzar en el proceso de inclusión y de democratización de la Educación Superior. Esta senda abre un fértil terreno para obtener nuevos resultados en lo pedagógico y en la rica vida universitaria, si se desatan las capacidades innovadoras latentes.

Educación Superior y Entornos Virtuales

Alejandro Villar*

El ingreso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación Superior y, particularmente, en la universitaria, genera transformaciones que impactan tanto en los procesos de enseñanza como en las formas organizacionales y en la conformación política de las universidades.

Por un lado, en las aulas presenciales universitarias, se incorporan en los procesos de comunicación y enseñanza algunas de las principales herramientas de las nuevas tecnologías. El correo electrónico, aunque bastante desplazado por "Facebook", las distintas redes sociales, los blog, los sitios creados por cátedras y el apoyo en el aula virtual de un Campus, entre otras, dan cuenta de ello.

Se trata de movimientos e innovaciones que podemos caracterizar como de origen "Bottom-up", generadas por los actores (en este caso, docentes y estudiantes). Las instituciones acompañan, con muy diferentes niveles de apoyos y recursos, estos procesos que surgen "desde abajo".

Por otro lado, encontramos casos de universidades que han puesto en marcha programas de educación no presencial bajo entornos virtuales, que podemos identificar como políticas "top down", en la medida que han sido producto de los decisores políticos de la institución. Así, un número cada vez mayor, ofrece carreras en esta modalidad, ya sea como ciclos de complementación, carreras de grado completas, de posgrado y espacios de formación continua y capacitación.

Finalmente, hallamos una versión "híbrida" en la que cátedras y/o cursos se comienzan a dictar "de hecho" en forma semipresencial, o incluso totalmente bajo la educación virtual, en el marco de carreras que, formalmente, son presenciales. En estos casos, las iniciativas pueden provenir de los propios docentes o de las carreras que buscan mejorar y flexibilizar su oferta académica para darles más posibilidades a sus alumnos.

---

* Doctor en Ciencias Sociales y Vicerrector de la Universidad Nacional de Quilmes.

Este proceso complejo, heterogéneo y sostenido se orienta hacia la generación de nuevas oportunidades para los alumnos. La utilización de las TIC facilita la comunicación en el marco del proceso de enseñanza presencial, a la vez que permite al estudiante familiarizarse en la utilización de estas herramientas tecnológicas que constituyen un elemento central en la formación de los profesionales del siglo XXI.

Lo más relevante es que brinda la posibilidad de que numerosos alumnos puedan continuar sus estudios gracias a la formación en entornos virtuales. Así, la incorporación de la oferta de cursos de este modo de enseñanza y aprendizaje, se convierte en un instrumento que, a la vez de promover la democratización del acceso a la universidad, puede facilitar el proceso de "terminalidad educativa". Efectivamente, la universidad bimodal deja al estudiante escoger los cursos a tomar de una oferta flexible que contempla las distintas modalidades, abriendo la oportunidad para que, aquellos que por razones de distancia y/o disponibilidad de tiempo para el traslado y la cursada, ven complicada o directamente imposibilitada la asistencia a las aulas presenciales, puedan continuar y finalizar sus estudios. Una oferta semipresencial o totalmente virtual los habilita a organizar y aprovechar el tiempo de manera que se maximiza el esfuerzo.

Aquí, son de suma importancia dos actores centrales: el docente y el tutor. El rol y perfil del primero, demanda una particular atención en la medida que su integración a la clase virtual genera el conocimiento y la incorporación de nuevos enfoques pedagógicos y estrategias didácticas. Es tarea central de las universidades el desarrollo de programas de formación y capacitación destinados a aquellos. El tutor, por su parte, es una figura destacada que no tiene tradición en formación presencial. Los sistemas más consolidados en educación mediada por entornos virtuales, les otorgan un papel central en el acompañamiento, orientación y contención de los estudiantes en un modo de enseñanza y aprendizaje que demanda mucha constancia y dedicación.

En este marco, adquiere relevancia el modelo pedagógico que rija, organice y regule la universidad en Internet. Por eso, es necesario diseñar una propuesta que explicite las tareas y responsabilidades de los distintos actores involucrados en el proceso educativo; los perfiles de los docentes, autores de materiales didácticos y tutores involucrados

en aquel; los procedimiento y tiempos administrativos, los objetivos, características y el papel tanto de los materiales didácticos como de los sistemas de evaluación, así como los elementos centrales de los procesos de comunicación que garanticen la adecuada participación de todos los actores del proceso educativo en el entorno de los Campus Virtuales y, finalmente, los requisitos tecnológicos. Estos elementos demandan de la participación de profesionales especializados en estas nuevas tareas, figuras centrales para el buen desenvolvimiento de la modalidad virtual.

La Bimodalidad genera, a su vez, nuevos desafíos institucionales tanto de tipo organizacional como político. Para el primero, se presentan distintas alternativas en torno a la dependencia de estos programas, en tanto puede ser centralizada o descentralizada, debiéndose definir el papel de las Facultades o Departamentos, de las carreras y, eventualmente, las cátedras. Estas definiciones también implican al desarrollo tecnológico que, para la formación mediada por tecnologías, adquiere suma importancia. El mismo puede generarse en la dependencia que se ocupa centralizadamente del área de "informática" o "sistemas", o constituirse equipos ad-hoc que se ocupen de este aspecto. Adquiere relevancia, entonces, el perfil y la formación del personal que integra el equipo de desarrollo informático. Si bien en la actualidad los Campus se pueden "bajar de la web" en el sistema de "código abierto" y garantizarse una permanente mejora y actualización, también es importante señalar que su mantenimiento y eventual adaptación, así como el desarrollo de las "interfaces" con las otras partes del sistema, como el programa de administración de alumnos, el portal de la universidad u otros aplicativos que demanda el adecuado funcionamiento del sistema, resultan una función de apoyo sustantiva.

En el marco del gobierno democrático de la universidad, esta dependencia organizacional también impacta en los aspectos de representación política. En la medida que los estudios que se dictan en entornos virtuales se integran a los ámbitos de gobierno académico como carreras, departamentos o facultades, se vuelve cada vez más necesario incorporar a sus docentes, alumnos y graduados a la vida política de éstas. Esto demanda, según los casos, diseñar sistemas de voto a distancia y otros cambios institucionales que permitan la

integración de todos los actores involucrados a la vida política de la universidad.

El ingreso de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria llegó para quedarse y modificar o resignificar viejas pautas y prácticas arraigadas. No viene a reemplazar a la universidad presencial sino que la enriquece y complementa, abriendo nuevos horizontes, ampliando y democratizando las posibilidades del acceso a la Educación Superior.

La construcción de las condiciones para la Bimodalidad en la Universidad Nacional de Quilmes

Germán Dabat *

En los últimos años, se observa la necesidad cada vez mayor que tiene la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) de planificar sistemáticamente y en forma global la creciente integración de su educación presencial y a distancia –apoyada en tecnologías digitales–, por lo que la denominamos genéricamente virtual. Para esa integración sistemática, que aún se encuentra en el umbral inicial, se asumió el nombre de Bimodalidad.

La historia de la coexistencia de ambas modalidades en la UNQ, que tuvo múltiples puntos de contacto entre ellas, se fue construyendo a lo largo de una serie de pasos que no fueron lineales, incluso –a veces– estuvieron en direcciones contrarias, aunque siempre fueron aleccionadores. Esos pasos se dieron de manera más o menos improvisada para responder a las demandas de estudiantes, docentes y directores de carrera de la universidad, vinculados a la enseñanza presencial. Con idas y vueltas, se identificaron los beneficios de utilizar las capacidades e instrumentos de la modalidad virtual para resolver limitaciones en la oferta de las carreras de la modalidad presencial. Se pueden identificar acciones en este sentido, casi desde el comienzo del proyecto de educación virtual.

Hubo una tendencia al desarrollo simultáneo de las modalidades de enseñanza presencial y virtual, aunque no existieron políticas para su desarrollo coordinado e integrado. No necesariamente se buscó en cada paso y en cada iniciativa, la armonía en el desenvolvimiento general. Pero, aun así, los pasos que se fueron dando son bases sobre las que, experiencias individuales y colectivas, posibilitan ir consolidando gradualmente el camino hacia la Bimodalidad, hasta alcanzar un grado de madurez que nos permite avanzar de forma más planificada y consensuada.

* Secretario de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

IDEAS de Educación Virtual

La Bimodalidad en la UNQ es la historia del ensayo y del error hacia las sinergias que desatan capacidades latentes, explotando los recursos complementarios que posee la Universidad. Va más allá de la enseñanza bimodal que vienen recibiendo los estudiantes que pasan por aulas presenciales y por aulas virtuales a lo largo de su carrera, y de la gestión bimodal, que aún está en estado embrionario. Es la construcción de una comunidad educativa bimodal.

Es una historia que se inicia en 1996, cuando la UNQ firmó un convenio con la Universidad Oberta de Cataluña para que ésta le brinde asistencia técnica destinada a desarrollar la modalidad virtual. De ahí se crearon las primeras capacidades de la UNQ, las que de manera continua pero erráticamente, tendieron a un desarrollo autónomo inclinado a la inclusión social y a la mejora de la calidad académica.

Desde el comienzo hubo dos lógicas superpuestas y a veces contrapuestas, en la política de educación virtual de la UNQ. La de la integración de actividades con la modalidad presencial, y la de la autonomía. Ninguna de las dos obedeció a una planeación estratégica sino a una serie de decisiones aisladas para responder a necesidades puntuales y, muchas veces, solo coyunturales. La primera constituye parte indisoluble de la trayectoria de la construcción de la Bimodalidad en la Universidad, mientras que la segunda coayudó a superar obstáculos de prejuicios académicos y de inflexibilidad de las normas y estructuras creadas para dar enseñanza presencial. La línea bimodal se desenvolvió en torno a la duplicación de las carreras preexistentes de la modalidad presencial, lo que permitió ofrecer asignaturas de carreras de la modalidad virtual a alumnos de carreras de la modalidad presencial. Pero la otra tendencia tuvo también una fuerza notoria en la trayectoria académica seguida por la Universidad. En particular, la elección de la denominación Universidad Virtual de Quilmes para el programa educativo le dio notoria fuerza a la trayectoria autonómica, como también lo hicieron las firmas de un par de convenios para la doble titulación con universidades especializadas en educación virtual[1], el régimen contractual de los docentes[2] y la descentralización de parte de la administración en la empresa Campus Virtual SA.

Algunos aspectos adversos del contexto externo e interno justificaron que la enseñanza virtual en la UNQ estuviera incubada en el

Programa UVQ y, por lo tanto, protegida de riesgos para su todavía débil vitalidad en sus primeros años. Los prejuicios pedagógicos internos y externos a la UNQ, la carencia de docentes con formación pedagógica específica para dictar clases en esta modalidad, la inexperiencia de muchos estudiantes en prácticas y recursos propios de la modalidad, las limitaciones materiales, la inaplicabilidad de muchas de las normas dictadas por asociación con las vigentes en la modalidad de enseñanza presencial, entre otros factores, se presentan como argumentos ineludibles para que la modalidad sea incubada hasta ser suficientemente fuerte. Para ello se creó un Programa Especial organizado con las características específicas que se requerían para amortiguar los efectos de los factores negativos. La incubación consistía en realizar una serie de excepciones a las condiciones estatutarias en las que se debía llevar a cabo la enseñanza de grado. En tal sentido, una de las particularidades sobresalientes era que las carreras y las plantas docentes no dependían de los departamentos académicos, como lo dispone el Estatuto de la UNQ, sino del Programa Especial.

Recién en 2009, se consideró que estaban dadas las condiciones objetivas y subjetivas para poner fin a la incubación. En ese momento, se inició un proceso que duró alrededor de dos años, en el que se discutieron –con una participación masiva de docentes de la universidad– reformas académicas y organizativas claves en la senda hacia la Bimodalidad en la UNQ. Una Bimodalidad en varios sentidos: en el de la universidad bimodal, como forma de gestión académica que planifica y lleva a cabo la gestión coordinada de las dos modalidades. En el del aumento y profundización de la enseñanza bimodal que reciben todos o algunos de los estudiantes universitarios. Y en el más importante y definitorio de todos, que es el de la comunidad universitaria bimodal, sin el cual los dos conceptos anteriores solo serían abstracciones teóricas, sin actores que los puedan llevar a cabo.

Creación del contexto básico para la enseñanza virtual y la Bimodalidad

Gran parte de las condiciones básicas para la enseñanza virtual en las carreras de grado de la UNQ fueron sentadas desde el origen. No

obstante, hubo un proceso constante de mejora de las capacidades y de institucionalización de la acción desarrollada. En el transcurso de ese proceso, fuerzas exógenas y endógenas fueron creando las condiciones en la UNQ para la Bimodalidad. Desde afuera y desde adentro, desde arriba y desde abajo, se fueron generando condiciones materiales y subjetivas para la consolidación y profundización de una comunidad universitaria bimodal.

Desde afuera

A medida que la Sociedad de la Información fue asumiendo que Internet atraviesa cada vez más todos los aspectos y actividades de la vida social, en el transcurso de esta experiencia educativa se fueron dando cada vez más condiciones subjetivas favorables. La educación no está afuera. Y así como nadie supone que pagar servicios por débito automático o transferencia electrónica no implica menor calidad por el solo hecho de haber sido mediado por Internet, lo mismo ocurre con la educación.

Las condiciones materiales favorables también crecieron a un ritmo vertiginoso. La evolución de Internet impulsó tendencias en universidades de todo el globo a usarla intensivamente para mejorar el acceso, la permanencia, el egreso y la calidad educativa. Ese fenómeno en la Educación Superior fue parte de uno mucho más amplio que modificó el mundo cultural, social, político e institucional en los más variados campos, entre los que se encuentran los hogares. El aumento del tendido en las ciudades y el abaratamiento de la conectividad, así como el equipamiento en las casas de familia, los dispositivos móviles, las redes sociales, el desarrollo de los trámites online y demás aspectos del gobierno electrónico, entre tantos otros, permitió que una gran cantidad de personas se familiaricen con las nuevas tecnologías.

Eso fue acompañado de normas nacionales que permitieron darle validez institucional a los títulos emitidos por las carreras vinculadas a la modalidad virtual de enseñanza. Este nuevo escenario favorece una educación virtual global y en red, lo que potenció la influencia de procesos de cambio externos a la universidad. La UNQ fue permeable a esas experiencias externas.

Además de las tendencias internacionales de educación a distancia y de la adecuación, muy limitada, del marco legal, fue particularmente importante para la estrategia inicial de desarrollo de la UNQ haber identificado la vacancia de oferta universitaria para una población potencial interesada en completar estudios de grado. Es un amplio conjunto de egresados de terciarios y ex estudiantes universitarios para poder culminar estudios. Se trata de una población ya incorporada al mercado de trabajo, de más de 30 años de edad, en promedio, que ya ha desarrollado capacidades para estudiar con los estándares de la Educación Superior, pero que por sus compromisos laborales o familiares, o por su lejanía geográfica, no pudo completar el recorrido para obtener la titulación a la que aspiran. Para eso, la UNQ aplicó desde su inicio la combinación de ciclos de complementación curricular con la educación virtual para vencer los obstáculos de tiempo y distancia de esa población[3].

Desde adentro

Desde adentro de la Universidad surgieron acciones por iniciativa del gobierno universitario (desde arriba) y de la comunidad educativa (desde abajo), que fueron construyendo lo que hoy, al repasar el camino andado, es interpretado como la senda hacia la Bimodalidad.

La interacción entre el gobierno universitario y la comunidad educativa fue clave, aunque con el transcurso de los años creció notoriamente. Una de las decisiones más importantes fue la de crear un equipo técnico-profesional que, recién a partir de 2008, fue definido como parte de la planta docente de la Universidad. Se trata de docentes que desempeñan coordinaciones pedagógicas transversales a las carreras de grado, cuyos cargos no forman parte de la carrera docente en cuanto a requisitos de ingreso y permanencia, pero solo pueden ser ocupadas por docentes de la universidad[4]. Si bien esas coordinaciones han participado de muchas de las discusiones sobre el rumbo político a seguir, por su mayor vínculo directo con las innovaciones pedagógicas que se vuelcan en la acción docente, están emparentadas con las iniciativas desde abajo.

IDEAS de Educación Virtual

A. Desde arriba

Un carácter distintivo del proceso de desarrollo de la modalidad virtual en la UNQ fue la decisión política temprana, y luego sostenida en el tiempo, de orientar recursos económicos y humanos a un proyecto que aún estaba en un marco de incertidumbre, por tratarse de una experiencia pionera.

En una primera etapa, las características que fue adquiriendo esta experiencia educativa estuvieron fuertemente determinadas por dos decisiones estratégicas: 1) que dependa directamente del Rectorado de la Universidad, bajo la figura estatutaria de Programa Especial, y 2) la creación de la empresa Campus Virtual SA asociada a la gestión de diversos procesos administrativos, que suponía responder a criterios poco frecuentes en la tradición de las universidades públicas argentinas. Entre 1997 y 1998, el esfuerzo institucional se volcó a la conformación del equipo técnico, que más tarde jugaría un rol central en la eficacia de la propuesta y en su capacitación. La experiencia de la UOC tuvo un rol muy importante en esta fase previa. También en el marco de esa etapa se diseñaron los rasgos centrales del modelo pedagógico que se implementaría a partir de 1999, y se puso en funcionamiento la plataforma educativa, también transferida por la UOC. Dicho modelo requería disponer de una importante y dispersa cantidad de sedes para tomar exámenes presenciales, lo que constituía un requisito indispensable para la aprobación de las asignaturas. Por esa razón, también fue vital lograr rápidamente la colaboración de más de 15 instituciones educativas del interior país, las que prestaron sus aulas como sedes para que los estudiantes resuelvan las pruebas escritas.

Una de las líneas de avance secuencial más importantes hacia la Bimodalidad se constituye por una serie de hitos que fueron relacionando las carreras de la modalidad virtual con los departamentos académicos de la Universidad. El primer paso, que comenzó en 2001, fue la inclusión de materias de las carreras virtuales en la oferta académica de carreras presenciales. En 2004, hubo un quiebre abrupto de una lógica de gestión, en la que la eficiencia del gasto y la rentabilidad ocupaban, hasta ese momento, un lugar importante en la toma de decisiones, a otra en la que se destacaba un mayor énfasis académico.

Se creó, entonces, un Consejo Consultivo con funciones similares a las de los Consejos Departamentales[5] de la Universidad, en el que cada departamento estaba representado por dos delegados. Un tercer gran paso se dio en 2007, cuando los docentes de la modalidad virtual adquirieron los mismos derechos y obligaciones que los de la modalidad presenciales al ser incorporados a la planta básica de la Universidad.

Probablemente, el paso más importante haya sido cuando las carreras de la modalidad virtual pasaron a ser gestionadas plenamente por los departamentos académicos, en diciembre de 2010. Esta secuencia de decisiones políticas fue construyendo las bases para que, ahora, se avance hacia la articulación y gestión coordinada de las carreras de ambas modalidades de enseñanza.

Uno de los aspectos que facilitó la profunda comprensión de la problemática de la educación virtual y las potencialidades para articularla con la modalidad presencial, fue la numerosa cantidad de autoridades que participaron activamente en la enseñanza virtual en la Universidad.

Dicha construcción fue impulsada, en muchos, casos por personas que conocían de manera muy cercana el desafío. En ese sentido, desde 1999 en adelante, fue muy importante la presencia de personas con experiencia docente y cargos directivos intermedios de la modalidad virtual, en puestos claves de decisión política de la Institución.

B. Desde abajo

Puede ser más silenciosa y puede no dejar huellas tan notorias como las resoluciones, los convenios, los planes estratégicos, la creación de estructuras institucionales y la asignación de misiones y funciones. Es más, puede requerir de todas aquellas para poder existir, pero el proceso de construcción realizado desde abajo por cientos de docentes y miles de alumnos le dio vida y soluciones creativas a un sinnúmero de desafíos que se superaron a diario durante los 17 años de esta historia. Después de todo, muchas de aquellas decisiones políticas fueron el reflejo de lo que ocurría entre los que enseñaban y aprendían.

Profesores de materias, tutores y coordinadores pedagógicos tomaron decisiones, realizaron innovaciones y construyeron capacidades que hoy permiten estar en condiciones de profundizar el rumbo. Las rutinas de trabajo y las prácticas colaborativas fueron acumulando capacidades individuales y colectivas. Actualmente, este fenómeno trasciende largamente a los docentes de la modalidad virtual para alcanzar a docentes que solo han dado clases en carreras de la modalidad presencial, pero han utilizado para sus clases aulas virtuales.

Por último, pero tan importante como los progresos producidos en el cuerpo docente, se encuentran las capacidades de los alumnos para desenvolverse en este medio, que fuera tan ajeno para muchos ingresantes a fines de los años noventa, y hoy tan familiar para casi todos.

Grado virtual

El uso creciente de tecnologías digitales en la educación es un fenómeno global que atraviesa a todas las universidades argentinas. El signo distintivo de la Universidad de Quilmes en la materia es que desarrolló de manera continua durante 17 años su modalidad virtual, la que tendencialmente fue siendo apropiada por diversos actores de la universidad para mejorar sus funciones específicas.

Los aportes más efectivos que esa modalidad hace a la Bimodalidad en la UNQ consisten en brindar una oferta de aulas como complemento, o excepcionalmente como espacio principal, para el dictado de asignaturas propias de las carreras de la modalidad presencial, y una oferta de asignaturas ofrecidas en el marco de la propuesta pedagógica de la modalidad presencial, a la que también pueden acceder estudiantes de las carreras presenciales, que tienen la posibilidad de realizar algunos cursos virtuales en forma esporádica. El primer caso refiere al uso que, algunos docentes de asignaturas de la modalidad presencial de grado, deciden hacer de aulas virtuales con fines pedagógicos y comunicacionales en general, para lo que no hace falta una autorización. El segundo es de inscripciones que estudiantes presenciales, a título individual, deciden hacer en cursos ofrecidos en el marco del modelo pedagógico virtual y planificados para estudiantes de esta última modalidad. Esto ocurre con la limitación que dichas

inscripciones sólo pueden darse cuando la materia en cuestión está incluida dentro de la planificación de la carrera de origen del alumno presencial.

Las posibilidades de los alumnos presenciales de optar por materias virtuales tuvieron oscilaciones relacionadas con la inclusión de estas asignaturas en la oferta de las carreras presenciales, más que por la dimensión y variedad de la oferta de esos cursos virtuales. La enseñanza en la modalidad virtual fue aumentando en cantidad de carreras de grado y de alumnos desde 1999, aunque las estadísticas muestran que no hay relación cuantitativa entre la apertura de nuevas carreras y la matrícula estudiantil. El 80% de las carreras fue creado entre 1999 y 2001 y los máximos históricos de alumnos se alcanzaron varios años después. Tampoco está demostrado que la mayor cantidad de carreras coadyuve a facilitar que los estudiantes de las carreras presenciales puedan cursar asignaturas en aulas virtuales compartidas con los que cursan carreras de la modalidad virtual, o al menos no se verifica una correlación estadística. Para esto último, en cambio, es muy importante la duplicación de la oferta en ambas modalidades.

Año	Inicio de carreras de grado
1999	Licenciatura en Educación Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades
2000	Licenciatura en Hotelería y Turismo [6]
2001	Licenciatura en Comercio Internacional
2002	Tecnicatura en Ciencias Empresariales Licenciatura en Administración Contador Público Nacional Terapia Ocupacional
2003-2012	
2013	Tecnicatura en Gestión de Medios Comunitarios Licenciatura en Arte y Tecnología

Esta modalidad resolvió problemas específicos de la educación a distancia, como lo demuestra el hecho de que dos tercios de sus estudiantes vivan fuera del radio de influencia de la UNQ. Pero también se mostró

eficaz para incorporar a la matrícula universitaria a otro tercio de estudiantes que vive a menos de 40 kilómetros de la sede de la universidad, en la que se cursan todas sus carreras presenciales, y que es el mismo radio en el que viven la inmensa mayoría de los estudiantes presenciales. Incluso, más evidencia aún de que hay estudiantes que eligen la modalidad por razones de asincronía y no de distancia, es que empleados de la universidad han hecho estas carreras ingresando a las aulas virtuales y realizando las actividades requeridas en cada asignatura desde dentro del mismo establecimiento. Desde este punto de vista lo determinante para definir a la modalidad no es la distancia sino el medio virtual. En algunos casos, su capacidad para vencer a la distancia como obstáculo pedagógico es un factor determinante de la eficacia de la modalidad; en otros, es la asincronía. En muchos casos es la combinación de ambos.

Repasando, ya mencionamos tres motivos que explican la apertura de las diferentes carreras de grado virtual. La integración con las carreras de la modalidad presencial para ampliar la oferta de asignaturas de estas últimas, el establecimiento de redes con otras instituciones educativas para compartir las capacidades de cada una y la vacancia en el país de ofertas educativas en espacios de trabajo específicos. A eso se sumaron más recientemente algunas ofertas vinculadas a necesidades en el mercado de trabajo, creadas por cambios en normas y tendencias políticas, culturales y tecnológicas en el país. Los cuatro tipos diferentes de criterios aplicados en la UNQ para decidir qué carreras se creaban en la modalidad virtual son:

a) Integración con modalidad presencial UNQ

Las cuatro carreras cuya creación fue decidida en el primer año de actividad docente (1999) tenían su correlato en la modalidad presencial de la UNQ, lo que no necesariamente refleja una propensión política de las autoridades universitarias hacia la Bimodalidad desde los orígenes del Programa UVQ. Esas carreras son: Licenciatura en Educación, Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades, Licenciatura en Hotelería y Turismo y la Licenciatura en Comercio Internacional. Ésta última tardó casi un año en dar comienzo porque hubo una inscripción de alumnos insuficientes. También corresponde a este conjunto de carreras inspiradas en el desarrollo bimodal, la Tecnicatura Universitaria en

Ciencias Empresariales y Terapia Ocupacional. Si bien la Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades y la Tecnicatura Universitaria en Ciencias Empresariales no tenían carreras de nombres similares en la modalidad presencial, compartían muchas materias de iguales (o muy similares) denominaciones y contenidos con la Diplomatura en Ciencias Sociales, que es el título intermedio de dos años de duración por el que tenían que pasar los estudiantes como ciclo inicial común, para luego cursar el resto de las materias de carreras de grado de las ciencias económicas y sociales.

La Licenciatura en Educación, en su primera versión, tuvo un plan de estudio de diez asignaturas (Ciclo de Complementación) con escasas similitudes con el plan de estudios de la modalidad presencial, por lo que su dinámica obedeció más a la demanda externa que a la integración entre las modalidades. Aun así, hubo reiteradas muestras de la intención de las autoridades de la universidad de promocionar tal integración. Por ejemplo, durante el 2000, se designó a una misma directora a cargo de ambas carreras (presencial y virtual) con el objetivo de facilitar el acercamiento en los planes de estudios y criterios con los que se planificaba la oferta académica anual.

Otro caso particular fue el de la Licenciatura en Hotelería y Turismo, organizado inicialmente por una alianza estratégica con un Instituto Terciario privado pero que, desde su origen, fue utilizado intensivamente por la Licenciatura en Administración Hotelera para ampliar su oferta de materias. De tal forma, aun cuando no existía la decisión política de integrar ambas modalidades en forma sistemática, desde la gestión de las carreras presenciales usaron de manera frecuente la oferta académica para sus estudiantes.

b) Sociedad con institución de Educación Superior

La idea de una universidad que utilice plenamente las potencialidades pedagógicas de las tecnologías digitales convivió con la de una universidad desarrollada, aprovechando las capacidades externas formando múltiples sociedades, para que la red garantice la mayor capacidad educativa posible para los estudiantes.

Siguiendo esta lógica, varias carreras fueron objeto de convenios con otras instituciones.

La Licenciatura en Hotelería y Turismo fue organizada inicialmente por una alianza estratégica con un Instituto Terciario denominado International Buenos Aires Hotel and Restaurant School (IBHARS). Dicha alianza se frustró rápidamente y fue sustituida por otra, con el Instituto Ott College, que tampoco perduró más que un par de meses, nuevamente por la imposibilidad de llegar a acuerdos en los criterios de funcionamiento entre instituciones de tan diverso origen como una universidad pública y un instituto terciario privado.

A finales de 2000, fue creada la Licenciatura en Administración para brindar doble titulación con la Universidad Empresarial Siglo 21. El primer plan de estudios de la carrera fue diseñado por esa universidad y su primer director fue un profesor de la filas de aquella institución, lo que demuestra el interés de la UNQ en tener socios externos para desarrollar una política de redes educativas, aprovechando las potencialidades que Internet brinda para las estructuras reticulares. Esa experiencia no perduró más que las dos anteriores, realizadas en la Licenciatura en Hotelería y Turismo, ya que antes de finalizar el año 2000, la sociedad se había disuelto. Nuevamente, se presentaron obstáculos insalvables de criterios entre ambas instituciones.

En cambio, tuvo mayor duración la alianza realizada con la Universidad Oberta de Cataluña para la doble titulación de la Licenciatura en Administración (sustituyendo a la Universidad Siglo 21) y de la Tecnicatura en Ciencias Empresariales, que se creó a propuesta de esa institución española. Ambas carreras ya existían en la UOC, la que puso a disposición de la UNQ los materiales didácticos que utilizaban sus estudiantes para cada asignatura[7].

En la puesta en marcha de las carreras de Administración y de Contador Público, en la que la UNQ no contaba con una planta de profesores ni experiencia académica, porque no se crearon para duplicar una oferta presencial en la modalidad virtual, fue fundamental la colaboración prestada por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata. Ésta facilitó el contacto con los profesores titulares de las respectivas cátedras para que se les ofrezca desarrollar los materiales didácticos de las materias.

c) Demanda masiva no cubierta por el sistema universitario

Las dos primeras carreras creadas en la modalidad virtual de la UNQ fueron la Licenciatura en Educación, que apuntaba a abrir la oportunidad de obtener un título universitario en forma relativamente rápido y evitando las restricciones impuestas por la sincronía y la distancia a miles de docentes de los sistemas educativos provinciales de instituciones primarias, secundarios y terciarias, mediante un ciclo de complementación curricular. Es decir, aquellos que teniendo el título docente habilitante otorgado por la provincia respectiva, podrían obtener el grado de licenciado en educación aprobando 10 asignaturas adicionales.

Otro caso similar fue el de la Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades, que también era un ciclo de complementación curricular pero que apuntaba a quienes habían abandonado las carreras en las diversas universidades del país, luego de aprobar por lo menos 15 materias. Entraban también en la matrícula potencial de esta carrera, estudiantes de aquellas carreras que no podían avanzar a un ritmo adecuado por las restricciones mencionadas en el párrafo anterior.

Durante los primeros años, el ingreso a estas dos carreras, especialmente a la de Educación, constituyó la base cuantitativa que garantizó la escala necesaria para que el sistema se consolide.

Más tarde, se avanzó con otras tres carreras en las que la masividad potencial fue un argumento relevante para su creación, incluso se puede afirmar que en la carrera de Contador Público fue, sin duda, el argumento principal. Ellas comenzaron a funcionar cuando era notorio que en los dos o tres primeros años de funcionamiento el ingreso explosivo de estudiantes reflejaba una demanda reprimida durante muchos años. A diferencia de lo ocurrido con las carreras de Educación y Ciencias Sociales, las de Ciencias Económicas comenzaron con una matrícula muy modesta y tuvieron un incremento gradual hasta alcanzar su ingreso máximo de estudiantes en 2012.

	Licenciatura en Administración	Licenciatura en Comercio Internacional	Contador Público Nacional	Tec. Univ. en Ciencias Empresariales	Licenciatura en Hotelería y Turismo	Licenciatura en Educación	Lic. en Cs. Sociales y Humanidades	Licenciatura en Terapia Ocupacional	Tec. Univ. en Gestión de Medios Comunitarios	Licenciatura en Artes y Tecnologías
1999	0	0	0	0	0	749	115	0	0	0
2000	131	0	0	0	69	677	225	0	0	0
2001	379	120	25	90	119	560	148	49	0	0
2002	299	129	161	187	77	353	146	25	0	0
2003	278	120	169	202	60	322	110	29	0	0
2004	207	101	128	188	82	341	107	30	0	0
2005	252	130	227	453	181	435	159	30	0	0
2006	276	132	240	480	189	375	177	25	0	0
2007	259	142	353	472	206	352	170	31	0	0
2008	380	220	441	567	275	451	194	30	0	0
2009	382	191	416	590	299	475	225	29	0	0
2010	406	190	717	561	275	739	176	42	0	0
2011	382	154	495	640	210	659	218	17	0	0
2012	599	199	770	468	267	643	239	17	0	0
2013	431	201	621	155	225	455	197	11	36	38
2014	497	208	662	175	200	602	197	13	77	46
2015	534	220	725	198	226	579	409	2	110	40
Total	**5691**	**2457**	**6150**	**5426**	**2961**	**8767**	**3212**	**380**	**223**	**124**

d) Inducida por la política nacional y tendencias culturales y tecnológicas

Luego de un largo periodo en el que no se creó ninguna carrera, las dos que se crearon en 2013 estuvieron vinculadas a vacancias que, si bien existían anteriormente, la ley de medios audiovisuales hizo más explícitas y evidentes. El aumento de medios comunitarios requirió técnicos calificados para gestionarlos, lo que inspiró la Tecnicatura Gestión Medios Comunitarios. Ese escenario, en el que se preveía una mayor demanda de capacidades artísticas ligadas a las nuevas tecnologías digitales, sumada al potencial crecimiento de la demanda

que podrían tener diversas instituciones culturales, incluida la propia UNQ, fueron argumentos suficientes para crear la Licenciatura Arte y Tecnología.

De tal forma, las razones por las que se crearon las diferentes carreras quedan sintetizadas en el siguiente cuadro:

	Integración con modalidad presencial UNQ	Sociedad con institución Educación Superior	Demanda masiva no cubierta por el sistema universitario	Inducida política nacional
Licenciatura en Educación	X		X	
Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades	X		X	
Licenciatura en Hotelería y Turismo	X	X		
Licenciatura en Comercio Internacional	X	X		
Tecnicatura Universitaria en Ciencias Empresariales	X	X	X	
Licenciatura en Administración		X	X	
Contador Público Nacional			X	
Licenciatura en Terapia Ocupacional	X			
Tecnicatura Universitaria en Gestión de Medios Comunitarios				X
Licenciatura en Artes y Tecnologías				X

Una de las perspectivas desde la que se puede observar la evolución de Bimodalidad en la Universidad es el de la cantidad de nuevas matriculaciones (ingreso de alumnos a las carreras) y el de la cantidad de alumnos de grado.

Año	Alumnos de grado en carreras virtuales (corte realizado en marzo)	Nuevos matriculados en carreras virtuales de grado
1999		864
2000	1140	1102
2001	2120	1488
2002	2906	1377
2003	3292	1290
2004	4057	1184
2005	4366	1867
2006	4341	1894
2007	5509	1985
2008	5790	2558
2009	6735	2607
2010	7012	3106
2011	7779	2775
2012	8982	3202
2013	8890	2370
2014	8784	2677
2015	8849	2877

Las nuevas matriculaciones fueron especialmente altas en grado en el periodo 2008-2012, cuando promediaron 2850 matriculaciones nuevas por año. Luego de una fuerte caída en 2013, volvió a crecer gradualmente para alcanzar en 2015 nuevamente el promedio de los mejores 5 años consecutivos.

Grado presencial

Los estudiantes de las carreras de la modalidad presencial han utilizado múltiples servicios creados para resolver necesidades específicas de la

modalidad virtual. Entre ellos, se destaca el uso de la plataforma educativa virtual y la oferta de cursos compartidos por ambas modalidades. La utilización de dicha plataforma para las carreras presenciales de grado tuvo altibajos a lo largo de los años. La posibilidad de utilizar intensivamente la oferta académica de la modalidad virtual para aumentar la flexibilidad y nutrir la oferta de las carreras presenciales, estuvo limitada por barreras de diversa índole. Desde los Regímenes de estudio, que imponían derechos y obligaciones diferentes a los alumnos de cada modalidad, las dificultades para articular los sistemas informáticos de gestión académica, la gestión de la política académica separada, las formas contractuales para los docentes de cada modalidad hasta 2008, las lógicas incompatibles con las que se idearon algunos circuitos burocráticos, entre otras, daban cuenta de los acotados límites dentro de los cuales se promovía el desarrollo armónico de las modalidades de enseñanza en la universidad.

A su vez, se tendió a buscar la integración de ambas modalidades al compartir el entorno educativo virtual en varios sentidos, lo que incluye el acceso a ciertos servicios. En 2014, luego de haber culminado los ajustes necesarios para implementar los profundos cambios académicos vinculados al pase de las carreras y las plantas docentes a los departamentos, la modificación de casi todos los planes de estudio, la renovación de casi todos los materiales didácticos, se migraron todas las carreras de grado y posgrado de ambas modalidades a un mismo Campus Virtual (llamado MetaCampus o Campus UNQ) para profundizar la interacción entre las modalidades y mejorar la gestión de aulas virtuales en la Universidad. Por otra parte, se creó un repositorio con toda la bibliografía digitalizada desde 1998, de aproximadamente 14.000 obras, entre parciales y totales.

Este largo proceso de convivencia de las dos modalidades en la universidad fue generando profesores y alumnos bimodales, que son actores claves para la existencia de la Bimodalidad. El resultado estadístico se ve reflejado en la evolución de la cantidad de estudiantes de carreras presenciales que se inscribieron a lo largo del tiempo en materias de carreras virtuales, y en las aulas virtuales que los docentes de las carreras de grado de la modalidad presencial solicitaron, ya sea para dictar clases en forma semipresencial o para usarlas como apoyo para su curso presencial, como puede verse a continuación.

IDEAS de Educación Virtual

En el siguiente cuadro se puede apreciar la comparación entre la evolución de la matrícula de alumnos de carreras de grado de la modalidad virtual (1), la cantidad de aulas virtuales que los docentes de las carreras de grado presencial solicitaron para dictar sus cursos, ya sea en forma semipresencial o como instrumento de apoyo pedagógico, discriminando el departamento de pertenencia disciplinar de las asignaturas para las que solicitaron dichas aulas (3, 4, 5). En el cuadro aparecen destacados los años de mayor actividad correspondiente a cada columna para mostrar que, en general, éstos no fueron superpuestos.

Año	**(1)** Alumnos UVQ de grado (corte realizado en marzo)	**(2)** Pedido aulas virtuales para materias de carreras presenciales	**(3)** Inscripciones de alumnos presenciales en materias de carreras virtuales del Depto. de Economía y Administración	**(4)** Inscripciones alumnos presenciales en materias de carreras virtuales del Depto. de Cs. Sociales	**(5)** Inscripciones alumnos presenciales en materias de carreras virtuales. TOTAL
1999					
2000	1140				
2001	2120		112	93	205
2002	2906		497	120	617
2003	3292		675	84	759
2004	4057		495	82	577
2005	4366		773	89	862
2006	4341	68	555	236	791
2007	5509	97	460	183	643
2008	5790	85	436	167	603
2009	6735	73	323	101	424
2010	7012	26	322	121	443
2011	7779	42	226	103	329
2012	8982	174	200	133	333
2013	8890	229	138	117	255
2014	8784	303	151	162	313
2015	8849	415	129	236	365

La medición de la cantidad de alumnos de grado de carreras de la modalidad virtual corresponde a marzo de cada año, por lo que tiene mayor relación con el ingreso en años anteriores que en el citado en el cuadro. La cantidad total de alumnos de grado tuvo altas tasas de crecimiento en los dos primeros años (98% y 30%), para luego tener un crecimiento más errático y sin alcanzar picos tan altos. Durante 2006, se da el último gran salto en la cantidad de alumnos de grado al subir 26% entre marzo de 2006 y marzo de 2007. Luego, el número creció hasta marzo de 2012, momento en el que se acercó a los 9000 alumnos.

La utilización de los recursos de la educación virtual para fortalecer las carreras de la modalidad presencial ha sido significativa. Desde 2012, se produjo un salto notorio en la cantidad de aulas solicitadas para dictar cursos semipresenciales para las carreras de la modalidad presencial. En 2015, se multiplicó por diez la cantidad de aulas solicitadas. Por otra parte, desde 2001, fue habilitada la posibilidad de que alumnos presenciales cursen asignaturas dictadas en forma virtual. Entre 2003 y 2006 se verifica el mayor promedio anual de inscripciones de alumnos presenciales a materias virtuales (747,25), y en 2005, se produjo el mayor número (862). Desde 2008, cayó todos los años con respecto al anterior, proceso que se revirtió en 2015, por el aumento de las inscripciones de los estudiantes de las carreras de Departamento de Ciencias Sociales. La cantidad de inscripciones de alumnos presenciales de las carreras asociadas a Economía y Administración en materias virtuales, casi triplica a las de Sociales. Pero, en los dos últimos años la tendencia se revirtió por el aumento en estas últimas y, fundamentalmente, por la caída en las carreras del departamento de Economía y Administración.

Posgrado y Extensión

El proyecto de Universidad Bimodal no solo aspira a desarrollar en forma articulada toda su enseñanza de Grado, sino también la de Posgrado y la de Extensión. Las capacidades desarrolladas para usar las tecnologías digitales con fines educativos, se fueron extendiendo a estos ámbitos para completar las fortalezas institucionales frente a la nueva etapa que se está iniciando.

IDEAS de Educación Virtual

Año	Inicio de carreras de grado	Inicio de carreras de posgrado
1999	Licenciatura en Educación Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades	
2000	Licenciatura en Hotelería y Turismo	Maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad
2001	Licenciatura en Comercio Internacional	
2002	Tecnicatura Universitaria en Ciencias Empresariales Licenciatura en Administración Contador Público Nacional Licenciatura en Terapia Ocupacional	
2003		
2004		
2005		
2006		Especialización en Ciencias Sociales y Humanidades Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades
2007		Especialización en Desarrollo y Gestión del Turismo Maestría en Desarrollo y Gestión del Turismo
2008		Especialización en Docencia en Entornos Virtuales
2009		
2010		Especialización en Criminología
2011		
2012		Especialización en Comunicación Digital Audiovisual Especialización en Gestión de la Economía Social y Solidaria Maestría en Filosofía Maestría en Gobierno Local
2013	Tecnicatura Universitaria en Gestión de Medios Comunitarios Licenciatura en Artes y Tecnologías	Maestría en Comercio y Negocios Internacionales
2014		Especialización en Ambiente y Desarrollo Sustentable
2015		Comienzan cursos de extensión en aulas virtuales Diploma en Biotecnología, Industria y Negocios Maestría en Educación

BIMODALIDAD

A excepción del período comprendido entre los años 2003 y 2005, la UNQ fue muy dinámica en la creación de carreras en la modalidad virtual. Si bien desde 2006 hasta 2013 no se crearon carreras de grado, sí se crearon carreras de posgrado. Hoy, la mayoría de ellas son virtuales.

El resultado de la creación de carreras de posgrado fue cualitativo, por su riqueza disciplinaria, y cuantitativo, por el aumento del ingreso anual de alumnos a las carreras y, por lo tanto, por el aumento de la matrícula.

La tendencia al crecimiento de la cantidad de alumnos en posgrado y, por consiguiente de la actividad académica, para sus carreras dictadas en forma virtual, fue constantemente ascendente desde 2007 en adelante. La cantidad de inscripciones a materias en 2015, multiplicó por 17 a las de 2006.

Año	Inscripciones a materias en carreras virtuales de posgrado
1999	-
2000	34
2001	128
2002	106
2003	163
2004	328
2005	357
2006	308
2007	628
2008	1231
2009	1844
2010	1823
2011	2051
2012	1991
2013	2381
2014	3051
2015	5827

En 2014, se desarrolló una plataforma MOODLE, especialmente para dictar cursos de extensión y las actividades extensionistas pasaron a ser motivo de la agenda para la Bimodalidad.

Periodización de la construcción de la Bimodalidad

Las iniciativas para usar los recursos de la modalidad virtual para beneficio del conjunto de los alumnos de la UNQ, no son nuevas. Se pueden reconocer las siguientes etapas:

Periodo	Característica
1996-1998	Preparatoria
1999-2003	Introducción (pujas academia-empresa, redes-presencial)
2004-2008	Criterios académicos
2009-2013	Normalización de instancias académicas y disciplinares
A partir de 2014	Aceleración, profundización y explicitación de la Bimodalidad

La construcción de la Bimodalidad en la UNQ no fue lineal, tuvo marchas y contramarchas, ensayo y error, así como múltiples formas y actores. No obstante, se emparenta con la de su historia en la enseñanza virtual. Teniendo en cuenta que los estudiantes de la modalidad virtual no pueden asistir a las aulas físicas que posee la Universidad por limitaciones de tiempo o espacio, la historia de la Bimodalidad es muy parecida a la del uso que los estudiantes presenciales hicieron de las tecnologías digitales utilizadas para la enseñanza en la universidad. Queda claro que no habría Bimodalidad sin esfuerzos y adecuaciones en ambas modalidades. La consolidación de un modelo de educación virtual, permeable a las carreras de la modalidad presencial, fue tan importante como la demanda de cursos de asignaturas de las carreras de la modalidad virtual por parte de las carreras presenciales, y como la demanda de aulas virtuales para dictar sus propias materias.

Además, la historia de la Bimodalidad es una constante profundización en los criterios académicos para la modalidad virtual. La etapa preparatoria (1996-1998), que podría configurar la prehistoria de la

educación virtual en la UNQ, fue una condición necesaria para todo lo que después ocurriría. Las decisiones que se tomaron en ese momento condicionaron las posibilidades de decidir trayectorias tecnológicas y pedagógicas en el futuro. En esa etapa, el énfasis estuvo puesto en garantizar la incubación de la modalidad naciente para fortalecerla en un medio universitario que presentaba resistencias al cambio. También esta etapa estuvo signada por el sesgo de gestión que le dio la presencia de la empresa Campus Virtual SA.

Luego se hizo camino al andar, por lo que la fecha de marzo de 1999, en la que se empiezan a dictar las clases, representa el proceso en el que se desatan las capacidades potenciales de los docentes y estudiantes para hacer uso y, por lo tanto, para dar sentido al enorme proyecto. A partir de 2004, hubo una apertura a las instancias de decisión académica, al crear un Consejo Consultivo con representación de los consejos departamentales, aunque todavía no existía el ámbito disciplinar previsto en el Estatuto de la Universidad en el que se tomen las decisiones referidas a las carreras.

En 2009, se empieza a preparar el paso de las carreras a los departamentos respectivos, lo que se concretaría en diciembre de 2010. Esto aceleró múltiples cambios entre los que sobresale la modificación de todos los planes de estudio de las carreras de la modalidad virtual y el acercamiento en la lógica de la gestión de las carreras de ambas modalidades. Así se dio por finalizada la incubación, que duró más de 10 años. En 2014, con el desarrollo y la puesta en funcionamiento del Metacampus, que próximamente será complementado por la migración del sistema informático de gestión de alumnos, se dará otro paso trascendente para la gestión coordinada de toda la enseñanza de grado, posgrado y extensión en la Universidad.

Ahora se está iniciando una nueva etapa en la que es imperiosa la necesidad de coordinar la gestión académica de ambas modalidades, lo que naturalmente nos invita a reflexionar sobre qué tanto integrarlas. La respuesta estará dada por lo que la comunidad universitaria construye cotidianamente en el marco de este proceso de cambio holístico que se produce a escala global. En él, el aumento en la educación del uso de tecnologías digitales en general y de aulas virtuales en particular, hace a ambas modalidades cada vez más parecidas,

por lo que están las condiciones dadas para realizar una gestión más coordinada de ambas modalidades. Esa forma de gestión las hará cada vez más compatibles. La mayor alfabetización digital en la sociedad del siglo XXI y el ingreso de Internet a la vida cotidiana, hace que lo virtual y lo presencial sean partes de lo mismo. En la educación, también.

Notas

[1] Con la Universidad Empresarial Siglo XXI y con la Universidad Oberta de Cataluña.

[2] Los docentes cobraron hasta fines de 2007 una suma fija por cada curso que dictaban e idéntica para todos, con independencia de los antecedentes y categoría de cada uno. Se firmaban contratos de servicios al efecto.

[3] Como se detallará más adelante, las carreras creadas en los dos primeros años de funcionamiento del Programa UVQ fueron ciclos de complementación curricular, a los que solo se podía ingresar cumpliendo con el requisito de haber aprobado 15 materias de carreras universitarias afines o de haber egresado de una institución de educación terciaria de una carrera afín de por lo menos 3 años de duración. Recién en 2001 se creó una Tecnicatura Universitaria a la que se podía acceder con el solo requisito de ser egresado de una institución secundaria. Habría que esperar hasta 2012 para que se pongan en funcionamiento carreras de grado completas (Tronco Único) a las que pueden ingresar egresados de la educación secundaria, sin tener antecedentes en la Educación Superior.

[4] Las coordinaciones pedagógicas existentes son: Comunicación y gestión del Campus Virtual; Tutorías; Materiales Didácticos; Formación y Capacitación Docente; Evaluación; Ingreso y Socialización a la Modalidad Virtual; y Transferencia.

[5] La UNQ se compone de departamentos académicos disciplinares que tienen la función del diseño, la planificación y la ejecución de la docencia, la investigación, el desarrollo, la transferencia y la extensión relacionadas con las carreras que los componen.

[6] En el año 2011 se cerró el ingreso a la carrera de Licenciatura en Hotelería y Turismo y se abrió el ingreso a la carrera de Licenciatura en Turismo y Hotelería.

[7] En la práctica fueron utilizados pocos materiales, ya que la mayoría de los ofrecidos por la UOC presentaban incosistencias con la terminología legal argentina y/o recursos didácticos que no se correspondían plenamente con la propuesta educativa del Programa Universidad Virtual de Quilmes.

Primera parte

Iº Encuentro de Articulación de Modalidades: La Universidad Bimodal

El desafío de asumir la Bimodalidad universitaria

Alejandro Villar*

La convergencia de modalidades de enseñanza se posiciona como estrategia de acceso a los estudios superiores. Así quedó demostrado durante el ***Iº Encuentro de articulación de modalidades: La Universidad Bimodal y Encuentro regional Quilmes AIESAD 2015.***

El encuentro, organizado por la Universidad Nacional de Quilmes, la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia y la Asociación de Universidades Latinoamericanas / Campus Virtual Latinoamericano, propició el intercambio, la discusión y la reflexión sobre las perspectivas que presentan la incorporación y apropiación de las tecnologías digitales y la Bimodalidad en las instituciones de Educación Superior.

Con un plenario de apertura integrado por Mario Lozano, Rector de la Universidad Nacional de Quilmes; Carlos Bielschowsky, Presidente de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, y Alejandro González, de la Universidad Nacional de La Plata, en representación del presidente de AULA CAVILA, se dejó en claro que el futuro de la educación Superior está en la innovación y en la Bimodalidad con un enfoque constructivista.

Además, se abordaron temas como modelos de gestión curricular en la Bimodalidad; modelos pedagógicos, marcos regulatorios y experiencias en la Bimodalidad. Se identificaron acciones y experiencias de alto valor pedagógico, didáctico e innovador, que están causado impacto mediante la articulación de modalidades en la comunidad iberoamericana, valorando, especialmente, las experiencias que desarrollen la calidad y la inclusión.

En este marco, distintos centros educativos nacionales e internacionales, pusieron en común las iniciativas, propuestas y estrategias de modalidades convergentes en desarrollo.

---

* Doctor en Ciencias Sociales y Vicerrector de la Universidad Nacional de Quilmes.

Iº Encuentro de Articulación de Modalidades

Mario Lozano *

Para la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) es un honor ser sede de este encuentro, destinado a pensar la articulación de dos modalidades de enseñanza: la tradicional y la enseñanza en entornos virtuales, utilizando herramientas novedosas que nos permiten acercarnos a nuevos alumnos, estrategias de enseñanza y alternativas pedagógicas.

La UNQ es la primera universidad que, en Argentina, empezó con la modalidad a distancia, en marzo de 1999. Desde entonces, es reconocida como una universidad innovadora en muchos aspectos: educación, relación con el entorno, investigación y la forma en que esa investigación se integra con las necesidad de un territorio: la extensión. En ese sentido, las tareas que realizamos tienen que ver más con el encuentro de saberes, con actores territoriales y con la sociedad en su conjunto.

Es lógico, entonces, que esta universidad busque, implemente e investigue formas novedosas de enseñanza, como son las que utilizan las plataformas virtuales. De todos modos, no somos una isla en la Argentina: formamos parte de un nuevo modelo de enseñanza y, estos formatos novedosos, de una historia argentina que tiene que ver con un proceso de mayor inclusión educativa.

Tal como se dice en la Declaración de la conferencia de la UNESCO en Educación Superior, realizada en Cartagena de Indias en 2008, la Educación Superior no es un servicio sino un derecho humano inalienable, que tiene que ser sostenido por los Estados. En ese contexto, debe tener tres características: la inclusión, la calidad y la pertinencia.

Durante el último siglo, el país ha generado un aumento constante de procesos de inclusión educativa, modificando estructuras en universidades e institutos de Educación Superior.

---

* Rector de la Universidad Nacional de Quilmes.

En 1949, durante la presidencia de Juan Domingo Perón, se estableció la gratuidad de los estudios superiores. Desde entonces, Argentina tiene determinada –primero por decreto y luego por las leyes de Educación Superior– la gratuidad de sus estudios universitarios. Es un hecho que siempre resaltamos como uno de los hitos esenciales de la educación, porque creemos que es una condición absolutamente necesaria para garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión.

También se ha generado un tercer gran hito de democratización: la creación de nuevos centros universitarios en muchas provincias y ciudades del conurbano bonaerense, permitiendo, así, que estudiantes que antes no podían acceder por cuestiones de lejanía, puedan hacerlo. Esas universidades, que ahora tienen 4 y 5 años de creación, están constituidas en un 90%, de primera generación de universitarios en su familia, es decir, es la primera vez que esas familias tienen la posibilidad de acceder a una universidad. No todos se han graduado, pero sí lo ha hecho un porcentaje importante. En esta casa de estudios contamos con nuestras propias estadísticas del rendimiento de esos alumnos, que son muy similares al rendimiento de alumnos que tienen familiares universitarios. La gran diferencia se da en que el tiempo de duración de las carreras es mucho más largo. Esto nos habla de una problemática cultural y de una adaptación al medio más que de una capacidad para acceder a los estudios y aprobarlos. Es en eso en lo que estamos trabajando, tanto en la universidad presencial como en la universidad virtual.

Hace 10 años, aproximadamente, empezamos con un esfuerzo importante para institucionalizar nuestra plataforma virtual. Hoy, todas las carreras virtuales son administradas por los departamentos de las carreras presenciales; de tal manera que la discusión de los planes de estudio y de la organización de cada una de esas carreras, pasa por el mismo control académico. Esta institucionalización nos hizo crecer en la integración de las dos modalidades, generando una diversidad de opciones, tanto para los alumnos que empezaron en la universidad virtual, como para los que empezaron en la universidad presencial. En esa dirección, vemos cada vez más integración y cruce, aún en aquellas carreras que se dictan exclusivamente en modalidad presencial y que utilizan elementos que surgen de la virtualidad.

BIMODALIDAD

Contamos con un conjunto de herramientas para la enseñanza mucho más grande, que tuvimos que instalar en contra del sentido común que, en su momento, nos decía que los estudios por universidad virtual iban a ser de menor calidad. Nosotros y nuestros graduados pudimos demostrar que eso no es así. El éxito de nuestros graduados de la modalidad virtual fue el puntapié inicial que permitió que esta nueva oferta se instalará con mucha fuerza en el resto del país.

Hoy, no existe universidad cuya enseñanza sea exclusivamente presencial. Ninguna de nuestras materias se dicta sin contener en su organización y en su forma de relacionamiento con los estudiantes, elementos tomados de la educación no presencial. En ese sentido, asistimos a una integración que debemos potenciar, garantizando que el diálogo entre las dos modalidades sea lo más abierto posible y con la menor cantidad de prejuicio. Sólo de esa manera, la educación en la universidad podrá ser mejor, de más calidad y mayormente integrada a la necesidad del territorio.

La virtualidad tiene la potencia de permitirnos llegar con las carreras que la universidad dicta a territorios donde no podríamos acceder de otra manera. Hemos tenido alumnos en Río Turbio, en el sur de Santa Cruz, en la Antártida Argentina, en la Quiaca y en el exterior del país. En esa dirección, la Bimodalidad nos garantiza el poder implicarnos mucho más en este proceso de construcción de una inclusión educativa con la calidad y pertinencia en la que ya estamos involucrados.

Bimodalidad: herramienta eficaz para el acceso universal a la Educación Superior

Carlos Bielschowsky *

Es un honor estar organizando, junto con la Universidad Nacional de Quilmes y AULA CAVILA, la conferencia de un tema tan importante como es la Bimodalidad.

A pesar de estar viviendo en la misma época, la Educación Superior no es igual en todo el mundo y el rol de la educación a distancia, tampoco. Por ejemplo, en África del Sur, la tasa pública, en términos de inclusión, es proporcionalmente más pequeña que en el resto del mundo. Prácticamente, no hay inclusión, por lo que deberían trabajar en eso.

En Europa, la situación es diferente: el continente no necesita ocuparse de la inclusión de la educación. Sin embargo, un tema que preocupa es la cuestión tecnológica, y en relación a la educación a distancia, la metodología.

En América Latina, la preocupación está tanto en la inclusión educativa como en la cuestión tecnológica y metodológica de la educación a distancia. En ese sentido, se distingue del resto y debe pensar en un modelo propio para cada país, de acuerdo a sus características e historias.

La dinámica de la Educación Superior en Brasil se constituye como un escenario muy propio en el marco de la región de América Latina. Su génesis, su tamaño y su propia estructuración le confieren un carácter particular. Sin embargo, en el actual contexto, está mostrando nuevas configuraciones dadas por el nivel de concentración del sector y su grado de internacionalización, que generan nuevas modalidades de funcionamiento de las dinámicas educativas.

La Universidad Abierta de Brasil (UAB) es un sistema integrado para las universidades públicas, que ofrecen cursos para la población con dificultad de acceso a la educación universitaria, a través de la utilización de la metodología de educación a distancia.

---

* Presidente de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.

IDEAS de Educación Virtual

El sistema de la UAB fue establecido por el Ministerio de Educación en 2005, en colaboración con ANDIFES y Empresas del Estado, en el marco del Foro de Estado de Educación, enfocado en la política y la gestión. Se trata de una coordinación de políticas públicas entre el Departamento de Educación a Distancia-SEED / MEC y la Dirección de Educación a Distancia-DED / CAPES con vistas a expandir la Educación Superior en el marco del Plan de Desarrollo de la Educación-PDE.

Se basa en cinco áreas clave:

1. La expansión de la Educación Superior pública, teniendo en cuenta los procesos de democratización y acceso.
2. La mejora de los procesos de gestión de las universidades, lo que permite su expansión en línea con las propuestas educativas de los estados y municipios.
3. La evaluación de la Educación Superior a distancia, basado en la flexibilidad de los procesos y la regulación implementadas por el MEC.
4. La estimulación de la investigación en el país.
5. La financiación del proceso de implementación y capacitación de recursos humanos en la educación a distancia.

El rol que cumple la formación a distancia es muy importante en América Latina. Por eso, el futuro está en la innovación, en abrir espacios entre lo presencial y lo virtual. En ese sentido, la Bimodalidad es un tema muy actual.

En Brasil, la creación de la UAB nació como expresión de ofertas diferenciadas de las universidades públicas. Aquí comienza a tener fuerza el enfoque constructivista, valiéndose de las redes sociales y trabajando con el concepto de materiales libres.

La UAB no es ni “universidad” ni “abierta” sino la conjunción de todas las universidades para la Bimodalidad, con un sistema de financiamiento del Ministerio y asociación con estados y municipios. Cuenta, también, con polos de soporte presencial. Se trata de un consorcio de universidades públicas de Río de Janeiro que administra la educación a distancia de las siete universidades públicas. Aquí no se distingue el diploma presencial del virtual.

En ese sentido, se viene haciendo foco en las comunidades de aprendizaje. Si bien se están formando a los docentes, la enseñanza aún es muy guiada, dado que lo virtual proviene de lo presencial y lo presencial es eminentemente unidireccional.

De la UAB forman parte 56 universidades nacionales, 31 provinciales y 16 institutos tecnológicos de nivel superior. Todas son blended learning y tienen un polo de apoyo presencial, material didáctico, impreso y virtual, tutorías y laboratorios. Cada universidad posee su propio sistema pero comparten los centros asociados.

Como diseño institucional consideramos que la Bimodalidad es un instrumento de inclusión social muy bueno, ya que hay carreras que tiene cursos que necesitan un poco más de presencialidad que otras. En ese sentido, se combinan dos ambientes: el virtual y los centros asociados, que permiten que el estudiante genere un buen vínculo con la universidad. En este punto, algo fundamental es la tutoría presencial, que si bien no es obligatoria, se dicta dos veces por semana. Está destinada a aquellos estudiantes que tienen necesidad de hacer el pasaje de lo presencial a lo virtual. Esta estrategia institucional, entre otras cuestiones, hace que los estudiantes no abandonen la carrera.

En suma, la Bimodalidad funciona como una herramienta eficaz para el acceso universal a la Educación Superior; minimiza la concentración de la oferta de cursos de graduación en los grandes centros urbanos y evita la migración a las ciudades.

La Bimodalidad en la Universidad Nacional de Quilmes

Walter Campi, María Ximena Pérez, Germán Reynolds, Noemí Wallingre, Ariel Barreto, Virginia Duch, Sebastián Torre, Nelly Schmalko, Guillermina Mendi, Sergio Paz, Selva Sena, Marcela Ceballos, Silvana Garófalo, Clarisa Marzioni, María Laura Finauri, Alejandra Rodríguez, Claudia Villamayor, Patricia Sepúlveda, Eliana Bustamante, Flavia Saldaña, Denise Pari, Ileana Matiasich, Miriam Medina y María Valdez *

En la cotidianidad de las relaciones sociales, culturales y económicas, suele ocurrir que aparezca algún concepto y que, inicialmente, se vaya alternando en teorías para, luego, sustentarse en futuras prácticas. Sin embargo, a veces, sucede al revés: mientras reflexionamos sobre nuestras prácticas, nos encontramos con algunas que no poseen un nombre específico y que reclaman algún tipo de conceptualización. En esa línea está, precisamente, la Bimodalidad en la Educación Superior, tema que abordamos en este capítulo, a través del relato de diferentes experiencias dadas en el seno de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

Ubicada en el primer cordón del conurbano, la UNQ brinda una oferta educativa inclusiva presencial y virtual, que facilita la oportunidad de concretar estudios superiores a diferentes sectores de la población. En su modalidad virtual, esta institución también posibilita que estudiantes que abandonan sus estudios, aquejados por distintas emergencias, puedan terminarlos.

En este contexto, fuimos descubriendo que nuestros propios estudiantes presenciales podían aprovechar parte de la oferta educativa a distancia. Así, en algunas carreras, comenzamos a admitir que se pudieran culminar –bajo la modalidad virtual– estudios que se iniciaron de manera presencial, que ciertos cursos fueran semipresenciales y que distintos cursos presenciales puedan contar con la apoyo tecnológico del Campus Virtual y un amplio abanico de combinaciones posibles.

* Los datos autorales se especifican al final del capítulo.

En suma, configurado por la presencialidad y la virtualidad, el panorama de la educación nos invita a reflexionar sobre nuestras prácticas. Sabemos que el proceso educativo evoluciona hacia una convergencia donde confluyen las mediaciones pedagógicas y tecnológicas.

Este posicionamiento nos ubica dentro de la Bimodalidad, una tendencia que en nuestra universidad representa una realidad educativa.

Así quedó demostrado durante el ***Iº Encuentro de Articulación de Modalidades: la Universidad Bimodal***, donde el intercambio de información con base en las experiencias de cada Departamento, facilitó el trabajo colaborativo aplicado a los nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje, y nos mostró una Bimodalidad que puede ser encarada de diversas maneras. De esa diversidad hablamos, principalmente, en las próximas líneas.

Experiencias en el Departamento de Economía y Administración

En el panel coordinado por Sergio Paz, integrantes del Departamento de Economía y Administración de la UNQ, presentaron numerosas experiencias de Bimodalidad en las distintas carreras. Germán Reynolds, como Coordinador Académico del departamento, dio inicio a la exposición ofreciendo datos estadísticos que demuestran que, actualmente, son más los alumnos inscriptos en carreras virtuales que en las presenciales; y hay cada vez más cursos presenciales que solicitan aulas virtuales, como apoyatura para el dictado de clases.

> "Lo que voy a hacer es una presentación general de las características que está tomando la integración de modalidades en el Departamento de Economía y Administración. Aquí tenemos diez carreras activas: cinco en la modalidad presencial y cinco en la modalidad virtual, dentro de un esquema de universidad dual. En la presencial contamos con 3400 estudiantes, aproximadamente, entre licenciaturas y tecnicaturas. Y en la virtual, con unos 5000 estudiantes, también, entre carreras de pregrado y grado.¿En qué se refleja este camino hacia la integración de modalidades? En primer lugar, hemos realizado modificaciones en los planes de estudio, agregando orientaciones dentro de las carreras presenciales, para que los alumnos puedan completar sus estudios en carreras virtuales.

BIMODALIDAD

Otro aspecto que encaramos es el diseño de circuitos diferenciados y simplificados para el reconocimiento de asignaturas destinadas a estudiantes que articulan entre modalidades. Hasta hace poco, un estudiante que pedía equivalencias dentro del mismo departamento, se veía forzado a realizar un montón de trámites, cual si viniese de otra universidad. En eso hemos progresado bastante.

La homogeneización de contenidos, tanto de carreras similares como de asignaturas similares, es otro punto.

También hemos avanzado en la oferta de cursos virtuales dentro de la propuesta presencial. Es decir, alumnos presenciales pueden tomar algunas materias de las que se ofrecen regularmente en el campo virtual.

La transmisión de eventos que se realizan, normalmente, en la modalidad presencial, a través del streaming, en muchos casos se ha integrado para que los estudiantes de la modalidad virtual puedan asistir.

Otro punto es el uso de aulas como apoyo a cursos presenciales; se utiliza el Campus como herramienta de apoyo. También, en algunas carreras, se avanzó en el uso del aula como estrategia pedagógica central.

La mayoría de las asignaturas que toman este apoyo son del tipo teórico-prácticas. Los datos surgen de una breve encuesta realizada a docentes que habían solicitado el aula virtual.

Un 54% dice que la usa para que los estudiantes presenten sus trabajos. Un 45% , la pide tanto para el uso de foros como para promover la interacción entre estudiantes. Mientras un 84%, las destina como repositorio de archivos, para hacerles llegar bibliografías a los estudiantes.

Surge un dato interesante: casi un 10% de los profesores que solicitaron el aula virtual, nunca la usó.

La Secretaría de Educación Virtual provee de cursos de capacitación para todos los docentes que quieran utilizarlas. Esto es algo que está formalizado y muy en práctica en lo que es la modalidad virtual. Sin embargo, en la modalidad presencial no existe una instancia de control acerca de si los profesores realizan o no la capacitación en entornos virtuales.

Una de las últimas cuestiones que se analizó tuvo que ver con cómo evaluaban la utilización de las aulas virtuales. Para el 61%, la experiencia fue buena. Un 35 % respondió que ni buena ni mala; y un 4 % se animó a decir que fue una mala experiencia.

Entre aquellos profesores que no estaban conformes, apareció la dificultad del acceso, cuestiones administrativas y problemas para hacerle llegar las claves

y usuarios a los estudiantes y a los profesores. También se planteó que los alumnos están poco familiarizados con las herramientas del Campus Virtual.

En estos puntos, la UNQ viene trabajando en la reforma de sus planes de estudio, de modo tal que los ejes que antes se abordaban en el curso de ingreso, se encuentren dentro de los planes de cursada. También se barajó la opción de que la capacitación en el uso de entornos virtuales, que hoy no está presente en la modalidad presencial, se pueda incorporar como una unidad dentro de los programas de las carreras".

Por su parte, Noemí Wallingre y Ariel Barreto, como Directores de la Licenciatura en Turismo y Hotelería, de la Universidad virtual y de la Licenciatura en Administración Hotelera, de la modalidad presencial, dieron cuenta de la articulación que se lleva a cabo entre ambas carreras, generando distintas posibilidades para docentes y alumnos. Barreto resaltó algunas dificultades que atraviesa esta articulación, que si bien su resultado es fructífero y beneficioso para todos los involucrados, en la práctica presenta una serie de complicaciones de índole administrativa.

"Como Directora de la Licenciatura en Turismo y Hotelería hablaré de las articulaciones y de las acciones conjuntas que llevamos a cabo entre la carrera presencial y la virtual que, vale aclarar, están emparentadas pero tienen perfiles de egresos muy diferentes.

Desde la dirección de ambas carreras trabajamos de manera mancomunada. En esa línea, por ejemplo, los estudiantes presenciales tienen opción de tomar cursos virtuales. En esta matriz, los docentes que podemos considerar bimodales, es decir, docentes de las carreras presenciales que pueden dar clases en la modalidad virtual o viceversa, son básicamente docentes presenciales que dan cursos en la modalidad virtual.

Otra cuestión que se articula es que los estudiantes que egresan, tanto de la presencialidad como de la virtualidad, puedan articular nuestras carreras de posgrado en una sola maestría. Y tenemos una especialización en Desarrollo Virtual del Turismo totalmente virtual.

Queda lo que llamamos Universidad Virtual de Quilmes, que brinda a la presencialidad capacitación de los docentes; digitalización de material bibliográfico y asesoramiento pedagógico. Otra característica desde que estamos integrados

a un mismo departamento es que las asignaturas de las carreras virtuales y de las carreras presenciales están integradas a las mismas áreas. Las áreas son agrupamientos de docentes y de conocimiento que, hasta hace un tiempo, estaban separadas. Y sigue con una diferenciación: las carreras presenciales tienen su régimen de estudio y las carreras virtuales tienen el suyo, debido a las características propias de cada modalidad.

En 2013 fueron 143 los estudiantes presenciales que cursaron asignaturas virtuales. En 2015, el número bajó a 89. Esta oscilación puede tener múltiples razones. Por ejemplo, que las asignaturas virtuales incluidas en la carrera presencial eran menos en 2013 que en 2015. Y tiene que ver, también, con que el plan de estudio de ambas se modificó.

Otro punto que articulamos es que los estudiantes virtuales puedan realizar cursos presenciales. Básicamente, lo que hemos venido ofreciendo en forma conjunta es que nuestros tutores virtuales puedan venir a la universidad a tomar algunos cursos específicos. Esa oferta se hace siempre: aunque somos ciento por ciento virtual, muchos alumnos deciden venir a la universidad a tomar esos cursos.

También tenemos asignaturas virtuales que se otorgan exclusivamente para alumnos presenciales. Es decir que no son asignaturas que forman parte de la oferta académica y de la agenda de la carrera virtual sino que presencial lo solicita para sus estudiantes.

Ariel Barreto, nos hablará de algunas cuestiones observadas a lo largo de los años que generan ciertos contratiempos."

"Mi presentación está centrada en las dificultades que presentan estos procesos de articulación. La Licenciatura en Turismo y Hotelería y la Licenciatura en Administración Hotelera son fundacionales en este trayecto bimodal. El camino que venimos recorriendo desde el inicio ha sido y continúa siéndolo muy fructífero, tanto para los docentes como para los alumnos, porque ha permitido que muchos estudiantes puedan terminar sus trayectos curriculares dadas las distintas circunstancias de la vida.

Una cuestión que quería destacar es que, de nuestra oferta académica, casi el 25% de los cursos que ofertamos tiene la característica de presencialidad con Campus Virtual. Esto permite, de alguna manera, enriquecer los contenidos. Por otro lado, tenemos casi un 20% de nuestra oferta de la carrera que corresponden a cursos virtuales, totalmente, que son los que tomamos de la carrera de Turismo y Hotelería.

¿Cuáles son los asuntos “no felices” que tengo que contar? Están centrados, principalmente, en cuestiones administrativas. La articulación entre el área administrativa de presencial con el área administrativa de la virtualidad, con las direcciones de alumnos y con las tutorías, constituyen las principales problemáticas. Son cuestiones que todavía no se han podido aceitar.

Un aspecto importante que refleja una gran carencia es que, mientras los alumnos que cursan las carreras virtuales tienen tutores que van asistiendo todo su proceso formativo durante su carrera. Alumnos presenciales que toman los cursos que ofrece la universidad virtual carecen de ese acompañamiento. Eso ha generado, en alguna medida, esta desmotivación del alumno de tomar estos cursos. El hecho de iniciar el curso virtual y no tener un referente, un tutor o alguna figura que los acompañe, los desmotiva por completo. Imaginen que ingresar a un Campus Virtual que desconocen en su totalidad, más allá de aquello que los directores de carrera podamos explicarles, no es sencillo. Desde nuestro espacio le explicamos cómo es la modalidad y le damos el manual del Campus para que lo lea y se interiorice. Pero no hay un acompañamiento posterior a esa lectura. Este es un aspecto crucial y que no está contemplado. Lo que, a mi juicio, genera que el estudiante se sienta desmotivado a seguir y no termine su ciclo formativo dentro del Campus Virtual.

Otro aspecto importante está vinculado a los tiempos que se ofrecen en los cursos virtuales. Hay un calendario académico virtual y un calendario académico que es presencial. Esto, académicamente, no sería un gran problema porque ya hemos podido articularlo. Sin embargo, el problema está en la articulación administrativa.

A esta problemática podemos sumarle la tarea, casi de hormiga, que tenemos que hacer de manera individualizada para que la inscripción presencial pase al área virtual; que el área virtual cargue esos alumnos al sistema y que pueda asignar el usuario y la contraseña. Hoy por hoy, esos usuarios y contraseñas llegan a los directores de carrera que, a su vez, tienen que contactar a todos los alumnos para entregarlos y asegurarse que puedan ingresar al aula. Esta tarea, a pesar de no ser visible, es muy grande. Y son precisamente esas tareas que no se visualizan las que generan estos contratiempos y desmotivaciones en los alumnos.

Otro inconveniente que se nos presenta está vinculado, insisto, con los temas administrativos; que todo pase por allí. Por ejemplo, el resultado final de los alumnos que terminan los cursos virtuales es feliz, porque todo se resuelve allí.

Pero suele pasar que muchos estudiantes que tomaron cursos virtuales, se encuentren con que en su foja les falta una materia que ya aprobó.

¿Dónde está la cuestión? En que el alumno tiene que hacer un trámite en virtual porque no hay una articulación entre los sistemas informáticos de virtual y los de presencial, donde, automáticamente, esos cursos aprobados queden incorporados en la foja de vida cada uno. Entonces, esto que facilitamos en cierto sentido, genera dificultades en otro. El alumno no viene con problemáticas vinculadas a los procesos pedagógicos, ideológicos o de materiales. Al contrario. Las problemáticas se centran en las cuestiones netamente administrativas. Necesitaríamos una herramienta informática que permita y facilite el acceso del alumno presencial a estos trayectos virtuales. Por eso, las desmotivaciones que tienen los alumnos –producto del boca/oído que se va generando cuatrimestre tras cuatrimestre por estas problemáticas– genera la baja de alumnos y cierta desazón para tomar este tipo de cursos.

Pedir la foja, asentarlo en un acta, pasarlo a presencial, presencial no lo pasa, y demás cuestiones administrativas que el estudiante debe hacer para poder acreditar una materia que se ofrece dentro de la misma universidad, les resulta demasiado engorroso. Incluso, muchas veces, la Dirección de Carrera tiene que hacer una resolución interna que acredite esa materia para que el alumno pueda recibirse.

La experiencia bimodal es excelente: tenemos casi un 20 por ciento de nuestra oferta representada por cursos virtuales que se toman de la carrera de Turismo; y un 30 % de los cursos que tiene esta modalidad presencial, con asistencia de Campus. Históricamente, esto ha permitido que muchos estudiantes se hayan podido recibir con su trayecto. Además, ha permitido que, tanto docentes de presencial como de virtual, puedan trabajar de manera mancomunada y enriquecer los conocimientos.

Por eso, sería muy bueno poder encontrar soluciones fáciles y prácticas que resuelvan esta cuestiones".

Virginia Duch y Sebastián Torre, contaron sobre la experiencia del uso del software Big Blue Button en la asignatura Inglés II de las carreras virtuales de la Licenciatura en Turismo y Hotelería y Comercio Internacional. Esta herramienta permite el contacto sincrónico con los alumnos, posibilitando nuevas estrategias didácticas.

"Nuestra presentación es sobre el Big Blue Button una herramienta siempre abierta, y la Bimodalidad. Tenemos, por un lado, las carreras completamente presenciales. Por otro, las carreras completamente virtuales.

Con Inglés II, para la modalidad virtual de Turismo y Hotelería y Comercio Internacional tuvimos un inconveniente inicial: la evaluación presencial. No teníamos ni los recursos humanos ni los económicos para abordar los exámenes presenciales en las distintas sedes. No podíamos hacer como hacen las otras materias que mandan el examen porque, en realidad, lo que había que evaluar era la producción oral.

Empecé a investigar dónde podía obtener una herramienta de fuente abierta que se pudiera implementar en nuestro Campus. Y fue cuando encontré este gran botón azul y lo presente a las autoridades, a la Dirección de Materiales, a la Dirección de Servicio Técnico de la Universidad Virtual, quienes también lo analizaron, lo estudiaron en profundidad y dijeron: "sí, se puede implementar en nuestro Campus Virtual".

Es una herramienta a la cual se entra como una actividad en nuestra plataforma Moodle y se puede planificar un encuentro sincrónico con los estudiantes. Ahí está ampliado el sector de las cámaras de video, porque en realidad lo que hago para evaluar a los estudiantes es hacerles acreditar identidad a través de la cámara. Después, en el sector central, les pongo algún diálogo o algún texto de los que hayan tenido ellos en el material didáctico (producido por nosotros en la universidad). Tienen, también, un chat, por si no pueden escuchar bien, o cualquier cuestión que haya que solucionar.

En Inglés II, esta herramienta se usa para evaluar; para la famosa evaluación que, en otras materias, es presencial. En esta materia tenemos tres instancias a lo largo de la cursada, donde los estudiantes se conectan y van haciendo diálogos entre ellos, van leyendo y produciendo.

Sin embargo, el "gran botón azul" no se agota en una evaluación sincrónica. Por ejemplo, el profesor Sebastián Torre, a veces se junta con los estudiantes para consultas sincrónicas, hacer entrevistas, invitar a algún colega de la disciplina…También da clases de manera sincrónica".

"Esta herramienta sincrónica es una novedad para lo que es la Bimodalidad virtual en la universidad. Los alumnos se sienten muy conectados a pesar de algunas deficiencias del diseño. Inicialmente, lo que hacemos con esta herramienta es la presentación de la materia, donde yo me encuentro con los alumnos que

asisten y les cuento, en breve, cuál es el objetivo de la materia y qué se aprende a aprender en la materia. En esta última cursada avanzamos un poco más y como somos dos profesores, nos conectamos en forma simultánea. Asistieron a la presentación 18 alumnos, que fue la tasa de conexión mayor que tuvimos en este último año.

Otra actividad sincrónica que desarrollamos, que me pareció muy interesante, fue invitar a una docente de la biblioteca de la universidad a que haga una clase ella misma como invitada en el aula virtual, de forma sincrónica, y transmitiendo audio y video. En ese sentido, dio una clase de uso público de información. Eso es muy importante para los alumnos virtuales porque, generalmente, hemos tenido casos de copia y uso de información sin las citas apropiadas.

Por otro lado, en algunos docentes entusiastas, promovimos el uso de esta herramienta para que ellos puedan aplicarla a sus cursos.

Finalmente, un uso muy interesante para los alumnos fue responder dudas sobre el trabajo práctico. Les envié las consignas del trabajo práctico y, al día siguiente, dándoles 24 horas para que las lean y las interpreten, hicimos un encuentro con cinco alumnos, interactuamos y entendieron qué era lo que yo pretendía con el trabajo práctico. Yo les pude responder en vivo las dudas que ellos tenían sobre la interpretación de las consignas".

Por último, Nelly Schmalko y Guillermina Mendi compartieron el caso de la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria, carrera que fue pensada desde su formación como bimodal, cuya currícula se encuentra integrada por asignaturas que combinan presencialidad y virtualidad.

"Nosotros traemos la experiencia de la Tecnicatura, que es la única propuesta político pedagógica bimodal. La Tecnicatura es una carrera nueva de pregrado que dura tres años y que nació como un proyecto de inclusión educativa de trabajadores y trabajadoras en la universidad. Trabajamos con la metodología de la educación popular, es decir, produciendo colectivamente conocimiento para transformar distintas situaciones de la realidad que nos rodea. Trabajamos en pareja pedagógica donde hay un docente que tiene la responsabilidad de los contenidos y hay otro que sigue todo el trayecto de los estudiantes. Además, trabajamos en articulación territorial, es otra de nuestras estrategias

porque tenemos comisiones que se dictan en distintas localizaciones y eso nos permite armar redes con otras universidades, con distintas identidades que están en los territorios.

La Bimodalidad es parte de nuestra estrategia porque nosotros no la tenemos como recurso de alguna materia, sino que la tenemos integrada. Cada materia tiene cuatro horas presenciales y tres horas virtuales. Por lo tanto, para nosotros, es una estrategia fundamental porque permite mayor flexibilidad para los estudiantes que son, como decía, trabajadores y trabajadoras, en general adultos, muchas mujeres, madres que se acercan a estudiar la carrera. Y finalmente el tema de trabajar en la modalidad virtual implicó un montón de desafíos para nosotros porque esto mismo de la producción colectiva de los conocimientos y la construcción de comunidades de aprendizaje, si bien tenía la modalidad virtual como punto de ventajas, esto que decía también nos implicó desafíos para seguir conservando el carácter colectivo, que es como lo central de la carrera. Tenemos una articulación del contenido entre lo presencial y lo virtual también el Campus que nos sirve para articular trabajos entre distintas materias. Es una instancia que los docentes utilizamos para hacer estrategia conjunta respecto de algún tema o problema que puede integrar las materias, sobre todo las que tenemos organizadas por áreas: pedagógica, de economía social y de gestión. En este sentido armamos distintas estrategias para que el Campus sea un espacio de discusión, de reflexión y construcción de conocimiento como así también un puente entre el territorio y la universidad".

"Me toca hablar, específicamente, del Campus y cómo nosotros lo implementamos desde la Tecnicatura. El desafío de poder construir la Bimodalidad de manera integrada a la tecnicatura, nos llevó tiempo de capacitación y de articulación entre el equipo docente. Nosotros, como equipo docente, también trabajamos en comunidad de aprendizaje y nos vamos formando en las distintas herramientas de modo tal que el Campus realmente, sea una herramienta de inclusión educativa. En ese proceso de formación fuimos desarrollando distintas instancias de herramientas dentro del Campus que nos permitieron la apropiación tanto del equipo docente como de los estudiantes, considerando las características particulares del sujeto de aprendizaje de la Tecnicatura. En ese sentido, ensayamos varias herramientas: foros, recursos multimedia y producciones audiovisuales propios de los estudiantes, difusión de experiencias de economía social, sala de profesores donde nos encontramos y compartimos materiales,

recursos, bibliografía y desarrollamos una herramienta que también nos permite pensar en el puente "territorio-universidad", a través del Campus las "tertulias de lectura ideológicas en economía social", son consignas que trabajamos a través del Campus y que después se retoman en las aulas, consignas que los estudiantes trabajan en sus territorios con organizaciones, con experiencias de Economía Social, con vecinos o compañeros de territorio, que no necesariamente hayan cursado la Tecnicatura. Esto se toma como aprendizaje tanto, en el Campus como en las aulas. Eso es lo que nos permite pensar este puente entre el territorio y la universidad, entre el territorio y las aulas y pensar la construcción de esta comunidad de aprendizaje de la que hablaba Nelly. Una herramienta fundamental que construimos y nos apropiamos en la Tecnicatura es el "Muro Viajero".

A los "Muros Viajeros" los definimos como espacios públicos, democráticos, compartidos entre todas las comisiones de la Tecnicatura donde ellos pueden desde poner opiniones. "Las tertulias" son instancias de aprendizaje colectivo, no sólo del estudiante sino también con otros factores territoriales que se suman. Esos dos espacios los incluimos a la herramienta que ya había en la modalidad virtual.

¿Cuál es la potencia de la Bimodalidad para el trayecto formativo? En relación a las potencias de la Bimodalidad en la Tecnicatura, específicamente creemos que la modalidad virtual y presencial articuladas de manera integral, nos permite, en principio, la continuidad del proceso de enseñanza fuera del aula y pensar esto como comunidad de aprendizaje y articulación con el territorio. Además de poder lograr la flexibilidad en la cursada de la Tecnicatura en relación a las características particulares del sujeto de aprendizaje. Esto que son trabajadores y trabajadoras, que son jefes de hogar que militan, que trabajan, que son adultos que ya tienen una vida desarrollada... Eso es lo que nos permite la adecuación a esta característica fundamental de la Tecnicatura, que es la inclusión educativa. Además permite generar esta identidad propia a partir la articulación de las distintas comisiones que están localizadas en diferentes lugares, con mucha distancia entre ellos. El espacio virtual permite esa cercanía y esa construcción de identidad. Es un entrenamiento permanente en las tecnologías de la información y comunicación y hace accesible a los estudiantes a prácticas que quizás no las tenían incorporadas.

En relación a las tensiones que fueron apareciendo, una de las más importantes fue la formación pedagógica del equipo docente. Todos trabajaban en presencial, con una propuesta pedagógica donde se prioriza lo vincular, el cara a cara, el reconocimiento de todos y de cada uno de nosotros. En ese sentido, el

espacio virtual era un desafío. Lo que hicimos fue generar distintas estrategias para que los docentes pudieran apropiarse, tomamos todas las herramientas disponibles, y fuimos construyendo otras, enriqueciendo, aprendiendo a incrustar el video, a elaborar material propio. Todo eso fue generando un entorno más amigable, dando una familiaridad y una posibilidad de incorporar la modalidad virtual integralmente a nuestra propuesta pedagógica. Otra dificultad que tuvimos fue porque los estudiantes tenían conocimientos previos muy desiguales. Para algunos era la primera vez que se acercaban a una computadora, otros ya tenían mucha práctica y se aburrían en estas instancias. La nuestra es una carrera que se dicta en trimestres. La carrera presencial se dicta en cuatrimestres. Por eso, cada trimestre tenemos que ir compatibilizando con los cuatrimestres de presencial. Si bien estamos mejorando bastante esa dificultad, todavía hay desfase de tiempo.

Para terminar, pensamos que el órgano más importante de esto fue la inclusión digital de los sectores populares y de los actores de la comunidad. Para nosotros es una estrategia importante, y en eso también ponemos acento porque nos permite construir en los territorios y difundir la Economía Social y Solidaria, que es nuestra carrera, por otros actores. Contribuir creando redes con otros actores, otras universidades, otras organizaciones y entidades como proyecto de otra economía".

Experiencias en el Departamento de Ciencias Sociales

El panel que dio cuenta de las experiencias recientes llevadas a cabo en el Departamento de Ciencias Sociales, estuvo coordinado por Patricia Sepúlveda. Durante esta instancia, en representación del Diploma de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS) y el Proyecto CREES, Selva Sena mencionó como desafío la formación de calidad, ante una matrícula con escaso manejo de las competencias digitales requeridas para estudiar en entornos virtuales de aprendizaje. En ese sentido, optaron por intercalar semanalmente encuentros presenciales ("tertulias dialógicas") con actividades en el Campus Virtual, el trabajo docente en pareja pedagógica, la formación de formadores, la construcción de redes y multiterritorialidades, entre otras cuestiones.

> “Nosotros llegamos a la Bimodalidad y a la virtualidad desde los territorios. Impulsamos tres carreras: la primera es de Extensión Universitaria, que es el diploma de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria. En ese diploma hay cinco materias, una de las cuales es TIC. Por eso, cuando armamos el plan, tuvimos que aprender muchas cosas. Estaba dirigido a personas adultas, militantes barriales con articulación con los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social, e integrantes de las cooperativas de Argentina Trabaja. Había personas que quizás nunca habían tenido un e-mail o acceso a una computadora; tampoco habían tenido acceso a la universidad. En ese sentido fue transformador.
>
> A partir de aquí es que surge la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria,una carrera totalmente bimodal. Tiene como carga horaria siete horas semanales de las cuales cuatro son áulicas y tres son en Campus Virtual. Esto nos implicó un desafío en el sentido de cómo garantizar la calidad de la formación con estas personas, la mayor parte adultas y que no tenían un recorrido de formación. Generamos, entonces, lo que llamamos “tertulias dialógicas” que es un trabajo que todas las semanas los estudiantes organizan en su comunidad, con su familia, su cooperativa o con sus respectivos trabajos, para discutir y analizar algún texto; y luego se usaba el Campus Virtual de apoyo. En ese sentido, la Bimodalidad favorece el intercambio y la inclusión. En este contexto, generamos algunos dispositivos pedagógicos para poder acompañar esta formación: trabajamos en pareja pedagógica, lo que implica que haya dos docentes, un docente curricular y un docente tutor que acompaña.
>
> La otra carrera que promovimos fue la Especialización en Gestión de Economía Social y Solidaria, una carrera de posgrado que es totalmente virtual, pero en la cual aparecen otras actividades que hacemos. Por ejemplo, encuentros presenciales con streaming para los compañeros que viven muy lejos”.

Marcela Ceballos, amplió la experiencia expuesta por Sena describiendo las estrategias implementadas para recontextualizar el acto educativo a distancia en carreras relacionadas con “Educación Popular”. Habló de dinámicas de territorialización y de prácticas educativas situadas.

> “Desde la Subsecretaría de Educación, Inclusión y Territorio tenemos un área de diplomas y estamos trabajando con organizaciones sociales en distintos territorios. Entendemos los diplomas de extensión como trayectos formativos cortos

alrededor de un eje que los nuclea. Estamos trabajando en el NEA, en las provincias de Chaco, Misiones, Corrientes y Formosa. Ahí tenemos una Bimodalidad distinta porque vamos con alternancia, es decir, cada determinada cantidad de encuentros. El tutor es el referente en territorio. A raíz de estos procesos, fundamentalmente por el trabajo con el Foro Nacional de las Organizaciones de la Agricultura Familiar, estamos empezando un diploma en Comunicación Popular para las organizaciones sociales. Lo vamos a dictar cien por ciento virtual porque tenemos representantes de esta organización en todo el país que quieran hacerlo. Esto genera desafíos distintos.

Hay un contexto que no le es ajeno al estudiante o al participante de esta práctica, pero la virtualidad en sí misma es deslocalización. Con lo cual se genera una tensión. Y la pregunta de muchos escépticos es si se puede trabajar en programas de educación popular a distancia.

El diploma que ofrecemos está compuesto de trayectos de acreditaciones cruzadas. En esa línea, los desafíos que hemos detectado para trabajar con la Bimodalidad, tienen que ver, fundamentalmente, con el acceso. Hay problemas de tecnologías muy fuertes.

La otra cuestión son las competencias de lectoescritura. Nos damos cuenta que en el Campus Virtual les cuesta expresarse por miedo a tener faltas de ortografía, a quedar "señalados". Tenemos que encontrar el camino para que se animen a escribir y a participar; y se pierde lo mágico que tiene la modalidad, que es la participación asincrónica.

También tenemos que recrear el contexto que se pierde por trabajar en la virtualidad, generando ambientes empáticos y materiales para que la gente pueda apropiarse de ellos. Se pueden crear y recrear en la virtualidad formas humanas de comunicación y acercamiento y lograr que la tecnología no sea vivenciada como un obstáculo sino como un facilitador que derriba barreras, ensancha el horizonte de la construcción colectiva, educativa y el intercambio de las prácticas".

A continuación, Silvana Garófalo, describió la experiencia del curso de Inglés del Diploma en Ciencias Sociales. Las dificultades más importantes que enunció fueron la demora en el acceso de estudiantes a la plataforma del Campus Virtual por dificultades en el trámite de claves y usuarios. Mencionó la necesidad de revisar la calidad y el nivel del material didáctico elaborado, así como las estrategias de enseñanza implementadas; y enfatizó su interés por la masificación de estas propuestas.

> "Voy a compartir una propuesta para estudiantes en las diplomaturas, donde tienen una materia obligatoria que es Inglés. Es un curso transversal a todas las carreras. A finales de 2013, por iniciativa de la Dirección de Diplomaturas, empezamos a pensar en cómo poder integrar la virtualidad como oferta académica dentro de la presencialidad, por lo que decidimos llevar a cabo un modelo de educación bimodal. Para eso trabajamos con el Campus Virtual, a pesar que el calendario sea distinto en ambas modalidades.
>
> Luego tuvimos el desafío del material didáctico. Necesitábamos algo que fuera empático, además del uso de los recursos que ya posee el Campus. Trabajamos, entonces, en un cuadernillo que se convirtió en el material didáctico multimedial.
>
> Un aspecto crítico fueron los cuellos de botella que se generaron con el acceso, por primera vez, al Campus Virtual. En el caso de los cursos presenciales con Campus, tuvimos que esperar unos días hasta que Secretaría Académica nos enviase los datos de información; además, la carga de los alumnos al sistema tuvo que ser realizada por los mismos profesores. Ahí se generó una demora de quince días.
>
> Desde lo académico, tuvimos que sumar actividades de grupos para facilitar e incentivar un poco más el trabajo de interacción, sobre todo de alumno a alumno, ya que la mayor interacción se daba entre docente-alumno".

Desde la Dirección de los Profesorados, Clarisa Marzioni relató la primera experiencia de estudiantes presenciales en cursar materias virtuales. Coincidió en las dificultades y demoras vivenciadas para acceder a la plataforma virtual y mencionó algunos problemas relacionados con los dos calendarios académicos distintos: uno en presencial y otro en virtual. También resaltó la importancia de contar con un tutor constante que acompañe a estos alumnos.

> "Una de las experiencias que me gustaría contar tiene que ver con estudiantes de las carreras presenciales. Particularmente, de los profesorados que están tomando oferta académica de la modalidad virtual por primera vez. Realizamos varias reuniones con directores de carrera presenciales, para definir los criterios pedagógicos que nos ayuden a operativizar esta situación de Bimodalidad.
>
> Para que los estudiantes de la presencialidad elijan materias de la virtualidad, nos pareció importante que esas asignaturas sean del núcleo de

formación electivo, es decir, que no fueran materias del Ciclo Superior Obligatorio. Otras de las condiciones fue que los docentes tuvieran experiencia en las dos modalidades.

También tuvimos necesidad de pedir colaboración a una de las tutoras de la virtualidad para que destine parte de su tarea a lo que es el seguimiento y acompañamiento de estos estudiantes, que optan por la virtualidad siendo de presencial.

Como desafíos y cuestiones a seguir trabajando, se destaca la desincronización entre los calendarios de la presencialidad y la virtualidad.; y la formación de un equipo de tutores que pueda acompañar a estos estudiantes de la presencialidad que elijan cursar en la virtualidad".

Luego, María Laura Finauri describió la estructura del plan de estudios de la Licenciatura en Terapia Ocupacional, vigente desde 2013, que ofrece el primer Ciclo Básico presencial y la posibilidad de realizar el Ciclo Superior bajo la modalidad virtual. Esta idea potencia la culminación del estudio a estudiantes del interior del país y constituye, sin duda, una clara propuesta de inclusión.

"Voy a hablar de la Bimodalidad en Terapia Ocupacional. A partir de 2001, se crea el ciclo de complementación curricular por el cual aquellos terapistas ocupacionales que no tenían el título de Licenciados, podían acceder a la licenciatura en forma virtual. De esas seis asignaturas que formaban el ciclo de complementación, cinco fueron ofertadas a los estudiantes presenciales. En 2013, se modificaron los planes de estudios de ambas Licenciaturas, la presencial y la modalidad a distancia. Ahí es donde se comienza a articular una modalidad con otra. Cuando los estudiantes finalizan el Ciclo de Formación General, obtienen un diploma de formación básica que los acredita a acceder al Ciclo de Formación Superior. Ese Ciclo puede hacerlo totalmente a distancia o totalmente en forma presencial. Aquellos que lo hacen a distancia, tienen un plus diferente a los presenciales porque hay un núcleo de formación específica en el cual pueden acceder a cursar tres de las seis asignaturas, justamente específicas en dos áreas en conexión muy importantes: la niñez y la gerontología. La modificación de los planes de estudio ha permitido que los estudiantes presenciales puedan cursar algunas asignaturas en forma virtual o el Ciclo Superior completo. A muchos que vienen de lejos, el poder terminar el último año en

la modalidad virtual, que sería el Ciclo Superior, les brinda la posibilidad de volver a su lugar de origen antes de recibirse.

Otra cuestión en la que estamos trabajando es en lograr la especialización en Terapia Ocupacional Comunitaria en la modalidad a distancia, para que más graduados puedan formarse, justamente, desde sus lugares distantes de la capital."

Alejandra Rodríguez, se centró en los cambios implicados en el rol del docente y del estudiante en entornos virtuales, al detallar las cinco materias virtuales ofertadas para alumnos presenciales.

"Me voy a referir a cuatro espacios donde desarrollamos algunas de las cuestiones de Bimodalidad desde la Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades. La carrera tiene alrededor de 600 alumnos que provienen de todo el país y que, habiendo aprobado 15 materias universitarias o estudios terciarios, eligen continuar su formación de modo virtual. Desde hace algunos años, la universidad promueve la Bimodalidad. Es por ello, y considerando que muchos de los contenidos mínimos de las materias son idénticos y que, incluso, muchos docentes dan en ambas modalidades, la idea de que pueda haber un intercambio entre esta carrera y la Licenciatura de Historia.

Hicimos una experiencia pequeña en cinco materias que tomaron estas dos carreras presenciales de la virtual. La tarea fue muy grata,aunque no sencilla. Una cuestión a resolver fue cómo articular el calendario de ambas modalidades. Hubo que sortear muchos problemas logísticos que se fueron resolviendo de forma artesanal y con el esfuerzo y empuje de muchos. Fue una experiencia pequeña pero que implicó algunos cambios en las prácticas frecuentes de los estudiantes. Entre ellas, la aceptación de nuevas formas de evaluación.

En lo sustantivo, la Bimodalidad ofrece a los alumnos presenciales la posibilidad de experimentar un entorno de aprendizaje más autogestivo. Plantea desafíos interesantes respecto de las pautas y los tiempo preestablecidos, donde la mediación del docente con el alumno adquiere significados bastantes diversos, diferentes a la presencialidad. Los profesores que participaron de la experiencia la evaluaron positivamente, y coinciden en señalar que, en el futuro, es necesario profundizar los foros de presentación y de intercambio entre estudiantes de ambas modalidades para enriquecer experiencias de unos y otros. Sostienen, también, que debieron responder a muchas más consultas que las habituales respecto a la dinámica de estos grupos, sobre todo del Campus Virtual.

Esto nos lleva a cuestiones a resolver. En general, se relacionan con el rol de acompañamiento que aún no hemos implementado con los alumnos presenciales. De pasar de ser ricas experiencias a convertirse en políticas de la universidad habrá todo un trabajo de coordinación y puesta a punto de mecanismos técnicos-administrativos para utilizar esta experiencia.

Sin embargo, esta experiencia de alumnos que se trasladan no es la única de Bimodalidad. También se ha expresado en el fomento entre docentes y estudiantes de la virtual que participan en proyectos de investigación y docencia. En estos años, ha aumentado significativamente no solo las consultas sino las postulaciones a becas y a participación en proyectos de investigación que realmente han redundado en una visibilidad de la universidad, hacia sectores que antes estaban excluidos.

Desde 2013, también se crearon dos formas de interacción en ambas modalidades. Una de estas iniciativas la constituyeron las salas especiales, que son aulas virtuales con acceso a alumnos, docentes y a toda la comunidad universitaria donde se respetaron algunas actividades que ocurrían en la presencialidad, como muestras fotográficas, conferencias en la virtualidad, en las salas virtuales y al revés. Por ejemplo, para los 30 años de la democracia o para la conmemoración de los 100 años de Cortázar, que ocurrían en la virtualidad, también se trajeron a la presencialidad. Estas fueron iniciativas muy exitosas y visitadas. Salas especiales visitadas por miles de alumnos y que dejaron una experiencia de otra forma de participación bimodal. Por otra parte, y también por el aprovechamiento que brinda la Bimodalidad, y en conjunto con la Dirección de la Licenciatura en Educación de virtual, se editaron dos números de la revista “Sociales y Virtuales”, una publicación que surgió como iniciativa de ambas carreras con el fin de generar un espacio de intercambio y difusión de los trabajos académicos producidos por los estudiantes virtuales y presenciales del departamento.

Las actividades mencionadas dan cuentan de un trabajo de articulación entre distintas aéreas de la universidad y el fortalecimiento del trabajo conjunto entre carreras del departamento presenciales y virtuales, en vista a seguir innovando y trabajando sobre la Bimodalidad”.

Finalmente, Claudia Villamayor detalló el perfil de la Tecnicatura Universitaria en Gestión de Medios Comunitarios y la posibilidad de su existencia gracias a la Ley de Medios, aprobada en 2009/2010 y a la

política institucional de ofertar carreras que apunten a la inclusión y a la comunidad. Rescató la importancia de ofrecer materiales didácticos empáticos y describió las características de la matrícula de la carrera.

"La Tecnicatura Universitaria en Gestión de Medios Comunitarios tiene dos años y medio de duración. Es una carrera que, obviamente, es el resultado de la sanción de una ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y que está pensada en la contribución a la gestión de un mapa de la comunicación en la Argentina.

Es un proyecto educativo que está en función de esa estrategia y de una perspectiva muy fuerte en relación a la democratización de las comunicaciones.

Quienes cursan la carrera son gente que proviene de los medios universitarios, audiovisuales, de producción gráfica y digital; que está en medios públicos, medios escolares y medios de organizaciones populares.

Es la única carrera a nivel nacional con modalidad virtual y presencial que se dedica a pensar el diseño político-cultural, organizativo, económico, tecnológico, jurídico, estratégico, de planificación de lo que son los medios comunitarios, públicos, escolares. Es innovadora desde todo punto de vista, no solo por lo que significa políticamente sino desde lo educativo, para mucha gente que tiene una larga experiencia de hacer la gestión de los medios pero no tiene el estatuto que acredite ese aprendizaje desarrollado en las prácticas. La universidad tiene esa posibilidad de hacer que su aprendizaje previo se convierta en un derecho y que un título se convierta, también, en un derecho de legitimar sus experiencias.

En relación a la Bimodalidad, por ahora tenemos una experiencia que hace puente entre las experiencias de diplomatura de Comunicación y Cultura Popular, que la coordina la Subsecretaría, y que la hemos hecho en articulación con la Licenciatura en Comunicación Social y la tecnicatura, porque de cinco de las materias que se dan en esa diplomatura, tres son de la tecnicatura y dos son de la licenciatura. Entonces, los materiales didácticos que son sistematizados en las tarjetas virtuales que ustedes conocen, son el recurso que los docentes utilizan para dar las clases de modo presencial en Ezpeleta, por ejemplo, esa es una manera de la Bimodalidad que estamos teniendo, que tiene una razón política, fundamentalmente.

La construcción de la inclusión social sería la razón política donde el dispositivo de la virtualidad y de la presencialidad se pone al servicio de un proyecto político concreto de inclusión.

Con la carrera de Comunicación y Producción Digital tenemos otra experiencia de Bimodalidad. Es una carrera que tiene puntos de contacto con Sociales, con la Licenciatura en Comunicación, con Diplomatura en Comunicación y Cultura Popular y con la de Comunicación Digital. Por ahora, son cuatro materias las que nos vinculan: Economía Social y Solidaria, Gestión de Medios, Derecho a la Comunicación y Teoría y Práctica de la Comunicación Comunitaria.

Existe la necesidad de esta carrera de tener algunos puntos de presencialidad, es decir, en el territorio. Además, para sostener la matrícula es muy importante tener instancias de seguimiento presencial."

Experiencias en Ciencia y Tecnología, Curso Inicial de Socialización, Artes y Producción Digital

Moderado por Eliana Bustamante, en este panel se expusieron algunas de las experiencias que se están llevando a cabo, referidas a situaciones y desarrollos de enseñanza y aprendizaje bajo la modalidad presencial, virtual y bimodal.

En esa línea, Flavia Saldaña y Denise Pari hablaron sobre su trabajo en las tutorías de la carrera de Informática, en el Departamento de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes, donde utilizan el Campus Virtual para compartir actividades orientadas a los ingresantes, con la intención de superar la brecha de conocimientos entre la escuela secundaria y la universidad; y como espacio de socialización. Algunos docentes de ese departamento utilizan el Campus Virtual como repositorio, para subir materiales, diapositivas y apuntes. Muchas veces, también, los temas tratados en la clase presencial siguen su discusión en aula virtual.

"Para acercarnos a hablar de Bimodalidad, creemos necesario hacernos la siguiente pregunta: ¿cómo articulamos nuestra carrera, que es presencial, con la utilización de tecnologías para complementar esta modalidad?El uso que le damos a la herramienta del Campus Virtual que nos brinda la Universidad Nacional de Quilmes, tiene dos ejes distintos: en uno se trabaja con tutorías para los ingresantes. Aquí hacemos un fuerte uso de la herramienta ya que brindamos las tutorías en dos turnos: a la mañana, que son presenciales, y a la noche, que son

virtuales. Los estudiantes que tenemos a la mañana son diferentes a los de la noche. Estos últimos, generalmente, trabajan, son recursantes o tienen otras responsabilidades; por lo que necesitan tener una comunicación más directa con nosotros sin estar físicamente todo el tiempo.

Las tutorías están orientadas para ingresantes y tienen como fin brindar apoyo para que la brecha entre la educación secundaria y la universitaria, no sea tan fuerte. Para eso, le damos técnicas de estudios, organización y planificación de sus horarios. Todo eso lo hacemos a través de métodos muy dinámicos. El Campus ofrece un montón de herramientas donde se puede interactuar de igual manera. Es real que a los chicos, a veces, les cuesta más ingresar a un foro porque se sienten expuestos porque no saben con quiénes hablan. Pero eso es al principio; después ya empiezan a interactuar claramente mejor con el resto de las cosas. Y lo mismo con otras actividades.

Por otro lado, el Campus también lo utilizamos en la materia Organización de Computadoras, que si bien es presencial, descubrimos que mediante un blog los estudiantes practican más. En ese sentido, es una buena herramienta, sobre todo teniendo en cuenta que lo que buscamos es la autonomía. En el Campus, con ejercicios de autoevaluación, logramos eso. A través de él hacemos uso de los foros interactivos y, fuera de lo que es el horario escolar, convocamos a nuestros alumnos a determinadas actividades. Hay experiencias de docentes que generan sus propias plataformas, sin necesidad de limitarse sólo a un recurso. En lo educativo, se utiliza para lograr una mejor comunicación ya que el espacio presencial exige la articulación de ese otro espacio, con momentos donde se suben tareas para resolver y se trata de brindar todo tipo de articulación. También usamos el formato estático que brinda este espacio. Cuando dictamos una clase, automáticamente subimos las diapositivas que generamos en esa clase".

Ileana Matiasich compartió su práctica como docente, tutora y alumna del entorno virtual. Según su vivencia, el espacio tutorial constituye un puente entre la institución, los docentes y los alumnos. Señaló que, como estudiante, sintió la necesidad de establecer una comunicación, ya sea con docentes u otros alumnos y que, muchas veces, la interacción que esperaba no se producía. Como docente, expresó la necesidad de estar en contacto con los alumnos dentro del aula y en forma más personal.

> "Por mi trayecto personal, dentro de lo que es la modalidad virtual, he sido alumna, tutora y docente. Esos perfiles me han permitido enriquecer cada uno de los lugares en los que estuve. El primero en el que participé fue el de tutora. Desde ahí, mi rol era ser "un puente" entre la institución, los docentes y el alumno. Como docente, esa experiencia me sirvió mucho para estar en contacto con los alumnos dentro del aula, aunque también eran comunicaciones personales con cada uno que entraba al Campus para hacer consultas. Mi mayor experiencia fue como alumna. Ahí sentí la soledad y comprendí qué le pasa al alumno. Aprendí que había formas de interactuar con el docente y con otros compañeros que no habían sido exploradas. Por ejemplo, una experiencia concreta es el trabajo colaborativo en el Google doc, donde los alumnos resuelven por fuera del aula, aunque luego tengan que subir el trabajo al aula del Campus Virtual. Esta experiencia resulta muy enriquecedora en cuanto a la interacción de los alumnos.
>
> Otra experiencia que resultó significativa fue la de "cooperativas de lecturas". Muchas veces, los estudiantes no llegan con las lecturas que se van proponiendo semanalmente; esto hace que no se genere interacción con la clase, además de que las lecturas son necesarias para poder seguir avanzando. En esta instancia, muchos abandonan. Por eso, hacer la lectura más cooperativa le ha permitido a muchos poder seguir la clase desde la síntesis que hizo otro compañero.
>
> Estas dos herramientas, dentro de lo que es la virtualidad, son las que me indican hacia dónde podemos seguir avanzando. Como docente presencial me ha pasado tener que buscar herramientas virtuales para poder trabajar en forma cooperativa. En ese sentido, la utilización del Campus Virtual me sirve tanto como un complemento como para generar nuevos conocimiento".

A continuación, Miriam Medina presentó la experiencia del Curso Inicial de Socialización a carreras virtuales (CIS) en el municipio de Colón, caracterizada por proponer el curso introductorio, propedéutico y obligatorio virtual, con apoyatura en instancias de presencialidad. Se buscó, así, reconocer los saberes previos de los estudiantes para trabajar sobre ellos en los encuentros, ofreciendo herramientas conceptuales, contenido y momentos de práctica.

> "El Curso Inicial de Socialización, que está destinado a todos los ingresantes de las carreras de grado de la modalidad de estudios a distancia de la Universidad Nacional de Quilmes es de carácter obligatorio. Su propósito no sólo es aproximar

a los estudiantes al marco institucional de la universidad y socializarlos en el uso de los recursos del Campus Virtual, sino también reconocer los saberes previos que tienen para poder trabajar con esos elementos a través de los encuentros. En ese sentido, les otorgamos herramientas conceptuales, de contenidos y momentos de práctica que atraviesan todo el curso.

Una experiencia que tuvimos y que puede enmarcarse en la Bimodalidad fue un convenio con el Municipio de Colón, Provincia de Buenos Aires. Sus autoridades manifestaron interés de querer llevar carreras en la modalidad virtual a los habitantes de Colón. Nuestra experiencia, con el curso inicial de socialización, se realizó en lo que denominamos el segundo y el tercer período del calendario en la Universidad Virtual. Hubo varios cursos; a los encuentros, que eran semanales, viajaban dos docentes del equipo para dictarlos por la mañana y, muchas veces, por la tarde.

¿Qué cosas posibilitaron estos encuentros? Básicamente, la articulación entre la modalidad virtual y la presencial. En este caso, ellos tuvieron los encuentros presenciales pero, actualmente están cursando carreras a distancia. También permitió un mayor acompañamiento hacia los estudiantes por parte del docente que estaba desarrollando el curso, por los tutores, la coordinación y nuestra institución, que avala permanentemente para ver qué tipo de necesidades y de cuestiones habría que modificar.

Algo que valoramos es lo interesante de establecer una mayor articulación con los municipios que se encuentran interesados en fomentar carreras universitarias en esta modalidad, ya que brinda la posibilidad de estudio a muchos que no pueden organizarse en los horarios convencionales de cursadas pero sí en sus hogares, a través de una computadora.

Además, trabajar de manera articulada para atender las demandas personales y profesionales del lugar, nos permite seguir pensando la cuestión situada: cada lugar puede tener particularidades con respecto a la formación profesional. También, reflexionar sobre estas experiencias y evaluarlas, tanto para la creación de nuevos materiales y proyectos, como para pensar en nuevas estrategias pedagógicas de intervención.

Es importante pensar en la diversidad para llegar a aprendizajes más significativos. Así es como está pensado el curso inicial de socialización y los encuentros consecutivos: en un diálogo permanente, de instancias de trabajo grupales, individuales y un seguimiento activo por parte del equipo docente y de los tutores".

IDEAS de Educación Virtual

A modo de cierre, María Valdez planteó la experiencia en relación al diseño y la implementación del ciclo de complementación curricular de la Licenciatura en Artes y Tecnologías Digitales, que presentó dificultades internas en torno al abordaje de las artes en la virtualidad. Los docentes encontraban dificultades en el Campus, por lo que se planteó la necesidad de adecuar el material didáctico para la enseñanza en carreras virtuales de arte, a partir del desafío de trabajar en el aula con alumnos y profesores con otra vinculación al sistema. En ese sentido, compartió la experiencia de un docente de Introducción a la Programación que propuso trabajar en el Campus de forma lúdica, con un juego de simulación desarrollado en la UNQ. Esto permitió la construcción colaborativa del conocimiento y el desarrollo de prácticas más horizontales.

> "Comentaré, básicamente, lo que fui implementando en la Licenciatura en Artes y Tecnologías. A diferencia de lo que pasa con otras carreras dentro de la universidad, el uso de los materiales es completamente distinto. En este contexto, a los profesores no nos servían los materiales tradicionales, tanto por su caducidad como por las posibilidades de lo estético y lo audiovisual, entre otras cosas. Además, nos encontramos con un Campus Virtual al cual tuvimos que adecuar la práctica artística.
>
> El problema de la adecuación del docente al Campus Virtual fue complicado. Un caso muy paradigmático, que me abrió otra perspectiva en torno a lo que es la relación de enseñanza y aprendizaje en el Campus Virtual, experimenté al crear una asignatura llamada Introducción a la Programación. Para los que venimos del campo de las humanidades, Introducción a la Programación es lo más cercano a un licuado de arena. Verdaderamente pensé que en esta materia todos los alumnos iban a abandonar, ya que la mayoría está acostumbrada a trabajar con otra densidad semántica, con otros componentes. Sin embargo, es la materia que mejor funciona. ¿Por qué? Porque el docente que la está dando decidió trabajar con todo el Campus de manera lúdica, a través de un juego de programación diseñado en esta universidad. Este docente es un nativo digital, una persona que tiene otra narrativa de inserción en el mundo y, desde esa narrativa, piensa el universo audiovisual, porque el universo virtual también nos pone en lógica de lo audiovisual de una manera completamente distinta.
>
> Esto trae aparejado otro problema que puede servir para debatir: hay una cuestión que se debe trabajar desde otro lado: la Bimodalidad alumno-docente.

BIMODALIDAD

En casi todas la asignaturas de la carrera los alumnos son bastante autónomos y utilizan el Campus como ellos quieren. Es decir, construyen y tienen docentes que, justamente, como vienen de otra rama, son mucho más flexibles, construyen o tratan de construir cooperativamente el conocimiento. En vez de trabajar de una manera más tradicional, dentro del Campus trabajan de forma más horizontal ya que la búsqueda va por otro lado.

En ese sentido, una de las cosas que en todas las variables que puede tener la Bimodalidad podemos analizar, es el desarrollo de la capacidad de lectura audiovisual del docente, no del alumno. El alumno ya la tiene: son "multipantalla, multitasking y multitodo". Pero el que no tiene la capacidad lingüística de absorber ese mundo, es el docente. En ese sentido, es clave trabajar la lógica del sujeto, quién es el sujeto, quién es el interlocutor. Es decir, la herramienta está en función de cómo se construye la narrativa de un sujeto. Eso es fundamental para entender uno de los desafíos más fuertes que tiene la Bimodalidad".

Sobre los autores

Walter 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. Se desempeña como profesor ordinario de la Universidad Nacional de Quilmes y como Coordinador del Programa Universidad Virtual de Quilmes. Está a cargo de la Coordinación General de la Colección "Ideas de Educación Virtual" en la Secretaría de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes.

María Ximena Pérez es Doctoranda en Comunicación, Licenciada y Profesora en Comunicación Social, de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), donde ejerce como docente e investigadora en la Facultad de Periodismo y Comunicación. Está a cargo de la Coordinación editorial y Edición de la Colección "Ideas de Educación Virtual" en la Secretaría de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

Germán Reynolds es Máster en Economía y Desarrollo Industrial por la Universidad Nacional de General Sarmiento; Licenciado en Comercio Internacional y docente investigador ordinario en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Es el coordinador académico del Departamento de Economía y Administración de la UNQ.

Noemí Wallingre es Licenciada en Turismo y Magíster en Desarrollo Local (Universidad Nacional de San Martín y Universidad Autónoma de Madrid). Es docente investigadora de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), donde dirige la Licenciatura en Turismo y Hotelería, modalidad virtual, y la Maestría en Desarrollo y Gestión del Turismo de la UNQ. Publicó numerosos libros relacionados con la temática del turismo.

Ariel Barreto es Licenciado en Administración Hotelera por la Universidad Nacional de Quilmes, donde se desempeña como docente y Director de la Licenciatura en Administración Hotelera. También es docente en la Universidad Nacional de San Luis.

Virginia Duch es Profesora Inglés, Licenciada Educación de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y , Magíster en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Es docente de inglés para pregrado, grado, posgrado, capacitación docente y extensión universitaria en la UNQ.

BIMODALIDAD

Sebastián Torre es egresado de la Licenciatura en Administración de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y del Posgrado de Internet y Comercio Electrónico de la Universidad de Palermo. Es docente ordinario de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) donde dirige la Licenciatura en Administración.

Nelly Schmalko es especialista en Educación en Entornos Virtuales de la OEI, docente e investigadora de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), donde coordina el Área de Diploma de la Subsecretaría de Educación, Inclusión y Territorio.

Guillermina Mendy es Socióloga, Especialista en Políticas Sociales y Magíster en Desarrollo Local. Investigadora y docente en la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)

Sergio Paz es Doctor en Ciencia Política por la Universidad del Salvador. Es investigador y profesor de grado y posgrado en el Departamento de Economía y Administración de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), donde se desempeña como Coordinador Académico de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades (Orientación Economía).

Selva Sena es Psicóloga de la Universidad de Buenos Aires, investigadora y docente en la Especialización en Gestión de la Economía Social y Solidaria en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

Marcela Ceballos es Licenciada en Educación y Especialista en Docencia en Entornos Virtuales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), donde ejerce como docente e investigadora, y está a cargo de la coordinación del Área de Informática y del Diploma "Operador Socio Educativo en Econ. Social y Solidaria" .

Silvana Garófalo es docente de inglés y Coordinadora del Área de Lenguas Extranjeras del Departamento de Ciencias Sociales de la de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

Clarisa del Huerto Marzioni es Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO sede Argentina). Ha desarrollado su actividad docente y profesional fundamentalmente en dos áreas: la educación a distancia y la educación de jóvenes y adultos. Es profesora regular de la Universidad Nacional de Quilmes.

IDEAS de Educación Virtual

María Laura Finauri es Licenciada en Terapia Ocupacional y Directora de la Licenciatura en Terapia Ocupacional. Integrante del Observatorio de la Discapacidad del Depto. de Ciencias Sociales de la UNQ. Es profesora regular de la Universidad Nacional de Quilmes.

Alejandra Rodríguez es Profesora de Historia (UBA) y Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (UNSaM). Es Docente investigadora en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes y docente en la Universidad de Buenos Aires.

Claudia Villamayor es Licenciada Periodismo y Comunicación Social. Egresada de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Es docente e investigadora de la Universidad Nacional de Quilmes, donde dirige la Tecnicatura Universitaria en Gestión de Medios Comunitarios.

Patricia Sepúlveda es 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 y coordinadora de la Cátedra Abierta de Género y Sexualidades de la UNQ.

Eliana Bustamante es Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje por la OEI, Licenciada en Comercio Internacional y docente investigadora ordinaria en la Universidad Nacional de Quilmes. Se desempeña como profesora del departamento de Economía y Administración y ejerce la coordinación de Tutorías Académicas del Programa Universidad Virtual de Quilmes.

Flavia Saldaña es Licenciada en Informática, docente de la materia Organización de computadoras e introducción a la Programación, de la Tecnicatura de Programación Informática en la Universidad Nacional de Quilmes.

Denise Pari, Doctoranda en Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), es Coordinadora de Trayectos Profesionales (Orientación en Programación Informática) en la Escuela Técnica de la UNQ.

Ileana Matiasich es Licenciada en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, con diploma de posgrado en estudios superiores de la Universitá

Autónoma de Barcelona. Actualmente, dirige la Tecnicatura Universitaria en Producción Digital.

Miriam Medina es Especialista en Educación en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje, Profesora y Licenciada en Comunicación Social, de la Universidad Nacional de Quilmes. Es la Coordinadora del Curso Inicial de Socialización de la Universidad Virtual de Quilmes.

María Valdez es Licenciada en Letras de la Universidad de Buenos Aires; docente e investigadora de la Universidad Nacional de Quilmes donde, actualmente, dirige la carrera de Artes y Tecnologías. Además, se dedica al estudio, a la investigación y a la enseñanza sobre cine argentino y latinoamericano, sobre historia y estética cinematográfica y semiótica del espectáculo.

La Bimodalidad en otras universidades

Marina Gergich, Alejandro González, Cecilia Ficco, Ileana Farré y Dalmira Penza *

Moderado por Marina Gergich, durante el ***Iº Encuentro de Articulación de Modalidades: la Universidad Bimodal***, se llevó a cabo un plenario sobre experiencias recientes de Bimodalidad en diversas universidades de Argentina. Los panelistas fueron Alejandro González, de la Universidad Nacional de la Plata, Cecilia Ficco, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Ileana Farré de la Universidad de Chubut y Dalmira Pensa, de la Universidad Nacional de Córdoba.

Al compartir sus saberes y los distintos modos en que se aborda la Bimodalidad en las universidades que representan, los especialistas coincidieron en destacar que las modalidades virtual y presencial se integran o conviven en paralelo. En ese sentido, destacaron que la Bimodalidad es una necesidad y una estrategia para la inclusión, permanencia y terminalidad de las carreras.

* Los datos autorales se especifican al final del capítulo.

Universidad Nacional de La Plata

La Universidad Nacional de La Plata nace hace más de cien años como una universidad presencial. Con lo cual, a lo largo de su historia, hemos trabajado en procurar una inserción de la educación a distancia dentro de la Bimodalidad.

La Universidad tiene 17 facultades, 5 colegios secundarios y una escuela. Más de cien mil estudiantes, doce mil profesores y más de 160 carreras de grado y posgrado. Cómo nos ha pasado a todos, la utilización de diferentes tecnologías dentro del aula empezó a cambiar la modalidad en la cual las clases se iban desarrollando.

Si nos paramos estrictamente en el otro extremo, y nos centramos en lo que estamos haciendo totalmente a distancia, en este momento tenemos carreras de posgrado a distancia. Hay tres que están en funcionamiento, de la Facultad de Humanidades, y nueve en espera de acreditación. En lo que es posgrado, estamos avanzando sobre una modalidad a distancia total.

La universidad tiene una organización de educación a distancia a nivel central. En estos años, hemos logrado empezar a trabajar y a profundizar en lo que estaba ocurriendo, sobre todo, en el aula presencial, que era el lugar donde nosotros podíamos empezar a observar alguna estrategia de Bimodalidad. Una de las cosas que tenemos es un programa de apoyo a los ingresantes, que se hace durante el año anterior a su ingreso. Tiene áreas temáticas que son: matemática, práctica del lenguaje, física y biología para alumnos de escuela secundaria. Este programa tuvo mucho éxito a nivel presencial y se empezó a trabajar en la modalidad a distancia. Uno puede optar por hacer el módulo a distancia o el módulo presencial, el alumno elige cuál de estos desarrollar.

Otro proyecto interesante es lo que está ocurriendo en la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata. El Consejo Directivo de la Facultad resolvió que los docentes pudieran decidir dictar ciertas asignaturas en modalidad a distancia o en modalidad semipresencial. Esto también produjo un cambio en la dinámica de lo que los alumnos pueden hacer, sobre todo pensando que es una carrera que, en principio, es presencial.

Como no hay una gran cantidad de alumnos, en general estas asignaturas se cursan en una sola modalidad, así que un año puede ser presencial y otro puede ser a distancia. Va a depender del contexto.

¿Qué pasó en esa implementación que, en principio, era presencial? Hubo problemas de superposición, porque no todos los alumnos tienen el mismo recorrido curricular. Hay materias que son más estrictas, otras que son más flexibles. En esas asignaturas se pueden concretar las dos modalidades, presencial y a distancia solo para los casos especiales, en el sentido de alumnos que tienen superposición por cursar materias de otro año, que se superponen con el dictado de otras que son presenciales; o alumnos que han empezado a trabajar y quieren continuar una carrera pero se les complica cursar de manera presencial. Esto, hasta hace unos años atrás, parecía imposible de hacer. Todos sabemos que puede existir un momento en que necesitamos de la presencialidad para trabajar con el alumno. Pero que no sea la asistencia o no al curso la que determine que ese alumno pueda permanecer en la universidad.

Otra experiencia que quería compartirles, que se da en varias cátedras de diferentes facultades, es similar a las que les cuento. Por los motivos que fueren, hay materias que suelen tener, sobre todo los primeros años, muchos recursantes. Lo que se establece dentro de la asignatura es un modelo especial de semipresencialidad para los alumnos que recursan. Esto ocurre, también, en la Facultad de Informática, en la de Arquitectura y algunas otras más. No es obligatorio venir a las prácticas. El material va a estar disponible de forma virtual pero las prácticas son reemplazadas por entrega de actividades supervisadas por los tutores que saben de contenido y corrigen. Ese es otro modelo, también, que está inserto dentro de la currícula de varias de las carreras. Si bien no existe una reglamentación de esto, puntualmente en Informática, hay una resolución del Consejo Directivo que empieza a avalar este tipo de prácticas docentes dentro de la institución.

Universidad Nacional de Río Cuarto

Trataré de contar brevemente la situación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, particularmente de la Facultad de Ciencias Económicas, que

es la única que tiene carreras a distancia. Nosotros somos claramente bimodales. Tenemos tres carreras de grado: Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía. Las tres se dictan de manera completa, tanto en modalidad presencial como en modalidad a distancia. En ambas modalidades las carreras son gratuitas.

La modalidad a distancia ha ido creciendo año a año. En 2001, se tuvo esta visión de la necesidad de implementar esta nueva modalidad educativa y, con el esfuerzo de los docentes de toda la institución, se puso en marcha. Hoy podemos decir que tenemos una modalidad educativa que está bastante consolidada. Para que tengan alguna idea de las dimensiones, más o menos, la cantidad de alumnos efectivos que tiene la modalidad a distancia es alrededor de 700, y en presencial tenemos 2800. Se ponen en marcha las carreras desde el 2002 y, a partir de allí, una vez que entran en funcionamiento se empiezan a hacer todas las reglamentaciones y los cambios que fueron necesarios a nivel institucional. Hay toda una etapa, hacia 2003, en que se comienzan a generar reglamentaciones específicas para la modalidad, tanto en lo relativo a adaptar el régimen de alumnos como la reglamentación de la actividad docente en la modalidad, en los aspectos que era necesario diferenciarlo respecto a la modalidad presencial. Se crea, también la Dirección de Educación a Distancia, pero todo dentro del ámbito de la facultad, que es donde funcionan las carreras. A nivel central y dentro de la Secretaria Académica de la universidad, también se creó un área específica relativa a la educación a distancia.

Podemos decir, entonces, que la modalidad en sí está consolidada; la cantidad de alumnos crece año a año, la mayoría de nuestros docentes trabaja en ambas modalidades y en cuanto a equipo docente, están bastante consolidados. Todas las asignaturas tienen su equipo para ambas modalidades. Ahora nos encontramos en una etapa de perfeccionamiento sobre la mejora de materiales. Además, estamos expandiendo la modalidad, porque en 2015, se hizo un convenio con una localidad cercana, llamada Villa Dolores, donde a través la semipresencialidad, se dicta la carrera de Contador Público en ese lugar, pero todo con el apoyo que da la estructura que se creó en la facultad para la modalidad a distancia.

Normativas

Hay aspectos relacionados a la normativa y tensiones que se generan en las cuestiones reglamentarias. ¿Cómo hace un alumno si quiere cursar algo a distancia y algo presencial? Tenemos bastante dividida la cuestión de las tres modalidades. En la reglamentación específica de alumnos de la modalidad a distancia, se establece que el estudiante se inscribe en una de las dos modalidades educativas para cursar la carrera y tiene la posibilidad de hacer pases entre modalidades. Esto no significa que pueda hacer una asignatura de manera presencial y, paralelamente, cursar otras asignaturas en modalidad a distancia. Nuestros alumnos son ó de una modalidad ó de otra. Y pueden, en algún momento, cambiarse. Básicamente hay dos pases que se pueden hacer. Existe la posibilidad de más cambios, pero debe ser evaluado, fundamentado y resuelto por la Secretaria Académica. Es una cuestión que tiene que ver con cómo conviven las dos modalidades.

En cuanto a los equipos docentes, en general se inició con los equipos que estaban trabajando en presencial, que fueron preparando sus asignaturas para dictarlas en la modalidad a distancia. Los equipos de cátedra, en general, trabajan en ambas modalidades, salvo alguna excepción.

El último detalle que me interesa contar es que nosotros hablamos de modalidad a distancia. Pero, en realidad, esa modalidad a distancia funciona a través de un Campus Virtual que ha desarrollado la propia Universidad de Río Cuarto, que llamamos Campus Virtual CIAT, donde los alumnos, durante el cuatrimestre, tienen dos encuentros presenciales: uno que se hace a los 15 días de iniciado el cuatrimestre, y otro que se hace un mes antes que el cuatrimestre finalice. En esas dos oportunidades los alumnos asisten de manera presencial a la universidad.

Por otra parte, el parcial es presencial y los exámenes finales también. A través del Campus Virtual, se trabajan distintas actividades evaluables que también son necesarias para no perder la regularidad de las asignaturas. Es en ese Campus donde se alojan todos los materiales y se produce toda la interactividad comunicativa entre los tutores y alumnos.

Universidad del Chubut

A pesar de ser una universidad pequeña y muy nueva, hemos tenido logros significativos y hemos podido definir nuestra identidad en el territorio de la provincia de Chubut.

En ese contexto, la Universidad del Chubut define desde su marco normativo la creación de un Centro de Formación Bimodal, que tiene sentido pensando en las características territoriales, que no escapan de ningún lugar de la Patagonia: grandes extensiones y poblaciones muy distantes entre sí. Comenzamos a trabajar un marco teórico atravesando, ante cada propuesta que se quería implementar, una fase de análisis, de diseño, de desarrollo, de implementación y de evaluación de manera sistémica. Desde este lugar es que hoy, la universidad, comienza a utilizar de manera intensiva distintos tipos de tecnologías. En ese sentido, se producen procesos de intercambios muy ricos entre los pedagogos y los tecnólogos que nos permitieron llegar a una instancia de diálogo y darnos cuenta que esta problemática, en realidad tenía, por lo menos, tres lugares: el pedagógico, el tecnológico y el de la organización administrativa de la universidad. Se conforma, entonces, un equipo que, inicialmente, era de cuatro personas. Hoy somos prácticamente veinte.

El poder ponernos en este lugar distante, nos permitió utilizar esta cuestión de trabajar a distancia, de ser trabajadores pensando lo virtual. En este proceso nos dimos cuenta que tenemos más interrogantes que respuestas. Interrogantes que vinimos a compartir con ustedes. Por ejemplo, saber si las dimensiones tiempo y espacio es lo que nos estaba atravesando en nuestras propuestas; ó si podíamos hablar desde otro lugar pensando la sincronía y la asincrónica. Esto, en cierta forma, cambió el modo de mirar nuestras propuestas presenciales y de diseñar nuestras propuestas actuales.

Quiero destacar que el 60% de los colegas docentes está formándose como profesores para el Nivel Superior en un convenio que realizamos con otra universidad nacional. Esto se inscribe en un proceso de desarrollo institucional que llamamos “Mutar la docencia”.

También hay acciones que tienden a facilitar el desarrollo de estrategias digitales para todos los colegas del área administrativa. En todo

este devenir es que la institución se plantea a sí misma en un proceso de innovación abierta, una institución con fronteras porosas, sensible al entorno, sensible a las necesidades de las instituciones de la provincia de Chubut. Desde ese lugar es que se realizan convenios con el Ministerio de Salud, con el Ministerio de Trabajo y, especialmente, con el Museo Paleontológico.

Finalmente, hablaré sobre la Tecnicatura Universitaria en Paleontología. La forma en la que se construyó fue un proceso muy rico. Desarrollamos esta Tecnicatura que es única en el mundo. Ya tenemos alumnos inscriptos de México, Colombia, Uruguay y Chile. El proceso de cómo se diseñó su plan de estudios fue muy interesante ya que se trabajó in situ con los técnicos y los paleontólogos.

Universidad Nacional de Córdoba

Voy a contar nuestra experiencia en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, con unos 14 o 15 mil alumnos del ciclo básico a distancia. La facultad tiene un ciclo masivo para los alumnos de las tres carreras: Contador, Economía y Administración. Igual que la Universidad de Río Cuarto, en 2001, ante los problemas que enfrentaron muchos chicos que venían del interior, se nos pide que hagamos una propuesta a distancia como una oferta adicional, u otra alternativa para la gente que no podía venir. Así surge el ciclo básico a distancia como una alternativa más dentro de lo que es la oferta de la facultad. Los alumnos tienen para cursar turno mañana, tarde o noche y, también, a distancia. En una primera etapa fuimos trabajando por segmentos, o sea, las tres primeras materias, las tres segundas y así sucesivamente. Los alumnos se inscriben como regulares y ellos eligen si van a cursar una asignatura a distancia o presencial. Son alumnos de la facultad; no hay distinción.

Cuando empezamos a trabajar con las distintas cátedras que están agrupadas por departamentos, los coordinadores de las asignaturas convocan a los profesores y, en función de intereses, posibilidades y demás, se conforma el equipo que va a trabajar, primero, en el área de la producción de la materia y, después, en el dictado. De este modo queda conformado el equipo a distancia para cada una de las cátedras.

IDEAS de Educación Virtual

Para administrar la oferta curricular estamos trabajando de manera articulada; si alguien se inscribe como alumno, lo hace directamente en el Sistema de Gestión Academica SIU Guaraní. Es decir, trabajamos exactamente igual que con los alumnos presenciales. Los profesores hacen el seguimiento desde que se inscriben hasta que terminan o abandonan.

Otro aspecto para el cual sirvió esta modalidad tuvo que ver con el tema del recursado. Por el régimen de correlatividades, había una demora en terminar el cursado. A partir del tercer año de tener la oferta a distancia, se consiguió que las asignaturas se dictasen a contrasemestre. Así, aquellos alumnos que no pudieron aprobar la materia, y, por tanto, no podían hacer la correlativa, se anotaban en el siguiente cuatrimestre. Esto les permitió ir mejorando el avance en la carrera. Actualmente, tenemos más alumnos en las materias que se dictan en el contrasemestre que en las que van siguiendo el dictado.

Sobre los autores

Marina Gergich es Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires, docente e investigadora en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Actualmente es la Coordinadora de Materiales Didácticos del Programa Universidad Virtual de Quilmes, en la Secretaría de Educación Virtual de la UNQ.

Alejandro González es Magister en Tecnología Informática Aplicada a la Educación, Especialista en Docencia Universitaria, Licenciado en Informática y Analista en Computación de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente es el coordinador de RUEDA.

Cecilia Ficco es Contadora Pública, Especialista en Sistemas Contables y Métodos Cuantitativos y Magister en Sistemas de Información para la toma de decisiones, por la Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Económicas de la Secretaría de Ciencia y Tecnología.

Ileana Farré es Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes, Magíster en Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación por la Universidad Oberta de Catalunya. Está a cargo de la Dirección del Centro de Formación Bimodal de la Universidad del Chubut.

Dalmira Penza es docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Córdoba y Coordinadora del Departamento de Educación a Distancia de la misma facultad.

Miradas de la experiencia educativa en ámbitos tecnológicos

Alejandra Ambrosino *

Al analizar la Bimodalidad en Educación Superior, Alejandra Ambrosino, de la Universidad Nacional del Litoral, identifica dos tensiones: el mandato social de innovación permanente y la construcción de conocimiento que se realiza junto a un sujeto cultural y socialmente experimentado.

Define a lo virtual como algo real en potencia, donde existen procesos de gestión y una experiencia para cada usuario. Además, frente a la expansión del escenario educativo, propone pensar la presencialidad desde la virtualidad, teniendo en cuenta que lo tecnológico abre posibilidades.

Finalmente, interpela a pensar la Bimodalidad desde otro sitio, sin perder la posibilidad de ocupar un lugar de provocador.

* Maestranda de la Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Posee investigaciones vinculadas a educación a distancia y tecnología educativa. Está categorizada en el sistema de investigación argentino en el área Educación y es asesora en distintas universidades de Argentina en proyectos de innovación con tecnologías. Se desempeña como docente ordinaria de la Cátedra Tecnología Educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), y es Directora del Centro Multimedial de Educación a Distancia (CEMED) de esa casa de estudios.

Antes de empezar a hablar de Bimodalidad, me gustaría volver a mirar por qué materialidades estuvo interpelada la educación en general. Como institución educativa que desarrolla acciones académicas, tenemos dos tensiones: la del mandato social referido a que las instituciones tienen que ser innovadoras y estar a la vanguardia; y aquel mandato más genuino, que tiene que ver con la construcción de los conocimientos para un sujeto que no es sujeto cultural y socialmente experimentable. En este marco, las instituciones y cada una de nuestras decisiones, van pivoteando entre estos dos lugares.

¿Cuáles fueron las tecnologías que nos exigieron volver a pensar esos escenarios que diseñamos, que provocamos, que desarrollamos? En principio, la escritura y el inicio del alfabeto como la materialidad que le da nuevo cuerpo a nuestra cultura de la sede educativa. El segundo momento de materialidad es la invención de la imprenta, en realidad, todas las tecnologías que tuvieron que ver con la codificación, la reproducción y la distribución. Y un tercer momento tiene que ver con la aparición de la conectividad de saberes y de internet. Estas tres materialidades interpelan la naturaleza de las relaciones epistémicas que constituyen los modos de entender y desarrollar los escenarios educativos.

Desde aquí, es posible incorporar el pensamiento sobre la Educación Superior como ese lugar donde fuertemente se integran, por espacios de manipulación simbólica, todas estas tecnologías que nos permiten trabajar con un proceso de significación. Es con esto con lo que operamos desde las universidades. Por eso, es importante mirar cómo los contextos educativos se sienten interpelados desde estos lugares y cómo transforman no sólo nuestro escenario sino también nuestros modos de entender lo que sucede.

Muchas veces, más que incorporación o inclusión, hacemos injerto de tecnología y no analizamos cuál fue la experiencia que provocó esa tecnología. Entender esta dimensión, comprender que hay transformaciones que tienen que ver con las manipulaciones simbólicas en el nuevo sentido, nos hace pensar en procesos que tienen relación con las cosas que hacemos en la experiencia universitaria. Por ejemplo, ¿se han unificado las formas de codificación?, ¿se fueron codificando las formas de producción?, ¿se modificaron las formas de distribución y las comunicacionales?

En el ámbito universitario, las preguntas más usuales que nos hacemos tienen que ver con la tecnología que usamos entre nosotros. Sin embargo, pocas veces nos preguntamos qué podemos hacer con esas tecnologías, es decir, sobre las experiencias desde los significados.

La fotografía de hoy

¿Cómo etiquetamos nuestros proyectos universitarios? ¿Bimodalidad, B-learning, Educación Virtual, Educación Mixta? Estamos en un momento de búsqueda de una nueva dinámica. ¿Tenemos clara la dimensión de la educación virtual y la educación a distancia? ¿Qué es lo virtual? Cuando en la comunidad hablamos de qué es lo virtual, lo asociamos inmediatamente con modelo de digitalización.

Voy a compartir el "Preámbulo de instrucciones para dar cuerda un reloj", del escritor Julio Cortázar:

> "Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y pasearás contigo. Te regalan –no lo saben, lo terrible es que no lo saben–, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia de comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj". Julio Cortázar, "Historias de Cronopios y de Famas" (1962).

Desde el lugar que nos compete, este preámbulo habla de dos cosas: de un artefacto, es decir, de todo el sistema que para nosotros compone

que algo educativo suceda, pero también nos están regalando la experiencia que es de ese sujeto.

Preguntarnos qué es lo virtual indica volver a revisar aquellas primeras experiencias donde incorporamos la tecnología per se, como son los proyectos de educación a distancia. Los proyectos de educación a distancia necesitan de la tecnología, sino no existen. Pero también implican tomar cierta definición con algún tipo de mediación. En ese sentido, nos hace pensar cómo la experiencia nos ayuda a construir conocimiento.

Pensemos que las comunidades son comunidades-sujetos que transitan experiencias humanas y donde, sus primeros pensamientos, tienen que ver con percepciones. Un sujeto es un individuo que tiene una condición interna, un sistema sensorial, que nos permite entrar a una experiencia. Los aportes de esa experiencia, colaboran en la formación de concepciones. Quienes somos formadores en Educación Superior, queremos apropiarnos de la experiencia, comprenderla para volver a recrearla y volver a crear. Creo que, en algunas de nuestras búsquedas de decisiones, no le hemos dado tanto lugar a pensar qué experiencias proponemos. Los docentes diseñamos, provocamos escenarios educativos y ese es nuestro principal mandato. El tema es de dónde lo concebimos. Ahora que incorporamos dimensión de virtualidad, debemos pensar qué pasa con la presencialidad, con esa experiencia puesta en un espacio sincrónico, físico y tangible, contra lo que sucede en ese espacio que está caracterizado por una virtualidad con fuerte sesgo digital. Ese es el escenario en el que hoy tenemos que estar pensando. ¿Cómo se genera? Con la mixtura y el amalgamiento por el que estamos transitando.

Decir que algo es a distancia o decir que es presencial, es una decisión política que va conectada de esa experiencia académica de enseñanza y aprendizaje que hoy nos están proponiendo.

Existe otro elemento que es pensar sobre el concepto de mediación. Jesús Martín Barbero propone uno: “hay que pensar la mediación ya que es ahí donde se construye significado”. La mediación no es lo que está de un lado, hablando del sujeto, ni lo que está del otro, que es el medio que me representa. La mediación es justamente eso que está entre los dos; que no es tangible ni está dicho todo su significado.

A esta dimensión hay que entenderla como tal para tomar decisiones de qué hacer. Debemos empezar a pensar esa mediación, ese lugar entre el sujeto y los medios tecnológicos.

Para entender al fenómeno educativo que hoy estamos mirando, se puede pensar en construir seis dimensiones, todas ellas entramadas.

- Como primera, recuperar el campo disciplinario que estamos enseñando.
- En segundo lugar, considerar las mediaciones semiológicas. Cada sistema tiene un lenguaje propio. La presencialidad tiene un lenguaje propio; usar Moodle no es lo mismo que usar Facebook ni Twitter. Hay que entender cómo funcionan todos los signos para saber qué tipo de discurso quiero generar.
- La tercera es la dimensión comunicacional, que tiene que ver con encontrar el sistema de representación que dé lugar a esos intercambios comunicacionales; el tendido de la comunicación que la haga posible.
- La cuarta dimensión es la cultural y se refiere a las trayectorias del sujeto en educación que está transitando. Por ejemplo, no es lo mismo enseñar con tecnologías a niños que a adolescentes, o a profesores que a doctores. Existen casos de programas educativos donde se trabaja para niños que se están alfabetizando, cuyas narrativas traducen las lógicas de un adulto. Aquí se genera un problema por no incorporar la dimensión cultural con la toma de esas decisiones en relación a las mediaciones.
- La quinta, es la pedagógico-didáctica. Se trata, básicamente, de pensar como docente el cómo y para quiénes se crean los contenidos. El docente puede usar la tecnología para dos funciones: la gestión de contenidos digitalizados y para ver qué experiencia de aprendizaje genera al enseñar incorporando contenido tecnológico.
- La última dimensión es la tecnológica, que permite que el docente comprenda cuál es la forma de esa tecnología, qué funciones le puede dar a esa tecnología y los tipos de cursos posibles.

Consecuentemente, a la hora de tomar decisiones, las universidades deben tener en cuenta que están insertas en un contexto mediado por todas estas dimensiones.

La Universidad Nacional del Litoral

Entre 1998 y 1999, la Universidad Nacional del Litoral empezó con su programa de educación a distancia. Hoy, podemos identificar fases de ese programa que iniciamos virtualizando ejes de trabajo.

Cuando hablamos de virtualización lo hacemos pensando en las relaciones, las prácticas, las mediaciones y cuatro ejes: el de la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo de estrategias de apoyo institucional y la comunidad de práctica.

Al desarrollar estrategias de apoyo institucional se nos modificaron todas las estrategias de vinculación con el medio y, fundamentalmente, de comunicación. En relación a la comunidad de práctica, se empezaron a diseñar condiciones para que los profesores que daban clases con cierta tecnología, pudieran tener elementos como para reconvertirse en una comunidad en práctica con códigos de otros.

Sin embargo, las trayectorias de los sujetos todavía se van manteniendo en algunos casos. La primera fase está vinculada a un modelo que estuvo apoyado a pensar la docencia en el desarrollo de clases satelitales, o sea, presencialidad extendida, con cierto material para leer. El proyecto se apoya, así, en el concepto de "clase satelital": un aula emisora desde la cual se trasmitía la clase a las aulas receptoras, distribuidas por diferentes localidades. Esto, que claramente nos suena "anticuado" y poco efectivo, fue un primer paso necesario para poder desarrollar la plataforma multimedia futura. Cabe aclarar que la tecnología de la época no era ni tan avanzada ni tan accesible como lo es hoy.

El segundo momento llega en el año 2000. La universidad empieza a investigar la incorporación de tecnología de comunicación de otro tipo y a proyectar los materiales didácticos con los materiales impresos junto a videos, además de incorporar la primera dimensión del mundo de Internet: el correo electrónico.

Por el año 2002 se comienza a informatizar el proyecto en una mayor escala, aplicando tecnología Web e incluyendo conceptos de la iniciativa "e-Learning", que ya contaba con experiencias satisfactorias en otras partes del mundo. Se aprovecha el auge de las telecomunicaciones para unir los distintos centros educativos, tanto principales

como secundarios, vinculándolos directamente bajo el nombre de "Red Multicampus".

¿Qué nos pasó entre el 2002 y 2003? En ese momento, que veníamos de trabajar con satélites, teníamos una población activa de 3000 mil personas. El satélite se veía en los cables de los pueblos cercanos y las tutorías eran telefónicas. Los únicos mails que teníamos eran los de estos puntos donde se distribuía. En ese sentido, tuvimos que desarrollar ciertas políticas y migramos a un modelo digital con una población estudiantil que sólo tenía correo electrónico. En esa fase incorporamos fuertemente la línea del video educativo, algo de lo que, pedagógicamente, no estábamos convencidos.

La tercera fase estuvo caracterizada por lo que denominamos la versión del Campus Virtual 1.0. Luego nos concentramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, dentro del programa pedagógico, en el rol docente-alumno, diseñando estrategias comunicacionales del tipo correo electrónico para las tutorías. Así, durante el 2004 y el 2005 surge lo que hoy conocemos como UNL Virtual, mediante la implementación de la primera versión del Campus Virtual, fruto del desarrollo constante del CEMED (Centro Multimedial de Educación a Distancia) y eje central del sistema en su actualidad. Se potencia la integración Web, se accede a un abanico mayor de herramientas informáticas que facilitan las tareas a los diversos actores involucrados (docentes, alumnos, administrativos)

En el año 2009 se implementa la nueva versión del Campus, la 2.0, proveyendo una plataforma tecnológica que ya no es exclusiva de la educación a distancia, sino que también facilita y brinda herramientas a cursos y carreras presenciales.

Desde 2010, inevitablemente la tendencia de la web 2.0 va dejando marcas en la construcción de ese nuevo escenario que estábamos construyendo para esa comunidad de la Universidad del Litoral, para estudiantes, gestores y no docentes. Hoy, que ya estamos trabajando en una versión 3.1, el Campus empieza a abrir un montón de capas de experiencias.

¿Dónde nos encontramos? Volvemos a tener los debates de la dimensión de la virtualidad digital online con la sincronicidad física intangible; y nos preguntamos qué hacemos con las carreras presenciales.

IDEAS de Educación Virtual

Transitamos una universidad con 80 años de presencialidad y 16 años de educación a distancia. Muy a pequeña escala, la educación a distancia nos está haciendo replantear lo presencial. Es decir, en la Universidad Nacional del Litoral, la educación a distancia nos sirve para repensar qué estamos haciendo en esos escenarios tan delineados por la presencialidad.

En suma, analizamos sobre una nueva gramática que tiene que ver con mediaciones propuestas a un sujeto y a una comunidad a través de una experiencia que, por cierto, no deja de ser una experiencia más.

Hacia la institucionalización de la Bimodalidad

Marta Mena *

De reconocida trayectoria, Marta Mena reflexiona sobre la Bimodalidad en la Educación Superior. En ese sentido, hace hincapié en el desarrollo de estrategias de formación e integración institucional.

Explica la necesidad de trabajar en armonía entre la educación presencial y a distancia, para lo que considera fundamental capacitar a los docentes en las semejanzas y diferencias de los dos modelos, con recursos operativos abiertos e innovación en la producción de contenidos.

* Es Directora del Programa de Formación Virtual de Investigadores en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Argentina. Miembro del Comité Ejecutivo del Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia. Miembro del Comité Científico de AIESAD. Directora de la Maestría en Docencia Universitaria, UTN. Consultora de organismos nacionales, regionales e Internacionales. Ha sido profesora de posgrado en la Universidad de Salamanca, España. Ex directora del Programa de Formación Virtual de Funcionarios Públicos. Ex directora del Programa a Distancia, Facultad de Ciencias Económicas, UBA. Ex directora del Diplomado de Formación Virtual en la Universidad Autónoma de Honduras.

IDEAS de Educación Virtual

Es un gusto poder compartir algunas de mis reflexiones relacionadas con el tema que propone esta jornada: la Bimodalidad. En ese sentido, me centraré en el modelo, en lo que significa, en cómo está organizado y en cuáles son los principios de su organización. En la medida en que logremos definirlo claramente, vamos a poder transmitir lo mismo a las conducciones de la universidad y, fundamentalmente, a los organismos de evaluación y de acreditación, para que entiendan cuál es el rol de la Bimodalidad y cómo debe ser institucionalizada. Definir y explicar el modelo bimodal es fundamental para resolver algunos de los problemas que estamos enfrentando.

Debemos tener en claro que la Bimodalidad tiene que ver con la organización institucional; que funciona como modelo. Los modelos institucionales más importantes que existen para el desarrollo de la educación a distancia en todo el mundo, están relacionados con lo que son y con lo que fueron las universidades abiertas: instituciones nacionales diseñadas, generadas y creadas para enseñar sólo con la modalidad a distancia; son instituciones que se crearon, en términos generales, una por país, por decreto del Congreso Nacional. Esa es la fuerza que tiene la creación de este modelo.

El otro modelo es el bimodal, que se desarrolla en una universidad convencional, presencial, como cualquiera de las que tenemos en todos nuestros países, y que decide enseñar, también, a distancia. Para eso tiene que adquirir una configuración especial que permita en su interior el desarrollo armónico de ambas modalidades. Eso es, en esencia, lo que significa la Bimodalidad.

A nivel mundial, el avance de la educación a distancia ha llegado a tal punto que es necesario desarrollar el modelo bimodal. Se habla de él como una manera de extender mucho más los beneficios educativos en todas las regiones del mundo, sabiendo que las universidades abiertas no alcanzan a todos.

Todas las universidades están pensando en algún tipo de desarrollo a distancia. De modo que la Bimodalidad es un modelo poderoso pero no del que se hable demasiado; no es un modelo que se defina, se caracterice, se explique. Es un modelo que se desarrolla, que se lleva a cabo porque no hay otra posibilidad. El problema es cómo y con qué configuración.

¿Cuáles han sido los motivos del surgimiento y afianzamiento del modelo bimodal?

El modelo surge en la segunda mitad del siglo XX, en el marco de un movimiento de democratización del acceso a la Educación Superior. En ese momento se necesitaba, evidentemente, de instituciones capaces de desarrollar estructuras, programas, ofertas académicas más flexibles y al alcance de todos.

Otras causas del surgimiento las empiezan a desarrollar los gobiernos con políticas de inclusión. El desarrollo de políticas de inclusión implica, de alguna manera, tener quien las lleve a cabo desde lo educativo. Sin embargo, para que esto fuera posible, se debió superar el prejuicio académico. En el pasado, la universidad era la academia y la presencialidad. De ninguna manera se podía aprender si no era con la figura presente del profesor y en el recinto mágico del aula física. Superar esta concepción tiene que ver con nuestra capacidad de diseñar un modelo creíble que funcione. Para lograrlo, no sólo tenemos que estudiar; además habrá que negociar y dar batalla.

¿Qué desafíos tuvo el modelo bimodal en el pasado?

En principio, desarrollar estrategias de afirmación e integración institucional.

Si bien existen carreras presenciales y a distancia, la institucionalización total no se ha logrado aún. Un gran desafío, en ese sentido, es trabajar para la armonía de las dos culturas; trabajar en explicar en qué consiste. Por supuesto que hay que capacitar a los docentes en las semejanzas y diferencias de los dos modelos y de las dos modalidades, para facilitar el camino hacia la confluencia de ambas.

Hace unos años se decía que alguna de las modalidades iba a desaparecer. Sin embargo, esto no ha pasado. En cambio, van surgiendo nuevos modelos. Por ejemplo, el de enseñanza extendida donde, sin quitar la presencialidad, se introduce fuertemente el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la mediación, y extiende el aula física a un aula virtual; se trabaja mucho

más y no se depende de los horarios que tienen cada una de las cátedras ni del aula física. Terminado el trabajo del aula física, se continúa en los entornos virtuales con la síntesis de lo que se desarrolló en la clase presencial; con nuevos materiales de ampliación, con trabajos que se encargan y foros de discusión.

¿Qué desafíos actuales tiene el modelo bimodal?

En nuestro contexto, los desafíos son parecidos a los que tiene la educación a distancia en general. Porque el único modelo que tenemos para desarrollar aquí es el bimodal, algo que casi todas nuestras universidades están intentando hacer.

También se presenta el desafío de los marcos regulatorios. Toda América Latina ha tenido problemas con las agencias de evaluación y acreditación que no han comprendido, en términos generales, lo que significa la modalidad a distancia y, mucho menos, el modelo bimodal. Los marcos regulatorios son esenciales para reflejar eso. En ese sentido, deberían no sólo marcar los límites de lo que se puede o no hacer sino, además, estimular su desarrollo, lo que implicaría dar mayores respuestas educativas y estar colaborando para la inclusión.

Otro de los desafíos es terminar con las institucionalizaciones incompletas y reconfigurarse completamente. Por ejemplo, en relación a la organización, se deben regular los equipos que trabajan en la modalidad a distancia. Existen cuestiones del estatus de los docentes de la modalidad a distancia que no están en condiciones igualitarias con los de la modalidad presencial. Hay excelentes docentes que podrían enriquecer la modalidad a distancia pero que no quieren verse perjudicados y perder toda su carrera docente al no tener posibilidad de hacer un sobre concurso. Lo mismo sucede con los tutores: si sienten que con el tiempo no pueden tener el mismo desarrollo en el sistema a distancia que en sistema presencial, posiblemente migren.

En relación con los estudiantes, en muchos lugares quienes estudian a distancia no tienen los mismos derechos que los presenciales.

En suma, todos estos temas son los desafíos que presenta el modelo bimodal para lograr institucionalizarse. Hay que tener en cuenta

que, cuando una universidad convencional toma la decisión de incorporar a su oferta académica la modalidad a distancia, debe enfrentar no sólo una serie de cambios estructurales, tecnológicos y metodológicos para su desarrollo. Además, necesita realizar una reconfiguración de su modelo anterior para asegurar, así, una real integración de modalidades y no simplemente una visión tecnológica o metodológica.

Reflexiones sobre el modelo educativo del siglo XXI: la Bimodalidad

Germán Dabat*, Alejandro Villar** y Marta Mena***

Las diferentes experiencias presentadas durante el Iº Encuentro de Articulación de Modalidades reafirmaron que, en siglo XXI, el modelo de universidad válido no corresponde ni a una universidad puramente presencial ni a una a distancia, sino a un modelo bimodal que introduzca las potencialidades que ofrecen las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

Moderado por Germán Dabat, el conversatorio que dio cierre al encuentro, entre Alejandro Villar y Marta Mena, permitió institucionalizar un intercambio de ideas enfocadas en las prácticas de los participantes, retroalimentando las visiones sobre la Bimodalidad en un ambiente constructivo y amigable.

* Secretario de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes.

** Vicerrector de la Universidad Nacional de Quilmes.

*** Directora del Programa de Formación Virtual de Investigadores en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Argentina. Miembro del Comité Ejecutivo del Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia. Miembro del Comité Científico de AIESAD.

Germán Dabat – Para la historia de nuestra universidad, el aporte que recibimos durante los dos días del encuentro fue realmente muy importante. En tiempos donde se están evaluando pasos a dar, la participación de todos ustedes nos sirve para inspirarnos en qué hacer. En ese sentido, decidimos abrir las puertas al resto de las universidades y hacerlos partícipes del encuentro, ya que entendemos que muchos de los problemas que se nos presentan en la Universidad Nacional de Quilmes, probablemente surjan, también, en otras instituciones.

Desde hace 17 años, tenemos dos modalidades de enseñanza: la virtual y la presencial. A lo largo del tiempo, ambas fueron convergiendo de manera tendencialmente cada vez más articulada, realizando un proceso que, para nosotros, es virtuoso y muy rico.

Decidimos, entonces, cerrar el Iº Encuentro de Articulación de Modalidades con dos personas que han hecho recorridos diferentes y han realizado aportes de índole distinta: Marta Mena, con su experiencia pedagógica y reconocida trayectoria, y Alejandro Villar, que con su iniciativa política en la Universidad Nacional de Quilmes, ha guiado este trayecto hacia la Bimodalidad.

Alejandro Villar – La Universidad Nacional de Quilmes es una universidad bimodal que no salió del closet, ya que no nos terminamos de asumir como bimodales. Sin embargo, esta universidad crece, por suerte, mucho más allá de lo que uno, desde un cargo, puede saber. ¿Cómo nos está yendo con estas experiencias bimodales? Una cuestión que me pareció interesante de las presentaciones que hicieron nuestros colegas, y que fue expuesta como problema, tiene que ver con el cierre de la conferencia de Marta: la preocupación desde la gestión, que se relaciona con la cuestión institucional y política. No se escuchó que hubiera un fracaso por cuestiones pedagógicas o didácticas, ni que los estudiantes estén disconformes con los docentes o con el sistema de evaluación. En realidad, los problemas que tenemos son operativos y tienen que ver con lo que estamos tratando de ensamblar: dos mundos que han estado, hasta aquí, bastante en paralelo. Empezamos desde lo político institucional –como decía Germán– llevando las carreras a los departamentos para que haya más diálogo; y estamos avanzando con la oferta de cursos virtuales a nuestros alumnos

presenciales. Estoy convencido de que la universidad, en general, va hacia la Bimodalidad absoluta. Sin embargo, lo que para nosotros va a ser bimodal, puede ser diferente para otras universidades nacionales e internacionales. En la UNQ tenemos dos características: por un lado, somos innovadores y, por otro, muy conservadores en términos institucionales. Por eso, los pasos que tenemos que dar deben ser seguros. A veces, esto genera que los cambios sean muy lentos, porque en cada movimiento político institucional de una universidad pública se mueven estructuras muy grandes. En ese sentido, planteamos una primera cuestión: la organización política institucional de la Bimodalidad es nuestro desafío.

Por otro lado, dentro de la universidad, estamos en un proceso de autoevaluación que nos permite ver un punto importante que surge en los grupos focales: la Bimodalidad y su articulación; es decir, cómo articular mejor las dos modalidades y las dos ofertas.

Marta Mena – Estoy de acuerdo con lo que estabas planteando; el tema de la gestión es crucial. Estamos hablando de cómo configurar la institución para que dé cabida en igualdad de condiciones a las dos modalidades. Esto es lo difícil; es como ensamblar una estación espacial con otra; son mundos diferentes. El mundo de la presencialidad ha sido tradicionalmente el mundo de la academia, el de los investigadores que se basaban en el desarrollo de investigación y en la formación de equipos para enseñar en aulas físicas. De pronto irrumpe como innovación, hace ya muchos años, una nueva modalidad que dice que, en realidad, no hace falta la conjunción entre docente y alumno desde una misma aula física. Hay modos de mediar y de realizar una mediación pedagógica que establezca el vínculo entre el docente y el alumno a través de distintas estrategias y tecnologías. Esto generó un revulsivo al interior de la academia y de los departamentos que habían basado todo su trabajo en otra cuestión. Pero la gestión es la conducción de la institución; es llevarla hacia el logro de los objetivos propuestos: formar a los profesionales que la sociedad está demandando con la calidad que la universidad siempre tuvo. El miedo a la innovación tiene que ver con esto. Si la universidad siempre lo hizo así ¿cómo atreverse, ahora, a hacer estos cambios? Ahí está la

encrucijada. Pero no estamos discutiendo si hay o no que hacerlo: la sociedad ya decidió que sí, y de hecho, se está haciendo. La discusión, ahora, es ver cómo se lo hace, qué estrategias de gestión hay que implementar.

Alejandro Villar – Exactamente. Necesitamos un marco institucional, político y académico, para que no se ponga en riesgo la calidad de la educación a distancia o virtual. Hay instituciones que siguen pensando como en el siglo XIX estando en el XXI. En este sentido, si las instituciones no generan esos marcos institucionales y de política académica, aparecen los problemas. Por ejemplo, los alumnos presenciales que toman un curso virtual no tienen tutor. Nosotros, como institución, no le vamos dando la consistencia necesaria para que no se genere un fracaso en el aula, algo que todos queremos evitar.

También me gustaría agregar el tema de la producción de contenidos multimedia. Las universidades públicas en la Argentina, tenemos una gran oportunidad debido a la significativa inversión que se ha hecho en los últimos años, en la instalación de estudios de televisión y de radio, por ejemplo. Esto genera una oportunidad para empezar a pensar pedagógicamente materiales adecuados a la temática de cada una de las carreras que se dictan en el sistema universitario. Tenemos la posibilidad de pensar un gran reservorio de material entre todas las universidades que estamos generando este tipo de producción multimedia.

Marta Mena – Lo que planteas es interesante y es una de las cuestiones que más se está discutiendo. Los organismos internacionales están promoviendo la elaboración de fusión y utilización de los recursos educativos abiertos.

Es una gran oportunidad de tener buenos recursos hechos con todos los medios y estrategias que ha desarrollado la propia universidad. Tener un buen reservorio de esos recursos podría mejorar sustancialmente la calidad de la enseñanza que se brinda.

No tenemos que olvidar que, uno de los grandes problemas que ha tenido la Bimodalidad, es que en algunas universidades se estaba dando una carrera en dos modalidades pero con dos diseños

curriculares diferentes y el mismo título al final. La Bimodalidad implica, también, la unión institucional de compartir objetivos y resultados finales. El perfil profesional del egresado debería ser el mismo en ambas modalidades, porque se va a desenvolver en esa sociedad y se va a esperar un determinado parámetro de calidad. Esto es algo que la universidad tiene que asegurar.

Germán Dabat – Este encuentro, que además se llama Iº Encuentro de Articulación de Modalidades, nos da idea de que acá no se agota el tema de la articulación, sino que es un sendero para seguir discutiendo. El enriquecimiento conjunto puede ser muy valioso para la universidad.

En su conferencia, Alejandra Ambrosino expuso muy bien la cuestión del cambio en la educación en general, donde la virtualidad viene a rejuvenecer a la presencialidad, dotándola de herramientas pero, sobre todo, de un trabajo de enseñanza y de aprendizaje. En los estudios sobre educación presencial, se naturaliza el modo de aprender. Pero la virtualidad rompe moldes y nos hace preguntarnos cosas.

Eso le da una valoración muy grande para esta historia en común. Estamos viviendo una educación que va conformando una modalidad híbrida. Como en todo cambio, toda revolución tecnológica implica la generación de híbridos, al menos por un tiempo. Después pueden o no consolidarse modelos. Pero este rejuvenecimiento que las nuevas tecnologías le generan a la educación universitaria implica mayor flexibilidad, más recursos pedagógicos de distinto tipo y mayor flexibilización institucional. El romper con las rigideces nos lleva directamente a unos de los temas más tratados en estos días que es el de la inclusión. En la sociedad actual, el que nunca haya trabajado con tecnologías informáticas de comunicación está, al menos, parcialmente excluido.

La experiencia que se vive con las nuevas tecnologías, va a enriquecer a las personas. Por eso, estamos promoviendo la articulación; que la Bimodalidad no sea dos modalidades separadas que transitan historias académicas distintas, una al margen de la otra, sino todo lo contrario. Incluso, hay quienes han tratado el tema de la

riqueza que implica pasar por las dos modalidades educativas. Una persona que transita por las dos modalidades se enriquece más que una que accede sólo a una. Por eso, el uso de nuevos recursos pedagógicos e instrumentos audiovisuales y de distinto tipo, aprovechando la infraestructura que tenemos en la universidad, se valora muy especialmente si se hace para ambas modalidades.

Alejandro Villar – Lo que dice Germán, de la inclusión, me hace recordar a, por lo menos, una de las ideas que, posiblemente, pueda generar más impacto en universidades como la nuestra, en cuestiones relacionadas a la terminalidad educativa. La Bimodalidad brinda la posibilidad a estudiantes que, por distintas razones, han tenido que abandonar la universidad presencial, puedan tener la oportunidad de terminar sus estudios a través de la modalidad virtual.

También, me parece muy interesante la riqueza que significa para un estudiante haber pasado en su formación de grado por las dos modalidades ya que le brinda otros instrumentos para insertarse tanto en el mundo laboral como en su formación en general.

Por último, en relación a la currícula, tenemos el objetivo de abordar la problemática para que todos los estudiantes puedan egresar con los mismos conocimientos y las mismas capacidades.

Marta Mena – Ustedes lo dijeron varias veces: hay que poner énfasis en los departamentos de las distintas carreras y disciplinas que componen esas carreras. De ahí tiene que salir, de alguna manera, el diseño curricular, asistido, ayudado, complementado. En ese sentido, es necesario contar con un equipo interdisciplinario.

Uno puede tener distintos destinatarios y habrá que hacer adecuaciones, pero lo que no se puede es diseñar dos carreras diferentes para cada modalidad. Esto genera esa desconfianza que después nos vuelve a través de los marcos regulatorios. No tenemos que llegar a esa instancia; debemos adelantarnos y ser nosotros quienes lo planteemos.

Estoy de acuerdo con lo que ambos sugieren: en el futuro no va a poder recibirse ningún profesional si no ha pasado por estas experiencias de mediación pedagógica y tecnológica. El futuro está por

ahí; quienes puedan pasar por ambas modalidades serán estudiantes mucho mejor formados y entrenados para ser parte de la sociedad de la información y el conocimiento.

Segunda parte

Articulación y Convergencia en la Educación Superior

Articulación y Convergencia en la Educación Superior

Walter Marcelo Campi *

A partir de aquí, el libro presenta al lector una selecta colección de experiencias de educación que se autodefinen, en todo o en parte, bimodales; y algunas propuestas de organización y gestión de la Educación Superior en tiempos de convergencia. Pone en común iniciativas, propuestas y estrategias de articulación de modalidades desde la óptica de distintos centros educativos nacionales e internacionales.

Este aporte invita a conocer y valorar alternativas y posibilidades que discurren por contextos configurados por la presencialidad y la virtualidad, exhibiendo algunas de las transformaciones en los procesos de enseñanza y de la democratización de las posibilidades de acceso a la educación.

Comenzamos el recorrido junto a Clarisa Marzioni, analizando un diseño experimental de articulación de modalidades implementado en el marco de las carreras de Profesorado de la Universidad Nacional de Quilmes.

Marzioni releva y reflexiona sobre el recorrido de estudiantes de profesorado que cursan materias en el entorno virtual, y el espacio de práctica docente –de nivel superior– en el interior de carreras virtuales.

La Bimodalidad en el espacio de formación docente es explorada desde los desafíos y las dificultades con las que se enfrenta un ejercicio en el escenario real y no teórico de la articulación de las modalidades. Se trata de un valioso aporte que comparte con el lector algunos elementos para futuras investigaciones que aborden el campo de la articulación de modalidades, desde las particulares necesidades de la formación de profesores y de las prácticas profesionales virtualizadas.

---

* Universidad Nacional de Quilmes. Coordinador del Programa UVQ e investigador en el proyecto I+D UNQ "Educación Superior, diversidad e inclusión. Relaciones entre trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales", y en el proyecto I+D de la Universidad Nacional de Catamarca: "Bimodalidad en Universidades Públicas del NOA: Un estudio sobre las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas"..

Virginia Duch y Silvia Núñez exploran las continuidades y las rupturas en el ejercicio de la docencia presencial y virtualizada, cartografiando aquellas estrategias que son compartidas, diferenciables y transferibles de una modalidad a otra.

Uno de sus aciertos más fértiles es la descripción de un continuo que va de la presencialidad pura a la virtualidad pura, en el que la práctica docente de la Universidad Nacional de Quilmes se caracteriza por estar en el espacio de yuxtaposición entre ambas, siendo bimodal, de hecho, con numerosos cursos en el que el mismo docente dicta parte de sus clases presenciales y parte de sus clases virtuales. Además de la exploración de estrategias didácticas, materiales didácticos e interacción en contextos presenciales y virtuales para identificar cuáles coinciden o divergen y cuáles pueden adaptarse con mayor o menor transposición de una modalidad a otra, proponen algunos abordajes aplicables a la formación del profesorado para la Educación Superior.

El tercer texto aborda la experiencia acumulada en el área de Lenguas Extranjeras. En él, Analía Biocca y Verónica Cayo relatan el caso de estudiantes de las diplomaturas ofrecidas por la Universidad Nacional de Quilmes; particularmente estrategias implementadas para colaborar en la formación para acreditar el Nivel de Suficiencia en Inglés con mediaciones tecnológicas.

Claudia Lombardo y Constanza Necuzzi comparten una ingeniosa articulación de modalidades, representada con la devolución virtual de exámenes que se realiza en el Programa UBA XXI. El Programa de Educación a Distancia de la Universidad de Buenos Aires UBA XXI, referencia ineludible al estudiar la Bimodalidad en el sistema universitario argentino, ha buscado continuamente afinar, redefinir y reformular sus propuestas pedagógicas. En su seno, la mediación y la intervención pedagógica construyen una propuesta de enseñanza rigurosa y de calidad, con significados compartidos entre los actores, otorgándole dimensiones propias al modelo bimodal implementado.

En “Avatares de la Bimodalidad en una carrera del profesorado”, Juana Porro, de la Universidad Nacional del Comahue, reconstruye la experiencia de educación universitaria bimodal de 15 años, de la carrera de Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita.

Caracteriza la relación entre oferta y demanda educativa como contextual y situada, destacando la importancia de los recursos humanos, la disponibilidad de recursos materiales y la voluntad política de asumir lo nuevo.Pero, sobre todo, destaca la centralidad de los diseños y estrategias para construir los entornos y desarrollar la enseñanza y el aprendizaje.

Luego, Cecilia Bressan, María Del Carmen Regolini y Sonia Noemí Curti, describen el Modelo de Educación a Distancia en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, caracterizándolo cómo bimodal, toda vez que combina relaciones sincrónicas y asincrónicas entre docentes y estudiantes; pero también lo distinguen como heteroestructurante que corresponde con la categoría de estudios independientes tutelados en los que el saber es la variable más relevante.

En el séptimo texto, Paz Florio, Daniela Grynwald, Carina Lion y Ángeles Soletic describen y analizan los alcances del Programa Virtual de Formación Docente, una iniciativa desarrollada por el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) de la Universidad de Buenos Aires; caracterizada como formación docente para la Bimodalidad. Los docentes son invitados a experimentar, producir, trabajar entre pares y consolidar una comunidad de práctica y de coaprendizaje en torno a la enseñanza mediada por las tecnologías, enriquecida y expandida por la articulación de las modalidades presencial y virtual.

Gabriela Giacoboni, Hernán Sguazza y Clara López proponen un curso bimodal para el área de bacteriología de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata, mediante el uso de una plataforma de e-learning para dar acceso a la bibliografía y realizar la evaluación continua de los conocimientos. El curso está distribuido en ocho clases virtuales y tres presenciales de prácticas de Laboratorio, con frecuencia semanal.

En “Entornos personales de aprendizaje y su puesta en valor en la educación bimodal”, Mónica Perazzo, de la Universidad Nacional de Lanús, propone un cruce entre la articulación de modalidades y la construcción de un entorno personal de aprendizaje, concebido como conjunto de estrategias, herramientas y vínculos que cada estudiante

utiliza para aprender y que trasciende, de hecho, el ámbito de la educación formal. En particular describe las estrategias y prácticas desplegadas por los estudiantes y da cuenta de logros y significados atribuidos a su experiencia, apoyada en tecnologías en ambientes virtuales.

Cecilia Nóbile propone un modelo de análisis de Integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación en las universidades, como paso necesario y previo al desarrollo y aplicación de una propuesta bimodal, ya que esta información, tanto institucional como de los docentes que la componen, puede guiar de una mejor manera la toma de decisiones. La propuesta se describe teniendo en cuenta el estudio de caso en la Licenciatura en Administración, carrera de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de La Plata.

En "La configuración didáctica de la oralidad para la experiencia educativa hipermedia" Mercedes Nicolini y Florencia Puggi relatan la experiencia en la oferta de posgrado a distancia de la Universidad Nacional del Litoral. Analizan el proceso de construcción de una narrativa docente desde dos lenguajes, el de la palabra y el de la imagen.

María Teresa Watson, de la Universidad Nacional de Luján, se centra en las prácticas de la investigación evaluativa de proyectos en la Universidad Bimodal, a partir de dos casos de evaluación de proyectos bimodales desarrollados en universidades públicas de Argentina. Organiza el relato en categorías que permiten compararlos y diferenciarlos; y analiza los contextos singulares de cada organización de Educación Superior y el enfoque político y epistemológico compartido de evaluación democrática que los sostuvo.

En "Convenio IPAP-UPSO: una experiencia de educación bimodal inclusiva y con calidad universitaria" Claudia Partal, Gonzalo Semilla y Ma. Agustina Tauro, de la Universidad Provincial del Sudoeste, relatan el desarrollo de las actividades bimodales subyacentes en el convenio que llevan adelante junto al Instituto Provincial de Administración Pública (IPAP), programa de educación bimodal inclusiva, diseñado a medida con calidad universitaria y de alcance provincial, destinado a la capacitación de los agentes municipales de distintos Municipios de la Provincia de Buenos Aires.

Paola Dellepiane y Alejandra Lamberti, de la Universidad del Salvador, describen y presentan el programa Ciclo Pedagógico Universitario semipresencial, experiencia educativa desarrollada en espacios de formación donde se combinan diversidad de lugares para el encuentro (aulas, laboratorios y plataformas, por ejemplo) y donde los profesores pueden aplicar diversas metodologías para facilitar el aprendizaje.

En “La Bimodalidad no es igual a la suma de modalidades” Claudia Floris destaca el profundo sentido ético-político de la Bimodalidad, partiendo de la idea de educación como bien público y considerando el ser inclusivo como calidad propia de lo público. Ilustra estos conceptos con el relato de la creación de un área de Educación con TIC en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, y con la implementación del proyecto “Aulas virtuales como apoyo a la educación presencial”.

Finalmente, Carolina Tkachuk, de la Universidad Nacional de Quilmes, cierra este amplio recorrido con “La Universidad Inteligente: hacia un nuevo paradigma de gestión institucional” en el que nos invita a repensar los procesos de cambio y adaptación que experimentará la universidad como institución que forma parte de la sociedad digital actual. Las nuevas metodologías de gestión institucional, junto con las nuevas formas de relación y participación de sus actores, configurarían un novedoso paradigma de organización y gestión que Tkachuk denomina “Universidad Inteligente”, caracterizada como un modelo de institución universitaria que contribuye a la mejora en la eficiencia institucional mediante estrategias creativas e innovadoras, convalidando nuevos procesos de formación capaces de articular las demandas y tendencias sociales, culturales y educativas subyacentes en el contexto digital actual.

Implementación de la Bimodalidad: un desafío de la formación docente universitaria de la Universidad Nacional de Quilmes

Clarisa del Huerto Marzioni *

El presente escrito profundiza el análisis sobre el desafío de articular las modalidades virtual y presencial en las carreras de Profesorado de la Universidad Nacional de Quilmes. De manera que se reconstruyen, reflexivamente, algunas experiencias de trabajo con la intención de sistematizar el procedimiento de elaboración y puesta en marcha de las siguientes prácticas: estudiantes de carreras presenciales cursando materias en el entorno virtual, y prácticas docentes –de nivel superior– en el marco de carreras organizadas, también, en el Campus Virtual de la misma universidad. Con ese propósito interesa contribuir al intercambio de ideas, experiencias y propuestas sobre las perspectivas que presenta la Bimodalidad en la formación docente inicial. Ambas situaciones pueden leerse también en clave de dificultades y desafíos asociados a la complejidad de articulación[1] de las modalidades. En este sentido, se brindan elementos para futuras exploraciones investigativas sobre diseños tecnopedagógicos, en general, y en el aspecto puntual de la formulación de acciones para la articulación entre propuestas de enseñanza presencial y propuestas de enseñanza en entorno virtual en relación a la formación de profesores de nivel secundario y superior.

Palabras clave: formación docente – práctica docente – Bimodalidad – profesorado.

* Docente e Investigadora ordinaria del Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ. Facilitadora pedagógica y Asesora de alumnos en el Programa Adultos 2000 de modalidad a distancia, Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires..

Antes de comenzar a describir las experiencias es preciso mencionar que, en el marco de este artículo, se comprende por propuestas de enseñanza Bimodal a aquellas en las que:

> "(…) conviven en una misma institución, unidad académica o incluso trayecto formativo, estrategias de educación plenamente presencial con otras desarrolladas plenamente a través de plataformas; a su vez, estas modalidades clásicas (presencial y a distancia) se observan coexistiendo con una amplia gama de diseños intermedios que permiten la extensión del aula tradicional a través de diversas mediaciones, pedagógicas y tecnológicas (…)" (Schneider, 2012).

Marco institucional de la propuesta

La Bimodalidad está presente en la propuesta de gestión que se plantea la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y es uno de sus propósitos profundizar y mejorar su diseño tecnopedagógico. Como otras instituciones educativas y universidades argentinas, en las últimas décadas, la UNQ, inserta en el conurbano bonaerense, ha decidido llevar adelante acciones educativas necesarias para generar condiciones efectivas en el marco de la implementación de políticas de inclusión en sentido amplio. La Bimodalidad se presenta como una de las herramientas que la facilita.

En concordancia con ello, el Departamento de Ciencias Sociales, mediante los lineamientos estratégicos y acciones para la gestión departamental del período 2011-2016, llama a las carreras de su dependencia a articular las ofertas formativas de educación virtual y de educación presencial. Las direcciones de carreras y la dirección del diploma en Ciencias Sociales, toman la iniciativa y comienzan a generar algunas alternativas para ampliar la posibilidad de cursado, a los y las estudiantes, de las carreras de nivel de grado (modalidad presencial), incluyendo materias correspondientes a la oferta académica de trayectos académicos de modalidad virtual.

Reconociendo que en los últimos veinte años se produjeron en la región numerosos estudios en el ámbito de la educación en entornos virtuales para los diferentes niveles del sistema educativo, y teniendo

en cuenta que la utilización de Campus Virtuales en la enseñanza de Educación Superior ha proliferado, sobre todo en las universidades, el campo de las prácticas de enseñanza y residencia docente durante la formación inicial vinculadas a la educación bimodal y la educación mediada por tecnologías, en la formación docente, sigue siendo un aspecto poco explorado.

A continuación se postulan algunos interrogantes, con la intención de problematizar las prácticas que combinan acciones en las que intervienen, en los escenarios educativos, las modalidades de enseñanza presencial y virtual.

Interrogantes que organizan al artículo

En términos generales, el relato sobre las experiencias que aquí se presentan gira en torno a las siguientes cuestiones: ¿Cómo se articulan los espacios curriculares de la oferta presencial con la oferta virtual UNQ? ¿Cómo se coordina el trabajo de las distintas unidades académicas? ¿Cómo se ensamblan los procedimientos de la administración curricular del sistema con los componentes de las prácticas docente innovadoras en el Campus Virtual UNQ?

Antes de profundizar sobre estos interrogantes, es necesario explicitar que la textura de este escrito está condicionada a cierta reconstrucción y análisis de los eventos que responde, en gran medida, a la pertenencia institucional y las funciones que desarrolla la autora dentro de la universidad. Las distintas funciones provocan y condicionan cierta reconstrucción y análisis de los hechos que sin ajustarse a una secuencia lineal de los acontecimientos, hará foco a determinadas instancias de las experiencias de Bimodalidad para detenerse en algunas situaciones que desde dicha perspectiva resultan significativas.

En la sección siguiente se hará una sintética descripción de la propuesta de enseñanza virtual de la UNQ sabiendo, a priori, que serán mencionadas cuestiones que merecerían mayor detalle y profundización pero que en esta oportunidad no se trabajarán de manera acabada.

Caracterización del Campus Virtual UNQ

La propuesta de enseñanza no presencial de la Universidad Nacional de Quilmes, se organiza, en la actualidad, desde la plataforma Campus Virtual UNQ. Si bien en sus inicios el Campus de la universidad administraba y ofrecía ciclos de complementación de grado, luego de posgrado, más adelante de pregrado; desde hace aproximadamente seis años, podemos mencionar, también la existencia de carreras de pregrado y diversas prácticas que crean y recrean diferentes tipos de Bimodalidad en la institución. Débora Schneider (2012) señala que en la última década se observa una tendencia que incluye otro(s) tipo de Bimodalidad "(…) Blended learning (aprendizaje mezclado) en el cual las Universidades prevén la posibilidad de que (…) los estudiantes construyan sus trayectos académicos integrando experiencias de ambas modalidades (…)", y también existen y coexisten prácticas docentes que utilizan, complementariamente, herramientas propias de la modalidad virtual para el desarrollo de sus clases presenciales, "lo que se conoce como extended learning (aula extendida)".

En el marco de este artículo no se tomarán como parte del análisis las posibilidades y limitaciones del Campus Virtual UNQ. Interesa, destacar cuestiones sobresalientes de la plataforma para comprender algunas singularidades del contexto donde se desarrollaron las dos experiencias de Bimodalidad en los años 2014 y 2015.

Escenarios implicados en las experiencias

El espacio del aula virtual es uno de esos espacios que requiere ser definido y caracterizado. La interacción entre los distintos miembros de la comunidad (estudiantes, profesores, tutores, personal de gestión, autoridades) se basa en un sistema de comunicación multimedia asíncrono (fundamentalmente) y sincrónico sostenido por la plataforma virtual y posibilitado por la presencia de una propuesta didáctica innovadora de enseñanza en los términos que Edith Litwin, ya a mediados de los años noventa definía como uno de los componentes valiosos de la modalidad a distancia. Es a través de la plataforma (Campus Virtual UNQ) que los y las estudiantes interactúan entre sí, con los profesores

y tutores. Organizados en aulas virtuales acceden a materiales didácticos multimedia[2]. A excepción del examen final de cada una de las materias, las actividades de formación se desarrollan en la modalidad a distancia y dentro del entorno virtual.

El aula virtual es un espacio privilegiado de concurrencia, encuentro y desencuentro, en tanto instancia de intercambio, producción de sentido y construcción de lazos sociales[3]. Cada clase, en el entorno virtual, está organizada en formato hipertextual; el/la docente realiza una presentación del tema que postula el plan de trabajo de la materia, una aproximación conceptual con categorías que posibilite mejor comprensión de la bibliografía específica y propuestas de actividades didáctico pedagógicas que se busca sean analizadas y debatidas por parte de los/las estudiantes. La bibliografía de cada materia está disponible en formato digital y los estudiantes pueden desde cualquier dispositivo electrónico acceder a la misma, leerla directamente desde la pantalla, descargarla y/o imprimirla. En este contexto, el aula virtual se propone a los sujetos pedagógicos, como espacio de enseñanza y aprendizaje desde la experimentación, entendiendo por ello a las alternativas de interacción que brinda el aula inserta en la red telemática. Los/las estudiantes, de acuerdo a las posibilidades concretas de tiempo, tomarán la decisión de estudiar los contenidos propuestos por la distintas asignaturas en el momento que ellos mismos determinen. Esta situación de flexibilidad sobre los tiempos de estudio tiene relación con las diversas alternativas que pueden utilizar los profesores/as y estudiantes durante el trayecto por el Campus Virtual UNQ. Las estrategias de enseñanza pueden incluir, entre otras propuestas, trabajos individuales y/o colaborativos vinculantes al programa de cada materia.

La propuesta de enseñanza de la modalidad virtual, presta especial atención tanto a la planificación de la enseñanza como a la explicitación de las actividades didácticas y los procesos de evaluación de formación y acreditación de los cursos. Los componentes de la propuesta pedagógica se organizan en un Plan de Trabajo que establece una secuencia y distribución de actividades que, dispuesto desde el inicio del período de clases, permite a los/las estudiantes ir planificando y tomando decisiones sobre sus trayectos académicos.

Enfatizando en la historia institucional, Pablo Baumann (2009), quién como otros especialistas de la UNQ desarrolla y analiza la enseñanza en el entorno virtual, sostiene que uno de los componentes ventajosos de la propuesta virtual de la UNQ tiene que ver con la temprana incorporación y desarrollo de un equipo de gestión, académica y administrativa que contribuyó al desarrollo de las áreas pedagógica y organizacional.

Sujetos que participan en la propuesta de formación en el entorno virtual

Quienes cursan la formación de grado mediante el Campus Virtual UNQ, en general, son jóvenes y adultos que han demorado o han interrumpido su formación de nivel superior. Esta población, que puede estar radicada en diferentes jurisdicciones del país tiene, en general, la intención de obtener una carrera de nivel de grado de formación científica diversificada y que les brinde conocimientos para desempeñarse en el campo disciplinar elegido tanto como investigadores, como docentes, entre otras elecciones profesionales; en ámbitos institucionales públicos de gestión estatal, privada y/o de la sociedad civil, comunitaria.

Estudiantes de carreras presenciales cursando materias en el entorno virtual

Haciendo eco sobre el primero de los interrogantes que se plantea al inicio de este artículo, se describe el proceso de articulación entre áreas específicas de la universidad que fue necesario concretar para que, las prácticas de enseñanza bimodal del tipo blended learning de las carreras de Profesorado, tuvieran lugar.

El proceso de articulación de las carreras presenciales y la propuesta de formación superior en modalidad a distancia en entorno virtual de la Universidad Nacional de Quilmes, materializa la impronta e intencionalidad política pedagógica de ampliación de derechos que viene llevando adelante esta universidad desde hace más de dos décadas. En un informe institucional publicado en 2014, se puntualiza sobre esta temática y se hace alusión al desarrollo e implementación

del nuevo Campus Virtual UNQ, con el propósito de que el mismo contribuya a la solución de las problemáticas de identidad única, múltiples plataformas virtuales y acceso unificado para acceder a todos los sistemas. Este cambio se plantea como una respuesta a los nuevos desafíos puestos de manifiesto por la Bimodalidad[4].

Se pretende transparentar el proceso mediante el cual se fueron formulando las acciones implementadas, fundamentalmente, por la dirección de las carreras de Profesorado del período 2013-2015. De modo que se presentan las definiciones que, en sucesivas reuniones entre directores/as de las carreras de ambas modalidades, fueron discutidas y analizadas, sobre las propuestas y prácticas para ofrecer a los/las estudiantes trayectos académicos enmarcados en la Bimodalidad. Algunas de las definiciones (más o menos provisorias) fueron extendidas a otras carreras participantes que no forman parte del foco de atención de este trabajo, por ejemplo, las Licenciaturas en Ciencias Sociales, en Comunicación Social, en Historia de la modalidad presencial.

Aprendizaje mezclado

Se abrió la posibilidad a los/las estudiantes de modalidad presencial de realizar materias en modalidad a distancia, en el entorno virtual. En la puesta en marcha de esta experiencia surgieron imbricadas dimensiones asociadas a la gestión y otras dimensiones didáctico pedagógicas por lo que los intercambios iniciales entre los equipos de trabajo de la dirección de Planificación y Desarrollo Tecnológico de la Secretaría de Educación Virtual, y los directores de carreras presenciales, se dirigieron a coordinar acciones en pos del objetivo común: la implementación operativa de la propuesta de Bimodalidad, teniendo en cuenta las potencialidades de la enseñanza en la modalidad presencial y no presencial, posibilitando una formación inicial sustantiva y de calidad.

Durante las discusiones en pos de concretar los criterios y acuerdos que podrían configurar la alternativa de cursado para los y las estudiantes, se tuvo especial atención en continuar con el trabajo orientado a la formación de grado que se lleva adelante en cada unidad académica. De esta manera, las primeras definiciones consistieron en:

- Seleccionar los cursos de modalidad no presencial que mejor se adaptarían a esta propuesta. Esto, comprende al menos los siguientes aspectos: características de/la docente a cargo del curso/materia, que la materia corresponda al núcleos de cursos electivos de los planes de estudios, que la materia se ofrezca en simultáneo en ambas modalidades.
- Diseñar la combinatoria de ambas modalidades guardando el cuidado de trabajar con un cupo pequeño de estudiantes de las carreras presenciales realizando trayectos académicos en la virtualidad.
- Pensar y seleccionar las materias, propiamente dichas, dentro del núcleo de cursos electivos del ciclo superior de los planes de estudios ofertados en la modalidad no presencial y que serían las más convenientes para recibir a los estudiantes presenciales.
- Acompañar a los/las estudiantes presenciales cursando en el Campus UNQ. (Este punto, tuvo un tratamiento diferente por parte de cada dirección de carrera).

Sin pretender hacer una descripción exhaustiva, se hará referencia a cada uno de los criterios provisorios recién mencionados. (Se señala el carácter de provisorio dado que actualmente se está sometiendo a evaluación los procedimientos utilizados para las experiencias)

En el caso de las carreras de Profesorado de Educación, de Ciencias Sociales y de Comunicación Social[5], se comenzó a ofrecer en el segundo cuatrimestre de 2015, algunas materias en la modalidad a distancia mediante el entorno virtual “Campus UNQ”. Esta etapa del proceso de decisión conlleva, por lo menos, el análisis de las siguientes variables:

- Los cursos que se dispongan para el entorno virtual correspondan, también y por su denominación, al núcleo de las materias electivas del trayecto de formación de las carreras docente.
- La alternativa de este tipo de cursado mezclado sea para los y las estudiantes del ciclo superior de formación docente.
- Las materias seleccionadas, de la oferta académica de la Licenciatura en Educación modalidad virtual, sean válidas –según planes de estudios–, también, para las carreras de Profesorado.
- Selección de los/las docentes a cargo de los cursos virtuales.

- La cantidad de estudiantes presenciales inscriptos a cada una de las materias virtuales sea entre cinco y siete.
- Quienes se incorporen realizar trayectos bimodales, no sean ingresantes a las carreras sino estudiantes con experiencia en la presencialidad.

Este último aspecto, asociado fundamentalmente a dos cuestiones: una, a lo que refiere a la vida universitaria en sentido amplio. Esto es, el ingresante, por lo general, necesita de un tiempo subjetivo para poder comprenderse como estudiante de nivel superior, conocer los circuitos que organizan la universidad como institución en funcionamiento. La otra, se asocia a la política de inclusión y retención que viene desarrollando esta universidad. El compromiso de no solo hacer más accesible los estudios superiores, ampliando los espacios de acompañamiento a los ingresantes, sino también de generar y sostener instancias que puedan colaborar con la permanencia en la institución. Por eso, la cuestión de generar espacios continentes es un objetivo a perseguir.

Como se mencionó previamente, otro de los aspectos a destacar de este proceso de articulación fue el criterio sobre la selección de los/las docentes a cargo de los cursos virtuales. En este aspecto, se partió del supuesto que concebía que los/las docentes que conocían ambas modalidades y a su vez fueran docentes dentro de las carreras de profesorado, contarían con mayores recursos para acompañar a los estudiantes novatos en este tipo de experiencias de aprendizajes mezclados. Precisamente por la cantidad de cuidados que emergieron de la propuesta bimodal y que era necesario atender, desde la coordinación de las carreras de profesorado se organizó una tarea de seguimiento y acompañamiento específica a los y las estudiantes que iniciaban su tránsito por primera vez en el Campus UNQ. Con el propósito de colaborar a que se apropien de las competencias, capacidades, habilidades, conocimientos y estrategias necesarias que les permitan ingresar y permanecer en la modalidad no presencial en que se inscribieron para realizar su curso electivo de formación, y al mismo tiempo de hacer visibles los inconvenientes que podrían surgir de esta articulación de modalidades. Por lo expresado hasta aquí, puede vislumbrarse que la articulación de las modalidades no es tarea sencilla. En este sentido, una de

las cuestiones que presentó dificultades fue la etapa de la coordinación para los ingresos de los estudiantes presenciales al Campus virtual.

Como propuesta a corto plazo y proyectando futuras inscripciones a materias[6], se proponen nuevas instancias de trabajo para profundizar la coordinación entre las áreas comprometidas, que permitan compartir y revisar la experiencia de la Bimodalidad hasta la actualidad en la UNQ y superar las demoras de accesos al Campus, entre otras cuestiones.Los desafíos anteriores traen como correlato reconsiderar y pensar las situaciones para lograr mejorar los dispositivos y hacer crecer la propuesta bimodal. Es entonces que, para poder responder a esos desafíos, se piensa en la necesidad de elaborar estrategias nuevas y más facilitadoras que abarquen desde el proceso de inscripción a materias hasta la aprobación del curso elegido por los/las estudiantes. Si bien fue nombrada una tutora para realizar el seguimiento de los estudiantes en el trayecto de formación docente que optaron por realizar materias en la modalidad virtual, esa iniciativa no fue pensada y planificada con la totalidad del equipo de actores intervinientes. Además, se observa necesario formar a las personas que realicen el rol de tutores/as y que el mismo sea un cargo reconocido dentro de la institución, en vistas a una permanencia y profundización de las prácticas de articulación entre ambas modalidades.

Atendiendo al desarrollo histórico de la UNQ, cabe mencionar que esta última cuestión no es totalmente novedosa, dado que la Secretaría de Educación Virtual (SEV) tiene un extenso trabajo formalmente organizado en este sentido. Por eso, lo que aquí se enfatiza es a modo de señalar aspectos que aportarían a la mejora en lo referido a la articulación de modalidades y, en particular, en lo que respecta a la formación docente inicial de los profesorados de nivel secundario y superior.

Prácticas y residencia docente de nivel superior en modalidad a distancia y en el entorno virtual

El reglamento de las Prácticas de Enseñanza y Residencia Docente (en adelante PERD) vigente en los planes de estudios de las carreras de Profesorado fue el primero de los componentes para que las prácticas docentes en modalidad no presencial tuvieran lugar.

BIMODALIDAD

El Artículo 2 del Reglamento de la Práctica de Enseñanza y Residencia Docente (año 2013) de las carreras de Profesorado, establece que: “Las Prácticas de Enseñanza deberán desarrollarse en ámbitos formales y/o no formales. Podrán realizarse mediante la modalidad presencial y no presencial” (Planes de Estudios de las Carreras de Profesorado de Comunicación Social, de Ciencias Sociales y de Educación, 2013, Anexo II: Reglamento General de Práctica de la Enseñanza).

A partir del marco normativo que establece el reglamento de la PERD para las carreras de profesorado de nivel secundario y superior de la UNQ, se difundió y promovió entre los y las estudiantes cursantes del taller de PERD del año 2014, el conocimiento de dicho artículo que posibilita concretar un trayecto de su formación inicial como docentes dentro del entorno educativo virtual.

Esta es una práctica innovadora[7] dado que en el sistema formador argentino –incluyendo al universitario– comúnmente no está incorporada a los planes de estudios la posibilidad de realizar parte de la práctica docente en y para la modalidad a distancia, y en particular para el entorno educativo virtual. El hecho de poder acreditarla como residencia concreta para alguno de los niveles educativos para los que se está formando el estudiante –futuro docente–, es un acontecimiento novedoso. Por ello, esta iniciativa abre un gran debate entre los especialistas en formación docente y, especialmente, a los abocados al campo de la práctica, lo que lleva a pensar y problematizar aspectos de la práctica educativa en general.

Desde la posibilidad que abre el citado artículo, la participación de la coordinación de los profesorados situada entre los años 2013-2015, y del trabajo consensuado con las profesoras del campo de las prácticas docente, se tomaron decisiones operativas al respecto. La apertura de este espacio interpela a los y las cursantes de la PERD.

En el marco de estas acciones, surge, la inquietud de una estudiante del Profesorado de Comunicación Social de realizar la práctica[8] de nivel superior[9] en la modalidad no presencial.

Al tratarse de una experiencia inédita para las carreras de Profesorado pero que se inserta en un equipo de docentes que ya cuenta con años de trabajo, fue necesario elaborar criterios administrativos

pedagógicos adecuados a esta nueva propuesta y producir condiciones para que la actividad educativa pueda concretarse.

Las áreas, los sujetos y los roles de la propuesta formativa de la UNQ implicadas en la construcción de las primeras experiencias de prácticas de la residencia docente en modalidad virtual, fueron: la de Planificación y Desarrollo Tecnológico de la SEV, la Dirección de la carrera de Licenciatura en Educación (modalidad virtual), el equipo de Docentes de la PERD, la Dirección de los Profesorados, Docente coformador[10], las y los estudiantes practicantes y el grupo de estudiantes cursantes al momento de realización de las prácticas.

Partiendo del supuesto de todos los implicados, que las acciones que se desprendan del trabajo de articulación resulten como precedentes para que se sucedan futuras prácticas bajo este encuadre, se tuvo en cuenta, en las reuniones con la SEV, aspectos de funcionamiento y seguridad del Campus, como así también componentes necesarios para concretar la propuesta pedagógica.

La SEV ha desarrollado e incluido propuestas similares en las que "Otros", con otros roles, participan en las aulas virtuales. Por ejemplo, investigadores y becarios. De esta manera, no sólo incrementando la cantidad de este tipo de situaciones sino también originando nuevos contenidos sobre estas temáticas[11]. Sin embargo, aquí se presenta una situación sustancialmente diferente: estudiantes de los profesorados presenciales en su etapa de práctica docente realizando la residencia, correspondiente al nivel superior de educación, en modalidad virtual.

En relación al desarrollo de la experiencia, una de las primeras medidas significó reflexionar con el equipo de docentes de las prácticas cuál de las docentes estaría a cargo de acompañar a la estudiante en ese proceso de práctica docente en el entorno virtual. La docente que, finalmente queda a cargo del acompañamiento, es una docente con experiencia también en la modalidad a distancia y dentro del Campus UNQ. Además, tiene perfil profesional en Comunicación Social, que es el área de conocimiento donde la residente tenía que concretar su práctica. Lo cual, además de aportar con la formación académica, acreditada de modo que se promueve y facilita la problematización sobre los contenidos de la disciplina, aporta con su

trayectoria en la virtualidad para pensar la enseñanza en el entorno virtual. Si bien el rol de docente acompañante no era novedoso en el marco de la propuesta didáctica de la materia, el aspecto de acompañar a la practicante dentro del entorno educativo virtual sí lo era.

Para poder llevar adelante las prácticas docentes en el entorno de Campus UNQ, se comenzó a trabajar el tema de los accesos a los diferentes espacios del Campus en sí y al aula virtual en particular, con el propósito de ampliar los espacios de formación de los futuros docentes. Puntualmente para este tema se solicitó a la dirección de Planificación y Desarrollo Tecnológico de la SEV la creación de perfiles específicos para poder brindar a cada rol las condiciones necesarias para llevar adelante la propuesta. En el caso de los perfiles de los y las estudiantes practicantes, además, era necesario brindar las garantías para que puedan realizar intervenciones didácticas pedagógicas; esto es propuestas concretas de actividades al grupo de estudiantes previamente acordadas con el docente co-formador. Este último actor, además, juega un rol fundamental en el desarrollo de los modos de trabajo docente focalizado en el entorno virtual, más específicamente dentro del espacio del aula virtual (escritura didáctica, comunicación asincrónica, diseño de las presentaciones, estrategias de enseñanza e interacción).

Del proceso de puesta en marcha de las prácticas docente en entorno educativo virtual –que incluyeron discusiones para ir ajustando las condiciones de lo diseñado y las necesidades concretas para ampliar los espacios de aprendizaje–, resultó el acceso al Campus de todos los actores necesarios para llevar adelante la práctica.

Paralelamente a las definiciones que se fueron detallando, estaba latente la elección del curso/asignatura en la que se realizaría la construcción de la experiencia. El trabajo era hallar un/a docente dispuesto/a a recibir a la practicante y colaborar en la enseñanza de las potencialidades del Campus, el diseño de actividades didácticas para este ambiente. En otro orden, también era necesario coordinar las acciones para que, además, el curso que se seleccionara esté activo/a[12] durante el período de clases en el que el Taller de PERD planificaba las prácticas en superior.

Además, la elección del curso/materia virtual para la realización de las prácticas debía seguir el mismo criterio de selección que para la

modalidad presencial, esto es, áreas de conocimiento afín al campo de formación disciplinar de cada carrera de profesorado. Como puede leerse, algunos de estos criterios son compartidos con la experiencia narrada anteriormente para el caso de los estudiantes presenciales, cursando alguna materia en modalidad virtual.

Para el ejemplo que estamos describiendo, y teniendo en cuenta que se trata del Profesorado de Comunicación Social, se revisaron y analizaron según lo antes dicho, los planes de estudios de algunas carreras de grado en modalidad no presencial de la UNQ (Lic. en Ciencias Sociales y Humanidades, Lic. en Educación). Finalmente, se seleccionó una materia de la Licenciatura en Educación, teniendo en cuenta los criterios, tanto de guardar relación con las áreas de conocimiento a las que habilita el título docente, como de accesibilidad por las características del docente[13] a cargo del curso. Allí inició, entonces, la articulación entre la Dirección de los Profesorados y la Dirección de la carrera de Licenciatura en Educación (modalidad virtual). Oportunamente, con la aceptación del docente, se opta por la materia Tecnologías de la Comunicación, Cultura y Sociedad correspondiente al cuarto[14] período de clases del año 2014. Esta asignatura se ubica en el Ciclo Superior de complementación, corresponde al núcleo de Formación Específica del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación (modalidad virtual).

En el siguiente apartado, se analiza y reflexiona sobre algunas de las cuestiones de la puesta en marcha de la práctica docente en el entorno virtual.

Reconfiguración del campo de la práctica

Incorporar la actividad de Bimodalidad significaba reflexionar sobre el trabajo colaborativo[15] que comenzaría a tener lugar tanto con el docente a cargo del curso, las docentes a cargo del taller de las prácticas docente como con la estudiante que realizaría la residencia en el aula virtual. En lo sucesivo se procurará ir dando respuesta al interrogante: ¿cómo se ensamblan los procedimientos de la administración curricular del sistema con los componentes de las prácticas docente innovadoras en el Campus UNQ?

Desde este posicionamiento se entiende que la explicitación del procedimiento brinda información para crear y recrear experiencias de este tipo en distintos escenarios, en el contexto de la universidad.

Las actividades que la estudiante practicante debía realizar para acreditar la residencia en el nivel superior dentro del espacio no presencial, fueron definidas por el equipo del espacio curricular: PERD. Así se definió: la planificación y redacción de más de un documento de clase completo, incluyendo recursos y materiales audiovisuales, armado de reseñas en base a la bibliografía obligatoria del programa de la materia en cuestión, entre otras actividades que se piensen adecuadas para el espacio del aula virtual. Todas estas actividades, además, estarían coordinadas por el docente co-formador y la supervisión de las docentes del taller de PERD, teniendo en cuenta el uso de la tecnología tanto para las estrategias docente como para la disciplina.

Lo antes dicho pone en evidencia que esta práctica implicó articular con otro(s), respetar la diversidad de ideas que pudieran surgir para la puesta en práctica de algunas estrategias didácticas. En fin, todo aquello que implica abrir un diálogo, dar lugar a espacios de reflexión que quizá permitan imaginar nuevas situaciones y nuevos enfoques en las acciones que se realizan en el espacio del aula virtual.

Durante la práctica, estuvo presente, también, la preocupación (tanto de la practicante como de los docentes) referida a las contradicciones que podría causar al grupo de estudiantes la intervención de "otra" figura docente dentro del espacio del aula virtual y la presencia de "otra" que si bien no interviene, está logueada en el aula (docente orientador). Esta cuestión hizo acercar la discusión sobre las posibilidades de interpretar las contradicciones y las voces de los actores que conforman la experiencia pero esta escena fue superada con la presentación[16] y explicación que brindó el docente co-formador al grupo de estudiantes del aula virtual. Vinculado a estos temas, se definieron cuáles serían los canales habilitados para que la estudiante practicante pudiera realizar las intervenciones pedagógicas. Se puso en reflexión si sería un problema el acceso a los datos personales de los estudiantes cursantes y a las actas de sus Trabajos Prácticos y actas de Fin de cursada. Todo esto requirió de reuniones con el equipo de Planificación y Desarrollo Tecnológico de la SEV, responsable

de habilitar y definir los perfiles dentro del Campus, para pensar y diseñar la manera posible para un buen desarrollo de la práctica docente en el aula virtual. Y, en paralelo con el docente co-formador, plantear la necesidad de analizar críticamente la relación con los otros docentes intervinientes, más o menos activamente en el espacio del aula, y aceptar que esa interacción configuraría en buena medida una nueva situación constitutiva de ese trabajo colaborativo.

Finalmente, se decidió que la estudiante tendría los mismos accesos que el docente a cargo del curso, salvo a las actas de parciales y cierre de nota del cursado de la materia, y que la docente acompañante tendría acceso al espacio del aula para poder observar las prácticas de enseñanza mediadas por tecnología, lo cual implicaba explicar a los estudiantes la observación no participante de esa figura también dentro del espacio del aula virtual[17]. Entendiendo que escapa de la pretensión de este trabajo la cuestión que abre la presencia y convivencia de muchos docentes con diferentes roles en el mismo espacio, se lo menciona por la potencialidad que conlleva para producir nuevas y futuras exploraciones en esa línea.

Si bien lo expresado hasta aquí no difiere mucho de lo que se solicita a los y las residentes (o al menos se pretende motivar a que suceda) al momento de realizar las prácticas en las instituciones educativas, esta era la primera vez que se daba dentro de la misma universidad, entre colegas y en la modalidad virtual.

Toda esta composición de la escena educativa forma un corpus sensible de ser objeto de investigación, y esencialmente pretende problematizar el campo de la práctica docente en entornos educativos virtuales, sumar ideas para la reflexión y arrojar algunas aproximaciones, de carácter hipotético y provisorio sobre diseños tecnopedagógicos.

Como se puede leer, las cuestiones a contemplar para la puesta en marcha de la práctica en el entorno virtual, llevó un tiempo de debate, análisis y reflexión por parte de los involucrados en la experiencia concreta y de los responsables de las áreas de trabajo de la UNQ.

Este camino si bien innovador a lo que refiere a las prácticas docentes, en el sentido que ya se mencionó, es un lineamiento de la política académica de la universidad trabajar por una mayor articulación entre ambas modalidades: “(…) Con el fin de hacer un camino hacia

una universidad integrada y bimodal, el Programa presta asistencia técnico-pedagógica a las maestrías y carreras de posgrado de la Universidad Nacional de Quilmes que ofrecen sus materias en la modalidad virtual, al igual que a los cursos de grado que adoptan la modalidad semipresencial" (Pérez, Imperatore, 2009).

En este trabajo también importan los procesos perceptivos de los docentes involucrados en la propuesta y de la estudiante practicante que desarrolló la experiencia. En esta oportunidad se mencionan algunas valoraciones manifestadas por la estudiante practicante[18] cuando se la consultó sobre el impacto de la experiencia en su formación. La estudiante valoró positivamente la experiencia, resaltando, como potencialidad de este tipo de enseñanza, los procesos colectivos de aprendizaje asincrónicos y a distancia a los que habilita este tipo de modalidad. También hizo alusión a la importancia y potencia que tiene la modalidad no presencial en tanto crea puentes que pone la Universidad al alcance de estudiantes que, de otro modo, no podrían ser parte de estas propuestas formativas.

Pensando en la retroalimentación y la reflexión sobre las prácticas que a futuro se desarrollen en el marco de las aulas virtuales, se proyecta la idea de trabajar con el grupo de estudiantes cursantes en el mismo curso que se tome para la práctica docente. Esto, teniendo en cuenta lo ya expresado acerca del perfil de esos estudiantes, que en su gran mayoría cuentan ya con una titulación docente del sistema educativo (de niveles y disciplinas diversos) mientras cursan licenciaturas de modalidad virtual en la UNQ. La cuestión abre la posibilidad de que ellos asuman, también, el rol de docentes acompañantes junto con el equipo de las PERD y al docente co-formador.

Conclusiones

Al observar la puesta en marcha de todo el trabajo de coordinación realizado, tanto para concretar las prácticas de cursos virtuales para los estudiantes de la modalidad presencial, como así también la de prácticas y residencia docente en el Campus Virtual UNQ, se concibe como un paso muy importante en el sistema formador, el pasaje hacia una visualización macro de la temática de la formación docente inicial

y la Bimodalidad. Planteadas algunas ideas sobre lo realizado hasta el momento en la articulación de las modalidades y acerca de los tópicos que interesaba trabajar en este artículo, a saber: formación docente, Bimodalidad y prácticas docente y a su vez la institución universidad en la que cobran forma las experiencias, se intentó reconstruir las redes que se producen entre la planificación y los eventos concretos que van dando espacio a los debates sobre la problemática. Ensayar, preguntar y construir un enfoque posible de gestión para situaciones educativas que tengan en cuenta los procesos sociales, políticos y económicos por los que atraviesan los actores institucionales intervinientes en desarrollos semejantes. De esta manera, la atención estuvo puesta en tres cuestiones que podrán leerse como parte de un mismo proceso: por un lado, los modos en que la UNQ está construyendo la enseñanza en la Bimodalidad. Por otro, el modo en que los docentes están viviendo y significando su trabajo en la articulación de las modalidades y por último, el proceso de los estudiantes en su ingreso y permanencia en las carreras utilizando algún tipo de Bimodalidad.

En suma, tanto para el caso de las aulas virtuales en la oferta académica de la modalidad presencial, como en la instancia de la práctica docente en modalidad a distancia, hay que seguir trabajando para fortalecer el desarrollo de este tipo de propuestas. Contribuir a la formación de profesores universitarios con situaciones como las expuestas, hace recrear problemáticas que, a su vez, provocan nuevas propuestas sobre las perspectivas que presentan la incorporación y apropiación de las tecnologías digitales en la formación docente inicial y más precisamente en el campo de la práctica.

Son desafíos, entonces, explorar en iniciativas de modalidades convergentes a partir de una perspectiva teórica y metodológica pedagógica en la formación inicial; preparar a los docentes de ambas modalidades para una mejora en el proceso de acompañamiento a los docentes en formación; convertir a las aulas en verdaderos espacios de reflexión de la práctica, que potencie a ambas modalidades y favorezca a la generación de nuevos conocimientos y más y mejores estrategias de enseñanza.

Bibliografía

Aleksevicius M. (2003), "Reflexiones sobre el papel de los maestros en la formación docente". Producción realizada para el ateneo Formación de maestros formadores. Secretaría de Educación CABA, Escuela de Capacitación (Cepa). Coord. : B. Alen.

Baumann, P. (2009), "Seis apostillas y una conclusión sobre el proceso de desarrollo de Qoodle". En Pérez S. e Imperatore A.. (Comp.). Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas. (pp.254-266). (1er. Ed.) - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Florez, P., Marzioni, C. del H., Shneider, D. (2013), "La etnografía virtual. Una metodología posible para la investigación educativa en aulas virtuales". En 6° Seminario Internacional de Educación a Distancia. Red de Universidades de Educación a Distancia (RUEDA). Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado a partir de: < http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t206.pdf>.

Lipsman, M. (2002), "Nuevas propuestas de evaluación en las prácticas de los docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional de Buenos Aires". La innovación en la evaluación. En tesis de maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

López, S. R. (2009), "Formación de docentes para entornos virtuales. Reflexiones sobre la Especialización en Docencia y entornos virtuales de la UNQ". En Pérez S. e Imperatore A.. Comp. Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas. (pp.199-210) (1er. Ed.) - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes., pp.200.

Marzioni, C. del H. (2015), "Desafíos contemporáneos: la integración del entorno virtual en la formación docente universitaria. Docente co-formador, docente orientador, practicante y alumnos en la práctica y residencia docente en el entorno virtual". En actas de II Jornadas sobre uso pedagógico de TIC: Experiencias e investigación sobre uso pedagógico de TIC en la enseñanza universitaria. Universidad Nacional de La Pampa, Ciudad de Gral. Pico.

Pérez, S., Imperatore, A. Comp. (2009), "Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas". (1er. Ed.) - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. pp.257.

Plan de Desarrollo Institucional 2011-2016 (2011). Departamento de Ciencias Sociales. Anexo: Lineamientos estratégicos y acciones para la Gestión Académica. Resol. (CD) Nº: 216/11.

Planes de Estudios de las Carreras de Profesorado de Comunicación Social, de Ciencias Sociales y de Educación. Resol. (CS) Nº: 570/13; Resol. (M.E.) Nº:1075/09; Resol. (CS) Nº: 571/13; Resol. (M.E.) Nº:800/09; Resol. (CS) Nº: 572/13; Resol. (M.E.) Nº:909/09).

Schneider, D. (2012), "Estado de situación: la educación a distancia en las Universidades Públicas Argentinas". En Actas del II Congreso de Posgrados de Educación Superior (REDAPES). Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Universidad Nacional de Quilmes (2014), "Memoria & Cuentas de Inversión. Sección de Secretarías". Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado a partir de: <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/55cbdb701e27c.pdf>.

Notas

[1] En el marco de este texto se comprenderá por articulación a la convergencia de las modalidades presencial y entorno virtual de enseñanza (Campus Virtual UNQ). "Esto supone reconocer que las partes son distintas entre sí y a la vez forman parte de un todo." Articulación implica entonces "pensar simultáneamente en la unidad y en la diversidad" de las partes que conforman al Sistema de Formación Docente. (Méndez Seguí, Córdoba, 2007, p.31-32).

[2] López. (2009, p.200). Formación de docentes para entornos virtuales. Reflexiones sobre la Especialización en Docencia y entornos virtuales de la UNQ.

[3] Florez, Marzioni, Shneider. (2013, p. 36). La etnografía virtual. Una metodología posible para la investigación educativa en aulas virtuales.

[4] Documento Institucional. Universidad Nacional de Quilmes (2014). En la sección de Secretarías.

[5] Los planes de estudios de las carreras presenciales de la UNQ presentan –al momento de estas experiencias– una estructura en ciclos: el ciclo básico obligatorio y el ciclo superior obligatorio en donde se ubican los cursos del núcleo obligatorio y los cursos del núcleo electivo. Este último, a su vez se compone por cursos específicos y otros de intervención. Los estudiantes deben completar en su trayecto académico una cantidad determinada de materias correspondiente a cada ciclo, según plan de estudios, para egresar de sus respectivas carreras.

[6] En la oferta académica de 2016 se planificó extender, al estudiantado, la posibilidad de inscripción a más materias de modalidad no presencial, que implica además, la intervención de otras carreras en esta propuesta de Bimodalidad.

[7] En el marco de este trabajo con este concepto se hace referencia a: "(…) aspectos innovadores de las nuevas propuestas, donde no todo es innovador. Las propuestas pueden ser parcialmente innovadoras cuando se modifican aspectos, instancias o partes del sistema vigente (Lipsman, 2002).

[8] En el Artículo 1º del Reglamento General de la Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Comunicación Social se define a la práctica como: La Práctica de Enseñanza es una instancia formativa del alumno/a consistente en la realización supervisada y gradual del rol profesional, a través de su inserción en una instancia de intervención que le posibilite la producción y aplicación integrada de conocimientos, competencias y prácticas adquiridas a través de su formación académica, posibilitando el espacio para procesos de aprendizajes nuevos e integrales. Específicamente, se concibe como un espacio de desarrollo docente cimentado en la formación teórica, metodológica y aplicada adquirida por el estudiante a lo largo de su formación; demanda la toma de decisiones fundadas respecto de contenidos, estrategias, fuentes de referencia y procedimientos de evaluación. Constituye un acercamiento a escenarios reales en los que despliega su acción el educador y una oportunidad para poner en juego las competencias docentes, entre las que se prioriza la reflexión y la mirada crítica sobre el propio accionar.

[9] Cabe aclarar que en el marco de las carreras de profesorado de la UNQ, los estudiantes tienen prácticas docente en nivel secundario y nivel superior de educación, niveles para los cuales están habilitados para el ejercicio de la docencia.

[10] En palabras de la educadora Marta Aleksevicius (2003) comprenderemos por docente co-formador, a aquel "docente a cargo del curso que, en equipo, opera junto a y en conexión con el profesor de práctica para la formación de los futuros docentes" (p.2).

[11] Dentro de la UNQ existen diferentes Programas de Investigación que abordan la compleja red de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: algunos desde enfoques más sociológicos; otros más comunicacionales; otros más cognitivistas. Todos aportan reflexiones y conocimientos con implicancias didácticas y contribuyen a este campo de la investigación educativa en constante crecimiento.

[12] Es oportuno indicar que, los calendarios académicos de la modalidad virtual y la presencial de la UNQ no coinciden plenamente. Se presentan desfasajes entre el inicio de la práctica en superior en el marco del taller de PERD y el período de clases en virtual. Dicho desfasaje fue controlado con la coordinación de actividades entre las docentes del Taller, el docente co-formador y la estudiante practicante.

[13] El docente de este curso cuenta con vasta experiencia en el entorno virtual y desarrollos de conocimientos en el campo de las TIC desde un posicionamiento que combina lo cultural, lo comunicativo y lo tecnológico.

[14] Este período de clases finaliza en el mes de Enero. Esta condición hizo pensar en estrategias certeras en el aula porque no había mucho tiempo para revisar una y otra vez lo diseñado. Esta tarea pedagógica fue llevada adelante por el docente co-formador y la practicante y evaluada por la docente del taller de PERD.

[15] Para mayor desarrollo sobre trabajo colaborativo ver López (2009, p. 205). El tiempo en las actividades colaborativas en los entornos virtuales de aprendizaje.

[16] En la ponencia "Desafíos contemporáneos: la integración del entorno virtual en la formación docente universitaria. Docente co-formador, docente orientador,

practicante y alumnos en la práctica y residencia docente en el entorno virtual" se puede leercon mayor detalle la interacción entre docente co-formador y practicante en el entorno del aula virtual.

[17] Los estudiantes que cursan la Lic. en Educación, modalidad virtual, en su mayoría son adultos que están insertos en el mundo del trabajo y en general ya están vinculados a actividades de docencia porque poseen un título en alguno de los niveles educativos (maestro de grado, maestro de enseñanza inicial o profesor/a de alguna disciplina en particular), lo cual favorece la comprensión de la intervención de todos estos roles en el ambiente del aula virtual.

[18] Estudiante del profesorado de Comunicación Social, UNQ, modalidad presencial, 2014.

Aulas presenciales y aulas virtuales: estrategias docentes compartidas, diferenciables y transferibles

Virginia Alejandra Duch y Silvia Irene Núñez*

Las clases en la Universidad Nacional de Quilmes se ven atravesadas en gran parte por la Bimodalidad, ya que muchos cursos tienen al mismo docente dictando parte de sus clases presenciales y clases virtuales en la plataforma universitaria. El foco de este trabajo estará puesto en la descripción y análisis de las estrategias docentes surgidas de modelos pedagógicos subyacentes a ambas modalidades para dar cuenta del éxito o fracaso de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos de formación bimodales. Estos modelos conforman un marco tridimensional integrado por las tecnologías, los docentes y los estudiantes (Duart, Sangrá; 2000). Para ello, profundizaremos sobre la indagación de las diversas estrategias didácticas, los materiales y la interacción en los contextos presenciales y virtuales para intentar identificar cuáles coinciden y/o divergen y cuáles pueden adaptarse con mayor o menor tratamiento por parte de los involucrados en el acto educativo. Intentaremos demostrar que las estrategias docentes empleadas dependen de la centralidad de cada uno de los componentes del enfoque pedagógico asumido y además realizaremos algún nuevo abordaje que aplique a la formación del profesorado para la Educación Superior del futuro.

Palabras clave: tecnologías – enseñanza – aprendizaje – modelos pedagógicos.

* Universidad Nacional de Quilmes.

IDEAS de Educación Virtual

La implementación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las instituciones educativas del siglo XXI y, en particular, en las universidades ha provocado cambios tanto en las estrategias docentes empleadas en el dictado de clases, como así también en los materiales y en la interacción entre los participantes que ha modelado, en última instancia, la forma de acceder a los conocimientos.

Sin embargo, el alcance de la apropiación de las tecnologías por parte de los docentes es variada y producirá como correlato un impacto también diferente, sobre la forma en que los docentes gestionan y dictan sus clases, cómo seleccionan los materiales y cómo planifican la interacción. Esto se debe a que tales decisiones se basan en el dominio de las tecnologías de las que disponen en las aulas y la concepción que cada docente sostiene respecto del rol de las mismas en el aprendizaje de los estudiantes.

Autores como Salinas (2009) sostienen que las tecnologías desdibujan la diferenciación entre componentes formales e informales de aprendizaje en una interconexión cada vez más fuerte que lleva a la construcción de nuevos espacios de interacción en las instituciones. Pues en este caso, habría más de un componente formal dado por los diferentes tipos de aulas presenciales y formales que se articularían con aquellos componentes informales aportados por las TIC y que lleva a que tanto docentes como estudiantes deban enfrentar el desafío de conocer el entorno, dominarlo, acomodarse y apropiarse del mismo para que el aprendizaje tenga lugar. El rol de las TIC en este marco sería –según Salinas ob.cit.– el de otorgar flexibilidad al diseño de la oferta formativa para que se adecúe mejor a los contextos cambiantes como a los participantes.

La universidad siempre ha respondido como generadora de las condiciones de posibilidad que conduzcan a los estudiantes no solo a la información sino también al acceso al conocimiento. Para ello, la misma, guía y pone al alcance de los alumnos aquellos “objetos del saber cómo los dispositivos que les permitan, mediante la propia acción sobre los objetos interiorizar el saber y transformarlo en conocimiento” (Bertrand, L. 2010). Es así que se torna fundamental pensar tanto la modalidad presencial como la modalidad virtual, como también espacios de adquisición del conocimiento de forma autónoma

mediante participación e involucramiento activo en dichas acciones por parte de los estudiantes, siempre guiados por los profesores independientemente de que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se desarrollen en ámbitos presenciales o virtuales. Los docentes universitarios, por ende, deben intentar curar, presentar, facilitar, sugerir los temas, conceptos, saberes y conocimientos que los estudiantes deben dominar y utilizar en su trayecto de desandar para aprender y comprender, construir y estructurar su relación con el saber.

Además en este proceso no deben soslayar que el constructo "nativos digitales" hoy en día ha demostrado ser falaz y que, de modo alguno, los jóvenes alumnos universitarios tienen un manejo crítico, reflexivo y de acuerdo al contexto, de herramientas/medios/entornos tecnológicos y que su acceso a múltiples fuentes de información no significa que pongan en juego estrategias de búsqueda, guardado y validación de la misma según los criterios científicos y académicos.

Atendiendo a estas circunstancias, el docente debe convertirse en un facilitador y guía que realiza aportes específicos y contextualizados que le brindan encuadre y sentido a los contenidos a aprender.

Reig Hernández (2010) sostiene que el trabajo en la red presupone una oportunidad única y diferente de aprender a base de compartir y participar. Sostiene además que en la nueva plataforma global la propia cultura del aprendizaje aumenta, se transforma y obliga a todos los interesados en el aprendizaje durante toda la vida, a aprender en comunidad. El mayor esfuerzo, dice, es de los maestros que transforman las aulas en laboratorios en los que ponen a prueba sus estrategias, no solamente ya al adaptarse a cada grupo de estudiantes y a cada contenido a enseñar, sino también a cada nueva tecnología emergente.

Duart y Sangrá ob.cit. proponen que para los entornos virtuales el modelo de actuación pedagógico debe centrarse en el estudiante, y tendrá el entorno de relación como referente, como espacio o como medio, pero no como finalidad en sí misma. De esta manera, los estudiantes se convierten en los verdaderos protagonistas de su proceso de aprendizaje y regulan su propio ritmo de trabajo. Por ello, parte del éxito de los modelos formativos virtuales está en el interés, la motivación y la constancia del alumno, lo cual debe ser promovido mediante estrategias docentes, materiales y otros recursos que se pongan a su disposición.

Duart y Sangrá ob.cit. sugieren llegar a un modelo equilibrado donde cada uno de los tres modelos pedagógicos anteriormente mencionados conviven siendo los tres igualmente importantes, pero sin ser uno más central que los otros. El modelo sugerido es aquel en el que mediante la tecnología los docentes y estudiantes acceden a una amplia gama de recursos que facilitan la tarea de enseñar a los primeros y de aprender a los segundos. En el caso de los docentes dejarían de ser meros transmisores y los estudiantes se deberían focalizar en la gestión de sus propios conocimientos.

Si se toman en cuenta las propuestas de algunos teóricos como Siemens (2004) donde las metodologías se basan en conceptos promovidos por las teorías del caos, de las redes, de la complejidad y la autoorganización asociadas con la sociedad de la información, debemos señalar que para estas teorías el aprendizaje y el conocimiento residen en la diversidad de opiniones y hasta pueden encontrarse fuera del individuo ya sea en artefactos o dispositivos y que se avala al aprendizaje como proceso de conexión de nodos especializados o fuentes de información.

Así, el conectivismo define al aprendizaje como conocimiento aplicable que está enfocado en conectar conjuntos de información especializada. Además, postula que las decisiones respecto al conocimiento se basan en principios que cambian rápidamente y que continuamente se está adquiriendo nueva información para lo cual la capacidad de distinguir entre información relevante y prescindible es fundamental. También es de vital importancia la habilidad de reconocer el momento en que una nueva información altera un conocimiento basado en las decisiones tomadas anteriormente.

Finalmente, se debe destacar que el modelo presentado por el conectivismo reconoce al aprendizaje como una actividad que deja de ser interna e individual y que el uso de nuevas herramientas modifica la forma en la cual trabajan y funcionan las personas. Es decir, la interacción entre las personas se ve modificada junto con la aparición de nuevas herramientas tecnológicas, y por ende también se ve modificada la forma en que cada uno construye y reconstruye su entorno de acción y sus conocimientos.

Contexto

La Universidad Nacional de Quilmes ofrece cursos que atienden múltiples necesidades de formación provenientes de las diversas carreras presentes en ella. Es decir, en la variedad de ofertas de cursos que en la universidad conviven bajo la gestión del mismo docente, por ejemplo, materias totalmente presenciales, materias totalmente virtuales y materias de seis horas semanales, cuatro horas de las cuales son presenciales siendo las dos horas restantes virtuales en el Campus de la Universidad Virtual de Quilmes.

La disponibilidad de las aulas presenciales responde a tres tipos los cuales son:

- "Aulas clásicas": poseen pizarrón, tiza y/o marcador. A veces, además, cuentan con en pantalla, cañón y computadora portátil y con acceso a internet, dependiendo de la señal wifi.
- Aulas multimedia: cuentan con cañón, pantalla, computadora y parlantes instalados fijos que pueden ser asignados para todo el período curricular o deben pedirse con antelación y cuyo otorgamiento depende de la ponderación de necesidades de otros profesores y materias
- Laboratorio de idiomas: dispone de una PC para el docente desde la cual se transfieren a los alumnos (que también cuentan con una computadora cada uno) materiales digitalizados (audios, videos, ejercicios, entre otros).

Cabe destacar que en las aulas clásicas existe la posibilidad de visitar sitios web, trabajar con audios, videos y ejercicios disponibles online; en las multimedia se amplía las posibilidades de uso de tecnología y en los laboratorios se puede interactuar de modo individual, de a pares, grupal, pudiendo los estudiantes trabajar con un mismo material o con materiales diferenciados y contar con headsets individuales (conjunto de auriculares y micrófono) para escuchas y grabaciones.

El uso del laboratorio demanda que los docentes realicen cursos de capacitación sobre su manejo debido a que este ha sido montado y configurado por el equipo técnico de la universidad con software libre adaptado a las necesidades de este tipo de cursos.

IDEAS de Educación Virtual

Las aulas virtuales se han implementado en una plataforma Moodle customizada por la universidad (Qoodle), la cual es accesible desde cualquier lugar y en cualquier horario a partir de una conexión a Internet. En ellas, los alumnos tienen acceso a materiales en diferentes formatos con preponderancia de la hipermedia, bases de datos, tutoriales, cuestionarios, simulaciones, ejercitaciones de autoevaluación, etc. El Campus Virtual, además, brinda a los docentes una variedad de recursos y actividades que se adaptan a diferentes estilos de aprendizaje. A tal fin, los profesores se capacitan específicamente en cada una de las posibilidades comunicacionales, de enseñanza y de aprendizaje que ofrece cada espacio del aula virtual.

Esta diversidad de entornos y espacios áulicos (virtuales y presenciales) demanda un alto nivel de exigencia tanto a los estudiantes como al cuerpo docente que necesitan apropiarse de las características particulares sobre todo del modo virtual. En suma, nos referimos que el pasaje de la presencialidad a la virtualidad requiere poner en juego procesos de adaptación que permitan que el mismo se realice con la mayor naturalidad, y que no vaya en detrimento de la calidad de la enseñanza y de las actividades de aprendizaje motorizadas por los objetivos pedagógicos.

Esta adaptación invita al profesor a planificar, preparar sus clases y materiales de forma diferencial, además de emplear estrategias adaptadas a las didácticas específicas y adecuadas a cada uno de los entornos como así también estrategias de adaptación y transferencia de un entorno al otro.

Si analizamos qué sucede con los alumnos en este pasaje de un modo a otro podemos referir que las diferencias se localizan en la gestión totalmente distinta de los tiempos personales de estudio y acceso a los contenidos, que en el entorno virtual significan autorregulación, compromiso y cumplimiento de los plazos establecidos con mayor rigurosidad. En esta contextualización de la experiencia del cambio de una modalidad a otra cobra relevancia reflexionar sobre los distintos modelos pedagógicos que subyacen a estas modalidades: presencial y virtual en la universidad.

Duart y Sangrá ob.cit. describen tres modelos representativos que predominan en la Educación Superior:

- Modelos centrados en los medios (tecnologías).
- Modelos centrados en el profesorado (docentes).
- Modelos centrados en los estudiantes.

Resumiendo las características de los tres modelos podemos referir que el modelo centrado en las tecnologías se caracteriza por focalizarse en las herramientas tecnológicas empleadas y son transmisoras y facilitadoras del conocimiento. En él los profesores y estudiantes pasan a un segundo plano.

En el modelo centrado en el docente, éste es el único referente válido de transmisión del conocimiento, y la función de las NTIC es la de amplificar el alcance de sus clases. Utiliza estrategias de enseñanza iguales en todas las aulas, pero incluye alguna herramienta tecnológica, no modificándose las primeras sea cual fuere la tecnología implementada adicionándose que en ellas no existe casi la interacción.

En el modelo centrado en el alumno, éste decide el recorrido académico; elige los contenidos y la profundidad que desea alcanzar en cada uno de ellos. En muchos casos es el mismo alumno quien autoevalúa su aprendizaje y, sobre todo, el que regula el tiempo destinado al cursado y al tratamiento de los materiales y contenidos.

Metodología y desarrollo

Este trabajo se sustenta en los resultados de una combinación de varias formas de indagación, tendientes a relevar datos emanados por todos los cursos en los cuáles se han llevado a cabo, a través de encuestas iniciales a los alumnos, indagando sobre su edad, manejo de tecnología, formación previa en inglés, postura frente al aprendizaje del idioma, expectativas respecto al material, al docente y a las clases y también se realizaron encuestas de valoración del uso de tecnología incluida (cañón, pantalla, computadora, equipos de audio, laboratorio) para relevar la frecuencia, finalidad y eficiencia de dichos recursos. También se encuestó sobre los espacios del aula virtual (foros, chat, recursos, actividades) y respecto de la interacción con el docente, haciendo foco en la relevancia otorgada por los estudiantes a la misma y su valoración en cuanto a la facilitación del aprendizaje.

Finalmente, se efectuaron encuestas post-curso sobre la opinión de los participantes respecto al aporte a sus aprendizajes de las TIC en las aulas, independientemente de la naturaleza presencial o virtual de las mismas, además de entrevistas a los docentes sobre las estrategias utilizadas en cada una de las modalidades.

¿Qué se obtuvo del relevamiento de datos de los instrumentos de medición y sondeo?

Los profesores describieron que el pasaje de un escenario a otro implicó cambiar tanto los materiales (textos e imágenes impresos y digitales, audios, videos) como las estrategias para su tratamiento (escritura y dibujo en pizarrón o documentos e imágenes proyectados en pantalla, comunicación directa en el aula, vía mail, por los foros y otros espacios del aula virtual).

Pasar de materiales y estrategias fijas e iguales y tradicionales a una selección con opciones de materiales y estrategias diferenciadas, hasta llegar a menús de materiales donde cada estudiante elige estrategias personalizadas, para Salinas ob.cit. “supone enfoques del aprendizaje abierto en relación al diseño y gestión de las experiencias de aprendizaje”, donde se consideran los objetivos, secuencia, lugar y estrategias de enseñanza en base a las tecnologías disponibles. El autor señala, además, que el centro del sistema didáctico lo constituye el contexto y la situación y allí se desarrollan metodologías de enseñanza y relaciones de comunicación.

La transición implica, entonces, transitar por metodologías prefabricadas (construidas, formuladas formalmente, prescriptivas), metodologías artesanales (que el profesor va construyendo y ajustando) y diseñar estrategias que signifiquen para el docente a partir del análisis tomar decisiones ante cada situación concreta, sobre los distintos elementos del proceso didáctico (características individuales de los estudiantes, contenido, entorno, tecnologías).

Del análisis de los datos también se desprende que los resultados arribados sobre las estrategias empleadas por los docentes varían al compás de la diversidad de contextos áulicos analizados y descriptos a lo largo de este trabajo.

Las encuestas pre y post curso realizadas a los estudiantes aportan que los mismos tenían creencias respecto al manejo de tecnología y sobre su capacidad de adaptación a las diferentes modalidades de aprendizaje, que fueron cambiando con el transcurrir del curso. Sobrevaluaban sus capacidades de manejo y habilidades de atención, comprensión y manipulación de los contenidos de las clases, independientemente de las tecnologías que tuviera el aula y de las posibilidades ofrecidas en el Campus Virtual.

En las encuestas se relevó, también, que existió tensión cuando la tecnología era esperada y la misma estaba ausente, como así también cuando debieron enfrentarse a aplicaciones tecnológicas desconocidas. Esto se relaciona estrechamente con la dificultad al momento de abordar ciertos materiales de estudio.

Si se mencionan las entrevistas realizadas a los profesores se puede señalar que los mismos suelen –de manera intuitiva– adaptar los materiales trabajados a las tecnologías disponibles en cada aula y modalidad. Otras veces, los docentes se aferran a un modelo pedagógico y a estrategias que resultan exitosas para una modalidad en particular, sin plantearse siquiera en las características particulares y diferenciales de la misma con respecto a la otra. En sintonía con esto se detectó grandes sentimientos de frustración en los profesores al tener que enfrentarse a dificultades de comprensión y manipulación de los materiales por parte de los estudiantes.

Realizando un somero resumen de los datos relevados antes expresados podemos colegir que:

- La innovación tecnológica en el aula es bienvenida, siempre y cuando no ponga en riesgo los factores que promueven el aprendizaje.
- Es importante subrayar que no por hacer uso de la tecnología disponible –sin modificar las estrategias de enseñanza– deba descuidarse la comprensión o la construcción de los conocimientos.
- Se expresó el fracaso al intentar utilizar programas, aplicaciones o dispositivos tecnológicos que no conocían y que se les presentaban en cualquiera de los formatos de aulas.

Salinas ob.cit. sostiene que las instituciones “deben promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje,

apoyándose en las TIC y haciendo énfasis en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores y en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje", pero esto demanda también que se tenga en cuenta el desafío que significa para el docente adaptarse a ambientes con diferentes TIC.

Bajo este contexto es deseable que el profesor actúe como guía de los alumnos, facilitandoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, para pasar a actuar como gestor de recursos y acciones de aprendizaje y acentuar su papel de orientador y mediador.

El enfoque de enseñanza visto desde esta óptica se centra en el estudiante como principal actor del proceso mientras que el docente se vuelve un experto en contenidos, promueve el crecimiento personal y facilita el aprendizaje.

Si se focaliza el análisis en las estrategias docentes aplicadas en el aula virtual, los profesores expresaron diferentes abordajes de la enseñanza los cuales se relacionan a los modelos mencionados anteriormente (enfoques centrados en la tecnología, enfoques centrados en el profesorado o enfoques centrados en el estudiante). Cabe destacar, sin embargo, que difícilmente se presentaron casos de abordajes puros, sino que se divisaron posturas mixtas que variaron según el contenido de la clase.

Algunos profesores no supieron dar cuenta de estrategias diferenciales que se adaptaran a las características del los contextos presencial y/o virtual puesto que su enfoque de enseñanza se encontraba situado en el del docente expositor con poca interacción con el estudiantado. Las estrategias, entonces, en la virtualidad fueron presentar un documento de texto en la clase virtual con el mismo contenido, tono y registro discursivo que en la clase presencial para luego presentar a los estudiantes cuestionarios que debían contestar y entregar para su corrección.

Se encontró, además, que los docentes que tenían una fuerte postura sobre la utilización de la tecnología en los procesos educativos, expresaron las tensiones que sufrieron al tratar de adaptarse a cada entorno mediante la apropiación del uso de las mismas teniendo que aprender a utilizar cada una de las herramientas y dispositivos que

varían en cuanto a marcas, modelos, etc. Esto les generaba una gran presión de tiempo de preparación de los materiales apropiados para las aulas presenciales con diversas tecnologías por un lado y su adaptación a las virtuales por el otro. En estos casos los docentes generaron videos, ejercicios de respuesta inmediata, cuestionarios online, presentaciones, etc. con los contenidos de cada clase.

También existieron docentes que supieron identificar estrategias diferenciadas según la modalidad, las tecnologías, los materiales, la comunicación e interacción con los estudiantes. Si bien su enfoque estuvo más centrado en los alumnos, fueron los que mejor reflejaron el intento de lograr un equilibrio entre los tres enfoques propuestos por Duart y Sangrá ob.cit. y, además, dejaron vislumbrar una postura conectivista proporcionando recursos de los cuales los estudiantes se sirven para crear nodos de información y redes que les permiten construir su propio conocimiento. En este punto se mencionaron estrategias de discusión, trabajo colaborativo, foros de debate, armado de wikis y glosarios; en definitiva, estrategias particulares para cada entorno siempre orientadas al logro de un mismo objetivo: el aprendizaje.

Algunos conceptos a tener en cuenta a la hora de transitar la Bimodalidad

En el paso de la presencialidad a la virtualidad debería tenerse en cuenta la dimensión tecnológica, ya que afecta la difusión de la información y la disponibilidad y accesibilidad de los materiales didácticos. Pero, poner el foco en estas circunstancias implica también comprender que la utilización e inclusión de la tecnología sin un objetivo pedagógico claro, es decir, sin prestar atención a los componentes inherentes a una situación de aprendizaje tales como los contenidos, tareas, estructuración simbólica, interacción, diálogo mediado, obtendrá como correlato efectos en el aprendizaje no exitosos.

Muchos docentes pasan a la virtualidad en algunos de sus modos (blended learning, extended learning, por ejemplo), no siempre por elección sino por obligación. Además de la aptitud, también cobra relevancia la actitud de los profesores, ya que influirá mucho en el diseño de la propuesta pedagógica si los mismos se encuentran emocionados,

abrumados o con altas expectativas sobre el potencial del desenvolvimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje en línea.

¿Qué cuestiones al respecto relatan e impactan en su quehacer docente en la virtualidad? La escasa o profusa participación en los foros, la cantidad de consultas que deben responder (muchas veces relacionadas con aspectos técnicos que no manejan con ductilidad), la admiración que les produce ciertas herramientas tecnológicas que les permiten obtener más impacto en la difusión de los contenidos y el status diferencial de los aspectos comunicativos de la comunidad de aprendizaje de sus clases en línea.

Se suman a esto los preconceptos que arrastran sobre la educación virtual ya que a pesar de la trayectoria que posee y los ingentes esfuerzos que se realizan para ponerla en un lugar de excelencia, es percibida por muchos como una educación de menor calidad.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la diferencia existente entre la dinámica de los cursos presenciales y los virtuales. En lo presencial, el profesor generalmente lleva el pulso de la atención de la clase; si ve decaer el interés de los alumnos cambia el tema, modifica la explicación, varía el tono de voz, enfatiza con las manos o mirada, propone actividades.

En relación a la virtualidad, los estudiantes en el Campus encuentran materiales, leen instrucciones y clases, participan, dialogan e interactúan con profesores y compañeros de forma sincrónica y asincrónica; la presencia física es inexistente y la respuesta a sus dudas y dificultades no es inmediata y se dilata en el tiempo.

Retomando la dimensión tecnológica de un curso y la importancia de poner por delante el objeto pedagógico es necesario destacar que el profesor que se desenvuelve en la Bimodalidad debe dirigir todos sus esfuerzos para que el alumno se focalice en su aprendizaje y que el entorno tecnológico se vuelva transparente, intuitivo, y que suponga su presencia un plus o un vehículo de lo pedagógico y de la consecución de los objetivos de aprendizaje que permita a los estudiantes sentirse comprometidos e inmersos en la experiencia de aprendizaje (Henry & Meadows, 2008).

Una cuestión más a relevar en relación a la Bimodalidad es que el espacio de las clases virtuales no cuenta con tutoría de parte de un

agente diferente al profesor a cargo del curso. Esto influye en que muchos se sientan abrumados por la cantidad de tareas en las que se ven inmersos (docente, contenidista; elaborador de materiales, secuencias, actividades didácticas; mesa de ayuda técnica; tutor). Algunos expresan que esta multiplicidad de tareas influye en el sentimiento de incomodidad o rechazo hacia la modalidad virtual, en sentirse con falta de tiempo o de no poseer conocimientos suficientes sobre tecnología o de las formas, protocolos o características de la comunicación e interacción online. Otros toman estas dificultades como desafíos a enfrentar y/o a superar y convierten el problema en una posibilidad de repensar, investigar, descubrir, experimentar metodologías, herramientas, estrategias y dimensiones que les permitan desenvolver su rol docente con solvencia y soltura en esta modalidad.

En línea con lo expresado sobre las dinámicas diferenciales, puede suceder que materiales que resultan notablemente exitosos en lo presencial, no logren los mismos resultados en lo virtual. Por lo tanto, a nadie escapa que un texto muy logrado bajo el formato tradicional de lectura académica requiere en lo online una adaptación, conversión, rediseño, recreación y, por qué no, la elaboración de un nuevo material didáctico, sin significar esto –en un alarde extremo de supuesta innovación– montarlo bajo un nuevo formato electrónico (por ejemplo realizar un Power Point, puro texto).

Según Carr-Chellman &Duchastel (2000) el mundo virtual es un medio en sí mismo y, para lograr una enseñanza efectiva, los materiales de los cursos virtuales tienen que ser desarrollados considerando la especificidad de las fortalezas y dinámicas de la WEB.

Si se habla de estilos docentes y se replica el tradicional modelo presencial de clase expositiva, las características particulares de la virtualidad obturan la eficacia (ya denostada, también, en lo presencial) del mismo, demandando a los profesores el diseño de actividades de producción activa por parte de los estudiantes, de discusiones y comentarios, material ampliatorio en medios audiovisuales para incrementar las posibilidades de aprendizaje de los contenidos ofrecidos. Este contexto de situación demanda al profesorado el ajuste y rediseño de los materiales, lo que insume una gran cantidad de tiempo, demandando este proceso el mayor esfuerzo de su parte, cuando

caen en la cuenta que elaborar una clase virtual no es igual a subir clases expositivas, cuestionarios y evaluaciones de opción múltiple.

No caben dudas que la Bimodalidad implica cambios en los roles, tanto del alumno como del docente. Si nos referimos al primero, el de proveedor de contenido y detentor del saber, está trocando hacia diseñador de experiencias educativas, a curador de contenidos y a facilitador de ambientes de aprendizaje que posibiliten una enseñanza efectiva, interpeladora y facilitadora de procesos sociales y cognitivos (Garrison, et al.,2000).

Involucramiento, apropiación

Quizás una estrategia para disminuir los riesgos de fracaso de las primeras experiencias de clases virtuales de cursos bimodales demande a los docentes ser menos ambiciosos al principio y signifique poner en juego una moderada selección de tecnologías. La prudencia y conservadurismo en la aplicación de medios tecnológicos en primeras experiencias y la focalización en los objetivos pedagógicos les permitirán ir obteniendo de forma creciente el hacer y proceder adecuado a modos online; aprender, evaluar y examinar, poco a poco, como las tecnologías implementadas para la consecución del aprendizaje se corresponden con las decisiones didácticas y pedagógicas, discernir qué herramientas y estrategias son efectivas en cada momento y en cada espacio del aula virtual, etc.

No se está sugiriendo en modo alguno que la prudencia y la austeridad se mantengan a lo largo del tiempo, sino que proponemos que esto devenga en un proceso creciente que signifique aplicar recursos criteriosamente; que el despliegue de herramientas implique un plus para el contenido abordado, que se sopese en la inclusión de tecnología la contribución que brinda a los objetivos de aprendizaje propuestos y al involucramiento del alumno en sus procesos y que permita construir el sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje.

En suma, es importante que los noveles docentes en las lides de la formulación y ejecución de clases virtuales vayan adquiriendo progresivamente la apreciación de la magnitud del proceso y construyendo

su experticia, ya que esto es esencial para detentar un equilibrio entre lo básico y la parafernalia tecnológica (Carr-Chellman &Duchastel, ob. cit) como vehículo del objetivo pedagógico.

Carr-Chellman &Duchastel sostiene que a un profesor virtual no le es suficiente ser un contenidista o experto en tecnología o un excelente profesor presencial en cursos tradicionales. Que las especificidades de los entornos virtuales demandan y que esta combinación incluye comprender que el mundo en línea es un medio en sí mismo y que la transmisión de contenidos requiere acción. Que la tecnología debe utilizarse con sabiduría y que lograr un sentido de comunidad es esencial. Que se necesitan múltiples áreas de experticia. Que debe realizarse un proceso de evaluación y refinamiento continuo. Que pequeños extras a veces tienen un gran impacto, y que si bien la tecnología es el vehículo para los cursos en línea, el combustible para este vehículo es una buena pedagogía. Conocer y comprender estos principios puede ayudarnos a alcanzar el éxito y también puede ayudarnos en la transición que implica solamente limitarse a subir contenidos para pasar a crear cursos virtuales exitosos.

Resumiendo

En un curso bimodal lo que debe imperar es que el sujeto se apropie del conocimiento, que el profesor promueva, guíe, facilite la construcción del mismo sabiendo identificar –según su objetivo pedagógico– cuál es la herramienta, material o acción tecnológica que permita la forma más apropiada y amplificadora de lograr este objetivo. Para esto,es necesario que el docente perciba y maneje la tecnología como facilitadora de los procesos educativos para así proponer, decidir, diseñar y operar las mediaciones pedagógicas basadas en la tecnología disponible.

Para el objetivo pedagógico no hay diferenciación entre lo presencial y lo virtual, ya que el mismo no cambia por pasar de un escenario a otro; lo que deben variar son las estrategias didácticas ciñéndose a las posibilidades que brinda cada escenario. El manejo de los tiempos en el aula presencial difiere cuantitativamente de su correspondiente virtual; en el segundo, el profesor y los estudiantes pueden decidir el momento y el lugar en el cual abordar el tratamiento de los contenidos

en el aula virtual, y esto significa principalmente para el alumno autorregular esta dimensión.

La Bimodalidad exige complementación entre lo presencial y lo virtual. Cuando se establece el uso de la tecnología, la misma debe amplificar, vehiculizar el objetivo didáctico pedagógico del docente a la vez que le permita al estudiante ir apropiándose y construyendo su propio conocimiento.

Lleva tiempo –tanto al docente como al estudiante– apropiarse del uso eficaz y eficiente de las tecnologías a la vez que ir construyendo los conocimientos específicos de la disciplina o la materia que está cursando. No todos desarrollan el mismo grado de gestión de los tiempos, del material, de la interacción que demanda la cursada presencial y la virtual.

Hay que tener en cuenta que el tránsito de un entorno presencial a uno virtual produce tensión en los docentes, sobre todo en aquellos que carecen de formación pedagógica didáctica en el uso de entornos virtuales y/o tecnología en general. En estos casos los profesores suelen poner en juego los mismos procederes de los espacios de formación presenciales tradicionales en las aulas virtuales, ignorando las especificidades, bondades y riesgos de cada modalidad.

Se debe prestar especial atención a la motivación y puesta en práctica de una interacción que sea significativa y formadora de sentimiento de comunidad de aprendizaje para los estudiantes, es decir, el ingreso al Campus no debe limitarse a acceder al material, leer documentos, mirar videos. Claramente se deben diseñar y proponer actividades que les permitan interactuar con el material, con sus compañeros y con el docente para, de esta manera, vivenciar diferentes modos de acceso al conocimiento a través, por ejemplo, de contenidos hipermediales, actividades de prosumición y debate.

Siguiendo el enfoque de Fenstermacher y Soltis (1999) sobre el rol docente, y aplicándolo a la inclusión o no de la tecnología en los procesos de enseñanza y de aprendizaje podemos sostener que en la detentación del mismo debemos ser algo ejecutivos, algo terapeutas y algo liberadores, y que además debemos facilitar a los estudiantes, más allá que el escenario sea presencial o virtual, la construcción de conocimiento en prácticas colectivas.

Independientemente de la modalidad, se debe asegurar calidad y pertinencia, planificación integral que permita rescatar lo mejor de cada escenario teniendo siempre en cuenta el objetivo pedagógico. El uso de la tecnología debe amplificar, ser pertinente, de calidad y adecuado al contexto de desenvolvimiento del ambiente académico y a los objetivos de aprendizaje.

Se torna necesario, al decir de Rozenhauz (2009), analizar cómo se promueve la interactividad en el entorno de un software seleccionado para una determinada tarea y cómo éste se vincula con la metodología didáctica que el docente propone. Los profesores ya no pueden realizar un consumo acrítico de la tecnología, deben formarse en la aplicación educativa de la misma para que su inclusión en los actos educativos supongan mejoras cualitativas en los aprendizajes de los estudiantes. Por ende, debe establecerse desde lo institucional un plan de capacitación, como mínimo, para todos aquellos profesores que tengan a su cargo cursos bimodales-presenciales con horas en el Campus Virtual. Autores como Rosenthal (2011) sostienen, además, que la clave del uso exitoso de la tecnología en la enseñanza de una lengua no radica en el hardware ni en el software sino en el "humanware" o la capacidad de los docentes de planificar, diseñar e implementar actividades educativas efectivas. Y agrega además, que el aprendizaje de una lengua es un acto de creatividad, imaginación, exploración, expresión, construcción y profunda colaboración social y cultural donde las tecnologías deberían utilizarse para optimizar este acto en vez de automatizarlo.

Es necesario contar con una institución universitaria que esté abierta a la implementación de TIC, que le brinde una capacitación tecnológica y pedagógica a sus docentes la cual les permita adaptarse a cada contexto educativo, y que promueva el interés de los estudiantes dispuestos a crecer y formarse en entornos diversos para llevar adelante su proceso de aprendizaje.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha llevado a cabo el análisis de las diversas estrategias docentes empleadas en los cursos bimodales de la

Universidad Nacional de Quilmes teniendo en cuenta los diversos contextos presenciales (aulas con diferentes disponibilidades de tecnologías de la información y la comunicación como computadoras, parlantes, proyectores, pantalla y acceso a Internet) además de las aulas virtuales. Todo esto lleva a concluir que existe una necesidad primordial de basarse en enfoques hacia la práctica educativa que la sustenten y la guíen.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación no se traslucen como una solución mágica para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Tener mayor o menor tecnología en el aula no significa que los estudiantes vayan a adquirir siquiera la lengua ni de forma básica. Sin embargo, se ha comprobado que, usadas de forma apropiada, las TIC proveen mejores medios para la reformulación de contenidos y el empleo de estrategias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma.

En definitiva, utilizar adecuadamente las TIC, independientemente del tipo de aula en que se desarrolle un curso, permite una integración óptima de los contenidos y los medios abriendo a los participantes nuevas oportunidades de aprendizaje personal autónomo, por un lado, y grupal colaborativo por el otro. Los recursos de Internet permitirán a los estudiantes obtener la posibilidad de comunicación e investigación que los conduzca a mayores logros respecto de los objetivos profesionales. A través de las innumerables aplicaciones de la web se brindarán posibilidades de interacción personal, y con los materiales reales se los estimulará para que den pruebas de sus competencias crecientes a lo largo del transcurso de la formación.

Por otra parte, las reflexiones no deben llevarse a cabo oponiendo los conceptos de formación presencial y virtual, de manera que se enfrenten dicotómicamente nociones de presencia o ausencia de los intervinientes, con o sin tecnología en el aula, centralidad o periferia del docente o del estudiante que dependen del contexto o del tipo de aula en el que se suceden los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es momento de superar los preconceptos que caracterizan a la formación a distancia por la ausencia de los participantes. La realidad es que constituye una forma diferente de presencia del estudiante y del profesorado. Esta “presencia virtual” será enriquecida, reforzada y

ampliada de acuerdo con nuevos enfoques, ampliados, diversificados y cada vez más superpuestos con los modelos tradicionales de los que ya disponía la formación universitaria.

Al conjugar en la Bimodalidad herramientas y enfoques didácticos presenciales y virtuales, la universidad intenta desarrollar una formación integrada que se enriquece a través de nuevas potencialidades. Por ello, queda claro que no es el modelo de operación lo que define el carácter universitario de la formación, sino la representación del conjunto de exigencias a las que tienen que responder los modelos de formación (Bertrand, ob.cit.) sin ir más allá de la finalidad a la que se aplican.

Presenciamos una instancia en la que se tiende a superar las dicotomías surgidas junto con las nuevas modalidades de formación a través de las TIC para dar paso a las articulaciones y resultados del desarrollo conjunto entre unas y otras. Dichas dicotomías conforman la discusión instalada que impacta en la Educación Superior, donde concepciones como oposición, rivalidad o complementación versus hibridación, convergencia y conjugar, o como nociones de ausencia de compartimentos estancos versus presencia de conexiones y ampliación de escenarios educativos, deben superarse para dar origen a soluciones, escenarios y propuestas integrales a los desafíos que plantean los contextos bimodales.

Como corolario, se podría inferir que la efectividad de los diferentes enfoques hacia la enseñanza dependerá del contexto de aprendizaje. Cada enfoque particular será más efectivo según las necesidades y perfiles de los destinatarios, de las características de los docentes, los contextos de aprendizaje y objetivos o metas de formación. Estos factores deben resultar centrales para la formulación de enfoques superadores, cuando se dirigen a la formación y capacitación del profesorado o cualquier otro profesional que desee alfabetizarse mediante espacios educacionales diversos.

Bibliografía

Bertrand, L. (2010), "Volver del revés la universidad: Acciones para el futuro próximo. Adaptar la universidad al S.XXI: la creación de una universidad bimodal". UOC INNOVA, Barcelona, España.

Carr-Chellman, A. & Duchastel, P. (2000), "The ideal online course". British Journal of Educational Technology, 31(3), 229-241.

Duart, J y Sangrá, A. (2008), "Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior". Recuperado a partir de: <http://colegiosonlinecolombia.com/boletines/Formacion%20universitaria.pdf>.

Fenstermacher, G, y Soltis J. (1999), "Enfoques de enseñanza". Amorrortu, Bs. As.

Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (2000), "Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education". The Internet and Higher Education, 2(2-3), 87-105.

Henry, J. & Meadows, J. (2008), "Un curso virtual totalmente fascinante: nueve principios para la excelencia en la enseñanza en línea".

Reig Hernández, D. (2010), "El futuro de la educación superior, algunas claves". REIRE, Vol.3, núm.2.

Rosenthal, J (2011), "Handbook of Undergraduate Second Language Education". England: Routledge Chapter 14.

Rozenhauz, J; Cukierman, U, Santángelo, H. (2009)," Tecnología educativa. Recursos, modelos y tecnologías". Editorial Prentice Hall. Pearson Education, Buenos Aires, Argentina.

Salinas, J. (2009), "Nuevas modalidades de formación: entre los entornos virtuales institucionales y los personales de aprendizaje. Estrategias de innovación en la formación para el trabajo". Madrid: Torrepunta Ediciones.

Siemens, G. (December 12, 2004), "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age". Recuperado a partir de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.87.3793&rep=rep1&type=pdf>.

TIC y Lenguas Extranjeras en la Universidad: un camino hacia la enseñanza bimodal

Analía Verónica Biocca y Verónica Elizabeth Cayo*

La transformación de las verdades estructurantes sobre las que se basaba nuestra sociedad, ha producido un giro radical en los ejes articuladores de la identidad colectiva e individual. Estos cambios, que plantean nuevos desafíos, afectan al universo educativo de una manera particular. Las instituciones educativas deben adaptarse y atender las necesidades de la sociedad actual ya que, si no se encuentran respuestas, se podría limitar el desarrollo de habilidades individuales y colectivas que luego serán motivo de inclusión o exclusión laboral o social. Ante este nuevo escenario, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) adquieren un rol preponderante; al incorporarlas al aula con fines pedagógicos, se transforman en herramientas intelectuales que acortan la brecha digital.

Con este trabajo, nos proponemos encuadrar nuestras experiencias llevadas a cabo con estudiantes del Nivel de Suficiencia en Inglés, para las diplomaturas ofrecidas por la Universidad Nacional de Quilmes, dentro del marco teórico vigente, y referir nuestras aproximaciones iniciales relacionadas con la utilización de TIC como herramientas pedagógicas de apoyo y complementación de la clase presencial.

Palabras clave: universidad – lenguas extranjeras – TIC – complementación.

* Universidad Nacional de Quilmes.

IDEAS de Educación Virtual

Nuestra sociedad se encuentra inmersa en un cambio estructural (Castells, 1997, 2013; Jenkins, 2006) que modifica continua y completamente las bases sobre las que se edificó en el pasado.

Fue Peter Drucker (Drucker, 1969) quien, en el final de la década del 60, analizó los cambios sociales, tecnológicos e industriales que dieron lugar al pasaje de la era industrial a la digital. En la sociedad postindustrial que describe Drucker, el conocimiento sustituye al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de productividad, crecimiento y desigualdades sociales. Se acuñó, entonces, el término Sociedad del Conocimiento (Drucker, 1969) que luego fue profundizado por distintos autores (Stehr y Bohme, 1994), derivando en un término más abarcativo e inclusivo: Sociedades del Conocimiento, puesto que no sólo abarca a una sociedad sino a todas, a sus progresos técnicos y tecnológicos así como también a aquellos conceptos relacionados con dimensiones sociales, lingüísticas, culturales, éticas y políticas más vastas que las expresadas originalmente (UNESCO, 2005).

Si hablamos, entonces, de Sociedades del Conocimiento, nos estamos refiriendo a la aceptación de los cambios en el mundo del trabajo, del poder de las transformaciones tecnológicas sobre nuestros quehaceres diarios y profesionales y de las nuevas relaciones sociales, culturales, entre otras cuestiones. En este contexto, nace la necesidad de una nueva alfabetización, la digital, marcada por la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a nuestras vidas personales y profesionales, como herramientas esenciales para "actuar sobre la información" (Castells, 1997). Definimos, entonces, a las TIC como las tecnologías digitales que se utilizan para el almacenamiento, tratamiento, gestión, creación y recepción de información en todo tipo de formatos (Levis y Cabello, 2007).

Si coincidimos en que las TIC promueven, impulsan y aceleran el desarrollo de las Sociedades del Conocimiento, su contribución a la educación adquiere una importancia determinante, ya que ésta sigue siendo un bien que define las posibilidades y oportunidades, los logros y aciertos de los sujetos. En otras palabras, nos referimos a las inclusiones o exclusiones sociales del contexto en el que vivimos y que, dadas las condiciones particulares actuales, generalmente percibimos

como variable, cíclico y claramente incierto (Tedesco, 2007). En pocas palabras, las instituciones educativas son las primeras que deben adaptarse a las necesidades de la sociedad actual ya que, si esas necesidades no son atendidas, se podría limitar el desarrollo de habilidades individuales y colectivas que serán luego motivo de inclusión o exclusión laboral o social. (Becerra, 2002). Ante este nuevo escenario, las TIC y los usos que hagamos de ellas pueden ser parte del aporte que como docentes debemos darle a la sociedad presente y futura. Siguiendo nuevamente a Tedesco (2008), coincidimos en que "conocerlas no garantiza inclusión social; sin embargo, sin dicho conocimiento, es seguro que se producirá exclusión" (Tedesco, 2008).

En una reciente publicación hecha por UNESCO (2014), se menciona la presencia de un nuevo paradigma educativo para nuestra región: la renovación de las prácticas educativas que los docentes elijamos hacer ahora y en el futuro cercano. A nivel nacional, la Ley de Educación Nacional Nº 26206 explicita claramente que el acceso y dominio de las tecnologías de la información deben formar parte de los contenidos curriculares para la inclusión de nuestros estudiantes en las sociedades del conocimiento. Podemos sumar a lo expuesto, que las TIC constituyen un aporte que puede ofrecer herramientas para la construcción del conocimiento que los sujetos tienen sobre la sociedad que habitan (Batista, 2007).

Creemos que la renovación de nuestras prácticas docentes puede ser lograda a través de la incorporación de TIC en el aula presencial para apoyar y complementar nuestras clases. En la comunicación mediada por una computadora las competencias que deben poseer docentes y estudiantes son distintas a aquéllas de la clase presencial. Según lo argumentado por ciertos especialistas en la temática, (Cabero y Llorente, 2007) es necesario que ambos posean competencias tecnológicas mínimas que les permitan manejar la tecnología y a la vez perfeccionar técnicamente la comunicación. No ignoramos que el rol docente se ve afectado por la integración de las TIC al aula, en el sentido que su incorporación y uso exigen, entre otras cosas, repensar la tarea docente, revisar críticamente nuestras prácticas y saberes ya adquiridos, enfrentar nuevos desafíos y retos, explorar, buscar, experimentar y, por sobre todo, admitir y aceptar las

frustraciones que la incorporación de las mismas supone. Investigaciones recientes han señalado la incorporación y uso de TIC por parte de docentes y estudiantes en la esfera personal o doméstica, por lo cual se puede pensar que el desafío en el universo educativo universitario podría centrarse en la incorporación de TIC dentro del aula presencial, como apoyo y complementación de la misma. No proponemos una dicotomía entre las viejas y las nuevas tecnologías; estamos lejos de pensar la incorporación de TIC al aula presencial desde un enfoque tecnocéntrico (en donde se sostiene que las tecnologías garantizan per se el cambio y la transformación educativa), sino que proponemos que es necesario utilizarlas no sólo para ofrecer a nuestros estudiantes actividades englobadas en modelos didácticos en donde la transmisión de conocimiento sea solamente vertical, sino también para brindarles actividades que conduzcan a la metacognición, a colaborar en procesos cognitivos que se caractericen por su formalismo, interactividad, dinamismo, multimedialidad, hipertextualidad y conectividad que derivarán en tres aspectos esenciales: la autonomía en la gestión del aprendizaje, la co construcción del conocimiento y la conexión entre contextos educativos formales e informales (Martín, 2008).

En pocas palabras, sostenemos que la complementación entre nuevos y viejos hábitos, nuevas y viejas tecnologías, y principalmente el uso que hagamos de ellas es lo que puede ofrecer a nuestros estudiantes oportunidades y posibilidades para lo siguiente:

- La creación de espacios de enseñanza y aprendizaje fundados en la socialización y la construcción de sentidos y vínculos cooperativos (Flores y Becerra, 2002).
- La focalización sobre aprendizajes basados en los estudiantes y en sus propios procesos intelectuales y en el trabajo en colaboración (Harasim, 2000).
- Poner énfasis sobre los procesos formativos interactivos, colaborativos, multimediales, abiertos, sincrónicos y asincrónicos, accesibles, distribuidos, multidireccionales (Duart y Sangrá, 2000).
- Estimular y mejorar el rendimiento académico focalizando en la cognición distribuida: considerar la inteligencia del sujeto distribuida más allá de él mismo, abarcando y tomando en cuenta a otros

sujetos que lo rodean, el entorno y los artefactos que en él encuentra (Perkins, 2001).

- Aprender con otros, lo cual se relaciona directamente con la teoría sociocultural de Vygotsky.
- Promover asociaciones intelectuales, puesto que si las TIC son utilizadas como herramientas intelectuales permiten que los estudiantes trasciendan sus propios sistemas cognitivos y asciendan a estadios superiores (Jonassen, 1996).

TIC y universidades: un recorte del escenario general y particular

A nivel regional y local existen escasos trabajos de investigación (publicados o en prensa) sobre el uso de TIC como herramientas pedagógicas de apoyo y complementación de la clase presencial en la universidad. Pensamos que una reflexión posible hacia este tema radica en nuestras propias prácticas pedagógicas profesionales, las cuales, muchas veces, continúan siendo tradicionales, esto es, sin la incorporación de espacios y herramientas que nos permitan generar y fomentar nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje. De aquí surge la necesidad de formarnos y adquirir "competencias tecnológicas" que describan la "comprensión y la habilidad de conocer dónde y cómo crear una cultura de clase en la cual se utilicen los ordenadores por parte de los profesores y alumnos en una dirección productiva que dé resultados sociales y cognitivos positivos" (Lowter, 2000). Entonces, pensamos en un modelo pedagógico que no sólo se ocupe de aquellas actividades y tareas docentes y estudiantiles que propician el uso de las TIC de manera superflua e inconexa con la realidad educativa en nuestras universidades, ajenas a las problemáticas y particularidades propias de cada una de ellas y que no promuevan el diálogo, la comunicación y el desarrollo de situaciones de enseñanza y aprendizaje social y académicamente significativas para sus miembros. Dicho de otro modo, proponemos alejarnos del uso de materiales multimediales educativos o con finalidades educativas cuya presencia sea "sólo simbólica" y que no modifique "de manera significativa las prácticas áulicas" (Levis, 2008).

IDEAS de Educación Virtual

Intentando acercarnos al desafío expuesto ut supra fue que se gestionó la creación de un aula virtual de apoyo a nuestras clases presenciales en la Universidad Nacional de Quilmes. En nuestra experiencia, hemos ofrecido a nuestros estudiantes actividades realizadas mediante la utilización de programas de software de libre acceso (como Google Drive, por ejemplo) para elaborar formularios, documentos de edición colaborativa, encuestas, presentaciones, etc. Además, hemos utilizado plataformas de aprendizaje (por ejemplo, MOODLE) que nos permiten alojar nuestras aulas virtuales en la nube en forma totalmente gratuita. Aquí, diseñamos actividades o contenidos digitales como crucigramas, actividades para unir, con espacios en blanco, de elección múltiple; incluímos videos, tutoriales, grabaciones en diferentes formatos, etc., para lo que hemos recurrido a otros programas o software educativos tales como Hot Potatoes o Exelearning, Jclic, Malted, entre otros. La utilización de un aula virtual para apoyar lo visto en el encuentro presencial ha generado, en nuestro caso, un espacio de aprendizaje complementario donde docentes y estudiantes nos reunimos para generar, propiciar, compartir y ampliar conocimientos. Lejos de pensar "lo virtual como opuesto a lo real" (Gros Salvat, 2000), pensamos que el aula virtual nos ofrece, por una parte, la ampliación de las posibilidades educativas, comunicativas e interactivas que son difíciles de materializar en el aula presencial y, por otra, la dilución de las formas de organización de espacio y tiempo propias de la clase escolar, acercando las brechas entre las clases presenciales y la incorporación de TIC para generar espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a esto, y retomando lo antes dicho, sabemos que el papel de los docentes en esta transición desde el dictado de clases totalmentes presenciales a la incorporación de TIC para apoyar y complementar las mismas, supone centrarnos en un modelo pedagógico dialogante donde nuestros roles docentes mutan hacia otros más relacionados y orientados a la enseñanza en entornos virtuales: aquéllos propios del tutor (de orientación, académicos, e institucionales) (García Aretio, 2001).

Fainholc (2008) organiza las funciones del tutor en torno a tres dimensiones: la disciplinar (relacionada con la formación académica), la

socio-comunicacional (asociada a asesoría, acompañamiento y comunicación con adecuada experiencia en entornos virtuales), y la organizacional (vinculada a la misión y los objetivos de la organización). (Fainholc 2008).

De estas funciones atribuidas al tutor, la académica es considerada la más importante, debido a que todas las demás tienen sentido gracias a ella, y porque también incluye "todas las tareas dirigidas a la planificación, implementación y evaluación de todo el diseño educativo" (García Aretio 2007).

Dentro de este contexto, el docente deja de ser la fuente de todo conocimiento para pasar a ser un mediador entre el estudiante y los nuevos conocimientos, promoviendo en éste su independencia en el aprendizaje, lo que implica también un crecimiento a nivel personal. El profesor, entonces:

- Facilita el aprendizaje, ya que ordena y guía el trabajo.
- Atiende los intereses y las necesidades de los estudiantes en relación a los contenidos incluídos y a las dificultades que pudieran surgir en el proceso de aprendizaje.
- Orienta el trabajo de sus estudiantes, brindando retroalimentación, ofreciendo otras fuentes de información, si es necesario.
- Favorece el aprendizaje metacognitivo, el aprender a aprender, aprender a pensar.

Y el estudiante, en este nuevo contexto, se transforma en el centro real del aprendizaje. No es ya el mero receptor de los conocimientos transmitidos por el docente, sino que es el responsable activo de su propio aprendizaje. Es necesario resaltar que a mayor compromiso y motivación por parte de los estudiantes, mejores serán también los resultados de su aprendizaje en la virtualidad. Las actividades diseñadas, sobre todo las de carácter colaborativo, suponen un estudiante dispuesto a trabajar en equipo para lograr un objetivo común a todo el grupo, intercambiar información, tomar decisiones teniendo en cuenta la opinión de otros, ser responsable de su parte del trabajo y luego compartir sus resultados con el resto del grupo, etc. Estas estrategias colaborativas también requieren de un aprendizaje por parte de los estudiantes, aprendizaje que será fomentado por el docente en su nuevo rol de tutor.

Algunas consideraciones finales

De lo expuesto, surge la necesidad de hablar de un cambio radical en la manera de enseñar, que se gesta a partir del agotamiento de un modelo de enseñanza enmarcado en los cambios tecnológicos y sociales de la nueva era. El paradigma educativo tradicional (caracterizado por ser enciclopedista, academicista y homogeneizante) ha entrado en crisis debido, entre otras cosas, a la introducción de las TIC en la vida diaria. Es así como el sistema educativo tradicional contemporáneo y, con él, el conocimiento y las estrategias utilizadas para enseñar y aprender, queda disociado de las prácticas cotidianas. Por otro lado, si nos encontramos inmersos en una sociedad del conocimiento, éste debe, por lo tanto, ser un bien que esté disponible para todos. El manejo de este conocimiento asegura la igualdad de oportunidades. Pero esto sólo se logra a través de un sistema educativo que lo garantice. Es por eso que hablamos de un cambio de paradigma educativo, indispensable para adecuar las instituciones educativas a la realidad actual.

Históricamente, las instituciones educativas han sido generadoras y receptoras de cambios sociales y, en este nuevo contexto, no pueden estar ajenas al desarrollo de factores que le dan un valor agregado a la sociedad actual, como son las conexiones, la creatividad, el aprendizaje continuo, la gestión del conocimiento, el aprender con otros, el desarrollo de nuevas competencias, etc. El escenario actual presenta nuevas realidades, nuevos actores, nuevas relaciones entre ellos, nuevas prácticas sociales. Y el impacto de estos factores en las instituciones educativas no es menor. Reconocer la necesidad de un cambio de paradigma educativo es el puntapié inicial para comenzar una transformación radical en este ámbito. Pensar en un paradigma diferente nos lleva inevitablemente a repensar el rol de cada uno de los actores de las instituciones educativas y en la implementación de políticas educativas inclusivas desde el nivel gubernamental para lograr que la liquidez y la inmediatez de la sociedad descripta por Bauman (2003) abra el camino a nuevas maneras de enseñar y aprender.

Resulta interesante considerar que “el uso continuado de las tecnologías digitales tenga implicaciones en el desarrollo de las competencias intelectuales y de las capacidades cognitivas, hasta el punto que (…)

uno termina por pensar de manera bien distinta" (Prenski, 2001). Entonces, resta plantearnos si podemos ser capaces de identificar las tensiones que se producen en nuestras instituciones educativas para llegar a una negociación acerca del modo de acceso y tratamiento de la información en los contextos educativos formales. Aceptar los debates y tensiones como parte inherente de nuestro quehacer profesional como docentes puede llevarnos a formular las primeras respuestas a las necesidades que la sociedad del conocimiento en las que nos desempeñamos nos exige.

Sin embargo, este debate debe alcanzar, sin lugar a dudas, el plano político y de gestión. Se deberán considerar acciones inmediatas y a largo plazo que ofrezcan respuestas educativas a la coyuntura actual, tanto en el plano estructural como en el curricular. En este aspecto, podemos esperar un escenario futuro prometedor en tanto, como afirma Lugo et al (2013), aún "en un complejo contexto, resulta paradojal que América Latina sea actualmente una de las regiones más proactivas del mundo en cuanto a la integración de TIC en sus sistemas educativos" a fin de lograr "proyectos democráticos de inclusión y justicia social".

Es de esperar, por supuesto, que surjan ciertas dificultades en este proceso de cambio. Pero la voluntad de innovar en este aspecto nos permite mirar nuestra situación actual para poder mirar más allá de nuestro horizonte y vislumbrar uno nuevo, adaptado a las realidades que vivimos. Sin embargo, son necesarios procesos de introspección personal y, por sobre todas las cosas, se necesita gestionar, crear, dar lugar a una cultura de cambios culturales y, muchas veces, institucionalizados y arraigados entre los profesionales de la educación. Esto implica cambios sustanciales en ciertas maneras de trabajar aisladas o independientes para dar lugar a otras más colaborativas e integradas, acordes a los tiempos que corren.

Conclusión

De esta breve aproximación al tema, podemos resumir que somos los docentes los encargados de acercarnos a una cultura de aprendizaje única en donde necesitaremos renovar nuestras prácticas educativas

para poder atender los nuevos requerimientos y necesidades de la sociedad actual. Esto implica, por un lado, mutar hacia nuevos roles de orientador, asesor y guía del aprendizaje del estudiante, que se encuentra en otro espacio físico, sin posibilidad de intercambios cara a cara con el profesor (García Aretio, 2001); y, por otro, adquirir nuevas competencias y habilidades profesionales, puesto que la introducción de TIC a nuestra clase representa un diseño pedagógico-didáctico distinto al que la mayoría de nosotros recibió en su formación académica inicial, y un "modelo educativo diferente del construido por la mayor parte de los docentes a través de su propia biografía escolar" (Schwartzman, 2009).

Se requieren, también, modificaciones a nivel político y de gestión que aseguren que los cambios que requiere la sociedad actual se hagan efectivos en las instituciones educativas.

Dicho de otro modo, en todos los niveles de la educación necesitamos reconocer que "aprender ya no es lo que solía ser. Ya no consiste en adquirir y memorizar un conjunto de contenidos predefinidos, sino en saber crear, gestionar y comunicar el conocimiento en colaboración con otros", (UNESCO, 2014). Cambiando los lentes y afinando la perspectiva, no es más que saber reconocer que, en la actualidad, la educación necesita ser pensada como un proceso que se encuentra en un cambio continuo y permanente (Burbulés, 2008).

Bibliografía

Batista, M. (2007), "Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica". Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

Bauman, Z. (2003), "Modernidad líquida". México: FCE.

Becerra, M. (2002), "Cambio y continuidad: servicio público y educación superior en entornos virtuales". En Becerra, M y Flores, J. (comp). La educación superior en entornos virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual Quilmes. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Burbulés, N. (2008), "Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años?" en Las TIC: del aula a la agenda política. Ponencias del Seminario Internacional Cómo las Tic transforman las escuelas. UNICEF. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Regional Buenos Aires.

Cabero, J. y Llorente, M. (2007), "La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas educativas, elementos de análisis y posibilidades educativas". Revista Iberoamericana de Educación a Distancia.

Castells, M. (1997), "La era de la información: economía, sociedad y cultura". (Vol. 1). Madrid: Alianza.

Castells, M. (2013), "Movimientos sociales contra la crisis". Vanguardia Dossier.

Drucker, P. (1969), "La Sociedad Post Capitalista". Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Duart, J. y Sangrá, A. (2000), "Aprender en la virtualidad". Barcelona: Gedisa.

Fainholc, B. (2008), "Programas, profesores y estudiantes virtuales". Buenos Aires: Santillana.

Flores, J y Becerra, M. (2002) (comp), "La educación superior en entornos virtuales: El caso del Programa Universidad Virtual Quilmes". Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

García Aretio, L. (2001), "La educación a distancia: de la teoría a la práctica". Barcelona: Ariel.

García Aretio, L. (2007), "De la educación a distancia a la educación virtual". Barcelona: Ariel.

Gros Salvat, B. (2000), "El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza". Barcelona: Gedisa.

Harasim, L. et al. (2000), "Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red". Barcelona: Gedisa.

Jenkins, H. (2006) “Convergence culture: where old and new media collide”. New York and London: New York University Press.

Jonassen, D. (1996b), “Learning from, learning about, and learning with computing: A rationale for mind-tools”. En Computers in the classroom: mind-tools for critical thinking.. New Jersey: Merrill Prentice-Hall.

Levis, D. y Cabello, R. (2007), “Estudiar con TIC, estudiar las TIC. Tecnologías de la Información y la Comunicación en las Universidades Nacionales (de la provincia de Buenos Aires)”. Recuperado a partir de: <http://diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/PAV_leviscabello_VF.pdf>.

Levis, D. (2008), “Formación Docente en TIC: ¿el huevo o la gallina?” . Revista Razón y Palabra. México : Instituto Tecnológico de Monterrey.

Ley de Educación Nacional Nº 26206. Título VI, “La calidad de la Educación”.

Disposiciones específicas: artículo 88 y título VII. Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación.

Lowter, D. ; Jones, M. y Plants, R. (2000), “Preparing tomorrow´s teachers to use web-based education en Abbey (ed). Instructional and cognitive impacts of web-based education”. Londres: Idea Group Publishing.

Lugo, M. y otros (2013), “Ciclo Debates Académicos: Tecnologías y Educación”. Documento de recomendaciones políticas. IIPE UNESCO. Buenos Aires. Recuperado a partir de: <http://iipe–buenosaires.org.ar/ciclo–de–debates–acad–micos–tecnolog–y–educaci–n–documento–de–recomentaciones–pol–ticas>.

Martín, E. (2008), “El impacto de las TIC en el aprendizaje. En Las TIC: del aula a la agenda política”. Ponencias del Seminario Internacional Cómo las Tic transforman las escuelas. (pp. 55-70). UNICEF. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Regional Buenos Aires.

Perkins, D. (2001), “La persona-más. Una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje”. En Salomón, G. (comp.), “Cogniciones distribuidas”. Buenos Aires: Amorrortu.

Prenski, M. (2001b), “Digital natives. Digital immigrants”. Part II: Do they really think differently? En: On the horizon.

Schwartzman, G. (2009), “El aprendizaje colaborativo en intervenciones educativas en línea: ¿Juntos o amontonados?”. En Pérez, S. e Imperatore, A. (comp.) Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje: Perspectivas teórico-metodológicas. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Stehr, N. y G. Bohme (1994), “The Knowledge Society. The Growing Impact On Social Relations. Holland: D. Rediel Publishing Company

Tedesco, J.C. (2007), “El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la Sociedad Moderna”. Buenos Aires: Santillana.

Tedesco, J.C. (2008), “Las TIC en la agenda de la política educativa”. En Las TIC: del aula a la agenda política. Ponencias del Seminario Internacional: Cómo las Tic transforman las escuelas.UNICEF. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Regional Buenos Aires.

UNESCO (2005), “Hacia las Sociedades del Conocimiento”. Recuperado a partir de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.

UNESCO (2014). Enfoques Estratégicos sobre las Tic en Educación en América Latina y el Caribe. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado a partir de: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single–publication/news/strategic_approaches_on_the_use_of_tics_in_education_in_latin_america_and_the_caribbean/>.

Mediación e intervención pedagógica en la Universidad Bimodal: la devolución virtual de exámenes en el Programa UBA XXI

Claudia Lombardo y Constanza Necuzzi *

La Bimodalidad constituye, desde hace tres décadas, una forma de gestión curricular y pedagógica con características específicas en la Universidad de Buenos Aires. Se concreta en sus dos programas de ingreso: el CBC (presencial) y UBA XXI (a distancia). La finalidad pedagógica de los programas de ingreso es la articulación entre ciclos del sistema educativo (escuela secundaria-universidad) para la formación de estudiantes competentes, con autonomía para el estudio, comprometidos críticamente con su tiempo, la ciencia, la sociedad y la historia.

El Programa UBA XXI, Programa de Educación a Distancia de la Universidad de Buenos Aires, ha buscado continuamente afinar, redefinir y reformular sus propuestas pedagógicas. Trabaja de modo colaborativo con las cátedras de las materias que dicta y sus equipos pedagógicos, multimediales y administrativos. La mediación y la intervención pedagógica generadas construyen una propuesta de enseñanza rigurosa y de calidad, con significados compartidos entre los actores, otorgándole dimensiones propias al modelo bimodal implementado.

UBA XXI revisó, durante el último año, una parte central de su propuesta educativa: el modo de devolución de los exámenes a los estudiantes. Además de la comunicación de la calificación se ofrece una genuina y elaborada explicación como parte de la devolución que alcanza, también, en términos de cobertura, a la totalidad de la matrícula. Se diseñó, desarrolló e implementó un dispositivo pedagógico-didáctico innovador llamado “devolución virtual de exámenes”.

Palabras clave: mediación – intervención pedagógica – Bimodalidad – innovación – retroalimentación.

* Programa UBA XXI, Subsecretaría de Innovación y Calidad Académica, Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad de Buenos Aires.

IDEAS de Educación Virtual

La Bimodalidad constituye desde hace tres décadas una forma de gestión curricular y pedagógica en la Universidad de Buenos Aires. El ingreso de los estudiantes a las carreras supone cursar y aprobar seis materias, diferentes según la carrera elegida, y puede ser realizado de manera presencial a través del Ciclo Básico Común (CBC) o a distancia, a través del Programa UBA XXI. La concreción de una propuesta educativa comprometida con nuestro tiempo, nuestra sociedad y los constantes desarrollos de la ciencia tendientes a mejorar la calidad de vida de las personas, toman cuerpo en las propuestas de ambas iniciativas (Lombardo, 2014). La finalidad pedagógica del ingreso es la formación de estudiantes competentes, con autonomía para el estudio, comprometidos críticamente con la mejora de la sociedad y el desarrollo del conocimiento, que puedan transitar exitosamente el grado universitario a partir del primer año de ingreso, en el actual contexto político e histórico y de manera situada.

El Programa UBA XXI, que en los inicios dictaba dos materias (Introducción al Pensamiento Científico e Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado), fue ampliando su oferta hasta llegar a las veintiún (21) materias actuales. De este modo, los estudiantes pueden realizar las materias del ingreso tanto en forma presencial como a distancia.

Al interior del Programa, la Bimodalidad constituye un modelo pedagógico donde la propuesta es diseñada, desarrollada e implementada por cuatro grandes áreas de trabajo que continuamente buscan afinarla, redefinirla, replanificarla y reformularla a partir de una labor de tipo colaborativo e interdisciplinario: los equipos de cátedra, pedagógicos, multimediales y administrativos. El equipo de conducción del Programa organiza y articula las tareas educativas que concretan la enseñanza.

La actual propuesta educativa de UBA XXI ofrece a los estudiantes un entorno virtual de aprendizaje a través de una plataforma Moodle, materiales impresos y digitales publicados por la editorial de la universidad (EUDEBA), programas radiales a través de Radio UBA (FM 87.9), un canal de YouTube para los videos producidos por el Programa y redes sociales (Facebook, Twitter e Instagram) donde se comparte información, agenda y se realiza trabajo académico. También se

ofrecen tutorías presenciales de asistencia opcional y tutorías virtuales a través del Campus. La evaluación de los aprendizajes es la única instancia de asistencia obligatoria que los alumnos deben cumplimentar. Luego de la toma de exámenes, se realiza una devolución que permite revisar lo hecho, complementando la entrega de las calificaciones que se publican en el Campus.

Uno de los propósitos centrales es otorgar un rol central a los alumnos, instándolos a asumir la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje y ayudándolos en la identificación de fortalezas y debilidades. Las propuestas de enseñanza del Programa favorecen el desarrollo de procesos metacognitivos, de reflexión y monitoreo sobre las tareas de aprendizaje en marcha, el manejo de los tiempos personales dedicados al estudio y la reflexión sobre las competencias y logros obtenidos. Se ofrecen ayudas a los participantes para convertirse en estudiantes, de modo que adquieran el oficio de estudiar, de sistematizar los modos propios del pensamiento en los distintos campos disciplinares, apropiarse del vocabulario específico y comprender las primeras herramientas metodológicas de trabajo en las asignaturas.

Cada materia presenta una hoja de ruta en el entorno virtual con actividades de enseñanza que se llevan adelante a través de distintas propuestas. Esto se hace a través de recursos multimediales que generan tipos alternativos de representación y acceso al conocimiento. Las tutorías presenciales y virtuales generan interacción entre los estudiantes y los distintos actores del Programa.

Específicamente, en relación a la evaluación, el Campus Virtual ofrece ayudas a través de anticipaciones de exámenes, tanto con autotest como con la publicación de modelos de exámenes ya tomados. Esto se complementa con espacios de consulta previos al examen a través de foros, tutorías de repaso y síntesis de lo enseñado. Luego de rendido el examen, el Programa ofreció, hasta hace un año, un encuentro posterior, presencial, no obligatorio, llamado “vista de examen”, donde se aclaraban dudas sobre el instrumento, las consignas, los conceptos centrales que debían responderse, entre otras cuestiones.

En el análisis constante de la propuesta educativa desarrollada, la pregunta por su aprovechamiento y los resultados de aprendizaje nos hizo reparar en que el dispositivo de devolución de exámenes no

estaba alcanzando realmente a la gran mayoría de los alumnos, pues al ser la "vista de examen" opcional y presencial en un día y horario determinado, pocos estudiantes en relación con el volumen total se acercaban a la Sede Central a ver la corrección, aún cuando la cantidad de alumnos en términos numéricos era voluminoso y fue incrementándose año a año. Incluso, no había modo de ponderar si, para aquellos que se acercaban, resultaba significativo el espacio en términos de poder repensar los aprendizajes y mejorarlos. Este gran interrogante nos llevó a revisar todo el dispositivo de devolución de exámenes en su conjunto.

Aquí se vuelve necesario reparar en la masividad que constituye la matrícula del Programa UBA XXI. Con 21 materias ofrecidas en la actualidad, atiende alrededor de 50.000 estudiantes por año. Este fenómeno da cuenta de las transformaciones ocurridas en el sistema educativo argentino. En 2006, se volvió obligatoria la educación secundaria. El aumento de la terminalidad en ese nivel presiona sobre el siguiente, el universitario, generando una crisis de crecimiento que constituye un gran desafío para las universidades en general y la Universidad de Buenos Aires en particular, comprometida con la educación pública, gratuita, accesible a todos y de calidad.

En este marco, ¿cómo acercar y hacer accesible a este volumen de estudiantes una devolución de examen significativa, genuinamente formativa, además de la calificación numérica? ¿Cómo realizar una devolución de los exámenes que contribuya realmente a consolidar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes? ¿De qué modo implementar un dispositivo didáctico que permita a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de construcción del conocimiento, reconociendo errores y fallos? ¿Qué tecnologías podrían acompañarnos en la implementación? ¿Cómo hacerlo en un proyecto masivo y de articulación entre niveles, de modo de llegar a todos los estudiantes, con sus diversas biografías escolares, sus distintas edades, sus diferentes experiencias de vida? ¿Cómo plasmar este conjunto de preocupaciones en una propuesta pedagógica cuya perspectiva de trabajo es inclusiva y se encuentra políticamente comprometida con la formación sistemática, rigurosa y crítica de los estudiantes, respetuosa del espíritu democratizador de la Universidad de Buenos Aires?

Mediación e intervención pedagógica en la devolución de exámenes

Una resolución posible fue la ensayada a partir del segundo semestre de 2014. El equipo pedagógico con el soporte del equipo multimedial diseñó y desarrolló un dispositivo llamado *devolución virtual de exámenes*, el cual fue implementado de modo piloto con dos cátedras del Programa. El objetivo fue probarlo en una escala que hiciera posible realizar los necesarios ajustes que genera toda propuesta innovadora.

Siempre formó parte de las preocupaciones del Programa UBA XXI la devolución de los exámenes como parte integral de la evaluación y de la propuesta pedagógica general. Sin embargo, aquel alumno que no asistía al encuentro presencial, no recibía más información que la calificación numérica correspondiente a su examen publicada en el Campus Virtual. Incluso, aquel que asistía, se encontraba con una sola posibilidad temporal de acceso al examen y su corrección, pues la "vista de examen" sólo podía organizarse en un día y horario, siendo entonces efímera, pues consistía en un momento de encuentro de apenas unos minutos, que no propiciaba la reflexión profunda sobre el proceso evaluativo transitado. Aquí es donde la Bimodalidad ofrece alternativas de resolución a los problemas de la enseñanza universitaria.

Desde una perspectiva de gestión del Programa, su expansión, tanto en términos del incremento en el número de asignaturas ofertadas como de participantes, generó que el dispositivo presencial de las vistas, si bien poco numeroso en términos estadísticos (asistía alrededor del 5% de los alumnos que había rendido examen) creciera en volumen de gente. Aquí la tensión está dada por una propuesta educativa que se desarrolla en modalidad a distancia, salvo la instancia de evaluación. Realizar una *vista de examen* presencial masiva hubiera significado una gran complejidad desde una perspectiva organizacional. Hubiera supuesto la preparación de un espacio edilicio y recursos humanos (docentes y administrativos) en modalidad presencial con los que el Programa UBA XXI no cuenta ni, en verdad, debiera contar, por tratarse de un programa a distancia. Si queríamos alcanzar en la etapa de devolución a todos los estudiantes, debíamos buscar modos

de resolución potentes con las herramientas tecnológicas propias de la Bimodalidad.

El gran interrogante fue cómo ofrecer una devolución de exámenes que constituyera una retroalimentación valiosa para los estudiantes, en pos de mejorar o consolidar sus procesos personales de construcción del conocimiento (Perrenoud, 2010). ¿Qué nivel de reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, en tanto construcción de prácticas estudiantiles (del oficio de ser alumno) y consolidación de conocimientos poseen los estudiantes en esta temprana etapa formativa, en el ingreso a la universidad? ¿Qué conciencia sobre los procesos regulatorios de estudio y trabajo académico poseen? ¿Cómo afecta esto las decisiones que toman en torno a la importancia, por ejemplo, de asistir o no a las instancias de devolución de exámenes?

Desde la enseñanza, nos interrogamos cómo debería ser dicha devolución para constituir genuinamente un espacio de retroalimentación valioso para los aprendizajes. ¿Qué características debería reunir la propuesta? ¿Cómo deberían ser los instrumentos? ¿Qué acuerdos pedagógicos se manifestarían? ¿Cómo se acordarían los criterios de construcción de dichos instrumentos? ¿Qué especificidades señalarían los diversos contenidos enseñados y evaluados? En un Programa que se propone generar las mejores condiciones de pasaje entre dos niveles del sistema educativo con lógicas y prácticas pedagógicas tan diferentes como pueden serlo la escuela secundaria y el grado universitario ¿cómo atender a la diversidad de experiencias formativas de los estudiantes? ¿Cómo garantizar la calidad educativa? ¿Cómo sostener y alentar desde el dispositivo pedagógico el espíritu democratizador e inclusivo de la Universidad de Buenos Aires? En definitiva, ¿cómo diseñar un dispositivo de devolución de exámenes que satisficiera todas estas dimensiones? ¿Qué procesos de negociación de significados se abrirían entre todos los actores involucrados, frente a una propuesta que quisiera considerar todas estas dimensiones?

En esta búsqueda se diseñó, desarrolló e implementó un dispositivo pedagógico que llamamos *devolución virtual de examen*. Pensar, diseñar, desarrollar, implementar y evaluar un dispositivo pedagógico

de este tipo en un Programa en el que hay varios equipos de trabajo distintos (cátedras, pedagogos, tecnólogos, administrativos) que colaboran en la tarea de sostener una propuesta pedagógica masiva y de calidad, constituyó todo un desafío en tanto supuso la articulación de lógicas de trabajo y producción diferentes.

El dispositivo "devolución virtual de examen"

Se trata de un proceso completo que se inicia cuando el estudiante rinde el examen presencial. Al terminar el examen el estudiante se encuentra habilitado para llevarse sus respuestas. Puede hacerlo anotándolas en una hoja en blanco, sea que se trate de conceptos en ítems abiertos o de opciones en ítems cerrados. Algunos exámenes cuentan con un talón para completar con las opciones seleccionadas que se corta al finalizar la prueba (incluso se analizó la posibilidad de tomar fotografías de la prueba para contar de manera rápida y efectiva con las resoluciones). El registro de las respuestas dadas depende del tipo de examen y la disciplina que la materia enseñe. Los administradores del examen, tanto docentes como pedagogos y administrativos, alientan a los estudiantes a llevarse sus respuestas.

El mismo día del examen, unas horas más tarde, el equipo pedagógico –conjuntamente con las cátedras– publica en el Campus Virtual las claves y criterios de corrección de cada examen, una por cada tema que se haya tomado ese día. Entonces, los estudiantes pueden, el mismo día, confrontar sus resoluciones con las elaboradas por los docentes, expertos en los distintos campos disciplinares, obteniendo sin demora un primer y muy riguroso acercamiento a sus logros de aprendizaje.

Las claves de corrección continúan publicadas mientras los docentes corrigen los exámenes. Luego de unos días, se publican las notas. La triangulación entre las propias respuestas, las claves de corrección elaboradas por los docentes y las calificaciones obtenidas, permite a los estudiantes realizar un ejercicio de autoevaluación primero y metacognición después, sobre el propio devenir del aprendizaje, configurándose un escenario que informa cuál ha sido el alcance de sus estudios, ofrece retroalimentación sobre los modos

canónicos o alternos de resolución de ejercicios y respuestas a los interrogantes en los exámenes. Anijovich (2010), señala las mejores formas de expresión del conocimiento que permiten obtener una nota u otra, y brinda a los alumnos la posibilidad de identificación de sus errores, se trate de errores inteligentes, por ignorancia o por incomprensión (Camilloni, 1994), entre las dimensiones más relevantes.

Si el estudiante entiende que la nota que se le adjudicó no se condice con su producción o necesita alguna explicación personal e individual, puede realizar un pedido de revisión de examen. Este pedido se viabiliza a través del Campus Virtual, donde cada uno completa un formulario en el cual debe justificar su pedido. Los docentes analizan los pedidos de revisión, corrigiendo en segunda vuelta los exámenes y comunicando la revisión a los estudiantes. Para ello, aúnan los pedidos, reuniéndose como equipo de cátedra para discutirlos y analizarlos. El resultado de las revisiones se expresa en el ajuste en más, menos o igual de las calificaciones. Exista o no una modificación, el estudiante recibe una respuesta a su pedido de revisión, de manera privada y por correo electrónico.

La experiencia piloto

A fin de implementar el dispositivo de devolución virtual de examen, en el segundo semestre de 2014 se seleccionaron dos cátedras con las cuales introducir la innovación: Economía y Química (rindieron examen poco más de 3000 estudiantes). Se trata de dos equipos de cátedra que cuentan con un largo recorrido en el Programa, conocedores de sus particularidades. Se buscó que fueran cátedras que enseñan contenidos de campos disciplinares diferentes, a fin de evaluar la incidencia de la especificidad de los contenidos en el dispositivo pedagógico.

El equipo pedagógico inició un trabajo colaborativo con los equipos docentes de ambas cátedras, donde el primer acuerdo fueron los objetivos que se proponía la innovación en marcha (Bain, 2007). Los instrumentos de evaluación fueron revisados para lograr, junto a las claves de corrección, que los estudiantes pudieran reflexionar sobre sus procesos de apropiación del conocimiento y los modos en que comunicaban esa apropiación (Rubio, 2003).

Para ello, se realizó un trabajo detallado sobre los instrumentos de evaluación en uso, pero también sobre la bibliografía y los materiales de estudio ofrecidos a los estudiantes. La finalidad era analizar las demandas de aprendizaje que esos instrumentos planteaban y cuáles eran las herramientas con las que contaban los estudiantes para resolverlas. Se establecieron matrices de evaluación o rúbricas, en las que se explicitaron los criterios y niveles de calidad que se considerarían aceptables como desempeños óptimos en cada materia.

En términos generales, las evaluaciones comprendían preguntas de desarrollo y comprobación de lectura, interpretación de situaciones e interpretación de gráficos. Se desarrolló un conjunto de categorías de análisis que guiaron la elaboración de las claves de corrección. Las claves tenían que explicitar a los estudiantes qué se esperaba deberían demostrar respecto de la apropiación de los contenidos, y ayudarlos a determinar su situación en dicho proceso. Las categorías se utilizaron para todas las consignas del parcial en elaboración.

Categorías de análisis para la elaboración de las claves de corrección

- *Qué necesito saber y saber-hacer para responder correctamente.*
- *Bibliografía necesaria para poder responder.*
- *Respuesta correcta.*
- *Error frecuente.*
- *Consideraciones en la corrección.*

La primera dificultad se concentró en la categoría *"Qué necesito saber y saber-hacer para responder correctamente"*, ya que en primera instancia los docentes respondían que el único "saber-hacer" necesario para resolver el examen era la lectura del material bibliográfico. En segundo término, los docentes manifestaban cierta dificultad a la hora de indicar la bibliografía necesaria para responder las preguntas, argumentando que ello simplificaría las respuestas, ya que en algunas se esperaba que los estudiantes establecieran relaciones que, no necesariamente, encontrarían de forma explícita en los materiales de estudio.

El análisis de los instrumentos de evaluación inició una discusión pedagógica profunda, pues comenzaron a transparentarse los criterios de corrección utilizados por los docentes, no siempre compartidos entre todos al interior de la cátedra ni, en verdad, conocidos por todos. La construcción de acuerdos en la formulación de criterios, tanto para los ítems de examen como para las claves de corrección, se convirtió en la tarea central que llevaron adelante las cátedras con la intervención del equipo pedagógico. Y las discusiones sobre la evaluación se trasladaron a una discusión sobre la propuesta pedagógica integral de las materias. Aquí es interesante señalar que las discusiones, en sí mismas, mostraron los nudos de resistencia a la revisión de la propuesta integral de la materia que la innovación implicaba (Litwin, 2008).

Por ejemplo, en relación a *Qué necesito saber y saber-hacer para responder correctamente*, el análisis sobre esta categoría permitió debatir con los docentes sobre cuáles son los diferentes modos de representación del conocimiento que contribuyen a generar comprensiones científicas en los estudiantes, identificar aquellos contenidos conceptuales y aquellos procedimentales, reconocer los múltiples recursos y medios que las mismas cátedras incorporan a las propuestas de enseñanza por tratarse de un programa a distancia y el lugar que dan, luego, a estos recursos en la evaluación. En el caso del pedido de especificación sobre la bibliografía, el equipo pedagógico atendió a la búsqueda de integración y articulación perseguida por los docentes de las cátedras, resolviéndose, de manera conjunta, retirar la categoría de análisis *Bibliografía necesaria para poder responder*.

Finalmente, se definieron tres criterios centrales que debían contemplar las claves de corrección:

- **Legibilidad**. Sin perder rigurosidad, la clave debía resultar de ágil lectura, porque una clave muy engorrosa no invitaba a su consideración.
- **Uniformidad**. Era necesario mostrar una coherencia entre las claves de distintos temas, razón por la cual debían estar elaboradas por el mismo equipo de docentes. En las cátedras donde distintos docentes confeccionaron las claves de distintos temas, el resultado final mostró una disparidad de producciones que debió ser corregida antes de su publicación en el Campus.

- **Relación con el desempeño esperado de los estudiantes.** En las claves de ítems abiertos, se dio el caso que la *respuesta modelo* ofrecida estaba muy alejada del desempeño real de los estudiantes, corriendo el riesgo de generar la sensación de imposibilidad para acercarse a ese desempeño. El modo de salvar esta situación fue redactar la respuesta de modo tal que ganara en verosimilitud, es decir, que fuera posible de ser elaborada por un muy buen alumno. Otra alternativa fue recurrir al punteo de los conceptos principales para cada respuesta.

En base a todo lo anterior, se diseñó el formulario de solicitud de revisión. Su finalidad fue ayudar a los estudiantes en los procesos idiosincráticos de reconstrucción de los aprendizajes y competencias logradas.

El ejercicio proponía despejar las posibles inconsistencias del examen y se esperaba que la clarificación de las dificultades pudiera ser un factor a considerar en instancias de evaluación futuras.

Formulario de Solicitud de revisión

- Número de consigna.
- Bibliografía utilizada para responder.
- Respuesta dada en el examen.
- Dudas respecto de los criterios que se explicitan en las claves de corrección.
- Razones por las cuales considera que la respuesta tiene que ser revisada.

La propuesta de esta nueva modalidad de devolución de exámenes generó en los docentes una preocupación en torno a la cantidad de casos que, anticipaban, deberían atender por la sencillez y accesibilidad del dispositivo de revisión desplegado en la plataforma virtual. Sin embargo, los pedidos de revisión fueron relativamente pocos (aproximadamente el 2% de los estudiantes que rindieron examen). En su mayoría estuvieron muy bien fundamentados y sirvieron para despejar dudas conceptuales. En algunos casos, se solicitaron modificaciones en las calificaciones tal como ocurría en las vistas de examen presenciales.

Sobre las solicitudes de revisión, los docentes ofrecieron tres grandes conjuntos de respuestas: respuestas explicativas ampliatorias de las consultas (que en términos generales conformaron a los estudiantes), respuestas de compromiso (de corte más burocrático, donde el docente no ampliaba ni especificaba las dificultades sino que generalmente reafirmaba la calificación primera), y respuestas complejas (frente a cuestionamientos que denotaban malestar en los alumnos y generaban por tanto, malestar en los docentes). En los dos últimos casos, los estudiantes re-preguntaron, ya sea volviendo a enviar mensajes a través del Foro de consultas del Campus o presentándose de manera personal en el Departamento de Alumnos del Programa. Un interrogante genuino es la consideración de hasta cuántas réplicas es valioso educativamente habilitar al estudiante. Un último punto es la consideración de las reacciones de los docentes cuando el cuestionamiento de los estudiantes tiene que ver con la consistencia del instrumento en cuanto a su lógica y versatilidad.

La mediación pedagógica como generadora de aperturas en la Bimodalidad

La implementación de la *devolución virtual de examen* tuvo por finalidad encontrar los mejores recursos para ofrecer retroalimentación a todos los estudiantes del Programa UBA XXI sobre sus propios procesos de aprendizaje a fin de mejorarlos. Este propósito pudo ser llevado adelante y, mientras intentaba concretarse, abrió un amplio, interesante y significativo abanico de problemáticas didácticas y tecnológicas que enriquecieron y expandieron la propuesta original. En ese sentido, creemos que constituye una genuina innovación pedagógica y ofrece una perspectiva de mejora de la actividad del Programa UBA XXI como conjunto (Litwin, 2000).

La producción de respuestas a los pedidos de revisión de los estudiantes fortaleció el espacio de trabajo compartido al interior de las cátedras en articulación con el equipo pedagógico. La corrección de los exámenes era, en algunos casos, una tarea llevada adelante por cada docente de manera individual y solitaria. A partir de este momento, se convirtió en una instancia de encuentro pedagógico. Los

pedidos de revisión, y la consecuente corrección en segunda vuelta, funcionaron como un elemento transversal que permitió la interrogación sobre distintos problemas. ¿Cómo resolver la necesidad de claridad y transparencia en la formulación de los ítems de examen? ¿Cuáles son las demandas cognitivas y conceptuales que se les realizan a los estudiantes a través de dichos instrumentos? Se observó que aún al interior de una misma cátedra, el colectivo docente utiliza criterios diferentes de calificación, incluso cuando lleva años de trabajo compartido. ¿Cómo inciden las diferencias personales de los docentes al corregir y calificar a los alumnos? ¿Es posible que la calificación que recibe un examen dependa del docente que lo corrija, aún en aquellos de respuestas cerradas?

La posibilidad de interrogar el dispositivo de devolución de examen, la discusión sobre los criterios de evaluación, la revisión de la propuesta de enseñanza, el análisis de los contenidos, su extensión y profundidad, la bibliografía, los materiales y recursos, se convirtieron en un espacio de intervención pedagógica potente. ¿De qué modos la colaboración entre equipos de trabajo con saberes y tareas diferentes, interdisciplinarios pero concurrentes desde la tarea, configuran la propuesta pedagógica del Programa? ¿Qué procesos de negociación de significados ocurren en las distintas interacciones? ¿De qué manera los equipos suspenden la construcción de conocimiento propia de sus campos para construir de manera colaborativa un conocimiento específico en torno a la enseñanza de unos contenidos en la modalidad a distancia para una población masiva en el primer año de ingreso a la universidad?

Uno de estos escenarios de intervención y mediación pedagógica fueron las respuestas dadas por los profesores a los pedidos de revisión (Mercer, 1997). Al plasmarse en el Campus por escrito las devoluciones (privadas para cada estudiante, públicas para docentes y pedagogos) permitieron al equipo pedagógico identificar las dificultades en la comunicación de las correcciones y ayudar a las cátedras a mejorar el acompañamiento a los estudiantes (Necuzzi, 2013).

Un espacio importante de ayuda se generó al identificar un conjunto frecuente de consultas y errores de los estudiantes. El volumen de solicitudes, insistimos, poco significativo desde lo estadístico, pero

grande en cantidad de casos considerando la matrícula de estudiantes que maneja el Programa, llevó a la creación de un banco de respuestas modelo. Las respuestas que los docentes elaboraron a medida que comunicaban los pedidos de revisión, fueron sistematizadas por el equipo pedagógico, de modo de dejarlas disponibles para las revisiones futuras que acompañarán el dictado de las materias.

Otro espacio significativo lo constituyen las reacciones de los docentes frente a los pedidos de revisión efectuados por los alumnos. Cuando el alumno solicita explicación y demuestra falta de comprensión del tema, el docente por lo general explica y amplía, es decir, continua desarrollando su labor docente en la instancia de devolución. De la misma manera, si la corrección no fue apropiada por algún motivo (los docentes deben corregir en un lapso de una semana entre 200 y 250 exámenes) los docentes no tienen problemas en reconocer la necesidad de revisión de la corrección. ¿Qué actitudes asumen, en cambio, cuando las solicitudes de revisión cuestionan la consistencia interna de los instrumentos o cuando manifiestan que se evalúa algo que no estaba explícitamente pedido en las consignas?

Con algunos ajustes, propios de la implementación de cualquier propuesta innovadora, pero que no modifica ni los propósitos originales ni el dispositivo original, la *devolución virtual de exámenes* se hizo extensiva al conjunto de las materias en 2015. El análisis de esta experiencia ampliada está siendo realizado por parte de los distintos equipos de UBA XXI.

El equipo de investigación del Programa elaboró una entrevista en profundidad a los titulares de las cátedras involucradas, sobre la experiencia de implementación del nuevo dispositivo de *devolución virtual de exámenes*. En ella se les pidió comparar la vieja práctica de *vista de examen* con la nueva *devolución virtual de examen*. Se les solicitó que dieran cuenta de la cantidad de solicitudes recibidas y que analizaran la generación o no de situaciones conflictivas con los estudiantes en torno a la devolución de las evaluaciones, el grado de aprovechamiento de ambas instancias, el impacto del nuevo dispositivo al interior de las cátedras, las responsabilidades y roles docentes en la formulación de los instrumentos de examen y las claves, la corrección y devolución virtual. Finalmente, se les preguntó por la articulación

con el equipo pedagógico y una evaluación personal sobre la experiencia global. Las entrevistas se encuentran en análisis, dentro de un conjunto mayor de indagación sobre la innovación iniciada.

Creemos que la generación de una propuesta innovadora en torno a la evaluación, concretada metodológicamente en el dispositivo pedagógico llamado *devolución virtual de examen* permitió sostener la necesaria retroalimentación que los estudiantes requieren sobre sus procesos y logros de aprendizaje, a la vez que construyó y reconstruyó al interior del cuerpo docente los acuerdos en torno a los logros de aprendizaje y resultados esperados. Esto favoreció la comunicación concisa y clara sobre qué se espera que los estudiantes produzcan como demostración de su apropiación del conocimiento en cada materia. Para hacerlo, la propuesta recurrió a las herramientas tecnológicas propias de la modalidad a distancia, donde la implementación pedagógica se vuelve potente en el uso apropiado y significativo de todos los recursos disponibles, fuertemente mediados por las nuevas tecnologías (Carbone, 2014). En el proceso, generó diversas discusiones al interior de las cátedras y en articulación con el equipo pedagógico del Programa, donde la evaluación operó como un analizador de las prácticas de enseñanza que habilitó el cuestionamiento de la selección curricular y bibliográfica; expuso los criterios en torno a las claves de corrección y la validez de las calificaciones y transparentó la calidad de las interacciones entre estudiantes y docentes expresadas tanto en las solicitudes y su fundamentación por los primeros como en las revisiones y explicaciones de los segundos. La propuesta fue sostenida y articulada por el equipo de conducción, el cual generó las condiciones de sentido e innovación que posibilitaron el trabajo colaborativo entre distintas áreas del Programa (Wenger, 2001), favoreciendo la instalación de procesos de negociación de significados al interior de las cátedras, entre las cátedras y el equipo pedagógico, entre los docentes y los estudiantes, entre los estudiantes y el equipo de apoyo administrativo.

Pensar, diseñar, desarrollar, implementar y evaluar este dispositivo pedagógico innovador entre equipos de trabajo diferentes, contribuyó a fortalecerlo y hacerlo sostenible. Si las dimensiones que conforman una comunidad de práctica son el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido ¿de qué maneras el trabajo colaborativo

e interdisciplinario y la negociación de significados configuran la particular comunidad de práctica del Programa UBA XXI?

Los resultados del piloto señalan la relevancia de los primeros interrogantes. El dispositivo pedagógico permite dar pasos significativos en el diseño, desarrollo e implementación de un modelo pedagógico bimodal para la formación superior, cuyo eje es la mediación e intervención pedagógica. La búsqueda de excelencia y calidad educativa constituyen un desafío permanente.

Bibliografía

Anijovich, R. (2010), "La retroalimentación en la evaluación" en Anijovich. R. (Comp.) La evaluación significativa, Buenos Aires: Paidós.

Bain, K. (2007), "Lo que hacen los mejores profesores". Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia-PUV.

Camilloni, A. (1994), "El tratamiento de los errores en situaciones de baja interacción y respuesta demorada", en LITWIN, E. (Comp.) Educación a Distancia en los 90', Buenos Aires: EUDEBA.

Carbone, G. (2014), "Un retorno al pensamiento de Edith Litwin en torno a la educación a distancia", en LIPSMAN et al., Homenaje a Edith Litwin, Buenos Aires: Eudeba.

Litwin, E. (2008), "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos". Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2000), "La Educación a distancia", Buenos Aires: Amorrortu.

Lombardo, C. (2014), "Educación a distancia y proyectos innovadores. Un camino recorrido: el caso de UBA XXI", en LIPSMAN et al., Homenaje a Edith Litwin, Buenos Aires: Eudeba.

Mercer, N. (1997), "La construcción guiada del conocimiento". Barcelona: Paidós.

Necuzzi, C. (2013), "Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC", UNICEF, Argentina. Recuperado a partir de: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado_arte_desarrollo_cognitivo.pdf>.

Perrenoud, P. (2010), ”La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas”. Buenos Aires: Colihue.

Rubio, M. J. (2003), “Enfoques y modelos de evaluación del e-learning”. Revista RELIEVE, v. 9, n. 2, p. 101-120. Recuperado a partir de: <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.htm>.

Wenger, E. (2001), “Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad”. Barcelona: Paidós.

Avatares de la Bimodalidad en una carrera del profesorado

Juana Nieves Porro *

El trabajo reconstruye los datos más relevantes de una experiencia de educación universitaria bimodal desde su génesis, en el año 2002, hasta la actualidad; y elabora algunas conclusiones. Se trata de la carrera de Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita que se dicta bajo modalidad presencial y semipresencial en la unidad académica CURZA, de la Universidad Nacional del Comahue.

Se pretende reflexionar sobre el proceso evolutivo y los modelos pedagógicos de ambas modalidades. En este sentido, se advierte la importancia de los recursos humanos, materiales y políticos para asumir lo nuevo y la centralidad que cobran los diseños y estrategias para construir los entornos y desarrollar la enseñanza y el aprendizaje.

Entre las conclusiones generales se reconoce que el accionar de la modalidad semipresencial resignifica y enriquece la enseñanza presencial dando lugar a la denominada modalidad blended learning; que el papel de la tecnología digital trasciende el mero carácter de herramienta y que el fortalecimiento de una propuesta bimodal depende tanto de los sujetos que enseñan y aprenden como de la gestión institucional en sus aspectos político y administrativo.

Palabras clave: Bimodalidad – demandas educativas – blended learning – modelos pedagógicos.

* Universidad Nacional del Comahue.

Varias razones condujeron a realizar la oferta bimodal de la carrera de Profesorado de Lengua y Comunicación Oral y Escrita del Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Sede Viedma (CURZA), de la Universidad Nacional del Comahue. En principio, fueron las características socio demográficas de la provincia de Río Negro, con su población dispersa en un amplio territorio (características que pueden extenderse al resto de la Patagonia) y la necesidad de dar respuestas a las demandas de jóvenes y adultos de la región que buscaban alternativas de inclusión en la educación universitaria. Otra razón relevante fue la demanda del mismo sistema educativo provincial, ante la insuficiente cantidad de profesores de Lengua y Literatura con título específico en las escuelas rionegrinas.

Por último, también actuó como motivo la intención de incrementar la acotada matrícula de esta carrera en el CURZA (situación común a la de los profesorados en Letras del sistema universitario argentino). En síntesis, la transformación de la oferta uni a bimodal de esta carrera devino de un contexto favorable, de dos tipos de demandas externas y de una preocupación interna.

El proceso

Si bien desde mediados de la década del noventa comenzaron a presentarse consultas individuales sobre ofertas semipresenciales o a distancia de esta carrera, recién a principios de 2002 se produjo el primer pedido importante. Llegó al CURZA la Intendente Municipal de la localidad rionegrina de Catriel (ubicada a más de 700 km de Viedma y dedicada fundamentalmente a la actividad petrolera), preocupada por resolver el problema de la falta de docentes con título para el dictado de las asignaturas Lengua y Literatura en las escuelas secundarias de su ciudad. El Gobierno Municipal de su ciudad estaba dispuesto a asignar recursos financieros, humanos y materiales básicos para el dictado a término bajo la modalidad semipresencial.

Ante esta situación, la carrera, con docentes motivados para enfrentar el desafío, formuló una propuesta a partir de la oferta presencial, lo que hizo que, desde allí en adelante, se experimentarán dos procesos vinculados.

Veinte años antes, la carrera había participado de una experiencia de dictado semipresencial fuera de Viedma, aquella se ofreció con los clásicos recursos de la educación por correspondencia y un incipiente uso de la radio (transmisión comunicacional unidireccional). Este nuevo pedido hacía factible pensar que el gran despliegue de la tecnología digital favorecería el trabajo de diseño e implementación.

El primer trabajo consistió en repensar las dimensiones pedagógico didáctica y logística del modelo a diseñar en función de una nueva cantidad de alumnos. Los docentes, acostumbrados a trabajar con una matrícula inicial de 50 alumnos como promedio, debían adecuar el modelo presencial a otro que resultara funcional para sumar 100 alumnos semipresenciales.

El proyecto se basaba en la oferta del mismo plan de estudios y de los mismos programas para las asignaturas, con la debida adecuación metodológica. Esto significaba renovar y ajustar las estrategias pedagógicas para favorecer la inclusión de los alumnos en el nuevo contexto.

Algunos de los problemas fueron: ¿cómo cumplir las metas de la modalidad presencial en la nueva modalidad?; ¿cómo lograr que los alumnos de ambas modalidades alcanzaran igual calidad de formación? Los trabajos de García Aretio (2001), de Mena (2002) y de Litwin (2000; 2002) constituyeron la base para tomar decisiones respecto del nuevo diseño pedagógico, en especial, con relación a las bases conceptuales de la EAD, el aprendizaje de personas adultas y la acción tutorial.

El modelo semipresencial basó su parte presencial en encuentros mensuales sobre la base de traslados de los equipos de cátedra a la localidad de residencia de los estudiantes y la oferta de clases teórico prácticas intensivas entre viernes y sábado, en general, un fin de semana por asignatura.

La falta de preparación para ofrecer tutorías virtuales condujo a decidir la incorporación, formación e integración de tutores locales, a razón de uno por asignatura. Esta figura, que no era parte de los equipos de cátedra propios del modelo presencial, demandó una capacitación inicial mediante la producción de documentos de trabajo y

encuentros presenciales en Viedma. Las funciones asignadas a los tutores en el Documento base fueron las de:

a) Motivar y promover el interés de los participantes.
b) Guiar y orientar los procesos de trabajo práctico individual y grupal.
c) Aportar datos sobre los procesos, los alumnos, los materiales y el funcionamiento en general.

Esta última función debía depender, en gran medida, de la comunicación mediada por tecnología (correo electrónico), aunque llegado el momento de la implementación, la resistencia de algunos docentes llevó a que se utilizara el teléfono.

El segundo problema fue el diseño didáctico de los espacios presenciales y a distancia. Los docentes, acostumbrados a intervenir durante 12 horas mensuales de teoría y 12 de práctica en la modalidad presencial, y a hacerlo con la sola mediación de libros, fotocopias y transparencias, debieron repensar y transformar el modo de ofrecer los contenidos y las actividades. En el caso de los contenidos de clase, algunos docentes produjeron textos introductorios a la asignatura y a cada unidad del programa y elaboraron clases escritas sobre los contenidos. Siguiendo a Litwin (2002) y su planteo de que "los procesos de comprensión de los estudiantes se ven estimulados o favorecidos cuando, frente a un conocimiento nuevo, los docentes se ocupan de sostener quién lo dijo, cuándo, por qué, en qué conceptualización teórica se enmarca el trabajo y qué perspectiva metodológica avala la construcción de los enunciados" se planteó la necesidad de contextualizar con mayores detalles el material bibliográfico y mejorar su presentación.

Con respecto a las clases de prácticas, se intensificó el trabajo sobre las consignas como enunciados clave del discurso instruccional para orientar el aprendizaje a distancia. Se buscaba que los tutores y los estudiantes pudieran comprender y seguir sin dificultades los pasos de los procesos de producción, de las guías de estudio, así como las formas y los criterios de evaluación.

En la faz comunicativa, se acordó establecer una comunicación semanal fluida con los tutores a través del correo electrónico y, luego,

con los estudiantes. No eran tiempos de chat ni de videollamadas. En ambos casos, algunos docentes utilizaron como alternativa la comunicación telefónica. En lo evaluativo, se estimó inconveniente incluir la condición de alumnos promocionales y se acordó que los exámenes parciales y finales se tomaran de manera presencial. En lo organizativo, se creó la figura de un Coordinador de la modalidad semipresencial que debía apoyarse en el Coordinador de la modalidad presencial. Todos los criterios formaron parte del Documento base y del Acuerdo Operativo que firmaron el CURZA y la Municipalidad de Catriel (2002).

¿Por dónde andaban las, por ese entonces, "nuevas tecnologías"? Aunque la mayoría de los profesores tendió a valerse exclusivamente del correo electrónico, una minoría comenzó a utilizar la plataforma Moodle que, recientemente, disponía la UNCo <http://pedco.uncoma.edu.ar/>.

En 2003, gracias a algunas capacitaciones previas sobre EAD y nuevas tecnologías, y con ayuda de la sede central, se crearon las primeras aulas virtuales. El CURZA, en aras de alentar la generalización de estas herramientas, creó una Comisión Ejecutiva de Educación Semipresencial y a Distancia para todas las carreras (Res. 101/03), con el fin de "diseñar, implementar, evaluar y difundir el Programa de Educación Semipresencial y a Distancia" a partir de la Bimodalidad (Art.1º). Varios factores impidieron el desarrollo de este programa. Los más relevantes fueron:

a) La insuficiencia de computadoras de la institución, de los docentes y de los estudiantes.

b) Las resistencias o el desinterés de muchos docentes a involucrarse en la doble modalidad.

c) La falta de recursos presupuestarios específicos para desarrollar el programa.

De este modo, la adopción de las TIC y el uso de la plataforma PEDCO se fue dando azarosamente, casi al margen del programa, en un proceso lento, desparejo, pero de gradual crecimiento.

Independientemente de la calidad en la mediación tecnológica, los resultados de la oferta semipresencial en Catriel fueron altamente

satisfactorios. Cuando finalizó el dictado de la carrera, la localidad recibió una decena de profesores con título quienes, actualmente, están trabajando en las escuelas secundarias e institutos de formación terciaria de esa zona y, algunos de ellos, finalizando carreras de posgrado.

La comparación entre ambos modelos sólo pudo realizarse a través de las calificaciones logradas por los alumnos. De ello se desprendió que los niveles de calificación obtenidos en una y otra modalidad eran similares. En ambos casos se encontraban alumnos con dificultades para alcanzar las metas y en esos casos resultaba más complejo acompañar al alumno semipresencial, pero, en general, los profesores percibían en ellos un mayor grado de autogestión del aprendizaje.

Casi al finalizar esta experiencia, llegó un segundo desafío: atender la demanda de la carrera en la localidad rionegrina de San Antonio Oeste, ubicada a 170 km de Viedma, materializada en una solicitud que reunía más de 50 firmas. Todos los profesores tenían organizado el material de sus cátedras para esta modalidad y, en mayor o menor medida, habían enriquecido los instrumentos de transmisión y de evaluación. La plataforma Moodle de la universidad crecía en usuarios, docentes y alumnos.

Con una matrícula menor que la Sede de Catriel, perfeccionando el modelo anterior y con el mismo sistema de encuentros presenciales mensuales y de tutorías locales por asignatura, se inició, en 2007, el dictado de la carrera en San Antonio Oeste. En aquella oportunidad, el funcionamiento y el modo de operar de los alumnos matriculados, fue diferente. La rápida deserción, una marcada disparidad en los ritmos de aprobación de las materias y una menor predisposición a la autogestión afectaron el cursado a término del Plan de Estudios generando un proceso más prolongado y complejo, que se fue cerrando con viajes de los alumnos a Viedma.

Desde el Proyecto de Investigación “Educación mediada por tecnologías: espacios, sujetos y prácticas” que se lleva a cabo en el CURZA (2014-2017), se rescató parte de la memoria de estas experiencias y del desarrollo de una posterior mediante entrevistas abiertas y análisis de documentos.

BIMODALIDAD

A partir de las dos primeras experiencias, algunos docentes percibieron que la modalidad semipresencial provocó un imprevisto enriquecimiento de la presencial. Esta situación se fundamentó en el hecho de que los instrumentos y estrategias generados, impactaron positivamente en el dictado presencial porque hacían visibles los procesos de construcción de conocimientos y de producción de los trabajos de los alumnos, antes encriptados en lo no dicho.

Mientras tanto, siguieron llegando pedidos individuales de ofertas de la carrera por modalidad semipresencial o a distancia, desde diferentes localidades de la Provincia de Río Negro y de otras provincias.

Ante los buenos resultados de la primera experiencia y los obstáculos de la segunda, y considerando el agotamiento de los profesores que atendían simultáneamente los dos sistemas mediante viajes de 684 y 180 km respectivamente, en 2012 se decidió, desde la carrera, rediseñar un modelo de educación semipresencial para dictar desde Viedma a alumnos que viajasen mensualmente a los encuentros, tal como lo habían hecho antes los profesores.

Como señala Garayo (2013) respecto del dictado de una carrera en la UNLPampa, lo que se pensó fue ofrecer la Bimodalidad "con igual estructura edilicia, personal docente, recursos organizativos y tecnológicos, programas y evaluación final". A esta altura, la carrera contaba con más recursos humanos formados en educación mediada por tecnologías (algunos con formación de posgrado) y esto posibilitó diseñar un modelo de enseñanza y aprendizaje en función de retomar algunos objetivos de las experiencias anteriores y agregar otros nuevos.

Finalmente, se aprobó por Res. Nº 324/12 del Consejo Directivo el dictado semipresencial en forma permanente a partir de 2014, bajo los siguientes objetivos:

a) Democratizar el acceso de personas impedidas para el cursado presencial.

b) Responder a la creciente demanda de profesores de nuestra especialidad en el nivel secundario de Río Negro, cubierta con un alto porcentaje de idóneos y de nuestros propios alumnos que eran habilitados a insertarse a la docencia en forma prematura.

c) Crear un ambiente educativo renovado que se optimice con la incorporación de recursos y estrategias propios de la modalidad de educación virtual, en diálogo con la presencialidad.
d) Fortalecer la matrícula de la carrera y, en consecuencia, a nuestra unidad académica.

Varias acciones coadyuvaban a pensar como factibles estas metas. Por un lado, la unidad académica creó en el 2007 su propia plataforma educativa <http://www.curza.net/moodle/> y, por otro, la mayoría de los docentes de la carrera fue incorporando recursos y herramientas propios de la educación mediada por tecnologías.

Para el dictado que se iniciaba en 2013, se conformó una estructura de apoyo a la semipresencialidad compuesta por un Coordinador Pedagógico y un Referente Informático. Estos cargos fueron creados con los fines de atender al alumnado semipresencial, acompañar a los equipos docentes que requerían mayor formación y fomentar la construcción colaborativa de criterios pedagógicos comunes, tanto en relación con la organización de las aulas como en relación con estrategias didácticas y resolución de problemas tecno logísticos. Ambos cargos son supervisados por la Dirección del Departamento de Lengua, Literatura y Comunicación, y trabajan en interacción con el Departamento de Ciencia y Técnica y el Departamento de Alumnos.

A tres años de iniciada esta experiencia, la Coordinadora Pedagógica y la Referente Informática, quienes trabajan en conjunto, han generado en la Plataforma una Sala de estudiantes independiente de las aulas virtuales que corresponden a las asignaturas, y una Sala de Profesores.

En la primera, se encuentra una guía para ingresar al SIU Guaraní e inscribirse en la carrera y en las asignaturas. También figura una oferta de cursos de ingreso no obligatorio pero orientados a las necesidades de esta carrera; datos de alojamiento en Viedma; formas de comunicación y un foro de novedades.

En cuanto a la Sala de profesores, ofrece material de consulta para elaborar las propuestas didácticas y bibliografía específica sobre EAD o educación mediada por tecnología. Todas las asignaturas del Plan de Estudios tienen sus aulas virtuales. Aunque la mayoría de los

profesores las utilizan sólo para los alumnos semipresenciales, la cátedra de Comprensión y Producción de Textos Orales y Escritos intenta, desde 2015, construir un modelo de intervención bimodal donde los estudiantes de ambas modalidades interactúen. En principio, se planteó esto para la interacción en los foros pero, actualmente, también se planificó la realización de trabajos prácticos entre estudiantes de ambos sistemas.

Presente y futuro de la experiencia bimodal

Al reflexionar sobre el diseño y sobre el modo de desarrollar las relaciones presencial/semipresencial en función de algunas categorizaciones teóricas, parece evidente ubicar ambas en lo que se conoce como blended learning.

Turpo Gebera (2009) analiza los escenarios y prácticas de desarrollo de la modalidad blended learning (hibridación de las dos modalidades) en las universidades Iberoamericanas y señala que, en general, existe una tendencia a incluir en las propuestas actuales recursos, estrategias y métodos de dicha modalidad, es decir, estrategias de articulación entre la modalidad e-learning y la modalidad presencial. Pero también señala que la mezcla entre presencialidad y virtualidad no sólo deriva en lo que se denomina Blended learning sino también en las llamadas educación semipresencial, bimodal (complementación de dos modalidades) y a distancia. Algunos docentes advierten estos fenómenos, sobre todo, en el diseño de los trabajos prácticos. Cabe la pregunta, entonces, acerca de si se ha generado, hasta aquí, un proceso de hibridación o de complementación. Si bien la idea inicial fue la de complementar, el mismo proceso de operación simultánea en las dos modalidades va produciendo contactos, tráfico de recursos, e influencias, que derivan en una incipiente hibridación.

Desde la cátedra de Comprensión y Producción de Textos Orales y Escritos se han comparado ciertas características del dictado presencial, anterior a la Bimodalidad, y del semipresencial, para visualizar el impacto en el dictado actual de ambas modalidades. Los resultados se muestran en el siguiente cuadro:

IDEAS de Educación Virtual

Modelo presencial anterior a la Bimodalidad	Componente virtual del Modelo semipresencial	Componente presencial del Modelo semipresencial
Aula tradicional	Aula virtual	Aula tradicional con incorporación de TIC
Roles docentes: – Profesor a cargo de las clases teóricas, generalmente expositor y evaluador. – Jefe de Trabajos Prácticos (encargado del diseño de trabajos prácticos y guía de los ayudantes). – Ayudante de Docencia (guía al alumno en clase para la elaboración de trabajos prácticos).	– Profesor a cargo (contenidista y tutor en problemas teóricos, evaluador). – JTP (encargado de diseñar los trabajos prácticos en la plataforma y guía para los tutores). – Ayudante Tutor (guía al alumno en los procesos de elaboración de trabajos prácticos en el entorno virtual).	– Profesor a cargo de las CT, expositor o promotor de aprendizajes y evaluador. – JTP (encargado del diseño de trabajos prácticos y de guía para los ayudantes y tutores). – Ayudante de Docencia (guía al alumno en los procesos en la elaboración de TP en forma presencial y/o virtual)
Comunicación Comunicación semanal cara a cara.	Comunicación semanal por correo electrónico, por foros, por chat, por videollamadas. Comunicación cara a cara 3 (tres) veces por cuatrimestre. Comunicación ocasional extendida (Facebook).	Comunicación semanal cara a cara y comunicación virtual ocasional (correo y aula virtual). Comunicación ocasional extendida (Facebook).
Materiales Libros impresos. Material fotocopiado, pizarrón, tiza, proyector de diapositivas.	Libros impresos. Material digitalizado, links a videos y películas, blogs o copias en CD.	Libros. Material fotocopiado y/o digitalizado, videos y películas, pizarrón y tiza y proyector de presentaciones, videos y películas.
Trabajos prácticos Trabajos prácticos en comisiones, individuales, grupales y en plenario. En clase y fuera de ella.	Trabajos prácticos individuales y grupales o cooperativos, presentados en la plataforma y ocasionalmente en redes sociales. Foros de consulta, de opinión y de discusión.	Trabajos prácticos en comisión, individuales, grupales y en plenario. Participación en foros de consulta y de opinión.
Diagnóstico/ Monitoreo Presencial a cargo de docente y ayudante.	Predominantemente virtual a cargo del docente y del tutor.	Predominantemente presencial/ ocasionalmente virtual.
Evaluación Evaluaciones orales y escritas formativas y sumativas.	Evaluaciones orales por videollamada y escritas, formativas y sumativas. Incorporación de trabajos de autoevaluación.	Evaluaciones orales y escritas, formativas y sumativas. Incorporación de trabajos de autoevaluación.

El producto de este cuadro coincide, en gran medida, con los resultados de Aranciaga y otros (2009) respecto de la oferta bimodal en la UNPA, cuando señalan que permite un mejor aprovechamiento de los recursos existentes; que potencia las ventajas de cada una de las modalidades de aprendizaje; que va preparando paulatinamente a la institución para el cambio y que refuerza progresivamente habilidades de la comunidad universitaria en relación con la cultura digital. Estas son las consecuencias generales que se desprenden de la evolución de esta oferta, aunque aparecen otras cuestiones para discutir, mejorar y transformar.

Conclusiones

Uno de los aspectos más interesantes para pensar la relación entre presente y futuro de esta experiencia, es la necesidad de explorar y desarrollar los pasos hacia el aprendizaje autorregulado y el aprendizaje colaborativo. A pesar de que la mayoría de los profesores de la carrera trabaja desde una perspectiva constructivista e intenta aportar a la centralidad del estudiante, resulta inevitable que, en el terreno de las prácticas, existan diferencias. A veces al amparo de la libertad de cátedra, a veces bajo el yugo de otros factores, se repiten vicios de una enseñanza presencial centrada en el profesor. Y esto se traduce en dificultades tanto para privilegiar el trabajo cooperativo como para formar comunidades de profesores. Por ello, como una conclusión general del recorrido de esta experiencia, surge la necesidad de que la carrera discuta en qué medida es posible aportar a un constructo que conjugue los aportes de teorías conductistas, constructivistas, cognitivistas, humanistas, conectivistas, conjunción que, a la vista de algunos autores, le daría mayor sentido a la modalidad blended learning.

Una conclusión más que se extrae al comparar esta experiencia con algunos resultados de otras realizadas en universidades argentinas y extranjeras, es que la Bimodalidad, como dicen algunos autores (Vera F., 2008), efectivamente ha permitido extender la oferta educativa.

Desde la faz política, tecnológica y administrativa, cabe destacar que, en el proceso recorrido por esta carrera, el modelo bimodal se ha construido con una importante cuota de esfuerzos ad honorem del personal

docente, con apoyo administrativo aunque sin las condiciones tecnológicas que disfrutan muchas universidades argentinas (aulas digitales móviles, pizarras digitales, recursos complementarios a las plataformas y equipos de grabación de alta fidelidad, entre otras cuestiones); y de abajo hacia arriba en el sentido de la planificación institucional. Esto coincide con las discusiones que suelen producirse en foros y congresos de educación mediada por tecnología digital, respecto de las condiciones y relaciones entre práctica docente, gestión institucional y política educativa. Resulta oportuno retomar, en este sentido, lo que plantean Varela K. y Corrales Z., 2015, investigadoras de la UNAM, acerca de que es necesario que las instituciones universitarias tomen decisiones estratégicas, tanto en la dimensión pedagógica como en las dimensiones administrativas y tecnológicas, cuando se trata de este tipo de ofertas.

Finalmente, reconstruir información sobre esta experiencia bimodal no sólo se constituye en un aporte al proyecto de investigación sobre educación mediada por tecnología digital. Aunque el objeto de este trabajo se profundizará posteriormente con el análisis de las aulas virtuales, lo expuesto puede resultar de utilidad para los actores de la carrera y para la institución misma, en tanto se propone incluir el dictado de nuevas carreras desde la Bimodalidad.

Bibliografía

ARANCIAGA, IGNACIO y otros (2009), "Sistema educativo bimodal en la UNPA: Análisis de dos años de su implementación". Ponencia en 10° EDUTEC, UTN. Recuperado a partir de: <http://www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/231.pdf>.

CURZA (2002), "Documento Acuerdo Operativo CURZA-Municipalidad de Catriel para Dictado Semipresencial de la Carrera de Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita". Viedma.

CURZA (2007), "Documento para el Dictado Semipresencial de la Carrera de Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita en San Antonio Oeste". Viedma.

CURZA (2012), "Res. 234/12 y Documento para el Dictado Semipresencial de la Carrera de Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita desde Viedma. Viedma.

BIMODALIDAD

Garayo, Perla V. (2013), "Estudiantes de carreras bimodales de la UNLPam: Aproximaciones a las TIC en la formación docente universitaria". Ponencia en Simposio Internacional Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Barcelona, 21 y 22 de noviembre. Recuperado a partir de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50680/8/Esbrina–Aprender_docente_cambio–Simposio_2014.pdf>.

García Aretio (2001), "Educación a Distancia". UNED, Madrid.

Litwin, Edith (2000), "La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa". Colección Agenda educativa. Grandes Protagonistas de la Historia Argentina, Agenda educativa. Amorrortu Editores.

Litwin, Edith (2002), "Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad". En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año X Nº 19, marzo de 2002.

Mena, Marta (2002), "La creación de ambientes de aprendizaje en educación a distancia: difundiendo la educación a distancia". Ponencias y artículos. Buenos Aires, Argentina. Recuperado a partir de: <http://www.edudistan.com/ponencias/Marta%Mena.htm>.

Turpo Gebera, Osbaldo (2009), "Desarrollo y perspectiva de la modalidad educativa Blended Learning en las universidades de Iberoamérica". Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Varela Córdoba, Katia y Corrales Escalante, Zinia. (2015), "Experiencias de cursos universitarios con una modalidad bimodal en el ámbito de las Ciencias Sociales en Educación Superior". Red Mexicana de Repositorios Institucionales. UNAM, México. Recuperado a partir de: <http://reposital.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4135/1/VE14.175.pdf>.

Vera, Fernando (2008), "La modalidad Blended Learning en la educación superior". Nodo Educativo. Utemvirtual. Rancagua, junio 2008. Recuperado a partir de: <http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp–content/uploads/2009/03/fvera_2.pdf>.

Modelo de Educación a Distancia en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto

Cecilia Bressan, María Del Carmen Regolini y Sonia Noemí Curti *

En 2003, la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) comienza con el dictado de sus carreras de grado bajo la Modalidad de Educación a Distancia (EaD), transformándose en la única Unidad Académica bimodal de la UNRC. En el marco del Proyecto "Análisis de propuesta de educación a distancia en una oferta educativa bimodal: el caso de la FCE-UNRC", aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC, se plantea como pregunta de investigación ¿qué tipología de modalidad de educación a distancia caracteriza a la que desarrolla la FCE de la UNRC?

El presente trabajo propone como objetivo indagar sobre los distintos modelos que caracterizan la Educación Superior de grado no presencial y analizar con cuáles de ellos se identifica la modalidad objeto de investigación. Del estudio se concluye que la modalidad EaD de la FCE de la UNRC, combina relaciones sincrónicas y asincrónicas entre docentes y estudiantes; se corresponde con la categoría de estudio independiente tutelado; el saber es la variable más relevante en este aprendizaje electrónico mixto y tiene su principal correlato con el modelo heteroestructurante.

Palabras clave: facultad bimodal – educación a distancia – modelos de educación a distancia.

* Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

El modelo de sociedad informatizada que se extiende a escala mundial mediante las nuevas tecnologías de la información, produce una ruptura en los esquemas tradicionales de enseñanza y aprendizaje presencial, surgiendo así, otra alternativa posible como es la Educación a Distancia (EaD).

La Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), desde 2003, es la única Unidad Académica bimodal que dicta sus tres carreras de grado (Lic. en Economía, Lic. en Administración y Contador Público) tanto en modalidad presencial como a distancia.

Esta nueva propuesta de enseñanza y aprendizaje se realiza en la plataforma del Sistema Informático de Apoyo a la Teleformación (SIAT)[1] a través de un Aula Virtual creada para cada asignatura.

Existen diversos enfoques teóricos que analizan y explican la asimilación del conocimiento en contextos educativos no presenciales de Educación Superior. Sobre esta base es que la investigación enmarcada en el Proyecto "Análisis de propuesta de educación a distancia en una oferta educativa bimodal. El caso de la FCE-UNRC", aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC, pretende dar respuesta a las preguntas: ¿cómo se incorporan los espacios curriculares a una oferta bimodal? ¿Cómo articulan las unidades componentes del sistema? y ¿cómo se implementa la oferta de espacios curriculares en la Bimodalidad? Se propone, como objetivo, indagar sobre los distintos modelos que caracterizan la Educación Superior de grado no presencial y analizar con cuáles de ellos se identifica la modalidad EaD llevada a cabo por la FCE de la UNRC.

Al buscar reconocer modelos educativos, se siguen los enfoques propuestos por García Aretio (2007) y De Zubiría (2006, citado en García Martínez et al, 2011). El primero, sugiere diferenciar los modelos de EaD en: institucionales, organizativos, pedagógicos y tecnológicos. Por su parte, De Zubiría (2006, citado en García Martínez et al, 2011) plantea tres modelos referidos a la enseñanza y aprendizaje en modalidad EaD: modelos heteroestructurantes, autoestructurantes e interestructurantes o dialogantes.

El trabajo, en primer lugar, describe la estructura de la modalidad EaD en la FCE de la UNRC; luego presenta una revisión sintética de

los modelos educativos propuestos por los autores anteriormente mencionados y, finalmente, las conclusiones obtenidas.

Universidad Nacional de Río Cuarto

La UNRC fue creada por el Poder Ejecutivo Nacional el 1° de mayo de 1971, como respuesta a una fuerte demanda de la comunidad que reclamaba una instancia de estudio superior referida a las necesidades sociales, políticas y económicas de la región; creación que a partir de ese momento, se constituyó en la mayor conquista cultural y educativa para toda la zona de influencia.

Tiene su asiento y gobierno en la ciudad de Río Cuarto, al sur de la provincia de Córdoba (Argentina). Todas las actividades académicas y administrativas, están concentradas en el Campus universitario, que se encuentra a 6 km. del centro de la ciudad. La enseñanza de grado es gratuita, el sistema de admisión es libre e irrestricto, tanto para argentinos como para extranjeros.

La UNRC, a través del desarrollo de 50 carreras de grado y carreras de cuarto nivel (doctorados, maestrías y especializaciones) cumple con su función esencial establecida en el Artículo 1º de su Estatuto "el desarrollo y la difusión de la cultura en todas sus formas a través de la enseñanza superior, la investigación científica, la extensión universitaria, la transferencia educativa, el desarrollo y la transferencia tecnológica, y la educación profesional y técnica". Está conformada por las Facultades de Agronomía y Veterinaria, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Físico Químicas y Naturales, Ciencias Humanas e Ingeniería. En todas sus Unidades Académicas las carreras se imparten bajo la modalidad presencial, destacándose la FCE por ser pionera y la única en implementar las carreras de grado bajo la modalidad a distancia, hace más de una década.

Facultad de Ciencias Económicas: modalidad EaD

En la FCE los estudiantes de grado pueden cursar las carreras de Contador Público (CP), Licenciatura en Administración (LA) y/o Licenciatura en Economía (LE) cuyos Planes de Estudios comparten un ciclo básico

común de dos años y presentan un ciclo específico de tres años. Al momento de ingresar a la FCE, los estudiantes optan por realizar su carrera bajo la modalidad presencial o a distancia, aunque una vez comenzados sus estudios pueden cambiarse de modalidad, por única vez, sin ningún tipo de requisito, puesto que los Planes de Estudios son idénticos para ambas modalidades e incluso se reconoce la condición final de cursado regular de las asignaturas obtenidas en la modalidad presencial.

En investigaciones previas (Regolini y Bressan, 2011) se ha podido concluir que la modalidad EaD en la FCE de la UNRC nace en un contexto de facultad y universidad presencial, pero no como una dimensión aislada sino como respuesta a nuevas necesidades del estudiantado en combinación con la evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la Educación Superior. La mayoría de las universidades y/o facultades en el mundo, que imparten estudios bajo la modalidad a distancia, responden a un cierto modelo bimodal (Rubio Gómez y Romero Fernández, 2006). La FCE no escapa a esta generalidad, pero no presenta una educación híbrida, alternando programas de una u otra modalidad sin relación alguna (Rubio Gómez y Romero Fernández; 2006).

La historia de la educación a distancia en la UNRC se inicia en la década del ochenta con un grupo de docentes que comienza con las primeras experiencias y que continuaron, de forma silenciosa, en los años siguientes. A fines de los noventa y comienzos de este siglo, las autoridades de la Universidad comienzan a instituir espacios de planificación, producción y desarrollos de proyectos educativos en relación a la EaD.

De este modo, la FCE, con gran esfuerzo y con la intención de satisfacer, prioritariamente, el requerimiento de la población de contar con espacios de capacitación y perfeccionamiento alternativos, incorpora en 2002 la modalidad de aprendizaje a distancia, por Resolución Nº 113 del Consejo Directivo de fecha 19 de Mayo de 2003 (Anexo Nº 5), para las Carreras de Contador Público, Licenciatura en Economía y Licenciatura en Administración; entrando en vigencia ese mismo año los actuales Planes de Estudios (Resolución Nº 74/02 Consejo Superior de la UNRC) desarrollándose en ambas modalidades, impregnando a la Facultad su carácter bimodal.

La EaD es una propuesta de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo, fundamentalmente, en la plataforma del Sistema Informático de Apoyo a la Teleformación (SIAT) –desarrollado por la UNRC en 2000– a través de un Aula Virtual creada especialmente para cada asignatura, en el denominado Campus Virtual, en la siguiente dirección electrónica: <http://www.siat.unrc.edu.ar>. En la plataforma, los alumnos tienen acceso al programa de la asignatura, los materiales de estudio –organizados en Módulos– y las actividades para su posterior calificación. Durante el cursado, los estudiantes de la modalidad EaD cuentan con tutorías de contenidos virtuales permanentes y foros creados, especialmente, para la reflexión de la temática abordada en los diferentes módulos, la discusión e intercambio de ideas con los compañeros y los docentes.

El plantel docente en la modalidad EaD está formado por profesores que se desempeñan en la modalidad presencial, mayoritariamente de manera conjunta. Las cátedras están conformadas por un profesor responsable, contenidista/s y tutor/es, quienes suelen desempeñar diversos roles simultáneos (por ejemplo, docente responsable y contenidista, tutor y contenidista, entre otros).

Durante el cursado de la asignatura, el desarrollo se realiza, principalmente, a través del aula virtual y las evaluaciones correspondientes a cada módulo sólo pueden subirse a la plataforma para su posterior calificación. No obstante, los estudiantes tienen la posibilidad de asistir personalmente a realizar consultas en horarios establecidos y publicados en la plataforma. Si lo desean, también pueden efectuarlas de manera telefónica.

La aprobación de cada asignatura del Plan de Estudios elegido se realiza por promoción o por examen final en turnos preestablecidos al inicio de cada ciclo académico; las instancias finales de evaluación requieren la presencia física del estudiante en la Unidad Académica.

Modelos de Educación a Distancia: algunos enfoques teóricos

Es posible identificar los diferentes tipos de modalidades no presenciales en contextos de Educación Superior. En particular, en el presente

trabajo se tienen en cuenta los enfoques propuestos por García Aretio (2007) y De Zubiría (2006, citado en García Martínez et al, 2011)

Siguiendo lo propuesto por García Aretio (2007), es posible diferenciar los modelos de EaD en: institucionales, organizativos, pedagógicos y tecnológicos.

Los modelos que adquieren las instituciones, se clasifican en unimodales o autónomos y en duales, bimodales o mixtos. Los primeros, se caracterizan por tener únicamente la enseñanza a distancia incluyendo, a su vez, las tipologías a distancia con o sin servicios virtuales y virtuales autónomos o virtuales dependientes.

- **Modelo a distancia sin servicios virtuales**: instituciones que continúan impartiendo una educación a distancia de corte convencional.
- **Modelo a distancia con servicios virtuales**: instituciones que antes ofrecían todos los programas íntegramente a distancia por sistema convencional y que progresivamente han incorporado los sistemas electrónicos en su quehacer (Ravet y Layte, 2002 citado en García Aretio 2007).
- **Virtuales autónomos**: instituciones que prestan todos los servicios de formación a través de los sistemas digitales (Daniel, 1999 citado en García Aretio 2007).
- **Virtuales dependientes**: instituciones que ofrecen cursos exclusivamente dirigidos a la formación o actualización profesional, disponiendo de organizaciones o empresas para tal fin (Mason, 2001 citado en García Aretio 2007).

Por su parte, los modelos duales, bimodales o mixtos son los que en la misma institución incluyen de manera simultánea el modelo de enseñanza presencial para los estudiantes, con la enseñanza de estudios a distancia, de forma parcial o total. Esta conceptualización permite que se lleven a cabo estudios presenciales y a distancia, semipresenciales o el estudio de algunas materias solamente, entre otros.

En cuanto a los modelos organizativos, éstos se refieren al grado de disposición llevada a cabo entre los agentes responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje (docentes y estudiantes). Las relaciones establecidas entre estos actores pueden ser de tipo sincrónica, cuando la relación entre docente y estudiantes si bien es simultánea

no se manifiesta de manera física sino que se realiza mediante el uso de otras tecnologías como, por ejemplo, a través de videoconferencias; asincrónica, cuando las instituciones brindan materiales didácticos, las evaluaciones y sus devoluciones en diferentes formatos virtuales, sin necesidad de coincidencia temporal del docente con los estudiantes; o bien, de forma combinada, que son los modelos que hacen uso de manera conjunta tanto de la relación sincrónica como asincrónica.

Al igual que la organización de la docencia aplicada en modalidad presencial, la modalidad a distancia se encuadra en modelos pedagógicos de acuerdo a las distintas corrientes (tradicional, participativa, conductista y constructivista); según las variables involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (centrado en el docente, en el saber, en el estudiante, en las tecnologías, en las interacciones o integrador); en relación al grado de dependencia o autonomía (estudios libres, estudios independientes no tutelado y estudio independiente tutelado); de acuerdo al tipo de curso o materiales (modelo de contenido con apoyo, modelo integrado, sólo a distancia, a distancia con instancia presenciales o semipresenciales). El modelo Wrap Around, según García Aretio (2007), está centrado en toda la 'envoltura' que sostiene el curso. Se cuenta con paquetes de aprendizaje (contenidos, guías de apoyo, actividades y ejercicios, tutoriales, demostraciones, etc.) y el apoyo docente se realiza mediante tutorías individuales y grupales (…) en este modelo, probablemente el docente (el apoyo) tiene más importancia que los contenidos. (…) apoyándose el aprendizaje, más que en los contenidos preproducidos, en los trabajos de grupo.

En base al modelo tecnológico, Fainholc (2007) hace referencia a:

- **Aprendizaje electrónico** (e-learning, según Urdan y Weggen, 2000): es el que se apoya en medios electrónicos para su realización, sin importar que la modalidad sea distancia o presencial.
- **Educación por Internet**: es la aplicación de un conjunto de estrategias instruccionales orientadas sociocultural y cognitivamente para ser aplicadas pedagógicamente en un ambiente de aprendizaje interactivo, cognitivo, constructivista y colaborativo, utilizando el lenguaje y los recursos de Internet.

IDEAS de Educación Virtual

- **Educación virtual**: basada en las computadoras, las telecomunicaciones y una tecnología educativa inmersa dentro de la nueva cultura digital del siglo XXI.
- **Aprendizaje electrónico con TIC**: es el aprendizaje adquirido en la interacción informacional con el uso de red, televisión por cable interactiva, etc.
- **Aprendizaje electrónico mixto (o blended learning)**: implica la combinación de la formación presencial con la articulación TIC. Las propuestas pueden partir de un sistema electrónico virtual, es decir, sostenido por las TIC, que opera con un sistema de administrador de contenidos y de comunicación telemática.

Por otra parte, De Zubiría (2006, citado en García Martínez et al, 2011) propone tres modelos referidos a la enseñanza y aprendizaje en modalidad EaD: modelos heteroestructurantes, autoestructurantes e interestructurantes o dialogantes.

A los primeros les subyace una educación centrada en el proceso de enseñanza, donde cobran relevancia los motivadores de carácter extrínseco (por ejemplo, alabanzas y cortesías tras actividades concluidas con éxito, pronunciamientos de ánimo durante las autoevaluaciones) y reforzadores intrínsecos (como ejercicios de autoevaluación). Además, se destaca una fuerte presencia de tareas rutinarias (procedimientos estandarizados en el uso de de plataformas) en el marco de una enseñanza de tipo programada (presentación del todo en partes) y un enfoque conductista.

Los modelos autoestructurantes se basan en procesos donde el estudiante es el constructor principal del conocimiento, desempeñando el docente un rol de acompañante o guía, destacándose el valor de los distintos tipos de interacción: estudiante/estudiante, estudiante/docente, estudiante/contenido. El cognitivismo y constructivismo son enfoques que se desarrollan en estos modelos. Se destacan, además, por el empleo de un esquema progresivo en la presentación de los contenidos, donde tienen relevancia los saberes previos de los estudiantes, lo cual se refleja en el diseño y contenido de los materiales académicos.

Por último, los modelos interestructurantes o dialogantes se basan en el aprendizaje como proceso activo y mediado, prevaleciendo la

interacción entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, en particular generando contextos de diálogo entre docente y estudiante tendientes a establecer un aprendizaje dialógico.

El modelo EaD de la FCE de la UNRC

El caso de la FCE de la UNRC puede analizarse tanto bajo el enfoque propuesto por García Aretio como de acuerdo a los modelos De Zubiría, advirtiendo la presencia de características de ambos autores.

En particular, respecto a lo planteado por García Aretio, la modalidad EaD de la FCE-UNRC se circunscribe a un modelo institucional bimodal y mantiene los mismos planes de estudio tanto en presencial como a distancia. Desde el enfoque del modelo organizativo, combina relaciones sincrónicas y asincrónicas entre docentes y estudiantes. Se corresponde, principalmente, con la corriente pedagógica conductista, aunque es posible vislumbrar cátedras enmarcadas en el constructivismo y también otras bajo enfoques tradicionales. Respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, el saber es la variable de mayor relevancia.De acuerdo al tipo de curso, es una modalidad a distancia con instancias presenciales o semipresenciales, y en relación al grado de dependencia o autonomía se corresponde con la categoría de estudio independiente tutelado. En cuanto al modelo tecnológico, es posible identificarla por sus características con el aprendizaje electrónico mixto.

En consecuencia, y atendiendo a los modelos planteados por De Zubiría, la modalidad EaD de la FCE-UNRC tiene su principal correlato en el modelo heteroestructurante que está reflejado en la utilización de un mismo formato de aula virtual para todas las asignaturas, el acceso a respuestas, a las actividades evaluables y de autoevaluación, la política académica de aliento y retención a los estudiantes de esta modalidad, la disponibilidad de los materiales de estudio en forma secuencial con idéntica fecha de inicio y finalización de trabajo sobre los mismos, para todas las materias establecidas por el Área de Educación a Distancia dependiente de la Secretaría Académica de la FCE de la UNRC.

Cabe agregar que la EaD, de la FCE de la UNRC, recoge de los modelos autoestructurantes el valor de la interacción en el proceso de

enseñanza y aprendizaje, puesto que en el aula virtual son numerosos los espacios para los distintos tipos de intercambio. Sin embargo, en la práctica, generalmente no se obtienen los resultados esperados por estos modelos.

Conclusión

La modalidad EaD se incorpora a la FCE de la UNRC otorgándole a la unidad académica una impronta bimodal, en donde se mantiene la misma currícula para ambas modalidades.

En general, responde a un modelo heteroestructurante ya que destaca una educación centrada en el proceso de enseñanza donde los contenidos teóricos y prácticos de las distintas asignaturas se organizan en Módulos de Aprendizaje. Las actividades evaluables, de carácter individual y/o grupal, sus resoluciones y todo tipo de material adicional que los docentes desean incorporar para estimular y fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, se realiza dentro de las Aulas Virtuales de cada asignatura.

No existe una clara identificación con los modelos autoestructurantes ya que no destaca, en general, una satisfactoria interacción entre los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a los enfoques abordados es posible advertir que el modelo de EaD de la FCE de la UNRC tiene un tinte ecléctico, puesto que es posible identificar que recoge, de forma parcial, algunas de las características de los diversos autores analizados, y no un modelo en su totalidad.

Bibliografía

Estatuto de la Universidad Nacional de Río Cuarto (2011).

Fainholc, B. (2007), "Programas, profesores y estudiantes virtuales. Una sociología de la Educación a Distancia". Buenos Aires: Santillana.

García Aretio, L. (2001), "La Educación a Distancia: de la teoría a la práctica". Barcelona: Ariel.

García Aretio, L. (Coord.), Ruíz Corbella, M. & Domínguez, D. (2007), "De la educación a distancia a la educación virtual". Barcelona: Ariel.

García Martínez, V. y Fabila Echauri, A. M. (2011), "Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en la educación a distancia". Apertura, 3 (2).

Regolini, M.C. y Bressan, C. (2011), "Rasgos distintivos de los estudiantes universitarios bajo la modalidad a distancia. El caso de Álgebra Lineal en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto". Conferencia Internacional ICDE-UNQ, Buenos Aires, Argentina.

Resolución Nº 113 (2003), Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Resolución Nº 74 (2002), Consejo Superior de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Notas

[1] Desarrollado por la UNRC en el año 2000.

Formar docentes para la Bimodalidad

María Paz Florio, Daniela Grynwald, Carina Lion y Ángeles Soletic*

El presente relato describe y analiza los alcances del Programa Virtual de Formación Docente, una iniciativa desarrollada por el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se trata de una línea de trabajo desarrollada por el Centro desde el 2012, orientada a fortalecer la formación docente en el uso pedagógico de las tecnologías en la UBA, a fin de colaborar en la transformación de las prácticas de enseñanza en el nivel superior, potenciadas por la inclusión genuina de las tecnologías de la información y la comunicación. En el marco del entorno virtual en el que se despliegan las propuestas, los docentes son desafiados a experimentar, producir, trabajar entre pares y consolidar una comunidad de práctica y de co aprendizaje en torno a la enseñanza mediada por las tecnologías, enriquecida y expandida por la articulación de las modalidades presencial y virtual.

Palabras clave: formación docente – TIC – prácticas de enseñanza – nivel superior – entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje – enseñanza expandida – comunidad de práctica – Bimodalidad.

* Citep, UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

IDEAS de Educación Virtual

El Programa Virtual de Formación Docente (PVFD) es una de las principales áreas de trabajo del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep), una iniciativa de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires, surgida con el propósito de crear un espacio dedicado a trabajar con y para los docentes de la Universidad en los desafíos que plantea la incorporación de tecnologías en la enseñanza de nivel superior.

Desde su origen, en 2008, el Citep se propuso liderar el proceso de inclusión genuina de nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza en la UBA y promover la mejora de las propuestas pedagógicas de la Universidad, a través de un trabajo articulado con las distintas unidades académicas.

¿De qué manera los nuevos entornos digitales permiten profundizar las oportunidades de comprensión de temas complejos en el marco de la formación profesional de los alumnos? ¿Qué herramientas ofrecen las nuevas tecnologías para atender las necesidades de los estudiantes en el contexto de masividad que caracteriza la enseñanza en nuestra Universidad? ¿Cuáles son los dispositivos de comunicación que más colaboran a enriquecer los aprendizajes de los alumnos en el desarrollo de sus habilidades de análisis e interpretación en cada campo disciplinar?

Con el propósito de abordar estas y otras cuestiones ligadas a la mediación tecnológica en la enseñanza, el Citep ofrece a los docentes un abanico extendido con diversos puntos de entrada a la experimentación, de modo que todos los profesores encuentren oportunidades significativas para la incorporación genuina de la tecnología en sus prácticas a través de las siguientes líneas estratégicas:

- El desarrollo de herramientas y entornos tecnológicos con una clara definición pedagógica en su diseño, con el propósito de que puedan ser apropiados por diversas cátedras.
- El asesoramiento personalizado acerca de la inclusión de tecnología en las prácticas de enseñanza a todas las unidades académicas, departamentos, cátedras, centros de servicios informáticos de la Universidad, para la identificación de necesidades y oportunidades para el desarrollo de proyectos de tecnología educativa que promuevan procesos de mejora e innovación pedagógica.

- La construcción de un marco de trabajo para la construcción y evaluación de proyectos de tecnología educativa que pueda ser apropiado por docentes y otros actores vinculados con la mejora de las prácticas de la enseñanza.
- La formación docente a través de la implementación de un plan sistemático de formación continua en nuevas tecnologías y educación para todos los docentes de la Universidad, aplicaciones y entornos digitales en propuestas de enseñanza innovadoras.

En esta oportunidad, haremos foco en el abordaje de los supuestos pedagógicos y tecnológicos que orientan esta última línea estratégica, recreando los orígenes del PVFD, analizando su presente y proyectando acciones futuras en nuevos escenarios para la enseñanza y el aprendizaje.

La formación docente en escenarios de la Bimodalidad

En las últimas décadas, la enseñanza en el nivel superior se encuentra interpelada por los vertiginosos cambios que el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) generan en la producción y circulación del conocimiento científico, los nuevos escenarios en los que interactúan y aprenden los estudiantes universitarios, y las oportunidades que los entornos y dispositivos digitales generan para el desarrollo de la imaginación pedagógica. Pensar en los procesos de innovación educativa mediados por la tecnología en la universidad, sitúa en el centro de las políticas a los procesos de formación docente, en tanto son los profesores quienes pueden habilitar la inclusión genuina de las TIC en cada campo para promover la formación disciplinada, el desarrollo del pensamiento complejo y la intervención en contextos de incertidumbre y cambio. Sin embargo, los procesos de innovación requieren pensarse como parte de un cambio sistémico y planificado que permita a los docentes ampliar los escenarios de la práctica y vincularse con las tecnologías como productores de proyectos y experiencias que hagan posible, al mismo tiempo, reflexionar acerca de lo que hacen, cómo lo hacen y cómo podrían repensar las prácticas, a fin de enriquecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

IDEAS de Educación Virtual

Desde el PVFD concebimos a la formación docente como un proceso dinámico e inacabado, un trayecto flexible y en construcción. Es por esto que los educadores destinatarios del programa pueden realizar sus propios recorridos formativos, elegidos en función de sus necesidades e intereses particulares, con el objetivo de lograr la reflexión en torno a la potencialidad de la tecnología, para recrear la práctica educativa abriendo nuevos desafíos para la enseñanza universitaria. ¿Cuáles son los dispositivos de comunicación que más colaboran a enriquecer los aprendizajes de los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades de análisis e interpretación en cada campo disciplinar? ¿Cuáles son los espacios en los que se aprende y qué rol ocupa el docente en cada uno de ellos? Estas preguntas acompañan y orientan el diseño de un abanico extendido de propuestas formativas destinadas a los docentes y la construcción de una comunidad de práctica y de aprendizaje en torno a la mediación tecnológica en la enseñanza.

De los testimonios obtenidos de los docentes participantes que han recorrido el trayecto formativo del PVFD, se desprende la importancia que le otorgan los profesores a la formación para poder responder a las nuevas demandas culturales y sociales, interpelando así sus prácticas y su rol. La intención de enriquecer y complejizar su saber –en términos de las múltiples dimensiones que exige la enseñanza– y ponerlo en práctica, aparece de manera recurrente en sus reflexiones:

> “Ser capaz de transmitir no solo aquellas cuestiones necesarias para la formación de todo alumno, sino también tener la capacidad de focalizarse en el cómo y, por qué no, también en el cuándo, ya que estos tres pilares, de algún modo, con la llegada de la tecnología, se han ampliado”.

Los profesores reconocen, a su vez, la necesidad de contar con un marco político e institucional que sostenga los nuevos aportes, enriquecidos por la posibilidad de apertura a formas de representación del conocimiento relacionada directamente con las diferentes maneras de aprender de los estudiantes:

BIMODALIDAD

> “El respeto por los diversos modos de aprender y los distintos tiempos en los cuales alcanzar los aprendizajes, puede ponerse en práctica. Deja de ser una idea teórica casi imposible de realizar en las modalidades convencionales. Con las nuevas herramientas, diseñamos y generamos objetos de aprendizaje interactivos, dinámicos, diversos. El estudiante accede a ellos en distintas formas y en distintos tiempos. Los materiales están disponibles todo el tiempo”.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, las propuestas formativas del PVFD se han organizado, desde los primeros diseños, en torno a un dispositivo construido a partir de la reflexión sobre la propia experiencia de capacitación permanente de los educadores, enriquecida con los aportes de las investigaciones del campo de la formación docente. De ello se deriva una serie de supuestos que orientan la organización de cada experiencia formativa:

- Una de las preocupaciones fundamentales en el diseño, refiere a la calidad, actualidad y pertinencia de los contenidos ofrecidos en cada curso, tanto en sus aspectos pedagógicos y tecnológicos como disciplinares. La oferta del programa se construye a partir de una mirada atenta al universo de producciones tecnológicas novedosas en el ámbito educativo, que se seleccionan por el impacto que tienen en los modos de producir conocimiento en el campo disciplinar específico, por sus potencialidades para resolver cuestiones de difícil abordaje en el campo de la enseñanza o para favorecer mejores comprensiones o diversas entradas para la construcción del conocimiento.
- Otra cuestión clave ha sido el lugar asignado a la experimentación en las propuestas. Como afirmamos en otra oportunidad, *“el eje estructurante de cada propuesta es la tarea, esto es, la meta a la que cada cursante debe arribar, para la cual necesita desarrollar actividades específicas (Doyle, 1979). El peso puesto en las actividades (conceptualizadas como medios para el acceso a los contenidos) se basa en la creencia del valor formativo que la experiencia tiene por sobre la transmisión, y en la potencia fundante que las circunstancias que rodean al pensamiento tienen sobre los procesos cognitivos que, efectivamente, ocurren en el marco de un sistema de actividad determinado (Cole, 1999). De allí la importancia*

de involucrar a los profesores en formación en situaciones que los pongan frente a la resolución de tareas auténticas, reales, que les permitan experimentar en primera persona las potencias, limitaciones y condiciones de cada propuesta. De este modo, se espera nutrir la imaginación pedagógica (Pinto, 2008) de los profesores, como motor de la innovación de la propia práctica" (De Angelis y Soletic, 2013).

- La interacción, el intercambio y el diálogo entre pares ha sido la estrategia privilegiada para favorecer las comprensiones y la construcción del conocimiento en los cursos. Nos preocupa especialmente que el diseño promueva el desarrollo de competencias comunicativas, las mutuas retroalimentaciones entre pares, la colaboración y el trabajo en pequeños grupos como pivote que moviliza la construcción del conocimiento mediando la cognición y las interacciones en la virtualidad. La co elaboración y el co aprendizaje constituyen en los cursos un modo de transcurrir la experiencia formativa desde el inicio y atraviesa todas las actividades propuestas.
- El último rasgo a destacar remite a nuestra concepción y aspiración en términos de enseñanza: se trata de modelizar el rol que las nuevas tecnologías deben cumplir en los entornos formativos de la educación media y superior. Lejos de ser meras "herramientas" o soportes didácticos de las clases tradicionales, los propósitos formativos del programa se orientan a que los educadores puedan utilizar las nuevas tecnologías para volver a pensar sus propuestas de enseñanza, re elaborarlas, re concebirlas (Maggio, 2012). Esta idea supone conceptualizar a las tecnologías como aliadas para realizar propuestas pedagógicas de un nuevo tipo: propuestas que otorguen a los alumnos un mayor protagonismo y autonomía sobre su propio proceso de aprendizaje, que resitúen también el rol del educador, que recuperen los modos en que el conocimiento se produce, se modifica, se socializa y se difunde en la sociedad actual.

En la búsqueda por recrear la práctica educativa, desde el PVFD intentamos reconceptualizar el espacio pedagógico entendido como un encuentro que tiene lugar tanto en las aulas como en sus extensiones virtuales. Se trata de pensar la enseñanza desde un modelo "híbrido"

o “bimodal”, esto es, un espacio de formación que integra y articula el diálogo entre docentes y estudiantes en las aulas y en entornos virtuales, alrededor de propuestas de formación que incorporan estrategias didácticas que incluyen de manera genuina a las tecnologías de la información y la comunicación. En el marco de esta enseñanza expandida, tanto la distancia como la presencia adquieren nuevas significaciones a la hora de construir propuestas de formación de nivel superior.

El punto de partida

La creación del PVFD, en 2012, constituyó una respuesta político e institucional frente a una amplia y heterogénea demanda de docentes interesados en diseñar propuestas de enseñanza innovadoras que convoquen a los estudiantes a la producción de conocimiento, den cuenta de la nueva ecología comunicativa que generamos y habiliten espacios alternativos de comunicación e interacción entre docentes y estudiantes. Destinado a todos los docentes de las distintas unidades académicas, el Ciclo Básico Común (CBC) y los establecimientos de enseñanza de nivel secundario dependientes de la UBA (más de veinte mil profesionales), el PVFD ofrece, de manera gratuita y abierta, numerosas instancias de formación orientadas a que los docentes:

a. Descubran y exploren entornos y herramientas digitales que les permitan diseñar propuestas de enseñanza potenciadas por la inclusión de las TIC en cada campo disciplinar.

b. Se aproximen al campo de las tecnologías superando las visiones técnico instrumentales y favoreciendo una mirada reflexiva, crítica y creativa de las TIC.

c. Fortalezcan el trabajo en red y la creación de una comunidad de práctica y aprendizaje en torno a la construcción colaborativa de conocimiento.

Para el logro de estos objetivos, un equipo interdisciplinario, compuesto por expertos disciplinares, tecnólogos educativos, pedagogos, editores gráficos y de contenido, y un cuerpo de tutores, desarrolla propuestas formativas virtuales intensivas sobre una plataforma de aprendizaje de código abierto (Moodle): **<http://campuscitep.rec.uba.ar>**, donde

los participantes acceden a los materiales de estudio y a los espacios de participación para realizar las actividades requeridas. En virtud del grado de especificidad de su contenido, los cursos pueden organizarse en dos grandes líneas [ver cuadro N° 1, pag. 257].

1. **Cursos de carácter general**. Son propuestas que toman temáticas de tecnología educativa dúctiles para resolver problemas de enseñanza transversales a los diversos campos disciplinares.
2. **Cursos específicos**. En este caso, se recuperan los cambios que el avance científico tecnológico ha operado sobre los modos de producir conocimiento en campos disciplinares específicos.

Portada de los cursos del PVFD en el Campus Virtual del Citep.

Como parte de la oferta formativa, desde 2013 hemos incorporado propuestas de formación abiertas y masivas (MOOC). *Escenarios educativos con tecnología: entre lo real y lo posible* que ha alcanzado, en sus dos ediciones, a más de 5000 docentes, propone a los educadores participantes analizar y anticipar tendencias de tecnología educativa

desde una perspectiva crítica y multidimensional a través de la creación de redes horizontales y del trabajo entre pares.

Acompañando la propuesta, y haciendo especial énfasis en la orientación tutorial, cada curso es guiado por un equipo de tutores que son responsables de un conjunto de participantes. Cuando estos grupos son numerosos, aparece la figura del coordinador quien procura articular las actividades y orientar la tarea para todos los grupos.

Durante 2015, bajo el lema “Expandir y enriquecer la enseñanza y el aprendizaje a través de las TIC”, las metas del programa se han focalizado en consolidar los espacios virtuales para la formación centrados en la práctica docente y en los recorridos personales de los participantes; acompañar el proceso de aprendizaje y diseño en nuevos entornos digitales poniendo el foco en la combinación de las modalidades presencial y virtual; identificar y recopilar buenas prácticas en distintos formatos para compartirlas en la comunidad de docentes y acompañar su implementación en las aulas; crear nuevos lazos y espacios de diálogo entre los participantes del programa e identificar, a partir de diferentes fuentes de información, el perfil de los docentes interesados en participar en el PVFD.

Listado de cursos ofrecidos por el PVFD en el 2015.

Cambios y continuidades

Seguimos trabajando para enriquecer el programa, otorgarle mayor visibilidad y escalabilidad, por lo que de manera permanente buscamos diseñar nuevos formatos de cursos, afianzar los lazos del equipo de tutores en tanto una comunidad en crecimiento, y compartir con los participantes espacios que van más allá del recorrido formativo propuesto.

En función de nuestro interés en la investigación de tendencias o discusiones que permean el campo de la educación virtual, hemos focalizado en el rediseño de los cursos ya editados y de otros nuevos. En este sentido, afrontamos el desafío de desarrollar nuevos formatos, traccionando los límites de la plataforma virtual, expandiendo el trabajo a otros entornos de la web, proponiendo trayectos diferentes al interior del curso, según lo que el participante desee profundizar, y acentuando la producción de los cursantes. Por otro lado, enfrentamos cambios en términos de la difusión y comunicación de la oferta del programa que nos llevó a tomar decisiones en la organización como, por ejemplo, el incremento de tutores convocados para dar respuesta a todos los cursos.

Desde la misma propuesta pedagógica y tecnológica de cada uno de los cursos, invitamos a los participantes a mirar sus propias prácticas. Siguiendo una analogía informática, nuestra intención es que los docentes logren diseñar propuestas mashup: algunos de los componentes de la Web son las aplicaciones híbridas o mashups, puntos de conexión entre las aplicaciones existentes que buscan lo mejor de cada una y le ofrecen al usuario un espacio diferente. En términos educativos, se trata de combinar lo mejor de cada una de las estrategias y las actividades presenciales y virtuales, articular diferentes recursos, elementos y prácticas de la enseñanza para generar espacios de construcción del pensamiento crítico. Para ello, es necesario mirar las aulas como nuevos espacios para enseñar y aprender; hablar de los sujetos que aprenden, sus identidades y las formas de aprender, y crear nuevas actividades de producción multimedial.

A los canales de promoción y difusión existentes (redes sociales y una lista de correos propia integrada por docentes que alguna vez realizaron un curso y/o se interesaron en la propuesta) se sumó una

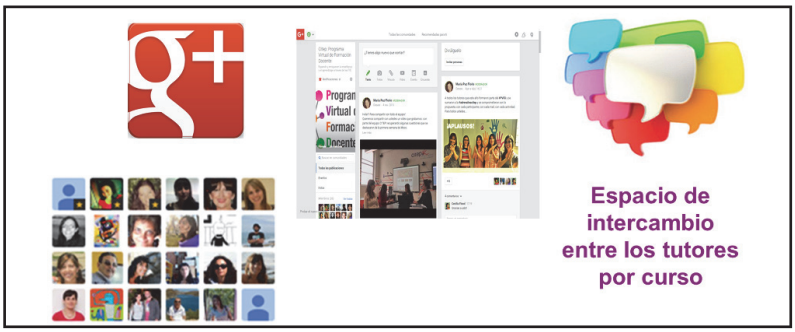
lista de correo de la Secretaría de Asuntos Académicos, lo que permitió extender la oferta a los más de 20 mil docentes de la UBA, cuadruplicando el número de potenciales participantes alcanzados hasta 2014. Con otro nivel de impacto pero habilitando un nuevo canal comunicativo comenzamos a difundir la propuesta formativa a través de la columna radial del Citep, "TecnoRemix", para el programa *Académicamente* –un programa de la Secretaría de Asuntos Académicos que se emite por Radio UBA 87.9–.

Canales de promoción y difusión del PVFD.

La necesidad de garantizar la escalabilidad del PVFD manteniendo la calidad, el trabajo sostenido con el equipo de tutores, los procesos de trabajo para la publicación y divulgación, el seguimiento y la valoración de la oferta del PVFD, nos llevaron a tomar algunas decisiones en términos de la gestión del programa y la sistematización de las etapas de trabajo, desde la definición de las temáticas y estrategias generales de los cursos hasta el proceso de evaluación de la propuesta. La protocolarización de los procesos de apertura y puesta en marcha

de los cursos han sido de gran ayuda, sobre todo, en los casos en los que no es posible contar con la participación de los autores en la coordinación. Por su parte, la sistematización de las tareas del coordinador –desde la habilitación de recursos y tareas o la organización del trabajo del equipo de tutores hasta el suministro de información útil a los participantes o la comunicación fluida con la coordinación del PVFD– ha sido de gran valor para la realización de un seguimiento minucioso del desarrollo del curso y la atención de las dificultades o inconvenientes surgidos en el recorrido.

También el programa ha crecido en relación con el equipo de tutores, que se ha fortalecido no solo a partir de la articulación más estrecha con las instancias de coordinación, sino en la integración de una comunidad de práctica, en la que la mediación tecnológica ha sido clave. La creación de un grupo en Google+ (Google Plus) tuvo por propósito abrir un espacio para convocar a los tutores a continuar con el trabajo y el seguimiento de cada uno de los cursos, intercambiar opiniones y debatir sobre la práctica profesional; compartir novedades y artículos de interés y difundir eventos académicos. Por otro lado, al interior de cada curso, hemos fortalecido el Espacio de Coordinación –foros de coordinadores y tutores– para dar respuesta a las consultas surgidas durante la cursada. De esta manera, logramos concentrar información sobre el desarrollo del curso, que luego se emplea para introducir modificaciones con el objeto de mejorar la propuesta y contar con información relevante para su consulta en próximas ediciones.



Comunidad de tutores en Google+ y espacio de intercambio en el Campus Virtual del Citep.

Sostenemos que el trayecto formativo puede expandirse más allá de las semanas que se destinen al curso propiamente dicho. Ya mencionamos que la tarea de cada propuesta busca mantener una íntima relación con la práctica docente cotidiana, por lo que el equipo de autores y tutores orienta su labor para que luego pueda ser llevada a cabo en el corto o mediano plazo con los estudiantes. Al término de cada curso, muchas son las propuestas enviadas como objeto de evaluación y acreditación. Uno de los medios para expandir el trabajo es la construcción de un espacio para el intercambio de docentes autores de variadas propuestas, a fin de darlas a conocer, ponerlas en diálogo y seguir enriqueciendolas. No se trata de la creación de un mero repositorio de buenas prácticas, sino de habilitar un espacio para pensar las prácticas a partir de ideas y proyectos concretos de trabajo. En esta expansión, además, consideramos provechoso el encuentro entre docentes pioneros de diversas disciplinas que puedan compartir las decisiones y supuestos que los llevaron al diseño de nuevas propuestas.

Proyección y desafíos

Nos encontramos trabajando en el análisis y la sistematización de datos –en una primera etapa cuantitativos– que fueron surgieron de diferentes fuentes (encuestas a estudiantes y tutores, registros de actividad del entorno virtual, formularios de inscriptos y aprobados, entre otros) con el objeto de comenzar a conocer los recorridos de formación de cada participante, los intereses y elecciones comunes a la hora de realizar un curso, y las tendencias temáticas elegidas a fin de lograr un programa que intente responder a las experiencias de formación de los docentes de la Universidad de Buenos Aires. Además, y a partir de preguntas más abiertas y de valoración que se encuentran en estas mismas fuentes, nos proponemos identificar buenas prácticas y/o recursos que serán compartidos con toda la comunidad y fijar líneas de asesoramiento para profundizar en las propuestas iniciadas en el marco de los cursos. Estamos trabajando, finalmente, para generar un mecanismo de seguimiento de recorrido de formación para identificar trayectorias, intereses, docentes formados para pensar próximas propuestas de formación y otros espacios posibles de encuentro. Estas

actividades se enlazan directamente con una de las líneas de acción prevista por Citep: la investigación en el campo de la formación docente virtual, para colaborar en el enriquecimiento del campo, identificando dimensiones de análisis y categorías teóricas que se puedan desprender de él.

Desde el Citep, queremos que los docentes puedan vincularse con las nuevas tecnologías como productores de proyectos y experiencias que les permitan reflexionar acerca de lo que hacen, cómo lo hacen y cómo podrían hacerlo a futuro. Creemos que, precisamente, la genuina fuerza innovadora que las nuevas tecnologías poseen, radica en su potencialidad para hacernos re pensar las propias prácticas educativas. El recorrido que transitamos recupera nuestra propia experiencia formativa en el diseño y uso de entornos virtuales enriquecidos con la integración de la Web 2.0, actuando en sí mismo como una instancia metaanalítica de reconstrucción de los procesos realizados (Litwin, 1997), que arroja un corpus de conocimientos puestos a disposición de otros para el análisis.

Los cambios generan incertidumbre, pero también oportunidades. En ese sentido, sostenemos que las propuestas de trabajo con TIC, abren oportunidades para que el docente habilite diferentes accesos al conocimiento, se valga de diversas formas de representación de los saberes en tanto medio que traslada lo privado a lo público (Eisner, 2007) con el propósito de que los estudiantes comprendan y sean capaces de desarrollar su pensamiento crítico. Meirieu (2007) sostiene que el aprendizaje no se puede dar sin deseo. El reto educativo es que los docentes despierten ese deseo mediante la construcción de actividades significativas, dada nuestra certeza respecto a que los estudiantes aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y no solo cuando reciben nueva información.

OFERTA DEL PVFD
Cursos de carácter general
Ambientes personalizados de aprendizaje (PLE) en educación.
Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (evea) – (niveles 1 y 2).
Crea, publicá, compartí. La Web 2.0 en educación.
Diseño de materiales educativos digitales.
Búsquedas académicas en la Web.
Audiovisuales 2.0 en educación.
Herramientas para la co-elaboración en la enseñanza.
Estrategias de tutoría para la interacción en entornos virtuales.
Enseñar con Usina: el uso de simulaciones en la educación.
La inclusión de las TIC para el diseño de propuestas de evaluación.
Mejorar la evaluación para mejorar la enseñanza (niveles 1 y 2).
Diseño de proyectos educativos con tecnología.
Expandir la cognición a través de las tecnologías: propuestas. Citep MIC.
MOOC: Escenarios educativos con tecnología: Entre lo real y lo posible.
Cursos específicos
Acceso a la información académica.
Herramientas TIC para la enseñanza de las matemáticas.
Neolenguajes visuales: del espacio analógico a las pantallas.
Modelos conceptuales en 3D: recursos para habitar espacios de enseñanza y aprendizaje en tres dimensiones.
Anatomía de la imagen como medio expresivo en la práctica docente (niveles 1 y 2).
Tecnología geoespacial en la enseñanza de las Ciencias Sociales. El aporte de los geonavegadores 3D.
La solución de problemas con Integra 2.0.
Introducción al estudio de la química en tres dimensiones.
Introducción al uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las reacciones químicas.
Explora. Cómo abordar textos académicos complejos.
Física introductoria con tecnologías: estrategias para potenciar aprendizajes.

Cuadro N° 1

Bibliografía

E. Eisner. (2007), “Cognición y currículum”. Amorrortu: Buenos Aires.

E. Litwin. (1997), “Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior”. Paidós, Buenos Aires.

M. Maggio. (2012), “Enriquecer la enseñanza”. Paidós: Buenos Aires.

P. Meirieu (2007), “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”. En: Cuadernos de pedagogía.

A. Soletic y S. De Angelis, (2013), “La formación docente para la inclusión de tecnologías en la enseñanza en la Universidad de Buenos Aires: experimentación y co-aprendizaje para recrear la práctica”. En: VI Seminario Internacional de Educación a Distancia: La educación en tiempos de convergencia tecnológica. RUEDA.

Modo semipresencial y prácticas de laboratorio: propuesta para un curso optativo en Ciencias Veterinarias

Gabriela Giacoboni[1], Hernán Sguazza[1] y Clara López[2] *

Dentro del plan de estudios de la carrera de Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias, de la Universidad Nacional de La Plata (FCV-UNLP), se plantea un ciclo orientado con cursos optativos. En ese contexto, desde 2015, y en el marco de proyectos de investigación y educación en las Ciencias Veterinarias, se acredita el proyecto "**La educación a distancia como modelo alternativo para el dictado de cursos optativos o electivos**", incorporando este curso a la modalidad semipresencial. Actualmente, consta de ocho clases virtuales y tres presenciales de prácticas de Laboratorio. Las virtuales se suben cada siete días, con material elaborado por los docentes, utilizando varios de los recursos que ofrece la plataforma. Como canal de comunicación asincrónica, se ofrece un foro de consulta y debate. También se utiliza el correo interno, Facebook y un Blog con información adicional.

Esta experiencia señala que la semipresencialidad es una metodología aceptada por el alumno, que le ofrece autonomía e independencia y lo prepara para enfrentar la práctica presencial de Laboratorio.

Palabras clave: curso optativo/ electivo – bacteriología/laboratorio – semipresencial – ciencias veterinarias.

* [1] Facultad de Ciencias Veterinarias UNLP. [2] Facultad de Ciencias Veterinarias UBA.

IDEAS de Educación Virtual

La currícula de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) tuvo modificaciones en su plan de estudios y, en 2003, se aprobaron los cambios presentados por la comisión permanente de reforma. Así, se puso en vigencia en 2006 y se acreditó por la CONEAU en 2008. Este plan fue cambiando en pos de mejoras. En ese sentido, la propuesta actual plantea un ciclo generalista integrado por 54 cursos obligatorios (3.600 horas) y un ciclo orientado (orientación profesional) integrado por tres cursos optativos de 40 horas cada uno y las prácticas pre-profesionales de 300 horas (420 horas totales).

Teniendo en cuenta que uno de los seis pilares del perfil de formación de la carrera de Medicina Veterinaria es la promoción y preservación de la Salud Pública, es dentro de este contexto que se genera el curso optativo: "Algunos modelos de patogenicidad bacteriana implicados en la Salud Pública". Sus objetivos principales son:

- Interiorizarse en el rol que el laboratorio de Microbiología tiene en la profesión veterinaria.
- Profundizar los conocimientos adquiridos sobre algunas de las bacterias involucradas en la Salud Pública.
- Conocer la situación de estas bacterias en nuestro país: impacto que tienen en la salud animal y humana.
- Utilizar modelos bacterianos para comprender los factores de virulencia.
- Conocer y profundizar en los métodos de diagnóstico: fundamento, utilidad y alcance de los mismos.
- Incorporar el concepto de resistencia antimicrobiana como un problema en la Salud Pública.
- Interpretar, a través de la lectura y comprensión de los trabajos publicados, el método científico para producir conocimiento en el área de bacteriología.

La aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) cambia los procesos educativos y el papel de sus actores. Los entornos virtuales de aprendizaje pueden tener un rol dentro de la educación presencial, como la aplicación del b-learning que combina e-learning con enseñanza presencial.

BIMODALIDAD

La plataforma Moodle, constituye una herramienta eficaz para crear y gestionar un curso. Fue desarrollada bajo la pedagogía constructivista (Coll. C, 2004), facilitando el acceso a contenidos educativos, a la comunicación con los estudiantes y a la evaluación de las tareas de aprendizaje, dando soporte a las clases presenciales. Por ejemplo, cursos avanzados de Microbiología requieren integrar conocimientos previos, fortalecer y actualizar destrezas en un tiempo acotado y la explicación de los conceptos involucrados en cada práctica se limita.

A partir de 2011, se propuso el dictado de una materia electiva con modalidad b-learning: “Algunos modelos de Patogenicidad bacteriana implicados en la Salud Pública”, enfocando la función del laboratorio dentro del marco de “Una Salud” y tomando como ejemplo bacterias causales de enfermedades zoonóticas.

El material didáctico, facilitado a través del aula virtual, compuesto por documentos que incluyen textos explicativos, animaciones, videos y cuestionarios, fue puesto a disposición del estudiante antes de la realización de cada actividad presencial.A través de la elaboración y entrega de consignas establecidas para cada tema, se realizó la evaluación continua de los conocimientos adquiridos, motivando al autoaprendizaje y la autoevaluación. La aprobación del curso consistió en la elaboración de un trabajo final integrador grupal con tutoría durante su elaboración. El 100% de los estudiantes que participaron realizaron las actividades en el tiempo establecido, logrando cumplir con los requisitos necesarios para la aprobación de la materia. La realización de una serie de actividades a través del aula virtual permitió una mayor autonomía, integrar conocimientos y facilitar el aprendizaje de los conceptos necesarios para el desarrollo correcto de las prácticas en el laboratorio, representando esta modalidad una alternativa didáctica posible.

A partir de esta experiencia, presentamos el proyecto “La educación a distancia (E-learning) como modelo alternativo para el dictado de cursos optativos o electivos”, que fue aprobado y acreditado. Dos cursos formaron parte de la propuesta: “Algunos modelos de patogenicidad bacteriana implicados en la Salud Pública” y “La microscopía electrónica aplicada a la investigación y al diagnóstico”.

Esta nueva modalidad, que se comenzó a implementar en agosto de 2015, consta de ocho clases virtuales y tres presenciales de

prácticas de Laboratorio. Las clases virtuales se suben cada siete días; ofrecen material elaborado por los docentes y se utilizan varios de los recursos y actividades que brinda la plataforma Moodle.

Como canal de comunicación asincrónica (Cabero, Llorente y Roman, 2004) cada clase ofrece un foro de consulta y debate de los temas. El correo interno de la plataforma obra como apoyo a consultas individuales. Complementan a este curso una página de Facebook y un Blog con información adicional.

Es importante destacar que se realizaron dos encuestas. Una, al iniciar el curso, con el fin de conocer experiencias previas y percepción acerca de la metodología virtual. Otra, antes de su finalización, cuyo objetivo fue conocer las dificultades que se presentaron durante el dictado del curso, desde el punto de vista académico y desde la percepción del estudiante. Sus resultados pueden observarse en la tabla 1 y 2 respectivamente.

Tabla 1: Resultados de la primera encuesta

Utilización de Internet para	Estudiar	20%
	Realizar Trabajos prácticos	80%
	Búsqueda bibliográfica	20%
Utilización de Internet en	Domicilio	100%
	Facultad	18%
	Otro	——
Experiencia previa en esta modalidad	Si, dentro del ámbito académico	10%
	Si, fuera del ámbito académico	——
	No	90%
Percepción sobre la metodología b-learning	Ventajas	– Administración más eficiente del tiempo – Favorece al que trabaja, vive lejos o cursa varias materias
	Desventajas	– Temor de interpretar mal los textos o consignas. – Dificultad para la expresión escrita – Fallas en el acceso a internet

Tabla 2: resultados de la segunda encuesta

Dificultad para usar la plataforma	No	100 %
	Si, por problemas de conexión	——
	Si, por falta de experiencia	——
Disponibilidad de las clases virtuales	Adecuada	100%
	No adecuada	——
Los textos de lectura y estudio fueron	Claros y de fácil comprensión	100%
	Necesitaría profundizar los temas	——
	Algunos puntos necesitaron explicación	——
	Tuvo dificultad en interpretarlos	——
Las consignas de actividades virtuales fueron	Claras y comprensibles	100%
	Necesitó explicación del docente	——
	Tuvo dificultad en resolverlas	——
Cuánto tiempo le insumió resolver las actividades no presenciales	Menos de una hora	——
	De una a dos horas	——
	Más de dos horas	100%
Tuvo necesidad de comunicarse con los docentes	Si	75%
	No	25%
Con qué frecuencia	Una vez	12%
	Más de una vez	63%
Utiliza el blog o la página de Facebook ?	Si	75%
	No	25%

Conclusiones

Con esta experiencia, comprobamos que la semipresencialidad es una metodología aceptada y con gran compromiso por parte del alumno, que le ofrece autonomía e independencia en el estudio y que lo prepara

para la clase presencial de Laboratorio, con los conceptos más elaborados para enfrentar la práctica.

Bibliografía

Coll, C (2004), "Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista". Separata. Barcelona.

Cabero, J; Llorente, M del C; & Roman, P.(2004), "Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado". Pixel-Bit. Revista de medios y educación. N°23 , 27-41.

Entornos personales de aprendizaje y su puesta en valor en la educación bimodal

Mónica Isabel Perazzo*

Este artículo tiene por objetivo comunicar los avances en los modos de aprender y conocer de estudiantes universitarios en el cursado bimodal, en una carrera de grado en la Universidad Nacional de Lanús (UNLA). El foco de interés está puesto en el análisis del proceso de reorganización y puesta en valor del entorno personal de aprendizaje (EPA), concebido como el conjunto de estrategias, herramientas y vínculos que cada sujeto utiliza para aprender y que trasciende el ámbito de la educación formal.

En particular, se describen las estrategias y prácticas desplegadas en una asignatura durante dos cohortes, y se da cuenta de logros y significados atribuidos por los estudiantes a su experiencia apoyada en tecnologías en ambientes virtuales. Las evidencias destacan el incremento en cantidad y calidad del uso pedagógico de herramientas de la web 2.0 y del Campus Virtual, lo que dio lugar a la reconstrucción de EPA más amplios y enriquecidos. Los alumnos avanzaron en el desarrollo de competencias sustantivas, como el dominio de la comunicación mediada, la producción de mensajes multimodales, la posibilidad de debatir con otros en espacios virtuales para la construcción compartida del conocimiento, y la autogestión de tiempos y modos de aprender.

Palabras clave: educación bimodal – entornos personales de aprendizaje – tecnologías de la información y la comunicación – web 2.0.

* Universidad Nacional de Lanús. Universidad Pedagógica.

IDEAS de Educación Virtual

Los escenarios sociales y culturales de nuestro tiempo están impregnados de la cibercultura, una realidad emergente de las tecnologías telemáticas cuyo impacto en las instituciones educativas se muestra a través de los comportamientos, subjetividades y prácticas de sus actores, principalmente en los estudiantes de la generación digital que son altamente receptivos y abiertos al consumo de las tecnologías en todas las áreas de su vida cotidiana. Desde la perspectiva de la educación bimodal, este fenómeno nos interpela para repensar nuevos modos de enseñanza y de aprendizaje que integren a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y extender las oportunidades de acceso al conocimiento y al desarrollo de competencias, a través de los entornos sociales y las redes digitales. En ese contexto, nos preguntamos: ¿qué aportan las redes digitales y la web 2.0 a los aprendizajes de los estudiantes universitarios?; ¿qué condiciones ponen en acto el valor potencial de los entornos personales de aprendizaje (EPA) en proyectos de educación bimodal?; ¿qué implicancias formativas tienen esos entornos personales? ; ¿de qué modo colaboran en las perspectivas de la educación permanente y del "aprender a aprender"?

Superando una visión instrumental, entendemos a las TIC como entornos sociales y culturales, en donde "Internet es el tejido de nuestras vidas en este momento… Es un medio de comunicación, de interacción y de organización social" (Castells, 2005). Ello nos sitúa en una sociedad donde se han ampliado y diversificado los espacios de socialización y de educación: el ser humano aprende y conoce a través de su relación cotidiana con diferentes ambientes y entornos, en donde las tecnologías ocupan un lugar destacado en la vida cotidiana de los sujetos. Así, el desafío de la educación es incluirlas desde su potencial como mediadoras de aprendizajes y conocimientos que permiten configurar espacios para la comunicación en red y el trabajo colaborativo, congruentes con un enfoque socio-cultural y constructivista del aprendizaje (Barberá, 2008; Coll y Monereo, 2008; Onrubia, 2005).

No obstante, observamos que el amplio repertorio y territorio de oportunidades para el aprendizaje, no se encuentra articulado e integrado a los programas y procesos que se desarrollan en la universidad que mantiene dispositivos pedagógicos y didácticos centrados,

básicamente, en la enseñanza y en el rol del docente como distribuidor y trasmisor del conocimiento. Se hace necesario, pues, trabajar para que el estudiante haga un uso crítico y significativo de las tecnologías, lo que supone transitar procesos de nuevas alfabetizaciones y de apropiación de herramientas que permitan el desarrollo de competencias básicas requeridas para expresarse y participar activamente en el mundo, que se apoya cada vez más en las tecnologías convergentes y ubicuas. El desafío entraña un devenir peculiar ya que: "como en el pasaje de la cultura oral a la cultura escrita, el trayecto de la cultura enciclopédica a la cibercultura, es un proceso, aunque no tan lento, igualmente trabajoso" (Peirone, 2015). Se trata, en definitiva, de pensar una educación que enriquezca los flujos de interacción social virtual y que éstos sean parte del potencial educativo de las actividades curriculares y no curriculares (Suárez, 2014).

En el marco de la educación extensiva (Peirone, 2010) y de las nuevas culturas de aprendizaje (Thomas y Seely Brown, 2011), surge el concepto de entorno personal de aprendizaje (o PLE por sus siglas en inglés: Personal Learning Environment), entendido como "el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender" (Adell y Castañeda, 2010) y que incluye mucho más que la tecnología, ya que remite a estrategias y habilidades que potencian la capacidad de gestión autónoma del aprendizaje, tanto en ámbitos de educación formal como no formal. Para Attwell (2007) un EPA posee, al menos, tres elementos básicos: herramientas y estrategias de lectura, herramientas de estrategias de reflexión, herramientas y estrategias de relación.

En las prácticas de Educación Superior hemos observado que el estudiante no visibiliza el significado y las implicancias del EPA y, por ello, una estrategia de la enseñanza consiste no sólo en que él pueda transparentar y analizar las estrategias sociocognitivas, recursos y herramientas tecnológicas que forman parte de su entorno personal, sino que también pueda optimizar su uso en contextos diferentes y ampliar el repertorio de herramientas que favorezcan su formación permanente.

Desde ese lugar, cada entorno o ambiente personal de aprendizaje es un escenario propio, único y singular de un sujeto que se entrecruza,

se conecta y se retroalimenta con las comunicaciones, interacciones, acciones y recursos compartidos con otros sujetos, grupos, organizaciones o comunidades que abordan o desarrollan temas y cuestiones similares. Si bien destacamos el sentido multidimensional y extendido que tiene el EPA, resulta evidente que éste se ha potenciado de manera intensa con la cultura de la convergencia (Jenkins, 2008) y la tecnología ubicua que posibilitan que el aprendizaje sea un proceso más distribuido en el tiempo y en el espacio, superando fronteras que parecían infranqueables hasta hace unas décadas.

Una experiencia universitaria con los EPA

Desde ese encuadre, queremos compartir el análisis de la trayectoria personal de un grupo de alumnos de dos cohortes en relación con la reconstrucción de su EPA, en una experiencia bimodal, en la asignatura Comunicación y Educación de la Licenciatura en Educación de la UNLa. Al configurar la propuesta, nos planteamos propósitos en dos planos: desde la perspectiva del estudiante, los objetivos se orientaron a explicitar y tomar conciencia de su propio EPA; desarrollar competencias comunicativas e informacionales a partir del uso apropiado de las tecnologías y recursos, y poner en valor los recursos y tecnologías para la construcción conjunta de conocimientos y la gestión autónoma de su aprendizaje. Desde la perspectiva de la enseñanza, la experiencia apuntó a desarrollar los objetivos y contenidos de la asignatura a partir de la conjunción de metodologías didácticas y de un repertorio diversificado de fuentes y recursos; potenciar los saberes y competencias de los alumnos a través de propuestas mediadas y enriquecidas con el uso de tecnologías; y otorgar valor pedagógico a herramientas y ambientes que forman parte de la realidad cotidiana del alumno.

Los resultados expuestos referidos a la estrategia de explicitación y análisis de los EPA pertenecen al cursado de dos cohortes (2014-2015) con un total de 57 estudiantes, en un itinerario conformado por clases presenciales (25%) y actividades virtuales (75%) que se plasmaron en una plataforma Moodle y en herramientas de la web 2.0 como blogs, videos, marcadores sociales, redes sociales,

bibliotecas digitales, webquests, entre otras. La primera actividad en el aula virtual fue de diagnóstico o prealimentación para conocer el mundo TIC de los estudiantes, lo que permitió esbozar el siguiente perfil: son usuarios habituales de Internet, utilizan con frecuencia buscadores para acceder a la información, se comunican a través de las redes sociales, participan en comunidades virtuales, y descargan y comparten videos y música. Por otro lado, un bajo porcentaje (28%) manifestó haber tenido alguna incursión en la Bimodalidad a través de espacios curriculares o cursos de capacitación en la plataforma Moodle.

El análisis de la información proporcionada en una encuesta, también permitió trazar una aproximación sobre sus representaciones, temores, resistencias y problemas vinculados con el uso de las TIC en el ámbito educativo. Se observó que un alto porcentaje de voces y discursos (60%) se encuadra en una concepción centrada en la tecnología como instrumento a través del cual se puede acceder de modo ilimitado a la más variada información, sin otorgar mayor peso al proceso analítico y crítico que es necesario activar para identificar fuentes confiables, pertinentes y académicamente autorizadas.

Otra actividad inicial propuesta al estudiante fue de carácter deconstructivo y consistió en la representación gráfica y descripción de su EPA a través de dimensiones básicas: dónde aprendo, con quiénes, cuándo y cómo, con qué estrategias y recursos. Esos esquemas de los alumnos constituyeron un insumo básico para el docente, que permitió reorganizar las secuencias didácticas y optimizar el uso pedagógico de herramientas tecnológicas en contextos diferentes y, además, se archivaron en el aula como recurso testigo para su posterior revisión y resignificación al final del cuatrimestre.

Con relación a la propuesta académica, el desarrollo de las unidades temáticas involucró para los estudiantes un proceso activo de inmersión y de trabajo en el aula virtual, a través de distintas herramientas disponibles en la plataforma Moodle: hipertextos, presentaciones multimedia, foros de debate y de intercambio, mensajería interna, chat, wiki y actividades interactivas. Desde una perspectiva centrada en los criterios cualitativos sobre uso de los recursos (para qué, cómo y en qué contexto) y no en la cantidad, el docente se planteó como

eje central la gestión de una propuesta que integrara de modo significativo las estrategias y mediaciones comunicacionales didácticas y las tecnologías, con el objetivo de favorecer la construcción del conocimiento y el despliegue de competencias socio cognitivas de distinto orden, desde la búsqueda y evaluación de información en la web con determinados criterios, hasta la negociación de significados y la elaboración compartida de conocimientos (Garrison, Anderson y Archer, 2000; Gunawardena, Lowe y Anderson, 1997).

Dado que la mayoría del alumnado no había experimentado situaciones de aprendizaje con varias de las herramientas del aula virtual y, por tanto, desconocía sus potencialidades didácticas y condiciones óptimas de empleo, el camino de uso y apropiación de las herramientas fue oscilante, discontinuo y heterogéneo en cuanto a niveles y frecuencia de participación, y demandó mediaciones docentes continuas para el acompañamiento y apoyo en el itinerario virtual.

Además de estudiar con las herramientas de Moodle, a los alumnos se les propuso actividades con otras disponibles en la web 2.0, entre ellas: participación en blogs temáticos especializados, consulta de bibliotecas digitales, selección de recursos interactivos y multimodales (videos, secuencias didácticas, wikis, webquests, presentaciones prezi) e intercambio a través de redes sociales, lo que les posibilitó explorar el potencial de los medios y emprender el diseño y elaboración de recursos propios para integrar a proyectos contextualizados, aspectos que colaboran en la formación de ciudadanos productores y editores críticos y creativos de contenidos digitales.

El debate y el diálogo argumentado en espacios virtuales como los foros, wikis y blogs, no fueron actividades de fácil resolución ya que al principio los alumnos no retomaban ni incluían las opiniones de los pares y se mostraban remisos a contrastar sus posturas o argumentos. El diálogo didáctico era reemplazado por monólogos que fragmentaban la conversación y diluían el propósito de generar la construcción compartida de saberes, situación que planteó la necesidad de realizar más mediaciones docentes para desarmar esa forma segmentada de participación en el aula virtual y alentar nuevos modos de intercambio y de negociación de ideas y significados.

Al cierre del curso se propuso a cada estudiante la reconstrucción y representación gráfica de su EPA, incluyendo tanto las herramientas y recursos que había utilizado como las capacidades cognitivas y habilidades sociales que se pusieron en juego durante su proceso de aprendizaje. Un análisis de los EPA reconstruidos por el alumnado permite señalar los siguientes resultados:

1. Las herramientas tecnológicas que los estudiantes más destacaron (97%) por su potencial pedagógico en tanto les permitió experimentar la comunicación horizontal y asincrónica con pares y profesor, fueron los blogs y los foros que se utilizaron para debates temáticos y para la resolución de problemas en cada una de las unidades didácticas. Este logro resulta importante teniendo en cuenta lo ya expresado en torno a las dificultades iniciales, evidenciadas en la construcción del diálogo mediado en el aula virtual, ya que los estudiantes soslayaban el aporte de sus pares o se sentían inhibidos de confrontar ideas y argumentos, dando lugar a monólogos lineales y segmentados. En esa línea, presentamos algunos testimonios de los actores que refieren a su experiencia en los debates en ambientes virtuales:

> He logrado analizar la información presentada por el resto de los compañeros y logrado opinar, sin sentir que se estaba criticando al otro, sino enriqueciendo su aporte y el mío propiamente dicho. (2014, A3).

> (…) Como afirmó una de las compañeras, en el foro intentamos ser respetuosos y por ellos tal vez preferimos no disentir. En fin, estamos poco a poco adaptándonos a las nuevas TIC y sus formatos y animándonos. (2015, A7).

> Considero que fue muy enriquecedora la experiencia de interacción que vivimos entre los compañeros de cursada y la profesora a través de las herramientas TIC y de la propuesta curricular, la cual ha generado espacios de intercambio y de ida y vuelta entre todos para aprender juntos a pesar de la distancia. (2015, A9).

2. Las redes sociales fueron utilizadas por los alumnos para sumar contactos en el marco de las actividades propuestas para consensuar y gestionar tareas grupales, intercambiar bibliografía y difundir noticias

y eventos de interés (conferencias, exposiciones, asambleas estudiantiles y exámenes parciales). También las emplearon para contactarse con grupos externos e instituciones que ampliaron y complementaron el tratamiento de temas curriculares. Los testimonios de los estudiantes así lo expresan:

> No se me había ocurrido que podía incorporar Facebook para compartir de modo rápido marcadores, documentos y bibliografía para esta asignatura. Ahora veo que el uso educativo es posible. *(2014, A4).* [1]

> Usamos Facebook para acordar cómo íbamos a trabajar en la wiki grupal, quién iba a comenzar, qué fuentes íbamos a consultar y quién se iba a encargar de llegar a la síntesis del tema. (2015, A18).

3. Desde la perspectiva global de la experiencia, un alto porcentaje (87%) de las voces de los estudiantes enfatiza la puesta en valor de las tecnologías del EPA ya conocidas, pero que fueron optimizadas durante el curso, como lo muestran estos testimonios:

> Mi EPA está formado por muchas herramientas que son parte del cotidiano de cualquier usuario de la tecnología y la telemática (...) A todas las había usado alguna vez, con objetivos de entretenimiento o comunicación. Aprender a combinarlas y aprovecharlas a fondo con objetivos educativos y de formación es lo que más me ha transformado como estudiante y profesional. (2014, A11).

> Llegué a interaccionar con mis compañeros y profesor a través de recursos TIC, a ver con sentido crítico a las tecnologías, a transferir mis aprendizajes de la materia a mi ámbito laboral, social y educativo, y a desarrollar mayor autonomía en mis aprendizajes gracias a mi EPA aumentado. (2015, A7).

> Como expresé a principios de la cursada, por cuestiones personales, usaba diversas tecnologías para comunicarme con personas de mi entorno que se encuentran en el exterior, ahora con todo lo aprendido durante este trayecto, puedo revalorizar la adecuada utilización de todas las herramientas para aplicarlas a programas educativos. (2014, A9).

> Durante la cursada de esta materia pude conocer muchos recursos tecnológicos y su uso adecuado que antes desconocía. Aprendí el buen uso de un foro, por ejemplo, ya que había participado en otras ocasiones pero me di cuenta que no estaban bien preparados ni su uso fue el adecuado. (2015, A24).

Conclusiones y reflexiones

A partir de las propias voces de los estudiantes es posible sostener que la experiencia de educación bimodal, centrada en el análisis de los EPA, tuvo significativos logros en términos de uso pedagógico de herramientas tecnológicas y desarrollo de nuevas competencias de alto impacto, para la autogestión del aprendizaje y la formación académica. Sus testimonios dan cuenta que han ampliado y resignificado sus EPA a través del uso pedagógico de herramientas de la web 2.0 y del Campus Virtual en diferentes contextos y situaciones didácticas, en donde el foco se centró en la interacción y la construcción compartida de conocimientos que no deben perder su lugar y valor en la educación bimodal. Al mismo tiempo, los estudiantes han reconocido su avance en el desarrollo de nuevas capacidades sustantivas para continuar con sus estudios universitarios, tales como habilidades para la comunicación, según los cánones de la escritura académica; el diálogo con pares y profesores en entornos virtuales para la construcción conjunta de conocimientos; la producción de textos multimodales y la autorregulación personal de tiempos, espacios y modos de aprender que posibilitan la educación bimodal.

Estos hallazgos están en línea con lo expresado por Koper (2005) cuando sostiene que la integración de las aulas virtuales provistas por la institución y las herramientas de la web 2.0 que los estudiantes utilizan en actividades cotidianas, origina modelos alternativos de aprendizaje basados en una visión del alumno como sujeto activo, vertebrador y co productor de su aprendizaje, que se ve potenciado por la influencia de múltiples recursos y espacios colaborativos en línea.

Los aspectos más débiles de la experiencia que nos ocupa y que merecen mayor atención están ligados, por un lado, al tipo de interacciones, intercambios y negociación de ideas entre los estudiantes, ya que la trama de significados plasmados en el aula virtual resultó

insuficiente para lograr una genuina construcción conjunta de conocimientos (Gunawardena, Lowe y Anderson, 1997). Por otro lado, se observa que la participación del estudiante en las actividades académicas del ambiente virtual, sustentada en una disposición favorable y responsable para autogestionar sus tiempos y para co producir con sus pares, aún es embrionaria y pone en cuestión las prácticas y modos de aprender que han caracterizado la Educación Superior durante décadas. Desde ese lugar, percibimos que los beneficios de la flexibilidad y la cobertura de los dispositivos virtuales y de las potencialidades pedagógicas de las herramientas que han sido reconocidos por gran parte del alumnado de esta experiencia, aún no se conjugan satisfactoriamente con las estrategias de autorregulación y de colaboración que requieren los aprendizajes relevantes en la Bimodalidad.

Finalmente, en una cultura digital que forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes, entendemos que esta experiencia expresa un modo de incorporar y resignificar las prácticas de interacción y de aprendizaje que se apoyan en tecnologías y, además, configura una línea de trabajo que indaga sobre los alcances y las contribuciones reales que devienen del uso de las herramientas en la educación universitaria bimodal.

Bibliografía

Adell Segura, J. y Castañeda Quintero, L. (2010), "Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje". En R. Roig y M. Fiorucci (Eds). Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Alcoy: Editorial Marfil.

Attwell, G. (2007), "The Personal Learning Environments - the future of eLearning?" eLearning Papers.

Barberá, E. (2008), "Aprender e-learning". Barcelona: Editorial Paidós.

Castells, M. (2005), "Internet y la sociedad red". En D. de Moraes (Coord.). Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder. Barcelona: Icaria Editorial.

Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) (2008), "Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación". Madrid: Morata.

Garrison, D.; Anderson, T. & Archer, W. (2000), "Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education". The Internet and Higher Education.

Gunawardena, C.; Lowe, C. & Anderson, T. (1997), "Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing". Journal of Educational Computing Research.

Jenkins, H. (2008), "La cultura de la convergencia de los medios de comunicación". Barcelona: Paidós.

Koper, R. (2005). Increasing learner retention in a simulated learning network using indirect social interaction. Journal of Artificial Societies and Social Simulation vol. 8, nº. 2. Recuperado a partir de: <http://jasss.soc.surrey.ac.uk/8/2/5.html>.

Onrubia, J. (2005), "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento". RED. Revista de Educación a Distancia, Número monográfico II. Recuperado a partir de: <http://www.um.es/ead/red/M2/>.

Peirone, F. (2010), "Educación extensa". En I. Dussel y otros. La educación alterada: una aproximación a la escuela del siglo XXI, Buenos Aires: Salida al Mar Ediciones.

Peirone, F. (2015), "La diferencia invisible: Aproximaciones a una nueva lógica del sentido". Anales de la Educación Común.

Suárez, C. (2014), "Pedagogía Red", en Cuadernos de Pedagogía.

Thomas, D. & Seely Brown, J. (2011), "A new Culture of Learning: Cultivating the imagination for a world of constant change". Lexington: Createspace.

Nota:

[1] Las itálicas corresponden al trabajo de campo.

MAIT: un modelo de Análisis de Integración de TIC en universidades

Cecilia Nóbile *

Muchas universidades públicas se caracterizan por ofrecer carreras de manera exclusivamente presencial, lo que no significa necesariamente que las TIC estén excluidas de su dictado. Como paso previo al desarrollo y aplicación de una propuesta bimodal, sería útil conocer el grado de integración de TIC que caracteriza a una Institución Educativa, ya que esta información, tanto institucional como de los docentes que la componen, puede guiar de una mejor manera la toma de decisiones.

El presente trabajo, que expone de manera resumida la investigación realizada en el marco de una tesis de maestría, tiene como objetivo general investigar sobre procesos de integración de TIC en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de Instituciones de Educación Superior (IES). Como caso de estudio se analiza el proceso de integración de TIC en una carrera de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de La Plata, en particular en la Licenciatura en Administración. Para esto se ha elaborado un modelo que permite analizar de manera integral el proceso de integración desarrollado por la IES, denominado MAIT (Modelo de Análisis de la Integración de TIC), que en este trabajo se presenta y se aplica en una carrera específica modo de ejemplo.

Palabras clave: procesos – integración – TIC – enseñanza – aprendizaje.

* Instituto de Investigaciones Administrativas. FCE. UNLP.

IDEAS de Educación Virtual

El concepto de integración de las TIC en el sistema educativo ha sido tratado por varios autores quienes destacan que no se logra solamente con la presencia de computadoras en el ámbito áulico, sino que tiene implicancias más profundas relacionadas con la incorporación natural y habitual de éstas en el ambiente de aprendizaje. Según Gross (2000)[1] la integración no concluye cuando se logra informar, comunicarse o evaluar, sino que

> "… supone una modificación global del sistema educativo que a su vez tiene que adaptarse a las modificaciones de la sociedad informacional, tales como la concepción del trabajo, del tiempo, del espacio, de la información, del conocimiento, etc. En definitiva la integración va más allá del mero uso instrumental de la herramienta y se sitúa en el propio nivel de innovación del sistema educativo".

En este sentido, Sunkel, Trucco y Espejo (2013) toman una concepción de integración de las TIC que supera la mera presencia de herramientas tecnológicas en el aula, o de su utilización didáctica, por parte del profesor.

Afirman que se trata de la adquisición de las competencias necesarias para insertarse y desarrollarse en la cultura digital, así como de aplicar modelos pedagógicos y currículos que ofrezcan un significado educativo al uso de las TIC.

El interés por estudiar la integración de las TIC en la Educación Superior ha surgido con el grado de avance del conocimiento científico y tecnológico de las últimas décadas, que ha posibilitado, entre otros fenómenos, el surgimiento de un "tercer entorno" (Echeverría, 1999), un nuevo espacio social con características que le son propias y que son muy diferentes a las de los entornos en los que hemos vivido los seres humanos, los naturales y urbanos.

La principal diferencia de este "tercer entorno" con los otros es que las personas pueden generar relaciones e interactuar a distancia, es decir, sin coincidir en tiempo y espacio. Esta posibilidad de interacción a distancia ha impactado, en mayor o menor medida, en todas las actividades humanas y sociales, y en particular sobre la educación.

Tal como señala Burbules y Callister (2008), las nuevas tecnologías constituyen un entorno, en el que se desarrollan interacciones entre las personas, no son sólo herramientas que se aplican para alcanzar ciertos propósitos, por lo que su incidencia es muy amplia.

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo, no experimental y con un diseño transeccional o transversal, ya que se recolectan datos en un tiempo determinado para describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, la actualidad respecto de los cambios introducidos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

Para aplicar el modelo desarrollado se utilizaron ciertas técnicas de investigación que son análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas y una encuesta cerrada.

Descripción del modelo

El proceso de integración de TIC en una Institución de Educación Superior se enmarca en procesos más amplios, que sientan las bases para su desarrollo.

Por esta razón luego de un relevamiento de diferentes modelos y enfoques, experiencias en Iberoamérica y España y casos de estudio, se desarrolló un Modelo de Análisis de la Integración de TIC (MAIT) para abordar la temática de una manera integrada y sistemática.

De esta manera, el análisis se inicia a nivel país, luego a nivel Institucional y, finalmente, a nivel de cátedras pertenecientes a la carrera seleccionada.

La Figura 1 expone el modelo de análisis de integración de TIC que se propone para esta tesis y que se detalla a continuación.

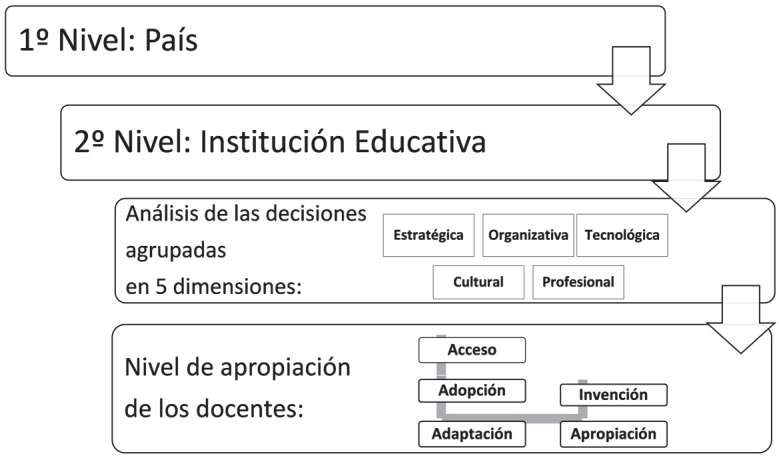


Figura N° 1: Proceso de integración de TIC en una institución educativa

El modelo muestra los diferentes niveles de análisis de integración de TIC que van desde el nivel país al nivel de integración y apropiación por parte de docentes de una institución. En el primer marco general, el estudio a nivel país ayuda a contextualizar y entender el proceso llevado a cabo en una institución educativa de nivel superior, ya que influye mediante las políticas o lineamientos generales que se plantean en la misma respecto de la integración de las TIC. La carrera o asignatura donde se focaliza el estudio acerca del grado de apropiación de TIC se encuentra dentro de la institución, es parte de ella y la influencia y dependencia es mayor.

A continuación, se detallan los aspectos a estudiar en cada dimensión del modelo.

Primer marco general: estudio a nivel país

Las políticas generales existentes y decisiones que se toman en un país respecto de la integración de TIC impactan, en mayor o menor medida, en los diferentes niveles educativos. Por ello, es importante realizar una aproximación al proceso de integración de forma genérica.

Para completar este aspecto, se cree pertinente analizar lo siguiente: en primer lugar, es útil lograr la clasificación del país, tal como

lo hace la UNESCO, citada por Lugo (2010) y Sunkel (2008), quien determina el grado de integración de las TIC a partir de análisis de los siguientes aspectos:

1. Política y estrategia.
2. Infraestructura y acceso.
3. Desarrollo profesional de los profesores.
4. Integración en el currículum.
5. Incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El análisis de estos aspectos permite ubicar al país bajo estudio en alguna de las etapas de integración de TIC en el sistema educativo, las cuales son, tal como ya se mencionó, de Transformación, de Integración, de Aplicación y Emergente, de mayor a menor nivel de integración.

Un segundo aspecto que se propone analizar dentro del modelo propuesto por esta tesis, es el estilo de adopción de TIC en relación al sistema educativo, lo que contribuiría a comprender ciertas decisiones tomadas por las autoridades del país que influyen y hasta pueden limitar las posibilidades de incorporación de TIC en instituciones universitarias.

Para ello, se propone tomar el análisis del Estilo de Adopción de TIC en Educación propuesto por Artopoulos y Kozak (2012), quienes analizan la política tecnológica adoptada en el país y las decisiones acerca de la difusión de la tecnología. De esta manera, se puede clasificar el estilo de Adopción de TIC en *Autónomo* (tecnología abierta cuya implementación se diseña y construye en el país); *Orgánico* (diseño de la integración por el país pero de mercado); OLPC *Adaptado* (Difusión de una tecnología abierta, por transferencia); *Modular* (Implementación por transferencia, de una tecnología de mercado).

La profundidad del análisis que se desarrolle en este nivel dependerá del objetivo final que se haya definido, ya que las dos clasificaciones mencionadas requieren estudiar el sistema educativo general, particularmente las políticas y planes implementados por los organismos del país correspondientes en el nivel inicial, primario, medio y superior.

Análisis referido a la institución

Para poder analizar el nivel de integración de TIC en la institución educativa bajo análisis a través de este modelo, se propone considerar el informe de la Agencia de Cooperación Española (2008), que distingue 4 tipos de Instituciones: Punteras, Cooperantes, Autosuficiente y Escépticas.

La clasificación mencionada hace referencia a dos grandes aspectos que se influyen entre sí. Por un lado, las decisiones y acciones implementadas por las autoridades de la institución. Por otro, la apropiación por parte de los docentes de las TIC.

Por tanto, para llegar a esta clasificación, se propone estudiar estos dos aspectos que, si bien se distinguen por cuestiones metodológicas, están completamente interrelacionados y su incidencia es mutua y continua.

Proceso de integración de TIC en una institución de Educación Superior

Para analizar el proceso de integración de TIC se propone considerar las decisiones que se tomaron en relación a ciertas dimensiones, mencionadas por González Sanmamed (2010):

1. Estratégica: la incorporación de TIC debe estar enmarcada en un Plan Estratégico amplio, que fije objetivos, establezca pautas para alcanzarlos y la forma de evaluar su consecución. Cambios de este tipo influyen en diferentes aspectos de las Institución, por lo que deben estar previstos en el plan mencionado. Se incluye en esta dimensión el análisis de los siguientes aspectos:

- Existencia de un Plan Estratégico de la Universidad y de la Facultad que defina políticas y/o estrategias de integración de TIC.
- Definición de objetivos y metas específicos.
- Desarrollo de planes, programas y presupuestos que detallen acciones concretas orientadas a la integración de TIC.
- Definición de momentos y formas de controlar la implementación de plan elaborado.

2. Organizativa: se asocia esta dimensión con una revisión y acomodación de los elementos de la estructura organizacional, dados los cambios necesarios en los recursos para llevar adelante el proyecto de integración de TIC. Se incluye el análisis de los siguientes aspectos:

- Modificaciones en áreas funcionales: creación de nuevos Departamentos o Secretarías, modificaciones de los existentes (cambio de objetivos, cambios de actividades desarrolladas, cambios en descripciones de puestos, cambios en relaciones de autoridad).
- Modificaciones en documentos formales, como lo son los Manuales (de la Organización, de Procedimientos Administrativos y de Descripción de puestos).

3. Tecnológica: se orienta a indagar sobre la existencia de un sistema de gestión de apoyo a las decisiones sobre la infraestructura tecnológica, la cual comprende:

- Infraestructura física (hardware y software, servidores y otros equipos, red física y otras conexiones que permiten las telecomunicaciones con el exterior del Campus y entre ellos y otros servicios de telefonía, videoconferencia, etc.) Aquí se incluyen las decisiones sobre el mantenimiento y actualización.
- Recursos humanos responsables de su funcionamiento.

4. Cultural: aquí cobra importancia el estudio de los comportamientos, percepciones, costumbres, valores y tradiciones que caracterizan la organización y que pueden contribuir o entorpecer el desarrollo de un proyecto de cambio. Se propone indagar acerca de la decisiones tomadas respecto de:

- Líderes del proyecto y compromiso de las autoridades de la organización que acompañen y apoyen los cambios propuestos.
- Acciones orientadas a disminuir las resistencias a los cambios, en especial, al uso de TIC por parte de los docentes y alumnos (orientadas a brindar información, a capacitar, a incentivar).

5. Profesional: esta dimensión ahonda en las decisiones relacionadas con la formación de los docentes, principales actores de un proceso de integración de TIC. Se propone incluir los siguientes aspectos:

- Desarrollo de un diagnóstico o acciones previas para obtener información sobre el nivel de capacitación de los docentes en aspectos relacionados con las TIC.
- Desarrollo de actividades formativas, tanto en cuestiones técnicas (conocimiento y uso de herramientas informáticas) como pedagógicas y de desarrollo de habilidades que contribuyan a un mejor uso de las TIC.

Nivel de Integración de las TIC en los docentes

Se propone considerar las etapas aportadas por los autores ya citados, Novoa, Salvo y Herrera (2007). Las 5 etapas, para lograr la apropiación de las TIC son: Acceso, Adopción, Adaptación, Apropiación e Invención. Según la etapa de apropiación donde se encuentren los docentes se podrán elaborar acciones orientadas a avanzar a la siguiente, si se considera necesario.

Para identificar el grado de apropiación de las TIC por parte de los docentes y clasificarlos según el modelo propuesto se debe indagar sobre las siguientes cuestiones:

1. Uso de diferentes software para el desarrollo de la cursada como propuesta de las cátedras. Identificación y frecuencia de uso.
2. Uso de internet, redes sociales, correo electrónico, entornos virtuales para el desarrollo de la cursada como propuesta de las cátedras. Identificación y frecuencia de uso.
3. Inclusión de estas herramientas en la planificación de las actividades de la cátedra.
4. Actitudes de los docentes hacia el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
5. Formación en cuestiones de tecnología informática que poseen los docentes (aspectos técnicos y pedagógicos).

Aplicación al caso de estudio

Con el fin de validar la propuesta presentada en este trabajo, se escogió la Facultad de Ciencias Económicas como caso de estudio. En particular, la licenciatura en Administración como unidad de análisis.

Partiendo del MAIT, se relevó información referida al primer nivel de fuentes secundarias, para luego ahondar en la IES elegida. Para completar los niveles siguientes se analizó información institucional proveniente de fuentes secundarias y luego se realizaron entrevistas a informantes claves. Por último, encuestas semi cerradas a los docentes que dictan asignaturas en la carrera mencionada.

A manera de síntesis se presenta la información fundamental que permite la aplicación del MAIT a la institución bajo estudio.

En cuanto al primer nivel de análisis, referido al país, debe resaltarse lo siguiente:

- Existencia de programas públicos referidos a la integración de TIC en el sistema educativo a largo plazo, lo que demuestra interés y decisión política en este sentido. Podría esperarse la continuidad de este tipo de iniciativas y el surgimiento de otros proyectos.
- Puede suponerse que las TIC son consideradas, al menos, una herramienta de estudio por una gran cantidad de estudiantes. Esto incide positivamente en la percepción que tendrán a lo largo de su vida académica.
- Muchos estudiantes poseen una netbook que, en alguna medida, han aprendido a operar.

Se arribó a la conclusión de que resulta pertinente ubicar a nuestro país en una etapa de "***integración***", ya que se caracteriza por haber implementado programas de alcance nacional o regional para promover la integración de TIC, por mostrar una marcada decisión política, y por contar con una conectividad adecuada.

Con respecto al estilo de adopción de la tecnología, se concluyó que el estilo que caracteriza a Argentina es el "modular", que ya adopta una "neutralidad tecnológica", dejando a los usuarios decidir sobre las soluciones tecnológicas asociadas con el software y el hardware, y su difusión la realiza a través de la incorporación de componentes modulares más o menos cerrados obtenidos en el mercado e integrados de acuerdo a pautas de uso y costumbres del país.

En cuanto al nivel referido a la Institución, se puede remarcar lo siguiente:

Decisiones agrupadas

Se presentaron los datos obtenidos a través de las entrevistas y análisis de documentación sobre las 5 dimensiones contenidas en el modelo:

1. **Estratégica:** se destacó el apoyo brindado por las Autoridades de los diferentes períodos de gestión de la FCE a las iniciativas referidas a la integración de TIC. Asimismo, los lineamientos estratégicos definidos no contemplan explícitamente estos aspectos, lo que permite confirmar la concepción mayormente aceptada de las TIC como instrumentos complementarios de un modelo educativo presencial, constituyendo un vehículo para la formación de un vínculo entre docentes y alumnos.
2. **Organizativa:** la estructura de la FCE y del Departamento responsable de la integración de TIC no cambiaron sustancialmente a partir de incorporar estas herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el apartado correspondiente se hizo un recorrido por diferentes componentes de la estructura y las pequeñas modificaciones halladas.
3. **Tecnológica:** se resaltó la libertad que tuvo y actualmente tiene el Departamento de Informática para definir los lineamientos a seguir y establecer sus propios objetivos y metas, incluyendo las decisiones sobre compras y mantenimiento de equipos, así como sobre la adquisición y actualización de software. El equipamiento del que se dispone asignado a actividades educativas se percibe como adecuado, considerando los objetivos.
4. **Cultural:** esta dimensión no es explícitamente considerada para planear acciones en el marco de la integración de las TIC. No se han planificado acciones para detectar y trabajar sobre prejuicios, temores o costumbres que no favorezcan la integración de las TIC. La postura del Departamento se asocia más con una postura reactiva, expectante frente a inquietudes de los docentes que experimentan con las TIC.
5. **Profesional:** la formación ha constituido de manera permanente una temática en la agenda del Departamento. El criterio para su implementación ha sido el despertar interés, incentivar a los docentes a incorporar gradualmente las TIC y ofrecer tanto un asesoramiento profesional como el acompañamiento en las

experiencias y errores cometidos. Es importante el constante devenir entre la implementación, el surgimiento de errores o desacuerdos y la mejora o corrección de lo detectado, demostrando gran flexibilidad y permeabilidad a sugerencias y observaciones.

Nivel de apropiación de TIC de los docentes

Luego de analizar la información obtenida según estos indicadores, puede afirmarse que los docentes de la FCE superaron la etapa de Acceso, ya que ésta se caracteriza fundamentalmente por un uso acotado de tecnologías informáticas, y nula o escasa experiencia en el uso de computadoras, lo cual ya fue transitado por los docentes. También puede decirse que pasaron la etapa de Adopción, ya que el avance de ésta está relacionado con mayor frecuencia en el uso de TIC y una preocupación por integrarla de manera cotidiana, aspectos que, según la información descripta fueron cubiertos por la gran mayoría de los docentes.

La etapa que puede decirse que está transitando es la de "***adaptación***", la cual se caracteriza principalmente por una integración de las TIC en la práctica habitual de su clase, aunque las prácticas tradicionales continúan dominando en el salón de clase. Como se describió en los párrafos respectivos, los docentes de la FCE afirman haber integrado las TIC en sus asignaturas, en alguna medida. También se destacó que los docentes utilizan las TIC con relativa frecuencia para:

- Guiar a sus alumnos en la resolución de actividades.
- Mantener el contacto fuera del aula física.
- Dar clases.
- Realizar actividades, como trabajos prácticos.
- Investigar más allá de la bibliografía de la cátedra.
- No utilizan las TIC o sólo lo hacen ocasionalmente para promover el intercambio de ideas y para realizar actividades colaborativas.
- Las TIC mencionadas con mayor frecuencia para mediar las situaciones educativas son el correo electrónico, y el entorno virtual AU24. En algunas actividades se menciona software de presentaciones y procesadores de texto.

En relación a los conocimientos, la conclusión más importante es que existe una gran cantidad de conocimiento sobre las TIC en los docentes encuestados, principalmente de herramientas genéricas o públicamente reconocidas. Las herramientas más complejas y las que implican mayor interacción son, al menos, conocidas por los docentes.

Finalmente, en cuanto a las actitudes relevadas, se destacó que las opiniones expresadas son positivas, que la gran mayoría de los docentes cree que es muy relevante integrar las TIC de manera gradual y afirman estar dispuestos a capacitarse.

Conclusión general del análisis referido a la institución

Es importante recordar, en este punto, que la unidad de análisis del presente trabajo es una de las carreras que se dictan en la FCE, la Licenciatura en Administración. Por ello, las conclusiones sobre la Institución que se vuelcan aquí son parciales, porque contemplan una sola carrera de las cinco que, actualmente, comprenden la oferta educativa. Sin embargo, el análisis resulta útil como primer abordaje de la temática.

Según el marco teórico presentado respecto a la clasificación de las instituciones educativas en Punteras, Cooperantes, Autosuficientes o Escépticas, puede decirse que la FCE se asimila a una "***cooperante***", aunque aún no cumple con todas las características que las distinguen. En apoyo de esta afirmación se destaca:

- El nivel de integración de las TIC es relativamente alto en las prácticas habituales. Sin embargo, se destaca el uso de herramientas relativamente simples o que requieren habilidades básicas por parte del usuario. Se destaca el nivel de apropiación al que se arribó en el apartado anterior, de "***adaptación***".
- Según la información relevada a nivel institucional, no es un objetivo estratégico mejorar el nivel de incorporación de este tipo de herramientas, avanzar hacia cursos o carreras semipresenciales o a distancia. Se reafirma el carácter presencial del modelo educativo implementado.
- Las propuestas realizadas por el Departamento de Informática ha surgido como iniciativas personales, se prioriza el ensayo y las mejoras

por “prueba y error”, según dudas o inquietudes de los docentes. Es importante destacar el apoyo permanente de las autoridades.

- No se registran convenios o alianzas con otras instituciones, públicas o privadas, para mejorar el equipamiento o la formación de los docentes.

La información relevada y analizada puede expresarse gráficamente de la siguiente manera:

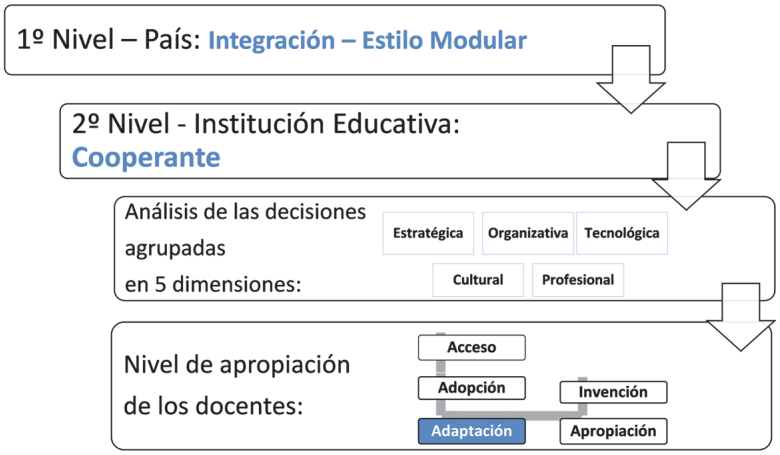


Figura N° 2: MAIT aplicado al caso de estudio

Reflexión final

El modelo propuesto surge a raíz de la investigación teórica realizada, en la que se revisaron una diversidad de propuestas de diferentes autores que proponen el estudio del grado de integración de TIC. En este sentido, se han observado distintas perspectivas y niveles de análisis. El marco propuesto busca integrar los diferentes niveles de análisis y ofrecer una mirada más abarcativa y superadora, en relación a las relevadas en el estudio de antecedentes. Esto se fundamenta en la idea de que las políticas y decisiones que se llevan adelante a nivel país, influyen en las instituciones educativas; y éstas, a su vez, en las carreras que propone y en las actividades de sus docentes y alumnos.

La inclusión de varios niveles de análisis obedece a un proceso de investigación gradual, dialéctico e inductivo, donde la información que se obtiene ayuda a la comprensión de varios aspectos, pertenecientes a más de un nivel. El proceso de indagación supone recorrer varios momentos en la vida de la Institución objeto de estudio, ya que se analiza el pasado a través de las decisiones tomadas y acciones implementadas, el presente de los docentes en cuanto al uso y el conocimiento que poseen en la actualidad y el futuro a través de la vigencia de los programas públicos que apoyan la integración de las TIC y los lineamientos y objetivos propuestos por la propia Institución.

Se concluye que el modelo resulta útil para obtener un diagnóstico relativamente completo y acabado de la situación en la que se encuentra la Institución respecto de las TIC, información sumamente útil al momento de diseñar una propuesta relacionada a la Bimodalidad.

Bibliografía

Agencia Española de Cooperación. (2008), "Programa de incorporación de las tic en los programas académicos de las universidades estatales costarricenses, Informe Final". Murcia.

Artopoulos, A., & Kozak, D. (2012), "Topografías de la integración de TIC en Latinoamérica. Hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnologías en educación". En D. K. Goldin, Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas (págs. 393-452). Océano.

Burbules, N., & Callister, T. (2008), "Educación: Riesgos y Promesas de las nuevas tecnologías de la información". Buenos Aires: Granica.

Echeverría, J. (1999), "Los Señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno". Barcelona: Destino.

Escontrela Mao, R., & Stojanovic Casas, J. (2004), "La Integración de las TIC en Educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente". Pedagogía; Vol 25 (74).

González Sanmamed, M. (2010), "Análisis de la Integración de las TIC en la Universidad: Un estudio desde la experiencia UDC". Sistemas, Cibernética e Informática.

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista L. (2006), "Metodología de la investigación". McGraw-Hill. México. 4ª Edición.

Lugo, M. T. (2010), "Las políticas TIC en la Educación de América Latina. Tendencias y experiencias". Fuentes.

Novoa, R., Salvo, S., & Ricardo, H. (2007), "Nivel de Integración de TIC en docentes del área de las ciencias matemáticas de la Universidad de la Frontera. XXI Congreso Chileno de Educación en Ingeniería". Santiago de Chile.
Sunkel, G. (2008), "Las TIC en la educación en América Latina: visión panorámica". En T. J. Carneiro Roberto, Los desafíos de las TIC para el cambio educativo (págs. 29-43). Madrid: Fundación Santillana.

Sunkel, G., Trucco, D., & Espejo, A. (2013), "La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional". Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Nota:

[1] Citada por Escontrela Mao y Stojanovic Casas (2004).

La configuración didáctica de la oralidad para la experiencia educativa hipermedia

Mercedes de los Milagros Nicolini y María Florencia Puggi *

Presentamos la experiencia de UNLVirtual en el dictado de cursos virtuales de posgrado destinados a abogados y demás profesionales vinculados al ejercicio del Derecho, en sus distintas ramas.

La oferta de posgrado en la modalidad a distancia se inauguró en 2014 y ya cuenta con un gran número de inscriptos, constituyendo una opción más que permite llegar a los graduados de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) que no residen en la ciudad de Santa Fe, y al público en general que se interesa en las propuestas específicas de capacitación y formación.

En ese sentido, analizaremos el proceso de construcción de una narrativa docente a partir de dos lenguajes complementarios: el de la palabra y el de la imagen, en tanto ambos discursos permiten pensar el abordaje de los contenidos para orientarlos a su uso en una propuesta virtual, en principio diferente de las tradicionales clases presenciales de la carrera de Derecho.

Además, se comentarán los fundamentos de las estrategias de capacitación docente implementadas para llevar adelante los cursos y los resultados obtenidos en el diseño de la narrativa de los ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: posgrado – configuración didáctica – lenguajes – narrativa hipermedia – ambientes virtuales.

* Universidad Nacional del Litoral.

IDEAS de Educación Virtual

En 2014, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral decidió ampliar su oferta de cursos de posgrado a través del dictado de propuestas de educación a distancia, varias de las cuales contemplan instancias de teleconferencias y de exámenes finales presenciales.

La propuesta se trabajó en conjunto desde la Dirección de Educación a Distancia de la Facultad y el Área de Diseño de Ambientes y Recursos Didácticos del Centro Multimedial de Educación a Distancia (en adelante, CEMED). Las autoras de este trabajo coordinamos las tareas del equipo interdisciplinar del Área, conformado por licenciados en comunicación visual y profesores del área de las humanidades. La función del equipo fue trabajar con los docentes de UNL en el desarrollo de propuestas de enseñanza que se articulen a partir del uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), tanto en la modalidad virtual como en la presencial.

En el caso particular de los posgrados, las propuestas que iban a implementarse ya habían tenido una experiencia previa en la presencialidad, pero en su gran mayoría, los cursos se crearon especialmente para ser ofrecidos en la modalidad a distancia. Sólo un bajo porcentaje de los docentes involucrados en el dictado había tenido experiencias previas en el sistema UNLVirtual y el primer desafío fue llegar a ellos con una capacitación que no se centrase puntualmente en el manejo de la plataforma virtual (siendo, contrariamente, lo que más les preocupaba) sino cuyo foco fuera la “configuración didáctica” (Litwin, 1997) de la propuesta, considerando el entorno en el que iba a ser implementada y, especialmente, el perfil de los cursantes, entendiendo que ambos elementos iban a determinar los rasgos centrales del curso.

En líneas generales, la dificultad más importante que encontramos fue justamente esta adaptación del programa de estudios que debíamos llevar adelante, puesto que si bien se trataba de una oferta a distancia, muchas de las consideraciones incluidas en los tipos de materiales de estudio y los métodos de evaluación respondían mejor a un cursado de modalidad presencial. Para decirlo de otro modo, identificábamos que la oralidad determinaba la cultura institucional en tanto se ubicaba en el centro de las prácticas docentes.

Entonces, como estrategia para abordar las preocupaciones de los docentes, sin descuidar la calidad de los ambientes virtuales de aprendizaje que debíamos construir, partimos del reconocimiento de que en la disciplina del Derecho cobra una impronta muy particular y muy fuerte la presencia de la oralidad, que es casi protagónica incluso en las etapas de evaluación. Siendo herederos de aquellas clases magistrales que se impartían en los claustros al estilo de los maestros griegos, los profesores no podían separarse de la clase presencial porque el significante potente de esas instancias estaba justamente en su persona, en lo que eran capaces de decir a partir de la bibliografía, en el marco del intercambio con el alumno que permite la sincronicidad.

La respuesta a esta preocupación fue retomar la figura del docente como eje central del desarrollo teórico de los contenidos, jerarquizando su palabra a través de un tratamiento de la imagen que fuera capaz de incorporar el desarrollo de los temas del programa desde una lógica compatible con un recorrido virtual. Es decir, no podíamos incluir videos que reprodujeran clases de una hora de duración porque no estaríamos más que replicando lo que funcionaba para otra modalidad. El reto que debíamos asumir era lograr que ese relato que el profesor construía en el aula valiéndose del recurso de la oralidad, se pudiera reconstruir en un ambiente virtual pero a partir de una "convergencia" (Scolari, 2011) de recursos donde la oralidad fuera uno más que, no obstante, integrara y diera sentido al resto. Teníamos que transformar una narrativa tradicional, si se quiere lineal, en una narrativa didáctica mediada por tecnologías.

La configuración didáctica de ambientes virtuales

Si reconocemos la existencia de narrativas como elementos estructurantes de las clases presenciales, es lógico que admitamos la necesidad de elaborar relatos mediante los cuales el docente organice la secuencias de trabajo en ambientes virtuales. Es decir, de manera analógica a lo que ocurre en el aula tradicional, la virtualidad también demanda que haya momentos pautados para el aprendizaje, en el

sentido de que se reconozcan espacios para la explicación, la lectura, el intercambio y la evaluación, por ejemplo.

No obstante, suele pasar que el docente que implementa por primera vez una propuesta virtual, se acerque con un programa "cerrado" de su materia o curso; y decimos cerrado en el sentido de que funciona muchas veces como una lista de campos a completar: contenidos, bibliografía y evaluación. Bajo esta concepción, volcando en el aula el orden de los contenidos a desarrollar, los textos de consulta y las consignas de trabajo, así sin más, se produciría el aprendizaje.

Cuando nos preguntamos por la narrativa de estas propuestas y comenzamos a buscarlas pensando en la configuración de los ambientes virtuales, generalmente encontramos dos tipos de relato más o menos acabados: aquel que tiene que ver con la organización general de la cursada (calendarización, pautas de presentación de los trabajos y demás) y otra que se inserta en el discurso disciplinar y consiste en el desarrollo y, en mayor o menor grado, la explicación de los contenidos.

Pasa desapercibido, entonces, un tercer tipo de relato que tiene que ver puntualmente con la explicitación del recorrido que se propone al alumno. Esas indicaciones que suelen ocupar el espacio de las clases presenciales, donde el docente indica en qué contenidos detenerse, qué otras puertas se pueden abrir para profundizar los temas o pregunta por los interrogantes que han surgido a partir de la lectura de la teoría.

En este sentido, al hablar de prácticas situadas no sólo abarcamos la selección de contenidos y la propuesta metodológica de una oferta académica sino que también debemos incluir la mediaciones narrativas que hacen a la planificación de la enseñanza y que también se modifican de acuerdo al perfil del estudiante, independientemente de la estructura disciplinar de que se trate. Así, retomando un conocido supuesto de la didáctica, no sólo aprendemos contenidos sino también formas de acercarnos al mismo.

Esas formas (y no sólo los contenidos) también van a estar mediadas por las narrativas docentes, las cuales en la modalidad virtual tienen la particularidad de estructurarse a partir de distintos medios, lo cual nos permitirá hablar de "narrativas transmedia" (Jenkins,

2003) o, lo que estimamos más adecuado "narrativas hipermedias"[1] (Scolari, 2012).

Según nuestra experiencia, el paso de una propuesta de enseñanza desde la presencialidad hacia la virtualidad suele tener como consecuencia mostrar o evidenciar aquellos errores presentes en el plan de estudios, en los materiales didácticos o en la implementación del cursado que tienen su contrapartida en el desempeño de los alumnos. La virtualidad, al situar estos elementos en diálogo en un ambiente "aglutinante", pone de manifiesto las grietas de la planificación y logra, en muchos casos, que se revise el programa de un curso a partir de los supuestos que debieron ser replanteados para el dictado a distancia.

Intuimos que esto es así porque la modalidad presencial siempre se ha valido de una narrativa para la enseñanza que está impregnada de la propia estructura que organiza la disciplina en cuestión, cuya efectividad pedagógica muy pocas veces se cuestiona, especialmente en el caso de propuestas de enseñanza donde los equipos docentes no cuentan necesariamente con una formación en didáctica. Esto genera formas de trabajar en el aula que siguen un modelo de relato docente que se adopta como "natural", tal es el caso de las instancias de clase centradas en el profesor como mediador para acceder al conocimiento que se encuentra en un texto.

Si entendemos que la narrativa es una construcción mediante la cual el docente da forma y sentido al programa de la propuesta, entonces es válido pensar que es también la narrativa lo que permite que el estudiante identifique y construya significados a partir de los contenidos disciplinares. La narrativa constituye algo así como la explicitación de la "configuración didáctica" en la que se soporta la práctica del docente, entendida por Edith Litwin (1997) como la manera particular en la que el profesor universitario promueve los procesos de aprendizaje.

A modo de síntesis y siguiendo a López (2014), creemos que "entender la narrativa como estrategia de enseñanza implica reconocer que la comprensión por parte de los estudiantes se favorece, no explicando los contenidos desde la lógica de las disciplinas, sino a través de generar explicaciones genuinas en las clases, basadas en relatos narrativos construidos por el docente. Es decir, la explicación en la clase no sigue la lógica disciplinar, sino la construcción narratológica situada, que organizó ese docente para sus estudiantes".

Construir la narrativa docente con el lenguaje de los medios

Estas narrativas que hemos identificado como indispensables para la configuración de ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje, se insertan en la lógica de lo que podemos denominar "nuevos medios" (Manovich, 2006) y surgen como el resultado de una propuesta integradora de lenguajes, entendiendo a los mismos como "códigos lingüísticos" (Royo, 2004) que pueden dividirse en dos tipos: por un lado, los códigos visuales (la escritura alfabética y no alfabética, y las imágenes fijas); y, por otro lado, los códigos secuenciales (la imagen en movimiento y la hipertextualidad).

En las últimas décadas, los nuevos medios y las tecnologías puestas al servicio de la educación han modificado la manera de presentar los contenidos y, en consecuencia, la configuración de los ambientes virtuales de modo tal que se facilita y enriquece la construcción de la narrativa docente.

Los nuevos modelos de representación traen aparejados nuevos diseños de "interfaces"[2] (Manovich, 2006) en relación con el surgimiento de otros usos de la tecnología y roles más activos por parte de los "usuarios"[3] (Royo,2004), especialmente si pensamos en las potencialidades que las TIC tienen en el ámbito de la educación y, puntualmente, en la construcción de entornos de aprendizaje colaborativos.

En el caso de UNLVirtual, el docente y el grupo de trabajo interdisciplinar del CEMED, partimos del programa de la propuesta educativa para llegar al diseño y desarrollo de la interfaz que mejor se adapte en

relación no sólo a los contenidos disciplinares sino también a la impronta del profesor en el ejercicio de su práctica. Buscamos crear interfaces o ambientes que sean "transparentes", es decir que escondan al equipo que diseñó la puesta en escena de la propuesta. Aquí seguimos a Scolari (2005), cuando habla "de la ilusoria transparencia de las interfaces", ya que priorizamos que la tecnología y el diseño trabajen para enriquecer el tratamiento del contenido, sin interferir sino simplificando la accesibilidad para el alumno. Es decir que, aunque sean la interfaz la que sustenta el acceso al contenido, no debe cobrar protagonismo.

En este punto también entra en juego la estética del ambiente virtual, ya que si nos encontramos frente a un aula sobrecargada de elementos, la interacción entre usuarios puede resultar complicada y confusa. En cambio, si los elementos que la componen (códigos lingüísticos) aparecen combinados con una buena estrategia de uso, se puede lograr un diálogo virtual fluído entre el docente y los estudiantes.

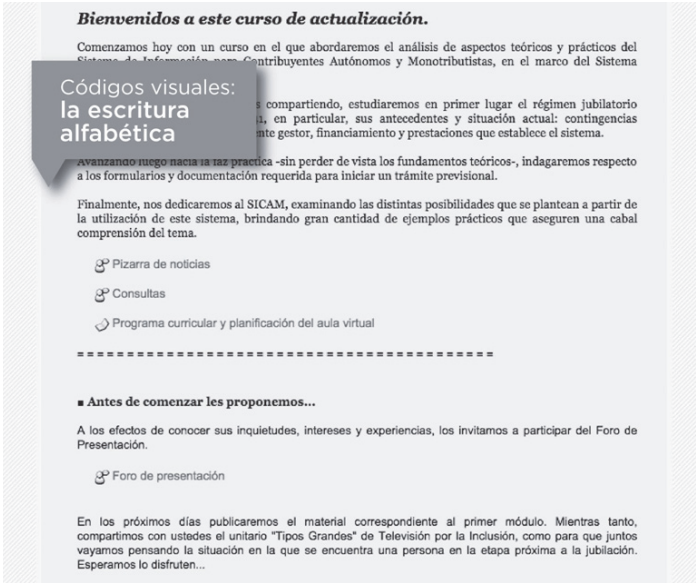
En síntesis, desde una perspectiva formal del diseño de la interfaz, entendemos que la misma es el lugar donde se pone en juego la narrativa docente a través de lo que Eco (1999) denomina como el duelo "entre la estrategia del diseñador y la estrategia del usuario", o como dice Bettetini (1991) "el entorno donde el simulacro del usuario conversa con el simulacro del diseñador" o, si se quiere, como plantea Verón (1987): "el espacio de encuentro entre la gramática del diseño y una gramática del uso". Puntualmente, en el diseño de ambientes didácticos el papel del diseñador lo desempeñan en conjunto el docente responsable de la propuesta y el equipo de asesoría didáctica y de comunicación visual. De este modo, la narrativa didáctica se inserta en una narrativa hipermedia que le da identidad y cuerpo a la propuesta de enseñanza, de la cual el alumno es también el "usuario"[4].

La inclusión de diferentes tipos de lenguajes en el diseño de la propuesta de enseñanza virtual no sólo tiene que ver con el supuesto de brindar al estudiante distintas puertas de entrada al conocimiento sino también, fundamentalmente, con el reconocimiento de las potencialidades que cada medio puede brindar al tratamiento de los contenidos, rompiendo con la tradicional estructura lineal de las narrativas de la modalidad presencial, de modo que el resultado final sea un abordaje integral del programa.

IDEAS de Educación Virtual

A continuación, mostramos ejemplos de los códigos lingüísticos que fueron construidos para la oferta de posgrado en Ciencias Jurídicas de UNLVirtual.

Aula del curso SICAM en el marco de SIPA. Códigos Secuenciales: la imagen en movimiento.



Aula del curso SICAM en el marco de SIPA. Códigos Visuales: la escritura alfabética.

Aula del curso SICAM en el marco de SIPA. Códigos Secuenciales: hipertextualidad y la imagen en movimiento.

Aula del curso SICAM en el marco de SIPA. Códigos Visuales: Imágenes fijas.

Luego del recorrido por las aulas virtuales, nos permitimos retomar a Piscitelli (1995) cuando dice que la escritura alfabética ha sido el "primer apartado doméstico para la creación de realidades virtuales" .

En las aulas virtuales de los cursos de posgrado, a diferencia de lo que sucedía en los libros y en las primeras interfaces gráficas educativas,

no se usa un índice, una numeración de páginas para organizar una narrativa docente sino que la misma se pone de manifiesto mediante una secuenciación en “planes de trabajo”, la incorporación de elementos icónicos, jerarquías tipográficas, videos producidos especialmente para la propuesta, enlaces, infografías, galerías de imágenes e E-books, que pueden funcionar como hipertextos que, al accionarlos, nos dan acceso a otro espacio del ambiente virtual.

También se suman a los lenguajes utilizados como recursos educativos las actividades que se anclan en el ambiente virtual, los cuales promueven la interacción y el trabajo colaborativo, pugnando por una lógica de comunicación horizontal. Foros, wikis, tareas en línea, cuestionarios y videoconferencias constituyen espacios de comunicación entre los actores involucrados dentro de los ambientes virtuales. De esta manera, se logra la integración de las narrativas docentes, los códigos lingüísticos y los espacios de comunicación o intercambio.

Hacia la construcción de virtualidad

Hemos instalado en nuestra agenda didáctica la máxima de que nuevos medios para la enseñanza y el aprendizaje conllevan nuevos roles y, por consiguiente, cambios en la construcción de las narrativas para la enseñanza. Trabajamos con narrativas inacabadas, en construcción permanente, capaces de poner los contenidos en diálogo y retroalimentarse. De hecho, podemos decir que se trata de lo que Salaverría definió como “convergencia comunicacional”, es decir nuevas retóricas multimedia donde los lenguajes de la comunicación dialogan y se contaminan entre sí en un contexto de alta interactividad (Scolari, 2011).

Nuestra tarea se enmarca en un contexto de construcción de la virtualidad que, según Pierre Lévy (1997), opera a modo de una dinámica generadora de cambios en la misma identidad del objeto –en

nuestro caso, la enseñanza– a partir de la problematización de su estado del arte y del corrimiento de la perspectiva o el eje de análisis habituales.

Desde esta perspectiva, entendemos que la virtualización de la oferta académica no es equivalente a la mera digitalización de los recursos didácticos y al cambio de las tecnologías empleadas para la comunicación entre docentes y alumnos. La inclusión de las TIC en las propuestas curriculares y sus buenos usos para la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, nos ponen en camino hacia la virtualización, pero el cambio de paradigma que ella supone aún no lo hemos alcanzado.

Como dice Piscitelli (2010), "es un lugar común insistir que el advenimiento de la religión digital está causando las mismas zozobras, utilizando mecanismos similares, y generando polémicas y discusiones muy semejantes, a las que la humanidad ha vivido en ocasiones anteriores. Ya sea cuando se inventó la imprenta, o mucho más lejano en el tiempo, cuando se diseñaron los primeros alfabetos, y la oralidad fue sustituida por la viralización de la escritura, en particular a través de la construcción de su versión alfabética". Así, ante la presencia de culturas institucionales como la que describimos aquí, donde la oralidad ocupaba el centro del quehacer didáctico, es natural que el cambio de modalidad impacte en la esencia misma de la propuesta, al alterar los supuestos sobre los que se sustentaban los procesos de enseñanza.

Implementación	Nº de Cursos	Nº de Docentes	Nº de Alumnos
2014	5	15	59
2015 1era Etapa	7	36	114
2015 2da Etapa	9	40	188

En UNLVirtual estamos transitando la tercera implementación de la oferta de cursos virtuales de actualización y posgrado en Derecho, habiéndose incrementado, desde 2014, no sólo el número de cursos que integran la oferta académica sino también el número de docentes y

alumnos involucrados. Observamos una respuesta positiva por parte de los profesores que trabajan junto a nosotros, especialmente cuando obtienen resultados alentadores en materia de participación y desempeño de sus alumnos. Esperamos contribuir con nuestro aporte a repensar, a través de las narrativas hipermedia, las dinámicas de trabajo docente en los ambientes virtuales de aprendizaje.

Bibliografía

Lévy, Pierre (1995), "¿Qué es lo virtual?". Buenos Aires: Paidós.

Litwin, Edith (1997), "Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior". Buenos Aires: Paidós.

López, Susana (2014), "Estrategias de enseñanza: Hacia la narrativa digital transmedia en el aula virtual". UNED. Pp. 21 a 33.

Manovich,, Lev (2006), "El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital". Paidós.

Royo, Javier (2004), "Diseño Digital". Paidós.

Scolari, Carlos (2004), "Hacer clic: hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales". Gedisa.

Scolari, Carlos (2011), "Convergencia, medios y educación". RELPE. Red Latinoamericana de Portales de Educación.

Scolari, Carlos (2013), "Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan". Barcelona: Deusto.

Piscitelli, Alejandro (2010), "De la literatura como ocasión para el sentimiento a la literatura como ocasión para la interpretación". Recuperado a partir de: <http://www.filosofitis.com.ar/2010/11/05/de–la–literatura–como–ocasion–para–el–sentimiento–a–la–literatura–como–ocasion–para–la–interpretacion/>.

Notas

[1] Hipermedia es el término con el que se designa al conjunto de métodos o procedimientos para escribir, diseñar o componer contenidos que integren soportes tales como: texto, imagen, video, audio, mapas y otros soportes de información emergentes, de tal modo que el resultado obtenido, además tenga la posibilidad de interactuar con los usuarios.

[2] El término "interfaz" entre el hombre y el ordenador, o interfaz de usuario, describe las maneras en éste interactúa con el equipo. Integra también las metáforas que se usan para conceptualizar la organización de datos informáticos.

[3] Retomamos el concepto que plantea Javier Royo de usuario es aquel que reconocerá, leerá y manejará la interfaz en función a sus conocimientos y la capacidad de uso.

[4] Entendemos al usuario de manera análoga a lo que Umberto Eco (1987) define como "lector modelo", en tanto lector ideal de una producción, quien se tiene en mente cuando se diseña. El autor lo opone al "lector real" quien finalmente será el que se encuentre con la obra y podrá, en mayor o menor medida, valerse de sus potencialidades.

La investigación evaluativa de proyectos en la universidad bimodal: una perspectiva democrática

María Teresa Watson *

Se presentan dos casos de evaluación de proyectos bimodales desarrollados en universidades públicas de Argentina. Cada experiencia institucional se organiza por categorías que luego permiten comparar y diferenciar quiénes fueron los evaluadores, los propósitos y la finalidad que guió la búsqueda de datos, las dimensiones del objeto de análisis que decidieron conocer, la metodología que estructuró el proceso y las técnicas, y los instrumentos utilizados. A partir de esa descripción, se analizan los contextos singulares de cada organización superior que los llevó a cabo, y el enfoque político y epistemológico compartido de evaluación democrática que sostuvo a esos proyectos educativos. Se plantean aquí las diferencias respecto a cómo se construye en la metodología cualitativa la validez del conocimiento producido en un proceso de evaluación, inscripto en el paradigma hermenéutico-interpretativo.

Palabras clave: evaluación de proyectos bimodales – evaluación democrática – metodología cualitativa – investigación evaluativa.

* Universidad Nacional de Luján.

La Bimodalidad ha sido un modo de inserción característico de la Educación a Distancia (EaD) en nuestro país en el nivel superior, a diferencia de lo sucedido en otras latitudes, donde se han generado organizaciones específicamente creadas para impartir enseñanza universitaria mediante esta modalidad (Watson y Marchisio, 2011). El Programa de Historia de la EaD en Argentina ha relevado los modos mediatizados de enseñanza, desarrollados especialmente por nuestras universidades públicas hasta el 2000, y si bien no hay acuerdos entre todos los investigadores (Martín, J. 2007; Carbone, G. 2004) respecto del lugar de la "investigación evaluativa" en las prácticas habituales de los proyectos del campo, este trabajo pretende analizar algunas dimensiones relevantes de dos casos desarrollados por equipos de especialistas en universidades nacionales, que evidenciaron una clara política de seguimiento sistemático de sus "haceres" en contextos de cambio.

I. Caso A: la evaluación de un proyecto centrado en la mejora de la gestión curricular mediatizada de los equipos docentes

La Secretaría de Gestión Académica de una Facultad desarrolló, a partir de 2007, un proyecto para la creación de aulas virtuales como complemento de la presencialidad.

Inicialmente, se trabajó con cuatro materias de la carrera de Ingeniería, correspondientes al 1er y 2do año. Cada equipo pudo decidir su involucramiento en el proyecto porque la participación de las asignaturas fue opcional.

Partieron de la premisa que, para lograr usos educativos de las TIC en el nivel superior, se requiere conformar grupos de trabajo en proyectos educativos que aprovechen las potencialidades y se cuestionen los métodos y modelos pedagógicos de enseñanza universitaria en contextos de virtualización. Los responsables del área académica de la facultad, buscaban dar un marco institucional a las variadas y dispersas iniciativas de innovación metodológica con la incorporación de TIC que los docentes venían generando, pero que no siempre

lograban desarrollarse mediante un trabajo articulado y convergente entre presencialidad y virtualidad capaz de fortalecer la formación de los estudiantes.

El diseño de evaluación que implementaron fue configurado como parte integrada de la concepción del proyecto “Aulas virtuales” por los dos asesores que lo formularon en conjunto con la autoridad de la secretaría, pero en la evaluación participaron todos los involucrados: dos coordinadores tecno pedagógicos, los responsables de las cuatro cátedras, los tutores y los estudiantes.

Los acuerdos en los equipos docentes se sostuvieron coherentemente con una forma de apropiación distinta para cada aula virtual, por las asignaturas. Las cátedras reflexionaron críticamente la información recogida durante los procesos de desarrollo y fueron revisando y readecuando la propuesta inicial elaborada por cada coordinador de la asignatura.

Desarrollaron, así, una evaluación de proceso integrada a la implementación del proyecto con la intención de mejorar la primera experiencia, a partir de las reflexiones conjuntas de todos los protagonistas acerca de los datos sistematizados de su desarrollo. Para ello, la estrategia de reuniones periódicas mantenidas con cada cátedra apostó a que la calidad del diálogo entre evaluadores y participantes, potenciaría el poder formativo de la evaluación. En ese sentido, buscaron construir una relación colaborativa, crítica y constructiva de todos con el proyecto, que profundice la calidad de los niveles de apropiación del aula virtual por cada equipo.

Para el seguimiento del proyecto decidieron indagar en: a) la articulación presencialidad-aulas virtuales; b) los aspectos didácticos (configuración de aulas, materiales, recursos, actividades, tutoría, funciones); c) los aspectos tecnológicos y d) los aspectos referidos a la gestión institucional y de los equipos.

La metodología construida articuló el enfoque cualitativo con el cuantitativo para ir elaborando el conocimiento de lo que iba siendo el proyecto. En los foros desarrollados en la plataforma virtual, se observaron las relaciones entre los componentes (docentes-alumnos-contenidos-medio) mediante la técnica del análisis de contenido de la interacción que se producía durante los intercambios. Este análisis se

retomó en entrevistas exploratorias abiertas y grupales realizadas a los coordinadores, tutores y estudiantes que participaban del proyecto. A los que aún no habían decidido incorporarse, se les administraron encuestas para conocer el impacto que el uso de aulas virtuales tenía en el resto de las materias. Asimismo, fueron recogiendo los datos estadísticos que aportaba automáticamente la plataforma virtual, respecto de la cantidad de ingresos al aula, la frecuencia, los momentos y tiempos habituales de conexión y dedicación, organizando luego los datos en modos de visualización gráfica del grado de realimentación y aprovechamiento que realizaban los docentes y los estudiantes. El análisis integrado de los atributos cuantificados de la comunicación didáctica en el espacio de la tutoría, les permitió entender a los protagonistas docentes la potencia que las preguntas de los estudiantes tienen al quedar escritas en estos entornos, y la posibilidad que esta permanencia de las huellas le dan a los docentes, para poder reconocer en ellas los obstáculos epistemológicos que aparecen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los actores pudieron construir un criterio de interpretación compartido para valorar la "buena enseñanza": el intercambio que se establece en torno al contenido y las ayudas en el quehacer académico requiere de respuestas ajustadas, coherentes y contextualizadas de los tutores hacia los estudiantes.

Caso B: la evaluación integral de un ciclo a distancia de una carrera de grado

En 2005, los investigadores del Departamento de Educación a Distancia (EaD) de una facultad perteneciente a una universidad nacional, publicaron los resultados de un proyecto que consistió en realizar la evaluación integral de la implementación de un ciclo a distancia de una carrera de grado, que habían iniciado dos años antes.

Si bien esta facultad venía trabajando en la modalidad EaD desde hacía más de una década, cuando en 1991 iniciaron la elaboración de un curso de posgrado pionero, luego centraron su experiencia en la articulación con el nivel medio con los cursos de nivelación para ingresantes, acciones que monitorearon mediante la investigación

evaluativa para realizar los ajustes que atendieran mejor los problemas que les planteaba la masividad en el acceso a la Educación Superior. Pero nuevos sentidos construyeron con las transformaciones tecnológicas que se venían operando, articuladas con las dificultades de la crisis nacional de 2001, cuando crean un Ciclo Básico de la carrera, decidiendo posibilitar el acceso a la universidad frente a las particulares condiciones socioeconómicas de la población estudiantil, ampliando su alcance a toda la provincia, buscando garantizar condiciones de estudio sin traslados a la sede central. Con esta respuesta "política" quisieron volver a poner en foco el sentido democratizador que sostuvo la incorporación de modos mediatizados de enseñar en los años 80', pues el discurso general venía proclamando un cambio de posición hacia un foco "técnico" en los 90', que fue priorizando la lógica del mercado –neoliberal– por sobre la de la academia.

La intención de igualar oportunidades con el desarrollo del Ciclo a distancia buscó reforzar estrategias de calidad encaminadas a solucionar problemas, como las dificultades en el acceso, la deserción, el retraso y el fracaso académico que se observaban en los primeros años de la carrera de grado. Se estudió la cohorte 2003, durante el primer y segundo año de cursado, en el que inauguraban la incorporación de la plataforma e-ducativa como nuevo entorno virtual para complementar la propuesta curricular. Hicieron el análisis estadístico del rendimiento académico (nivel de aprobación, desgranamiento y deserción), comparando resultados obtenidos con los que cursaron de modo presencial.

En el diseño de la evaluación integral de la propuesta bimodal en la virtualidad contemplaron, también, métodos cualitativos para abordar otras dimensiones a indagar como: los aspectos de gestión y organizacionales; la producción, articulación y uso de materiales y medios; las características sociodemográficas de alumnos y sus conocimientos y experiencias en el uso de las TIC; el uso de la plataforma por la cátedra; las valoraciones del contenido, materiales y medios de estudio, opiniones acerca de las interacciones virtuales y la organización general del dictado de las materias. Para recoger estos datos se realizó una encuesta a una muestra de estudiantes cursantes

de las 12 asignaturas que constituían el Ciclo. Así, pudieron identificar grupos característicos de población en función de variables de interés que procesaron y analizaron estadísticamente (encontraron personas de más edad que los ingresantes, que trabajaban y debían atender a su familia); la validez del ciclo fue confirmada, en la medida que una gran cantidad de esta población –más de mil–, verían restringida su posibilidad de estudio sin esta alternativa.

Se entrevistó a docentes y personal administrativo mediante un instrumento semi-estructurado que contemplaba como tópicos a recorrer los cambios en la metodología de enseñanza, problemas, resultados del dictado continuo (dictado-redictado), la evaluación de los aprendizajes, la articulación entre asignaturas del Ciclo Básico, los problemas de la gestión informatizada de alumnos, la disponibilidad de la infraestructura de apoyo en las sedes.

El estudio de las interacciones virtuales se realizó mediante la observación y el análisis de las producciones textuales de estudiantes y de docentes, registradas en la plataforma en los espacios de los foros y el correo interno. Se trabajó para ello sobre una muestra (de una asignatura por área disciplinar) y de una unidad didáctica por cada programa producidos.

Se entrevistó en profundidad a los docentes de esas asignaturas para analizar las variaciones en sus formatos comunicacionales de intervenir y sus posibles efectos en la forma de interesarse de los estudiantes, los resultados permitieron contextualizar la lectura de las producciones textuales.

Pero la apertura de la oferta académica al interior de la provincia planteó nuevas dimensiones de análisis del desarrollo del Ciclo y nuevos interrogantes a responder: ¿cuáles fueron las condiciones del apoyo tecnológico y logístico a los estudiantes?; ¿qué demandas formulan los Centros de apoyo a la universidad? Las entrevistas a informantes claves de estos Centros, les permitió conocer que tuvieron dificultades en 8 de los 12 que funcionaron, aspectos diferenciales que concluyeron en una serie de recomendaciones políticas para que la facultad mejore las debilidades en el servicio educativo del ciclo universitario en el interior de la provincia.

II. Análisis

House (2000) nos aporta una diferencia a tener en cuenta para situar claramente las condiciones en la que se inscribe el evaluador de un proyecto/programa, según sea un contexto privado o un contexto público donde se realiza la evaluación.

Nos advierte que en un contexto público, nuestro "cliente" no es un único interlocutor, sino que hay diferentes "audiencias", pues los resultados de la evaluación de un proyecto público afectan a "todos" los involucrados. Señala así que:

> "…la evaluación no es ya un asunto interpersonal sino colectivo. Debe tenerse en cuenta una comunidad más amplia de intereses pertinentes. Éste es el problema fundamental del evaluador moderno y es lo que echa sobre sus espaldas la carga más pesada de todas. Su evaluación no debe ser sólo veraz y creíble, también debe ser justa". (House, p. 22).

En este sentido, encontramos evidencias en ambos casos acerca de atender los intereses no sólo del protagonista clave: la buena formación de los estudiantes, su adecuación a los tiempos y espacios posibles para estudiar; sino también fueron interlocutores las autoridades universitarias, que en un caso necesitaban saber cómo fortalecer institucionalmente al grupo de profesores deseosos de innovar con metodologías de enseñanza virtual (A) y en el otro, cómo estaban asegurando la calidad de las condiciones de acceso a la Educación Superior en toda la provincia. Además, el caso B, otra audiencia muy diversa incluye para valorar la pertinencia del proyecto cuando se plantearon tener en cuenta otros intereses al preguntarse: ¿qué demandas le formula la comunidad provincial a la universidad?

Una misma perspectiva política y epistémica del objeto a evaluar: compleja y democrática

La preocupación por que las TIC ocupen un lugar fecundo en el proceso de enseñanza ha sido un rasgo común en ambos casos. Los responsables de la evaluación integral del Ciclo (caso B) reconocieron –en ese

momento de comienzo de siglo XXI– que estaba errada la creencia dominante que indicaba que la sola presencia de dispositivos técnicos y software asociado, implicaría innovación. De manera que entendieron, al igual que los otros responsables de la evaluación del proyecto (caso A), que enseñar supone la construcción de un conjunto de representaciones compartidas, que requiere el desafío de reconocer las posibilidades que ofrecen las TIC para integrarlas en proyectos educativos, que diversifiquen y enriquezcan las estrategias didácticas, posibilitando que los estudiantes construyan conocimientos relevantes.

Ambos casos se centraron por ello en conocer el proceso desarrollado, más que en los resultados obtenidos, pero no dejaron de tenerlos en cuenta. Este atributo compartido implica una ruptura y a su vez una continuidad con las prácticas de evaluación de proyectos iniciadas en los años 70. En los comienzos, se buscaba la medida del éxito de la acción, la medición de logros para determinar la productividad didáctica, gracias al uso de un nuevo medio de transmisión. Esto ocurría porque la evaluación estaba impregnada de la impronta positivista, que confería sólo valor a lo objetivamente resultante y medible, pues el interrogante que los motorizaba era cuán eficaz y eficiente en transmitir el contenido había sido el proyecto. Recordemos que fue el enfoque proceso-producto impregnado por una racionalidad técnica el que marcó la investigación del campo (Litwin, 1982; 1995;) y que hoy continúa vigente (Watson, 2008). En los inicios, evaluaban coherentemente con la comprensión restringida y superficial de la innovación en las prácticas educativas que tenían, pues usaban diseños experimentales, buscando controlar las variables en la situación educativa en la que el nuevo medio intervenía, cotejando en el análisis los resultados obtenidos por el modo mediatizado, con los logrados en el grupo control mediante la enseñanza presencial tradicional.

En estos inicios, el valor de la evaluación formativa centrada en los procesos de implementación, era ordenada en ciclos de control para el ajuste del derrotero del proyecto, tal como había sido concebido por los planificadores. Esta verticalidad y quiebre entre los “especialistas” que piensan y los que ejecutan el plan formulado, se rompe en ambos casos en estudio (A y B) en la medida que en ellos la validez de la evaluación del proyecto no está dada solamente por la

rigurosidad científica de la metodología y técnicas analíticas utilizadas, sino por todos los involucrados, quienes participaron re elaborando sus significados acerca de los tópicos objeto de análisis durante (A), o a posteriori de su desarrollo (B). Es decir que, en los casos descritos, el reconocimiento del valor otorgado a la evaluación formativa de un proyecto continúa, pero han cambiado no sólo las preguntas, sino quienes son los responsables de recoger datos, analizarlos, interpretarlos y compartirlos en función de revisar la necesidad de realizar cambios en su implementación para mejorarlo. Según la terminología clásica, podemos afirmar que ambas facultades han inscripto su intención de conocer como proceso de "autoevaluación" o "evaluación interna".

Pero evaluar ¿es sistematizar información para que los protagonistas decidan o para que otro tome las decisiones de mejora? ¿quién/es y cómo toma/n las decisiones?

Pérez Gómez (1984) y Ernest House, (2000) reconocen a Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1993) como los clásicos de la evaluación de proyectos sociales que configuraron el modelo de evaluación como "Toma de decisiones" o "enfoque de decisión". House, al revisar esta perspectiva, se pregunta: "¿por qué hay que darle tanta preferencia al responsable de las decisiones? (…) ¿acaso esto no hace a que la evaluación sea una ciencia desigual?" (p.214). Los adherentes a este enfoque responden que es este el único que puede modificar las cosas usando esa información. House plantea que la utilidad de la información no puede ser el único criterio al evaluar un proyecto. A esta crítica agregamos que si bien las condiciones de infraestructura (de todo tipo) y convenios con otras instituciones sedes que las provean, son responsabilidad de las autoridades universitarias, respecto de las decisiones didácticas-tecnológicas es el profesor y su equipo el que las toma, y no revisarán sus prácticas si no entienden el valor y sentido de modificar sus modos de enseñar. Nos detendremos entonces en otro enfoque de evaluación que inferimos sustentan ambos casos presentados.

El campo de la Educación Superior mediatizada reconoce desde su configuración la necesariedad del trabajo interdisciplinar de los equipos y el moverse entre la teoría y la práctica. Una de las diferencias

marcadas con el modo de ejercer la docencia presencial, ha sido que el profesor experto disciplinar tiene que compartir las decisiones del currículum con otros especialistas –en tecnología educativa, en las tecnologías de la comunicación, en evaluación– (Watson,M.T., 2006: 9) pero el lugar de cada uno, su función, la ética y la dinámica de la relación entre los miembros, es definida por el enfoque organizacional y de gestión que estructura el proyecto de mediatización de la enseñanza. Y es desde una perspectiva hermenéutica e interpretativa que, coherentemente, pensamos el modo cómo en ambos casos se garantizo que la investigación evaluativa de los proyectos fortalecieran un proceso de aprendizaje institucional, hacia la "buena" Bimodalidad de la enseñanza superior.

Susana Celman (2005) ha denominado a este paradigma evaluador como educativo, participativo, democrático y alternativo en la medida que se diferencia de la lógica racionalista en el para qué evaluar y en quienes evalúan. El propósito es buscar la comprensión del proyecto, de lo que va siendo o es para todos, a través de un proceso de investigación-acción-reflexión que realizan los actores para generar conocimiento y poder reconstruirlo. Kemis (1986) define a la evaluación como "el proceso de organización de información y argumentos que permitan a los individuos o grupos participar críticamente en el debate sobre programas específicos", enfatiza así la actividad del sujeto y es el distanciamiento que se establece con el objeto a evaluar, una condición clave para poder pronunciarse sobre él, formulando un juicio acerca de su valor.

Pero la dimensión política y ética que se logra al restituirle el poder y saber a los profesores no alcanza para configurar la validez a la evaluación. Existen también razones epistemológicas.

La construcción de la credibilidad, la ética de la validez intersubjetiva de la evaluación

Existe mucha literatura producida que caracteriza todos los parámetros que la "metodología cualitativa" buscó romper el paradigma positivista de la ciencia, para legitimarse como modo más pertinente y adecuado para pensar y producir conocimiento en las ciencias humanas y

sociales. Retomaré sólo algunos rasgos clave aportados por autores reconocidos:

> "Comprender una situación donde interactúan hombres con intencionalidad y significados subjetivos requiere tomar en consideración las diferentes posiciones, opiniones e ideologías mediante las cuales los individuos interpretan los hechos y los objetivos y reaccionan ante los intercambios. La posición del evaluador no es neutral, libre de consideraciones de valor. (…) Gronbach (1980) afirma que un programa de evaluación es un proceso mediante el cual los participantes aprenden sobre ellos mismos y la racionalidad de su comportamiento. La misión de la evaluación es facilitar un proceso plural y democrático mediante el esclarecimiento e ilustración de los participantes (Pérez Gómez, 1984).

En la metodología cualitativa (Eisner, Cronbach, MacDonald, Stenhouse, House, Cuban, Parlett, Hamilton, Elliot, Stake) los criterios de confiabilidad y validez son diferentes a los conferidos por los métodos cuantitativos.

Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997) han señalado que mientras que la validez de una prueba se determina experimentalmente, hallando la correlación entre aquella y un criterio independiente[1], los informes de investigación deben validarse mediante la comparación de los resultados obtenidos por el investigador con otros informadores, observadores, así como con las personas implicadas en la evaluación. Este cuidado del proceso metodológico le otorga "objetividad" y "validez interna" al trabajo desarrollado. Cuando los resultados se transfieren a otros públicos, es necesario lograr "validez de significación", producto de tomar en cuenta las idas y vueltas de la reflexión, a la vez subjetiva y objetiva, estructurante de las producciones verbales de los sujetos. Estas autoras sostienen que el paradigma interpretativo, plantea que el valor de "verdad" se produce, entonces, mediante "la credibilidad que se logra cuando se produce un ajuste, lo más correcto posible, entre la información evaluativa de los técnicos y especialistas y la realidad de los participantes (docentes y alumnos)".

Pero nuestras experiencias profesionales están compuestas de muchas situaciones complejas ocurridas en la dinámica de los intercambios, en las que vivimos la conflictividad de estas relaciones que

reducen la validez de lo informado ¿Cómo podemos posibilitar la construcción de la credibilidad en los hallazgos?

Bertoni et al.,1997 nos aportan varias pautas a tener en cuenta. La primera es pensar las cuatro pretensiones para la definición de validez que, según Habermas, son necesarias para obtener consenso en torno a la información que los investigadores comparten con "los informados".

> "La pretensión referida a la inteligibilidad: se satisface cuando se logra que el mensaje sea comprendido.
>
> - La pretensión referida a la verdad: se pone en evidencia cuando los informados aceptan las explicaciones que les proporcionan quienes informan porque no observan discrepancia entre los hechos y lo que se les informa.
> - La pretensión referida a la justicia: se manifiesta bajo la forma de confianza en el trabajo de los investigadores porque se considera que han obrado bien, con un modo adecuado de hacer las cosas.
> - La pretensión referida a la sinceridad: cuando se duda; se plantean interrogantes como éste: ¿Me engañan?, ¿se engañan a sí mismos? Las respuestas de los docentes, cuando reciben la información, llevan a que otras personas crean o consideren sinceros a los investigadores (informantes), ya que los propios docentes han acordado este atributo a la información.
>
> Estos cuatro postulados relativos a la validez permiten revisar la noción de objetividad en beneficio de la intersubjetividad. Ellos mantienen un alto grado de cientificidad gracias a la elaboración de los datos con otros observadores e informantes".

El otro aporte valioso que recomiendan estos autores es superar la ambigüedad que se produce entre lo que piensan los docentes y lo que piensan los técnicos/investigadores mediante el establecimiento de una interacción más frecuente entre los actores, antes de la difusión pública de los resultados de la evaluación, porque la validez puede ser construida de diferentes formas: antes, durante o al final de la investigación. En el caso A se infiere que la validez la fueron construyendo "durante" el proceso de implementación; mientras que en el caso B, entendemos que la información se recoge, se analiza y se comparte al cierre de los dos años de la primera cohorte del ciclo. La "devolución"

se constituye en un momento relevante, tanto por las implicancias que tienen para la práctica docente como para la investigación evaluativa. Y en relación a esta cuestión central, un último aporte de Bertoni y otros, es cuando señalan que:

> "En el enfoque cualitativo el problema del lenguaje es crucial. Los puntos de vista de los actores/investigadores difieren. Las significaciones científicas y prácticas no son nunca dadas de una vez por todas. Por esta razón, es necesario que exista un mínimo de confianza entre los participantes. Lo que está en juego no es sólo un saber que se les restituye a los docentes, sino más bien conocer el valor de verdad que ellos atribuyen a los enunciados de la comunicación.(…) El investigador puede acceder al mundo subjetivo desde el que los actores expresan "el mundo" tal como ellos lo ven. Dentro de esta perspectiva, ¿qué puede ser aceptado como "verdadero"? ¿Qué enunciados son reconocidos como tales por los actores de la interlocución? La verdad de una proposición no es pues más que una promesa de tender a un consenso racional sobre lo que se ha dicho.
>
> Es dentro de una acción comunicativa que se da a conocer la información sobre la evaluación. Se plantea una base de discusión que comporta argumentaciones explícitas e implícitas que definen la pretensión referida a la validez del discurso evaluativo".

Un rasgo final para marcar es, que en ambos casos observados se manifiesta una búsqueda de articulación fecunda entre la evaluación y la investigación. Algunos autores han marcado como diferencias sus propósitos, en cuanto a que la evaluación tiene la intención de crear valor acerca de algo, mientras que la investigación busca resolver un problema. (Guba y Lincoln, 1986).

En cambio, nuestros referentes del campo de la Tecnología Educativa y la educación a distancia han coincidido con los responsables de los casos abordados al plantear que "La evaluación de los programas de EaD, al igual que evaluar el funcionamiento de cada una de las universidades, debiera ser parte de nuestras prácticas habituales, en tanto la única manera de mejorar es conocer" (Litwin,1992). Siguiendo a Samaja, Graciela Carbone (2007) ha señalado:

> "Nada impide que los resultados de una práctica profesional particular se incorpore (tarde o temprano) a la base observacional de una investigación científica o que las ideaciones producidas durante la ejecución de las acciones se transformen en fuentes de inspiración para nuevas propuestas teóricas. Nada impide tampoco que un proyecto de intervención profesional se proponga tanto modificar la realidad, cuánto producir un resultado cognoscitivo en el marco de los cánones de la ciencia". (Samaja J., 2004).

III. Cierre

El análisis teórico de dos casos empíricos de evaluación de proyectos bimodales universitarios, fue la estrategia para poder reflexionar acerca de los modos como se construye la confiabilidad y la validez al conocimiento que se genera mediante la metodología cualitativa, desde una hermenéutica que da consistencia a un enfoque de evaluación democrática, que resulta veraz, creíble y justa.

Bibliografía

Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1997), "Evaluación. Nuevos Significados Para una Práctica Compleja". Buenos Aires: Kapelusz.

Carbone, Graciela (1994), "Investigación-acción en la gestión de proyectos curriculares a distancia". En Litwin, E;. Maggio, M; Roig, H. Educación a distancia en los noventa. Desarrollos, problemas y perspectivas. Facultad de Filosofía y Letras, Programa de Educación a Distancia UBA XXI. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Celman, Susana (2004), "Evaluación y compromiso público en la Argentina de los noventa". En La formación docente en debate. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. II Congreso Internacional de Educación. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.

Cicala Rosa, Giura, Marcelo y Cuzzani, Karina (2010), "Cuando el sentido formativo de la evaluación se entrama en un proyecto: el caso de las aulas virtuales FRBA". En Cukierman y Virgili (comp) Tecnología Educativa al servicio de la educación tecnológica: experiencias e investigaciones en la UTN. Buenos Aires: Edutecne.

Coria, Adela y Pensa, Dalmira (comp) (2011), "Reseña. Investigaciones, experiencias y debates sobre educación a distancia". 1ra ed.Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Flores, J. y Becerra M. (2005), "La educación superior en entornos virtuales". 2da ed. Buenos Aires: UNQ Editorial.

House, Ernest (2000), "Evaluación, ética y poder". Madrid: Morata.

Litwin, Edith (2000), "La educación a distancia". Buenos Aires: Editorial Amorroutu.

Martín, J., (2007), "Frente a 20 años de educación a distancia en Argentina: su proceso de desarrollo y de la evaluación de la calidad", Congreso EDUTEC. Madrid.

Pérez Gómez, A.I. (1984), "Modelos contemporáneos de evaluación", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (Comp.) 1984. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

Popkewitz, T.H. (1998), "La evaluación educativa como forma política". En Paradigmas e ideología en investigación educativa. Madrid: Mondadori.

Santos Guerra, (1990), "Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los Centros escolares". Madrid: Akal.

Samaja, J. (2004), "Epistemología de la Salud". Buenos Aires: Editorial Lugar.

Sautu, Ruth (2003), "Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación". Lumiere. Buenos Aires.

Scribano, Adrián (2008), "El proceso de investigación social cualitativo". Buenos Aires: Ed. Prometeo.

Stake, Robert (2006), "Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares". Barcelona: Graó.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1993), "Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica". Barcelona: Paidós.

Watson, M T. (2006), "Historia de la educación a distancia en Argentina: un contexto de surgimiento." Revista RUEDA. Nº 6. Mar del Plata: UNMDP-Red Universitaria de Educación a Distancia.

Zavaleta, Esther Teresa de (1971), "Evaluación de materiales audiovisuales para la enseñanza". Buenos Aires: Eudeba.

Nota

[1] Un criterio puede ser una medida objetiva de rendimiento o una medida cualitativa como el juicio de la excelencia de un trabajo hecho.

Convenio IPAP-UPSO: una experiencia de educación bimodal inclusiva y con calidad universitaria

Claudia Partal, Gonzalo Semilla y María Agustina Tauro*

La Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO), con 15 años de trayectoria, nace con el objetivo de contribuir al desarrollo regional a través de la educación emprendedora y la formación en temáticas de interés local y regional. El acceso a la educación universitaria facilita la residencia de los jóvenes y los convierte en recursos humanos calificados para colaborar con el desarrollo local.

Con una vasta experiencia en el área semipresencial, surge en 2013 la posibilidad de firmar un Convenio con el Instituto Provincial de Administración Pública (IPAP), poniéndose en marcha, al año siguiente, un programa de educación bimodal inclusiva, diseñado a medida con calidad universitaria y de alcance provincial, destinado a la capacitación de los agentes municipales de los distintos Municipios de la Provincia de Buenos Aires.

La inclusión en la educación, se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión. En este sentido, se presenta un proyecto inclusivo tanto para los alumnos y educadores, como para el resto de la comunidad. Para el alumnado, por su diseño e implementación, brinda la posibilidad de acceder a una educación universitaria y resulta una propuesta atractiva para muchos empleados.

Palabras clave: educación virtual – educación semipresencial – formación de agentes públicos – educación inclusiva.

* Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO).

IDEAS de Educación Virtual

En las últimas dos décadas, la educación ha sido protagonista de una transformación sin precedentes, debido a la introducción de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las tecnologías de la información cumplen un rol preponderante en las sociedades contemporáneas, constituyéndose como un factor dinamizador de las estrategias de crecimiento económico.

La Educación Superior, en tanto que es un sistema de formación, aprendizaje y construcción de saberes, no puede declararse ajena a esta tendencia y de allí que se estén presentando una serie de experiencias educativas que utilizan, en menor o mayor medida, *las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*[1]. La enseñanza mediada por TIC puede modificar la concepción tradicional del espacio, del tiempo y de los roles del educador y el estudiante, potenciando los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La combinación entre el aula presencial, las recursos multimediales y los entornos virtuales basados en Internet otorgan un alto grado de libertad, tanto para los alumnos como para los docentes porque las restricciones relacionadas con los horarios y con las distancias geográficas se resignifican.

Conjuntamente con esta tendencia, la interactividad entre docentes y alumnos entre sí se acrecienta significativamente en comparación con las clases presenciales tradicionales, debido a que en los programas mixtos mediados por las TIC el alumno cumple el rol central: todos los recursos institucionales, pedagógicos y didácticos lo tienen como referencia, configurando así una universidad “de alumnos”.

Un programa de educación no presencial permite al alumno acceder al sistema de educación formal sin importar su lugar de residencia, trabajo o situación familiar, lo cual redunda en beneficios tanto para los mismos estudiantes como para la institución educativa. En este sentido, el espíritu inclusivo de la Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO), suma a las TIC la infraestructura disponible de las Sedes en diferentes localidades.

La UPSO cuenta con 9 años de experiencia en educación semipresencial dentro del territorio geográfico de la institución, habiendo comenzado sus primeros pasos, a través de un Convenio estratégico

con la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), pionera en Sudamérica en la implementación de carreras universitarias virtuales.

Sin embargo, en este trabajo se describe una experiencia única en la UPSO que consistió en el dictado de un trayecto académico universitario, denominado Diplomatura, de 1 año y medio de duración, relacionado a los Asuntos Municipales y la Gestión Local, destinado a la formación de agentes municipales de la Provincia de Buenos Aires, con mayor grado de virtualidad que lo que venía implementando la universidad hasta el momento, y traspasando los límites de sus sedes y subsedes académicas. Esta actividad académica se implementó en el marco de un convenio con el Instituto Provincial de Administración Pública (IPAP), quien financió las actividades académicas y puso a disposición profesionales para la capacitación docente necesaria para esta modalidad bimodal.

La Universidad Provincial del Sudoeste

La Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO) fue creada por Ley Provincial N° 11.465/92 y su modificatoria N° 11.523/94, promulgada por Decreto Provincial N° 3.173 el 21 de septiembre de 2000. El Estatuto de esta Universidad fue aprobado por el Decreto Provincial N° 1.139.

En el período de puesta en marcha de esta institución, entre fines de los noventa y principios del nuevo siglo, las actividades académicas eran llevadas a cabo a través de un convenio suscripto entre la Universidad Nacional del Sur (UNS) y la Universidad Provincial del Sudoeste. De acuerdo a este convenio, el dictado de las carreras de este período se llevaba a cabo bajo la responsabilidad y tutoría académica de la Universidad Nacional del Sur (esta actividad estaba enmarcada en el Programa de Estudios Universitarios en la Zona, PEUZO), la cual también era quien emitía los títulos correspondientes. Los alumnos eran compartidos por ambas instituciones, mientras que la financiación y la organización académica dentro del territorio correspondían a la UPSO. No obstante, cuando comenzaba la etapa de consolidación de la UPSO, a fines de 2007, se estableció entre ambas instituciones un nuevo convenio, mediante el cual la UNS cede a la

UPSO algunas de las carreras, de modo que a partir del año 2009, la UPSO tendría la responsabilidad y tutoría académica de las mismas y emitiría los títulos correspondientes.

Con fecha 31 de Marzo de 2014, se otorga el reconocimiento oficial a la Universidad Provincial del Sudoeste, mediante el Decreto 436 del Poder Ejecutivo Nacional. Actualmente, aprobado su Estatuto Académico, ha presentado ante el Ministerio de Educación casi la totalidad de sus carreras con el fin de obtener la validez nacional de los títulos que emite.

La UPSO cuenta con 13 Sedes Académicas definidas en su Decreto de Puesta en Marcha, donde queda especificado que la sede Central estará radicada en Pigüé. Se han agregado Subsedes Académicas, constituidas en aquellos municipios que han solicitado a la UPSO educación universitaria a término y con los cuales se han firmado convenios específicos para financiar esa actividad. Este es el caso de los Convenios suscriptos con los distritos de Adolfo Alsina, Monte Hermoso, Coronel Pringles, Tornquist y Guaminí.

Además, cuenta con una Delegación Administrativa en Bahía Blanca, ubicada estratégicamente cercana a la UNS, con la cual lleva a adelante muchas actividades conjuntas; la más importante el desarrollo del PEUZO. Su organización académica es por facultades: Facultad de Desarrollo Local y la Facultad de la Micro, Mediana y Pequeña Empresa.

La oferta consta de carreras de grado, pregrado y diplomaturas. Dentro de las carreras de grado están las licenciaturas en Desarrollo Local, Gerenciamiento de Pequeñas y Medianas Empresas, Diseño Industrial, Diseño de Indumentaria y Calzado, un Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Educación Física y Gestión de Emprendimientos Deportivos, y el Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Enfermería, esta última se dicta en convenio con la UNS.

Las carreras de pregrado comprenden Tecnicaturas con marcado perfil emprendedor, tales como Emprendimientos Turísticos, Informáticos, Periodismo y Emprendimientos de la Comunicación, Asuntos Municipales, Acompañamiento Terapéutico, Martillero y Corredor Público, y Gestión del Comercio Exterior y Régimen Aduanero. En

convenio con la UNS, se ofrecen Enfermería, la Tecnicatura Universitaria en Emprendimientos Agroalimentarios, Audiovisuales, Agropecuarios y, en Manejo y Comercialización de Granos. Además, en Convenio con el Servicio Penitenciario de la Provincia de Buenos Aires, la Tecnicatura Superior en Ejecución Penal.

Dentro de las Diplomaturas se pueden mencionar Asuntos Municipales y Gestión Local, Gestión Administrativa, Desarrollo Local, Agronegocios y Desarrollo Productivo, Gestión Ambiental, Gestión del Comercio Exterior, Locución, Guía Universitario de Turismo y Acompañante Terapéutico.

Educación semipresencial

La modalidad de dictado de la mayoría de las carreras es presencial. Los docentes viajan a las Sedes Académicas semanalmente a dictar las clases a los alumnos de cada carrera. Las clases prácticas son presenciales y se designan a profesionales de la localidad que cumplan los requisitos necesarios para ser auxiliares de docencia, excepto los que se encargan del dictado de asignaturas que definen y desarrollan el perfil emprendedor, y de la dirección de los proyectos finales de carrera que son docentes de la UPSO.

A mediados de 2005, y con el fuerte avance de las TIC, las autoridades de la UPSO deciden vincularse estratégicamente con la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y explorar, conjuntamente, nuevos modelos de educación, siendo la virtualidad una opción altamente seductora.

Se realizan una serie de diagnósticos teniendo en cuenta aspectos tecnológicos, modelo pedagógico, dimensión geográfica, características de las carreras, saberes previos de los alumnos, aspectos organizaciones y políticos.

Lanzada a principios de 2006, la prueba piloto, con un modelo mixto propio, sin antecedentes en el país dadas sus características de pasar de una concepción tradicional a una más innovadora en sus procesos de gestión y de enseñanza, la UPSO superó con esfuerzo y creatividad los escollos presentados en los últimos años.

Lo innovador del modelo semipresencial se sustenta en el uso de la infraestructura de las sedes con sus propios gabinetes equipados

con tecnología y conectividad, por un lado y con clases presenciales quincenales y guías de estudios que son alojadas en el Campus Virtual de la Universidad, por otro. Se complementa dicho modelo con bibliotecas en cada sede y cronogramas de pautas de trabajo dentro de cada aula virtual.

Se arribó a la creación del Área de Educación Semipresencial. Para ello se evaluaron diferentes proveedores de soluciones tecnológicas; como mejor opción se seleccionó a la empresa E-ducativa por varias razones: en principio, porque es proveedora de una serie de universidades reconocidas y cuyos programas educativos en entornos virtuales funcionan aceptablemente; se trata de una plataforma sencilla de operar y lo suficientemente versátil en sus recursos y es una de las ofertas más moderadas en cuanto a costos de implementación y uso.

El área de educación semipresencial, bajo la órbita de la Secretaría Académica, se diseñó con un equipo de trabajo conformado por un referente del área con experiencia en educación a distancia, un webmaster, tutores y docentes.

Uno de los pilares básicos dentro del área han sido las continuas capacitaciones internas, (aproximadamente 20 capacitaciones realizadas por especialistas de UVQ y por personal propio), a más de 150 docentes, 1500 alumnos, contando con más de 600 aulas virtuales creadas hasta el día de la fecha.

Una experiencia de educación bimodal: convenio IPAP-UPSO

El Instituto Provincial de la Administración Pública (IPAP), a través del Programa Organismos Municipales, desarrolla capacitaciones junto a las comunas de la provincia de Buenos Aires para contribuir a su mejoramiento y desarrollo. En el marco de este Programa y con el fin de optimizar y profesionalizar a los agentes municipales, en 2013 firmó un convenio con la Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO) para el dictado de la Diplomatura Universitaria en Asuntos Municipales y Gestión Local en forma virtual.

Capacitación docente y armado de materiales didácticos

En abril de 2014 se comenzó a dictar a través del Campus Virtual de la UPSO, la Diplomatura Universitaria en Asuntos Municipales y Gestión Local.

El primer paso consistió en la capacitación de docentes de la UPSO por parte del IPAP. Entre noviembre y diciembre de 2013, a través de dicho instituto, se dictó un curso de "Formación de Docentes y Tutores Virtuales" a un grupo de 60 docentes de la UPSO, con el fin de transmitir el modelo pedagógico en el que se sustenta la formación virtual impulsada por el IPAP, basado en la construcción colectiva del conocimiento, y que valora tanto la experiencia como los saberes previos de los alumnos. Se desarrollaron competencias para la enseñanza en el ámbito virtual así como el uso de herramientas para los requerimientos de este tipo particular de enseñanza. Se hizo hincapié en las particularidades de la educación a distancia, los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), la importancia de la motivación de los alumnos para compensar la presencialidad, distintos tipos de evaluación, así como pautas para el armado del material para lograr los objetivos de aprendizaje planteados.

Cumplida la capacitación de los docentes, y en función de sus antecedentes docentes y profesionales, se conformaron las distintas comisiones de las materias a dictar, cada una formada por un docente titular de la UPSO, que actuaba de coordinador del equipo y era el encargado de la articulación entre el armado del material de las clases y de las actividades a realizarse durante el dictado, además lo acompañaban 1 ó 2 profesores y 3 ó 4 auxiliares, que en muchos casos se encontraban dispersos geográficamente.

El material, antes de su publicación en el Campus Virtual, debía ser revisado por asesores del IPAP con formación y experiencia pedagógica en Educación Virtual. Para el armado se habían planteado pautas tales como el esquema a seguir del Programa, Guía del Participante y Material para las distintas clases, sobre la base de plantillas provistas por el IPAP.

El material constaba de los siguientes módulos:

a. ***El Programa de la materia***: organizado en seis bloques coherentes correspondientes a cada una de las clases semanales.
b. ***Guía del Participante***: incluía los objetivos de la materia, qué se esperaba que el alumno logre al finalizar el curso, y el cronograma que le permitiría al participante organizar su tiempo (auto organización).
c. ***Módulo de trabajo***: cada materia se organizó con una duración de seis semanas, y una clase semanal que se activaría siempre los mismos días. El módulo incluía:
   - *Contenidos*: estos debían tener en cuenta:
     – Que la redacción fuera simple y clara.
     – Que se incluyeran colores, imágenes, "emoticones", y demás elementos que contribuyeran a hacer más amigable y atractivo el material.
     – Aprovechamiento de la multimodalidad: se recomendaba incluir distinto tipo de material, como por ejemplo audiovisual, links con sitios de interés, etc.
     – Bibliografía: Detallarla dentro el contenido.
   - *Actividades*: una por clase, y que la misma invitase a la reflexión. Distintos tipos de actividades posibles:
     – Modalidad entrega: actividades individuales que requerían por parte del profesor respuestas personalizadas. Era fundamental definir claramente la consigna indicando: qué se esperaba del alumno; qué y cómo se iba a evaluar; plazo de entrega y si es obligatoria u opcional.
     – Foros: poseen la ventaja de permitir el intercambio y el debate. Si era la actividad del módulo, debía aclararse que era obligatoria su participación.
     – Otras: cuestionarios, wikis, chats, etc.

     Para cada clase, se debía desarrollar al menos una actividad de evaluación.
   - *Consultas*: foro de consulta por cada tema.
d. ***Actividad integradora final***: la evaluación se hizo en forma virtual bajo la modalidad online. Debía consistir en evaluar lo que se definió como "qué se esperaba que el alumno logre al finalizar el curso". Cada docente debía definir el tipo de actividad

(breve monografía sobre un tema, autoevaluación, resolución de un caso, etc.). En caso de elegir una autoevaluación integradora, también el tiempo máximo de duración para la realización de la misma, cantidad máxima de intentos permitida, si el orden de las preguntas era siempre el mismo o aleatorio, entre otras cosas, entre otras cosas.

La unificación de criterios a partir de las pautas planteadas, sumado a la experiencia de los docentes que conformaron cada comisión, dio como resultado un material de gran calidad. La elaboración de estos materiales didácticos multimedia (MDM) no es una tarea sencilla ni barata, por cuanto implica la participación de numerosos profesionales procedentes de disciplinas diversas y exige tener en cuenta varios principios de diseño pedagógico y tecnológico que garanticen mejor su aprovechamiento educativo, (Sampedro Nuño, A., Sariego Ferrero, R., Martínez Nistal, Á., Argüelles Collada, J. M., 2005). Las observaciones al material propuesto, por parte de quienes revisan el mismo, permitieron perfeccionar las clases y garantizar su efectividad.

Experiencia del dictado virtual

En marzo de 2014 se comenzó la difusión de la carrera en los distintos municipios de la Provincia. Más de 200 personas manifestaron la intención de cursar la Diplomatura, completando la preinscripción que incluía la documentación habitual para inscribirse en cualquier carrera que dicta la Universidad. Finalmente, 136 aspirantes cumplimentaron la presentación de documentación para la inscripción como alumnos regulares. A la fecha se cuenta con, aproximadamente, 60 alumnos egresados y el resto se espera que puedan hacerlo en el transcurso del año 2016.

La modalidad virtual ofrece una gran flexibilidad ya que permite a los alumnos, en forma asincrónica, leer el material, hacer consultas a los docentes, participar de los foros, realizar las distintas actividades, y cada uno planificar su proceso de aprendizaje en función de su actividad diaria. Las ventajas de este sistema son obvias: la superación de problemas de desplazamiento, suscitados por la distancia o por

alguna limitación física; cumplir el deseo de muchos adultos de iniciar o reemprender los estudios a escala universitaria; y la posibilidad de seguir estudios pese a los horarios laborales, incluyendo los de formación continuada.

La Diplomatura tuvo una duración de tres cuatrimestres y constó de 8 materias que se dictaron en forma totalmente virtual y secuencial, con una duración de seis semanas cada una. El grupo de alumnos fue muy participativo y colaboraban entre ellos en la resolución de las actividades y situaciones problemáticas propuestas.

El gran desafío que tenemos por delante es la producción y la reproducción de una inteligencia colectiva. Esta es la razón por la que es necesario desarrollar dispositivos y estrategias capaces de favorecer los procesos de comunicación y aprendizaje colaborativo, en contextos en los que predomina una fuerte heterogeneidad (García Aretio, L. 2012). Este aspecto se vio reflejado, especialmente, en los foros que se abrían para el debate de los diversos temas en los que se superaban las 50 interacciones por parte de los alumnos. También, en los foros de consulta, cuando algún alumno planteaba una duda o problema para acceder a un material o sitio, recibía rápidamente respuestas de sus compañeros para superar el inconveniente. Se puede decir que se cumplió con el paradigma de la construcción colectiva del conocimiento, al poder aportar cada uno sus experiencias en el ámbito laboral y enriquecer al grupo con las visiones de las distintas realidades aportadas. La educación es, en esencia, un proceso de comunicación en el que la finalidad está asociada con un proceso formativo (Sulmont Haak, L., 2005).

Seminarios presenciales

Además de las clases virtuales, los alumnos debían cumplir con cinco seminarios obligatorios que se dictaron en forma presencial, correspondientes a la materia “Seminario: Organización Provincial, Integración Municipal y Desarrollo Regional”.Los Seminarios consistieron en disertaciones relacionadas con diversas temáticas de actualidad e interés para los Agentes Municipales, tales como el cuidado del medio ambiente, el presupuesto en el ámbito público, políticas de empleo y

producción, entre otros. Los expositores fueron especialistas de cada tema, como el Dr. Horacio Asprea, Subsecretario de Política Ambiental del Municipio de Cañuelas y experto invitado convocado por la Organización de Naciones Unidas (ONU); el Director Ejecutivo de ARBA, Dr. Iván Budassi; la Lic. Silvina Batakis, Ministra de Economía de la Provincia de Buenos Aires, entre otros.

Para el dictado de los seminarios se tuvo en cuenta la dispersión geográfica de los alumnos y, por este motivo, se trató de cubrir un espectro amplio de localidades para que todos pudieran acceder. Se dictaron en Bahía Blanca, Punta Alta, Monte Hermoso, Pigüé, Lamadrid, La Plata y Coronel Dorrego.

Implementación

La coordinación entre los docentes, la UPSO, los alumnos y el IPAP, la llevó a cabo una docente de la institución, designada especialmente para llevar adelante tareas como:

- Las formalidades fijadas en el Convenio marco (envío de documentación de los docentes y realización de informes de avance al IPAP).
- La propuesta, a la Facultad correspondiente, de conformación de las comisiones para el dictado de cada materia.
- El seguimiento del cronograma propuesto en cuanto al envío del material para la revisión.
- La coordinación con el área de educación semipresencial de la UPSO que le brindó apoyo permanente a los docentes para el armado de cada una de las aulas virtuales.
- El envío de claves de acceso al Campus Virtual por parte de docentes y alumnos.
- El contacto con los alumnos, canalizando sus dudas referidas a diversos temas académicos y/o administrativos.
- La propuesta de oferta de seminarios suficientes para que los alumnos alcancen el objetivo de poder asistir a cinco cursos.
- Seguimiento de los alumnos en general.

Conclusión

El dictado de la Diplomatura Universitaria en Asuntos Municipales y Gestión Local virtual fue una experiencia innovadora, inclusiva y exitosa para la UPSO.

A través de esta modalidad bimodal y gracias a su flexibilidad, se logró la inclusión de agentes municipales que, en alguna oportunidad, habían intentado hacer algún tipo de perfeccionamiento en forma presencial, pero que por los horarios laborales o carga de familia, no pudieron cumplimentar el cursado. El hecho de haber logrado que cerca del 50% de los alumnos que iniciaron la carrera finalizara la Diplomatura, nos da una pauta de que los resultados fueron altamente positivos.

Desde el punto de vista interno, se logró la inclusión de una gran parte del plantel docente propios, permitiéndoles participar de esta experiencia novedosa, conformando las comisiones de dictado de las materias en forma virtual. Además se implementó un nuevo enfoque pedagógico (constructivista y situacional) de aprendizaje y enseñanza.

También se obtuvo un alcance provincial de la UPSO ya que a través de esta nueva modalidad, se pudo incluir a alumnos de la mayoría de los municipios bonaerenses. Como proyección de esta Diplomatura, se espera que las personas que obtengan la Certificación de Diplomado puedan articular con la Tecnicatura Universitaria en Asuntos Municipales.

Bibliografía

Duart, J. y Sangrá, A. (compiladores) (2000), "Aprender en la Virtualidad". Barcelona: Editorial EDIUOC. Gedisa.

García Aretio, L. (Editor). (2012), "Sociedad del Conocimiento y Educación". Madrid: UNED.

Sampedro Nuño, A., Sariego Ferrero, R., Martínez Nistal, Á., Argüelles Collada, J. M. (2005), "Desarrollo de Recursos Didácticos Multimedia reutilizables en la Enseñanza Superior de las Ciencias Experimentales". Oviedo: Virtual educa.

Sulmont Haak, L. (2005), "Recursos Educativos Digitales: procesos de mediación y mediatización en la comunicación pedagógica". Recuperado a partir de: <http://biblioteca.universia.net/search.do?q=%2Frecursos–educativos–digitales–procesos–mediacion–mediatizacion–comunicacion–+pedagogica>.

Nota:

[1] Bajo el concepto de TIC incluimos también a Internet y todas sus posibilidades de comunicación, interactividad e interacción.

Ciclo Pedagógico Universitario: relato de una experiencia en la USAL

Paola Dellepiane y María Alejandra Lamberti *

El uso de las Tecnologías de la Educación y la Comunicación (TIC) ha generado una nueva necesidad de formación de docentes universitarios ante la necesaria redefinición de conceptos como espacio y tiempo. En los últimos años, la tendencia en la oferta de las universidades presenciales ha comenzado a virar a una enseñanza de tipo mixta. Básicamente, estamos hablando de espacios de formación donde se combinan diversidad de lugares para el encuentro (aulas, laboratorios y plataformas, por ejemplo) y donde los profesores pueden aplicar diversas metodologías para facilitar el aprendizaje (Rodriguez, Illena, 2006 en Cabero, 2008).

La enseñanza en entornos virtuales se sustenta en el diseño y elaboración de contenidos, pues la performance del material, junto a la metodología participativa y planificada, y a la labor del docente en las tutorías, son los elementos que determinan la calidad de un curso de formación en línea.

El propósito de este trabajo es presentar el programa Ciclo Pedagógico Universitario semipresencial de la Universidad del Salvador, el cual intenta dar respuesta a la actual demanda de formación docente para profesionales de grado en la modalidad dual. Se presentará la experiencia realizada para su implementación, diseño y gestión

Palabras clave: Bimodalidad – ciclo pedagógico – en línea – capacitación – gestión.

* Programa de Educación a Distancia de la Universidad del Salvador.

IDEAS de Educación Virtual

El Ciclo Pedagógico Universitario (CPU) pertenece al Área de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social (FCECS) de la Universidad del Salvador (USAL). Se dicta en la modalidad presencial desde 1969 y constituye una dinámica alternativa de formación docente que concilia, de manera eficiente y sinérgica, las bases filosóficas y epistemológicas de la labor educativa, con una aproximación práctica a las ciencias de la educación. Asimismo, aporta concepciones didáctico metodológicas actualizadas y adecuadas a las reglamentaciones de nuestro sistema de educación nacional.

El CPU otorga el título de Profesor en el campo de la disciplina que corresponda y se encuentra abierto a graduados de carreras de cuatro o más años de cualquier universidad pública o privada y a alumnos regulares de la USAL de los dos últimos años de carreras de grado.

A partir de un trabajo conjunto entre la Facultad de Ciencias de la Educación y Comunicación Social y el Programa de Educación a Distancia, se inició un trabajo con el propósito de ofrecer algunas materias del Plan de Estudio en la modalidad a distancia.

El Programa de Educación a Distancia de la Universidad del Salvador (PAD) pertenece al Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo. Funciona con un modelo centralizado, ya que se encarga de todos los servicios inherentes a la modalidad a distancia de la Universidad, asume gran parte de las decisiones logísticas, los recursos económicos y su distribución, y se encarga de establecer relaciones directas con las otras unidades académicas involucradas en los cursos impartidos, tanto para la gestión, la capacitación de docentes como la elaboración de materiales. Además, realiza la gestión administrativa de las diferentes propuestas y la administración del Campus Virtual de la Universidad <http://campus.usal.edu.ar/>.

La implementación de un modelo que combinara la presencialidad con la virtualidad en un mismo ambiente de aprendizaje, requirió del trabajo en equipo para detectar las necesidades y oportunidades propias de los programas de enseñanza semipresencial. Se trabajó en forma conjunta con académicos de la Facultad, que conocían los contenidos y las características pedagógicas de la propuesta, y académicos del PAD, quienes aportaron la mirada desde las posibilidades de las tecnologías.

El desarrollo de la experiencia comenzó a gestarse en agosto de 2012 y nos llevó a trabajar desde diferentes dimensiones: tecnológica, pedagógica y de gestión, durante un año.

Siguiendo a Cabero (2008), la modalidad semipresencial combina la eficacia y la eficiencia de la clase presencial con la flexibilidad de la modalidad virtual. Entre los componentes más significativos en los procesos de formación a través de la modalidad mixta, se combinan: espacios (clases presenciales y virtuales); tiempos (presenciales y en línea) y recursos (analógicos y digitales), donde los protagonistas modifican sus roles en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y donde los cambios también afectan a los modelos organizativos institucionales.

Así, la organización de un modelo de sistema semipresencial se orienta al diseño de una estructura de gestión de los procesos de formación y de sus resultados, basado en lineamientos conceptuales acordes con las características de los modelos pedagógico y tecnológico, y en los procedimientos propios del sistema, que comprende:

- Un *modelo pedagógico* sólido que contemple de manera integral el entramado entre estudiantes, docentes, orientadores y personal administrativo.
- Un *modelo tecnológico* ajustado a los requerimientos técnicos y funcionales del modelo pedagógico y organizativo elaborado.

La propuesta del Ciclo Pedagógico Universitario (CPU)

El Ciclo Pedagógico semipresencial surgió ante la necesidad de muchos profesionales graduados, quienes por cuestiones laborales o de distancia no podían dar cumplimiento a los requisitos mínimos de asistencia para la carrera presencial en nuestra sede. Por este motivo, se pensó en la posibilidad de una propuesta combinada (presencial y en línea) para ofrecer como una opción al ya tradicional CPU presencial.

Se partió de un modelo pedagógico con una propuesta en la que coexisten características de distintos modelos, que se fundamentan en los paradigmas constructivista y conectivista, con un fuerte impacto

en la construcción de un aprendizaje colaborativo, basado en la acción grupal y la comunicación.

Este modelo de formación resulta muy adecuado y perfectamente coherente con las posibilidades que brindan los espacios virtuales, ya que implica:

- Aprovechar los recursos universitarios existentes.
- potenciar ambas modalidades de aprendizaje (presencial y en línea).
- Contribuir al desarrollo integral de la organización al incorporar tecnología en el proceso de aprendizaje.
- Reforzar progresivamente el uso de tecnologías y la conformación de comunidades de aprendizaje mediadas por TIC.

Es central, en este punto, tener en cuenta el desafío que implica la implementación de postitulaciones a distancia en una institución con una trayectoria de 60 años en la modalidad presencial, con características particulares por su especificidad, origen y composición.

A partir de algunas características condicionantes en la implementación, nos planteamos como objetivos delimitar las estrategias más adecuadas en términos de:

- Proporcionar orientación acerca de la interacción con los materiales de profesores autores, tutores y orientadores en la modalidad a distancia.
- Facilitar al docente experto en contenidos herramientas conceptuales y metodológicas para la preparación del material que luego sería procesado para su presentación en el entorno virtual.
- Adecuar las herramientas tecnológicas del Campus Virtual a las características disciplinares, los destinatarios y las posibilidades de contexto organizacional.

Son muchos los beneficios que aporta la modalidad en línea a las instituciones educativas que la adoptan en sus programas de estudio. Algunos de éstos son:

- Ampliación del alcance de su oferta, que permite el acceso a personas de distintos puntos geográficos, lo que enriquece los procesos de aprendizaje colaborativo.
- Reutilización de los materiales de estudio.

- Utilización de multimedios, hecho que permite atender los estilos de aprendizaje de cada alumno.
- Diseño pedagógico de materiales multimodales que facilitan la comprensión de contenidos: diagramas, videos, simulaciones, entre otros.
- posibilidad de intercambio de los objetos de aprendizaje, investigaciones y trabajos, entre instituciones.
- Acceso a bibliografía *online*.
- Optimización de los recursos humanos y de infraestructura.
- Multiplicación de la oferta horaria.

Pueden ser muchos y de características diversas los beneficios que conlleva una propuesta en línea. Pero, a nuestro entender, la implementación de un proyecto en la modalidad requiere abordar algunas cuestiones centrales que resultarán significativas para instituciones similares.

Así, para el desarrollo de proyectos virtuales es fundamental no intentar reproducir en los entornos virtuales las dinámicas, organización y gestión de los sistemas presenciales. Al cambiar la modalidad, también deben modificarse todos los elementos que intervienen en el proceso pedagógico. La innovación en la educación se produce cuando las tecnologías favorecen la puesta en marcha de un nuevo paradigma centrado en el alumno y en el aprendizaje (Lugo, 2003).

Esta perspectiva, en principio, resulta compleja de insertar en ámbitos con las características de nuestra institución, de fuerte tradición presencial. La USAL tiene, como todas, fortalezas y debilidades y, por ello, entender la naturaleza compleja de su estructura es vital para el logro y alcance de los resultados planteados en el proyecto.

Desarrollo y diseño didáctico de materiales: el aula virtual

En el PAD consideramos que el diseño didáctico puede definirse como una matriz, en la que se vuelca un conjunto de factores que aportan una adecuada coherencia pedagógica y didáctica, y que permite planificar los mecanismos de influencia educativa. Por ejemplo, los materiales no son simples textos electrónicos, sino recursos multimediales

adecuadamente organizados y temporalizados, en los que existe un equilibrio entre los objetos de aprendizaje, tutoriales, actividades, espacios para el intercambio y sistemas de autoevaluaciones eficaces. En este sentido, consideramos, tal como sostiene Marta Mena, que uno de los soportes centrales de un proyecto de educación a distancia son los materiales. Determinar sus funciones, soportes y estructuras es una tarea que, en general, insume mucha responsabilidad, energía y tiempo. (Mena, 2005). Para ello, es preciso tener en cuenta, desde el comienzo del proyecto, cuál será el diseño y qué elementos entrarán en juego en esta elaboración. Las teorías de diseño ofrecen una explícita guía sobre la mejor forma de ayudar a que la gente aprenda y se desarrolle. (Reigeluth, 1999).

Existen tres grandes teorías que han incidido en el campo del diseño didáctico instruccional: conductistas, cognitivistas y constructivistas. En el PAD partimos de la concepción constructivista, como modelo educativo que también determina el diseño de materiales. Desde esta perspectiva, es necesario propiciar la creación de entornos para las interacciones con los materiales que faciliten los procesos de apropiación y comprensión de los contenidos por parte de los alumnos, previendo que estos últimos tienen como meta comprender y coconstruir conocimiento en todo el proceso.

El material didáctico tiene, en la modalidad en línea, una importancia crucial y se convierte en el instrumento central de mediación, por lo que es necesario incluir en su elaboración la participación de especialistas expertos en contenidos que puedan trabajar desde el diseño didáctico para lograr que estos se adecuen a los requisitos de la modalidad.

Es importante, también, desarrollar una metodología flexible que tenga en cuenta las distintas fases del trabajo, las dinámicas, los ritmos y los vínculos organizacionales. En este sentido, consideramos indispensable asesorar y asistir a los docentes especialistas en contenido, en particular a quienes no tienen experiencia en proyectos de educación a distancia, en el diseño y elaboración de los materiales que conformarán la propuesta en el Campus Virtual.

Entre las tareas que desarrollamos desde el PAD para lograr esta integración y elaboración de contenidos para la modalidad a distancia, podemos mencionar:

- Informar y orientar a los académicos de las distintas unidades sobre los requerimientos necesarios para la implementación y gestión de un curso *online*.
- Capacitar, con una metodología y a través de un trayecto diseñado con este fin, a todos los docentes de la Universidad que presenten proyectos en la modalidad.
- Ofrecer asistencia pedagógica y técnica para la publicación de los contenidos en el Campus Virtual.

Los cursos se definen "a medida" de las necesidades planteadas y de las posibilidades tecnológicas, como también de los requerimientos institucionales en los que se encuentra el proyecto. En esta línea, a la hora de seleccionar los contenidos, tenemos en cuenta si son adecuados al tema y a los objetivos propuestos; si sus fuentes son fiables; si abarcan las necesidades de formación de los destinatarios; cuál es el diseño de actividades e interacciones más apropiado para su temática.

A partir de aquí, para el diseño y elaboración de los contenidos, consideramos los siguientes aspectos:

- Deben tener una organización hipertextual, de manera que permitan al alumno recorrer el material con mayor flexibilidad y sin un orden determinado.
- Ser motivadores y atractivos, integrar textos, gráficos, imágenes fijas y en movimiento que faciliten el proceso de aprendizaje.
- Ser flexibles e interactivos, y ofrecer distintas alternativas como navegación por web, descarga de archivos y realización de actividades.
- Ser "autosuficientes", es decir, que abarquen temas básicos en su totalidad y que posibiliten opciones complementarias para ampliar información en sitios de Internet u otras fuentes.

Relato de la experiencia

La primera cohorte del Ciclo Pedagógico semipresencial comenzó en agosto 2013, como proyecto piloto, lo que nos permitió realizar los ajustes en los contenidos y en el circuito administrativo en las sucesivas ediciones: marzo y agosto de 2014; y marzo y agosto de 2015. A la fecha,

el primer grupo, que funcionó como evaluación de la experiencia, ha concluido la cursada, tanto presencial como en línea.

Las materias del plan de estudios se distribuyeron de la siguiente manera: por un lado, Fundamentos de la Educación, Historia de la Educación, Sociología y Política Educativa y el Seminario filosófico-teológico se dictan enteramente a distancia a través del Campus Virtual; por otro lado, Didáctica General, Didáctica Especial, Psicopedagogía y Observaciones y Prácticas de la Enseñanza se dictan de manera presencial.

En el Ciclo Pedagógico, las materias no son correlativas y la estructura propuesta es flexible; sin embargo, se recomienda comenzar con Fundamentos de la Educación e Historia de la Educación.

Se acordó que cada materia se organizaría en 7 bloques, en función del tiempo de cursada y de las propuestas de actividades de cada una de ellas.

En cuanto a la cantidad de alumnos por comisión, de acuerdo a los parámetros que se estipulan en todas las propuestas del PAD, para poder llevar adelante un adecuado seguimiento de los estudiantes, se estimó un número entre 25 y 30 cursantes como máximo, por aula. Existe la posibilidad de que dos profesores estén a cargo de una comisión, pero debe quedar claramente definido el rol de cada uno y esa decisión debe estar fundamentada.

Para evitar situaciones que podrían dar lugar a confusiones o conflictos se definió claramente que las modalidades son excluyentes. El alumno, al inscribirse, debe optar por la modalidad presencial o semipresencial. No se podrá pasar de una modalidad a otra. Respecto de este punto, se elaboró un reglamento que debe ser aceptado al momento de inscribirse. La cohorte que comenzó en agosto de 2013 tuvo un total de 18 matriculados. Este grupo se graduó en diciembre de 2014 con una deserción del 2%. Se destaca el hecho de que se pudo articular adecuadamente la materia Observaciones y Prácticas de la Enseñanza con los lugares de origen de los alumnos, y se logró el control necesario que dicha materia requiere. Los alumnos eligieron rendir los exámenes finales con la mediación de la tecnología. Hasta el momento, se utilizó la aplicación Skype como recurso de comunicación sincrónica. Sin embargo, para las próximas instancias de evaluación se usará una sala en la plataforma Adobe Connect.

La experiencia continúa, al día de la fecha, con una matrícula sostenida que oscila entre 20 y 25 alumnos por aula.

Se estableció, desde un comienzo, una coordinación compartida entre la Facultad y el PAD. La primera se encarga de las cuestiones académicas y administrativas. Está a cargo de un docente, que es quien realiza los diferentes pasos para recabar la información sobre los aspirantes; el seguimiento de los alumnos y se constituye en el vínculo entre estos y la institución. Por su parte, el PAD realiza la coordinación de la parte tecnológica: administración del Campus, registro de los alumnos en las aulas y asesoramiento para el uso de la plataforma tanto a estudiantes como a docentes.

Formación pedagógica de los docentes

Los requerimientos del sector educativo en general y en lo que refiere a la permanente actualización, exigen de capacidades específicas y habilidades de comunicación que permitan procesar, intercambiar y aprovechar la información disponible. En este sentido, entendemos que se ha incrementado y fortalecido el concepto de formación continua para atender la creciente demanda de capacitación y actualización. La modalidad en línea constituye una de las formas ideales de satisfacer la demanda actual de formación de nivel superior, ya que permite atender este requerimiento desde cualquier lugar y en cualquier momento.

La capacitación interna en el PAD está pensada a partir de la noción de “transferencia de saberes”, entendiendo que en una organización los saberes circulan y es preciso, por tanto, gestionar ese conocimiento para poder poner en juego distintas acciones que permitan que el conocimiento se intercambie para favorecer la creación de nuevos saberes. Con esta filosofía, se desarrolla en el PAD, desde el 2007, un proyecto de capacitación que tiene como finalidad involucrar a los docentes y académicos de la Universidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la modalidad a distancia. Siguiendo a Nonaka (2010), es clave poner el conocimiento personal a disposición de los demás para constituir una actividad fundamental de la empresa como creadora de conocimiento.

Para el caso puntual del CPU, se organizó una capacitación de tipo personal y tutorial para los profesores que tenían que dictar una materia a distancia y no poseían experiencia en la modalidad. Los profesores fueron capacitados previamente al lanzamiento del programa y, durante el proceso, contaron con la tutoría del equipo de docentes del PAD. Al mismo tiempo, se elaboró un cronograma especial para los potenciales profesores que consistió en un trayecto de capacitación dividido en tres módulos: Teoría y práctica de la educación a distancia; Diseño de materiales y Diseño del aula.

Uno de los puntos que se destacó en la capacitación fue la importancia del rol del tutor en los espacios virtuales. La capacitación se vinculó no sólo con las cuestiones instrumentales (el uso de la plataforma Moodle en la que está alojado el CPU) sino, fundamentalmente, con las capacidades de comunicación requeridas para desarrollar esta tarea.

Los tutores, en la modalidad en línea, se hacen cargo de acompañar a los alumnos y ayudarlos en sus dudas en relación con los conceptos de las materias y con los mecanismos de uso de la plataforma. Pero, al mismo tiempo, el docente se constituye en el nexo con la institución. Por lo antes expuesto, es necesario destacar que los tutores son el punto de referencia que tienen los alumnos, por lo que deben poseer dominio de la materia que orientan, manejo de la plataforma y conocimiento de los procesos administrativos, para poder acompañar a los alumnos.

Lo interesante de este proceso fue que, al tiempo que se realizaba la capacitación, los docentes, con la guía de los orientadores del PAD, armaron sus aulas, de manera que al término de la capacitación contaban con el aula de sus materias diseñadas y con los materiales dispuestos para los participantes.

Gestión y coordinación de las aulas virtuales

Para desarrollar este proyecto, fue necesario lograr la articulación de dos unidades académicas de la USAL, y definir las tareas que en cada una se llevarían a cabo. Así, se establecieron cuatro roles principales:

a) Referentes tecnológicos

Son los responsables de la administración del Campus Virtual, quienes habilitan las aulas y realizan la matriculación de los alumnos. Sus funciones principales son atender las consultas técnicas formuladas por los actores del proceso y garantizar los resguardos de la información del entorno virtual. Cabe aclarar que los referentes del PAD son quienes capacitan a los docentes en la medida de los requerimientos. Por ejemplo, en cada nueva cohorte se han ido sumando nuevos docentes como tutores. Estas incorporaciones implican una nueva instancia de capacitación. Además, en la medida en que la plataforma se usa, los docentes requieren nuevas herramientas y también es el PAD el que realiza las capacitaciones y asesoramiento, según los pedidos.

b) Apoyo a la actividad académica

Es quien tiene la tarea de orientar y supervisar la gestión de los alumnos y realizar el seguimiento de los estudiantes en cuanto a la participación activa en el curso.

c) Equipo de gestión

Son los responsables de hacer un seguimiento y de analizar el desarrollo de la oferta formativa para proponer los ajustes, facilidades y articulaciones necesarias en la búsqueda de la mejora continua.

d) Equipo de orientadores

Son los profesores a cargo de la materia y del seguimiento en el aula virtual. Todos los tutores del CPU han recibido la capacitación. Cabe aclarar, además, que algunos de ellos son autores de contenidos, pero otros orientan en aulas cuyos materiales fueron diseñados y elaborados por otros docentes.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo nos hemos propuesto presentar sucintamente el marco institucional en el que se ha implementado el CPU: el proceso de gestación, la relación entre las diferentes unidades académicas que intervienen en la puesta en práctica, la propuesta pedagógica y de diseño de materiales, y el modelo de gestión y administración.

En el diseño de este proyecto, tuvimos en cuenta la especificidad de las propuestas en línea porque consideramos necesario evitar trasladar propuestas presenciales a modelos virtuales que requieren sus propias metodologías, diseño y organización.

Un aspecto central fue la capacitación, centrada en la necesidad de contar con docentes flexibles y permeables al cambio, para ser facilitadores en la construcción del aprendizaje de los alumnos.

Como afirma la UNESCO (2005) en el documento "Hacia las sociedades del conocimiento":

> "En las sociedades del conocimiento, los valores y prácticas de creatividad e innovación desempeñarán un papel importante –aunque solo sea por su capacidad de poner en tela de juicio los modelos existentes– para responder mejor a las nuevas necesidades de la sociedad. La creatividad y la innovación conducen asimismo a promover procesos de colaboración de nuevos tipos que ya han dado resultados especialmente fructíferos". (p. 19)

Para poder llevar adelante proyectos como el que aquí presentamos, es necesaria esta capacidad de innovación, de renovación y de apertura hacia el trabajo colaborativo.

Además, la implementación de un proyecto a distancia representa cambios sustanciales en el "modo de ser" institucional, a nivel administrativo, organizativo y de recursos humanos. Estos cambios implican modificaciones de gestión, pues muchos procesos difieren de los que se llevan a cabo en las propuestas presenciales, lo cual genera la necesidad de articular nuevas herramientas (inscripciones, procesos de pago, seguimiento de alumnos, gestión de Campus Virtual). Involucran, también, la transformación del profesor experto en contenidos y la aparición del tutor como figura clave para el apoyo y seguimiento de los alumnos en su trayecto formativo.

El CPU ha sido una experiencia muy enriquecedora para ambas unidades académicas, pues abrió el camino para la vinculación entre las propuestas en línea y las presenciales; permitió la capacitación de un importante número de docentes; facilitó la apertura de la unidad académica a las propuestas a distancia, con todos los cambios en los procesos de gestión que esto implica. Para los cursantes, esta oferta

representa una oportunidad de poder cursar un ciclo pedagógico con una carga presencial reducida, hecho que es altamente beneficioso dado el perfil (profesionales de diversas áreas).

Bibliografía

Cabero, J. y Llorente Cejudo, M.C. (2008), "Del elearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas". Universidad de Sevilla .

Lugo, M.T. (2003), "¿Qué es el e-learning?". Revista Digital de e-learning de América Latina, Nro. 4. Recuperado a partir de: <http://www.elearningamericalatina.com/edicion/febrero1/index.php>.

Mena, M. Rodríguez, L. y Diez, M. L. (2005), "El diseño de proyectos de educación a distancia". Argentina: La Crujía.

Nonaka, I. (2010),"Cultivating Leaders with Practical Wisdom. Scrum and Ba Building". Helsinki School of Economics.

Reigeluth, C.M. (1999), "What is instructional-design theory and how is it changing?" In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory (Vol. II, pp. 5-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. En informe Mundial de la UNESCO. París. Recuperado a partir de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.

La Bimodalidad no es igual a la suma de modalidades

Claudia R. Floris *

Puesto que la educación es un bien público y el ser inclusiva es una calidad propia de lo público, la Bimodalidad constituye una forma de organización estratégica para atender ese sentido ético político. Para comprender esto planteamos algunos conceptos teóricos respecto de qué entendemos por Bimodalidad como forma de inclusión de tecnologías en la educación presencial. Tomamos como ejemplo la creación de un área de Educación con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y la implementación del proyecto "Aulas virtuales como apoyo a la educación presencial", presentando una evaluación y análisis según la mirada teórica planteada. Finalmente, delineamos algunos desafíos que supone la implementación de la Bimodalidad.

Palabras clave: Bimodalidad – proyecto ético político – organización – inclusión.

* Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs As.(UNICEN).

La conceptualización de qué es “Bimodalidad” ha variado históricamente y no hemos hallado una sistematización de esa evolución. Simplificando a partir de diferentes textos (Mena, 2003; Bartolomé Pina, 2008; 2004; García Aretio, 2012; Área, 2007; Área y otros, 2008; Barbera y otros, 2008; Cabero y Llorente, 2009; Gutiérrez y otros, 2009) encontramos dos formas de entenderla:

1. Una institución educativa es bimodal cuando ofrece idénticas carreras a través de la modalidad presencial y de la modalidad a distancia. En general el estudiante puede optar por cursar en una modalidad o en otra.
2. Una propuesta educativa es bimodal cuando combina ambas modalidades (presencial y a distancia) lo cual supone estrategias *sincrónicas* (coincidencia temporal en el uso de recursos y espacios, interacción directa) y *asincrónicas* (actividades que no requieren la conexión simultánea del facilitador y los participantes o de los participantes entre sí, sino que cada quien participa en su propio tiempo y espacio).

Este significado de Bimodalidad se asemeja a lo que se denomina semipresencialidad y al b- learning. En el primer caso, se hace referencia a una dimensión institucional y en el otro a una dimensión pedagógica didáctica.

Sin embargo, ambas conceptualizaciones suponen una organización institucional que sustenta la Bimodalidad. Esto es, tanto una institución en su conjunto como las prácticas bimodales que los docentes implementen, son dos cuestiones esencialmente vinculadas entre sí. Pues, en el fondo, es la institución la que debe tener claros los objetivos ético políticos de la educación que brinda. Más allá de la libertad de cátedra, la educación universitaria tiene que repensar sus propuestas en función de principios éticos, ideológicos y el contexto sociocultural. Y, desde nuestro punto de vista, la educación no debe ser el resultado de la suma de buenas voluntades individuales, sino proceso y resultado de un proyecto político.

En este trabajo, nos proponemos remarcar este sentido ético político de la Bimodalidad. Por ello, planteamos en primer lugar algunos conceptos teóricos, luego relatamos los proyectos en desarrollo en

la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN, y los desafíos que supone la implementación de la Bimodalidad.

Aspectos teóricos a tener en cuenta

El tema (o ¿problema?) de la Bimodalidad puede ser abordado desde diferentes aspectos: la gestión organizacional, administrativa, educativa y política educativa. En este sentido, su estudio y análisis no es una mera cuestión técnica de implementación de estrategias didácticas y/o tecnologías. Como toda propuesta educativa (sea a nivel de gobierno, de una institución o a nivel de la propuesta de un docente) la Bimodalidad es una propuesta ética-política y, por ende, supone una opción ideológica de formación (individual y social) a nivel de la institución universitaria.

La Bimodalidad

Es más que incorporar nuevas herramientas informáticas y digitales a las clases presenciales o viceversa, incorporar presencialidad a la educación virtual.

La mera incorporación de TIC o medios no supone un “mejor” proceso de comprensión y apropiación del contenido y “mejor” proceso de construcción de conocimiento. Encomillamos la palabra “mejor” pues es un término poco preciso y usado habitualmente para diferenciar las metodologías de enseñanza basadas en la palabra del docente y del libro, de las que incluyen variedad de tecnologías como si el mero aggiornamiento produjera aprendizajes diferentes. En todo caso, suponen aprendizajes quizás idénticos a los de tres o cuatro décadas atrás, pero con recursos más actuales.

El uso de TIC en una propuesta educativa debe estar diseñado teniendo en cuenta las posibilidades y límites de cada TIC o medio, como aporte al aprendizaje significativo del alumno.

¿Qué tipo de aporte? Aportes tales como que, esas tecnologías, le permitan comprender desde diferentes puntos de vista de un tema; que les permitan intercambiar ideas con sus compañeros, comparar y extraer conclusiones que contemplen las diferencias; que

les posibilite presentar contra argumentos con fuentes diferentes (videos, páginas web, diarios digitales). Por ejemplo, incorporar un foro virtual a una clase presencial no es sinónimo de "mejor" aprendizaje. En una propuesta educativa ¿es lo mismo integrar que incluir tecnologías? Así como en los movimientos sociales, inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes, de igual manera es válido para las propuestas educativas con tecnologías y medios.

En una propuesta educativa inclusiva todos tienen derecho a ser reconocidos como a reconocerse a sí mismos, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales (discapacidad o sobredotado intelectual). Por lo tanto, el diseño de la misma deberá atender los recursos y estrategias en este sentido inclusivo. En este sentido, la Bimodalidad se convierte en una estrategia para la educación inclusiva. Una propuesta que ***incluye*** tecnologías se refiere a una visión de consenso, de considerar las diferencias, mientras que una propuesta que ***integra***, tiende a agregar, sumar, incorporar o reemplazar tecnologías al conjunto de lo que se hace. Por lo tanto, no sólo se trata de incluir tecnologías digitales sino también medios "tradicionales" (radio, prensa o TV) pues debemos tener en cuenta a qué medios acceden los estudiantes. Se trata de incluir con sentido socio crítico todos los medios y tecnologías disponibles.

Es más que una cuestión de prácticas docentes aisladas.

El docente está habituado a utilizar Internet y otras aplicaciones informáticas como fuentes de información, como medio de transmisión y presentación de contenidos y como medio de intercambio con alumnos y colegas. Estos usos que, en general se hacen por separado y con diversas herramientas, pueden ser optimizados con nuevas aplicaciones disponibles de modo libre y gratuito de la Web. El profesor es un usuario de tecnologías pero es sustantivo que pueda reorganizar sus prácticas de enseñanza, ofreciendo:

- Contenidos o materiales de estudio y/o profundización para el alumno, en diferentes formatos o lenguajes (imágenes, audiovisual, impreso, auditivo).

- Diferentes actividades, recursos de apoyo y complementarios para aplicar, transferir, comprender de otras formas los contenidos abordados.

Todo ello se puede realizar con una o varias herramientas informáticas integradas y/o articuladas en función de objetivos educativos claros y explícitos. Es imprescindible atender al desarrollo que han tenido en los últimos años las TIC y su aplicación al campo educativo. Ello potencia la interactividad y la interacción, la simultaneidad y la presentación de mensajes hipermediales que benefician significativamente el aprendizaje en determinadas cuestiones, tales como la comprensión global, el pensamiento flexible, el desarrollo de otras capacidades con otros lenguajes, etc.

Si bien lo anterior hace referencia fundamentalmente a las herramientas informáticas/digitales, no deja de lado el potencial de los medios tradicionales (cine, video, TV, radio, prensa escrita). Es necesario, entonces, revalorizar las "viejas" tecnologías e integrarlas a las tecnologías digitales/virtuales y la utilización de las TIC como herramientas para realizar aprendizajes de amplio espectro. Se trata, entonces, de un uso educativo comunicativo (que supera las prácticas de enseñanzas individuales) como encuadre de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza. Se busca enfocar la enseñanza como un proceso mediado y mediatizado tecnológicamente, con objetivos ético políticos. Las TIC pueden ser medios de enseñanza, pero constituyen medios de construcción de conocimientos (académicos, prácticos y de la vida cotidiana), y medios de comunicación (que supone un intercambio e interacción que construye sentidos y significados sociales). El uso de las TICS requiere un análisis socio crítico de las formas y los lenguajes del soporte tecnológico; no son recursos neutros.

Por eso, la implementación de la Bimodalidad *es más que una cuestión de prácticas docentes aisladas*. Si bien es cierto que es necesario el uso de TIC y medios con el potencial de sus diferentes lenguajes/códigos, en los tiempos que corren, para la innovación y la mejora de la calidad educativa, no son suficientes. Lo esencial continúa siendo la relación pedagógica, la relación intersubjetiva y social entre

los sujetos que intervienen en el proceso educativo. Lo esencial es no perder de vista que la educación es un bien social/ bien público en tanto es la que forma subjetividad social a la vez que realiza una construcción social de conocimiento.

Requiere una mirada global que supere una cuestión tecnologicista e individualista.
Una posible perspectiva más amplia para analizar la Bimodalidad es la de estudiar las formas de organización en un institución educativa. Las formas de organización –concebidas como modos de distribución de los espacios y los tiempos, que a su vez suponen distribución del conocimiento y del poder en las interacciones en los vínculos entre los actores de una institución–, son esenciales para profundizar el conocimiento del sentido social de la educación, en general, y de la educación universitaria, en particular. Toda organización tiene normas, reglas, formas de procedimiento, roles, funciones y responsabilidades. Posee una meta, objetivos y propósitos. Los modos de organizarse caracterizan un modelo institucional. Y, a su vez, las maneras de resolver distintas cuestiones y situaciones (modos de hablar, de solicitar, de conseguir) ponen la cultura institucional en acción: manifiestan un estilo institucional. Como afirma Lidia Fernández[1] "la organización se mimetiza con la institución", pero no son lo mismo. En este sentido, las formas organizativas que demos a los espacios de consulta, a los espacios de intercambio y discusión en el espacio virtual o en el espacio presencial, o conjugando ambos, nos indicará finalidades diferentes, formas diferentes de distribución del conocimiento y del poder los sujetos involucrados.

Relato y análisis de un proyecto bimodal

A continuación, relatemos brevemente el Proyecto de "Espacio de educación con TIC", que básicamente constituye un proyecto de Bimodalidad en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UNICEN. Previamente, presentamos algunos puntos de la planificación estratégica que nos posibilitaron pensar en un proyecto que diera respuesta a ciertas cuestiones planteadas allí.

Algunos ítems del Plan estratégico (2009-2012 con continuidad y actualizaciones hasta 2016)

1. En el diagnóstico de la Secretaría Académica se plantea:
- La escasa vinculación con la Escuela Secundaria.
- La desarticulación entre Carreras y Departamentos.
- El escaso desarrollo de acciones sistemáticas de pedagogía universitaria relativas a docentes.

2. Por su parte, la Unidad de Gestión de Educación a Distancia (UGED) de la misma Facultad, plantea como criterio dentro de su visión estratégica: promover la formación y capacitación continua del cuerpo docente en lo referente a procesos educativos mediados por tecnologías.

3. Los criterios estratégicos II y V planteados para la Facultad expresan:
- Criterio estratégico II: generar un amplio debate de ideas y proyectos académicos acerca del perfil de Facultad que queremos consolidar y de los lineamientos en materia de gestión, docencia, investigación, extensión y transferencia. En el tipo de apoyo y capacitación docente que se propone subyace una mirada socio crítica en torno al rol de las tecnologías en la educación, la formación profesional y la formación de la ciudadanía.
- Criterio estratégico V: propiciar estrategias de comunicación intra e interinstitucional para lograr un fortalecimiento de la imagen institucional en la comunidad socio educativa

El proyecto "Espacio de educación con TIC"

En 2011, el Consejo Académico (máximo órgano de gobierno) de la FCH aprueba la propuesta de creación de un área o espacio de apoyo a la enseñanza universitaria en el uso educativo comunicativo de TIC. La propuesta consiste en brindar un espacio de ayuda permanente a toda la comunidad docente de la FCH (profesores, ayudantes y graduados). Dicho apoyo consiste en asesorar y capacitar a los docentes en

el uso educativo de diferentes tecnologías: las tecnologías de la información y la comunicación –TIC– "tradicionales" (prensa, radio y televisión/video) y las llamadas nuevas tecnologías (diferentes aplicaciones de la informática).

Es eminentemente un proyecto pedagógico y vinculado a la docencia universitaria. A través del mismo:

- Se generan articulaciones entre cátedras puesto que muchos materiales pueden ser enfocados desde diferentes campos disciplinares y de ese modo se puede brindar una visión integral del tema al alumno.
- Se acercan los docentes graduados a la Facultad y con ello se propician trabajos conjuntos entre las instituciones en que se desempeñan y la FCH.
- Se generan algunas acciones de intercambio y de trabajo conjunto al interior de la Facultad entre cátedras, al interior de la Universidad con cátedras de otras Facultades y, en principio, con otras instituciones educativas a través de nuestros graduados. Con todo ello se colabora en la consolidación de una imagen de la FCH, al menos en los temas de los que trata este proyecto.

Los propósitos de este espacio son:

- Aportar a la mejora de las prácticas de enseñanza con tecnologías que no se limite a un "buen uso" técnico de las TIC. Se trata de recuperar la dimensión ético comunicacional de estas tecnologías a nivel individual y a nivel social con todo lo que ello incluye; es decir, con lo actitudinal, lo valorativo, lo afectivo y lo procesual y procedimental que supone un proceso educativo.
- Promover la apropiación social de las TIC facilitando el acceso y el conocimiento de sus posibilidades y limitaciones en la comunidad docente de la Facultad. De este modo dicha comunidad será multiplicadora de este conocimiento en otros ámbitos.

Y su objetivo central es:

- Promover, asesorar y capacitar en el diseño y producción de proyectos y materiales educativos en las modalidades presencial, a distancia y combinada, atendiendo a las estrategias propias de las diferentes Tecnologías en/de la Educación.

Los docentes pueden utilizar:

- Materiales de estudio para sus alumnos de las cátedras universitarias.
- Materiales de estudio para sus alumnos que articulen o integren diferentes cátedras.
- Materiales de estudio para otros niveles educativos (inicial, primaria, secundaria) para ofrecer o para satisfacer una demanda específica.

Pero dichos materiales pueden ser producidos por ellos, o por un área o espacio dedicado a esto o utilizar materiales ya elaborados para:

- Educar con TIC: es decir, transmitir contenidos a través de estas tecnologías.
- Educar en TIC: es decir, enseñar básicamente el manejo de estas tecnologías (hacer un video, una presentación hipermedial, un micro radial, entre otras cosas)
- Educar para las TIC: es decir, enseñar a "leer" críticamente y a producir estos medios con criticidad (qué pasa por el contenido a transmitir y los significados generados en la propia producción)

En este sentido, en ese espacio se propone realizar asesoramientos, capacitaciones y acciones de apoyo en diseño y producción de material educativo hipermedia, de videos y material audiovisual educativos, de material educativo gráfico/impreso o de material educativo radial/ de audio.

En síntesis, se trata de:

1. Promover, asesorar y coordinar la producción de estrategias y materiales educativos apropiados en, con y para las TIC para la enseñanza universitaria y/u otros niveles educativos vinculados a las cátedras de la FCH.
2. Asesorar en el uso de instrumentos, técnicas y recursos de las TIC en, con y para la producción educativa en diversas modalidades de la FCH.

Aulas virtuales como apoyo a la educación presencial

Comenzamos a trabajar en el apoyo de aulas virtuales al curso de ingreso presencial a todas las carreras de la Facultad y el apoyo de aulas virtuales como complemento de las materias presenciales de grado de la misma Facultad. Por otra parte, en 2014, desde la Secretaría Académica

de la FCH, se elaboró una reglamentación para alumnos que trabajan o están en circunstancias especiales (embarazos, a cargo del cuidado de familiares, por ejemplo). En la misma se reconoce un porcentaje de inasistencias que será recuperado o abordado mediante aulas virtuales de apoyo. De este modo, esta reglamentación ha reforzado la necesidad de fortalecer el proyecto de aulas virtuales iniciado en 2011. Desde esa fecha hasta la actualidad, ha sido un arduo y complejo proceso:

1. El desarrollo de la experiencia piloto entre 2012 y 2014 fue realizada a partir de un trabajo coordinado por un especialista en Comunicación educativa junto a un grupo de cuatro técnicos informáticos; quienes realizaron este trabajo como una tarea más a la central de cada uno de ellos.
2. Se decidió instalar una plataforma Moodle para educación presencial diferenciada del que se usa en educación a distancia (en UGED). Al ser una experiencia piloto, sólo participaron los docentes que deseaban desarrollar una estrategia metodológica diferente en sus asignaturas (ver tabla 1).Se decidió realizar algunos procedimientos manualmente (matriculación de alumnos, transferencia de alumnos del SIU Guaraní al Moodle, entre otras cuestiones).

	2012	2013	2014
Cantidad de asignaturas	10	15	18

Tabla 1

3. Se implementó un aula virtual de prueba donde cada docente podía realizar prácticas; y otro aula virtual de formación con demos sobre diferentes funcionalidades. A ambas aulas podían ingresar todos los docentes que participaban de la experiencia.

Evaluación y análisis

La experiencia piloto de uso de aulas virtuales como apoyo a la educación presencial, según los docentes que participaron, ha tenido más aspectos positivos que negativos. Se resaltó la utilidad del aula para el intercambio de materiales e ideas que, en muchos casos por limitaciones de tiempo, no se pueden ver y analizar en la clase presencial;

también en la posibilidad de estar informados de cualquier novedad y de acceder a fuentes diversas.

Sin embargo, a la vez, se indicaron una serie de dificultades que son relevantes como obstáculos para el desarrollo de las asignaturas: caída del sistema/internet, el tiempo necesario para los procedimientos manuales, el retraso en las soluciones técnicas y de asesoramiento por falta de tiempo del personal. A través de estos señalamientos se hizo visible la necesidad de que el equipo a cargo (tanto el pedagogo como los técnicos) tuvieran sólo funciones específicas en el proyecto. Los recursos humanos compartidos en diversas funciones y tareas no redundan en la calidad de la propuesta. Como dijimos más arriba, *las formas de organización –concebidas como formas de distribución de los espacios y los tiempos, que a su vez suponen distribución del conocimiento, del poder en las interacciones en los vínculos entre los actores de una institución–, son esenciales para profundizar el conocimiento del sentido social de la educación, en general, y de la educación universitaria, en particular.*

Por su parte, los docentes resaltaron las dificultades técnicas, administrativas u organizativas. Frente a lo cual debemos reconocer que, durante la experiencia piloto, como equipo no logramos superar la idea de mera incorporación de tecnología en las clases presenciales. De hecho, el planteo del área y del proyecto específico de aulas virtuales que desarrollamos, tanto en su redacción como en su implementación, se centraron en la incorporación de tecnología en la educación universitaria. La implementación de este proyecto se pensó en etapas, la primera de las cuales era lograr que los docentes comenzaran a incorporar las aulas en sus prácticas. Se ha ido logrando en un pequeño grupo de docentes (18 de una plantel docente de 200). De este modo, no logramos superar una visión tecnologicista del uso de estas herramientas, pero si pudimos mostrar la necesidad de fortalecer la dimensión organizacional.

Los próximos desafíos

Algunos de los próximos desafíos, entonces, son seguir logrando la incorporación de aulas virtuales a todas las asignaturas de la modalidad

presencial; ir haciendo avances cualitativos en el uso de manera tal que las aulas virtuales superen la función de brindar información y de repositorio de materiales. Los docentes, quizás por desconocimiento, no plantearon la necesidad de conocer cómo incluir las aulas virtuales en sus prácticas de enseñanza. Tenemos que tender a que el docente se pregunte: ¿por qué y para qué utilizar aulas virtuales y sus múltiples funcionalidades en la educación presencial? ¿Cuál es el sentido? Interrogantes esenciales para comprender un encuadre educomunicacional que sustente una propuesta de inclusión y complementariedad de medios, tecnologías y lenguajes con vistas a la formación socio cultural crítica.

El Espacio de Educación con TIC, evidentemente tiene que consolidarse y conformar un equipo multidisciplinario. Como necesidad de organización a nivel institucional, se requiere un equipo de trabajo a los efectos de establecer una organización técnico administrativa y pedagógica, tanto para el uso de aulas virtuales para la educación presencial como para diferentes proyectos. Es importante remarcar que el uso educativo de TIC en educación presencial, no puede limitarse a dichas aulas puesto que los propios docentes van planteando nuevas necesidades: aplicaciones para actividades de voz en el caso de idiomas (como señala una docente entrevistada), aplicaciones tales como aulas sincrónicas para ciertos temas y/o situaciones especiales, etc. Lo cual implica el uso de otras aplicaciones para Moodle y el uso de otras aplicaciones necesarias para la enseñanza y el aprendizaje (mapas conceptuales y materiales digitales hipertextuales, por ejemplo). La utilización de esta variedad de aplicaciones y herramientas no debe perder de vista la finalidad última de la educación: posibilitar la adaptación y la integración social pero, a su vez, contribuir a su transformación. El sentido de esa integración y de esa transformación es político y ético; y es el resultado de una tensión.

> "[…] 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". (Dias Sobrinho, 2008).

En este sentido, consideramos necesario aunar esfuerzos; que no se diferencien, por ejemplo, áreas de gestión técnica ni pedagógica para la educación a distancia y para la presencialidad; unificar las propuestas de uso de TIC y asegurar una racionalidad organizativa y pedagógica para dar respuesta a las múltiples demandas.

Bibliografía

Área Moreira, M. (2007), "La docencia virtual en las universidades presenciales". Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED). Volumen 10, nº 12.

Área Moreira, M.; San Nicolás Santos, B. y Fariña Vargas, E. (2008): "Evaluación del Campus Virtual de la Universidad de La Laguna. Análisis de las Aulas Virtuales periodo 2005-07, financiado por la Unidad de Docencia Virtual de la Universidad de La Laguna.

Barbera, E. (coord.) (2008), "Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis. Grao.

Bartolomé Antonio (2004),"Blended learning. Conceptos básicos". Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 23.

Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M.C (2009), "Actitudes, satisfacción, rendimiento académico y comunicación online en procesos de formación universitaria en blended learning". En SAN MARTÍN ALONSO, A. (Coord.) Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, nº 1. Universidad de Salamanca.

Dias Sobrinho, José (2008), "Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y caribeña". En Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC-UNESCO. Caracas. Editores: Gazzola, Ana Lucia y Didriksson, Axel.

García Aretio, L. (2012), "Convergencia Presencia-Distancia". Contextos universitarios mediados. Recuperado a partir de: <http://aretio.hypotheses.org/50>.

Gutiérrez A. C., Flores P., Aldecoa A., Marijuan M. (2009), "Moodle como plataforma Blended Learning y su funcionalidad en la convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior". IV Congreso de la Cibersociedad. Crisis analógica. Futuro digital.

Nota:

[1] Seminario Interno realizado en el Encuentro de la Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina (RUEDA), realizado en la sede del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), marzo, 2007.

La Universidad Inteligente: un nuevo paradigma de gestión institucional

Carolina Tkachuk*

El auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el marco de la nueva sociedad informacional, viene a reconfigurar la dinámica y el desarrollo en la educación en general y en las instituciones universitarias en particular desde su propia estructura. Las prácticas digitales y los nuevos modos de flujo de información nos invitan a repensar los procesos de cambio y adaptación que deberá experimentar la Universidad, como institución que forma parte de la sociedad digital actual. Las nuevas metodologías de gestión institucional, junto con las nuevas formas de relación y participación de los distintos actores implicados (alumnos, docentes y agentes institucionales), llevan a pensar en un nuevo paradigma de organización y gestión que aquí denominamos Universidad Inteligente. Surge, así, un nuevo modelo de institución universitaria, con sus retos y desafíos, que contribuye a la mejora en la eficiencia de la Universidad bajo estrategias creativas e innovadoras, posicionándola competitivamente como institución de vanguardia y convalidando nuevos procesos de formación, capaces de articular las nuevas demandas y tendencias sociales, culturales y educativas en consonancia con el contexto digital actual.

Palabras clave: universidad – TIC – gestión – calidad – sociedad digital – transparencia – sustentabilidad – creatividad – innovación – redes – sinergia – apertura – diversidad.

* Docente investigador de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y profesora de "Economía y Administración en la Sociedad de la Información" en UVQ.

El contexto de evolución de la Educación Superior

La revolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que tiene lugar hacia finales del siglo XX, impacta transversalmente sobre distintos ámbitos, invitándonos a repensar ciertas áreas disciplinares en el que la Educación Superior adquiere un protagonismo inédito respecto a sus estrategias de formación. En este sentido, la nueva economía digital, genera profundas transformaciones en los procesos de Educación Superior implicando nuevas estrategias de gestión institucional, así como nuevas formas de demanda y oferta educativa que la Universidad deberá afrontar de cara a una formación académica de calidad.

La incorporación de las TIC en la educación revoluciona los procesos de enseñanza y de aprendizaje por los que atraviesan las Universidades, tanto nacionales como internacionales, constituyendo un fenómeno global. El vertiginoso crecimiento de la Web 2.0 y 3.0, en gran parte estigmatizada a través de las redes sociales, nos instala un nuevo escenario con distintas formas de aprender y de considerar al conocimiento y, por lo tanto, de gestionar las instituciones educativas donde se desarrolla y produce dicho conocimiento.

La revolución de las TIC ha ejercido una gran influencia en todas las áreas disciplinares e institucionales, modificando las dinámicas de funcionamiento interno y orgánico de agentes públicos y privados, dando lugar a un escenario sobre el que deben enfrentar nuevos desafíos y problemáticas. La Educación como proceso, y la Universidad como institución, no son ajenas a este flamante marco de actuación en el que deben desarrollar sus objetivos y sus funciones con vistas a la sociedad digital que viene conformándose desde finales del siglo XX.

La Universidad tampoco debe desconocer este nuevo contexto tecnológico y digital al que se deberá enfrentar cada uno de sus graduados, en su desempeño profesional, en los diversos ámbitos, públicos o privados. En este sentido, los procesos de formación en un medio institucional que sea capaz de articular las nuevas demandas y tendencias sociales, culturales y educativas en consonancia con el contexto digital actual, convalidará y redundará en el alcance de las

competencias y habilidades necesarias con las que el graduado debe contar al momento de enfrentarse al mercado laboral actual.

El sector de la Educación Superior transita un momento inédito, tanto a nivel mundial como regional. Históricamente, el concepto de Universidad siempre tendió a ser un concepto estático que no se ha modificado radicalmente durante siglos y, la mayor parte de las universidades en el mundo, aún replican y copian ese modelo que cuenta con casi 1000 años de existencia. En la actualidad, podemos identificar 3 factores que impulsan la evolución del viejo modelo universitario: la tecnología, el acceso a la información y el proceso de globalización. A partir de la llegada de la tecnología como claro factor disruptivo, el modelo clásico de educación se enfrenta a una profunda transformación en el que se modifica la concepción de espacio-tiempo por parte del estudiante, quien comienza a experimentar un proceso de aprendizaje que se practica en cualquier momento y desde cualquier lugar, mediante el acceso a Internet. Al mismo tiempo, la tecnología facilita el acceso abierto y permanente de contenidos, datos e información al estudiante que influye de manera pertinente en su proceso de formación académica; a su vez, la tecnología permite al docente acceder a proyectos internacionales de investigación, compartiendo conocimiento con diversos colegas de diferentes países, generando interesantes intercambios académicos, dando lugar a una dinámica en red a partir de los flujos de contactos y proyectos que emergen a escala regional y global, dando mayor visibilidad y difusión a la institución y retroalimentando la producción de conocimiento. Complementariamente, en el marco de la globalización, la tecnología amplía el acceso a un mercado mucho mayor de oferta educativa más allá de los límites geográficos tanto del estudiante como del docente (Pizarro, P.; 2015).

En este sentido, la tecnología, el acceso a la información junto con la globalización suponen los tres instrumentos que originan la evolución del modelo universitario, en un contexto en el que se viene observando un fuerte crecimiento de la demanda en Latinoamérica. De acuerdo a mediciones del Banco Mundial, hacia el 2035, con casi 60 millones de estudiantes América Latina se convertiría en una de las 3 principales regiones del mundo en captar estudiantes universitarios, tendencia que se ve convalidada por el crecimiento y desarrollo

económico que se advierte en la región, generando una importante demanda de profesionales calificados (Pizarro, P.; 2015).

De esta forma, la Educación Superior en América Latina adquiere un rol crecientemente relevante en los procesos de transformación social que es capaz de generar. De aquí que se torna esencial la capacidad de adaptación al entorno en términos de gestión institucional a fin de ganar en eficiencia, competitividad, inclusión y calidad educativa en un marco de apertura, flexibilidad, creatividad e innovación permanente, en los procesos de formación académica que la Universidad es responsable de llevar adelante.

El modelo de Universidad Inteligente: definición, características e implicancias

A la luz del avance de las TIC en los sistemas educativos y, concretamente, en la Educación Superior, se genera la necesidad de promover estrategias de gestión eficiente a nivel institucional, mediante la implementación de nuevas herramientas y dinámicas que convalidan procesos innovativos. Aquí emerge el concepto de Universidad Inteligente, como modelo organizacional que da respuesta a las nuevas necesidades de las instituciones educativas frente a un contexto de sociedad digital que se enmarca en la Era de la Información y el Conocimiento.

La Universidad Inteligente podemos entenderla como un ecosistema académico con una visión integral y sistémica de la institución, donde todas las áreas y agentes se vinculan de manera sinérgica y coordinada, a través de tecnología y medios digitales, abarcando dimensiones de desarrollo educativo, investigativo, económico, sustentable, cultural, y político de la vida universitaria con la finalidad de alcanzar una gestión eficiente (inteligente), de valor y de calidad. En este sentido, constituye un modelo que estimula procesos virtuosos de articulación entre los diversos actores y entre las modalidades de estudio, convalidando la Bimodalidad desde el momento en que impulsa la integración de los procesos de gestión institucional presencial y a distancia. Así, la Universidad Bimodal se enmarca en la idea de la Universidad Inteligente.

El desarrollo de un modelo de Universidad Inteligente se refleja a partir de la creación de un ecosistema académico que da lugar a una institución universitaria integrada, basada en los siguientes factores:

- La innovación como eje de dinámicas operativas abiertas e interconectadas.
- La aplicación de inteligencia colectiva con efectos multidisciplinares.
- La Universidad como nodo de un sistema integral, evolutivo, dinámico y acumulativo.
- Mecanismos de coordinación y equilibrio entre tecnología y medioambiente en la vida universitaria.
- Las TIC como herramientas principales que convalidan una gestión inteligente de la Universidad.

La inteligencia colectiva y su aprendizaje se basan en la interacción entre pares, y se vuelve una condición sine qua non que toda institución deberá aprender y poner en práctica como parte inherente de la educación y su gestión en todos sus niveles, vinculada con la idea de innovar y pensar en equipo compartiendo información como prioridad antes que la búsqueda de reconocimientos. A fin de comprender los desafíos que tiene por delante el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo este nuevo ecosistema académico, es oportuno distinguir entre tres actores clave: alumnos, profesores y universidad. Al considerar a los alumnos universitarios actuales se perciben claramente multimediáticos, comprometidos consigo mismos y las comunidades digitales de pertenencia, con capacidad de aprendizaje en función de la motivación recibida por un entorno académico digital compatible con las necesidades y formas de desempeño profesional futuro. En cuanto a los profesores la tendencia es un tanto más diversa presentando perfiles distintivos respecto a su función docente: para algunos la experticia profesional supone ser la fuente primaria de conocimientos y experiencias para transmitir en el aula, en tanto que para otros la labor investigativa se centra en sus estrategias de enseñanza como generadores e impulsores de conocimientos. En ambos casos, puede concebirse a los docentes como facilitadores y transmisores estratégicos de conocimiento e información que, en la Era Informacional actual, cobra mayor relevancia respecto a las prácticas de incorporación de contenidos específicos.

Por último, la universidad adquiere mayor protagonismo en el proceso de adquisición de conocimientos pero de manera cada vez más coordinada con el resto de instituciones y organizaciones educativas, dando lugar a una dinámica desde donde se generen retroalimentaciones y sinergias a partir de redes de conocimiento e intercambio.

Las nuevas formas de socialización exigen cambios en el ámbito del conocimiento y el aprendizaje desde el momento en que impactan sobre los paradigmas metodológicos. De alguna forma, el saber deja de ser un cuerpo estático de acceso único y rígido, sino que la apertura de nuevos canales hacia la información, la experiencia y el conocimiento se genera en un marco de innovación disruptiva, inteligencia colectiva, design thinking (pensamiento de diseño), desarrollo de nuevas soluciones, nuevas formas de investigación (interconectada y en red) mediante la incorporación de creatividad tecnológica con impacto social, ambiental y cultural. Un ecosistema académico holísticamente innovador que impacta transversalmente en todas las áreas institucionales de la universidad, implicando a cada uno de sus actores, refleja la dinámica propia de una Universidad Inteligente.

Es importante destacar que la idea de “inteligencia” en las instituciones y, concretamente, en las universidades, se vincula con el desarrollo de un entorno capaz de crear redes de cooperación e intercambio, y de fertilización cruzada de ideas que entusiasman; un entorno capaz de valorar capacidades y esfuerzo de cada actor que se comprometa e implique con una visión innovadora de universidad. Bajo este modelo de Universidad, aun cuando las TIC adquieren especial protagonismo no debemos dejar de considerar que constituyen sólo un medio que permite desarrollar dinámicas de sinergia dentro de la comunidad universitaria y otorgan el sustento necesario para los ejes y características que la definen como Universidad Inteligente.

El concepto de Universidad Inteligente se sustenta sobre la idea de las Universidades como “organizaciones que aprenden”, ya que se conciben como organizaciones flexibles y creativas, con capacidad de adaptación a un entorno donde el aprendizaje organizativo se vuelve el instrumento esencial que garantiza la supervivencia de las organizaciones en general, y de las universidades en particular en el siglo XXI.

Cuando las transformaciones penetran el orden social conocido hasta entonces, se impone la necesidad de contar con un corpus específico de saberes y prácticas que convalidan la creación de un nuevo orden organizacional.

Algunos paralelismos estructurales entre Ciudad Inteligente y Universidad Inteligente

Desde el momento en que la universidad constituye una comunidad pequeña, con una dinámica, jerarquía e identidad propia, en la que sus actores pasan gran parte de su vida manteniendo intercambios y experiencias concretas, podemos concebirla en ciertos aspectos como una ciudad.

El fenómeno de Ciudad Inteligente, ya instalado como nuevo paradigma de gestión de la ciudad, advierte importantes avances tanto en su tratamiento teórico como en su implementación, con interesantes resultados obtenidos en distintos casos, varios en Europa y ya algunos en Latinoamérica (Universidad Externado de Colombia; 2012).

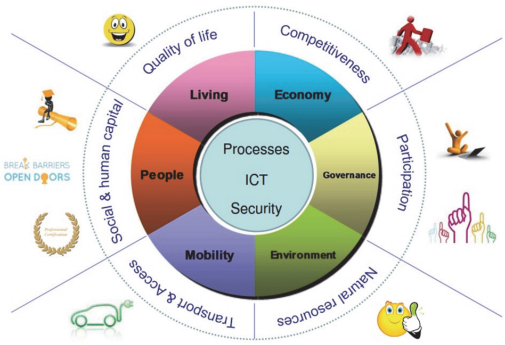
La Universidad abarca una elevada densidad de talento en diversas disciplinas y, como tal, se vuelve un sitio adecuado para implementar soluciones innovadoras que puedan transferirse a la sociedad.

En este sentido, haciendo un paralelismo con las características que adoptan las ciudades inteligentes y las dimensiones que la definen como tal según López, Martínez y Fernández Ciez (2015), podemos establecer un conjunto de ejes que configuran la nueva estructura de las instituciones universitarias como Universidades Inteligentes.

Ejes estructurantes para un entorno universitario inteligente:

- **Economía:** redes inteligentes de trabajo e intercambio, desmaterialización de documentos, gestiones digitales, teletrabajo. Se vincula con una cultura que impulse el espíritu emprendedor profesional y personal.
- **Movilidad:** reestructurar las soluciones logísticas implicadas en el sistema universitario (tanto presencial como a distancia), incentivar el uso de la movilidad sustentable (bicicleta), brindar un servicio de transporte sustentable.

- **Gobierno:** gobierno Abierto y Datos Abiertos (mayor transparencia), sistemas de seguridad inteligentes, ciudadanía universitaria digital (inteligente). Se vincula con la idea de que la toma de decisiones sea participativa y abierta mediante una gestión institucional transparente; la digitalización y modernización de los procesos de gestión suponen ser la base para mejorar el vínculo entre la institución y la comunidad universitaria a través de dinámicas de acceso a la información.
- **Calidad de Vida:** métricas inteligentes de energía, servicios específicos de salud y asistencia universitaria. Apunta a mejorar la calidad de vida a través de la integración cultural de los miembros de la comunidad universitaria.
- **Medio ambiente sustentable:** las nuevas tecnologías pueden utilizarse para proteger y preservar los recursos naturales, reduciendo la contaminación y mejorando la protección ambiental. Adoptar características de edificio inteligente, incorporar iluminación inteligente (LED), controlar la gestión del agua y establecer un sistema de riego inteligente, adoptar una política de "basura cero", utilización de energías limpias y renovables, a fin de mejorar la eficiencia energética de la institución. Promover el uso adecuado de los recursos naturales, las prácticas de reciclaje y de selección de residuos (orgánicos e inorgánicos), dando lugar a estrategias ambientales integradas para un mejor uso del medio ambiente.
- **Ciudadanía:** educación e investigación a fin de contar con una población formada y capacitada en el dominio y manejo de las TIC para la vida universitaria, propender a valores de autenticidad, cultura y felicidad, y concientizar respecto de una dimensión de "glocalización" acercando a los actores hacia dinámicas globales existentes sin perder los valores locales. Esta cuestión se vincula a una nueva visión enfocada en las personas dentro de la institución universitaria, que la convierten en un lugar deseable para aprender, debatir y trabajar, así como para adquirir un mejor y mayor compromiso con sus pares mediante redes sinérgicas de vinculación académica. Promueve el aprendizaje continuo e incentiva el desarrollo de proyectos de I+D+I+i.



Fuente: Serra B.J. y Sola A., Jornadas RedIRIS, 2014.

Todos y cada uno de los ejes precedentes que definen y caracterizan un entorno inteligente se consideran intrínsecamente unidos; es decir, funcionan de manera holística a fin de obtener las ganancias de eficiencia a partir de una labor integradora y de conjunto, bajo dinámicas de transversalidad y multidisciplinariedad.

Los objetivos para el desarrollo de un modelo de Universidad Inteligente podrían resumirse en los siguientes puntos:

- Contribuir a la mejora de la eficiencia de la Universidad con creatividad e innovación inteligente.
- Mejorar la empleabilidad de los estudiantes fomentado su espíritu innovador y emprendedor.
- Alcanzar una mayor sinergia entre los distintos actores implicados y que trabajan en temáticas relacionadas.
- Desarrollar y prototipar tecnologías inteligentes que puedan transferirse a la sociedad.
- Mejorar la imagen de la universidad posicionándola competitivamente como institución innovadora y de vanguardia, aportando soluciones estratégicas a la sociedad y dando lugar a vínculos más fluidos y estrechos de ésta con la universidad.
- Transformar la universidad en una institución más abierta, democrática y diversa, en consonancia con la sociedad informacional actual.

Si bien los objetivos precedentes están alineados con la idea de Universidad Inteligente a nivel general, cada institución podrá amoldar los

objetivos en función de su situación académica, administrativa y de gestión, y de sus deseos y necesidades. Las alternativas y "modelos de gestión" surgirán desde un entorno cultural que convalide el trabajo colaborativo y el entusiasmo innovador y creativo para desarrollar una comunidad universitaria inclusiva, de calidad y excelencia.

El caso de SmartUIB (Universitat de les Illes Balears)

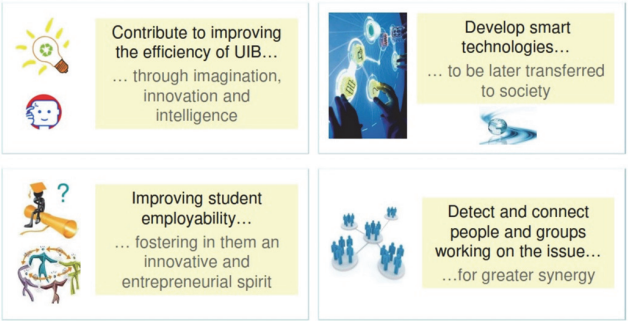
Al momento de analizar y referenciar algún caso concreto de aplicación de tecnologías a escala de gestión institucional universitaria con objetivos de transformarse en una Universidad Inteligente, como fenómeno reciente y de vanguardia, fue oportuno detenernos en el caso de SmartUIB.

El proyecto de SmartUIB surge a través del Acuerdo Ejecutivo 10774 (Full Oficial UIB, FOU, número 389) en Octubre de 2013, con el claro objetivo de constituirse en la Universidad Inteligente de las Islas Baleares. La idea detrás del proyecto se enmarca en mejorar la eficiencia de la Universidad mediante el uso estratégico de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Es interesante destacar que, inicialmente, el proyecto nace sin asignación presupuestaria, con la idea de que tal asignación se vaya efectivizando en la medida de la consecución de objetivos, dato que le aporta al proyecto un doble valor y denota un auténtico carácter emprendedor, de trabajo colaborativo por la eficiencia y calidad educativa, más allá de los recursos disponibles. Tal como referencian sus mentores, más que un proyecto, SmartUIB supone un "paraguas" bajo el cual se incluyen otras propuestas que compartan sus valores y aspiren a ser replicadas en la sociedad generando valor agregado de conocimiento. (Serra y Sola; 2014)

La visión que se propone el proyecto SmartUIB se enfoca en el talento como reflejo de la educación, la investigación y la sociabilidad que se desarrollan en el entorno universitario. Bajo esta perspectiva, la tecnología, los procesos y los recursos se implican de manera integral a fin de garantizar excelencia, humanidad y sostenibilidad en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, así como también en los resultados de los trabajos de I+D+I+i.

En tanto, la misión del proyecto SmartUIB apunta a actuar intensivamente con la Universidad como agente catalizador a fin de promover la innovación dentro de la institución a través de la difusión de nuevos enfoques e ideas, mediante la implementación de acciones complementarias sobre diversos procesos tecnológicos.

Objetivos propuestos para el proyecto SmartUIB



Fuente: Serra B.J. y Sola A., Jornadas RedIRIS, 2014.

En este sentido y bajo este marco, lo que SmartUIB viene haciendo desde hace casi tres años es, básicamente, promover, diseñar y contribuir a la generación de sistemas, tecnologías y procesos para adherir los conceptos de talento y tecnologías con vistas a la sociedad del futuro, de manera coordinada con toda la comunidad universitaria y con la idea de abrir posibilidades de exportar los resultados obtenidos hacia el resto de la sociedad civil. Se ha creado un Comité de Seguimiento con el fin de monitorear el avance del proyecto en función de los objetivos y valores propuestos.

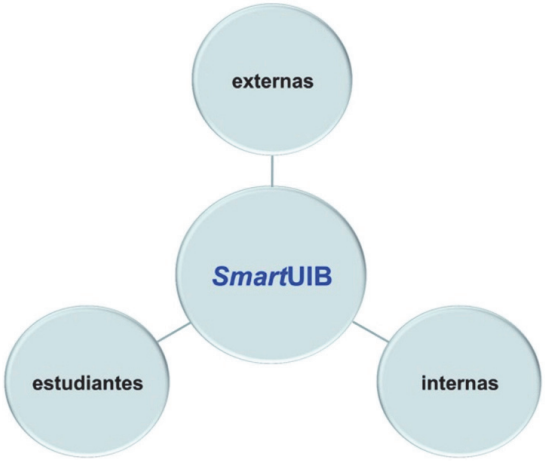
Ahora bien, ¿cuáles son los ejes estratégicos que definen y caracterizan al proyecto SmartUIB?. Podemos resumirlos como:

- **Transversalidad:** bajo la idea de atravesar, vincular e integrar las diversas áreas y actores de la institución, a fin de generar las sinergias necesarias que permitan alcanzar una gestión eficiente para una educación inclusiva, innovadora y de calidad, se abraza la idea de un corpus interdisciplinario desde donde se promuevan iniciativas en equipo y colaborativamente para el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como para la producción de conocimiento.

- **Empleabilidad:** apunta a brindar una formación compatible con el mercado laboral actual (tanto a nivel local, regional como internacional) y se centra en promocionar la figura del emprendedor e incentivar la creatividad.
- **Catalizador:** el rol de la institución frente a la sociedad, se presenta como catalítico, es decir, coordina, colabora y diseña estrategias para contribuir a la resolución de problemáticas diversas. En este sentido, apunta a tender puentes entre nichos verticales y a estrechar vínculos de la Universidad con las empresas.
- **Transferencia:** la idea es que las buenas prácticas desarrolladas al interior de la institución se expandan al resto de la sociedad. Las innovaciones y aplicaciones generadas a nivel universitario pueden tener un efecto derrame con claros impactos en la sociedad digital.

La dinámica relacional que surge a partir del proyecto SmartUIB, incentiva los vínculos entre los diversos actores y agentes de la comunidad universitaria, tanto a nivel interno como externo, donde el nuevo modelo de gestión institucional convierte a la Universidad como articulador de sinergias.

Modelo de relaciones interpersonales en el proyecto SmartUIB

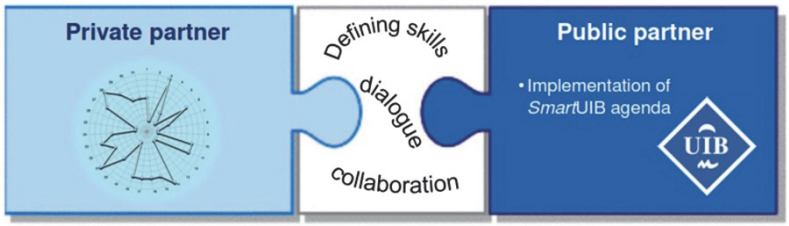


Fuente: Serra B.J. y Sola A., Jornadas RedIRIS, 2014.

BIMODALIDAD

Como fenómeno reciente y pionero en el desarrollo del modelo de Universidad Inteligente, el proyecto SmartUIB basa su estrategia de acción en el modelo europeo de Public Private Partnership (PPP), donde la Universidad, junto con el sector privado, diseña estrategias de formación a través del diálogo y el trabajo colaborativo en función de las habilidades necesarias de la sociedad digital actual. Bajo esta dinámica, la Universidad Inteligente de las Islas Baleares ya ha establecido diversos contactos con empresas e instituciones interesadas en la celebración de proyectos conjuntos enmarcados en el nuevo modelo de gestión universitaria propuesta.

Modelo Public Private Partnership (PPP)



Fuente: Serra B.J. y Sola A., Jornadas RedIRIS, 2014.

El proyecto SmartUIB se viene desarrollando a un ritmo intenso con importantes avances, fundamentalmente en el funcionamiento de la propia institución, con ahorros sustanciales y mejora en la eficiencia del consumo energético y del agua, aumento del parque de energías renovables así como mejoras en la administración y servicios de la Universidad. Con esta dinámica, ha logrado celebrar distintos acuerdos y convenios con agentes de la sociedad civil como catalizador sobre los miembros de la comunidad universitaria y canalizando proyectos de transferencia de tecnología y conocimiento.

Lo que se observa es que el proyecto Smart UIB, aun siendo muy reciente, puede contribuir al diseño de un marco de referencia para el resto de las Universidades que apunten a esta nueva visión de gestión institucional, mediadas por las tecnologías y procesos innovativos.

A modo de conclusión

La Universidad tiene frente a sí una oportunidad inédita para consagrarse como una de las instituciones líderes de la sociedad civil, capaz de impulsar una gran innovación social en el siglo XXI. Indudablemente, deberá redirigir su mirada hacia un nuevo modelo de desarrollo institucional inteligente, en perfecta sintonía con la sociedad digital de la que forma parte.

Claramente, se vuelve un desafío implementar diversas acciones que confluyan en una vida universitaria compatible con un entorno digital e inteligente, donde el campo académico junto con la producción de conocimiento por un lado, y el desarrollo de habilidades y competencias profesionales por otro, no se ubiquen en veredas opuestas sino que sean compatibles y sinérgicas.

En un mundo que cambia y se modifica permanentemente, el proceso de formación profesional y la institución universitaria no pueden ni deben ser los mismos que conocimos en el pasado. Al mismo tiempo, los cambios exigen un aprendizaje permanente de la propia institución y sus actores; de ahí a concebirla como "organización que aprende". Los formatos pueden ser diversos: presenciales o virtuales, sincrónicos o asincrónicos, más o menos flexibles; no obstante, la excelencia y la calidad son principios que siempre deberán estar presentes, ya que suponen ser la clave para alcanzar el bienestar e igualar oportunidades.

Bibliografía

Cukierman, U. (2008), "Los dispositivos móviles y su efectiva aplicación en entornos educativos", Foro de Tecnologías para la universidad virtual. En Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en entornos virtuales, 3 y 4 de noviembre de 2005, Universidad Nacional de Quilmes, 1° edición, Bernal.

Espuny, M.T. (2010), "Las universidades como organizaciones que aprenden" El caso de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya, Tesis doctoral, Barcelona.

Krotsch, P. (2009), "Educación superior y reformas comparadas", Cuadernos Universitarios, Ed. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

Napolitano, S. (2008), "¿Cómo se integra una política de desarrollo e innovación tecnológica en el marco de un proyecto pedagógico?", Foro de Tecnologías para la universidad virtual, en Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en entornos virtuales, 3 y 4 de noviembre de 2005, Universidad Nacional de Quilmes, 1° edición, Bernal.

López Muñoz, L., Martínez, P.A. y Fernández Ciez, S. (2015), "Estudio y Guía metodológica sobre Ciudades Inteligentes", Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información, Ministerio de Industria, Energía y Turismo, Madrid.

Pizarro, P. (2015) "La evolución de la educación en Latinoamérica", Identidad 21, Revista Digital Universidad Siglo 21.

Serra, B.J. y Sola, A.(2014), "Proyecto SmartUIB, desplegando el futuro en la Universidad de las Islas Baelares", Jornadas RedIRIS.

Tkachuk, C. (2014), "Smart Cities y Turismo Inteligente", Módulo IV del cuadernillo de lectura realizado para el curso Destinos Turísticos Inteligente, Campus MINTUR, Ministerio de Turismo de la Nación, Subsecretaría de Calidad Turística, Dirección de Formación en Turismo.

Universidad Externado de Colombia y AHCIET (Asociación Iberoamericana de Centros de Investigación y Empresas de Telecomunicaciones), (2012), "Guía de territorios y ciudades inteligentes", Universidad Externado de Colombia, Primera edición, Bogotá.

Compilador

Alejandro Villar

Es Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO, sede Argentina) y docente investigador concursado como Profesor Titular en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), donde dicta el curso de Análisis de Políticas Públicas y Diseño y el de Evaluación de Políticas Públicas. También, ha impartido cursos de posgrado en el país y en el exterior.

Posee, además, publicaciones nacionales e internacionales sobre la problemática de la gestión local del desarrollo y el turismo local.

Es Co-Director del Programa de Investigación "Dimensiones y Alcances del Desarrollo Territorial" en la UNQ.

En la gestión universitaria, en la Universidad Nacional de Quilmes ha sido Secretario de Extensión, Secretario Académico, Consejero Superior, Director del Programa "Universidad Virtual Quilmes" y Director del Departamento de Economía y Administración.

Actualmente es Vicerrector y Coordinador de la Subcomisión de Educación a Distancia del Consejo Interuniversitario Nacional.

Otras obras de esta colección

TRAYECTORIAS REALES EN TIEMPOS VIRTUALES

Estudiantes y Docentes Universitarios
desde una Mirada Inclusiva

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.

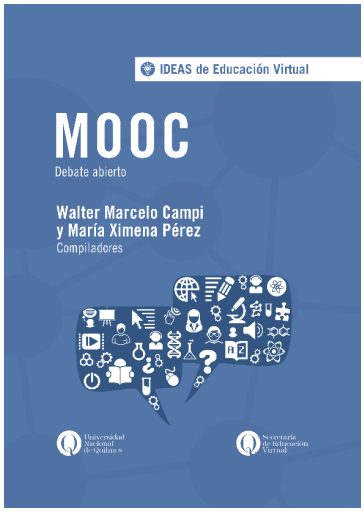
Con un enfoque cuali-cuantitativo, profundiza la relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes, identificando, caracterizando y acrecentando la comprensión de los problemas que enfrenta el alumno de modalidad virtual.

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.

MOOC

Debate abierto



En materia de extensión del conocimiento, los nuevos escenarios formativos en Educación Superior se están orientando hacia un modelo de formación masiva, abierta y gratuita, basados en plataformas de aprendizaje: los Massive Open Online Courses (MOOC), cursos masivos, online y abiertos. ¿En qué puede ser útil esta herramienta como componente de una educación que no puede ni empezar ni terminar en eso? El fenómeno MOOC gravita alrededor de una Universidad que se define como en tiempos de cambios estratégicos y que reclama actualizaciones de un paradigma educativo que se proyecta hacia la Educación Superior crecientemente flexible.

MOOC debate abierto está dividido en dos partes: la primera es descriptiva y expone, de manera fiel, la estructura y los contenidos del conversatorio dado en el marco del "Primer Seminario MOOC: posibilidades y límites para la Educación Superior", organizado por el Programa de Educación no presencial "Universidad Virtual de Quilmes". El encuentro –del que participaron prestigiosos exponentes internacionales–, fue un ámbito fecundo para el intercambio, el debate y la colaboración hacia el interior de la Universidad y entre otras instituciones, especialistas y público en general. La segunda parte refiere a textos elaborados por autores con miradas divergentes, que constituyen un aporte fundamental para conceptualizar el tema a través de una reflexión crítica sobre el modelo, examinando el fenómeno desde diferentes perspectivas. Así, ***MOOC debate abierto*** ofrece una visión profunda y analítica que intenta develar uno de los modos de alcanzar el progreso y el desarrollo sostenible en Educación Superior.

El creciente proceso de virtualización e incorporación de tecnología educativa en universidades tradicionalmente presenciales y que tienden a la convergencia de modalidades de enseñanza, propicia el intercambio, la discusión y la reflexión sobre las perspectivas de la Bimodalidad en las instituciones de Educación Superior.

Bimodalidad: Articulación y Convergencia en la Educación Superior –el tercer libro de la colección Ideas de Educación Virtual–, abre un espacio para que la comunidad universitaria valore el proceso de hibridación entre lo presencial y lo virtual de manera sistemática y a través de acciones intencionadas.

La propuesta resignifica viejas prácticas arraigadas pero no busca reemplazar a la universidad presencial sino enriquecerla y complementarla.

En una segunda parte, la obra presenta una selección de experiencias de educación bimodal y pone en común las iniciativas, propuestas y estrategias de modalidades combinadas que se encuentran desarrollando distintos centros educativos nacionales e internacionales.

ISBN 978-987-3706-76-9

9 789873 706769

IDEAS de Educación Virtual