

trayectorias

UNIVERSITARIAS

MODALIDAD ACCESO ABIERTO
MATERIALES EDUCATIVOS
EDUCACIÓN A DISTANCIA APRENDER TRANSFORMACIONES
CONVERGENCIA PEDAGÓGICA INCLUSIÓN DIGITAL
PROYECTOS ESCENARIOS IMPACTO
ALFABETIZACIONES CONOCIMIENTO
EN LINEAS TIC MEDIACIONES CULTURALES
TENSIONES PROPUESTAS USOS
REFLEXIÓN ENSEÑANZA DEMOCRATIZACIÓN
AULA REPOSITORIOS DIGITALES ENSEÑAR
VIRTUAL RED POLÍTICA EDUCATIVA
DESAFÍOS EXPERIENCIAS PROCESO
DISPOSITIVOS OPORTUNIDADES
DISCURSO INGRESO CULTURA DIGITAL CONTEXTO
FILIACIÓN EVALUACIÓN GESTIÓN UNIVERSITARIA
PERCEPCIONES DOCENTES APOYO

#4 ENSEÑANZA MEDIADA POR TECNOLOGÍAS: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN LA UNIVERSIDAD.



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

VOLUMEN 3 | N° 4 | 2017 | ISSN 2469-0090



EDITORIAL #4

En este 4º número de Trayectorias Universitarias proponemos pensar las dimensiones transversales de la formación de los estudiantes, a partir del lugar que ocupan las tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en las propuestas de enseñanza y observando varias experiencias desarrolladas al interior de la Universidad Nacional de La Plata y de otras casas de estudios.

El valor de las producciones que les presentamos se refleja en que exploran y proponen el trabajo sobre creencias y concepciones propias de un área de conocimiento que se encuentra en constante desarrollo, propiciando significativas transformaciones en las formas de enseñar y aprender. El reconocimiento de la incorporación de las tecnologías en la enseñanza también debe comprender el componente discursivo que las rodea; debe dar cuenta de lo que ellas habilitan, pero también de los desafíos que presentan. La construcción de estrategias pedagógicas en este entramado, conlleva repensar las nuevas y diversas formas en que se produce y circula el conocimiento, así como también en las apropiaciones y usos que se hacen de los soportes, herramientas y técnicas que comprenden las tecnologías. Pensar las TICs entraña pensar también en

las mediaciones culturales (de las cuales la tecnológica es una de las fundamentales), en las nuevas alfabetizaciones y en la revisión crítica de los dispositivos tradicionales de acceso al saber, entre otros caminos posibles.

Lejos de los reduccionismos y complejizando las preguntas iniciales sobre el cómo o qué enseñar a partir de su mediación, este número intenta visibilizar el aprendizaje con TICs, a nivel de procesos, dando cuenta de nuevos aprendizajes y sociabilidades, a la vez promueve estrategias de formación que favorecen la articulación y permanencia de los estudiantes, dinamizando el trayecto inicial y la afiliación universitaria desde interpelaciones ligadas a las formas expresivas y los modos culturales de acceso al conocimiento.

Trayectorias Universitarias realiza así un vasto recorrido que va desde el análisis del mapa de la conformación general de la educación a distancia en la Argentina, pasando por las oportunidades y tensiones propias de esta modalidad, en línea con el trabajo colaborativo que desarrollan las universidades, junto a

las nuevas normativas nacionales al respecto, que plantean la creación de un sistema institucional de EaD en cada universidad; hasta las percepciones docentes, las narrativas transmedia, la complejidad de las TICs y su potencial democratizador.

Asimismo, abordar estas prácticas supone reflexionar hacia el interior de la UNLP, a partir de las estrategias y proyectos desde los que se promueven escenarios de enseñanza mediada por tecnología, como son las estrategias de apoyo y orientación para el ingreso y la permanencia de los estudiantes, experiencias de ingreso a distancia, así como de carreras de posgrado con esta modalidad, el desarrollo de materiales educativos digitales y la importancia de los repositorios digitales en el desarrollo institucional. Acciones todas que promueven la reflexión pedagógico-didáctica sobre la enseñanza, interpellando no sólo a los docentes sino al conjunto de los universitarios.

Bienvenidos una vez más a esta instancia de producción de conocimiento, foro de debate y plataforma de información.



EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN ARGENTINA: tensiones y oportunidades.

González, Alejandro Héctor*

Martín, María Mercedes**

Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

RESUMEN

Este artículo presenta la conformación general de la Educación a Distancia (EaD) en Argentina analizando las tensiones y oportunidades de la modalidad. Se presentan los datos obtenidos en 2016 donde se puede observar su crecimiento en instituciones públicas y privadas de los diferentes niveles educativos. En este contexto se aborda el proceso histórico de conformación de la EaD en Argentina y el desarrollo de RUEDA (Red Universitaria de EaD de Argentina), que da cuenta de los avances en el ámbito de la educación en línea en Argentina a través del trabajo colaborativo y solidario de las universidades públicas. En particular se ejemplifica con la nueva resolución de EaD del país y qué modificaciones produce al interior del sistema nacional y en particular en la Universidad Nacional de la Plata, a través de la creación de un Sistema Institucional de EaD.

PALABRAS CLAVE

Gestión universitaria
- Enseñanza - EaD -
Modalidades educativas
- Normativas

La educación superior enfrenta en la actualidad grandes desafíos para articularse con las condiciones de una realidad distinta, donde nace una nueva educación transnacional y virtual (Rama, 2007). En este contexto, la Educación Superior a Distancia en Argentina se fue configurando con rasgos diferenciados de los que caracterizaron la modalidad en otros países.

La EaD es, en primer lugar, un modo de pensar los procesos formativos de forma diferente a otras modalidades más tradicionales dentro del hacer y el pensar pedagógico (Litwin, Maggio y Lipsman, 2004). Plantea una forma de relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden, a través de diferentes medios y recursos, teniendo en cuenta conceptos de espacio y tiempo

El tipo de instituciones que desarrollaron esta idea, los enfoques curriculares utilizados y el rol cumplido por el estado son algunos de los rasgos que pueden encontrarse al realizar un recorrido histórico de la modalidad. En este marco donde conviven demandas sociales, masificación, regulaciones, mercantilización, diferenciación de prácticas de enseñanza, internacionalización y virtualización (Rama, 2007) se comienzan a observar las tensiones, que vamos a analizar desde sus inicios en Argentina.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN ARGENTINA

¿Fue Argentina vanguardista en Latinoamérica en temas EaD?

No especialmente, hubo desarrollos importantes en otros países que luego fueron incorporados a los proyectos y programas locales. Costa Rica, Colombia, Venezuela pensaron universidades totalmente a distancia desde sus orígenes (Mena, 2004).

Entonces ¿cómo se dan los acontecimientos en Argentina? Entre los primeros antecedentes documentados de EaD en Argentina se registra a partir de 1940 la comercialización de cursos de capacitación para adultos en un oficio¹. Entre las instituciones que distribuían estos cursos a distancia estaba la famosa Escuela Panamericana de Arte. Esto generó una marca en la modalidad que a lo largo de los años ha re-aparecido una y otra vez. “Lo importante era el método (fácil y rápido) y el resultado: conseguir un trabajo, tener independencia, ser exitoso. La fórmula: el hombre que se hace a sí mismo” (Nieto, 2013, p.90).

El programa de investigación histórica de la EaD en Argentina se llevó adelante durante el período 2005-2007 desde RUEDA². Tuvo como objetivos comprender las condiciones contextuales, culturales, políticas, económi-

¹<https://luisalberto941.wordpress.com/2012/01/05/breve-historia-de-los-cursos-de-dibujo-por-correspondencia-1/>

² <http://rueda.edu.ar/>

cas, tecnológicas y educativas que enmarcan el surgimiento y desarrollo de la EaD en nuestro país, identificando las regularidades y las diferencias producidas en distintos contextos: institucionales, provinciales, regionales (Marchisio y Watson, 2011). Fue un gran desafío inédito, pues su gestión fue cooperativa. El Programa relevó datos de 1091 proyectos y 249 instituciones entre 1970 y el 2000. Se toma hasta el 2000 como punto de quiebre

El programa de investigación histórica de la EaD en Argentina se llevó adelante durante el período 2005-2007 desde RUEDA. Tuvo como objetivos comprender las condiciones contextuales, culturales, políticas, económicas, tecnológicas y educativas que enmarcan el surgimiento y desarrollo de la EaD en nuestro país (...)

porque a partir de ese momento hay un fuerte surgimiento de EaD en las instituciones educativas tanto públicas como privadas, tanto, que se genera una sensación de que la EaD aparece allí y ligada a las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), cuando en realidad hay un devenir histórico

que da cuenta del porqué de ese momento. Watson (2009) observa que las instituciones públicas nacionales comienzan a trabajar formalmente en EaD en la década de 1960. En el espacio de la gestión educativa privada fueron pioneras y las organizaciones confesionales la han incorporado con una tendencia de crecimiento menor respecto de las no confesionales. Lorenzo García Aretio (1999) afirma que, entre 1971 y 1975 en Argentina, con la intención de aplicar la radio y la televisión a la educación, el Ministerio de Educación incluyó en el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad distintos cursos a distancia. En este contexto se creó el plan de formación y actualización de los cuadros de las Fuerzas Armadas y el Plan Nacional de Educación Permanente, que inició la Universidad de Buenos Aires. En paralelo se fundan las Universidades Nacional de Luján y la Tecnológica Nacional (UTN), desarrollando sus cursos de ingreso a distancia con programas de televisión (Nieto, 2013).

En Argentina, no hubo presencia formal de

carreras a distancia en las universidades hasta la década del 80, cuando se recupera la democracia. Dos ejemplos destacables son el Programa UBA XXI y la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA (Mena, 2004).

También se destaca en esta década la Universidad Nacional de Misiones (1987), que inició el Proyecto de Educación Secundaria Abierta (ESA) del Sistema Provincial de Teleeducación y Desarrollo de la Provincia de Misiones, "con el objetivo democratizar la educación a través de la modalidad a distancia". (Padula Perkins, 2003).

En 1999 la Universidad Nacional de Quilmes ponía en línea su primer aula virtual y se constituía como la primera Universidad Virtual de Argentina.

CONFORMACIÓN DE RUEDA (Red Universitaria de EaD de Argentina)

"Una red es un tejido flexible que sostiene y comunica. Permite establecer relaciones asociativas y horizontales de variadas orientaciones y sentidos. Optimiza recursos, permite compartirlos y crecer a partir de su disponibilidad para los miembros de la red mejorando la calidad de los procesos y productos que dichas redes sostienen." (González et al, 2009, p93)

El 10 de agosto del año 1990 se conformó la Red Universitaria de EaD de Argentina. Los principales objetivos de conformación de la red fueron: "...fomentar y desarrollar el empleo adecuado de los recursos de EaD para superar problemas educativos específicos; promover la investigación, la experimentación y el desarrollo de métodos y procedimientos en EaD"³. Es un antecedente para Latinoamérica de la conformación de una red articulada con el sistema público universitario que irá evolucionando en el transcurso de los años (Carbone, 2011). La aparición de la resolución ministerial 1717/04 que reguló la EaD, marcó un nuevo propósito a la red. Las primeras carreras en modalidad a distancia presentadas ante esta nueva normativa comenzaron a percibir los obstáculos que se generaban. La evaluación requería: claves de

³ Extraído de la página oficial de RUEDA: <http://rueda.edu.ar/>

acceso a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, generar los materiales didácticos (de estudio y actividades) de toda la carrera, contar horas a distancia y presencial, entre otros. La “sospecha” sobre la calidad de la modalidad generada desde los años 40 vuelve al ruedo y complejiza los procesos de evaluación de carreras con modalidad a distancia.

La RUEDA elaboró un documento observando estos problemas y propuso una modificación de la norma que fue tomado por diversas gestiones y rectores hasta llegar al Consejo de Universidades. En 2013 la red es reconocida por el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional). En la actualidad es parte de la Comisión de Asuntos Académicos del CIN, lugar desde el cual pueden gestionarse en un marco de política universitaria las decisiones de la modalidad.

ANÁLISIS DEL DESARROLLO ACTUAL DE CARRERAS DE EaD

Ya en 2017 cabe preguntarnos ¿Qué ha ocurrido hasta la actualidad en las Universidades Argentinas en materia de EaD?

El periodo 2000-2017 da cuenta de un crecimiento de la modalidad. Surgieron diversos programas que se fueron incorporando a las estructuras organizacionales a través de direcciones, centros de producción multimedia, departamentos, prosecretarías y secretarías a nivel rectoral; con una tendencia a estar ancladas en las Secretarías Académicas. Como ejemplo de ello la UNLP empezó el programa de EaD en el 2004 que finalmente se cristalizó en una Dirección de EaD en el año 2008.

Algunas reformas fueron más profundas. En el año 2000 la UNPA (Universidad Nacional de la Patagonia Austral) genera el Sistema Educativo Unpabimodal, como modelo de

EaD que combina instancias educativas presenciales y no presenciales. En la actualidad cuenta con docentes a distancia concursados y materias que son ofrecidas en los diferentes semestres en modalidad presencial o en modalidad a distancia (Rozas, 2015).

Durante el 2015 se realizó un trabajo en la RUEDA (González, Barletta y Olaizola, 2016) sobre datos cuantitativos para poder contar con un panorama actualizado de la distribución de carreras con modalidad a distancia en las instituciones universitarias públicas y privadas. Se recolectaron datos desde la página del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, los sitios de carreras en CONEAU y de los representantes ante RUEDA, que validaron y aportaron información actualizada de cada carrera en su respectiva Universidad o Instituto Universitario. La muestra trabajada se constituyó de 63 universidades e Instituciones de Educación Superior Argentinas. Se relevaron carreras de 36 instituciones públicas y 27 privadas. El total de carreras a distancia relevadas (grado, posgrado, públicas y privadas) durante 2015 fue de 540. No pudo diferenciarse cuántas están actualmente en funcionamiento, pero la muestra refleja el desarrollo de la modalidad. La distribución de la oferta de las universidades públicas y privadas es: 277 carreras a distancia en universidades públicas (51%) y 263 que dependen de universidades privadas (49%).

Se observa mayor desarrollo de carreras en el grado, a pesar de que la tendencia actual se ha volcado hacia el posgrado: 419 (78%) pertenecen al nivel de grado y pregrado mientras que 121 (22%) pertenecen al nivel de posgrado.

Analizando la categoría de grado y pregrado por tipo de Institución, pública o privada encontramos que el 52% pertenece a carreras de grado ofrecidas por universidades públicas y el 48% por universidades privadas.

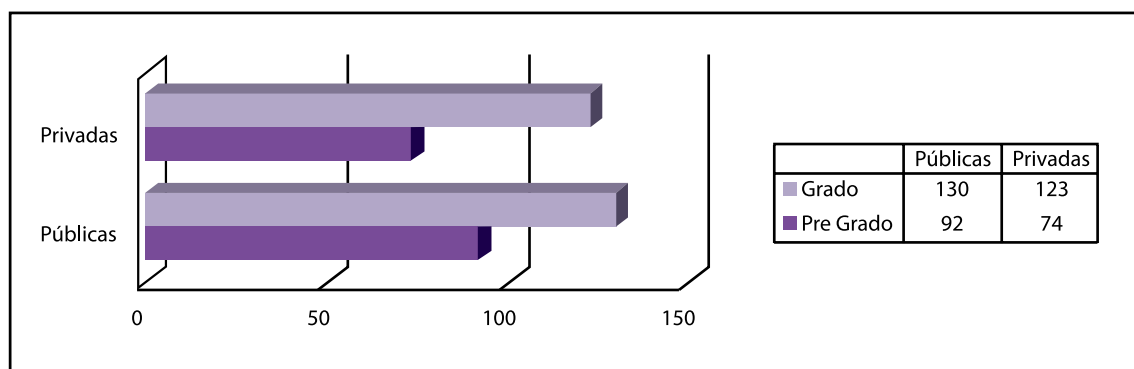


Figura 1. Distribución del Grado y pre-grado por tipo de Institución.

En cuanto a las carreras de posgrado, el 55 % son ofrecidas por universidades privadas y el 46 % por universidades públicas. La diferenciación comienza a establecerse en el tipo de carrera. En las universidades públicas se ofrecen 3 diplomaturas, 27 especializaciones y 25 maestrías; mientras que en las universidades privadas se ofrecen 28 diplomaturas, 13 especializaciones,

8 maestrías y 7 cursos de posgrado. Cabe aclarar que la diplomatura no es un título con validación nacional.

También se analizaron las carreras a distancia por campo de conocimiento. Para ello se definen 6 categorías que pueden verse en la figura 2. Fueron acordadas según la oferta actual y se ofrecen sólo a modo ilustrativo para poder comprender la realidad.

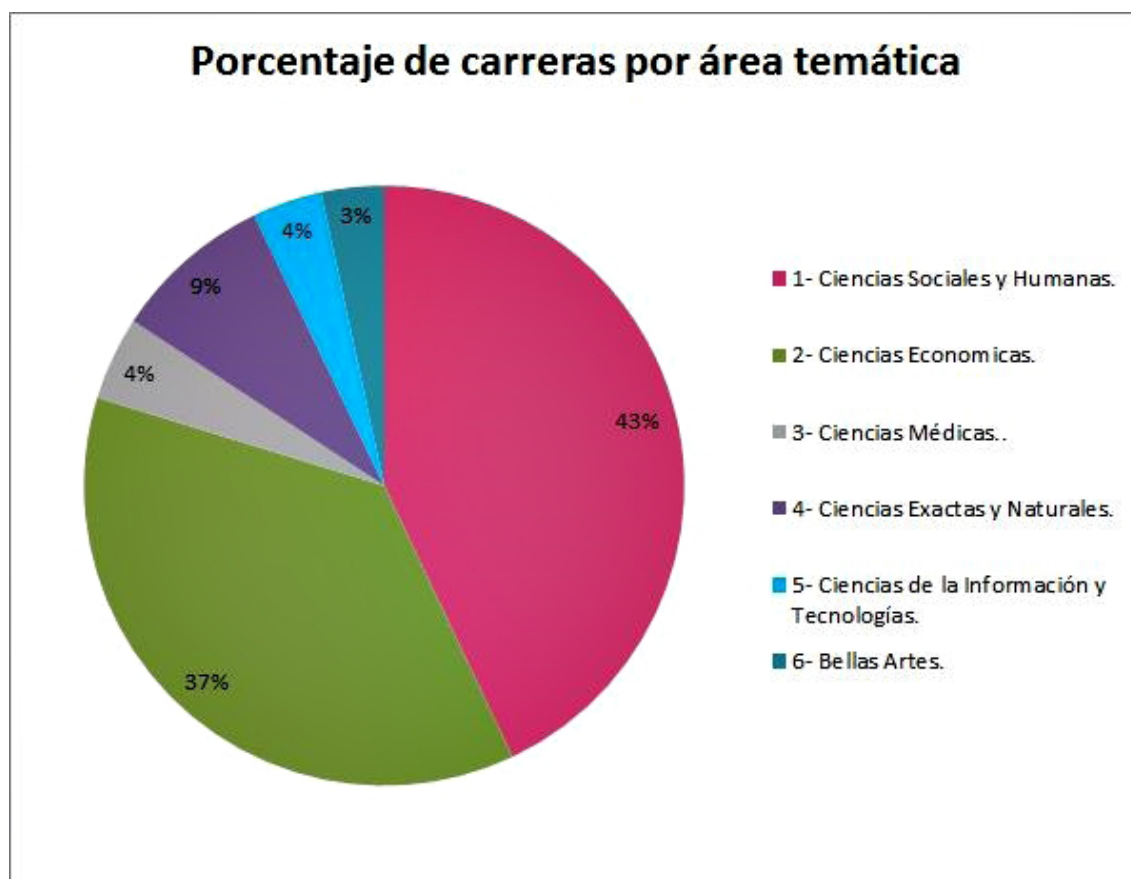


Figura 2. Porcentajes de carreras según área temática general.

En relación a las áreas temáticas, en las universidades públicas se destacan las propuestas de grado en Ciencias Sociales y Humanidades; en tanto que, en las universidades privadas el área que sobresale es el grado en Ciencias Económicas.

Con referencia a los posgrados a distancia las universidades privadas tienen mayor oferta que las públicas, gran parte de la misma está representada por Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) que introduce las diplomaturas.

Hay un claro crecimiento en la creación de nuevas carreras a distancia desde el año 2012 en adelante. Esto puede suponer un

contexto favorable para la creación y una demanda de posgrados cada vez mayor. Algunas modificaciones a la normativa nacional como la disposición ministerial DNGU 01/12 simplifica parte de los requerimientos para las carreras a distancia.

Un obstáculo para este desarrollo era la necesidad de presentar, junto con la carrera, todo el sistema de EaD de la institución. Se determinó informalmente a través de CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) que una vez evaluado el sistema para una universidad no se volvería a evaluar, pero continuaba el requerimiento de presentarlo por escrito cada vez.

Finalmente el 13 de Junio de 2017 sale en el boletín oficial la nueva reglamentación de EaD a nivel nacional denominada: resolución 2641-E/2017 . Esta norma deroga todas las anteriores y establece la conformación de un Sistema Institucional de EaD (SIED).

Las universidades deben evaluar el SIED y, a partir de su aprobación pueden presentar las carreras. Las mismas serán revisadas como una carrera presencial y se espera se eviten los pedidos de detalles exhaustivos de su funcionamiento. La intención de la norma es que, ambas modalidades, distancia y presencialidad, sean evaluadas de manera equitativa, con los correspondientes detalles referidos al sistema en el cual se desarrollan.

PROPUESTA DE CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN ARGENTINA

En la actualidad se mantienen varias de las tensiones que se fueron dando a lo largo del desarrollo de la modalidad en el país. Presentamos algunas para discutir las a la luz de la resolución ministerial 2641-E/2017:

- Denominación de la modalidad.
- Formación docente.
- El “ser” estudiante.
- La bimodalidad.
- Aspectos Organizacionales y de gestión de EaD.
- Calidad en EaD.
- Internacionalización de la Educación Superior.

Ya desde del 2000 aparece la concepción de lo “virtual” ligado a la distancia, o el término “en línea” para dar cuenta de una conexión mediada por algún componente tecnológico. En la resolución ministerial 2641-E/2017 se define:

“A los efectos de la presente reglamentación, se entiende por EaD la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la infor-

mación y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.

2. Asimismo, se entiende que quedan comprendidos en la denominación EaD los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente.”

La **formación docente** ha sido un punto constante de tensión en el avance de la modalidad. Si bien los profesores interactúan con las tecnologías digitales, no necesariamente las implementan en sus prácticas docentes. ¿Motivos?, muchos y variados. Algunos responden a su biografía escolar: se repiten las formas en las cuales se aprendió si no hay reflexión metacognitiva sobre la misma. Hasta hace poco tiempo la enseñanza era totalmente presencial y esta modalidad está muy arraigada en sus prácticas. Por otro lado la formación docente de base no suele dar cuenta de la mediación de la enseñanza con tecnologías digitales. Los docentes y profesionales buscan especializaciones o maestrías que los ayuden con este nuevo oficio de “ser docente virtual”. Los procesos de selección docente deben ser revisados y re-valorizados en pos de asegurar la calidad de la EaD.

El **ser “estudiante”** a distancia pone en revisión las preconcepciones acerca del manejo de la tecnología de los estudiantes que, dan por sentado que ser jóvenes y tener familiaridad con los dispositivos resuelve el problema del uso adecuado.

Los estudiantes también deben re-configurar su rol en la era digital ya que no solo los docentes necesitan desenvolverse con prácticas mediadas y uso de tecnologías. Ese aprendizaje

es conjunto y compartido con sus alumnos. La **bimodalidad** es una tendencia actual que varias universidades plantean como posibilidad. En la misma se diversifican los trayectos

(...) ser “estudiante” a distancia pone en revisión las preconcepciones acerca del manejo de la tecnología de los estudiantes que, dan por sentado que ser jóvenes y tener familiaridad con los dispositivos resuelve el problema del uso adecuado.

educativos para brindar mejor acceso al desarrollo de las carreras, se abordan con diferentes estrategias problemáticas como las de los tiempos, el trabajo, las distancias, la permanencia, el ingreso y egreso, etc. La nueva legislación define al respecto:

“3. Para que una carrera de pregrado, grado o posgrado sea considerada como dictada a distancia se requiere que la cantidad de horas no presenciales supere el 50% de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. El porcentual se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o tesis. Las carreras en las que la cantidad de horas no presenciales se encontrara entre el 30% y el 50% del total, deberán someter a evaluación el Sistema Institucional de EaD.”

Este avance puede percibirse tanto como una oportunidad o como una amenaza sobre la modalidad presencial, pero sí sabemos que requerirá modificaciones en las prácticas presenciales y la necesidad de repensar los modelos educativos.

Cuando nos referimos a Educación a Distancia es habitual hacer referencia al término “sistema”. En la actualidad se lo considera un sistema organizacional en el que es posible distinguir sub-sistemas que sostienen toda la propuesta formativa y que, si no funcionan adecuadamente la misma fracasa, aún lo tecnológico no tuviera problemas y lo didáctico-pedagógico contara con un diseño apropiado (Juarez, 2011).

La norma 2641-E/2017 define:

“4. El Sistema Institucional de EaD (SIED) es el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia.

El proyecto en el que se presenta el SIED incluirá la definición de los fundamentos, criterios y las proposiciones de concreción de propuestas educativas dictadas o a dictarse a distancia.”

Con referencia a la calidad en EaD se debe tener en cuenta que la misma no depende de la modalidad, sino de la calidad del conjunto de sus procesos académicos y éstos están ligados, fundamentalmente, a la calidad personal y profesional de los responsables (Moreno Castañeda, 2007). Compartir colaborativamente las buenas prácticas y estándares alcanzados puede ayudar a lograr prácticas de calidad. Este tema constituye una preocupación pues se percibe como amenaza la reaparición de la “desconfianza en la modalidad”. La calidad de la EaD debe ser evaluada con las mismas exigencias que las de cualquier otra modalidad, sólo que con parámetros adecuados a sus peculiaridades. Moreno Castañeda refiere: *“...que las agencias acreditadoras consideren la innovación y el aprendizaje institucional como criterios para la evaluación de la calidad, a fin de evitar criterios que, en el afán de cuidar indicadores, lleven hacia prácticas homogeneizantes y rutinarias”* (Castañeda, 2007,p.30).

En referencia a la internacionalización, la EaD ha crecido a través de asociaciones, consorcios y corporaciones (García Gaudilla, 2005). El contexto actual presenta el desafío del desarrollo de los denominados MOOC (Masive Open Online Courses). Universidades prestigiosas a nivel mundial han desarrollado consorcios para ofrecer cursos en línea de manera abierta, retomando la idea de Educación Abierta de los años 70 y la reviste del uso de videos y tecnologías interactivas, donde el modelo tutorial virtual se ve modificado. El desafío es poder analizar las propuestas y dar un espacio de innovación en el modelo.

¿CÓMO SE DESARROLLA EL PROCESO HACIA EL INTERIOR DE LA UNLP?

La Universidad Nacional de La Plata ha desarrollado diversas propuestas a distancia acompañada y coordinada a nivel central por una Dirección dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de Presidencia. Se desarrollan

capacitaciones permanentes y en la actualidad se implementa un Ciclo de Formación para la Gestión de Proyectos de EaD destinado a profesores.

Hay trabajos realizados a partir de los ingresos a distancia y el programa de apoyo a los ingresantes. La participación en redes

La Universidad Nacional de La Plata ha desarrollado diversas propuestas a distancia acompañada y coordinada a nivel central por una Dirección dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de Presidencia.

internacionales como AULA-CAVILA (Asociación de Universidades Latinoamericanas – Campus Virtual Latinoamericano) ha enriquecido las propuestas de movilidad virtual

y se elaboran cursos de posgrado a distancia asesorados por dicha Dirección.

Hasta el año 2014 no se contaba con carreras de postgrado a distancia. En el 2013 se realizó una convocatoria interna que otorgaba un subsidio a carreras de posgrado en la modalidad. Esta estrategia permitió que en la actualidad 6 carreras hayan sido aprobadas y se encuentran en funcionamiento la Maestría en Sociología Jurídica, la Maestría en Comunicación Digital y la Especialización en Comunicación y Juventudes. Están aprobadas y en vías de

comenzar, las Especializaciones en Seguridad Social y en Comunicación y Salud. Se trabaja actualmente en 10 nuevas carreras con diferentes estadios de formalización.

Nos enfrentamos a nuevos retos que se relacionan con comenzar a transitar la experiencia en el grado académico en los próximos años.

REFLEXIONES FINALES

A modo de cierre creemos que es importante desarrollar capacidades para construir acuerdos en pos de cuidar y fortalecer la modalidad y las instituciones implicadas de manera de poder sostener logros y avances tanto en el plano local como en el contexto de la región en particular.

Proponemos recorrer nuevos caminos, entender y estar atentos a estas tensiones y ver las oportunidades y desafíos en sus contextos de forma de construir una oferta heterogénea, con prácticas contextualizadas, desafiantes, atentas a su territorio. Estos desafíos no son nuevos pero si los contextos son distintos. Tenemos ahora más herramientas para poder lograrlo y recursos para que la “distancia” no separe sino confluya generando las mejores oportunidades para todos.

BIBLIOGRAFÍA

CABERO ALMENARA, J. (2004). “Cambios organizativos y administrativos para incorporación de las TICS a la formación. Medidas a adoptar”. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa N° 18.

CARBONE, G. (2011). “La EaD en las universidades nacionales. Veinte años de la RUEDA. De legados y horizontes para el siglo XXI. Veinte años de la RUEDA”. Tandil. UNICEN, 25-38.

GARCÍA ARETIO, L. (1999). “Historia de la EaD”, en RIED. Revista Iberoamericana de EaD, Vol. 2, Nro 1, junio 1999, págs. 11-40.

GARCÍA GUADILLA, C. (2005). “Compleji-

dades de la globalización e internacionalización de la educación superior Interrogantes para América Latina”. Cuadernos del CENDES, 22(58).

GONZÁLEZ PRINCIPE, A., RUSSO, C., ZANGARA, A., ESNAOLA, F., & SÁNCHEZ SALVIOLI, A. P. (2009). “La internacionalización de la educación a distancia: estrategias de abordaje. Presentación del Proyecto Aula Cavila UNLP”. RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia, 12(1).

GONZALEZ, A. H., BARLETTA, C., OLAIZOLA, E. (2016). “Informe preliminar de carreras de grado y Posgrado a Distancia de la Repú-

blica Argentina hasta Abril 2016". RUEDA,

Apertura, 7(6).

JUÁREZ, J., H. G. (2011). "El cambio organizativo frente a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje" VEsC. Revista electrónica N°4. Mayo de 2011:pp51-67

NIETO, H. I., & DE MAJO, O. (2013). "Historia de la EaD en la Argentina (1940-2010)". Signos Universitarios, 30(46).

LITWIN E., MAGGIO M, LIPSMAN, M. (2004). "Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza. Casos para el análisis". Amorrortu editores. Buenos Aires-Madrid

PADULA PERKINS, J. E. (2003), "Una introducción a la EaD", Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

MARCHISIO, S., WATSON, M.T. (2011). "Estudio Panorámico de la inserción de la EaD en las universidades Nacionales (1970-2000)". En Mabel Pacheco et al. "De legados y horizontes para el siglo XXI: veinte años de RUEDA". Editorial Tandil: universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires -RUEDA. pag 73-88

RAMA, C. (2007). "Las tendencias a la internacionalización de la educación superior en América Latina. Primer Seminario Internacional Las perspectivas actuales de la educación superior". Cochabamba, 6 y 7 septiembre.

MENA, M. (2004). "La evolución de la Educación a distancia", en Portal EDUCAR.

ROZAS, D. N.(2015). "UNPAbimodal: Entorno virtual de enseñanza aprendizaje de nivel superior en la Patagonia Austral Argentina". dialnet.unirioja.es Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación. Vol. 2. Sección 3.

MORENO CASTAÑEDA, M. (2007). "La calidad de la EaD en ambientes virtuales".

WATSON, M. T. 2009. "Historia de la EaD en Argentina. Informe de investigación". Universidad Nacional de Luján. Mimeo.

CV's

* Mg. en Tecnología Informática Aplicada en Educación. Especialista en Docencia Universitaria. Licenciado en Informática. Analista en Computación. Director de Educación a Distancia y Tecnologías de la Universidad Nacional de la Plata, desde el año 2010, y trabaja en Dirección desde el año 2004. Investigador en Tecnologías Informáticas Aplicadas en Educación en el Instituto de Investigación en Informática III-LIDI de la universidad Nacional de la Plata. Coordinador de RUEDA (Red de universidades Argentinas de EaD) por el período 2015-2017. Ex Secretario Técnico de la Asociación de Universidades Latinoamericanas (AULA) CAVILA (Campus Virtual Latinoamericano (Octubre 2012 - Octubre 2015). Consultor de e-learning. Asesor en desarrollo de propuestas educativas a distancia. Coordinador en el diseño y ejecución de proyectos o programas de formación y actualización profesional y de integración de nuevas tecnologías en la educación. Diseñador y desarrollador instruccional de programas de formación corporativa y organizacional. Asesor en el diseño de

políticas, estrategias de incorporación o desarrollo de programas de uso de tecnologías para diversos ámbitos públicos y privados.

Contacto:

alejandro.gonzalez@presi.unlp.edu.ar

** Mg. en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (UNC), Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Coordinadora del Área de Capacitación y TIC de la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP. Profesora de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP a nivel de grado y posgrado. Profesora invitada en carreras de posgrado de la Universidad de Extremadura, España y de Antioquia, Colombia. Participa en proyectos de investigación relacionados a temáticas de Educación y Tecnologías Digitales.

Contacto:

mercedes.martin@presi.unlp.edu.ar



DOCENCIA Y NARRATIVAS TRANSMEDIA en la educación superior.

Ambrosino, María Alejandra*

Universidad Nacional del Litoral | Argentina.

RESUMEN

En este ensayo se tomará la perspectiva cultural para la interpretación del fenómeno educativo mediado tecnológicamente. La enseñanza en el nivel superior se encuentra altamente dinamizada por los efectos, tanto materiales como simbólicos, de la inclusión de los desarrollos de las tecnologías de la información y comunicación, la nueva ecología cultural y comunicacional, en las que interactúan pedagógicamente los actores universitarios. En este sentido entonces proponemos una serie de perspectivas pedagógicas, comunicacionales y tecnológicas para comprender y abordar la complejidad de los ambientes educativos mediados por tecnologías.

PALABRAS CLAVE

Docencia mediada
- Convergencia
pedagógica - Narrativa
transmedia.

El escenario educativo de educación superior se encuentra interpelado en materia de incorporación de tecnologías digitales para el desarrollo de la enseñanza tanto en la modalidad presencial como también en distancia. En Argentina las políticas académicas de las instituciones universitarias han promovido estas categorías, presencial y a distancia, para identificar las propuestas formativas que se enmarcan en estrategias de desarrollo. Vinculadas a uno u otro ambiente: las presenciales como aquellas que el escenario, físico y tangible, configura las prácticas pedagógicas; la modalidad a distancia con aquellas prácticas donde la mediación tecnológica es condición de existencia de la opción pedagógica. En términos de la cultura digital podríamos pensar entonces que, en la educación superior, las modalidades pedagógicas tradicionales (presencial y distancia) empiezan a encontrar puntos en común y transitan un proceso dialéctico de estabilización y desestabilización que da cuenta de prácticas pedagógicas que convergen en un escenario transmedial (Igarza, 2016). Esta cuestión influye en el desarrollo de la cultura académica, proyectando la visión de un ambiente educa-

tivo hibridado, en el cual las tecnologías digitales ya no solo nos permiten representar objetos (clásicos materiales didácticos) sino también las relaciones educativas que hacen a la experiencia pedagógica mediada.

CONTEXTOS CULTURALES DIGITALES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

En este ensayo se tomará la perspectiva cultural para la interpretación del fenómeno educativo mediado tecnológicamente. La enseñanza en el nivel superior se encuentra altamente dinamizada por los efectos, tanto materiales como simbólicos, de la inclusión de los desarrollos de las tecnologías de la información y comunicación, la nueva ecología cultural y comunicacional, en las que interactúan los actores universitarios.

Las instituciones de educación superior despliegan sus funciones sustantivas en un contexto socio cultural particular en términos de la Sociedad del Conocimiento. Esta cuestión instala situaciones, problemas, necesidades y desafíos emergentes que requieren de interpretaciones enriquecidas. Esta perspectiva también requiere de un diálogo marcado por

lo antiguo y lo actual, lo histórico y lo emergente, la tradición y la innovación. Además nos invita a visitar las relaciones dinámicas entre cultura, educación y tecnología.

La generalización del acceso a las tecnologías digitales y a las redes ha crecido progresivamente en las últimas décadas.

La enseñanza en el nivel superior se encuentra altamente dinamizada por los efectos, tanto materiales como simbólicos, de la inclusión de los desarrollos de las tecnologías de la información y comunicación, la nueva ecología cultural y comunicacional, en las que interactúan los actores universitarios.

En este sentido la diversificación y desarrollo de aplicaciones, de naturaleza digital on-line e informáticas, influyen fuertemente en los diseños de entornos, de ambientes educativos institucionales. Las propuestas educativas que

incorporan esta dimensión de inclusión de tecnologías digitales son cada vez más amplias, diversificadas y heterogéneas. Tanto es así que se desdibuja la tradicional diferenciación entre educación presencial y educación a distancia. Esta característica hace replantear muchos de los procesos académicos que se están dando en la educación superior.

Si bien los casos más significativos de inclusión de tecnologías digitales están relacionados con proyectos de educación a distancia, en la actualidad se visualizan escenarios híbridos desde la perspectiva de la inclusión digital. Lo que en un momento histórico tenía que ver con un objeto como un instrumento para la enseñanza a distancia, actualmente se redefine en función de la corporeidad y ubicuidad de las tecnologías digitales en prácticamente todos los procesos educativos y muy particularmente en los relacionados a la educación superior. En general la enseñanza,

Si bien los casos más significativos de inclusión de tecnologías digitales están relacionados con proyectos de educación a distancia, en la actualidad se visualizan escenarios híbridos desde la perspectiva de la inclusión digital.

y en particular la mediada por tecnologías, embeben ciertas huellas sobre procesos y patrones culturales educativos. Por ejemplo la enseñanza basada en la oralidad, entendiendo la oralidad como una de las

técnicas de la información y comunicación, constituyó las relaciones pedagógicas en las aulas de la presencialidad. En el mismo sentido la escritura (se considera la escritura en términos amplios, como el proceso de diseño y producción de los soportes apropiados para el desarrollo de la educación a distancia) es la tecnología de la información y comunicación que da cuenta de la comunicación en un sistema de educación a distancia. Podríamos decir que: en la enseñanza presencial la cultura de la oralidad y en la educación a distancia la cultura de la escritura configuran respectivamente el ambiente pedagógico. Cabe destacar que en la educación a distancia los entornos virtuales y los recursos digitales tienen una relevancia decisiva y constitutiva, que no implica una visión determinista tecnológica, sino que los entornos representan “la condición de posibilidad” de los sistemas educativos mediados.

En este sentido entonces proponemos una distinción conceptual para comprender la complejidad socio-técnico-cultural de los entornos pedagógicos, mediados por tecnologías, que constituyen la cultura académica de las instituciones de educación superior.

Entendiendo la cultura: “como un complejo de redes de sistemas culturales entramados entre sí, que se solapan, que comparten agentes, entornos y recursos culturales, interaccionan, se comunican, y se transforman mutuamente. Cada sistema cultural se caracteriza por un colectivo de agentes y prácticas específicas en el contexto de un entramado de entornos socio-técnico-culturales. Estos se diferencian, fundamentalmente, como entornos materiales, simbólicos y organizativos” (Levy, 2007). En esta línea entonces la modalidad cultural académica, de los sistemas relacionados a la cultura digital, se caracteriza por darle ubicuidad a las experiencias mediadas. También forman parte de la cultura digital los entornos simbólicos interpretativos y ellos son los que refieren a los significados, las interpretaciones, las representaciones, los conocimientos y la comunicación. Esta cuestión repone el lugar de las prácticas culturales y sus agentes, individuales y colectivos, que las constituyen y las desarrollan. Para el caso que nos ocupa nos remite a las prácticas pedagógicas, en particular las de enseñanza, y los docentes y gestores académicos (incluimos en esta categoría a todos los perfiles

que de una u otra manera participan en la gestión académica de las instituciones) que son los actores centrales en la comunidad educativa. Al incorporar en la perspectiva cultural, a los actores universitarios, debemos tener en cuenta las formas y sistemas de organización que los articulan como comunidad de práctica para la construcción de conocimiento (Wenger, 2001).

En este caso el entramado es de la enseñanza universitaria, en términos de la cultura digital, es entonces una práctica cultural híbrida “al estar mediada y condicionada artefactualmente, interpretada simbólicamente, articulada y realizada socialmente y situada ambientalmente” (Levy, 2007) (cuando hablamos de ambientes en este ensayo nos referimos a ambientes tangibles físicos como virtuales). Esta distinción conceptual, entre las clases de entornos y medios culturales, son categorías que nos ayudan a reflexionar sobre los entramados híbridos en los que se manifiestan los distintos tipos de prácticas educativas en un contexto particular.

OFICIO DOCENTE Y ECOSISTEMA COMUNICATIVO

Este artículo pretende indagar sobre las prácticas docentes que están adquiriendo rasgos innovadores en “ambientes hibridados” en el que las experiencias pedagógicas se encuentran fuertemente interpeladas por las condiciones ecosistémicas comunicacionales y tecnológicas. Debemos capturar un nuevo tipo de sociabilidad pedagógica donde la mediación está altamente relacionada por el tránsito por varios entornos: tangibles y virtuales. Los proyectos institucionales de desarrollo, estratégico en muchos casos, constituyen la narrativa macro (institucional) que da ubicuidad al desarrollo de las prácticas de la enseñanza en ambientes mediados tecnológicamente (Maggio, 2012; Lion, 2015b; Litwin, 2005). Esta cuestión establece un contexto particular de creación de los relatos docentes y de las prácticas de los docentes en contexto mediados por tecnologías digitales.

La visión de Barbero (2003) nos permite entender como los contextos, dispositivos y actores establecen una dialéctica particular en el entramado en el que los docentes desarrollan sus prácticas de la enseñanza mediadas. “Convertida en ecosistema comunicativo la

tecnología rearticula hoy las relaciones entre comunicación y cultura haciendo pasar al primer plano la dimensión y la dinámica comunicativa de las culturas, y la envergadura cultural que en nuestras sociedades adquiere la comunicación. La comunicación en el campo

de la cultura deja de ser entonces un movimiento exterior a los procesos culturales mismos –como cuando la tecnología era excluida del mundo de lo cultural y tenida por algo me-

ramente instrumental- para convertirse en un movimiento entre culturas: movimiento de exposición y apertura de unas culturas a las otras, que implicará siempre la transformación/recreación de la propia. La comunicación en la “era de la información” nombra ante todo la conflictiva y creativa experiencia de apropiación e invención” (Barbero, 2003, pág.36). Barbero sostiene que a partir de dos dinámicas, la de una comunicación que se convierte en ecosistema y la de una fuerte diversificación y descentramiento del saber, deberían analizarse las prácticas educativas. Existen debates sobre la necesidad de incluir los diferentes medios en educación, sin reflexionar a través de las preguntas claves en educación como ser ¿para qué?, ¿para quién?, ¿cómo?. Este referente, en su libro “Medios y mediaciones” propone ya en 1987, algunas nociones potentes para superar las posiciones dicotómicas sobre la inclusión de “medios” para la enseñanza. Desde el campo de la Comunicación considera que “la mediación es lo que hay entre...no lo que está a un lado o al otro... esa es la interfase” (Barbero, 1987). Se pasaría de esta manera del “objeto medios” al proceso de hipermediación en tanto “procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí” (Scolari, 2008). Son características y rasgos del ambiente del hacer docente, del aprender de los estudiantes, de la producción de conocimiento, de la socialización y circulación de los saberes, de las relaciones pedagógicas. Actualmente incluyen en su agenda temática relacionadas

Debemos capturar un nuevo tipo de sociabilidad pedagógica donde la mediación está altamente relacionada por el tránsito por varios entornos: tangibles y virtuales.

con la conectividad, la interacción digital, la virtualización. Rasgos que modifican la idea de los espacios materiales y simbólicos, de las interacciones educativas y de las prácticas educativas que se desarrollan en las instituciones (Barbero, 2003; Serres, 2013).

La virtualización, en los discursos en general, se plantea como un mandato para las instituciones de educación superior. Un mandato que carga como atributo la dimensión, preponderantemente, artefactual. Retomaremos particularmente la perspectiva de Pierre Levy (1999) en lo relativo a la conceptualización de que es lo virtual. Plantea que no se contenta con definir lo virtual como un modo particular de ser, sino que también quiere analizar e ilustrar un proceso de transformación de un modo a otro de ser. Para ello utiliza la siguiente metáfora: “un árbol está virtualmente en la semilla” (Levy: 10). En este sentido entonces lo virtual es la tendencia, la fuerza que acompaña a una situación, a un acontecimiento, a un objeto y que transitan un proceso que es el de la actualización.

Levy (1999) profundiza sobre dos dimensiones de la virtualidad que interesan recuperar: desterritorialización y el efecto Moebius. Por un lado la desterritorialización que implica una separación de la dupla del aquí y ahora. Un proceso con tendencia a que las cosas sucedan sin compartir el mismo territorio, donde el suceso rompe con la temporalidad. En palabras de Levy (pág. 15): “La sincronización reemplaza la unidad de lugar, la interconexión la unidad de tiempo. Pero a pesar de ello, lo virtual no es imaginario. Produce efectos.” Por otro lado la segunda dimensión nodal de la virtualización es el paso del interior al exterior y del exterior al interior, Levy lo denomina efecto Moebius. Este efecto se reconoce en las relaciones entre lo público y lo privado, lo propio y lo común, lo subjetivo y objetivo. Podemos ilustrarlo a través de las implicancias de la virtualización del texto. Pensemos en general el objeto texto como discurso elaborado, como brújula epistolar de una lectura. ¿Qué sucede cuando leemos? Mediante la percepción del lector ese texto conecta con imágenes de sentido que devienen de la subjetividad del lector. Mientras recorremos un texto (confección propia, entidad de sentido, mensajes construido) lo relacionamos con otros textos, con una inmensa reserva de signos que hace del proceso de

lectura un ir y venir entre la dimensión objetiva y subjetiva del objeto texto.

Las nociones de virtualización y mediación permiten pensar una serie de encrucijadas, complicidades, continuidades y desplazamientos en función de que ha hecho cada institución u actores, involucrados en un proyecto pedagógico cuando en las trayectorias tanto de docentes como de alumnos se encuentran en escenarios transmedia. En este sentido es clave indagar cómo las plataformas, que interoperan y conectan las trayectorias de los actores de la educación, constituyen las prácticas transmediales. Éstas remiten a situar las prácticas pedagógicas en múltiples soportes y lenguajes, y el desarrollo de la experiencia en tramas y subtramas ambientales (Igarza, 2016). A la vez la fusión tecnológica ambiental reconfigura los modos del hacer educativo: “El ecosistema de medios conectivos...no consiste en la mera sumatoria de microsistemas, sino en una infraestructura dinámica que capaz de influir en la cultura y ser influida por ella” (Van Dijck, 2016). Esto implica necesariamente reconocer los matices propios, relaciones, contextos y tiempos de cómo se concibe, cómo se diseña y también como opera culturalmente ese ambiente híbrido. Fundamentalmente cabría preguntarse sobre las dinámicas cognitivas y culturales que promueven los entornos transmediados (Cobo, 2016; Litwin, 2005).

(...) es clave indagar cómo las plataformas, que interoperan y conectan las trayectorias de los actores de la educación, constituyen las prácticas transmediales.

LA NARRATIVA TRANSMEDIA COMO RE-SIGNIFICACIÓN PEDAGÓGICA

La narrativa entonces constituye una cuestión clave dado que es una de las operaciones fundamentales en la construcción de sentido, le da valor al relato como modo de organizar y comunicar experiencia pedagógica en ambientes transmedia. Pasa a constituir el código de comunicación pedagógica de una comunidad de práctica que busca favorecer espacios para la enseñanza y el aprendizaje. El enfoque narrativo que sostiene Bruner (2004) se basa en que la narración es una de las formas principales que tenemos para dar-

le forma al mundo. El hacer narrativo, entendido como una práctica de interpretación y producción de sentido transmediática, debería ocupar un lugar destacado en los procesos de configuración didáctica. Esta ecología tecno cultural es sobre la trama que la enseñanza se constituye y tiene lugar como práctica social particular puesto que refiere al conocimiento. Una de las perspectivas distintivas es recuperar las influencias en los modos de conocer, un conocer situado, conectado, que requiere de entender que el ambiente transmedia propicia un residuo cognitivo en otra clave. (Salomon, Perkins, y Globerson, 1992). El contexto de mediación digital, en el que se desarrolla una propuesta de enseñanza puede limitarla o expandirla según el tipo de tratamiento que posibilita y la manera en que el docente la incluye en términos de generar entornos para la comprensión. Pierre Levy (2016) en su blog “medios, cultura y cognición toma como perspectiva de análisis la noción de “innovación simbólica”. Plantea que con las tecnologías digitales aparecería, se construiría un metalenguaje que daría cuenta de operaciones semánticas (atributo que se le asigna a la web en tiempos actuales). Si

El hacer narrativo, entendido como una práctica de interpretación y producción de sentido transmediática, debería ocupar un lugar destacado en los procesos de configuración didáctica.

la práctica educativa se desarrolla en ambientes transmediados, la forma que adquieren los relatos de los docentes repone el lugar fundacional de la narrativa. A la vez se considera la dimensión

tecnológica en particular, ya que la misma también produce efectos sobre los actores que operan con ella. Cuando hablamos de narrativas transmedia hacemos referencia a aquellos relatos que se desarrollan a través de múltiples plataformas mediáticas: e-learning, campus virtuales, redes sociales, recursos educativos abiertos y también, porque no, los contextos de presencialidad. Estas narrativas afectan la experiencia pedagógica. Educación y medios, soportes, lenguajes guardan una relación a través de considerar la yuxtaposición de espacios dado que ambos forman parte de una ecología tecno-cultural compartida. Igarza (2011) anticipa esta influencia tecnológica y de dispositivos que

portan esos ambientes:

“El entorno multimedial se caracteriza por una fractura de la linealidad narrativa al dotar al discurso de una arquitectura poliédrica, permeable y participativa. Aparecen la riqueza y la debilidad multitextual del nuevo medio: existen simultáneamente sobre un mismo soporte visual contenidos de naturaleza heterogénea; los contenidos pueden ser expresados en varios idiomas diferentes; un lenguaje (codificado) de naturaleza informática subyace al lenguaje de lectura (decodificado) expositivamente diferente; una copresencia en mosaico de contenidos y medios”.

PARA SEGUIR PENSANDO Y PROYECTANDO...

Convergen los medios, convergen los lenguajes y estéticas de la comunicación. A la vez la convergencia tecnológica viene de la mano de los dispositivos, formatos y sistemas digitales. Convergencia comunicativa y tecnológica dan cuenta de la aparición de nuevas retóricas en los ambientes de la educación superior, donde los lenguajes dialogan y se entran entre sí en un contexto, potencial al menos, de alta interactividad y transmediación. Las prácticas de la enseñanza tiene lugar en un ambiente virtual en el que convergen varios espacios epistémicos: pedagógico, comunicacional y tecnológico. A la vez confluyen produciendo momentos de diseño, creación y desarrollo de prácticas docentes particulares y singulares. Mariana Maggio (2012) sostiene “Una Tecnología Educativa con sentido didáctico no es el ambiente en sí o el artefacto de turno, sino el conocimiento acerca de la enseñanza que en cada caso podemos construir, a partir del análisis crítico de las prácticas que en cada ambiente tiene lugar”. Propone a la vez la consideración de las prácticas de enseñanza como objetos de diseño, donde la noción de motores creativos se revitaliza y las producciones colectivas permiten intervenir a nivel de comunidad. Desde este lugar interpretamos el oficio docente en ambientes digitales y transmediales. El oficio docente entonces se desa-

rolla en un entorno, diseñan y producen un “entorno de enseñanza y aprendizaje” donde la dimensión transmedia que proponen las tecnologías para la mediación, va configurando estructuralmente su oficio docente. Entorno que es intangible en sí mismo y que se resignifica tecnológicamente bajo dos condiciones: materiales y simbólicas. En relación con la idea de transmedia, Lion (2006) repone la necesidad de considerar las complejas articulaciones entre la tecnología, didáctica y conocimiento. Cuestión clave en términos de generar nuevos relatos que articulen micro y macronarrativas, es el desafío de alto impacto para que se fortalezcan las comunidades de práctica. Las narraciones establecen un contexto las mismas nos otorgan una estructura que posibilita construir una trama más elaborada. Las narraciones poseen una estructura, tienen una forma: son fundamentalmente un lenguaje que se construye a partir de relatos que ofrecen significación y

realización. Se refieren al tejido de la acción e intencionalidad docente.

La convergencia mediática y narrativas transmedias configuran hoy las marcas de los modos de representación del escenario digital (Igarza, 2016). Las transformaciones culturales contemporáneas requieren de una mirada compleja en relación con la enseñanza, práctica que se desarrollan en ambientes transmedia en los que se incluyen producciones, aplicaciones (propias y de otros) en las que se articulan una diversidad de lenguajes (Manovich, 2006).

En este sentido la narrativa es que la que otorga sentido y significación al contenido, la sociabilidad y estructura los escenarios de aprendizaje para la construcción de conocimiento. Las narrativas transmedia ofrecen oportunidades de enriquecimiento pedagógico si se conciben desde una perspectiva didáctica fuertemente comprometida con la comprensión.

BIBLIOGRAFÍA

BARBERO, J. M. (1987). “Medios y Mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía”. México: Gilli.

BARBERO, J. M. (2003). “La educación desde la comunicación”. Buenos Aires: Grupo Norma Editorial

BRUNER J. (2004). “Realidad Mental y mundos posibles”. Barcelona: Gedisa

COBO, C. (2016). “La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento”. Montevideo: Penguin Random House.

GARCÍA CANCLINI, N. (2014). “El mundo como lugar extraño”. Barcelona: Gedisa.

IGARZA, R. (2011). “El libro-pantalla: los contenidos digitales y el futuro de la lectura”. Capítulo en La sociedad de las cuatro pantallas de Artopoulos, A.. España: Edit. Ariel.

----- (2016). “Escenas transmediales. Acerca del no diferimiento en el consumo cultural”. En Irigaray, F. y Renó, D. (comps.) Transmediaciones. Creatividad, innova-

ción y estrategias en nuevas narrativas. Buenos Aires: La Crujía.

JACKSON, P. (2005). “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”. En McEwan, H. y Egan, K.: La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu

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

----- (2007). “Cibercultura”. Barcelona: Anthropos.

----- (2016). “Comprender la configuración de la virtualidad en clave digital: entender el metamedio. Las reglas de la codificación”. En URL Blog de P. Levy <<https://pierrelevyblog.com/2016/02/23/innovation-in-coding/>>

LION, C. (2006). “Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnología y conocimiento”. Buenos Aires: La Crujía.

----- (2015). “Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: ca-

- leidoscopio en movimiento". Archivos de Ciencias de la Educación, (9). La Plata: UNLP.
- LITWIN, E. (Comp.) (2005). "Las nuevas tecnologías en tiempos de Internet". Buenos Aires: Amorrortu.
- MAGGIO, M. (2012). "Enriquecer la Enseñanza". Buenos Aires: Paidós.
- MANOVICH, L. (2006). "El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital". Barcelona: Paidós.
- SALOMON, G., PERKINS, D. y GLOBERSON, T. (1992) "Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes". En: Revista Comunicación, lenguaje y educación. N° 13. Madrid
- SCOLARI, C. (2008). "Hipermediaciones". Barcelona: Editorial Gedisa.
- SERRES, M. (2013). "Pulgarcita". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- VAN DIJCK, J. (2016). "La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales". Buenos Aires: Siglo XXI
- WENGER, E. (2001). "Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad". Buenos Aires: Paidós.

CV

** Profesora. Especialista en Tecnología Educativa. Maestranda de la Maestría en Tecnología Educativa, UBA. Profesora Adjunta a Cargo de la Cátedra Tecnología Educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL. Directora del Centro Multimedial de Educación a Distancia, UNL.*

Contacto:
m.alejandra.ambrosino@gmail.com



LA COMPLEJIDAD DE LAS TIC en el contexto DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA: voces y miradas en contexto.

Casablancas, Silvina*
Berlin, Bettina**
PENT Flacso | Argentina

RESUMEN

Este artículo propone un recorrido posible de los tantos que entrelazan a las tecnologías educativas, la formación docente y el contexto social que les otorga sentido. Las autoras del mismo componemos un trabajo de corte polifónico, donde se suman voces que interactúan con la red conceptual propuesta, otorgando contenido y experiencia de sentido a las tecnologías, los derechos de inclusión digital y la función formadora de la universidad.

PALABRAS CLAVE

Universidad – Docencia
- Sujetos de derechos -
Tecnologías

Para realizar el recorrido sobre los ejes articuladores, convocamos a Claudia Carvajal, profesora de Matemática de nivel medio y a Laura Díaz, profesora de Geografía, ambas a su vez estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) de la Universidad Nacional de Moreno (UNM) en la Provincia de Buenos Aires. Ellas son docentes en ejercicio que aportan algo más que una entrevista para este artículo sobre el tema de su trayectoria biográfica tecnológica, dado que otorgaron posiciones y algunos puntos de referencia que posibilitan narrar la trama que proponemos explorar.

DERECHO A SABER, A UTILIZAR TECNOLOGÍAS Y A DISPONER DE ELLAS

Para encuadrar la temática, planteamos algunas cuestiones que nos interesa resaltar. En primer lugar la instancia actual de ampliación de derechos relativa a la formación tecnológica, especialmente de la docencia no universitaria, que se desarrolló con diversas políticas públicas, uno de cuyos ejes principales de acción se inició en el año 2010 a partir del Programa Nacional Conectar Igualdad. Además de posibilitar que cada estudiante de escuela secundaria pública en todo el territorio nacional y los Institutos Nacionales de Formación Docente, tengan

su propio dispositivo informático, apuntó a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje ofreciendo nuevas formas de trabajo en las escuelas a partir del uso de las TIC y diversas ofertas presenciales y en línea, de formación para los docentes y directivos.

El tema de los derechos de formación digital encuentra una suerte de lugar seguro desde el discurso público cuando referimos a la ampliación de derechos sociales tendientes a mejorar la calidad de vida y de búsqueda de equidad de niños, niñas y jóvenes con tecnología. Pero ese territorio deviene inseguro y se convierte prácticamente en una cuestión de voluntariado cuando referimos a las necesidades de los docentes en el espacio institucional de la universidad, a la urgencia de formarse en la cultura digital, y a las propuestas institucionales de formación inicial y continua. Referimos a que pareciera que depende en gran medida de la iniciativa del docente universitario y de la gestión particular de cada centro de formación, porque es allí donde la mirada se torna hacia el individuo, al sujeto docente como único garante de su manejo o del modo en que decide utilizar las tecnologías para la enseñanza: porque como docente de una institución universitaria del siglo actual *debería* saberlo; o porque no *fue*ra necesario aportar en las clases lo que *pareciera* ya saben sus estudiantes como jóvenes

que han crecido en la cultura digital, y por eso la hacen propia y trasladan sin mediaciones a todas sus actividades, en este caso, *sería* el estudio universitario. Sostenemos el potencial intencionalmente para avanzar con la temática. Pero antes nos interesa enmarcar al sujeto docente también como sujeto de derechos, como ciudadano de la era digital que ejerce su profesión en estas coordenadas históricas. Es allí desde donde iniciamos el recorrido con los potenciales enumerados y con los derechos adquiridos.

En este sentido, existe una tendencia que es la de relativizar derechos y necesidades de la ciudadanía actual refiriendo a las fronteras dinámicas que emergen y se acentúan en cuanto a los derechos necesarios para interactuar críticamente con la realidad, nos aporta Inés Dussel:

[...] Esto lleva a algunos a afirmar que hay urgencias más dramáticas que la inclusión digital, a la que se tilda a veces de lujo innecesario. Sin embargo, habría que considerar que la vida económica y política de nuestras naciones se ve crecientemente condicionada por movimientos económicos, políticos y culturales permeados por las tecnologías digitales, y que perpetuar la desconexión corre el riesgo de producir mayores desigualdades. (Dussel, 2016: 146)

Desigualdades que se verían acentuadas si no alertamos de la necesidad de formar estudiantes universitarios provenientes de la amplia gama de instituciones existentes, tanto públicas como privadas, de larga trayectoria o de reciente creación; y de que sus docentes sean formados con la indispensable inmersión tecnológica que la cultura digital demanda para interactuar críticamente con la realidad y ejercer su profesión.

Considerando varios aspectos de la llamada urgencia tecnológica digital señalamos a la dimensión artefactual como indispensable; pero también a la dimensión simbólica que abarca desde modos de hacer, procesar, interpretar con tecnologías incluyendo las nuevas

propuestas que refieren a la dimensión organizativa de los espacios de formación; principalmente el ambiente áulico en el marco de la universidad, aunque no sea el único. El modo en que se construye el conocimiento requiere también de una interpelación, para poder dar cuenta

de los nuevos lugares que se ocupan en este proceso. Observar quién se sitúa como central en relación a la provisión de información en el aula y cómo se traslada

el lugar principal conformado por un sólo individuo (en el enfoque tradicional de enseñanza es el docente) al de la construcción de saberes de manera colaborativa; acción generada con todos los presentes de la relación pedagógica, incluyendo a los estudiantes, que se constituyen en actores -no solo espectadores dentro del aula- de su propio proceso de aprendizaje.

Lo metodológico, lo disciplinar, lo artefactual y el diseño de propuestas pedagógicas emergen como aristas indisolubles del derecho a enseñar y aprender utilizando tecnologías. Mishra y Koheler (2006) refieren al modelo TPACK¹, como integración de los saberes tecnológicos, pedagógicos y del contenido específico a ser enseñado que da lugar a una intersección generadora de un nuevo contenido sintetizador de estas tres dimensiones. Nosotras sumaremos a este modelo integrador un elemento que creemos indispensable, aquel que sitúa esta intersección fundadora de un nuevo saber bajo coordenadas situacionales: El contexto sociocultural en el que transcurre la acción pedagógica, y donde nos interesa resaltar el capital cultural como contexto de la acción.

Es en este sentido es que Bunting, Williams y Jones (2015) amplían el ángulo de análisis de la ecuación sobre enseñar y aprender con tecnologías, incorporando la concepción y naturaleza en que la tecnología es entendida y también cómo fue experimentada en las escuelas de nivel primario y medio; el capital cultural de los estudiantes que posiciona

(...) nos interesa enmarcar al sujeto docente también como sujeto de derechos, como ciudadano de la era digital que ejerce su profesión en estas coordenadas históricas.

¹ En inglés "Technological Pedagogical Content Knowledge"

y otorga sentidos a los usos tecnológicos, el currículum, la modalidad de evaluación y los supuestos pedagógicos que darían como resultado un nuevo conocimiento resultante de la intersección de estas cinco aristas.

Por otra parte, el proceso social de adquisición de derechos no refiere a un único momento, sino a un devenir de tiempos y matices conceptuales que ameritan una detención y esclarecimiento. Un primer acercamiento conceptual nos lleva a la diferenciación entre ser sujeto y objeto de derecho. En este sentido Eduardo Rinesi aporta una distinción sutil y significativa:

“Si yo me presento, no como sujeto de un derecho a la educación que me asiste, que me corresponde, sino como objeto de una política de inclusión educativa ¿reclamaré una educación igual a la de cualquier otro, de la misma calidad que la de aquella a la que tiene derecho cualquier otro? (Rinesi, 2016:25)

Es en esta línea argumental que resaltamos a las dos figuras como sujetos de derechos frente a la integración tecnológica: tanto los docentes como los estudiantes universitarios. Posicionando a estos agentes como sujetos activos, que asumen sus derechos para participar plenamente en la sociedad de la información y en la cultura digital, e integramos explícitamente a los profesores y profesoras universitarias en tal inclusión.

DE LA PERIFERIA AL INTERIOR UNIVERSITARIO

El saber usar tecnologías diversas en la vida es una acción que parte del cotidiano externo universitario y se asocia fuertemente, en muchos sentidos, con cuestiones que en materia de estudiantes engloba a la cultura juvenil: modos de comunicación, de entretenimiento y ocio en primer lugar.

Los docentes universitarios utilizan tecnologías como parte de su accionar en la vida cotidiana, pero no necesariamente lo traducen en un perfil profesional integrando usos subjetivos y convirtiendo en usos profesionales (Casablanca, 2008). O quizás algunos sí. Es así que el *saber hacer* con tecnologías queda de algún modo en la periferia de la

universidad, algo que sucede con sus agentes, pero más asentado en el exterior de los muros universitarios que en el interior formativo. ¿Dónde ubica el docente universitario su saber tecnológico? ¿Adentro o afuera de la universidad? ¿Integra en clases y propuestas su conocimiento experiencial en la didáctica con tecnologías? La formación docente universitaria transcurre como un proceso que no se agota en la etapa inicial de formación. Es más, en numerosos casos quizás el modo de arribar a la docencia en este nivel se da como segunda opción formativa: primero la titulación de grado académico y luego alguna orientación sobre la tarea o carrera docente.

Destacamos que la trayectoria docente implica un movimiento continuo: el docente va atravesando en ese recorrido vital y profesional diferentes instancias de capacitación (Vezub, 2011), no necesariamente con modalidad de un curso o taller de formación, sino de experiencia de aprendizaje en la docencia. Entendemos que el rol docente es una construcción, un ejercicio continuo (Casablanca, 2014) que se inicia con una titulación no que culmina allí. Es allí donde se van inscribiendo diversos modos de asumirla, en este caso, referiremos a cómo se integra a su clase y a su formación el rasgo tecnológico de la enseñanza hoy (Vezub, Casablanca, 2013), o como continuum de su biografía escolar (Alliaud, 2004). Pero sin duda, ocuparnos de la incorporación de las tecnologías en la enseñanza universitaria requiere un desafío también de índole epistemológico, teniendo en cuenta que ellas forman parte de los modos de pensar y de aprender. En este sentido Mariana Maggio señala:

“Las tecnologías marcan desde una perspectiva cognitiva a los sujetos culturales que son nuestros alumnos y desde una perspectiva epistemológica, a las disciplinas que enseñamos”. (Maggio, 2012: 24)

Coincidiendo con los autores antes referidos (Bunting, Williams y Jones, 2015) y ampliando al pentágono analítico (lo que alguna vez

(...) resaltamos a las dos figuras como sujetos de derechos frente a la integración tecnológica: tanto los docentes como los estudiantes universitarios.

fue denominado como la tríada didáctica): el modo en que se entiende y experimenta a la **tecnología** misma, la **disciplina** a enseñar, el **capital cultural** de estudiantes, el modo en que se **evalúa** el saber (con o sin tecnologías como mediadoras) y la concepción **pedagógica** que le otorga sentido a las cuatro aristas mencionadas. Integrar tecnología en la universidad es mucho más que incorporar:

“En el tratamiento de los vínculos TIC, mencionaremos un concepto frecuente; es aquel que menciona la “incorporación de las TIC” a la vida del aula. Partimos de señalar la diferencia de significado entre incorporar una tecnología, generalmente asociada a una cuestión corpórea del artilugio. Una visión neutral y con sesgo presencial entendido como tecnología artefactual y no a la integración en el sentido de volverla traslúcida a la propuesta pedagógica en sí misma”. (Alonso, 1992, Gros, 2000 en Casablanacas, 2014: 44)

La tecnología en educación se tornó artefactual primero, en tanto existieran computadoras visibles en las aulas para pasar a existir en la actualidad como elemento indisociable de las prácticas de enseñanza.

RELATOS EN PRIMERA PERSONA

Nos pareció importante componer esta partitura polifónica, como señalamos, con la colaboración de dos personas con perfiles que integran su ser estudiantes universitarias (Licenciatura en Educación Secundaria UNM) con su desempeño como profesionales docentes (en nivel medio y con ayudantías universitarias): Claudia Carvajal y Laura Díaz. Claudia Carvajal, una profesora-estudiante, quien evoca la llegada de las computadoras de Conectar Igualdad a la escuela donde trabajaba

con emoción, como un evento de gran movilización y detalla su participación ese día. El equipo directivo le había pedido colaboración con la entrega de las computadoras, a pesar de que ella hacía poco que trabajaba en esa escuela como suplente y, según nos cuenta, esta actividad la realizaban los docentes con cargo titular. Al recordar ese día, lo compara con un día de los que transcurren en la escuela, de preparativos y movimiento cuando se utiliza el recinto escolar para las elecciones por la logística y la dinámica al interior de la escuela.

“Cada computadora viene con el nombre del alumno, entonces se lo llamaba, los papás entraban (al salón) firmaban ese comodato con todos los datos. Porque también había todo un misterio de cómo se llenaba el comodato, con qué datos qué números. Hay gente que no tiene documentos, entonces eso también era un tema... extranjeros, se les daba a todos los alumnos que estaban ahí.

Cuando termina todo esto, que fue una cosa extraordinaria, para los alumnos encontrarse con ese aparato era como... “esto lo guardo”, los papás también, con este cuidado de este aparato que era tan importante. Una computadora en 2011 para todo el mundo no era para nada accesible (...) Y al final de la entrega me llaman y me dicen “esta es tu computadora”. Así que para mí también fue una sorpresa. Yo tenía mi computadora de escritorio, no sabía lo que era una netbook”.

La intensidad de estos eventos - que también hemos podido relevar en otra investigación sobre usos comunicacionales y pedagógicos con tecnologías entre jóvenes²- y la comparación con lo que significa organizar la escuela

² La investigación “Nuevas tendencias de comunicación y participación en las Escuelas 2.0” fue desarrollada en 2015 por el consorcio integrado por el equipo de investigación del PENT FLACSO y el ISFD N°108 “Manuel Dorrego” que contó con financiación del Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación (CIECTI). El equipo de investigación estuvo integrado por: Silvina Casablanacas (Directora) Gisela Schwartzman, Valeria Odetti, Graciela Caldeiro y Bettina Berlin (Investigadoras). Silvana Echeverría, Gabriela Petrosino, Graciela Manzur, Stella Armesto, Agustina Lamota y Flavia Ferro (Asistentes territoriales). Claudia Gorosito y Francisco Cardozo (Becarios). Informe de investigación y materiales de divulgación disponible en <http://www.pent.org.ar/investigacion>

para cuando se preparan las elecciones, es elocuente. Marca una experiencia de gran valor en cuanto a la conformación de ciudadanía como práctica concreta en la escuela. La entrega de las computadoras marcó un evento trascendente en la vida del estudiantado

La entrega de las computadoras marcó un evento trascendente en la vida del estudiantado pero también de los docentes, que los ubicó concretamente como sujetos de derechos en la Sociedad de la Información, que el Estado asumió a través del Plan Conectar Igualdad al dar la oportunidad de contar con uno de los recursos culturales necesarios hoy para participar en la cultura digital.

pero también de los docentes, que los ubicó concretamente como sujetos de derechos en la Sociedad de la Información, que el Estado asumió a través del Plan Conectar Igualdad al dar la oportunidad de contar con uno de los recursos culturales necesarios hoy para participar en la cultura digital. Al mismo tiempo, Claudia, de 52 años, nos cuenta otras

experiencias que inauguran su relación con las TIC (Winocur, 2007), pero como estudiante en sus primeras clases de la universidad. Podríamos asegurar que su mirada ya está nutrida por ciertas ideas de inclusión (y de exclusión) social que comienzan a delinearse a partir del auge de las TIC en los escenarios educativos contemporáneos y en su propia experiencia en esos escenarios. Refiriendo a sus compañeros-docentes en la universidad:

“Porque había gente que ni mail tenía. (...) con la primera y la única que la usé fue en esa materia (Nota: refiere a “TIC orientada a la Educación”) entonces uno empieza a exigir a los otros profesores. Porque te resulta cómodo, porque vos tenés toda la información en el campus, porque no tenés que ir a sacar fotocopias, por un montón de razones”.

Al enfocarnos en las trayectorias de los sujetos que habitan las universidades hoy, nos encontramos con estudiantes que llegan con sus propias biografías tecnológicas: diversos usos subjetivos de las tecnologías, a veces más relacionadas con los procesos de aprendizaje en la escuela media, y otras que

posiblemente nunca se han relacionado con ellas en un escenario educativo. También casos, como por ejemplo Claudia, que otorga sentidos desde su trayectoria como docente y luego como estudiante universitaria.

Por otro lado, también los docentes que -como los estudiantes- portan su biografía tecnológica, que también participan de la cultura digital contemporánea, ésta forma parte en un sentido específico de su capital cultural, y además suman sus recorridos profesionales y perfiles diversos. A partir de aquí nos preguntamos cómo confluyen y se relacionan estas trayectorias vinculadas a los usos tecnológicos cuando se encuentran en el territorio de la formación universitaria. Nos parece interesante detener la mirada en este momento particular de la educación en el cual las tecnologías de la información y la comunicación son parte ineludible de la trama: entraron de la periferia al centro de la escena, por estar presentes físicamente o en la mente de estudiantes universitarios.

“También cabe la posibilidad de que esa cultura digital no sea tangible con dispositivos de tecnología artefactual a la vista, pero sí de manera simbólica: en las mentes, en los modos de procesar la información que poseen nuestros alumnos y alumnas, en las pantallas, que, aun en su ausencia, de algún modo, nunca dejan de estar allí. La tecnología digital siempre está en una clase del presente, ya no pensando en el futuro, sino pensando en el hoy”. (Casablanco, 2013: 38)

Su incorporación en el ámbito universitario debería ser considerado, además de como parte de un proceso sociocultural naturalizado -en gran medida por la impronta de la vida cotidiana- también como política pública en materia educativa. Y los docentes de todos los niveles de formación, como sujetos de derechos. La profesión docente hoy implica poder contar con herramientas digitales y la competencia para poder integrarlas a sus clases.

En este sentido, otra de las docentes-estudiantes entrevistada, Laura Díaz, de 37 años, nos cuenta cómo ella percibe el vínculo tec-

nológico con su experiencia en la universidad.

“Teniendo en cuenta que muchas veces en la universidad tenemos docentes expertos, o únicos, pero que por ahí su propia trayectoria no estuvo vinculada con este tipo de elementos. Esto a veces lo que hace que la universidad sea tan ecléctica con estas cuestiones, de ver clases muy tradicionales y clases innovadoras. Por ahí estaría bueno, justamente, dado el avance que ha tenido la tecnología, el rol que tiene hoy en día en el desarrollo de cada uno de nosotros, en el modo de relacionarnos que tenemos se incorpore también dentro del ámbito universitario como algo presente. Decir “en todas” sería una utopía, pero algo presente dentro de la formación universitaria y que ayude a desarrollar un perfil de egresado universitario.”

En esta primera percepción de Laura, notamos la imposibilidad de disociar aquello que está unido por su origen y sentido, lo pedagógico, la propuesta metodológica y tecnológica. Por otra parte, nuestros interrogantes giran en torno a cuáles fueron los desafíos en la formación en tecnologías en la propuesta curricular específicamente de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES). Nos propusimos dimensionar la práctica con tecnologías en el marco de una trayectoria docente, dado que las primeras experiencias valoradas como un “momento inaugural” requieren atención si se las considera, como propone Winocur, a una experiencia fundacional:

“El punto de partida para cualquier diagnóstico o pronóstico sobre el impacto de la SIC³ es el momento del acceso, que se convierte de ese modo en un acto fundacional de la relación entre los sujetos y las TIC. Lo cual omite el hecho de que la incorporación de cualquier medio o género nuevo de comunicación siempre ha estado mediado por experiencias anterior-

res, y también, por los imaginarios sociales que establecen funciones, sentidos y prescripciones sobre la incorporación de las TIC, aun antes de que su uso se generalice, como es el caso concreto de Internet”. (Winocur, 2007:3)

En el relato de Claudia emerge también esta experiencia con en el entusiasmo que Winocur señala.

“En la universidad, cuando entramos, por suerte pienso yo, sino no sé si hubiese continuado, la primera materia que tuve fue con la profesora de Sujetos de la Educación Secundaria en el primer año y luego de TIC orientada a la educación, en segundo año, fue la primera y la única que nos invitó a entrar al campus virtual, que era un desafío para todo el mundo también.”

Claudia refiere al encuentro en la universidad con una necesidad formativa presente en ella antes de su ingreso en la vida universitaria. Pisar por primera vez el aula digital proporcionada gratuitamente por la UNM.

“Al principio era una invitación, después era como una obligación y después era necesario que todo el contenido estuviera en el campus”

Comenta entonces, una suerte de recorrido en esta acción de utilizar el campus: desde “la invitación a la obligación” por parte del docente a cargo; hasta la necesidad por parte de los estudiantes que todos los docentes la utilizaran, por cuestiones económicas y prácticas. Utilizar el campus virtual universitario es además de una acción de ejercicio formativo para cualquier profesional del siglo XXI, un planteamiento práctico, de reducción de gastos de estudio y hasta de cuidado del medio ambiente. Según Laura, ese camino iniciado en su trayectoria profesional, encuentra en la universidad aportes valiosos para incorporar a sus prácticas

“(…) En ese momento es donde yo

³ Sociedad de la Información y del Conocimiento.

inicio la LES, empiezo a cursar TIC orientada a la Educación y la profesora nos da un panorama acerca de repensar justamente el papel o rol que tienen las tecnologías en el aula. Al mismo tiempo nos explica y nos enseña muchas aplicaciones que se pueden utilizar para la enseñanza. Y a partir de ahí fui encontrando elementos que a mí me permitieron llevarlos a la práctica y volcarlo con mis estudiantes.”

Laura toma de la formación en tecnologías en la universidad lo que le propone para continuar un camino en su trayectoria biográfica tecnológica. De algún modo lo valora porque puede vincular su práctica profesional con los nuevos saberes, que evidentemente constituían una asignatura pendiente que pudo concretar a través de la propuesta curricular de la LES que fortalece su itinerario de formación a través de dos asignaturas específicas en primer año (Informática orientada al uso de Internet) y segundo año (TIC orientada a la Educación) vinculadas a los usos y herramientas digitales necesarias para la formación docente en la actualidad.

INTERIORES ESCOLARES, INTERIORES UNIVERSITARIOS: DE CAMPERAS Y COMPUTADORAS

Los derechos adquiridos, los ampliados recientemente y los que se traslucen en la llegada a la universidad también son motivo de este artículo. Específicamente el derecho a estudiar en la universidad es un derecho existente pero renovado, ampliado y concretado en la creación de universidades nuevas, en contextos lejanos a los centros universitarios tradicionales. Lo mencionamos porque también se vislumbran en las voces de estas profesoras de escuelas secundarias -ahora estudiantes-, que encuentran en la UNM, en este caso, nuevos modos de estudiar e inclusive de trabajar (dado que también se incorporaron al plantel docente en diferentes acciones, como profesoras del COPRUN⁴ y ayudantes de cátedra).

También relata un hecho significativo:

“Yo voy a la universidad y me pasa algo que parece una tontería. Yo llego a la universidad y me saca la campera o el saco.”

Claudia sintetiza con una imagen que deviene en metáfora, el hecho de quitarse la campera en la universidad, algo que nunca le había sucedido en las escuelas del conurbano en las que trabaja. Hace frío en las aulas y esto no le permite quitarse el abrigo. El aula de la universidad se percibe entonces como un espacio acogedor, cómodo, en el que se quiere estar, y que ofrece amplias posibilidades de recibir, como sujeto de derecho, una educación de la misma calidad para todos/as.

SEÑALES DE UN CIERRE POSIBLE, RECOPILOMOS LO TRATADO Y PLANTEAMOS NUEVAS CUESTIONES

A cerca de los perfiles de docentes universitarios, entender:

- Que la formación de los docentes universitarios en materia de tecnologías no obedezca a una cuestión generacional.
- Que no sea solamente la trayectoria en la formación inicial de quienes ejercen la enseñanza universitaria en la actualidad, la que determine el modo de ser docente así como la modalidad asumida en el uso e integración de tecnologías en las clases y en el tipo de experiencias de aprendizaje que proponga a sus estudiantes.
- La necesidad de construir, de pensar, de ser capaces de diseñar nuevos perfiles de docente para la universidad, en todas ellas, las de reciente creación y las tradicionales.

Sobre los nuevos interrogantes:

- Una cuestión a ser explorada es aquella que indague cómo confluyen, dialogan y se encuentran, en cada etapa, las diversas trayectorias de los y las estudiantes junto con

⁴ Curso de Orientación y Preparación Universitaria

la diversidad de las trayectorias de docentes en la propia universidad.

- También el planteo exploratorio de que, considerando el inicio del Plan Conectar Igualdad que tuvo lugar en el año 2010, actualmente podríamos encontrar en las universidades, jóvenes estudiantes que han sido beneficiados por esta política pública del Estado Nacional, y que seguramente traen consigo una recorrido biográfico tecnológico que es necesario evidenciar, evaluar y considerar en su trayectoria universitaria.

- Y los potenciales que quedaron pendientes.

Al comienzo del artículo enunciamos:

“porque como docente de una institución universitaria del siglo actual debería saberlo o porque no fuera necesario aportar en las clases lo que pareciera ya saben sus estudiantes como jóvenes que han crecido en la cultura digital y por eso la hacen

propia y trasladan sin mediaciones a todas sus actividades, en este caso, sería el estudio universitario”

- Reemplazamos potenciales por otras formas de conjugar la realidad y los derechos:

Tanto docentes como estudiantes, en ese encuentro sobre el mismo escenario de acción universitario, son sujetos de derechos con diferentes perfiles en su trayectoria y formación. Los estudiantes, de aprender con vistas a ejercer la profesión a futuro; y los docentes, la necesidad de enseñar y de formarse en un ambiente permeado por las tecnologías culturales disponibles para la época en que vivimos, estudiamos y trabajamos.

No necesariamente el estudiante por ser joven conoce las formas y aplicaciones que resulten necesarias y contribuyan a un aprendizaje valioso socialmente y significativo para él/ella. Las formas de integrar tecnologías se enseñan, y la universidad compone el escenario de formación privilegiado para tal experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

ALLIAUD, A. (2004). “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional”. En Revista Iberoamericana de Educación No 34. Disponible en: <http://rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>. Consulta: 15/6/17.

BUNTING C., WILLIAMS J., & JONES A. (2015). “The future of technology education”. University of Waikato. New Zealand: Springer

CASABLANCAS, S. (2013) “Transitando la docencia en la cultura digital”. En Revista Laberintos N° 24 Pág. 38-40. Buenos Aires. Argentina. Casablanacas, Silvina. http://issuu.com/revistalaberintos/docs/laberintos24_b

-----2014). “Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC”. Colección didáctica “Camino de tiza” Buenos Aires: Estación Mandioca. http://www.silvinacasablanacas.com/libro/Ensenar_con_tecnologias-Silvina_Casablanacas.pdf

-----2008). “Desde adentro: los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales. Las TIC como necesidad emergente y significativa en las clases universitarias de la sociedad actual.” Universidad de Barcelona 2008-2009. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1367>

DUSSEL, I (2016). “La inclusión digital y la nueva frontera de los derechos en el siglo XXI. Notas sobre el programa Conectar Igualdad”. En Brener, G. y Galli, G. (comp.) (2016), Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado. O el mérito como opción única de mercado. (p.145-160) Buenos Aires: Crujía

MAGGIO, M. (2012). “Enriquecer la enseñanza”. Buenos Aires: Paidós.

MISHRA, P. KOHELER M., (2006) “The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework”. Págs. 101-111) En Teachers College Record Vol. 108 N° 6. Co-

lumbia University. <http://www.punyami-shra.com/wp-content/uploads/2013/08/TPACK-handbookchapter>

VEZUB, L. y CASABLANCAS, S. (2013) "La trayectoria formativa de los profesores de secundaria frente a los desafíos de la inclusión social y la integración de las TIC". Ponencia presentada en VI Congreso Nacional y IV Internacional Investigación Educativa. UNC. Argentina

VEZUB L (2011) en ALLIAUD, A. y SUÁREZ, D. (Coord.). (2011). "El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y Formación docente". Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO. pp. 159-199

WINOCUR, R. (2007) "Nuevas tecnologías y usuarios. La apropiación de las TIC en la vida cotidiana". TELOS: Cuadernos de comunicación e innovación, (73), 109-117.

CV's

** Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Moreno. Coordinadora de investigación y docente en PENT Flacso Argentina. <http://www.pent.org.ar/investigacion>*

Contacto: scasablancas@flacso.org.ar

*** Profesora en Antropología de la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías de Flacso. Maestranda en Tecnología Educativa, UBA. Integrante de equipo de Investigación del PENT-Flacso Argentina.*

Contacto: bberlin@flacso.org.ar



PROGRAMA DE APOYO Y orientación PARA LA PERMANENCIA DE ALUMNOS EN LA UNLP: la experiencia de la modalidad a distancia.

Sannuto, María Julia*

Spinelli, Eleonora**

Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

RESUMEN

En este artículo nos proponemos compartir la experiencia del Programa de Apoyo y Contención para la permanencia de alumnos en la UNLP cuyo propósito es facilitar el tránsito de la Escuela secundaria hacia el primer año de la Universidad. Para ello, teniendo en cuenta las principales dificultades observadas en los diferentes ingresos de las unidades académicas, se elaboró un programa que por un lado, permita un primer acercamiento de los futuros estudiantes con la Universidad y las lógicas institucionales de la vida universitaria, y por el otro brinde la posibilidad de fortalecer algu-

nos de los campos disciplinares en los que los ingresantes presentan mayores dificultades. Nos interesa especialmente poner el énfasis en la modalidad a distancia del Programa como experiencia significativa que pone en juego nuevos desafíos y dimensiones, que ha implicado revisar y abordar de qué manera interpe- lamos a los jóvenes a partir de las mediaciones tecnológicas. Es por ello que compartimos a continuación nuestra experiencia en relación a la implementación del programa, los principales logros y desafíos por venir, en el marco de una universidad pública e inclusiva.

PALABRAS CLAVE

Articulación – Ingreso
– Tecnologías –
Permanencia – Filiación



El ingreso a los estudios universitarios constituye, sin duda, una dimensión compleja que involucra, conjuntamente con las académicas y pedagógicas, problemáticas de índole social, política y económica. Su tratamiento implica tanto respuestas estructurales de nivel macro, como las vinculadas al presupuesto educativo, al desarrollo de políticas de formación de profesionales entre el Estado y los sectores productivos, al mejoramiento de la calidad de la enseñanza ofrecida en los niveles básicos del sistema; como de nivel micro, tales como la optimización de los recursos actuales, la elaboración de estrategias educativas de atención a la diversidad, la consideración de las realidades socio-culturales actuales de los jóvenes y el continuo mejoramiento de la organización y desarrollo de la enseñanza universitaria.

El trabajo con la problemática del ingreso específicamente en la Universidad Nacional de La Plata ha sido un eje institucional constante desde 1983, con la conformación del Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas. Ello sin duda ha contribuido a generar tanto alternativas de acción institucional, como a promover la reflexión y la comprensión del conjunto de dimensiones que contribuyen e inciden en la trayectoria de los estudiantes al interior de la universidad.

La problemática del ingreso no se circunscri-

be al momento de la inscripción o inicio, sino que las problemáticas se articulan en torno a dimensiones complejas que influyen en la inserción de los estudiantes y siguen actuando durante sus trayectorias de formación. Aún con diferentes porcentajes y en distintos contextos, los niveles de deserción se conforman como una de las problemáticas centrales en las políticas de ingreso a las universidades nacionales. En este marco desde la UNLP se vienen generando políticas académicas que contribuyen a pensar en las estrategias de ingreso como un eje que se articule con las trayectorias educativas, más allá del primer año, para generar mecanismos destinados no sólo al acceso sino a la inclusión y la retención en los estudios superiores.

Desde una aproximación analítica, es posible señalar algunas dimensiones, que sin ser las únicas, se configuran como relevantes para el análisis del problema:

- La expansión del sistema universitario ha promovido el ingreso a la universidad de un alumnado heterogéneo en cuanto a conocimientos, aptitudes y actitudes sin un correlato de transformación de las estrategias de formación en el nivel.
- La situación socio-económica de los estudiantes se ha agravado, generándose desven-

tajas en aquellos ingresantes provenientes de hogares de menores recursos.

- La formación previa de los alumnos ingresantes a la universidad, es un elemento importante, pero no determinante de la permanencia, de modo que confluyen dimensiones vocacionales, culturales, económicas, entre otras.

Respecto de este último eje es importante considerar algunas perspectivas que comienzan a ampliar la

(...) desde la UNLP se vienen generando políticas académicas que contribuyen a pensar en las estrategias de ingreso como un eje que se articule con las trayectorias educativas, más allá del primer año, para generar mecanismos destinados no sólo al acceso sino a la inclusión y la retención en los estudios superiores.

comprensión de las dimensiones que se involucran en el proceso de "pasaje" de los sujetos de los niveles educativos previos al universitario. La noción de "pasaje" supone un proceso de transformación de los sujetos que se da en el transcurrir del tiempo y que

supone la apropiación, la significación y la utilización contextualizada de objetos y recursos tanto intelectuales como institucionales. Alain Coulon denomina a este proceso "afiliación" que requiere el aprendizaje del "oficio de estudiante" (Coulon, 1997). De este modo, la distancia entre las competencias adquiridas y las requeridas para el desempeño en el nivel universitario, no solo supone la presencia de saberes específicos disciplinares, sino que involucra al mismo tiempo el dominio de formas de trabajo intelectual, valoraciones respecto del saber, así como el conocimiento y dominio de las normas y reglas que regulan las acciones de los actores en la universidad, muchas de las cuales son generalmente "implícitas".

Al mismo tiempo, se han ido produciendo transformaciones en relación con el "estudiante supuesto" construido en los espacios universitarios. La relación entre ambos marca una ampliación de las distancias entre los requerimientos institucionales y las respuestas posibles de los estudiantes reales. Algunos de los nudos en torno de los que se identifican las tensiones centrales remiten a: estudiante de tiempo completo vs. estudiante compartido; valoración positiva del saber vs.

valoración del conocimiento en función de utilidad; cultura letrada vs. cultura digital; autonomía del estudiante vs. aprendizaje para la autoridad, entre otros.

De este modo, los elementos que determinan el abandono de los estudiantes del sistema universitario son muy complejos y de naturaleza variada, por lo que no es posible enfrentar el problema con políticas únicas que atiendan a un solo factor. Es necesario instrumentar estrategias de conjunto que involucren a todas las unidades académicas, respetando las particularidades de cada una de ellas, pero que promuevan un abordaje colectivo e institucional.

En continuidad con los ejes antes expuestos, haciendo un análisis de las tendencias, tanto al interior de la UNLP como en otras instituciones, en relación a las estrategias de abordaje de la problemática del ingreso y la deserción es posible identificar algunos núcleos comunes que demarcan campos de acción específicos:

- Aquellos que devienen del desarrollo de estrategias que promuevan la integración de los inscriptos a la vida universitaria, favoreciendo procesos de "afiliación" académica. Ello se enmarca en la comprensión de los procesos de inserción de los estudiantes como etapa de una trayectoria que hace foco en la construcción del modo en que se es estudiante en la universidad.

- Aquellas que se vinculan con la formación en herramientas para la comprensión, producción y estudio de textos que se identifica como una problemática recurrente en la formación previa con la que acceden los estudiantes a todos los campos disciplinares de formación en el nivel universitario.

- Las vinculadas con la formación en disciplinas específicas, orientadas hacia la nivelación de saberes previos de los alumnos relacionados con las carreras.

Desde las perspectivas de análisis que se han esbozado anteriormente el proceso de inserción de los estudiantes en el nivel universitario configura un campo de problemas sumamente complejo que requiere el involucramiento de la Universidad y de los diferentes niveles del sistema en su conjunto,

en el marco de una acción superadora de la exclusiva responsabilización individual del estudiante, de las exigencias y posibilidades de transitar las estrategias de ingreso. Esto supone asimismo, el reconocimiento de que las dificultades actuales, atraviesan a la totalidad del sistema, aun cuando se expresen de diversas maneras; lo que plantea la importancia del desarrollo de espacios de vinculación entre los

(...) el proceso de inserción de los estudiantes en el nivel universitario configura un campo de problemas sumamente complejo que requiere el involucramiento de la Universidad y de los diferentes niveles del sistema en su conjunto, en el marco de una acción superadora de la exclusiva responsabilización individual del estudiante, de las exigencias y posibilidades de transitar las estrategias de ingreso.

diferentes niveles educativos para enfrentarlas.

En este marco, desde el año 2008 la UNLP viene implementando el "Programa de Apoyo y Orientación para la permanencia de alumnos en la UNLP", en el ámbito de la Dirección de Inclusión Educativa y Articulación y la Dirección de Curriculum y Planes de Estudio de la Secretaría de

Asuntos Académicos de la Presidencia. Esta estrategia fue diseñada en forma conjunta con las Unidades Académicas y se propone facilitar el tránsito entre la escuela secundaria y el primer año de la Universidad brindando apoyo educativo para los futuros ingresantes y para aquellos estudiantes que no han logrado cumplimentar los requerimientos pautados por las Facultades para incorporarse a las carreras de grado académico o que presenten dificultades en su desempeño.

Como se ha señalado más arriba, constituye una estrategia que debe insertarse en un marco más global de abordaje del tema en cuestión, pero que supone en el corto plazo, expresar la voluntad institucional de comprometerse con responsabilidad frente a las problemáticas que éste involucra.

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

El objetivo general del mismo es promover estrategias de formación que favorezcan la articulación y permanencia de los alumnos inscriptos en la UNLP, minimizando los pro-

cesos de desgranamiento y deserción en los trayectos iniciales de la formación.

Para ellos se definieron líneas de acción que proporcionen:

- Experiencias de formación que contribuyan a la comprensión de las lógicas de la vida institucional universitaria, de modo de favorecer la construcción de estrategias de "buen desempeño" en los alumnos.

- Espacio sistemático de apoyo educativo en las áreas de conocimiento vinculadas con los requerimientos necesarios para fortalecer el desempeño en el marco del primer año de las carreras.

- Diversificación de herramientas de trabajo intelectual y habilidades para la producción y comprensión oral y escrita.

- Espacio de orientación vocacional que promueva la reflexión sobre el propio proceso electivo y brinde mayor información a los futuros estudiantes sobre la oferta educativa de la UNLP.

El Programa se concibe como una oferta formativa abierta, conformada por diferentes espacios, orientados al desarrollo de los diversos objetivos planteados. Se organiza en tres Campos de Formación:

a. Campo de Estrategias de Trabajo Intelectual: Aborda la formación de habilidades para la comprensión y producción, tanto oral como escrita, de distintos tipos de textos, utilización de diversas estrategias de trabajo para el estudio de disciplinas específicas y conocimientos científicos (desarrollo de esquemas conceptuales, resúmenes y síntesis, identificación de ideas en un texto, fichaje, utilización de fuentes, búsqueda bibliográfica), el desarrollo argumentativo, el planteo de hipótesis, la resolución de problemas, la elaboración de inferencias, análisis de casos, entre otras. (espacios posibles: Taller de Lengua y Comprensión; Taller de Comprensión y Producción de textos; Taller de estrategias de comprensión y estudio; Taller de introducción a la lógicas de las Ciencias Sociales; Taller de introducción a la lógicas de las Ciencias Naturales; Taller de Ciencias)

b. Campo de Orientación Vocacional y Vida Universitaria: este campo supone abordar una

diversidad de estrategias que posibiliten la integración de los inscriptos a la vida universitaria, favoreciendo procesos de “afiliación” académica. Al mismo tiempo, se abordarán modalidades de trabajo vinculadas con posibilitar que los alumnos analicen, mediante las estrategias exploratorias sistematizadas, sus propios procesos electivos en torno de la actividad profesional futura, incluyendo información ampliada de la oferta formativa de la UNLP y sus características específicas. Algunas estrategias pertinentes a este campo serían: Taller de vida universitaria, Taller de orientación vocacional, tutorías estudiantiles.

c. Campo de Conocimientos Disciplinarios Básicos: Los contenidos mínimos de estos cursos, serán definidos teniendo en cuenta los campos o disciplinas presentes en las estrategias de ingreso de las Facultades en las que su conocimiento previo, es condición para el acceso a las mismas. En principio se prevé el desarrollo de espacios de formación en torno de disciplinas del área de las Ciencias Exactas y Naturales (Química, Física, Biología y Matemática), así como de las vinculadas a las Ciencias Sociales, en carreras que demanden estos saberes.

Para cada uno de los Campos de Formación se seleccionó un Coordinador que articula a los docentes responsables de las distintas actividades formativas que lo componen. Cuando se comenzó la implementación de este programa se buscó un perfil, tanto de los coordinadores como de los docentes a cargo de los grupos, que contara con experiencia en el nivel secundario y en los primeros años de la UNLP.

El proceso de elaboración previa tuvo en cuenta la elaboración de un diagnóstico de los principales temas que se abordan en los ingresos de las Unidades Académicas de la UNLP y se diseñaron materiales específicos, así como también estrategias pedagógicas y didácticas acordes al perfil de los estudiantes del último año de la Escuela Secundaria.

Creemos importante destacar que esta iniciativa es gratuita y abierta a todos aquellos futuros ingresantes tanto de escuelas públicas y privadas que cursan en forma presencial durante 12 semanas a contra turno de su escolaridad y en instalaciones de las distintas facultades de la UNLP. Y durante ocho semanas en el caso de la modalidad a distancia.

LA MODALIDAD A DISTANCIA

A partir de la puesta en marcha del Programa de Apoyo en su modalidad presencial y viendo la demanda creciente de los alumnos del interior del país, en el año 2009 se decide iniciar la modalidad a distancia del Programa de Apoyo, destinada a alumnos que residen a más de 40 km de la ciudad de La Plata.

Para ello, a través de la Dirección de Educación a Distancia de la UNLP se realizaron capacitaciones con los coordinadores de las áreas disciplinares del Programa (Matemática, Física, Química, Práctica de lectura, Biología y Orientación vocacional). Quienes fueron los encargados de producir especialmente los materiales y las propuestas educativas teniendo en cuenta dos variables; por un lado

los contenidos adaptados a esta modalidad que exige otro tratamiento y, por otro, los destinatarios: alumnos del último año del secundario que optan por este curso en forma voluntaria y que tienen un manejo dinámico de las tecnologías pero que su experiencia educativa aún no está mediada por ellas.

Así el desafío se centró en generar contenidos y modalidades de trabajo que sean útiles y atractivos, pero que además respondan a las características institucionales de la Universidad. Debía quedar en claro que para muchos chicos este sería su primer contacto con la vida universitaria por lo tanto muchas prácticas debían inscribirse en ese marco.

Para el diseño del curso también se optó por un eje previo de ambientación, de una semana de duración y previo al inicio de las áreas específicas. Allí las tutoras se encargaron de brindar un panorama acerca de la institución, sus cualidades, la información de ingresos y carreras pero también realizar un ejercicio de las principales herramientas que luego se abordarían (glosario, wiki, foros, consignas de producción, entre otros).

A raíz de las primeras experiencias, en los años sucesivos se comenzó con un rediseño

A partir de la puesta en marcha del Programa de Apoyo en su modalidad presencial y viendo la demanda creciente de los alumnos del interior del país, en el año 2009 se decide iniciar la modalidad a distancia del Programa de Apoyo, destinada a alumnos que residen a más de 40 km de la ciudad de La Plata.

de los contenidos, módulos temáticos y de la plataforma para todas las áreas del Programa, incorporando, fundamentalmente, el uso de las redes sociales y otros recursos multimedia. Dado que la Universidad Nacional de La Plata recibe alumnos de diferentes puntos del país y del exterior, el uso de la tecnología fue determinante para poder plantear el Programa de Apoyo más allá de la instancia presencial y atender a la mayor cantidad de alumnos posibles del interior del país. Para

implementar la modalidad a distancia se utiliza como recurso la plataforma moodle Cavila AVA y se cuenta con el asesoramiento y el soporte técnico de la Dirección de Educación a Distancia, dependiente de la Presidencia de la UNLP.

Esta experiencia también fue afianzándose en el tiempo e incrementando la cantidad de inscriptos provenientes de otras ciudades y provincias, tal como puede verse en las siguientes estadísticas:

Alumnos Participantes	2011	2012	2013	2014	2015
Modalidad a Distancia	465	760	810	800	820

Fuente: Anuario Estadístico UNLP

Sin embargo sigue siendo un desafío abordar nuevas estrategias que nos permitan interpelear a los futuros estudiantes de la UNLP y trabajar sobre el desgranamiento que un curso de estas características supone, dado por la propia modalidad a distancia, así como también por el momento especial que los chicos y chicas de la Escuela Secundaria atraviesan en el último año y en donde el imaginario de la "Universidad" implica desandar y trabajar sobre mitos que en muchos casos son obturadores o dificultan el tránsito entre niveles. Tal como lo plantea Alejandro González (2016) en este contexto se presenta como necesaria una revisión de las estrategias de enseñanza a través de un proceso de reflexión de cómo impactan las tecnologías en las prácticas educativas. Los estudiantes y profesores están situados en un momento dinámico y cambiante en donde se requiere la puesta en práctica de estrategias de apropiación de los medios. Es por ello que durante el año 2016 generamos un momento de capacitación, con el asesoramiento de la Dirección de Educación a Distancia, en la producción de materiales educativos que incluyeran nuevas herramientas para vincularnos con los chicos y chicas que se acercan al Programa de Apoyo. Generamos una serie de videos cortos explicativos de las áreas de trabajo en donde los protagonistas eran los propios coordinadores que invitaban directamente a formar parte del curso.

Por otro lado, revisamos nuestras propias propuestas formativas a distancia enriqueciendo los materiales a partir de las nuevas herramientas y formatos que los recursos tecnológicos hoy nos ofrecen y repensando los modos en que nos vinculamos con nuestros interlocutores a través de las propuestas pedagógicas y didácticas.

ALGUNOS COMENTARIOS FINALES

Son múltiples aún los retos que se nos presentan respecto a cómo profundizar las acciones tendientes a fortalecer este momento tan crítico que significa el tránsito entre la Escuela Secundaria y la Universidad. En ese sentido el Programa de Apoyo significa una estrategia clave para anticiparnos a ese tránsito, no sólo en aquello que se refiere a los aspectos disciplinares sino también al modo en que los futuros estudiantes van entrando en vínculo con la dinámica de la vida universitaria.

Como desafíos nos planteamos incorporar al Programa a un número cada vez mayor de alumnos y seguir trabajando en estrategias que nos permitan disminuir el desgranamiento de los estudiantes especialmente en lo que se refiere a la modalidad a distancia. Para lo cual ya hemos iniciado la revisión de materiales y propuestas pedagógicas y didácticas.

El Programa también apunta a fortalecer su articulación con otras estrategias de retención, como es el caso de los programas de tutorías y

la de formación continua de los docentes con especial énfasis en los del primer año.

Como fortaleza a destacar, se visualiza que quienes finalizan el trayecto propuesto no sólo sienten que se han fortalecido en determinadas capacidades sino que también cuentan con otros recursos a la hora de enfrentar el inicio de su carrera universitaria. Un dato alentador es el que nos arroja un seguimiento de las cohortes 2014 y 2015 del Programa de Apoyo que hemos realizado con la Dirección de Sistemas de Información Académica, en donde el 83% de los chicos y chicas que han pasado por los cursos se encuentran hoy en

día cursando una carrera universitaria.

Desde una dimensión más cualitativa las evaluaciones de los participantes arrojan que quienes han hecho el curso de apoyo (en ambas modalidades) se encuentran con mejores herramientas respecto a que conocen la organización de la universidad, se han familiarizado con ciertos términos e incluso han generado redes de relaciones que les permiten conocer compañeros con anterioridad al inicio de la carrera.

Esta iniciativa sumada a otras estrategias promueven y apuntan a una Universidad cada vez más inclusiva y accesible que nos presentan nuevos desafíos y oportunidades.

BIBLIOGRAFÍA

Anuario Estadístico – Universidad Nacional de La Plata (2015). Disponible en: <http://www.unlp.edu.ar/indicadores>

BRACCHI, Claudia; MENDY, María del Valle y SANNUTO, María Julia (2002) “Las políticas de ingreso a los estudios superiores: el caso de la UNLP.” En: “La universidad cautiva: legados, marcas y horizontes”. Pedro Krostch (compilador). La Plata: Editorial Al Margen.

COULON, A. (1997). “El Oficio de Estudiante. La Entrada en la Vida Universitaria”. París: PUF.

GONZÁLEZ, Alejandro (2016). “Los jóvenes, las TIC y primer año en la Universidad”. En: Revista Trayectorias Educativas. Volumen 2 Nro. 3. La Plata.

SANNUTO, María Julia y ROS, Mónica (2008). “Documento de creación del Programa de Apoyo y Orientación para la permanencia de alumnos en la UNLP”. Secretaría de Asuntos Académicos. UNLP.

Documentos Jornadas de debate “Pensar la Universidad” (2007). Universidad Nacional de La Plata. 2007 y 2010.

CV's

** Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Directora de Currículum y Planes de Estudio de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP y coordinadora desde el año 2008 del Programa de Apoyo y Contención para la permanencia de alumnos en la UNLP. Desde 2016 se desempeña como Secretaria Académica de la Universidad Nacional de la Defensa.*

Contacto: julia.sannuto@presi.unlp.edu.ar

*** Licenciada en Comunicación Social, Profesora en Comunicación, Universidad Nacional*

de La Plata. Especialista en Desarrollo Endógeno de la UNLP y la Universidad Politécnica de Valencia. Candidata a Magister en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales de la UNLP. Profesora Adjunta de la Cátedra II de Comunicación y Educación, FPyCS-UNLP. Directora de Inclusión Educativa y Articulación de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata desde el año 2014 y coordinadora del Programa de Apoyo y Contención para la permanencia de alumnos en la UNLP.

Contacto: eleonora.spinelli@presi.unlp.edu.ar

¿LAS TIC INCLUYEN?

AULAS virtuales PARA estudiantes, PRIMERA GENERACIÓN DE UNIVERSITARIOS, EN LA UNPAZ.

Martinelli, Silvia*

Departamento de Formación Virtual | Dirección General de Desarrollo Curricular | Secretaría Académica UNPAZ | Argentina

Cuzzani, Karina**

Dirección de Innovación Tecnológica y Campus Virtual | Secretaría Académica | Facultad Regional Buenos Aires – UTN | Argentina.

RESUMEN

Este trabajo tiene por finalidad dar a conocer y reflexionar acerca de la modalidad de incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ), una de las universidades llamadas “del Bicentenario”, ubicada en el segundo cordón del Conurbano Bonaerense, cuyo lema es Inclusión con calidad académica.

Esta declaración de principios interpela a todos los actores de la institución y, al equipo de Formación Virtual en particular, lo convierte en responsable de otra inclusión, la de las TIC en las actividades académicas. Esa exi-

gencia va acompañada en forma necesaria, de al menos, una doble reflexión: una refiere a definir de qué inclusión hablamos, es decir, ¿digital?, ¿educativa?, ¿de uso de herramientas informáticas? Mientras que la segunda remite a cuáles son las características a tener presente en el momento de tomar decisiones que afectarán las formas de enseñar y de aprender, las prácticas educativas y los modos de comunicación si se utilizan las TIC.

En definitiva, ¿permiten hacer efectiva la inserción con calidad académica? Intentaremos acercar algunas respuestas que habiliten nuevas preguntas¹.

PALABRAS CLAVE

Inclusión – Aulas virtuales
– Estudios superiores –
Trayectorias – Ingreso.

¹ Una primera versión de este trabajo fue presentada por las autoras en las II Jornadas sobre uso pedagógico de TIC. “Experiencias e Investigación sobre uso pedagógico de TIC en la enseñanza universitaria”. UNLPam, Gral. Pico – La Pampa, 22 y 23/09/15



FUNDAMENTOS

El acceso y la permanencia de los estudiantes en las universidades, como objeto de preocupación de la política universitaria, está presente en los debates actuales tanto en congresos nacionales como latinoamericanos². Esta presencia da cuenta de las dificultades con que se encuentran esos estudiantes a la hora de incorporar prácticas, modos y saberes necesarios para aprender, así como lograr un adecuado desempeño académico que les permita sostener sus trayectorias estudiantiles con el nivel de exigencia, comprensión y producción requeridos. Dicha preocupación tiene validación empírica en las tasas de desgranaamiento y abandono de estudiantes en los primeros años de las carreras. Este es un complejo problema que incluye variables culturales, socioeconómicas, pedagógicas, tecnológicas y políticas, que atraviesa al conjunto de las universidades nacionales y genera espacios de encuentro e intercambio de los equipos que buscan respuestas y alternativas de abordaje. Como parte de esta trama, se hace preciso recordar que el 20 de octubre de 2010 se aprobó en la ciudad de La Plata el documento “Las Universidades Públicas en el año del Bicentenario”. Una breve reseña realizada por la Universidad de Córdoba³ indica:

El texto, elaborado por el Consejo Interuniversitario Nacional, ofrece una mirada académica acerca de las problemáticas políticas, sociales y económicas del país y propone una serie de desafíos que deben superar las Universidades Públicas de cara a los próximos años. Además, plantea la necesidad de consolidar las acciones tendientes a la constitución de un Espacio de Educación Superior de América Latina y el Caribe. (UNC; 2010, en línea)

Asimismo, el documento menciona la necesidad de “Articular un Sistema Universitario Público Argentino solidario e inclusivo, que asuma un rol protagónico en la construcción de una sociedad en la que la Educación, el conocimiento y los bienes culturales se distribuyan democráticamente”. (UNC; 2010, en línea) No está la Universidad Nacional de José Clemente Paz exenta de esta problemática: su lema Inclusión con calidad académica la expresa. Es al interior de esta tensión que se ubica esta presentación, pues nos enfocaremos en comentar y reflexionar sobre la propuesta de inclusión de TIC en los procesos pedagógicos

² V Encuentro Nacional y II Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública: “Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas” (2013); el “II Encuentro nacional de orientación universitaria.” Desafíos permanentes. Otras miradas en contextos actuales” (2014), entre otros.

³ <http://www.unc.edu.ar/seccion/novedades/2010/octubre/las-universidades-publicas-en-el-ano-del-bicentenario>

desarrollados en el Ciclo de Introducción a la Trayectoria Universitaria -CITU- para favorecer la inclusión y permanencia de los estudiantes en la UNPAZ.

EL MUNICIPIO DE JOSÉ CLEMENTE PAZ

La UNPAZ se encuentra situada en el Municipio del mismo nombre, en el segundo cordón del conurbano bonaerense, a 40 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su población ronda los 400.000 habitantes en un territorio de 52 km². Posee 74 barrios con nombres reconocidos, dos barrios cerrados y un country. La mayoría del territorio (70 %) tiene viviendas del nivel medio-obrero y cerca de un 45 % de sus calles están pavimentadas. El suministro de agua potable, cloacas y gas natural es muy bajo, pero lentamente se está solucionando con la implementación de planes nacionales, provinciales y municipales.

Las industrias principales son las relacionadas con las cerámicas, textiles, alimentos y autopartes⁴.

Es por iniciativa de la intendencia que se crea la Universidad por ley N° 26.577⁵ del 2 de diciembre de 2009 que comienza a funcionar, en octubre de 2010, en un edificio del Municipio inaugurado por los entonces, presidenta de la Nación, Dra. Cristina Fernández de Kirchner y el gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Daniel Scioli.

EL CONCEPTO DE INCLUSIÓN

Adriana Chiroleu y Mónica Marquina⁶, en relación con los alcances del concepto de inclusión en la educación, señalan que comienza a ser debatido a partir de la Conferencia de UNESCO en 1990 en Tailandia. Más tarde, en la que se realiza en Salamanca (1994), la idea comienza a consolidarse y se promueve el objetivo de la Educación para Todos. Pero la igualdad de oportunidades de acceso no informa acerca de la posibilidad real de obtener resultados positivos en el tránsito por una institución educativa. En tal sentido, Chiroleu (2009), hace referencia a la no exclusión des-

pués del ingreso. Y es allí donde se presenta el desafío dado que, como dijimos, las Universidades creadas en la última década surgen con la impronta de lograr la inclusión de aquellos que no lo estaban en las Universidades tradicionales, ya sea porque no pasaban los procesos de admisión, o por lejanía de esas casas de estudio. El paso del tiempo demuestra que, gracias a la política de creación de universidades se comienzan a resolver situaciones, en especial las relacionadas con distancias y modos de acceso. Pero, los estudiantes ingresantes en estas Universidades al

poco tiempo y en un alto porcentaje, son expulsados del propio sistema que los recibió, llegando a un 50% el abandono en el primer año. Al respecto Ana María Ezcurra (2009) señala que estudios sobre la problemática muestran que los procesos de ex-

clusión en el nivel superior obedecen, entre otros factores, a las “dificultades académicas” que afectan sobre todo a alumnos de nivel socioeconómico más bajo, dados los cambios en “el perfil del alumnado, debido a la masificación y a una preparación insuficiente para los estudios superiores” (Ezcurra, 2009).

Volviendo a la UNPAZ, el escenario, entonces, al momento de conformar un Departamento de Tecnologías Educativas y Educación a Distancia mostraba: una universidad nueva, inserta en uno de los partidos más pobres del conurbano bonaerense, con una nueva gestión a cargo del rectorado con finalidad organizadora y jóvenes y adultos cursando algunas de las carreras de grado que la Universidad ofrecía: Lic. en Administración, Lic. en Trabajo Social, Abogacía, Profesorado Universitario en Educación Física y una carrera de pregrado: Analista Programador Universitario.

(...) las Universidades creadas en la última década surgen con la impronta de lograr la inclusión de aquellos que no lo estaban en las Universidades tradicionales, ya sea porque no pasaban los procesos de admisión, o por lejanía de esas casas de estudio.

⁴ Datos tomados de <http://josecpaz.gob.ar/hcd/resena-historica/>

⁵ <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=162512>

⁶ Adriana Chiroleu y Mónica Marquina Comp. (2009) *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, San Miguel, Ed. UNGS.

¿La tarea?... organizar un área en la que las tecnologías educativas favorecieran la inclusión.

ACTIVIDADES REALIZADAS

¿Cómo saber qué construir?, ¿Qué herramientas ofrecer? ¿A quiénes dirigirnos primero?

Tiene como finalidad propiciar en los aspirantes a las carreras de pregrado y grado la reflexión crítica partiendo de una perspectiva pedagógica que recupere sus saberes previos, posibilitando la profundización de las competencias necesarias para el estudio de una carrera universitaria. De esta manera, la promoción de la igualdad de oportunidades y la ampliación de posibilidades educativas constituyen los lineamientos fundantes de la política académica de la Universidad, por lo que resulta imprescindible desarrollar estrategias que faciliten y potencien el acceso de la comunidad a los estudios superiores. Por este motivo, desde la UNPAZ se planifica la oferta de un Ciclo de Inicio a la Trayectoria Universitaria.

¿Estudiantes o docentes?, ¿Cómo es el alumno que recibimos?, ¿Qué características tiene?, ¿Y el plantel docente?, ¿Las carreras que dictamos son acordes a las necesidades locales? Preguntas que no se podían responder dado que no existía información válida, documentada, sobre los estudiantes. Por lo tanto, se intentó conocer a la totalidad de los aspirantes a ingresar a la Universidad a partir de una estrategia sostenida con la colaboración de todos los docentes del Ciclo de Inicio a la Trayectoria Universitaria -CITU-. El CITU, según la Resolución del Rector Organizador de fecha julio de 2014:

Objetivos:

Lograr una adecuada inserción a la vida universitaria sobre la base del reconocimiento de los saberes previos de los aspirantes. Promover una orientación en modalidades de estudio frente a diversas áreas del conocimiento y problemáticas sociales. Favorecer una aproximación a las formas

de producción del conocimiento científico, propiciando la reflexión sobre las competencias necesarias para el estudio de una carrera universitaria.

Estructura:

El Ciclo de Inicio a la Trayectoria Universitaria está compuesto por tres talleres comunes y obligatorios para todos los aspirantes a las carreras de pregrado y grado:

- Taller de Lectura y Escritura Académica.
- Taller de Resolución de Problemas.
- Taller Universidad, Estado y Problemáticas Sociales (UNPAZ, Res. RO 23/14).

Lo anterior permite contextualizar la situación: todos los aspirantes a ingresar a la UNPAZ debían transitar los tres talleres que conformaban el CITU. Para conocerlos y poder responder algunas de las preguntas que nos hacíamos y así tener un diagnóstico fundado, se elaboró una encuesta que fue realizada en un formulario del Google drive por la facilidad que otorga esta herramienta para el posterior análisis de los datos.

La consulta buscó obtener datos:

- Personales y de conformación del grupo familiar.
- Relacionados con el medio donde vive y sus comodidades.
- Relativos a estudios previos y el de los familiares más cercanos.
- Vinculados a sus intereses generales.
- Concernientes al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Los docentes responsables de cada comisión del CITU acompañaron a los estudiantes a la única sala de informática de la UNPAZ en ese momento, dotada con 12 PC de escritorio y ayudaban a ingresar al espacio virtual y completarla.

Se recogieron 804 respuestas.

RESULTADOS OBTENIDOS

En forma breve:

El 69 % de los estudiantes son mujeres. El 50 % es menor de 25 años y un 32 % tiene entre 25 y 35 años. Casi la mitad de los estudiantes

no tiene obra social, más del 60 % no cuenta en sus viviendas con las condiciones de higiene consideradas mínimas, -ni cloacas ni red de agua corriente-. Aproximadamente el 50 % no tiene gas natural y vive en una calle no asfaltada. El 60 % no recibe dinero del Estado mediante ningún programa y el 30 % que sí tiene un Programa Nacional es el de la Asignación Universal por Hijo.

En cuanto al estudio de los padres, los alumnos provienen de familias donde un 46 % de las madres tiene primaria completa y entre un 46 a un 50 % en el caso de los padres y solo el 3% de ambos progenitores alcanzaron el nivel universitario.

La mayoría de los estudiantes proviene de bachilleratos.

Al solicitarles que realizaran un análisis sobre las competencias para el estudio que creían tener -las que les "dio" el secundario-, más de la mitad opinó que ingresaban con habilidades para leer, escribir y expresarse en forma oral, valoración que descendía cuando se preguntó por habilidades lógico-matemáticas.

En cuanto a hábitos de estudio:

- Más del 50 % consideró que podría estudiar en forma semanal, el 90 % podría un poco todos los días, casi el 50% consideraba importante el estudio en grupos y el 74 % (593 aspirantes) pensaba en tomar nota.
- El 50 % de los encuestados dijo poder dedicarle más de 7 horas semanales al estudio y el otro 50 % consideraba que le dedicaría menos de esas horas.
- El 48 % de la población trabaja entre 6 y 12 horas diarias y un porcentaje bajo contestó que más de 12 horas por día.
- En relación con posesión de dispositivos tecnológicos, el 83 % de los estudiantes cuenta con PC o similar adquirida por cuenta propia y menos de un 20 % obtuvo la notebook bajo el Programa Conectar Igualdad. Dato que es preciso leer considerando la edad de los estudiantes encuestados.
- El 98 % tiene celular.
- El 87 % cuenta con conexión a internet y casi el 80 % lo hace desde su casa.
- El 90% prefiere Facebook para comunicarse con sus amigos, y en segundo lugar el correo electrónico.
- Cerca del 40% maneja procesador de texto y menos del 30 % utiliza presentaciones o pla-

nilla de cálculo.

- Casi el 90 % de la población encuestada nunca realizó una actividad semi presencial o virtual.

A la pregunta sobre por qué eligió la UNPAZ, más del 60% indicó por su cercanía.

LOGROS, DIFICULTADES, DESAFÍOS

Con ese escenario cuáles fueron las primeras tareas realizadas por el Departamento a nuestro cargo:

Entre las actividades realizadas se pueden señalar: la oferta de cursar en forma semi presencial los tres talleres del CITU -opción de libre elección por parte de los estudiantes, elegida por cerca de un 15% de los aspirantes a ingresar-, encuentros presenciales para presentar a los docentes-tutores y aprender a utilizar el Aula Virtual (espacio que utilizarían a lo largo de la cursada), espacios presenciales de consulta académica semanal en relación a los temas abordados en cada taller, dos espacios semanales de ayuda técnica sobre el uso de la herramienta y un seguimiento dentro del aula sobre la participación de los alumnos y ayudas en línea.

Asimismo, se realizó una capacitación semi presencial para los docentes del CITU donde se abordaron cuatro ejes de análisis: ¿Quiénes son los alumnos que recibimos? ¿Qué enseñamos y por qué? ¿Cómo enseñamos? y ¿Qué evaluamos?, utilizando como estrategia metodológica que el docente fuera primero alumno y actuara como tal en el aula virtual, para luego cumplir el rol de docente y a partir de recuperar sus experiencias educativas, las comparara y analizara a la luz de las prácticas en las aulas virtuales y las compartiera con el resto de participantes.

Volviendo a la pregunta inicial...

¿INCLUYEN LAS TIC?

Investigaciones recientes indican que el proceso de integración de las tecnologías, lejos de ser lineal y uniforme, se caracteriza por una pluralidad de situaciones y la existencia de problemas, discontinuidades y transiciones que evidencian creencias, representaciones y prácticas referidas a la enseñanza y el aprendizaje que se forjaron en trayectorias escolares

centradas en la presencialidad y en el uso del libro impreso como objeto cultural dominante para acceder al conocimiento, y que las TIC interpelan de manera crítica y sostenida (Dussel y otros, 2011; Martinelli y otros, 2017)

A principios del siglo XXI la brecha digital fue definida como las diferencias en cuanto al acceso a las TIC, hoy se señalan al menos dos tipos de brechas: la del acceso material y la de usos y conocimientos que se realizan o se adquieren con ellas (Wei & Hindman, 2011). Como

A principios del siglo XXI la brecha digital fue definida como las diferencias en cuanto al acceso a las TIC, hoy se señalan al menos dos tipos de brechas: la del acceso material y la de usos y conocimientos que se realizan o se adquieren con ellas (Wei & Hindman, 2011).

señalan Alexander Van Deursen y Ene Van Dijk citados por Linne (2013), la brecha digital también incluye el “uso efectivo” de las TIC, la capacidad de ser más que un usuario pasivo y la habilidad para encontrar contenidos diversos y útiles.

En tal sentido, Howard Reinghold (MIT, 2008) se pregunta acerca de las posibilidades reales de los profesores de ayudar a los estudiantes a descubrir lo que realmente importa, de mostrarles cómo utilizar los medios digitales para aprender más y para persuadir a los demás y destaca que ni las teorías constructivistas ni la idea de que los medios digitales pueden utilizarse para el aprendizaje son ideas nuevas. Por el contrario,

Lo que es nuevo es una población de “Nativos digitales” que han aprendido a usar software antes de que comenzaran la escuela secundaria, que llevan los teléfonos móviles, reproductores multimedia, dispositivos de juego y ordenadores portátiles y saben cómo usarlos, y para los que Internet no es una nueva tecnología, sino una característica de la vida que siempre ha estado ahí, como el agua y la electricidad. Esta población tiene necesidad de orientación: no hay nada innato acerca de saber cómo aplicar sus conocimientos a los procesos de la democracia. (Reinghold, 2008:99).

En relación al término “nativos digitales” (Prensky, 2001; Piscitelli, 2009) no nos pa-

rece el más apropiado para describir a los jóvenes de la UNPAZ, ya que no son un grupo compacto en relación a los usos o posibilidad de realizar trabajos con los dispositivos. Es posible que los conceptos de “vacilantes” y “manipuladores” que formula Milad Doueihi, (2010) introduzcan una perspectiva más adecuada al proponer mirar las prácticas y la seguridad de uso frente a las plataformas, distinguiendo entre los más pasivos y los que elevarán su voz y serán más activos, impulsores de cambios y de diferentes apropiaciones. En tal sentido, como señaló Juan Carlos Tedesco (2012):

Así como distribuir libros masivamente es condición necesaria pero no suficiente para promover la lectura, universalizar el acceso a las tecnologías no garantiza su utilización plena, consciente y reflexiva. La cuestión radica en preguntarse cuáles son las innovaciones y los contenidos que tienden a responder a las preguntas que se derivan de los objetivos educativos fundamentales. Si asumimos que el sentido de la educación es contribuir a la construcción de una sociedad más justa, de preparar para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, de promover el aprender a vivir juntos, la política del sector público debería estar basada en incentivar la producción de dispositivos que trabajen en esa dirección. (Tedesco, 2012 en línea)

Por lo antedicho, incluir con TIC forma parte de una inclusión más amplia, de una inclusión educativa, considerada como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Es decir, implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias. (UNESCO, 2003:3).

Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que niños, niñas y jóvenes tengan acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades. En ese marco, las TIC acompañan la inclusión en tanto pueden colaborar o favorecer el pleno ejercicio del derecho a la educación y por lo tanto,

para la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa.

UN FINAL PROVISORIO...

Aún quedan muchos desafíos como es de esperar en una universidad nueva con nuevas carreras, y nuevas autoridades, con cambios curriculares -los talleres de ingreso hoy son un Ciclo de Inicio Universitario -CIU- donde seguimos utilizando la plataforma Moodle® para alojar las aulas virtuales tanto para el CIU como para las más de 90 aulas abiertas como apoyo a la presencialidad para las carreras que, en la actualidad, son 7 (siete) de pregrado, 8 (ocho) de grado, 2 (dos) diplomaturas y numerosos cursos de actualización, etc. Sin duda, lo más importante será seguir bus-

cando estrategias de acompañamiento a los estudiantes durante la carrera para poder dar cuenta de una inclusión con sentido y calidad. Entre otras: trabajar con los docentes de primer año, poner en debate qué esperan de los estudiantes, qué consideran ellos que es un docente universitario, cómo se articula la asignatura que desarrollan con las restantes, pensar talleres que ayuden a los estudiantes a organizar el tiempo, le brinden metodologías de estudio... seguir asistiendo con espacios de reflexión, presenciales y virtuales.

En todas y cada una de las estrategias mencionadas, las TIC tendrán un rol importante, encuadradas en un proyecto institucional de inclusión educativa que contempla la inclusión digital.

En definitiva, continuar pensando la inclusión con calidad académica en... paz.

BIBLIOGRAFÍA

ARTOPOULOS, A. (2012). "La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana". Ariel - Fundación Telefónica. Disponible en: www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/169#

BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2001). "Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información". Barcelona: Granica.

DE PABLOS, J. (2010). "Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales". En: *Competencias informacionales y digitales en educación superior [monográfico en línea]*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 7, nº 2. UOC. Fecha de consulta: 01/04/14. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-de-pablos/v7n2-de-pablos>

DUSSEL, I. (2011). "VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital". 1ª edición. Buenos Aires. Editorial Santillana. <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>

GARCÍA CANCLINI, N. (2006). "¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación". Seminario Internacional: La formación docente en los

actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas. 19 de abril. UNLM. San Justo. Buenos Aires. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001354.pdf>

GROS SALVAT, B. (2007). "El diseño de entornos de aprendizaje colaborativo en la enseñanza universitaria". En Cabello, R. y Levis, D. (editores). *Medios informáticos en la educación a principios del Siglo XXI*. Prometeo Libros.

GVIRTZ, S. y NECUZZI, C. (comp.) (2011). "Conectar Igualdad. Educación y Tecnologías. Las voces de los expertos". 1ª edición. CABA-ANSES <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003211.pdf>

LITWIN, E. (2005). "De caminos, puentes y atajos, el lugar de la tecnología en la enseñanza". Conferencia inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías. Buenos Aires, 30 de junio, 1 y 2 de julio.

MARTÍN BARBERO, J. (2002), "Jóvenes, comunicación e identidad" en Revista Digital de la OEI Pensar Ibero América Número 0. www.oei.es/revistacultura

MARTINELLI, S y CICALA, R. (2012). "Tecnología Educativa. Conceptualizaciones y

enfoques socio-históricos". UNIPE.

MARTINELLI, S. y otros (2011). "Contenidos curriculares y transposiciones didácticas y mediáticas. El combate de San Lorenzo, nuevas y viejas lecturas". Conferencia Internacional ICDE-UNQ. Buenos Aires. Abril.

MARTINELLI, S. (Dir.) BARDI, V.; BORDIGNON, F.; CICALA R.; DISALVO, C. J. y PERAZZO, M. (2013). "El Modelo De Enseñanza con TIC de la UNIPE. Apropiación crítica en las carreras de grado". Informe de investigación.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19312/Documento_completo.pdf?sequence=1

PERAZZO, M. (2008). "La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama de subjetividades y prácticas" en Revista de Universidad y Sociedad del

Conocimiento. Volumen 5. Nº 1. Universitat Oberta de Catalunya.

REINGHOLD, H. (2008). "Using Participatory Media and Public Voice to Encourage Civic Engagement". En L. Bennett (ed.), *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth* (pp. 97-118). Cambridge: The MIT Press.

SANCHO Gil, J. M. (2012). "I Encuentro Virtual sobre TIC y Enseñanza en el Nivel Superior". Noviembre de 2012, CITEP. UBA <http://encuentroubatic.rec.uba.ar/juana-sancho>

TEDESCO, J. C. (2000). "Educar en la sociedad del conocimiento". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A.

VAN DEURSEN, A. & VAN DIJK, J. (2013). "The Digital Divide Shifts to Differences in Usage". *New Media & Society*.

CV's

* *Licenciada en Educación Permanente con orientación Educación a Distancia por UNLu. Maestranda en Tecnologías Informáticas aplicadas en Educación, UNLP. Profesora Asociada Ordinaria, UNLu. Profesora Adjunta, UNIPE. Jefa Departamento Formación Virtual, UNPAZ. Investigadora Cat. 3.*

Contacto: tecnologiayeducacion@unpaz.edu.ar

** *Licenciada en Tecnología Educativa. [2004], UTNBA. Magister en Educación a Distancia [2014], Universidad de Morón y 10 (diez) asignaturas aprobadas de la Especialización en Política y Gestión Universitaria, UNGS-UTNBA. Responsable de la Dirección en Innovación Educativa y Campus Virtual, UTNBA. Responsable del Proyecto Aulas Virtuales 2016-2017, UNLZ-Facultad de Derecho. Integrante del Proyecto CAPACITA (Educación a Distancia), UTN.*

Contacto: kcuzzani@gmail.com



EXPERIENCIAS DE INGRESO A LA UNLP MEDIADAS POR TECNOLOGÍAS DIGITALES ¿La máquina de ser feliz?

Romanut, Leandro*

Peralta, Marilina**

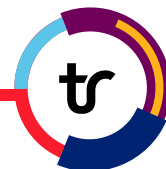
Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la Universidad Nacional de La Plata | Argentina

RESUMEN

Este artículo se propone realizar un recorrido por la experiencia de trabajo de la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP acompañando las propuestas pedagógicas de ingreso a las carreras de la Universidad. Este recorrido no solo se detiene en un relato de la experiencia sino que la circunscribe en una perspectiva política y pedagógica más amplia que permite contextualizar el interés de la Dirección en impulsar este tipo de propuestas.

PALABRAS CLAVE

Ingreso a la UNLP -
Ingresos a distancia
- Estrategias de ingreso
- Tecnología digital-
Democratización



*"Plateada y lunar
remotamente digital
no tiene que hacer bien
no tiene que hacer mal
es inocencia artificial."*

(La máquina de ser feliz - Charly García)

En 2005, el entonces Ministro de Educación, Daniel Filmus mencionó en uno de sus discursos que "hay que enfrentar las deudas de alfabetización del siglo XIX con las herramientas del siglo XXI". Esta afirmación supone ante todo un desafío, un desafío que antes que nada es político, e inmediatamente después, es pedagógico.

Charly, como gran poeta y sofista que es -además de músico excelso-, en su canción se pregunta acerca de la posibilidad de ser felices gracias a la tecnología. Si bien la respuesta a esta pregunta no la intentaremos desanudar aquí, haremos el intento de poner en escena cómo la tecnología en la educación superior -fundamentalmente en las propuestas de ingreso- más que ser subsidiaria de estas propuestas de enseñanza, se convierte en una dimensión esencial para garantizar el derecho social a la educación superior y el desarrollo de una educación inclusiva.

Antes de inaugurar el recorrido por algunas experiencias que se han llevado a cabo desde la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP (EaDyT en adelante) conjuntamente con las Unidades Académicas, resulta imprescindible poner en escena algunas coordenadas que permiten ir texturando sentidos y apuestas político-pedagó-

gicas al momento de pensar el ingreso a los estudios superiores mediados por tecnología en la Universidad Nacional de La Plata. Desde una perspectiva histórica, el conocimiento está llenando el lugar que ocuparon, primero, la fuerza muscular humana, y después las máquinas. Ello implica que en el estrato más profundo de la actual revolución tecnológica lo que encontramos es una mutación en los modos de circulación del saber. El saber se sale de los libros y de la escuela -entendiendo por escuela todo sistema educativo desde la primaria hasta la universidad-. El saber se sale ante todo del que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro, un proceso que casi no había tenido cambios desde la invención de la imprenta. En esta des-centralización de la cultura occidental de su eje letrado, se releva al libro de su centralidad ordenadora de los saberes,

(...) haremos el intento de poner en escena cómo la tecnología en la educación superior -fundamentalmente en las propuestas de ingreso- más que ser subsidiaria de estas propuestas de enseñanza, se convierte en una dimensión esencial para garantizar el derecho social a la educación superior y el desarrollo de una educación inclusiva.

centralidad impuesta no sólo a la escritura y a la lectura sino al modelo entero del aprendizaje por linealidad y secuencialidad. Los saberes escapan de los lugares y de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del saber (Barbero, 2003).

BAJO UNA MISMA PIEL Y EN LA MISMA CEREMONIA

A partir de mediados del siglo XX y, especialmente en estos últimos veinte años, el número de estudiantes que ingresan a las universidades argentinas ha crecido significativamente. No obstante, tanto el bajo porcentaje de egresados como los procesos de desgranamiento y abandono que se dan de manera considerable en los primeros tramos de cada carrera, ponen en jaque los discursos “democratizadores”, e invitan a “preguntar y preguntarnos si en realidad es una mirada ilusoria o solo un discurso democratizador de un sistema selectivo” (Bracchi, 2007: 13).

Si bien existen números que nos cuentan que cada vez más jóvenes ingresan a la educación universitaria y que muchos provienen de hogares donde ellos representan la primera generación familiar que accede a la Universidad; también es cierto que quienes finalizan sus estudios superiores en los tiempos esperados institucionalmente son aquellos que representan a los mismos sectores sociales a los que estuvo destinado este nivel del sistema educativo (Bracchi, 2007).

El ingreso a la Universidad implica un encuentro (o desencuentro) con los conocimientos científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere de la apropiación de sus códigos, de sus costumbres, de sus lenguajes y lugares; lo que implica un tiempo en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura, y en el que cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe (o no) de la misma. En este sentido, resulta esencial considerar que estas formas de apropiación y el éxito o fracaso de las trayectorias de los estudiantes, no se vinculan con factores naturales (como los dones y talentos) sino que se trata de una construcción de la que participa la historia escolar, laboral y socio cultural de los estudiantes (Condenanza, Marchese, Montenegro y Peralta, 2011).

Por otro lado, es importante detenernos a pensar cómo son “leídos y escritos” los estudiantes, reconociendo que no existe una única condición o ser estudiantil; y que es en el interjuego sujeto-institución donde el estudiante va incorporando las “reglas de juego” (en términos de Bourdieu) del ámbito universitario, iniciando así el trabajo de construcción del oficio de estudiante: oficio que se construye a partir de articular las actividades vinculadas a la formación y a la participación en la vida universitaria (Bracchi, 2004).

En el 2015 con la aprobación de la ley 27.204 -impulsada por la entonces diputada Adriana Puiggrós-, se introducen una serie de modificaciones a la Ley de Educación Superior N° 24.521 sancionada en Argentina en 1995. En el artículo 7 se establece el acceso a la universidad como libre e irrestricto para todas las personas que aprueben la educación secundaria, y señala la inconveniencia de exámenes eliminatorios u otros mecanismos considerados excluyentes.

En concordancia con esta nueva reglamentación, en diciembre de 2015 el Consejo Superior de la UNLP aprueba por unanimidad -ante la ausencia de los consejeros de la Facultad de Medicina-, el proyecto de Ordenanza ajustado a lo dispuesto por la Ley 27.204.

Uno de los objetivos que se plantea la UNLP en su plan estratégico es garantizar el derecho social a la educación superior y el desarrollo de una educación inclusiva, basada en el fortalecimiento y reconocimiento de las trayectorias educativas de quienes aspiran a formarse en ella y de la generación de diversos espacios formativos que puedan sostenerse en estrategias de apoyo. Todo ello a fin de construir una institución que posibilite procesos de incorporación plena así como de fortalecimiento de la graduación a todos los estudiantes y especialmente, a quienes han estado históricamente relegados de este derecho.

En la UNLP, cada Unidad Académica, adopta sus propios criterios para el ingreso de sus estudiantes. Muchas carreras se debaten en torno al qué rol desempeñan las políticas institucionales de inclusión y se interpelan así mismas en el ejercicio de pensar en el desarrollo de más y mejores condiciones para la incorporación de los estudiantes en el nivel universitario. Algunas propuestas identifican a la mediación tecnológica como una aliada al momento de esbozar

posibles respuestas orientadas a garantizar el acceso y la democratización del nivel.

UBA XXI es quizás la expresión más emblemática como respuesta a estos interrogantes. En 1986 Edith Litwin crea, junto a Alicia W. de Camilloni el programa de educación a distancia de la UBA, que concibe propuestas originales que van más allá de la matriz tecnicista de base conductista que había caracterizado la modalidad, e incorpora los aportes de la psicología cognitiva y la didáctica crítica, entre otros. Es en este escenario y en el marco de organizaciones como RUEDA¹ (Red Universitaria de Educación a Distancia) que desde hace algunos años se vienen discutiendo y definiendo las bases de la educación a distancia argentina. En este sentido, pensar en los desafíos de las tecnologías digitales y la educación superior obligan a pensar en preguntas cruciales que son ante todo, políticas: “¿la oferta se amplía en respuesta a una mayor demanda o es ella la que genera una nueva demanda? ¿Se democratizan los espacios educativos permitiendo que sectores que antes no tenían acceso a la educación hoy la tengan? ¿Se crean nuevos espacios que, a su vez, promueven nuevas marginaciones?” (Litwin, 2003: 25).

SI EL LENGUAJE ES OTRA PIEL...

Desde hace algunos años, la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP viene acompañando la implementación de propuestas de ingreso mediadas por tecnologías tanto para aquellos cursos de articulación entre Escuela Media y Universidad (destinado a estudiantes del último año de la secundaria), cursos de pre-ingreso e ingreso a la UNLP.

El universo de propuestas con las que se viene trabajando incluyen tanto aquellas pensadas en modalidad a distancia en su totalidad como aquellas otras en modalidad blended learning (modalidad mixta entre la modalidad presencial y a distancia).

Inicialmente, las propuestas eran presentadas a partir de una convocatoria de carácter anual dirigida a las Unidades Académicas de la UNLP. Posteriormente, con el correr de los años, diferentes Unidades Académicas fueron apropiándose de este espacio acercándose

espontáneamente a la Dirección de EaDyT para compartir el interés en trabajar conjuntamente. El acompañamiento de la Dirección de EaDyT consiste puntualmente en tareas de asesoramiento pedagógico y técnico en el marco del Programa de Educación a Distancia. Los cursos de ingreso ofrecen una prime-

ra perspectiva de la vida cultural y política de la Universidad. Las actividades diseñadas por los docentes de estas propuestas buscan incluir el uso de las tecnologías digitales reconociendo que implica el aprendizaje de capacidades de gestión de información, comunicación, inter-

cambio con otros (habilitan el encuentro de sujetos de distintos puntos del país), permitiendo acompañar momentos de definición de áreas de interés y carreras a elegir. De esta manera, se pretende generar estrategias que habiliten el acceso a determinadas disciplinas de estudio, como así también a nuevas formas de generar conocimiento por un camino crítico y reflexivo.

En cuanto a los componentes pedagógicos más importantes de este tipo de propuestas, se encuentran las denominadas guías de orientaciones didácticas, que incluyen cronogramas de actividades que orientan no sólo la organización del curso sino que también permiten al estudiante identificar los objetivos, contenidos, actividades y plazos que se deben cumplir. Otra dimensión esencial en términos pedagógicos es la definición de un sistema de tutorías virtuales (que incluya roles y funciones tutoriales), donde los docentes del equipo se reorganizan para poder referenciar a un grupo de estudiantes específico al cual acompañará a lo largo de todo el recorrido.

Algunas propuestas de ingreso se desarrollan el entorno abierto Blogs de cátedra de la UNLP (hasta el momento solo en un caso) y, en la mayoría de las veces, en aulas virtuales tanto

“(…) ¿la oferta se amplía en respuesta a una mayor demanda o es ella la que genera una nueva demanda? ¿Se democratizan los espacios educativos permitiendo que sectores que antes no tenían acceso a la educación hoy la tengan? ¿Se crean nuevos espacios que, a su vez, promueven nuevas marginaciones?”

¹ RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia): <http://rueda.edu.ar/>

de los entornos administrados por Presidencia (AulasWeb en este caso) como de las propias Facultades. En el caso de AulasWeb, desde la Dirección se realiza todas las tareas referidas al soporte tecnológico: creación de cursos, carga centralizada de los estudiantes, asistencia técnica al equipo docente y a los estudiantes, etc. Este tipo de apuestas movilizan un total de más de 40 docentes y alrededor de 1700 estudiantes. Este es un número considerable si se tiene en cuenta que la matriz fundante de nuestra Universidad es esencialmente presencial.

A continuación se describen sintéticamente las propuestas que se ha venido acompañando desde la Dirección:

Preingreso a distancia - Facultad de Informática.

Destinado a los aspirantes a estudiar Lic. en Informática, Lic. en Sistemas y Analista Programador Universitario. Se dicta de septiembre a noviembre de cada año con el objetivo de ofrecer una mejor preparación para las evaluaciones voluntarias presenciales (ingreso del mes de febrero o del post-ingreso a distancia del mes de mayo). También resulta interesante como una instancia de orientación vocacional para aquellos alumnos que aún no han decidido la carrera a seguir.

Se desarrolla virtualmente en el entorno IDEAS² de la Facultad y, además, cuenta con encuentros presenciales optativos. La propuesta pedagógica consta de tres módulos que articulan con tres asignaturas del primer año de la carrera. Para cada uno de estos módulos se cuenta con un tutor que guía a los estudiantes, realiza las devoluciones de sus entregas y responde consultas. Cada módulo implica una serie de actividades (de lectura, análisis y reflexión, comprensión y ejercitación), con el objetivo de acercar a los estudiantes a los conceptos básicos que resultan significativos y articulan con los contenidos de las primeras materias de la carrera.

Curso de Nivelación a Distancia - Facultad de Ingeniería.

Este curso nace con el objetivo de favorecer el proceso de inserción del estudiante en la

Facultad, re-significar los contenidos básicos de Matemática y fortalecer las habilidades de auto-administración de los tiempos de estudio. Se desarrolla íntegramente a distancia a través del entorno AulasWeb. La evaluación final se realiza de manera presencial en la Facultad de Ingeniería.

Se trabajan cuatro módulos que abordan conceptos básicos de Matemática: números reales, expresiones algebraicas, ecuaciones y resolución de problemas y Trigonometría.

En cada semana se proponen distintos tipos de actividades donde el estudiante es guiado por un tutor que acompaña cada paso: realiza las devoluciones de sus producciones, despeja sus consultas e inquietudes, sostiene la comunicación, modera los foros, etc.

E-dacta. Curso de Pre-ingreso para las carreras del Profesorado y Traductorado de Inglés - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

El curso se plantea como objetivo ofrecer a los estudiantes oportunidades de usar el lenguaje requerido para el curso de ingreso, introducir y practicar la lengua inglesa en contexto, proveer de prácticas sobre estructuras, funciones y léxico de un nivel intermedio y brindar oportunidades de práctica en la escuela a través de diferentes materiales y textos. Se trabaja con diferentes tipos de actividades como ejercicios de comprensión lectora, ejercicios con vocabulario, ejercicios de comprensión auditiva, tareas de escritura y foros de opiniones y consultas sobre las rutinas de las carreras de inglés de la Facultad.

Se desarrolla 100% a distancia a través del entorno AulasWeb durante el transcurso de 8 semanas. Al igual que las demás propuestas, contempla un sistema de tutorías que realiza el acompañamiento de los estudiantes a lo largo de todo el curso.

Curso Introductorio semipresencial - Facultad de Arquitectura y Urbanismo.

La Facultad establece para el ingreso condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades para conformar un espacio académico basado en la pluralidad de ideas y en la forma-

² IDEAS: <https://ideas.info.unlp.edu.ar/login>

ción de profesionales conscientes y comprometidos con la realidad social. En ese marco, el curso es de carácter introductorio y diagnóstico y se concibe como un período de comprensión del compromiso que significa estudiar en la Universidad, proponiendo conocer el funcionamiento, ritmos y tiempos de la Facultad y, a la vez, apuesta a garantizarle al estudiante el acierto de su elección universitaria.

Se plantean dos modalidades del curso: semipresencial y presencial. En este último se trabaja con módulos que presentan los principales ejes temáticos de la carrera de Arquitectura, incluyendo lectura y ejercitación.

Se desarrolla a distancia en el entorno AulasWeb y con encuentros presenciales que tienen lugar durante la última semana del curso presencial (donde se encuentran la totalidad de los estudiantes de ambas modalidades).

Curso de nivelación para la carrera de Ingeniería en Computación - Facultad de Informática e Ingeniería.

Es dictado conjuntamente por las Facultades de Informática e Ingeniería de la UNLP. El objetivo que se plantea esta propuesta es, por un lado, facilitar la orientación y el acercamiento a los ejes temáticos del Curso de Nivelación que articulan con las asignaturas del primer año de la carrera y, por otro, ofrecer una mejor preparación para las pruebas diagnósticas.

El dictado de la asignatura Introducción a la Informática (dictada por la Facultad de Informática) se desarrolla a través del entorno IDEAS de la Facultad y cuenta con encuentros presenciales optativos. La propuesta consiste en una serie de actividades (de lectura, análisis y reflexión, comprensión y ejercitación), con el objetivo de acercar al estudiante a los ejes temáticos centrales de la asignatura Programación 1 del primer año.

Curso Introductorio - Facultad de Ciencias Naturales y Museo.

Esta propuesta se plantea como objetivos la orientación, inserción e integración a la vida universitaria; la adquisición de hábitos de estudio, el conocimiento de la estructura de la Universidad y la Facultad; y la identificación de los canales formales y no-formales de participación.

Si bien el curso se desarrolla de manera presencial entre los meses de febrero y marzo de cada ciclo lectivo, también cuenta con un espacio virtual en el entorno AulasWeb en donde son ingresados los estudiantes desde el momento de la inscripción (durante los meses de noviembre y diciembre del año anterior). Este espacio funciona como extensión del aula y acompaña el desarrollo de todo el Curso Introductorio presencial, inclusive en las instancias de evaluación, que generalmente adoptan el formato de cuestionarios de Moodle.

El curso está comprendido por 5 módulos que son cursados por todos los aspirantes -independientemente de la carrera elegida-: Antropología, Biología y Geología, Matemáticas y Química. Además, cuenta con un taller de tutorías y un taller de Biblioteca.

Curso Introductorio - Facultad de Trabajo Social.

La cursada se realiza en modalidad presencial y, a su vez, cuenta con un espacio en Blog de cátedras de la UNLP denominado "Blog de los Ingresantes". Blogs de cátedras es una herramienta que posibilita la creación de propuestas educativas mediadas por tecnologías para extender el aula presencial. A diferencia de las aulas virtuales, los blogs son de carácter público, con lo cual cualquier persona puede acceder sin la necesidad de loguearse y matricularse en el curso.

El equipo docente es el moderador del blog. Allí se presentan recursos educativos para las clases presenciales, consignas de trabajos prácticos, información administrativa relativa a la cursada (listados de comisiones, horarios, etc.), testimonios de antiguos ingresantes, descripciones y recorridos virtuales por la Facultad y su dinámica, e incluso una carta de bienvenida de la propia Decana. De esta manera, este recurso abierto no solo pone a disposición determinados contenidos necesarios para la cursada sino que además habilita nuevos canales de comunicación y participación entre distintos actores institucionales.

CONSIDERACIONES FINALES

Como genialmente escribió alguna vez Oliverio Girondo: "La costumbre nos teje cotidianamente una telaraña en las pupilas. Poco a poco

nos aprisiona la sintaxis, el diccionario...”, en este sentido, la apuesta de este recorrido es una invitación a destejer los discursos, las miradas, los entramados políticos y pedagógicos alrededor del ingreso a la Universidad.

Como se plantea en el proyecto del Curso introductorio a las carreras de Ciencias de la Educación de la UNLP, en el imaginario social y en el espíritu de las normas de la Universidad pública subyace la convicción de que, más allá de tener o no que superar distintas instancias de cursos o pruebas de ingreso, cualquier ciudadano que haya finalizado su nivel secundario está en condiciones de ingresar a una carrera universitaria. En este sentido, destejer esta araña en las pupilas implica reconocer que el hecho de ingresar a una carrera universitaria es el resultado de un proceso formativo más extenso y esencialmente más complejo que un mero curso de ingreso (que, en la mayoría de los casos consiste en reducir el ingreso a la extensión del mismo en el tiempo).

Asumir esta consideración implica la responsabilidad política y pedagógica de pensar estrategias para evitar perder jugadores en este juego, garantizando no solo el acceso sino la

permanencia en la Universidad.

Como plantea Barbero (2003) en la actual revolución tecnológica los saberes escapan de los lugares y de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del saber. Son estas nuevas formas de generar conoci-

miento que nos invitan como docentes a pensar que no es solo lo que se dice, sino cómo se hace. La pregunta por cómo generar mejores situaciones de enseñanza que democratizen el acceso a los estudios superiores y su permanencia nunca estarán del todo quietas, sí cómodas, tal vez, como lo han estado buena parte de la historia. Posiblemente seguirán replanteándose infinitamente, en tanto la educación como una producción social e histórica, eminentemente humana. Y política.

(...) reconocer que el hecho de ingresar a una carrera universitaria es el resultado de un proceso formativo más extenso y esencialmente más complejo que un mero curso de ingreso (que, en la mayoría de los casos consiste en reducir el ingreso a la extensión del mismo en el tiempo).

BIBLIOGRAFÍA

BARBERO, J. M. (2003): “Saberes hoy: di-seminación, competencias y transversalidad”. Revista Iberoamericana de Educación, N° 32. OEI

BRACCHI, C (2004). “Los “recién llegados” y el intento para convertirse en “herederos”: un estudio socioeducativo

sobre estudiantes universitarios” (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

LITWIN, E. (2003). “La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa”. Buenos Aires.: Amorrortu

CV's

* *Licenciado en Sistemas, FI-UNLP. Analista Programador Universitario, FI-UNLP. Ayudante Diplomado de Programación 2, Facultad de Informática y Facultad de Ingeniería, UNLP. Ayudante Alumno de Programación 1, Facultad de Informática y Facultad de Ingeniería, UNLP. Ayudante Alumno de Conceptos de Algoritmos, Datos y Programas, FI-UNLP. Integrante del equipo de la Dirección a Distancia y Tecnologías, UNLP.*

** *Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP. Maestranda en Educación, FaHCE-UNLP. Ayudante Diplomada de Fundamentos de la Educación, FaHCE-UNLP. Integrante del equipo de la Dirección a Distancia y Tecnologías, UNLP. Integrante en Proyecto de Investigación referido al campo profesional de las Ciencias de la Educación, UNLP. Tutora académica en Posgrado de la FaHCE, UNLP.*

Contacto: leandro.romanut@presi.unlp.edu.ar

Contacto: marilina.peralta@presi.unlp.edu.ar



PENSAR EL POSGRADO DESDE LA ORIENTACIÓN: las **posibilidades** de la **incorporación** de TECNOLOGÍAS DIGITALES (INFORME DE INVESTIGACIÓN).

Batlle, Silvia*

Universidad Nacional de Tres de Febrero | Argentina.

Barletta, César**

Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

RESUMEN

La Educación Superior está transitando transformaciones debido a los cambios en los ámbitos económicos, tecnológicos y culturales. En el posgrado se ha incrementado la oferta y matriculación en carreras de especialización, maestrías y doctorados. El desarrollo y avance de tecnologías digitales facilitan el acceso a modalidades virtuales. El objetivo del siguiente trabajo es presentar líneas de investigación y actualización de prácticas profesionales en el campo de la orientación vocacional mediante la reconstrucción y comparación de las trayectorias personales, educativas y laborales de los estudiantes y graduados de maestrías virtuales

de Universidades Nacionales de diferente área disciplinar (Derecho, Tecnología Educativa y Gestión de la Innovación) de Argentina y México. La aproximación teórica es psicosocial en la que se consideran tanto los aspectos subjetivos de los cursantes como los institucionales y contextuales. Este tipo de abordaje nos permite dar cuenta de cómo los sujetos construyen parte de su trayectoria personal, educativa y laboral durante el pasaje por el posgrado. El ingreso y salida del mismo son momentos bisagras que es importante estudiar para poder desarrollar dispositivos de intervención y acompañamiento de los sujetos y de las instituciones.

PALABRAS CLAVE

Orientación - Trayectorias
- Posgrados - Modalidad
virtual.

Los debates contemporáneos respecto a la relación entre educación y tecnologías digitales se caracterizan por una creciente problematización respecto a las posibilidades de acceso e inclusión de distintos sujetos de las nuevas formas de producción y circulación del conocimiento. Los análisis e interpretaciones en muchas ocasiones parten de posiciones sesgadas que refuerzan ideas y prácticas de tinte instrumental - positivas (el sólo acceso a la tecnología es condición primordial para la “democratización de la cultura”) y otras defienden posiciones igualmente instrumentales pero negativas (los excesos de información a la que somos expuestos a diario entorpecen la posibilidad de desarrollos críticos acerca de la actualidad y la comprensión de los procesos sociales). Nuestra investigación se aleja de ambas interpretaciones al considerar las relaciones que se establecen entre los sujetos, los procesos de sociabilidad, las tecnologías digitales y la educación. De esta manera, se intenta dar cuenta de algunos aspectos subjetivos que inciden en la elección de la modalidad virtual para cursar un posgrado y de los aspectos que subjetivizan durante el cursado

del posgrado en términos de la organización personal de los estudios y de su socialización.

LA INVESTIGACIÓN:

Desde hace algunos años se ha conformado un equipo de investigación en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) que estudia temáticas relacionadas con la construcción de trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y graduados de posgrado con el propósito de aportar información actualizada sobre las decisiones que los sujetos van tomando al elegir un estudio de posgrado, mientras lo cursan y cuando lo finalizan. En una primera investigación se compararon egresados de tres especializaciones (Artísticas, Humanísticas y Tecnológicas)¹; en la segunda se compararon trayectorias de alumnos y egresados de dos maestrías de Argentina una con cursada presencial y otra virtual² y, en la tercera, se realizó la comparación de trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y graduados de maestrías virtuales de Universidades Nacionales de una misma área de Argentina y México³. En la actualidad, se intenta profundizar

¹ *Criterios de elección de posgrados en egresados de carreras artísticas/humanísticas/tecnológicas; implicancias subjetivas y contextuales para arribar a la finalización de los mismos. 2010-2011. Universidad Nacional de Tres de Febrero.*

² *Estudios de posgrado presenciales y virtuales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y egresados. 2012-2013. Universidad Nacional de Tres de Febrero.*

³ *Estudios de posgrado virtuales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y egresados en Argentina y México. 2013-2014. Universidad Nacional de Tres de Febrero.*

la comparación entre Argentina y México a través del estudio de trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y graduados de maestrías virtuales de Universidades Nacionales de distintas áreas. Los interrogantes que funcionan como organizadores podrían sintetizarse en: ¿Por qué pensar en la orientación en carreras y estudiantes de posgrados? ¿Por qué se podría considerar relevante acompañar las trayectorias de dichos estudiantes desde la especificidad disciplinar de la orientación?

METODOLOGÍA:

La investigación tiene una aproximación teórica psicosocial en la que se consideran tanto los aspectos subjetivos de los cursantes como los institucionales y contextuales. Este tipo de abordaje nos permite dar cuenta de cómo los sujetos construyen parte de su trayectoria personal, educativa y laboral durante el pasaje por el posgrado. Nos interro-

gamos acerca de los sentidos que la formación de posgrado a distancia imprime en las trayectorias de los sujetos y en indagar cómo las propuestas socializadoras de las instituciones pueden posibilitar u obstaculizar la permanencia de

los sujetos dentro de una carrera. Hay dos dimensiones que atraviesan al resto de las categorías utilizadas porque entendemos que intervienen y contribuyen al despliegue de las trayectorias analizadas: nos referimos a la dimensión subjetiva—la autopercepción de los propios límites y posibilidades— y a los condicionantes de la institución.

Para esta investigación se realizaron y analizaron 32 entrevistas según el siguiente detalle:

Nos interrogamos acerca de los sentidos que la formación de posgrado a distancia imprime en las trayectorias de los sujetos y en indagar cómo las propuestas socializadoras de las instituciones pueden posibilitar u obstaculizar la permanencia de los sujetos dentro de una carrera.

	Maestría Argentina		Maestría México	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer
Cursante	5	5	3	3
Egresado	5	5	3	3

Cabe aclarar que para el análisis al interior de la maestría de Argentina se utilizaron los 20 casos, pero para la comparación se eligieron 12 que se compararon con las 12 entrevistas realizadas en México.

LA ORIENTACIÓN EN LA ACTUALIDAD:

La Orientación Vocacional y Ocupacional en la actualidad considera al sujeto en interacción con los distintos contextos de inserción (familia, escuela, trabajo, estudios superiores, entre otros) de una manera activa en la construcción de sus proyectos de vida y en el desarrollo de su trayectoria personal, educativa y laboral. También se propone acompañarlos en las diversas transiciones que deberán realizar a lo largo

de su vida y en la construcción de sus proyectos de futuro, brindándoles herramientas para que puedan afrontar la complejidad del contexto (Aisenson, 2007 y Guichard y Huteau, 2001).

Un modelo de interés para el estudio de la relación de los sujetos y el contexto es la perspectiva ecológica del desarrollo que propone Bronfenbrenner (1987). Según este autor, el desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas y del ambiente y se da dentro de una continuidad de cambios que ocurren a través del tiempo. El elemento central de este modelo es la experiencia que incluye no sólo las propiedades objetivas, sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente.

LOS ESTUDIOS DE TRAYECTORIAS EN LOS POSGRADOS:

Las trayectorias se tratan de itinerarios particulares, desplegadas en un contexto y por tanto condicionadas por el mismo, pero no determinadas. "Lo particular" de cada recorrido se relaciona con los múltiples modos de existencia y con las condiciones que ofrecen las instituciones para las transiciones de los sujetos. Los interrogantes pasan por intentar responder cómo el conjunto de las acciones que realizan las instituciones educativas, específicamente el sistema de educación superior universitario de posgrado, impactan sobre las decisiones y las elecciones de los estudiantes y, como resultado de ello pueden facilitar, obtener u obstaculizar el recorrido de los sujetos. El concepto de "trayectoria de vida" permite una ampliación que implica al sujeto progresivamente diseñando y construyendo su propia vida y plantea la necesidad de ubicar al sujeto en interacción con el contexto, analizar dinámicas complejas, causalidades no lineales y múltiples realidades subjetivas (Savickas, 2009: 243). En esa trayectoria de vida el sujeto irá atravesando por distintas transiciones. Baubion-Broye y Hahhar (1998: 17) definieron las transiciones como

"Una red es un tejido flexible que sostiene y comunica. Permite establecer relaciones asociativas y horizontales de variadas orientaciones y sentidos. Optimiza recursos, permite compartirlos y crecer a partir de su disponibilidad para los miembros de la red mejorando la calidad de los procesos y productos que dichas redes sostienen." (González et al, 2009, p93)

En la tarea de reconstrucción que se da en el estudio de trayectorias hay un intento por parte de los entrevistados y el investigador de darle coherencia y linealidad a una vida. Nos encontramos en la búsqueda de darle "direccionalidad a la concatenación de hechos seleccionados" (Pujadas, 2000: 151). Esa búsqueda en un punto es una "ilusión" ya que toda trayectoria individual está llena de discontinuidades. A pesar de ello, en el proceso de análisis se busca darle coherencia a ese discurso desordenado partiendo del supuesto de que el relato no es una fotografía del pa-

sado y un presente que se busca comprender. En este sentido, Fernández Berdaguer y Zarauza (2011) conceptualizaron la trayectoria profesional de los graduados de carreras de posgrado no solo como el acceso al empleo sino como un proceso y un período de aprendizaje, de desarrollo personal y de construcción de la identidad individual, con alternancia o simultaneidad de períodos de formación y trabajo.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS:

Existen distintas dimensiones que intervienen en la construcción de las trayectorias personales, educativas y laborales de los sujetos. Para esta comunicación hemos seleccionado las motivaciones en la elección de estudios de posgrado y aquellas que responden a la elección de la modalidad a distancia. Nos detendremos en el análisis de los datos que conforman cada dimensión:

1. Motivación de la elección del posgrado:

La motivación para la elección es un factor de alta significación subjetiva que siempre se pone en juego cuando se trata de elegir profesiones o carreras. La motivación a las razones de elección del posgrado. Las motivaciones que con mayor frecuencia hemos encontrado refieren a complementar, profundizar o perfeccionar la formación de grado o el nivel actual de estudios y a justificaciones respecto a intereses temáticos particulares que en algunos casos coinciden con recomendaciones realizadas por pares respetados y docentes o investigadores de prestigio para los entrevistados. Al respecto que en nuestras entrevistas la motivación en los graduados recientes se relaciona con la posibilidad de actualizar su formación y de ese modo mejorar su desempeño profesional, profundizando sus conocimientos en un área específica. Aquí por ejemplo,

El concepto de "trayectoria de vida" permite una ampliación que implica al sujeto progresivamente diseñando y construyendo su propia vida y plantea la necesidad de ubicar al sujeto en interacción con el contexto, analizar dinámicas complejas, causalidades no lineales y múltiples realidades subjetivas.

Estudiante, mujer:

“profundizar más, volver a estudiar. O sea tenía ganas de volver a estudiar. Este... y... y bueno, que me pudiera dar herramientas para, para lo que yo estaba haciendo ¿no? En la práctica.

Estudiante, varón:

“Yo dentro de esa cátedra me especialicé en formación profesional, formación y orientación profesional, o sea el punto donde se roza la educación con el mundo del trabajo. Entonces ahí surge mi interés por hacer un posgrado en cuestiones ligadas a educación mediada por nuevas tecnologías ¿sí?”.

En cambio, para los estudiantes que han desarrollado su trayectoria en el ámbito profesional no académico, las razones que parecen influir en las decisiones respecto a la elección de la carrera de posgrado se relacionan con la certificación de los conocimientos obtenidos en la práctica.

Estudiante, mujer:

“Lo que buscaba era legitimar un poquito mis antecedentes con una maestría de la Universidad de Córdoba”.

Estudiante, varón:

“Acá en La Rioja es difícil especializarse, no hay oferta de posgrado, especialmente en lo que es lo disciplinar, por ejemplo en las áreas específicas de la ingeniería civil, no hay ofertas de posgrado como para realizar una especialización o una maestría dentro de lo que es la ingeniería”.

En esas elecciones toman relevancia otras dimensiones que hacen a la propia trayectoria de los sujetos, como su formación anterior y/o su proyección a futuro. La formación de grado en la mayoría de los entrevistados responde a una formación disciplinar ajena al campo disciplinar pedagógico - educativo que es su mayoría responde a carreras de formación en sistemas e ingenierías. Los aspectos motivacionales desde este punto

podrían explicarse por algunas pistas dentro de los comentarios siguientes:

Estudiante, varón:

“estoy trabajando hace unos seis años hasta... en docencia. Antes no había trabajado en docencia universitaria ni... había dado clases por ahí en algunos institutos, no alcanzaban a ser universidad, y ahora desde hace unos años si tengo esta opción con la universidad que estoy ahora, porque siempre trabajé como ingeniero de sistemas en la parte administrativa”

Estudiante, mujer:

“me decidí porque justamente estaba involucrada en la parte de docencia en la otra universidad no en esta y entonces pues si me interesaba mucho tener ese perfil porque como instructor de una institución hacen una evaluación pedagógica pero como no tenía ese perfil para impartir cualquier materia y entonces para ganar esas habilidades y estrategias que debemos ganar”.

A la opción anterior hay que sumarle que no sólo es su historia educativa (carrera de grado) sino su propia trayectoria profesional la que se pone en juego al seleccionar un posgrado. En los ejemplos anteriores vemos que todos están familiarizados con la enseñanza. Se dedican o quieren dedicarse a la docencia universitaria. Esa intención se manifiesta en relación a su área específica, al desarrollo de su profesión y en menos casos a los requerimientos académicos de evaluación propios del sistema universitario.

Un aspecto relevante es la orientación de especialistas, directores de tesis o docentes reconocidos por los entrevistados que los han acercado a propuestas a distancia que incidieron en la elección.

2. Motivación de la elección de la modalidad:

En relación a la elección de la modalidad a distancia podemos señalar que estudiantes y graduados de México y Argentina posicionan dos ejes fundamentales que ha incidido en la elección de su motivación y que tiene relación directa con

sus trayectorias de vida: el tiempo y el espacio. El eje que se repite con mayor frecuencia en las respuestas es aquel que se relaciona con el tiempo. La organización del tiempo es una dimensión subjetiva y referencia a la significación particular que tiene cada persona acerca de la organización y planificación de sus prioridades en las distintas actividades que se encuentra inserto. En el caso particu-

En el caso particular de los cursantes de posgrado la articulación entre tiempo libre, trabajo, estudios y familia suele ser central para el cursado del posgrado.

lar de los cursantes de posgrado la articulación entre tiempo libre, trabajo, estudios y familia suele ser central para el cursado del posgrado.

Estudiante, varón:

"hubiese sido imposible de mantener o de continuar si no hubiese optado por esta modalidad completamente a distancia de Posgrado ¿no? Ya casado, con la carga horaria de trabajo".

Estudiante, mujer:

"mi situación era que con mis tres hijos y mi carga de trabajo me resultaba imposible pensar una maestría en forma presencial. De ahí partía la oferta, ¿no? Yo hice toda la maestría estudiando de seis a nueve de la mañana".

En algunas respuestas notamos que la elección de la modalidad es en negativo: porque no existe en la presencial o porque es imposible por el trabajo/familia cursar en la modalidad presencial. Sin embargo contamos con casos precisos donde la modalidad se elige por el conocimiento de la misma:

Estudiante, mujer:

"Indudablemente que sí (la elección de la modalidad a distancia fue algo que tuvo peso). Fue un factor que me permitió digamos este... valorarla y sobre otras alternativas, sobre todo porque yo ya tenía como te dije antes mucha experiencia...".

La otra gran motivación es la que refiere al espacio donde se referencia el acceso a las propuestas de posgrado en términos geográficos y territoriales. En estudiantes la mayor motivación para elegir la modalidad se presenta dentro del eje temporal. Sin embargo,

los graduados de la misma carrera otorgan mayor relevancia al eje espacial, sobre todo en relación a su desarrollo profesional actual.

Graduado, varón:

"la modalidad a distancia también fue por la oportunidad que me ofrecía de acceder a un posgrado desde mi lugar de residencia, cosa que no es fácil, ya que nos encontramos a mucha distancia de los grandes centros académicos".

A la cuestión territorial sumamos la cuestión laboral:

Graduado, varón:

"porque estoy como docente en un Instituto Terciario en Mina Clavero y eso si es ciento por ciento presencial y entonces si hace que se dificulte movilizarme a otros lugares. De otra forma no creo que hubiese podido estudiar".

Graduado, varón:

"imposibilidad de trasladarse porque mi trabajo estaba en Tandil y también no había nada ni parecido entonces presencial no iba a poder ser, entonces la posibilidad de hacerlo virtual me pareció interesante".

Otros aspectos mencionados tienen que ver con los costos y el prestigio institucional.

Graduada, mujer:

"Estuve 2 o 3 años buscando un posgrado que me gustara y que pudiera cursar y obvio pagar... había uno en España pero el costo me lo impidió, por una docente de mi facultad que comenzaba a dar clases en ese posgrado".

Graduada, mujer:

"Entonces era una opción posible dentro de lo que yo podía costearme y bueno fue una de las cuestiones de peso para decidir por esa maestría en línea".

Otro criterio que influye en este punto se relaciona con el conocimiento de la modalidad y por la experiencia previa. Es decir, por haber cursado otros posgrados y/o diplomaturas a distancia o carreras de grado semi-presenciales. Ese conocimiento se destaca

sobre todo porque presenta otras miradas respecto al motivo de la elección: allí los entrevistados plantean que en la elección influyó el conocimiento sobre formas de organización de la carrera, sobre la metodología y propuesta pedagógica:

Estudiante, mujer:

“La de (nombra a una institución universitaria) no me gustó. La propuesta, como estaba planteada... como estaba planteado el proyecto a distancia. Porque justamente era un proyecto a distancia, eso no me gustó. Eh... ya te digo es determinante que yo haya venido con la experiencia del ... (nombra equipo de trabajo de una institución universitaria) porque hay un enfoque que es la educación en línea en donde la propuesta pedagógica se sostiene sobre la actividad y donde se entiende que la educación en línea tiene que articular lo tecnológico y lo pedagógico. Entonces, eso fue... fuerte. Incluso tengo una compañera que hicimos juntas la diplomatura, la especialización y la maestría. Ella es de Río Gallegos y somos compañeras y amigas, re amigas somos y nos vimos tres veces en la vida. Igual, la propuesta de Córdoba fue superadora de la propuesta de otra institución.”

REFLEXIONES FINALES:

La elección de un posgrado y salida del mismo son ejemplos de transiciones en donde se toman decisiones y se realizan elecciones

que impactan en las trayectorias personales, educativas y laborales de los sujetos creando la posibilidad de realizar nuevas configuraciones y ratificar o rectificar trayectos. El análisis de las entrevistas permite comenzar a señalar que los procesos de orientación vocacional y educativa en carreras de posgrado a distancia son necesarios en tanto se construyan como dispositivos de intervención flexibles y centrados en la toma de decisiones de la institución y de los propios estudiantes. Así, en el momento de la elección del posgrado resulta relevante clarificar la motivación del profesional, para comprender qué dimensiones se están considerando para la realización del mismo. Respecto a la modalidad de cursado aparece la decisión de cursar a distancia cuando median razones de lejanía respecto al centro de estudios o de organización de tiempos. En el desarrollo del posgrado resulta necesario un seguimiento de los estudiantes a lo largo de la cursada y en la escritura de la tesis. Una de las dimensiones que resulta relevante trabajar, como se ha visto en otras investigaciones realizadas por el equipo, es la organización del tiempo. Destacar y conversar desde el inicio de una postulación acerca de la realidad y posibilidades en función de la dimensión del tiempo para el estudio, puede favorecer el análisis y evaluación personal que cada estudiante realice al momento de la toma de decisiones para iniciar un estudio y en el desarrollo del mismo. Otro de los momentos en los que se puede intervenir desde la orientación es en el cierre del posgrado, acompañando en la futura inserción profesional.

BIBLIOGRAFÍA

AISENSEN, D. (2007). “Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación”. En Aisenzen, D.; Castorina, J.A.; Elchiry, N; Lenzi, A. y SCHLEMENSON, S. (Eds). “Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa”. Buenos Aires: UBA-NOVEDUC.

ARNOUX, E., BORSINGER, A., CARLINO, P., DI STEFANO, M., PEREIRA, C. y SILVESTRE, A. (2005). “La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. En Revista de la Maestría en Salud Pública. Año 3. N° 6.

BAUBION-BROYE, A (comp.) (1998). “Evènements de vie, transitions et construction de la personne”. France: Eres.

FERNÁNDEZ BERDAGUER, L. (2011). “Jóvenes Universitarios con estudios de posgrado. Perspectivas en Argentina: Trayectorias educativas y laborales de estudiantes de los Posgrados de la Facultad

de Bellas Artes de la UNLP". XI Coloquio Internacional sobre Gestao Universitaria Na América do Sul. Florianópolis – Brasil . 7 al 9 de diciembre de 2011.

GUICHARD, J. y HUTEAU, M. (2001). "Psychologie de l'Orientation". Paris, Francia: Dunod.

PUJADAS, J. (2000) "El método biográfico y

los géneros de la memoria". En Revista de Antropología Social, 9. Pp. 127 – 158

SAVICKAS, M.; NOTA, L.; ROSSIER, J.; DAUWALDER, J. P.; DUARTE, M.E. et al., (2009). "Lifedesigning: A paradigm for career construction in the 21 st century". Journal of Vocational Behavior, 75, 239-250.

CV's

** Doctora en Psicología, UBA. Argentina. Profesora Titular Regular Cátedra Orientación Vocacional. Universidad Favaloro. Buenos Aires, Argentina. Profesora Adjunta. Regular Cátedra Orientación Vocacional y Ocupacional. Facultad de Psicología, UBA. Directora del curso de Posgrado Actualizaciones en Orientación Vocacional y Ocupacional. Universidad Favaloro y profesora de la Carrera de Postgrado "Especialización Orientación Vocacional y Educativa " en el marco del convenio UNTREF, Argentina y APORA. Directora de la Investigación "Estudios de postgrado presenciales y virtuales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y egresados". Acreditada y subsidiada por la UNTREF.. Responsable del Equipo de Orientación Profesional y Seguimiento de Graduados de la Licenciatura de Psicología. Universidad Favaloro. Consultora de empresas y ONG en la implementación de programas de Orientación Vocacional y Ocupacional. Presentaciones en Jornadas y Congresos.*

Contacto: smbattle@gmail.com

*** Profesor en Ciencias de la Educación, UNLP. Profesor Ayudante Cátedra Orientación Educativa y Práctica Profesional. FAHCE, UNLP. Cursando Posgrado en "Especialización Orientación Vocacional y Educativa", UNTREF. Docente Investigador. Proyectos: "Campo Profesional de las ciencias de la Educación: condiciones de trabajo e inserción profesional en escenarios educativos emergentes". Acreditada y subsidiada por la Universidad Nacional de La Plata. "Estudios de postgrado presenciales y virtuales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y egresados". Acreditada y subsidiada por la Universidad de Tres de Febrero.*

Contacto: cesarbarletta@gmail.com



MATERIALES EDUCATIVOS DIGITALES para educación a distancia en la UNLP.

Esnaola, Fernanda*

Universidad Nacional de la Plata | Argentina.

RESUMEN

Este artículo es una presentación del trabajo presentado como Trabajo Final Integrador en la Carrera Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. El objetivo del mismo se centraba en identificar qué estrategias podrían generarse para desarrollar un área vinculada con el diseño y la producción de materiales educativos, específicamente realizados para proyectos de educación a distancia. Se tomó en consideración y como propuesta metodológica el análisis de los lineamientos teóricos presentados por una selección de expertos, a partir del cual pudiera surgir un diseño de área específica dentro de la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la Universidad Nacional de La Plata.

PALABRAS CLAVE

Educación a distancia
- Universidades -
Tecnología digital -
Gestión de materiales
educativos.

Durante el año 2016 se presentó el trabajo "Una propuesta de revisión bibliográfica sobre el desarrollo de materiales educativos digitales para proyectos de educación a distancia" como TFI¹ de la Carrera **Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP**². Este artículo que se presenta a continuación es una síntesis resultado de la revisión del trabajo presentado. El objetivo del mismo se centraba en identificar qué estrategias podían generarse para desarrollar un área vinculada con el diseño y la producción de materiales educativos específicamente realizados para proyectos educativos a distancia. Se tomó en consideración y como propuesta metodológica, el análisis de los lineamientos teóricos presentados por una selección de expertos, referentes en el plano regional y local, a partir del cual diseñar un área específica dentro de la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la Universidad Nacional de La Plata. Es así que, luego de realizar el trabajo, podemos decir que hablar de tecnología en la Universidad es pensar en cómo las tecnologías digitales durante las últimas décadas fueron

introducidas en las aulas tanto de propuestas educativas implementadas en modalidades presenciales como a distancia, y tal como decía Edith Litwin, rompiendo más de una vez los límites entre una y otra modalidad³. Asimismo, hablar de Educación a Distancia en la actualidad es referirnos a una modalidad educativa que tiene su historia en el país y ha utilizado diferentes tecnologías como mediadores de los procesos involucrados: radio, televisión para presentar información, correo postal y teléfono como canales de diálogo, envío postal de materiales en soportes impresos y soportes físicos con contenidos digitalizados, como formas más contemporáneas. En nuestros

(...) hablar de tecnología en la Universidad es pensar en cómo las tecnologías digitales durante las últimas décadas fueron introducidas en las aulas tanto de propuestas educativas implementadas en modalidades presenciales como a distancia, y tal como decía Edith Litwin, rompiendo más de una vez los límites entre una y otra modalidad.

¹ Trabajo Final Integrador.

² El trabajo completo se encuentra en el Sedici en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56337>

³ Litwin Edith (2003)

días esta modalidad si bien aún hace uso de algunas de estas tecnologías, cada vez más utiliza tecnologías digitales soportadas en internet para la construcción de espacios virtuales donde pueden generarse procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas plataformas informáticas o Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) cuentan con herramientas en donde es posible estructurar espacios para generar interacciones entre profesores y alumnos, mediadas por distintos dispositivos tecnológicos y recursos pedagógicos⁴. El lugar de los recursos y materiales educativos como mediadores de procesos y su necesaria adecuación y diseño, más allá de la tecnología que se use, aún hoy es uno de los aspectos que más resuena en los discursos de los docentes.

Hablar de Educación a Distancia y tecnologías digitales en el plano Universitario, también es advertir configuraciones particulares en cada universidad e identificar que no todas las instituciones universitarias tuvieron la misma receptividad⁵. Precisamente, la incorporación de estas tecnologías ha generado cambios en las prácticas de los sujetos, demandando cambios en la organización de contenidos de las propuestas y dando lugar a pensar en la asimetría de tiempos y espacios en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo llevó a reflexionar sobre el trabajo docente, la especificidad de las propuestas, la generación y búsqueda de nuevos recursos, y el ajuste de los marcos legales, de organización y soporte⁶.

Si reconocemos que las propuestas educativas además de contar con un plan docente y un trabajo en equipo para su desarrollo necesariamente se sitúan en contextos mayores que les dan marco y que al hablar de Universidades y entenderlas como instituciones no es posible olvidar que en muchas de ellas las formas de enseñar, sus estructuras y formas de organización fueron pensadas para la presencialidad; y se plantea una reflexión nueva sobre las formas de enseñar y a qué denominamos "educación" en determinada universidad. Formas que plantean nuevas identidades, nuevas configuraciones, nuevas miradas.

En otras palabras, cuando las Universidades sostienen la decisión de generar proyectos a distancia sea por demandas externas o por intereses internos de sus propios actores, deben generar cambios que impactan en múltiples dimensiones e involucran a diversos actores, recursos materiales, procesos y pautas de organización. Muchas universidades públicas en nuestro país

han instalado en sus agendas institucionales durante las últimas décadas promociones del uso de tecnologías en sus aulas. En muchos casos se generaron propuestas vinculadas al acceso a la universidad y permanencia, y por lo tanto asociados a políticas de ingreso,

permanencia y egreso de los estudiantes, pero también emergieron como espacios posibles de la formación permanente y actualización de graduados y docentes. Precisamente, como respuesta a las necesidades detectadas y su planificación, fue necesario para muchas instituciones educativas de nivel superior desarrollar nuevas estructuras de gestión y trabajo debido a las formas particulares de acompañamiento, seguimiento y acceso a los diversos procesos implicados en este tipo de propuestas. La posibilidad de reconocer estos ajustes y cambios ante la incorporación de esta modalidad educativa en las universidades, ha permitido precisamente identificar procesos que pudieron comenzar como prácticas aisladas para luego generar proyectos o programas generando prácticas instituyentes. Realizar una panorámica de la presencia de la modalidad en las universidades públicas argentinas, permite reconocer situaciones no homogéneas y revela la necesidad de introducir una breve descripción de la situación institucional de la Universidad Nacional de La

En otras palabras, cuando las Universidades sostienen la decisión de generar proyectos a distancia sea por demandas externas o por intereses internos de sus propios actores, deben generar cambios que impactan en múltiples dimensiones e involucran a diversos actores, recursos materiales, procesos y pautas de organización.

⁴ Definición de Teresa Martínez (2011)

⁵ Ver Watson, M.T. (2007); Lugo, M.T (coord) 2003; Marchisio, S., Ferrara, S., Juárez, S., Von Pamel, O., Watson, M.T. (2015)

⁶ Para analizar el tema puede consultarse un trabajo clásico como el de Jesús Salinas (2004)

Plata, contexto de surgimiento e implementación del trabajo cuya síntesis se presenta.

EL CONTEXTO DE IMPLEMENTACIÓN

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) cuenta hoy con una Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías (EaDyT) a nivel Recctoral dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos, que acompaña las propuestas surgidas desde las Unidades Académicas y establecimientos que la componen.

Desde sus inicios en el año 2004 primero como Programa y luego como Dirección⁷ ha ajustado su estructura y funcionamiento para establecer estrategias de acompañamiento de proyectos, formación y capacitación para docentes y gestores que participan en actividades académicas usando tecnologías digitales como mediadores de procesos⁸. Es importante remarcar que, si bien se brindó y se brinda soporte tecnológico a las propuestas, se acompañó siempre desde una mirada que ha promovido en todo momento una reflexión de la propuesta didáctica, sus intenciones y sus destinatarios durante el proceso de incorporación de tecnología. Puede deducirse de estas palabras, que se reconoce que las tecnologías pueden dar posibilidades para nuevas formas de conocer, aprender y enseñar pero se sostiene que el planteamiento pedagógico y didáctico en el que se inserta su utilización y la visión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, son quienes marcan las maneras de incluirla en el diseño de una propuesta educativa.

Así, ha sido una meta fundante la de ofrecer capacitaciones en la temática para instalar una mirada crítica sobre el uso de tecnologías en educación que, junto al trabajo de acompañamiento por proyecto, intentó siempre promover la generación de grupos de trabajo

en las Unidades (facultades, establecimientos) y la instalación de la temática: interpellando las prácticas y las posibilidades pero así también identificando los límites. Paralelamente se ha trabajado con instituciones y organizaciones de la comunidad, y se ha promovido el trabajo en redes con otras Universidades Nacionales e Internacionales con una clara intención de cooperación, asociativismo y aprendizaje mutuo. Estas directrices han concretado la participación de esta Universidad en proyectos inter-institucionales durante todos estos años. Estos y otros proyectos de los que se formó parte junto a la presencia en la RUEDA⁹ y la Asociación de Universidades AULA CAVILA¹⁰, han permitido el trabajo y la comunicación con equipos de gestión de otras Universidades públicas y privadas, así como de organismos nacionales vinculados directamente con la toma de definiciones relativas a esta modalidad educativa.

La experiencia vivida muestra que estos encuentros, trabajo y comunicación tienen un notorio impacto en los actores involucrados ya que esta información se comparte localmente en Jornadas, talleres y congresos organizados con la clara intención de articular el "adentro" con el "afuera" de la institución, en pos de un diálogo de enriquecimiento permanente, poniendo en discusión e instalando nuevas aristas en las demandas internas. En resumen, el caso de la Universidad Nacional de La Plata nos presenta un ejemplo de cómo una institución incorpora la educación a distancia como nueva modalidad de trabajo académico y la anexa como línea estructurante de gestión al crear un área específica para gestionar la modalidad educativa a nivel central. Una definición de esta índole posiciona de una manera en particular la gestión de la misma y se instala de una forma concreta en el organigrama de la institución.

⁷ Programa de Educación a Distancia (Resolución N° 149 de marzo de 1999) que luego estructura una Dirección a partir del mes de mayo de 2012, siempre dependiente de Secretaría Académica a nivel central (Ordenanza del HCS N°286-12) en <http://www.entornosvirtuales.unlp.edu.ar>

⁸ Para una descripción de la estructura de la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías, consultar el Portal del Campus Virtual de la UNLP en <http://www.entornosvirtuales.unlp.edu.ar>

⁹ La participación de la UNLP en esta red ha sido muy activa desde 2006 hasta el presente. En la actualidad, la UNLP junto a la UNL conforman la Coordinación de la Red. Más información en <http://rueda.edu.ar>

¹⁰ Asociación de Universidades Latinoamericanas que conforman un Campus Virtual Latinoamericano (CAVILA) creada en el año 2008. Más información en: <http://www.cavila.org>

Tal como referencia en su texto Juárez de Perona "Normativas para la calidad de la Educación en entornos virtuales" la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías entiende como prioritaria la planificación, ya que integra y conjuga acciones, objetivos y compromisos de y en la institución. Dentro de este marco se trabaja siendo conscientes de que al momento de planificar e implementar propues-

En resumen, el caso de la Universidad Nacional de La Plata nos presenta un ejemplo de cómo una institución incorpora la educación a distancia como nueva modalidad de trabajo académico y la anexa como línea estructurante de gestión al crear un área específica para gestionar la modalidad educativa a nivel central.

tas a distancia y crear sus materiales educativos, se impone la toma de una serie de decisiones relativas a lo educativo, lo tecnológico y lo organizacional. Estas definiciones necesariamente involucran a diferentes actores y recursos, en diversos momentos. Específicamente en relación a la generación de materiales

para las propuestas educativas que es el centro de este trabajo, la Dirección ha dado respuesta a las demandas locales implementando capacitaciones para sus docentes, así como un trabajo de acompañamiento por proyecto a los responsables de las propuestas. Utilizando estrategias que integran entrevistas abiertas y reuniones de trabajo en donde los docentes presentan la propuesta o la necesidad detectada, se construye un diálogo y un proceso de construcción de respuestas a estas necesidades. Así, diferentes áreas de la Dirección trabajan conjuntamente para analizar, enriquecer y producir elementos en forma conjunta en este proceso. Siendo conscientes que siempre es necesaria una evaluación que permita propuestas de mejora revisando los procesos y el trabajo, el proyecto que se presenta en este artículo posibilita una sistematización de las ideas vertidas por los expertos para poder realizar un análisis comparativo de: lo que "debería hacerse", lo que "se tiene" y "se hace" y en base a eso, planificar lo que "podría hacerse".

DESPUÉS DEL ANÁLISIS, EL ESQUEMA DE MODIFICACIÓN Y AJUSTE

Según exponen los relatos de los especialistas analizados desde las primeras propuestas de educación a distancia ha sido una cuestión cen-

tral la discusión acerca de la naturaleza, la organización y las características de los materiales que se han de producir para enseñar y aprender. Al momento de planificar la organización y generar modelos de trabajo para la creación de materiales se analizaron diferentes trabajos de Manuel Área Moreira, Lorenzo García Aretio y Elena Barberá, Gabriela Sabulsky y Hada Juárez de Perona como representantes locales, resaltando los puntos en común entre sus propuestas. Es así que se presentan fases o etapas de acción durante todo el proceso, que responden a determinadas **dimensiones** básicas y elementales que estos autores reconocen. Estas serían:

Dimensión didáctica-teórica-ideológica: en donde el eje es el fin y función educativa del material y su fundamentación, debe asumirse un compromiso epistemológico con el contenido y ético con los valores.

Dimensión de estructura o formato: teniendo en cuenta el tema y los destinatarios debe trabajarse conjuntamente con los especialistas docentes la forma de navegación, la cantidad y calidad de las opciones de navegación, la capacidad de respuesta adaptada a determinados destinatarios del material en el contexto de la propuesta en particular

Dimensión comunicacional si bien puede entenderse como una subdimensión de la anterior, será importante tener en cuenta atributos de la comunicación desde una mirada didáctica, informativa, visual y del diseño, que tendrá en cuenta los distintos tipos de lenguajes involucrados

Dimensión técnica-tecnológica o de soporte: y claramente, deben evaluarse los soportes teniendo en cuenta las dimensiones anteriores, dimensiones que se corresponden a determinadas fases de los procesos relativos a la generación de materiales, constituidas por atributos particulares.

Al momento de hablar de la planificación de un proyecto y generar una estructura para su ejecución según definen estos autores, se deben ordenar las actividades o acciones distinguiendo distintos atributos desde el surgimiento de la idea, hasta lograr el material y su testeo. En otras palabras, las dimensiones antes presentadas "toman cuerpo" en acciones que se identifican como **fases**, desde la diagnóstica y de planificación inicial en donde es posible identificar "atributos" como el tema, su contexto, su intencionalidad didáctica,

sus destinatarios, la selección de los núcleos temáticos, conceptos y relaciones conceptuales principales que tratará la propuesta; pasando por el diseño pedagógico de los profesionales involucrados (docentes, no-docentes y especialistas), recursos financieros, la infraestructura tecnológica e insumos varios; la producción-elaboración, implementación y experimentación y finalmente la planificación de los procesos de evaluación y revisión y ajuste que toda propuesta necesita.

En relación a este último punto y en base a lo analizado, se identifica como prioritario tomar en cuenta aspectos de cada proyecto con una estructura organizativa que identifique tareas y responsables, registrando actividades, para generar indicadores de calidad

básicos para cada proceso. De esta manera se podrá analizar y evaluar el cumplimiento de las metas fijadas, así como plantear acciones preventivas y/o correctivas.

Luego del análisis desarrollado en el trabajo, puede concluirse que la planificación del área de gestión de materiales debe permitir establecer nuevos procesos generales y específicos, pudiendo adoptar y ajustar procedimientos anteriores. En este sentido también, se distinguieron recomendaciones de acciones o estrategias de acción que favorecerían la construcción no solo de materiales sino también del armado de unidades o secuencias didácticas que estructuran una propuesta educativa¹¹.

Algunas de estas estrategias pueden sintetizarse de la siguiente manera:



- Establecer fines y tipo de material;
- Fijar los objetivos del aprendizaje;
- Seleccionar los contenidos y organizarlos;
- Identificar las características del destinatario;
- Confeccionar cada unidad temática que le brinda contexto al material;
- Ordenar las unidades temáticas siguiendo una secuencia que será la que el estudiante deberá realizar;
- Determinar las actividades de enseñanza y aprendizaje que se llevarán a cabo concretando los roles de los participantes, materiales a consultar, interacción, etc.;
- Establecer los criterios de evaluación del aprendizaje;
- Identificar y analizar los atributos tecnológicos del material: cuáles son sus posibilidades y limitaciones y qué necesita para la interacción con él;
- Identificar y analizar los atributos comunicacionales del material: presencia/ ausencia de lenguajes de distinto tipo;
- Planificar los recursos humanos y técnicos necesarios;
- Establecer criterios de evaluación de los materiales resultantes, instrumentos y metodología de relevamiento.

CONSIDERACIONES FINALES

Como resultado de este proyecto la planificación del área de gestión de materiales y su ubicación dentro del organigrama de la Dirección de Educación a Distancia y Tecno-

logía de la UNLP, permitirá establecer nuevos procesos generales y específicos. Pero al enfocarse en los procesos de gestión que posibilitan realizar estos materiales, no debe

¹¹ Juárez de Perona (2011)

olvidarse que los mismos son atravesados por cuestiones pedagógico-didácticas relativas a favorecer el aprendizaje y a facilitar la enseñanza de ciertos aspectos considerados por los docentes como relevantes y centrales a los diferentes campos disciplinares. Son entendidos como medios que estructuran el proceso y la actividad de aprendizaje y es por esta razón que los autores analizados, remarcan tener en cuenta no solo los aspectos tecnológicos y la información que contienen, sino también las implicaciones sociales y de interacción personal que se

producen en y por el uso de los mismos. Los creadores de materiales se presentan así como actores que deben identificar las mediaciones idóneas para que entren en juego saberes, procesos de significación y socialización de contenidos, que integran las metas educativas. Es en este sentido que los materiales poseen un papel de mediador y cuando hablamos de la creación de materiales educativos no es posible tomar como único o prioritario constituyente a la tecnología que, aunque valiosa e imprescindible, indudablemente no es la única fuente de definición de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

AREA MOREIRA, MANUEL. "los medios de enseñanza: conceptualización y tipología. Web de Tecnología Educativa. Universidad La Laguna. En: http://www.uclm.es/PROFESORADO/RICARDO/Clasificaciones_medios/doc_ConcepMed.html Consultado el 10.08.2014

BARBERÁ ELENA Y ANTONI BADÍA (2004). "Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje". Madrid: Ed Antonio Machado Libros,

BARBERÁ, MAURI, Onrubia (coords.) (2008) "Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis". Barcelona: Ed Graó, de Irif.

COICAUD, SILVIA (2010). "Educación a distancia. Tecnologías y acceso a la educación superior". CABA: Ed. Biblos

FORESTELLO, R. y GALLINO, M. (2009). Artículo "Reflexiones en torno a la coherencia pedagógico-didáctica de la enseñanza como práctica mediada por TIC" en Revista de Educación UNR. En: <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/viewFile/94/93> Consultado el 10.10.15

GARCÍA ARETIO, L. (2001). "La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica". Cap 8. "Elaboración de materiales: modelos y etapas" y Cap 9 "Materiales básicos: unidades y guías" Editorial ARIEL. Grupo Planeta

tancia a la educación virtual". Capítulos II y V. Barcelona: Ariel.

JUÁREZ DE PERONA, H. G. (2009). "Normativas para la calidad de la educación en entornos virtuales". En RUEDA. Revista de la Red Nacional de Educación a Distancia. ED UNLPam. Pag. 71

----- (2011). "El cambio organizativo frente a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje Revista electrónica VESc, N°4. Mayo de 2011. En: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/1888> Consultado el 03.10.2012

LITWIN, E. (comp) (2000). "La educación a distancia: Temas para el debate en una nueva agenda educativa". Soletic Angeles, Cap. 5 "La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: problemas y desafíos". Buenos Aires: Amorrortu.

----- (2003) "Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación". Entrevista. Portal Educar En: <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/edith-litwin-los-desafios-y-lo.php> Consultado el 03.10.2012

----- (2008). "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos". Buenos Aires: Paidós.

LUGO, M.T (coord) (2003). "Situación presente y perspectivas de desarrollo de los proyectos de Educación Superior Virtual en Argentina". IELSAC. UNES-

CO [documento en línea] Consultado el 21/03/2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139830s.pdf>

MARCHISIO, S., FERRARA, S., JUÁREZ, S., VON PAMEL, O., WATSON, M.T. (2015). "Investigación histórica de la educación a distancia en argentina". Primera Escuela Oficial Televisiva del Ciclo Básico Común de la Provincia de Santa Fe [documento en línea] Consultado el 21/03/2015. En <http://bit.ly/2qnuUbs>

MARTÍNEZ, T. (2011). "La educación a distancia: sentidos y contextos" Módulo Educación a Distancia. Maestría en PEMT (Procesos Educativos Mediados por Tecnologías). UNC

MENA, M. (comp) (2007). "Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia". CABA: La Crujía Ediciones.

SALINS, J. (2004). "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria". Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). [artículo en línea]. UOC. Vol. 1, nº 1. [Fecha de consulta:

21/03/2015]. <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

SABULSKY, G y ROQUÉ FERRERO, S. (2011). "Problemáticas en torno al diseño y la producción". Módulo Diseño y producción de materiales educativos. MPEMPT. Universidad Nacional de Córdoba. En: http://licenciaturaconcordia.files.wordpress.com/2012/06/disenode_materiales_educativos2.pdf Consultado el 09.12.2011

----- (2007) Boletín digital @distancia, Sección Apuntes, Aspectos: pedagógicos, Ficha Nº 4, Tema: Recursos para la enseñanza: "La producción de Materiales Educativos para la Educación a distancia" Octubre 2007 En: http://www.proed.unc.edu.ar/boletin/octubre_2007/ap_aps_gabi.pdf

WATSON, M.T. (2007). Revista RUEDA Nº6 'Historia de la educación a distancia en Argentina: un contexto de surgimiento', Febrero de 2007, pp.7-26, Bs.As. Consultado el 21/03/2016 En <http://rueda.edu.ar/category/publicaciones/revistas>

CV

* Licenciada en Antropología, UNLP. Especialista en Docencia Universitaria, UNLP. Maestrando en desarrollo de tesis en la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, UNC. Coordinadora Área Aulas y Cursos de la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías, UNLP.

Contacto: fernanda.esnaola@presi.unlp.edu.ar



CONCEPCIONES DE PROFESORES UNIVERSITARIOS sobre el uso de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes.

Flores, Fernando A.S.*

Instituto de Investigaciones en Educación | Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste | Chaco, Argentina.

RESUMEN

Se exponen resultados iniciales de la investigación "El conocimiento didáctico tecnológico del contenido en docentes del campo educativo. Estudio de casos múltiples con equipos de asignaturas universitarias"; cuyo objetivo es la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento profesional de docentes universitarios, específicamente orientados al marco de saberes docente TPACK (Technological-Pedagogical-Content-Knowledge). En esta oportunidad el análisis se organiza mediante dos interrogantes: ¿Cuáles son los rasgos característicos de una buena experiencia de aprendizaje sobre tecnologías educativas? y ¿Qué tecnologías son las más adecuadas para que esas experiencias se concreten? Los

profesores construyen relatos movilizando interpretaciones acerca de cómo aprenden sus estudiantes usando TIC en asignaturas en que las tecnologías educativas son su objeto de estudio. Se adopta como estrategia metodológica el estudio de caso múltiple. Del análisis de los relatos construidos emergen aspectos que anclan en concepciones, su reconstrucción ofrece las pistas para avanzar en la comprensión del lugar que ocupa la dimensión tecnológica en la compleja configuración del conocimiento didáctico del contenido de docentes experimentados. En este sentido, se interpreta que en las buenas experiencias de aprendizaje con tecnologías, los profesores las incorporan de modo integrado a lo didáctico y disciplinar.

PALABRAS CLAVE

Conocimiento didáctico tecnológico del contenido - Estudio de casos - Profesorados universitarios.

El inicio de la línea de investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido se lo adjudica a Shulman (1986), quien ha generado en la comunidad especializada uno de los programas de investigación más productivo en la actualidad. Esta línea se revitalizó a partir de los aportes de Mishra y Koehler (2006), Koehler y Mishra (2007). Desarrollan una propuesta de indagación incorporando al constructo conocimiento didáctico del contenido (CDC), la dimensión tecnológica (CDTC). Afirman que los docentes transforman conocimientos para convertirlos en didácticamente enseñables. Esta transformación es un proceso evolutivo donde los profesores considerados expertos tienen un mayor dominio del mismo. Desde la perspectiva didáctica, integrar conocimientos tecnológicos en la enseñanza universitaria supone considerarlos no sólo como herramientas o vehículos del conocimiento, sino como una dimensión que condiciona y transforma el conocimiento a enseñar y aprender.

Entre los estudios afines que se desarrollan en esta región, destacan los que se vienen realizando desde el año 2001 el Grupo CyFOD-UNNE (Conocimiento y Formación Docente). En estas investigaciones se analizan concepciones epistemológicas, de enseñanza y de aprendizaje, y su relación con la práctica do-

cente en niveles medio y superior del sistema educativo argentino. En el contexto universitario, las indagaciones apuntan al análisis de los procesos de construcción del conocimiento didáctico del contenido, quedando aún pendiente incluir el componente tecnológico. Esta sub-línea se constituye en un marco que permite reflexionar sobre los distintos tipos

de saberes que los profesores necesitan poseer para integrar las TIC a su práctica profesional. Cuenta con tres dimensiones básicas: disciplinar, pedagógico y tecnológico; la importancia radica en el énfasis puesto en las nuevas

formas de conocimiento que se generan en la intersección entre cada uno de éstos, a saber: conocimiento tecno-disciplinar, conocimiento tecno-pedagógico, conocimiento didáctico del contenido y finalmente, llegar a la intersección de las tres dimensiones que determina la situación óptima, conocimiento didáctico tecnológico del contenido. Se registran investigaciones centradas en com-

Desde la perspectiva didáctica, integrar conocimientos tecnológicos en la enseñanza universitaria supone considerarlos no sólo como herramientas o vehículos del conocimiento, sino como una dimensión que condiciona y transforma el conocimiento a enseñar y aprender.

prender cómo se está integrando las TIC en el aula y cómo el profesorado se apropia de ellas (Gewerc, Pernas y Varela, 2013; Stewart, Antonenko, Robinson, & Muravita (2013); Cabero Almenara, 2014; Mouza, Karchmer-klein, Nandakumar, Ozden, & Hu (2014); Koehler, Mishra y Cain, 2015; Marcelo, Mayor y Yot, 2015). Ahora bien, este trabajo propone explorar conocimientos, creencias y concepciones tecnológicas imbricadas en el proceso de transformación del saber que realiza el profesor universitario en su práctica cotidiana de enseñanza. Específicamente, se atiende a las concepciones que emergen de la caracterización de las buenas experiencias de aprendizaje que incluyen tecnologías. A partir de

(...) este trabajo propone explorar conocimientos, creencias y concepciones tecnológicas imbricadas en el proceso de transformación del saber que realiza el profesor universitario en su práctica cotidiana de enseñanza.

la interpretación de estos relatos se re-construyen dos modos de concebir el aprendizaje con TIC, siguiendo la clasificación expuesta por Caicedo y Rojas (2014) Montes y Ochoa (2006), un extre-

mo de carácter instrumental frente a otro de carácter constructivista. Para Arancibia, Soto y Contreras (2010), las concepciones son formas de interpretar el mundo asumidas que constituyen toda una gama de procesos y relaciones cognitivas, organizadoras implícitas de los conceptos que orientan acciones. Desde la concepción de aprender de la tecnología, los docentes consideran que el manejo y la entrega de la información es su función principal. El estudiante tiene un rol pasivo, de receptor de información. La innovación tecnológica en sí misma es la fuerza impulsora detrás del aprendizaje y la instrucción. Frente a esta concepción surge la de aprender con la tecnología, en este caso las TIC son tratadas como una herramienta que facilita la construcción del conocimiento, de suma importancia en el aprendizaje y la cognición. Entonces, reflexionar sobre el lugar que ocupa la dimensión tecnológica en el conocimiento profesional de profesores responsables de asignaturas universitarias del campo educativo, conlleva el análisis del uso concreto de ésta en las experiencias de aprendizaje. Su utilización puede definirse como tangencial y no integrada, sostenida

en una concepción más cercana a lo instrumental, o bien puede integrarse con el contenido disciplinar y su didáctica, respaldada en modos de concebir el aprendizaje con TIC próximos al constructivismo.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El estudio se lleva a cabo en las Facultades de Humanidades. Participan profesoras responsables de cátedras vinculadas al campo de las tecnologías educativas de profesores. El diseño de investigación sigue una lógica cualitativa, planificado como un estudio de casos múltiples (Stake, 2007).

Se interpretan datos obtenidos al comienzo del trabajo de campo, provienen del análisis de documentos (Curriculum vitae y programas de asignaturas) y la aplicación de entrevistas sucesivas en profundidad a una muestra no-probabilística e intencional constituida por dos profesoras del Departamento de Ciencias de la Educación. El propósito es explorar como se entretajan concepciones tecnológicas en su conocimiento didáctico del contenido.

CONCEPCIONES DIDÁCTICAS EN EL APRENDER CON Y SOBRE TIC

Son dos profesoras que integran el equipo de la asignatura, están a cargo de los trabajos prácticos. Su cursado es en el cuarto nivel y de forma simultánea para los Profesorados de Historia, Geografía, Filosofía y Letras. Una, Profesora (M) en Ciencias de la Educación, Diplomada en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto, y Especialista en Ciencias Sociales; es Auxiliar concursada con Dedicación Simple. A partir de 2006 es docente de la Facultad y en 2008 se integra a este equipo. Otra, Profesora (V) de Francés y Especialista en Tecnologías de la Información y la Comunicación; es JTP concursada con Dedicación Simple. Hace más de 25 años es docente de la Facultad y en 2004 se incorpora a esta asignatura.

- **"Buenas experiencias de aprendizaje" sobre tecnologías:**

Aquí se advierte, claramente diferenciado por parte de las profesoras, que en general los alumnos esperan aprender sobre tecnologías de modo instrumental, o sea quieren saber

cuestiones precisas acerca del funcionamiento de alguna tecnología específica, viene a ejemplo lo expresado por la profesora (M):

"...los de geografía [...] ellos están pensando que nosotros le vamos a enseñar a usar el Google Earth [...] es una herramienta que ellos usan mucho...no le vamos a enseñar a usar el google earth [...] preguntaríamos ustedes desde que tema usarían el google earth y cómo lo usarían con los alumnos, tratamos de darle el uso pedagógico, porque no es una herramienta que se crea para fines pedagógicos..."

De esta cita quisiera rescatar la siguiente cuestión: "que las tecnologías van y vienen", dando a entender algo central de las TIC, que lo mencionan Koehler, Misrha y Cain (2015), su volatilidad, su nivel de inestabilidad y su evolución permanente. Contrarrestando, hablan del encuadre pedagógico, pensando más bien en el contexto donde lo van a usar. En este sentido, sostiene la misma docente, muy convencida, aprender sobre tecnologías es aprenderla como parte de una propuesta didáctica:

"...comenzaron a explorar acerca de que contenidos tiene el Portal Educar...cómo trabaja, qué produce [...] qué tipo de secuencia didáctica... digo que voy a enseñar tal tema [...] qué herramientas puedo usar [...] ellos tienen que armarse la clase en función de eso [...] tenemos siempre cuidado de que ellos no piensen que la materia es NTIC o que es un curso de computación..."

Asimismo, la profesora (V) corriéndose de una mirada instrumental en el aprender sobre tecnologías, ubica a su asignatura como una didáctica entre la específica y la general, dependiente de ambas, procurando promover aprendizajes diferenciados por áreas de conocimiento, al tiempo de brindarles un marco pedagógico amplió de inserción de las TIC a la enseñanza: "...nos dedicamos a los materiales, en el uso de esos materiales en las aulas [...] intentamos que trabajen diferenciadamente a partir de sus áreas de trabajo. Ellos hacen su búsqueda, su selección, sus parámetros y sus criterios ..."

En el aprender sobre tecnologías, se advierte

en ambas docentes un esfuerzo en conjugar o articular sus conocimientos tecnológicos con los didácticos, predomina según categorías del marco TPACK (Koehler y Misrha, 2007; Cabero Almenara, 2014) la dimensión tecno-pedagógica. Aunque no esté suficientemente visualizado aparece un reconocimiento de esta articulación teniendo en cuenta los contenidos específicos del área disciplinar.

-Experiencias de aprendizajes con tecnologías:

Las profesoras reconocen obstáculos en los aprendizajes con TIC, orientados a la predisposición de los alumnos, indicado por la profesora (V) como resistentes:

"...hay un abismo entre lo lento en que se puede integrar con el público que tenemos [...] hay mucha resistencia en nuestros alumnos [...] en cuestiones tecnológicas en otras facultades, por ejemplo en Medicina, en odontología, nadie se cuestiona el integrar las tecnologías [...] en cambio nosotros acá estamos continuamente resistiendo..."

O bien, referidos por la profesora (M) como insuficiencia de recursos: "...en la Facultad [...] no hay un contexto que favorezca el uso de las tecnologías... debiera haber todo tipo de tecnología a disposición [...] es una limitación en cuanto al contexto..."

Además de éstos condicionantes externos a la voluntad del docente, señalan ciertas cuestiones ligadas a sus concepciones de cómo acompañar el aprendizaje de sus alumnos apoyadas en tecnologías digitales. Para la profesora (V) proponer tecnologías que acompañen este proceso de modo gradual, reflexivo y progresivo. Hay que analizar su adecuación curricular más que dejarse llevar por lo último, lo más novedoso:

"...no existe una receta [...] yo no te puedo decir tal tecnología es la mejor. Dependerá del contexto donde se trabaje... en cuestiones tecnológicas creo que siempre se está avanzando, no quiero decir que un avance o progreso sea mejor, [...] se evoluciona en novedades [...] en cuanto a que sean mejores está por verse..."

Por su parte, la profesora (M) atribuye a la tec-

nología la función de facilitadora de aprendizajes: "...lo que no me gusta es endiosar a la tecnología [...] lo más importante para nosotras es enseñar [...] tiene que ser facilitadora...podes usar muy bien las tecnologías, estar actualizado pero si no tenés un fundamento pedagógico..."

Sin embargo, reconoce en sus prácticas de enseñanza una realidad que no le agrada, tiene que ver con que se siente sumamente preparada en el manejo de las TIC pero a la hora de intentar implementarla para su uso en los aprendizajes encuentra con serias limitaciones. Cuestión señalada por Caicedo Tamayo y Rojas Ospina (2014), comprender la relación TIC y aprendizaje no conduce automáticamente a cambios en el uso e integración curricular.

(...) comprender la relación TIC y aprendizaje no conduce automáticamente a cambios en el uso e integración curricular.

La profesora (V) plantea que las tecnologías no transforman la experiencia de aprendizaje, considera que ésta es siempre igual,

no hace al aprendizaje en sí, textualmente lo dice así: "no por cambiar las tecnologías va a cambiar el aprendizaje". Claramente, concibe a la tecnología como periférica al aprendizaje y la cognición (Sánchez, 2002).

-Aprendizaje y tecnología en el marco del TPACK

Las concepciones didácticas que emergen de la caracterización de las buenas experiencias de aprendizaje que tratan sobre e incluyen tecnologías, se encuentran más cercanas a posiciones constructivistas en el sentido de concebir a las TIC como herramientas que facilitan la construcción del conocimiento. No obstante, su reconstrucción a partir de esta dimensión no se muestra absolutamente homogénea.

De este análisis emergen aspectos que anclan en concepciones didácticas, su reconstrucción ofrece las pistas para avanzar en la comprensión del lugar que ocupa la dimensión tecnológica en la compleja configuración del conocimiento didáctico del contenido de las docentes. En este sentido, se interpreta que en las buenas experiencias de aprendizaje con tecnologías, las profesoras las incorporan de modo integrado a lo didáctico y disciplinar. Su utilización puede definirse como tangencial y no integrada, sostenida en una concepción más cercana a lo técnico-instrumental, o bien, como parece ocurrir, puede integrarse y dialogar de modo articulado con el contenido disciplinar y su didáctica, respaldada en modos de concebir el aprendizaje con TIC próximos al constructivismo.

BIBLIOGRAFÍA

Arancibia, M., Soto, C. y Contreras, P. (2010). "Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las TIC asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar". Estudios Pedagógicos, 36(1), 23-51.

Stewart, J., Antonenko, P., Robinson, S., & Muravita, M. (2013). "Intrapersonal factors affecting Technological Pedagogical Content Knowledge of agricultural education Teachers". Journal of Agricultural Education, 54(3), 157-170.

Cabero Almenara, J. (2014). "La formación del profesorado en TIC: Modelo TPACK". Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/266733957>

Caicedo-Tamayo, A. y Rojas-Ospina, T. (2014). "Creencias, conocimientos y usos de las TIC de los profesores universitarios". Educación y Educadores, 17 (3), 517-533.

Ertmer, P. (2005). "Teacher Pedagogical beliefs: the final frontier in our quest for technology integration?" Educational Technology Research and Development, 53(4), 25-39.

Gewerc, A., Pernas, E., y Varela, J. (2013). "Conocimiento tecnológico-didáctico del contenido en la enseñanza de ingeniería informática: un estudio de caso colaborativo con la perspectiva del docente y los investigadores". Docencia Universitaria REDU, 11, 349-374.

Koehler, M., Mishra, P. y Cain, W. (2015). "¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)?" Virtualidad, Educación y Ciencia, 10 (6), 9 -23.

Koehler, M. & Misrha, P. (2006). "Technological pedagogical content knowledge: Aframework for integrating technology

in teacher knowledge". *Teachers College Record*, 6(118), 1017 – 1054.

Marcelo, C., Yot, C. y Mayor, C. (2015). "Enseñar con tecnologías digitales en la universidad". *Comunicar*, 23(45), 117-124.

Mishra, P. & Koehler, M. (2007). "Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology". In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference* (pp. 2214 – 2226). USA: Chesapeake.

Montes, J. y Ochoa, S. (2006). "Apropiación de las tecnologías de la información y comunicación en cursos universitarios". *Acta Colombiana de Psicología*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890209>

Mouza, C., Karchmer-klein, R., Nandakumar, R., Ozden, S., & Hu, L. (2014). "Investigating the impact of an integrated approach to the development of preservice Teachers TPACK". *Computers & Education*, 71, 206-221.

Sabino, C. (1993). "El proceso de investigación". Buenos Aires: Humanitas.

Sánchez, J. (2002). "Integración curricular de las TIC: conceptos e ideas". *Actas VI Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, RIBIE* (pp. 20-22).

Shulman, L. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, 15(2), 4 -14.

Stake, R. (2007). "Investigación con estudios de caso". Madrid: Morata.

CV

** Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades-UNNE. Maestrando en Metodología de la Investigación Científica, UNNE (Tesis en evaluación). Doctorando en Humanidades (Área Educación), UNT (Plan de Tesis aprobado). Auxiliar de primera categoría de la asignatura Investigación Educativa I de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades-UNNE. Docente Investigador del Instituto de Investigaciones en Educación, UNNE.*

Contacto: fas_flores@yahoo.com.ar



ENTREVISTA A MARISA DE GIUSTI

REPOSITORIOS DIGITALES EN LA UNIVERSIDAD, crecimiento TECNOLÓGICO Y ACCESO ABIERTO. ¿Herramientas de democratización del conocimiento?

Martín, María Mercedes*
García Chicote, Gonzalo**

Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

Para llegar al espacio físico donde funciona el PreBI-SeDiCi (Proyecto de Enlace de Bibliotecas - Servicio de Difusión de la Creación Intelectual) habrá que sortear muchas indicaciones por los caminos laberínticos de la zona universitaria de 49 y 115. Allí, en una oficina muy poblada se gestiona un gran cúmulo de conocimiento: las producciones de la Universidad Nacional de La Plata. En su escritorio, encontramos a Marisa De Giusti, directora del PreBI¹-SeDiCi² de la UNLP. Con una extensa formación como Ingeniera en Telecomunicaciones, Profesora en Letras y Dra. en Ciencias Informáticas -títulos que obtuvo en esta casa de estudios- es hoy la responsable del repositorio institucional de la Universidad. Su tarea como investigadora en la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia

de Buenos Aires (CIC) se centra en temas relacionados con repositorios institucionales, en desarrollo de software e interoperabilidad y visibilidad institucional. Allí también dirige el CESGI³ (Centro de Servicios en Gestión de Información) dedicado a estudiar, implementar y optimizar los sistemas vinculados a la generación y gestión de la producción científica, académica y tecnológica de la CIC.

Es miembro del Consejo de Directores del ISTECA (Consortio Iberoamericano, para Educación en Ciencia y Tecnología), teniendo a su cargo la iniciativa LIBLINK⁴, miembro del Comité de Expertos del Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD) Argentina, coordina la Comisión Asesora Honoraria de Ingeniería, Arquitectura y otras Tecnologías de la CIC y es profesora de la Facultad de Informática de la UNLP.

¹ <http://prebi.unlp.edu.ar/acerca-de-prebi/>

² <http://sedici.unlp.edu.ar/>

³ <http://cesgi.cic.gba.gov.ar/>

⁴ <https://www.istec.org/liblink/informacion-para-usuarios-no-miembros/>

En diálogo con Trayectorias Universitarias, Marisa comparte su experiencia de trabajo, la importancia de los repositorios digitales y en particular el desarrollo institucional propio de la UNLP en este sentido, vislumbrando nuevos desafíos y retos en relación al acceso del conocimiento.

-¿Qué es el Sistema Nacional de Repositorios Digitales? ¿Cómo articulan el trabajo con el SEDICI?

-El SNRD (Sistema Nacional de Repositorios Digitales) es un emprendimiento del Ministerio de Ciencia y Tecnología conjuntamente con el Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología (CICYT) que articula la Sub Secretaría de Coordinación Institucional. Su objetivo central es difundir la producción de los repositorios argentinos y compartir esa producción, en otras redes. Recoge los registros que están alojados en los distintos repositorios adheridos.

Para poder adherirse hay que cumplir con ciertos estándares y normas que son las llamadas directrices del SNRD basadas en directrices internacionales como la de OPENAIRE.

Cada repositorio a nivel nacional hace una presentación formal ante el SNRD que se evalúa dentro del comité de expertos, si el repositorio no se ajusta en los términos del cuestionario o si hay dudas, o debe completar algo se le notifica para que sea corregido y nuevamente evaluado hasta que finalmente se adhiere.

El SNRD se encarga de "cosechar" los registros del repositorio y validar antes de hacer la incorporación de los mismos al portal del sistema nacional. Cada registro de un documento se expone con un conjunto de metadatos acordados dentro de las directrices.

Por ejemplo, si buscamos "física" en el portal, aparecerán todos los registros alojados en los diferentes repositorios que incluyen esa palabra, el SNRD tiene el registro, no el documento. El documento está alojado en el repositorio respectivo que tiene la misión de catalogar (agregar metadatos) a ese documento, también es responsable por su preservación, además de asegurar el acceso y la legibilidad, entre otras actividades debe vigilar que su formato no quede obsoleto, que se encuentre siempre en el mismo enlace especificado, etcétera.

¿Qué hace el SNRD con todos esos registros? Además de exponerlos en su propio portal, los comparte al mundo ya que esos registros

son cosechados por otros "agregadores", por ejemplo por LA Referencia que es la red latinoamericana de repositorios de acceso abierto. En el portal de LA Referencia, los registros nacionales se exponen junto con los de otros países, en este momento se cosechan y validan los registros de 9 países.



Marisa De Giusti, directora del PreBI-SeDiCi de la UNLP.

-¿Cuál es la importancia de esos repositorios digitales y cuál sería la importancia de la validación?

-Hay varias cuestiones importantes a destacar. Por un lado, existe una instancia relacionada a lo que hace LA Referencia en este aspecto y a lo que puede hacer cualquier red a nivel grupal en el sentido de que suma una región y da visibilidad a la producción de las instituciones de educación superior de América Latina. Por otro lado, hay una validación a nivel de LA Referencia muy importante de los registros que le llegan desde los sistemas nacionales. Se cuenta con una instancia de calidad del registro y una continua revisión que permite la estandarización en pos de aumentar la calidad de las propias prácticas, por eso también resulta de gran importancia disponer de un sistema nacional donde un grupo de expertos coordine, revise y acuerde las distintas prácticas de los repositorios.

A fines de septiembre, en Buenos Aires, se llevará a cabo una reunión en la que participará también LA Referencia y COAR (Confe-

deration of Open Access Repositories) con el objetivo de plantear aspectos que hacen al futuro de los repositorios de acceso abierto no solamente a nivel latinoamericano ni europeo, sino en otros continentes como el africano, asiático, cuyas instituciones educativas forman parte de COAR. Esta reflexión a nivel de un conjunto muy grande de instituciones con repositorios estandariza las prácticas, los objetivos y mejora la calidad de todos, se van ajustando las modalidades y se va teniendo una mirada única que no por ello deja de lado lo que son las particularidades locales, citando un ejemplo trivial, el interés sobre las tipologías de los contenidos que importan a nivel nacional puede ser distinto que lo que le interesa recoger y exponer a LA Referencia.

-¿Cómo se constituyó el SEDICI?

-El SEDICI se empieza a constituir tras una reunión del Consorcio Iberoamericano para la Educación en Ciencia y Tecnología - ISTEAC en noviembre de 2001. En esa reunión las tres universidades paulistas expusieron la creación de un repositorio. Imagínense ustedes que en ese momento recién estaban saliendo las declaraciones de acceso abierto en el mundo.

En diciembre de ese año realicé una presentación a la Universidad para crear una estructura similar a la expuesta en esa reunión. Recién se estaban discutiendo en el mundo los principios de acceso abierto.

Durante todo el 2002 estuve reunida con las áreas de Interpretación y Reglamento de la UNLP sobre todo por el tema de la propiedad intelectual, de la exposición y la difusión, etc. Se discutía muy duramente la cuestión de compartir en abierto lo que se producía. En paralelo nosotros estábamos mirando qué desarrollos existían para montar un repositorio, todo era muy incipiente. DSPACE, aplicación sobre la que está implementado actualmente el SEDICI, era un desarrollo muy incipiente. Por nuestras exigencias de diversas tipologías, hasta el 2011 el repositorio estuvo implementado en un desarrollo propio: CELCIUS DL. En el año 2011 se migra a DSPACE, un desarrollo abierto en el que están implementados más del 40% de los repositorios registrados en el registro internacional OPENDOAR y también porque ese desarrollo cuenta con

una comunidad amplia de desarrolladores a nivel internacional.

En los inicios fue muy arduo poblar el repositorio. Por ejemplo, cuando se iba a lanzar el proyecto, solicitamos a amigos que nos brindaran documentos para subir al repositorio, recuerdo que el entonces Decano de FaHCE, José Luis de Diego, fue uno de los primeros que puso su tesis doctoral para ayudar e impulsar la iniciativa.

En el 2008 el Dr. Fernando Tauber desde su gestión, inició un acompañamiento muy fuerte al SEDICI y empezamos a crecer en contenidos. La resolución del 2011 de obligatoriedad de alojar tesis doctorales y de maestría que después se extendió a los trabajos finales de especialización, la generación de reglamentos a nivel de las unidades académicas para incorporar incluso tesis de grado, la difusión y otras estrategias lo fueron haciendo crecer y hoy tenemos alrededor de 60000 ítems en términos de DSPACE, cada uno de los cuales tiene uno o más documentos, a nivel del sistema nacional SEDICI es el repositorio que más registros de contenidos aporta.

El SEDICI está inscripto en el marco del PREBI (Proyecto de Enlace de Bibliotecas) y forma parte desde el año 2004 del Plan Estratégico de la UNLP en el Área Académica.

-¿Cómo está conformado el equipo de profesionales?

-El equipo es multidisciplinario. Contamos con 23 personas pero que no trabajan exclusivamente para el SEDICI, sino en PREBI, Portal de Congresos, Revistas y Revistas Científicas y el propio CESGI, por acuerdo entre CIC y UNLP hay compartición de ambos lados de personal y equipos.

Los perfiles son muy variados y así deben ser en los repositorios. Tenemos gente técnica (informáticos, ingenieros), bibliotecarios y gente de letras. Además hay personas que acompañan en la realización del diseño: la actualización, la usabilidad y otros que se ocupan de la difusión. La realidad es que el repositorio tiene que tener gente que ayude a difundir el acceso abierto y sus prácticas y a descubrir las necesidades de sus usuarios para brindar mejores servicios. Por eso el equipo es múltiple, mucha gente de muchos lugares, así me parece que tiene que constituirse un repositorio.

-¿Con qué colecciones cuenta el SEDICI?

-Bueno, el SEDICI tiene bastantes colecciones. Tiene una organización básica que responde a la propia estructura organizativa de la Universidad, es decir las Facultades y la propia Presidencia. Dentro de la organización por unidades académicas aparece lo interno a cada facultad. Pero también hay colecciones que son externas por acuerdos específicos que hemos firmado, por ejemplo, la colección de la RedUNCI (Red de Universidades Nacionales con Carreras de Informática), la colección de la Academia Nacional de Agronomía y Veterinaria, etcétera.

Después, desde el punto de vista tipológico, tiene tesis de grado, de posgrado -sea maestrías, doctorados o especializaciones- artículos, revistas, presentaciones en congresos, mucha de la producción de la radio de la UNLP, que es una colección muy querida para nosotros porque hay audios, entrevistas, música, incluso vinculadas a cuestiones políticas como el circuito Camps. También de los museos de la UNLP, por ejemplo del Museo de Música Azzarini donde la colección es maravillosa porque se tiene en algunos casos, la foto del instrumento y el sonido que en algunos casos es una reconstrucción, también alguna pequeña reseña de ese instrumento y demás. Similarmente el Museo de Física, algunas colecciones como la de Joaquín V. González y la de Alejandro Korn de las Salas Museo de la Biblioteca Pública.

¿Qué más tiene? Libros por supuesto, capítulos de libros, documentos institucionales, ahora estamos intentando incorporar los convenios, incluso que se digitalicen convenios muy viejos para que estén accesibles. Nosotros hacemos mucha digitalización, que a veces es muy costosa, muy trabajosa, se hace con scanner fotográfico y en otros casos se hace con scanner automáticos.

También hay objetos de aprendizaje, obviamente, recursos educativos abiertos (REA), estas son tipologías difíciles porque tienen múltiples formatos.

-¿Consideran que el SEDICI necesita mayor difusión y conocimiento entre todos los actores de la Universidad?

-Creo que tendríamos que empezar acciones más fuertes con los estudiantes porque serán

los que nos brinden insumos importantes: tesinas, tesis, artículos, es decir... el futuro. Sería importante que el SEDICI fuera explícitamente una herramienta para las cátedras y sus producciones, que no solamente se queden con los links al documento. Un elemento que me parece de un valor impresionante, es aumentar la presencia de documentos de las clases y la práctica docente diaria. Algunas cátedras tienen sus materiales en el SEDICI. Porque qué mejor que el material docente pueda estar en el repositorio, accesible a todo el mundo, modificable, se hace uno nuevo, se revisa el previo, etcétera, sería espectacular. Para mí faltaría ese aspecto, y faltaría también una mirada hacia el atrás porque recogiendo las prácticas de otras instituciones que, por ejemplo, han hecho digitalización en retrospectiva. Haría falta, también una llegada a otro posible conjunto de gente que podrían hacer aportes o estén interesados en materiales que no son totalmente de naturaleza académica, por ejemplo, quienes quieren escuchar música, o una entrevista que le hicieron a un escritor.

-Visibilizar...

-Exactamente. Pero en el sentido de poblar, ya te digo, habría que alcanzar ese otro conjunto de gente. Llegar a la extensión, donde también hay mucha producción. ¿Qué mejor que contar con esos contenidos?

-Sabemos que el SEDICI, se ha posicionado en el 1º lugar entre los repositorios de Argentina, 5º en América Latina, a nivel mundial, sobre 2.372 sitios rankeados, en el puesto 77 ¿Qué políticas se llevaron a cabo durante en estos últimos 5 años, para lograr esta posición?

-El SEDICI, como les decía, es el primer repositorio institucional que se crea a nivel país. Antes de que el ranking estuviera, nosotros ya estábamos con una importante cantidad de contenido almacenado. El ranking es muy difícil desde distintos aspectos y miradas porque, no mantiene constantemente una forma de evaluar ni anticipa la misma. La manera de mantenerse es con la calidad de las prácticas que uno hace y con mantener constantemente los distintos aspectos relacionados con lo social: acá se trabaja mucho el blog, los artículos, la periodicidad con la

que se publica, el trabajo diario en Facebook⁵ y Twitter⁶ y en otras redes sociales similares; con actualizaciones acerca de cuestiones técnicas, por ejemplo cómo se preserva un documento, o cuestiones que preocupan a los investigadores y docentes ligadas a las formas de publicación y los derechos. El eje más importante que hay que tener es la calidad de trabajo y acompañarla con la difusión.

Uno tiene que mejorar las prácticas no de acuerdo a un ranking. El ranking te ayuda, es una realidad, sirve, pero no para decir "somos los mejores porque estamos primeros en el ranking" sino que es un elemento más que tiene que servirnos para una mirada interna sobre la calidad del repositorio.

Las prácticas deben ser vigiladas lo cual implica un trabajo muy arduo y de "interoperabilidades". Nosotros por ejemplo, tenemos Portal de Revistas, Portal de Congresos, Portal de Libros, etc., generamos y tenemos herramientas que comunican a unos con otros, interoperan por lo que los contenidos pasan desde un lado al otro. Algunas veces van del repositorio al portal de revistas, otras, en sentido inverso. Y, la otra cuestión muy importante que posiciona un repositorio, más allá de los rankings, es brindar servicios, servicios a los autores: estadísticos, para que sepan cuántas veces se leen sus trabajos, quién los lee, etc. Servicios adicionales como por ejemplo el armado del Currículum a partir de los trabajos cargados en el repositorio, etc.

-¿Cómo hacen los profesores para publicar sus producciones académicas en el SEDICI y qué políticas de acceso garantiza el SEDICI?

-Lo pueden hacer a través del mecanismo natural de autoarchivo. Si los profesores van a tener una producción continua es interesante que tengan un diálogo con nosotros para saber qué tipo de materiales van a subir, qué tipologías usar, etc. Este tipo de seguimiento se realiza actualmente con algunas cátedras, por ejemplo con la Facultad de Ingeniería, permitiendo definir qué mecanismos y cómo hacemos para acceder al material, qué le conviene a la cátedra, etc, para lograr una mayor difusión del espacio.

Respecto al tipo de licenciamiento, nosotros publicamos los materiales con variantes de la licencia Creative Commons. Esa licencia, primero que nada, indica como elemento base que siempre hay que citar al autor. Pero también permite otras opciones, por ejemplo, que a partir de ese material se pueda o no generar una obra derivada; si se habilitan o no usos comerciales. Y en función de eso se van dando variantes de la licencia

La licencia en este momento es la internacional, la versión 4. En el repositorio existen explicaciones de esa licencia, seminarios que hemos dado de las formas de difusión y de publicación en la academia bajo las distintas variantes de la licencia.

-¿Por qué sería importante que las cátedras, los equipos de investigación, tengan sus producciones en el SEDICI?

-Porque es la producción de la Universidad. El repositorio es una estructura web, interoperable que se nutre del autoarchivo y cuyo fin es preservar y difundir la producción institucional. Si tenés que difundir la producción de una Institución, la Institución no sólo debe estar definida por artículos y tesis o presentaciones en congresos, sino también debe estar definida por la parte académica, por la Extensión y por todo lo que hace. Debemos difundir la Institución como práctica. Para eso es que los materiales se encuentran clasificados en distintas tipologías dentro del repositorio. De esta manera, las personas a las que les interesa solamente ver el contenido más científico mirará eso y las que les interesa ver el contenido más académico mirará el otro pero la Institución, la UNLP en este caso, es un todo.

-¿Pueden los estudiantes publicar en el repositorio?

-Podrían. ¿Qué es lo que dice el repositorio? Porque esto tiene que ver con la política de contenido. ¿Se puede almacenar todo tipo de contenido en el repositorio? No, de alguna manera tiene que haber pasado una instancia de validación ya que nosotros no validamos el material. Desde el repositorio no decimos

⁵ <https://www.facebook.com/sedici.unlp/>

⁶ @sedici_unlp

esto es bueno o esto es malo, no corresponde. Entonces, ¿qué material aceptamos? El material que ha pasado el proceso de evaluación de una especie o bien lo valida el autor con su propia trayectoria. Uno tendría que tener una instancia con los alumnos para ver que el material que se publica es, por ejemplo, un trabajo práctico realizado en una materia, por ejemplo una evaluación de la cátedra, trabajos finales, los trabajos de prácticas..

-Pero ese material de las cátedras también podría enriquecerse con el material de los estudiantes.

-Exactamente, de hecho en las producciones de objetos de aprendizaje sucede eso. Hay muchas producciones de los estudiantes y esto enriquece a la cátedra y enriquece la trayectoria del estudiante.

-¿Qué proyectos están desarrollando actualmente y qué objetivos se han puesto a futuro?

-Bueno, lo primero que nos pasa en este momento, así como ustedes nos ven, es que estamos desbordados por la cantidad de proyectos que tenemos y de desarrollos que llevamos adelante para poner en marcha esos proyectos. Porque como les decía no hablamos solo del SEDICI, hablamos del PREBI, el Portal de Revistas, el Portal de Congresos, Portal de Revistas Científicas, Portal de Libros, los temas de visibilidad institucional y otros proyectos que además conviven acá, una interacción muy fuerte internacional con los proyectos del ISTEAC, yo misma dirijo la iniciativa LIBLINK y formo parte de la junta.

En lo inmediato estamos organizando la Conferencia BIREADIAL – ISTEAC 2017, que se llevará a cabo del 2 al 4 de Octubre de 2017, en la UNLP⁷. En otro orden de cosas, estamos tratando de armar un nuevo cosechador de recursos académicos en abierto porque sería interesante para el SEDICI, tener una herramienta que coseche recursos que están en abiertos en el mundo con determinadas características de interés para los usuarios.

-¿Cuáles son los desafíos que se presentan?

-Como enorme desafío creo que lo más difícil de todo es mantener el equipo que hemos armado, que tiene muchas capacidades y que ese personal esté jerarquizado. Desde el punto de vista personal creo que es la gran lucha que hay. Nos preguntamos cómo crear una estructura. Es decir, vos tenés gente acá, esta gente que está a tu costado, a Ariel, Gonzalo, Carlos, Silvia, Analía, son personas muy capacitadas, que se fueron formando y que a su vez forman a otra gente.

-Otro desafío es crear un centro de digitalización”, imagínense, hicimos una visita reciente a la biblioteca pública, lo que hay para digitalizar, es una maravilla. Necesitamos formar gente. A veces se tarda una semana para digitalizar una obra pequeña y en buen estado. Nosotros acá podemos generar muchos proyectos, las personas que conforman el equipo son inteligentes, capaces y están formadas para generar nuevos. Necesitamos un centro de digitalización central porque determinadas cosas se tienen que hacer centralizadas. No importa cuántos actores o de dónde vengan, pero tiene que haber una lógica que determine las prácticas. Estos son nuestros retos.

⁷ <http://congresos.unlp.edu.ar/index.php/biredial-istec/2017>

CV's

* *Mg. en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, UNC. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías, FLACSO. Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Coordinadora del Área de Capacitación y TIC de la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías, UNLP. Profesora de la carrera de Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP a nivel de grado y posgrado. Profesora invitada en carreras de posgrado de la Universidad de Extremadura, España y de Antioquia, Colombia. Participa en proyectos de investigación relacionados a temáticas de Educación y Tecnologías Digitales.*

Contacto:

mercedes.martin@presi.unlp.edu.ar

** *Estudiante de la Licenciatura en Informática,*

FI-UNLP. Ayudante Alumno en la cátedra Conceptos de Algoritmos, Datos y Programas desde el año 2011, FI-UNLP. Coordinador del Área de Tecnología en la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías, UNLP desde el 2012. Como parte de su labor diaria se encarga del soporte permanente de los servicios informáticos que brinda la Dirección, la personalización de tecnologías educativas y la búsqueda de nuevas herramientas que promuevan la calidad institucional de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje de la UNLP. Colaborador tecnológico del Área de Educación a Distancia de la Secretaría de Posgrado de FaHCE-UNLP.

Contacto:

gonzalo.garcia.chicote@presi.unlp.edu.ar

RESEÑA DEL LIBRO INCLUSIÓN DIGITAL

Una mirada CRÍTICA sobre la evaluación DEL MODELO UNO A UNO EN LATINOAMÉRICA.

Olaizola, Eugenia*

Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la Universidad Nacional de La Plata | La Plata.

RESUMEN

Presentamos una síntesis reflexiva del libro "Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica"¹ con el objetivo de reconstruir una sistematización de los resultados de las evaluaciones que se presentan en dicho libro. Nos proponemos, además, invitarlos a repensar otras líneas de análisis posibles, para continuar pensando colectivamente los desafíos y posibilidades de abordar e intervenir para la inclusión digital.

PALABRAS CLAVE

Inclusión digital- Política Educativa - Evaluación - Uno a Uno - Impacto.

INCLUSIÓN DIGITAL

Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica



SEBASTIÁN BENÍTEZ LARGHI
ROSALÍA WINOCUR IPARRAGUIRRE
(COORDINADORES)

teseo

EDUCACIÓN

¹ Libro: *Inclusión digital - Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica* de Sebastián Benítez Larghi y Rosalía Winocur Iparraguirre (Coordinadores) Editorial Teseo, Buenos Aires, 2017
ISBN - 10: 9877231166
ISBN -13: 9789877231168

En el presente artículo recuperamos la lectura del libro: “Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica” coordinado por Sebastián Benítez Larghi y Rosalía Winocur Iparraguire (Buenos Aires. Teseo, 2017) y disponible de forma digital en: <https://www.editorialteseo.com/archivos/14668/inclusion-digital/>; en este libro se presenta una profunda sistematización de los resultados correspondientes a las principales evaluaciones realizadas en los últimos años sobre los modelos Uno a Uno (una computadora por alumno) en Latinoamérica, haciendo especial énfasis en los casos del Plan Ceibal de Uruguay y en el Programa Conectar Igualdad de Argentina. En palabras de los autores,

“(...) en este libro se vuelcan los resultados de un intenso trabajo de análisis de las principales evaluaciones (...), que ofrece un panorama de la situación del continente apuntando a construir herramientas para lograr consensos académicos acerca de las relaciones entre políticas de inclusión digital, evaluaciones y enfoques metodológicos” (Benítez Larghi y Moguillansky, 2017; introducción 5° párrafo).

El Plan Ceibal² se conformó en el año 2007 y Conectar Igualdad³ fue creado en el año 2010; los dos programas, casos de análisis en los que se centra la discusión del libro, fueron planificados e implementados en la escuela pública, se fortalecieron con el desarrollo y diseño de plataformas de contenidos digitales abiertos, estuvieron acompañados de propuestas de formación y capacitación docente con el fin de transformar las prácticas institucionales y áulicas, las estrategias de enseñar, de presentar los contenidos y, las maneras de aprender. Es pertinente aclarar también que los dos programas tienen como finalidad la inclusión social y fueron implementados en escala nacional tanto en ámbitos rurales como urbanos, que son de tipo universal a diferencia de otras propuestas como la planteada en México con la experiencia piloto “Mi Compu” en 5° y 6° año de la escuela primaria de algunos estados. En relación al nivel educativo, el Programa Conectar Igualdad fue el único de la región que inició entregando equipamiento en la escuela secundaria y, en el cual estaba planificado desde sus inicios continuar con las escuelas de educación especial y con los alumnos de los institutos superiores de formación docente, específicamente estudiantes de carreras de profesorado de secundaria. La mayoría de las políticas en la región han sido

² <http://www.ceibal.edu.uy/>

³ <http://educacion.gob.ar/conectar-igualdad>

planificadas para la escuela primaria o básica. En este marco las políticas públicas de inclusión digital significan y representan un esfuerzo, una decisión política; al mismo tiempo un avance político socio-educativo de los países Latinoamericanos para disminuir y achicar las brechas digitales, educativas, sociales y, de esta forma, posicionarse frente a las desigualdades de acceso a la información y la comunicación. Lo relevante de los resultados de los estudios y las evaluaciones acerca de dichas políticas es que logran poner en tensión la continuidad, la direccionalidad, el sentido, y hasta pueden significar argumentos para discutir sobre el abandono o no de estos programas. Por tanto, lo que pretendemos en esta reseña es indagar qué elementos, aspectos, variables se viene evaluando y cómo los resultados de los estudios influyeron e influyen en el desarrollo de las políticas educativas digitales en nuestra región. En este marco resulta pertinente conocer no sólo qué nos han observado las evaluaciones sino también que pudimos construir y efectivamente venimos construyendo a partir de esas respuestas. Es interesante señalar que, entre las evaluaciones,

"(...) predomina claramente la perspectiva de medir el impacto que dichas políticas tienen sobre la calidad educativa. En este contexto, resulta pertinente y necesaria una reflexión crítica acerca de las formas en que se evalúan estas políticas, puesto que las evaluaciones no son neutrales y tienen, lógicamente, consecuencias en la continuidad, reformulación o abandono de los programas". (Benítez Larghi y Moguillansky, 2017; introducción 1° párrafo).

En términos organizativos, el libro se estructura en dos grandes secciones; una primera que focaliza en la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la dinámica familiar y, una segunda sección que enfatiza en la integración de las TIC en la institución escuela.

La primera sección se centra en recuperar y revisar los resultados de las evaluaciones solicitadas por las propias instituciones nacionales que vienen implementando las políticas de inclusión digital. Asimismo, los autores proponen, en el marco de las políticas de inclusión digital, analizar los modelos Uno a Uno para

poder acercarse a conocer concretamente el impacto de la llegada y la integración de la computadora a las dinámicas familiares. Es decir, lo que nos interesa discutir, en este primer apartado, es cómo los estudios proponen evaluar la implementación de los diversos Planes y qué van a decir específicamente del vínculo, relación, apropiación de las familias con las tecnologías. Dicho

esto, podemos decir que con la lectura exhaustiva del libro podremos conocer en profundidad los resultados de los análisis de las evaluaciones de los modelos Uno a Uno.

En el primer capítulo Marina Moguillansky, Magdalena Lemus y Ariel Fontecoba realizan, por un lado, una primera sistematización de los antecedentes de las políticas socio-educativas de inclusión digital; construyen un trabajo de recuperación de experiencias contextualizada en la década del '90 en diferentes países de América Latina identificándolas como políticas públicas, discutiendo sus propósitos y visibilizando el posicionamiento desde el cual se entendió la brecha digital. El avance conceptual y de paradigma con el que entendemos hoy la inclusión digital, favoreció significativamente el avance sobre las propuestas para implementar en las escuelas y las aulas. Y, por otro lado, realizaron un intenso trabajo cronológico y de mapeo, por países, de los modelos Uno a Uno implementados en la región en la primera década del 2000. Abordando qué proponían, a qué nivel estaban destinados, cuál era el alcance y, presentado la mirada de los organismos internacionales en los modelos de evaluación desarrollados y definiendo las principales estrategias teóricas-metodológicas de esas evaluaciones.

En el capítulo dos, Jimena Ponce de León y Nicolás Welschinger Lascano se centran en el Programa Conectar Igualdad y en el análisis de las investigaciones sobre el programa, solicitadas mayoritariamente por el Ministerio de Educación. Siguiendo con la idea transversal de la sección de intentar describir, conocer, problematizar qué sucedió en los hogares con la llegada de las netbooks, los autores

(...) lo que pretendemos en esta reseña es indagar qué elementos, aspectos, variables se viene evaluando y cómo los resultados de los estudios influyeron e influyen en el desarrollo de las políticas educativas digitales en nuestra región.

relevaron el impacto en la vida cotidiana en las comunidades, en las familias y sus hogares, en el fortalecimiento de la formación de la ciudadanía y su ejercicio en relación a las TIC. En términos generales si bien esas evalua-

Siguiendo con la idea transversal de la sección de intentar describir, conocer, problematizar qué sucedió en los hogares con la llegada de los netbooks, los autores relevaron el impacto en la vida cotidiana en las comunidades, en las familias y sus hogares, en el fortalecimiento de la formación de la ciudadanía y su ejercicio en relación a las TIC.

ciones fueron materializadas por el propio Programa y Ministerio, éstas reflejaron dificultades, falencias, demandas, problemáticas: se registraron dificultades relacionadas a cuestiones de logística hasta diferencias epistemológicas de roles docentes. Consideramos que reconocer e indagar las falencias y las pro-

blemáticas, permitieron que éstas se transformen en insumos para la revisión, para construir nuevas oportunidades y posibilidades que fortalezcan el Programa.

En resumen, destacamos que de los trabajos de investigación presentados podemos observar el mismo objetivo: “conocer el impacto en el aula y en los hogares” pero lo significativo es que para el desarrollo de los procesos de investigación se promovieron el uso de distintas técnicas metodológicas, y la articulación de éstas, para recolectar y analizar los datos, permitiéndonos conocer distintos aspectos en profundidad de la implementación del programa. Se presentaron resultados acerca de las características de la infraestructura escolar y de la comunidad, estrategias de seguimiento institucional y la voz de los destinatarios. Se han propuesto tanto encuestas nacionales como estudios de casos, entrevistas semi-estructuradas, grupos focales, observaciones participantes y no-participantes. El capítulo tres, a cargo de, Sebastián Benítez Larghi analiza la experiencia del Plan Ceibal de Uruguay, primer modelo Uno a Uno de Latinoamérica. En su análisis deja ver cómo los estudios sobre el Plan se van transformando y resultan, según nuestra mirada, más interesantes; en un primer momento más que un análisis crítico y contextualizado realizan una descripción, y tal como anticipamos con el Programa Conectar Igualdad, lo que se busca

es conocer: el impacto, los efectos, resultados concretos y visibles. Ya en un segundo momento, las propias transformaciones del Plan generaron proponer nuevos enfoques, nuevos métodos de investigación, nuevas lecturas y, otras instituciones intervinientes. Estas evaluaciones, estos procesos reflexivos han resultado ricos, significativos y de relevancia para repensar y mejorar la propuesta. Recuperar cómo los insumos resultados permiten seguir avanzando en el programa, identificar desafíos y fortalecer lo construido.

En el cuarto capítulo, Rosalía Wincour Iparraquirre, reconoce que la evaluación necesariamente tiene que ir más allá de los análisis cuantitativos, de mero impacto o, la apropiación técnica de un recurso; la evaluación se tiene que preguntar, desde un enfoque socio-antropológico, por las representaciones del sujeto y la comunidad; entiendo que esta mirada permite recuperar los sentidos y significados que los destinatarios de estas políticas públicas le otorgan a éstas, a las TIC, a las prácticas sociales digitales.

La segunda sección se organiza en dos capítulos; el primero escrito por Inés Dussel y el segundo por Judith Kalman. Dichos capítulos son el resultado de un seminario de evaluación diagnóstica, socialización, reflexión colectiva realizado en México en junio de 2015 y que propone recuperar el intercambio de ese espacio de formación centrando la mirada en la dinámica institucional.

La noción de evaluación propuesta, más que reportar el número de metas alcanzadas o calificar cómo éxito o fracaso ciertas fases de un proyecto de inclusión tecnológica, apunta a descubrir y comprender los complejos procesos de incorporación de tecnologías digitales dentro y fuera del espacio escolar. (Benítez Larghi y Winocur Iparraquirre, 2017; introducción a la segunda sección 5° párrafo).

En su capítulo, Inés Dussel comienza tensionando la legitimidad de las políticas. Es más que interesante el recorrido construido sobre los estudios que se han realizado y las diferencias que se presentan entre los programas. En el Plan Ceibal se tomaron en consideración los resultados y estos fueron los insumos para direccionar los ajustes necesarios. En cam-

bio, en la experiencia argentina se presentan principalmente los contundentes logros, dice la autora; recién en 2014 el Instituto Nacional de Formación Docente presentó un informe que registraba lo que estaba sucediendo en nuestras escuelas. Ese informe visibiliza que hay que acompañar con otras estrategias, herramientas, recursos la integración de las TIC al currículum y, que la transformación de la enseñanza requiere la reflexión teórica-práctica y colectiva. En este marco, pone en discusión y tensiona algunos de los supuestos teóricos-epistemológicos sobre los que se basaron los modelos Uno a Uno en Latinoamérica; tal como que la tecnología resuelve los problemas, logra que los alumnos aprendan, facilita la tarea docente y, que por disponer de una netbook todos y todas tendremos la oportunidad de acceder a la información. Esta mirada es simple y reduccionista. Al contrario, la autora, y lo comparto, considera que las políticas son complejas y sus fines son poder ir más allá. ¿Qué sucede cuando las netbooks llegan a las escuelas?, ¿es suficiente acceder a la información?, ¿qué rol tiene la escuela frente a las nuevas competencias tecnológicas?, ¿cómo se ejerce la ciudadanía en

¿Qué sucede cuando las netbooks llegan a las escuelas?, ¿es suficiente acceder a la información?, ¿qué rol tiene la escuela frente a las nuevas competencias tecnológicas?, ¿cómo se ejerce la ciudadanía en un mundo digital?

un mundo digital? En el capítulo final de Judith Kalman, la autora analiza la complejidad de la inclusión digital; explicita la idea de que la complejidad no sólo implica la distribución de equipamiento, saber usar un software,

tener acceso y conectividad sino que necesariamente la inclusión digital nos interpela a pensar cómo integramos las tecnologías al currículum escolar transformando y construyendo nuevas prácticas de enseñanza, redefiniendo las formas de interacción pedagógica y comunicación entre el educador y los estudiantes, reconfigurando los espacios y creando otros escenarios para acercarse al conocimiento. Por tanto, la evaluación tendría que centrarse en conocer sobre la apropiación, en el quehacer docente de la práctica, y estas variables a evaluar requieren respues-

tas concretas que nos brinden herramientas para construir nuestras prácticas educativas. Tanto Dussel como Kalman proponen reflexionar sobre el contexto y los contenidos de las evaluaciones sobre políticas de inclusión digital; evaluar estas políticas no puede reducirse a cuantificar el equipamiento que llega al aula o meramente describir, sino que se propone recuperar los procesos, repensar las prácticas, discutir los métodos de implementación y de evaluación. Entiendo que lo interesante de estos dos últimos capítulos es adentrarnos en diversos estudios que abren camino para pensar hoy la formación docente en relación a las tecnologías digitales, a revisar prácticas institucionales y áulicas, a la apropiación de las TIC en las instituciones. Creo que es importante aclarar que esos procesos de transformaciones institucionales, de revisar la práctica educativa en vistas a la integración de las TIC al currículum no son cambios naturales, ni rápidos; al contrario, son transformaciones que requieren de saberes, de tiempo para la reflexión, de espacios de preguntas, de intercambio de experiencias.

En términos finales, el libro nos invita a recorrer las iniciativas y avances que las políticas públicas de inclusión digital han tenido en nuestra región, centrando la mirada en la experiencia uruguaya y argentina de los últimos años; acercarnos a conocer el estado de situación de dichas políticas nos obliga a seguir pensando, investigando, negociando la nueva configuración del escenario social-educativo-tecnológico-político. El impacto hoy no puede entenderse desde la cantidad de equipamiento entregado a las escuelas, a las familias, y los estudiantes; necesariamente en el contexto actual hay que evaluar a partir de la redefinición de la producción de los materiales educativos, de la construcción de la relación pedagógica, de la significación de los espacios y tiempos educativos, de la transformación en la organización y de gestión institucional, del nuevo vínculo escuela-familia. Para finalizar, consideramos que lo interesante de este análisis, que nos brindan los autores, es permitirnos saber que las dos políticas públicas hoy significan sólo el primer paso para el desembarco de un conjunto de programas para seguir batallando la brecha digital. Seguiremos identificando y reconociendo los nuevos desafíos.

CV

** Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP. Especialista en Educación y TIC, Especializanda en Pedagogía de la Formación, FaHCE-UNLP y, estudiante del Diplomado en Diseño y Operación de cursos en línea (UDG). Integrante del equipo de la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías, UNLP.*

Contacto: euge_olaizola@hotmail.com