

# **Educación a distancia:**

historias, tensiones y perspectivas

**Emilia Garmendia**  
Compiladora



# **EDUCACIÓN A DISTANCIA: historias, tensiones y perspectivas**

**Emilia Garmendia**

Compiladora

## **Autoras:**

María Manuela Fuertes

Emilia Garmendia

Mercedes Hoffmann

Elisa Lemos

Silvia Malvassi

Patricia Miller

Laura Daniela Orellano

Andrea Rainolter

María Laura Rosales

Mariela Senger

Valeria Tomaino



Educación a distancia: historias, tensiones y perspectivas / Emilia Garmendia...  
[et al.]; Compilación de Emilia Garmendia. - 1a ed. - Mar del Plata: EUDEM,  
2025.

Libro digital, PDF - (Intersecciones de Educación y TIC; 7)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-6662-14-9

1. Educación a Distancia. I. Garmendia, Emilia II. Garmendia, Emilia, comp.  
CDD 371.35

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723 de Propiedad Intelectual.  
Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio o método,  
sin autorización previa de las autoras.

ISBN: 978-631-6662-14-9

Primera edición: mayo 2025

© 2025 Emilia Garmendia

© 2025, EUDEM

Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata  
Jujuy 1731 / Mar del Plata / Argentina

Arte y diagramación: Agustina Cosulich y Luciano Alem

Corrección de estilo: Mayra Ortiz Rodríguez

Imagen página 4: *El color se encuentra volando* de Felipe Giménez



Libro  
Universitario  
Argentino



# ÍNDICE

|                                                                                                                                                                                        |          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Palabras preliminares.....</b>                                                                                                                                                      | <b>7</b> |
| <b>Capítulo 1:</b>                                                                                                                                                                     |          |
| Un recorrido por los sentidos, orígenes y devenires<br>de la Educación a Distancia.....                                                                                                | 14       |
| <b>Capítulo 2:</b>                                                                                                                                                                     |          |
| Educación a distancia: continuidades y rupturas en sus enfoques,<br>tecnologías y contextos. Relecturas de educación a distancia ¿Una<br>modalidad educativa innovadora? .....         | 52       |
| <b>Capítulo 3:</b>                                                                                                                                                                     |          |
| Evaluación de los aprendizajes en Educación a distancia.<br>Tensiones nuevas, persistentes, propias y de la docencia .....                                                             | 116      |
| <b>Capítulo 4:</b>                                                                                                                                                                     |          |
| Un recorrido por la práctica de la educación a distancia.<br>Articulaciones y reflexiones en acción .....                                                                              | 156      |
| <b>Capítulo 5:</b>                                                                                                                                                                     |          |
| Quiénes acercan en la distancia. Notas de entrevistas con (ex)asistentes<br>educativos de carreras de educación a distancia de la UNMdP .....                                          | 199      |
| <b>Capítulo 6:</b>                                                                                                                                                                     |          |
| El taller de tesis como estrategia pedagógica en educación a<br>distancia. El caso de la Licenciatura en Bibliotecología y<br>Documentación de la Facultad de Humanidades, UNMdP ..... | 216      |
| <b>Capítulo 7:</b>                                                                                                                                                                     |          |
| Transformaciones de la educación a distancia en la UNMdP:<br>devenires del SEAD - PUA - SUA entre 1984 y 2005.....                                                                     | 238      |
| <b>Capítulo 8:</b>                                                                                                                                                                     |          |
| Aulas virtuales en educación a distancia.<br>Una mirada desde la comunicación visual.....                                                                                              | 298      |

**Capítulo 9:**

|                                                                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| La relación educación a distancia y trabajo como dinámica de los procesos de capacitación a distancia en los cursos del INE “Dr. Juan H. Jara” ..... | 325 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

**Capítulo 10:**

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Narrativas testimoniales y vivencias acontecidas por y en la educación a distancia ..... | 349 |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| <b>Palabras finales</b> ..... | 374 |
|-------------------------------|-----|

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| <b>Acerca de las autoras</b> ..... | 377 |
|------------------------------------|-----|

## Palabras preliminares

Experiencias y reflexiones, investigación y acción, son términos que dan cuenta de hacer y perspectivas que atraviesan a la Educación a Distancia (EaD) y se expresan en un espacio de encuentro, como es este libro, dedicado a la modalidad pedagógica que más protagonismo ha tenido en los últimos tiempos en la educación superior. Democratización e igualdad de oportunidades, conceptos icónicos de la modalidad, se entran con otros que hegemonizaron etapas y modelos: autonomía, eficiencia, tarea, rentabilidad, autofinanciamiento, demanda, internacionalización, globalización, evaluación, ajuste, derechos, conectividad, virtualidad, interactividad, ubicuidad, trabajo colaborativo, accesibilidad, calidad, cognición y TIC, entre otros.

Este volumen aborda la EaD en el nivel universitario, así como la temática vinculada con la formación y capacitación para el trabajo. Ambas son planteadas desde una concepción amplia, situada históricamente y desde múltiples alcances. Las ideas vertidas en cada uno de los capítulos dan cuenta de supuestos que remiten a conceptos abiertos y actualizados de este término, es decir que *educación a distancia* constituye un vocablo expresivo genérico, que comprende desde las incipientes cartas instructivas en las civilizaciones sumeria y egipcia, hasta las contemporáneas propuestas educativas virtuales. Sus prácticas y contribuciones han enriquecido y complementado más allá de un tiempo y un espacio concreto tanto experiencias educativas presenciales como no presenciales, y también en distintos niveles de enseñanza.

Desde esta perspectiva, pensar en la agenda de la EaD nos invita a explorar sus sentidos, recuperar sus objetivos primitivos, analizar problemas y tendencias desde su complejidad y diversidad en el escenario actual de la educación superior y en el del mundo del trabajo. Reflexionar y discutir sobre sus nuevas conformaciones,

recuperar las voces de protagonistas en este campo, suponen un recorrido temático que da cuenta de las múltiples y diversas miradas posibles acerca de la educación a distancia hoy, de su virtualidad, de la urgencia y necesidad de problemáticas a atender, y del innegable lugar que ocupa la investigación para que las “urgencias” devengan en propuestas de calidad y pertinencia social. Algunas de esas indagaciones y búsquedas investigativas contribuyeron a encarar, desde la universidad, alternativas y políticas educativas en las que esta modalidad siempre tuvo un lugar protagónico. Para ello, se propone un repertorio de experiencias y perspectivas a problematizar en contexto, así como reportes de algunas investigaciones que se desarrollan hoy en el campo. La intención es poner a disposición opiniones diversas que faciliten el diálogo y el análisis de cara a la búsqueda de innovaciones perfectibles, de calidad y equitativas. A su vez, se intenta trascender la vinculación simplista entre las TIC y la educación a distancia, dando lugar a la cuestión de la pertinencia social, lo que prioriza su lugar en la agenda de la EaD actual.

Quienes comparten sus aportes a través de los diez capítulos cuentan con distinguidas trayectorias académicas y profesionales. Es necesario aclarar que se ha respetado la decisión de los autores en las opciones que adoptaron respecto de usar o no el lenguaje inclusivo, a riesgo incluso, de que provoque cierta confusión en el lector, pero teniendo en cuenta que esta ha sido una discusión en el seno de la universidad argentina, abundando argumentos en pro y en contra de esta forma de no discriminación lingüística. No obstante, quienes han hecho uso del masculino genérico para hacer referencia a mujeres, varones y otras identidades, desean hacer conocer que, por razones de fluidez lectora se utilizó en algunos casos para no recargar la lectura, sin que esto implique discriminación de género.

El presente libro desarrolla su contenido a lo largo de diez capítulos. El Capítulo 1 hace un recorrido por los sentidos, orígenes y devenires de la EaD en el que muestra definiciones y características

que ésta fue adoptando a lo largo del tiempo, transitando el espinel de su historia, junto a sus diversos marcos y significaciones. Es interesante destacar las representaciones que adoptaron esos términos y su uso multisignificativo durante la pandemia, con sus vacíos y potencialidades, y con la fragilidad de los posicionamientos de los diferentes actores en sus correspondientes roles: estado, usuarios, docentes, familiares y medio social. El Capítulo 2 centra la mirada en las continuidades y rupturas de la EaD, en sus enfoques, tecnologías y contextos, y en sus experiencias más sobresalientes ante la pregunta respecto de si se trataba de una modalidad educativa innovadora en 1998, a partir de la primera versión de este texto. A semejanza de las mamushkas o muñecas rusas, este capítulo está construido en capas, en las que la nueva versión guarda y expande a la anterior y muestra una lectura pedagógica a lo largo de las últimas siete décadas. Lo hace considerando una selección de los cambios teóricos que acontecieron en la EaD, e intenta pincelar su contexto internacional y nacional. Su presentación en décadas no implica una estricta delimitación en períodos, sino que responde primordialmente a razones didácticas para su desarrollo que se despliega en tablas y mapas para situar y alcanzar una mirada amplia del proceso.

El Capítulo 3 aborda la cuestión de la evaluación de los aprendizajes, y no elude discutir en torno a persistentes y nuevas tensiones propias de la docencia en general y de la EaD en particular. Analiza el desafío que para el docente implica valorar, entender, describir, poner a prueba, verificar avances, retrocesos o parálisis tanto del aprendizaje del estudiante como del desarrollo previsto de la propuesta pedagógica del docente y su efectividad o no en el proceso educativo. Para eso propone un preguntar y un repreguntarse continuo: ¿cómo se enseña?, ¿cómo se evalúa y qué es la evaluación en el nivel superior? La pregunta que aún permea el proceso: ¿el tan buscado aprendizaje “significativo” es una utopía, una aspiración, un desafío permanente o la educación en general (y a distancia, en

particular) ha alcanzado ese logro a través de la información continua que le brinda la evaluación? ¿Los medios tecnológicos han abierto más la posibilidad de acercarse a esa utopía?

El Capítulo 4 nos regala un recorrido singular por la práctica de la EaD. Enfoca articulaciones y reflexiones propias acuñadas en una práctica concreta y en una rica trayectoria, poniendo a prueba esta experiencia no sólo a través de un riguroso análisis, sino también cuestionando y cuestionándose cómo se desarrollaron los procesos de apropiación y contextualización teórica de esa práctica en ese ámbito. Rescata una concepción de educación permanente que habla de la potencialidad de aprender, desaprender y reaprender continuo que tiene el ser humano de y en todas las situaciones e interacciones sociales y educativas. La autora acerca la descripción de experiencias como estudiante, en sus presupuestos políticos, educativos, sociales, y cómo esos momentos impregnaron su hacer docente en la modalidad, especialmente en la capacitación laboral. El Capítulo 5 aproxima una mirada introspectiva de quienes acercaron en la distancia, en el rol de asistentes educativos, al compartir las primeras notas obtenidas luego de entrevistarles. Describe cómo se gesta el rol del asistente educativo en el marco del surgimiento de la EaD en la Universidad Nacional de Mar del Plata y su papel fundamental en la instalación en territorio y su expansión de la oferta educativa con esa metodología. Muestra una mirada del diseño del sistema, su inserción en la estructura de la universidad, sus presupuestos políticos, educativos, sociales e interacción con el contexto geográfico, especialmente en la Provincia de Buenos Aires. Se redefinen, desde la significatividad que le da su implementación real, los conceptos de *distancia* y *cercanía* a través de las voces de actores concretos que vivenciaron estas experiencias.

El Capítulo 6 describe la experiencia del taller de tesis pensado como una estrategia pedagógica en EaD favorecedora de la terminalidad en el caso de la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación, de la Facultad de Humanidades. Aborda el proceso

en general de la elaboración de una tesis (en este caso de grado), sus presupuestos, metodología, vacíos, dificultades, trabas y desafíos y cómo impactan esos procesos en la consecución final de la elaboración de una tesis (fenómenos éstos no privativos de la modalidad a distancia). Mediante un análisis cuantitativo resuelto en gráficos y cuadros, se muestra cómo esta construcción se desarrolló en diferentes períodos que van del 2018 al 2021. Las autoras buscan extraer algunas conclusiones sobre ciertas barreras que plantean estos requisitos y construyen algunas hipótesis sobre el alcance de posibles logros, así como la presentación de probables dificultades vinculadas con la formación universitaria.

El Capítulo 7 reconstruye histórica y espacialmente la génesis del proyecto de EaD llevado adelante por la Universidad Nacional de Mar del Plata entre 1984 y 2005. Relata sus principales transformaciones y devenires del SEAD-PUA-SUA en ese proceso evolutivo, y su contextualización. Describe sus picos, sus llanuras, sus mesetas y sus abismos, situándolo desde lo teórico y metodológico. Expone el alcance y los resultados centrales que tuvieron esos procesos en quienes estuvieron implicados. Desarrolla cómo la visión de un grupo de profesionales de la educación, que adhirió al supuesto de que la educación era la herramienta adecuada para propiciar el acceso y la igualdad de oportunidades, alentó una propuesta innovadora. Ese devenir se inició con una discusión y preparación interna que se apoyó en la interdisciplinariedad, en la construcción colectiva del conocimiento, y en la investigación evaluativa en territorio y en la misma universidad.

El Capítulo 8 busca acercar una mirada crítica sobre el diseño de las aulas virtuales, destacando su potencialidad (fundamentalmente a partir de la instalación del uso de estos medios en la cotidianidad de la vida real) y sus potencialidades para profundizar la comprensión y la accesibilidad a la información y a la formación universitaria. Ante el crecimiento exponencial de las nuevas tecnologías y los medios

virtuales en la enseñanza, especialmente universitaria, este artículo destaca la multidimensionalidad de sus significados y la capacidad que genera en el aprendizaje de una manera no sólo atractiva, si no también, y fundamentalmente, significativa. El Capítulo 9 se ocupa de develar la relación EaD y trabajo como dinámica de los procesos de capacitación a distancia en los cursos del INE “Dr. Juan H. Jara”. Desarrolla cómo en un mundo en transformación dinámica continua, donde la salud ha recibido desafíos impensables en épocas no muy lejanas, la capacitación y el mejoramiento de las prácticas profesionales, su actualización necesaria y la urgencia de dar respuesta inmediata a los problemas de salud pública, encuentran en la modalidad a distancia una forma de enseñanza útil, pertinente, abarcativa y oportuna. El INE, en Mar del Plata, ha dado respuesta histórica a estos fenómenos emergentes y potenció la capacidad continua de sus equipos de perfeccionar a quienes trabajan en el campo de la epidemiología, y su formación profesional. Este trabajo da cuenta de ello, con el impacto que la capacitación de profesionales de salud, especialmente del ámbito epidemiológico ha tenido en la zona, el país e incluso en otros países limítrofes de América Latina.

Por último, el Capítulo 10 narra y da testimonio de dos miradas acerca de la EaD y la intervención tutorial mediante un encuentro (asincrónico y especular) entre la responsable de una cátedra y una estudiante de esa asignatura con modalidad a distancia, devenida luego, también tutora. En un diálogo asincrónico, como ya se dijo, ambas van describiendo desde esta relación asimétrica, cómo se van cimentando los roles de cada una, y como se va construyendo la mutua empatía. A pesar de la asincronía y el aparente paralelismo, se destaca el caso de Laura, primero estudiante, luego docente, que encara con compromiso la construcción efectiva de ese rol. Se reconocen subjetividades y procesos personales, y se relatan los retos afrontados al transitar nuevos lugares en la vida académica, en un

contexto a veces reticente a la modalidad, así como las dificultades que se afrontaron y los desafíos que aún restan.

# Capítulo 1:

## Un recorrido por los sentidos, orígenes y devenires de la Educación a Distancia<sup>1</sup>

*Mercedes Hoffmann*

### 1. A modo de introducción

*- La última pregunta, y terminamos. Dígame por qué le parece a usted que... - Laura apenas si la escuchó. Su corazón latía con fuerza, y le impedía escuchar a esa profe que había conocido a través de mensajes y videos en el aula virtual, pero con quien por primera vez cruzaba miradas. Sin dudas contestó bien, porque comenzaron las felicitaciones seguidas de "colega". Salió del aula, miró a sus compañeras y con un gesto dijo todo. Ellas aplaudieron, y la abrazaron, mientras le caían algunas lágrimas. Un silencio repentino se impuso cuando la docente llamó a la estudiante que seguía. El clima de festejos fue dando lugar nuevamente al de nervios que reinaba por esas fechas en los pasillos de la facultad. Se sentó en un rincón. Lo había logrado. El día tan esperado había llegado. Enseguida tomó el teléfono para llamar a su familia. Cómo le hubiese gustado que estuvieran allí, pero no habían podido viajar para acompañarla, era mucho dinero. Comenzaron a pasar por su mente miles de imágenes y sensaciones: el día que se enteró que se abría la carrera a distancia, cuando se inscribió, la primera vez que desaprobó un parcial por no haber encontrado el material de lectura, las veces que pensó abandonar, su primer viaje sola para rendir un final, los enojos por la tardanza en las respuestas de los docentes, cuando conoció a las compañeras de otro pueblo que cursaban las mismas materias, la alegría de conformar un grupo a distancia...*

---

<sup>1</sup> Este capítulo forma parte de la tesis de maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (MPEMT), UNC, titulada "Educación a distancia: motivaciones, estrategias y emociones de estudiantes universitarias/os en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje." URI: <http://hdl.handle.net/11086/553914>

*Recordó también el esfuerzo de su marido y de ella para comprar la computadora y pagar el abono de internet “que funcionara”, pese a que él no tenía certezas de que se pudiera “hacer la facultad” desde una casa, y de que estaba seguro de que estudiar le sacaría tiempo para dedicarle al negocio familiar. Recordó sus miedos de no poder seguir el ritmo de las cursadas, o peor aún, dedicarle demasiado y desatender a su hija por eso. Las noches en vela, los pequeños festejos. El paso a paso. Y su gran motor: recibirse para que, por fin con ese título, pudiera abrir nuevos horizontes en su desarrollo personal y profesional. Y ese momento había llegado.<sup>2</sup>*

La historia de Laura es una de tantas que se entretrejen en el particular mundo de los estudios universitarios a distancia. Laura podría tener 25 o 50 años, vivir en Balcarce o Ushuaia. Podría haber sido Pablo, Amine o Pulgarcita. Cada hilo del relato tendría su especificidad, su color... pero seguramente, compartirían la urdimbre de la EaD. ¿En qué consiste esa urdimbre?

## **2. Definiciones y características generales de la EaD**

La propuesta consiste en hacer un breve recorrido por algunas definiciones, que dan cuenta de distintas concepciones y perspectivas que se han ido configurando a lo largo de la historia. Si bien cada una de ellas se encuentra vinculada con momentos sociales, históricos, políticos y culturales particulares, todas coinciden en señalar la necesaria incorporación de diferentes medios de enseñanza, atendiendo al hecho de que docentes y estudiantes no comparten el mismo espacio físico-temporal:

[La EaD es] una modalidad de enseñanza con características específicas, esto es, una manera particular de crear un espacio para generar, promover e implementar situaciones en las que los alumnos aprendan. El rasgo distintivo de la modalidad consiste en la mediatización de las relaciones entre los docentes y los alumnos. Esto quiere decir,

---

<sup>2</sup> Relato escrito *ad hoc* para este trabajo.

fundamentalmente, que se reemplaza la propuesta de asistencia regular a clase por una nueva propuesta en la que los docentes enseñan y los alumnos aprenden mediante situaciones no convencionales, en espacios y tiempos que no comparten. (Litwin, 2000:15)

La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo). (García Aretio, 2004: 178)

Modalidad educativa que, mediatizando la mayor parte del tiempo la relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden a través de distintos medios y estrategias, permite establecer una particular forma de presencia institucional más allá de su tradicional cobertura geográfica y poblacional, ayudando a superar problemas de tiempo y espacio. (Mena, 2005: 19)

Es la organización de la comunicación bidireccional diferida y mediatizada para la enseñanza y el aprendizaje en la que participantes de variadas edades, residencias y antecedentes estudian individualmente o en grupos, en sus hogares o lugares de trabajo, con materiales autoinstruccionales pre-producidos y semi-estructurados (Fainholc, 1999) distribuidos por multimedia, e-learning y TIC, siendo monitoreados por acciones de tutorías presenciales individuales y colectivas convencionales o mediadas electrónica y/o telemáticamente. (Fainholc, 2009: 157)

En su tesis de maestría en Tecnología Informática Aplicada en Educación, Rainolter (2015) compara un conjunto de siete definiciones<sup>3</sup> recopiladas por García Aretio en *Educación a distancia; ayer y hoy* (2004). De su análisis (32-33) se desprende que:

---

<sup>3</sup> Holmberg (1977, 1985); Keegan (1980); Casas Armengol (1982); Cirigliano (1983); Peters (1983); Marín Ibáñez (1984); Rowntree (1986).

- Muestran coincidencia en señalar que, tanto profesor como estudiantes no comparten un mismo y único espacio/tiempo.
- Presentan diferencias en el modo de nombrar la relación espacio-temporal entre docentes y estudiantes, por ej: separación entre profesor y alumno, no hay contigüidad física, forma alejada de la relación presencial, no hay continuidad e inmediatez de supervisión, se sustituye la relación personal en el aula, escaso contacto directo.
- Tres cuartas partes hacen referencia a la necesidad de uso de diferentes medios.
- Mayoritariamente, se asocia la EaD a una *forma* de enseñanza (entendiendo “forma” como estructura o sistema con su organización propia). En tal sentido, se emplean términos tales como: “forma de educación”, “forma de enseñanza”, “forma de estudio”, “estrategia educativa”, “método de impartir”, “sistema de enseñanza”, “sistema multimedial de comunicación” o “sistema tecnológico de educación”.

La Ley de Educación Nacional 26206 del año 2006 le dedica el título VIII a este tipo de educación. Refiere que:

es una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal (art. 104) [...] A los efectos de esta ley, la educación a distancia se define como 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 diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa. (art. 105)

La RM 2599-E/2023 es la norma vigente en Argentina para la EaD en las instituciones universitarias. Mantiene la necesidad de que cada

universidad conforme su propio SIED tal como la normativa anterior establecía (RM 2641) y, en la Sección I: disposiciones generales del reglamento actualiza la definición de la EaD especificándola como la opción pedagógica y didáctica en donde la relación docente estudiante se encuentra *en el tiempo y en el espacio* durante todo o gran parte del proceso educativo. Es importante considerar que, si bien en el artículo 106 la Ley 26206 engloba bajo la denominación *Educación a Distancia* a “los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual<sup>4</sup> y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente” (2006), en este trabajo, por su especificidad temática, no se considerarán sinónimos atendiendo a los aspectos que diferencian a cada una de ellas.

Esta Ley diferencia las nociones de modalidad y opción pedagógica. La idea de *modalidad* se encuentra presente en la mayoría de las definiciones, mientras que la noción de *opción pedagógica* es incorporada por la Ley. Se trata de una diferenciación que atiende a la estructura del Sistema Educativo Nacional presentada en el artículo 17: “comprende cuatro (4) niveles -la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades” (2006). Y especifica que

A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. (2006: art. 17)

---

<sup>4</sup> La diferencia se aborda en este mismo capítulo en el apartado “4. Educación a distancia y educación virtual”.

Dichas modalidades son: Educación Técnico-Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Dado que este trabajo se centrará en una propuesta de educación a distancia en el nivel superior universitario, y considerando que en las universidades no existen las modalidades tal como se comprenden en el resto del sistema educativo, los términos *opción pedagógica* y *modalidad* se utilizan indistintamente a fin de evitar reiteraciones y facilitar la lectura.

Este recorrido por las definiciones seleccionadas brinda un marco referencial como base para tensar la urdimbre de la EaD. Si bien el marco en el que se hilvanan los hilos del telar de la EaD son los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan todo accionar educativo, se requiere de ciertos conocimientos y estrategias propias de la especificidad de esta modalidad (Garmendia, Juric y Malvassi, 1999). Para caracterizarla resulta útil pensar en ciertos rasgos que, organizados en una estructura, le dan forma. Sintéticamente, dichos componentes podrían resumirse en los siguientes:

- Distancia física entre quienes llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Destinatarios mayoritariamente adultos.
- Sistema administrativo y de tutorías organizado, que acompaña, respalda y coordina las ofertas educativas, los centros de apoyo - cuando los hay-, las instancias evaluativas y las cuestiones estudiantiles.
- Tiempos, espacios y ritmos de aprendizaje flexibles.
- Aprendizaje independiente y autónomo. Puede proponerse aprendizaje colaborativo.

- Mediación didáctica muy cuidada: en la selección, organización y secuenciación de contenidos, actividades de aprendizaje y materiales de estudio.
- Relación docente y estudiante/s altamente mediatizada.
- Medios de comunicación acordes -correo postal, mail, teléfono, etc.- en atención a los objetivos, destinatarios y hábitos culturales, a fin de reducir en forma sustancial obstáculos de carácter geográfico, económico, laboral, familiar, etc., para que el/la estudiante pueda acceder a la información.

### **3. Un recorrido por la historia de la EaD**

Continuando con la metáfora de la urdimbre, uno de los hilos base para el tejido es aquél que hace referencia a las tecnologías. En su desarrollo histórico, la EaD ha sido una de las modalidades que más ha convivido con el desarrollo tecnológico, llegando a confundirse esta opción pedagógica con la tecnología que le da soporte. Es muy común que en la actualidad se homologue la noción de EaD con *educación virtual*, o incluso, atravesados a nivel mundial por la pandemia por Covid-19, se profundice la confusión entre la modalidad a distancia y las propuestas educativas remotas y/o virtuales de emergencia.

La EaD como modalidad tiene una rica historia. Sus antecedentes pueden encontrarse, si se quiere, en cualquier intento planificado de transmisión de información, valores y culturas a otras personas por distintos medios, como cartas, obras literarias o de arte, entre otros, han sido los instrumentos utilizados para llevar a cabo esta transmisión (García Aretio, 2004). Incluso están quienes remontan los orígenes de la EaD hasta las más antiguas civilizaciones, como la sumeria, la egipcia y la griega, en donde se encontraron cartas con claro contenido instructivo (Mena, 2004).

La sistematización de la EaD se inició formalmente durante la revolución industrial, momento en el cual comienzan a popularizarse una serie de cursos por correspondencia, centrados en la enseñanza de habilidades laborales dirigidas a todas aquellas personas que no tenían la capacidad económica para ingresar a los centros educativos tradicionales. Así, se dio una asociación de la EaD con una formación dirigida en particular a los sectores económicamente más bajos, con un carácter informal y sobre todo dedicada a la enseñanza de habilidades, más cercana a los oficios que a aquella formación profesional considerada socialmente como *prestigiosa* (Hoffmann, 2008).

Con el inicio de la II Guerra Mundial, y sobre todo en la década del '40, comenzó a utilizarse esta modalidad en los EEUU, en respuesta a la necesidad de introducir a los habitantes en el aprendizaje de técnicas que se estaban imponiendo en ese país, cuya población rural, en esos años, era de una gran dispersión territorial. La comunicación era difícil y cara; sin embargo, lo único que era rápido, eficiente y barato era el correo. Haciendo uso de este sistema, entidades privadas dedicadas a la capacitación iniciaron este proceso de instrucción a distancia sobre materias de orden técnico, por ejemplo: mecánica de tractores, motores eléctricos, armado de radios, etc. Los cursos se daban por correo, incluyendo el envío de materiales o herramientas, la bibliografía, las evaluaciones y la comunicación (Luna, A, 2005 en Hoffmann, 2008). Una de las grandes limitaciones consistía en las pocas posibilidades de interacción.

A partir de 1950, se pueden identificar ciertos rasgos característicos en la opción pedagógica que nos ocupa, que van modificándose a través del tiempo. Una síntesis del desarrollo o evolución puede englobarse en cinco etapas o generaciones de la EaD (Garmendia, Juric y Malvassi, 1999; García Aretio, 2004; Lion, 2017). Cabe aclarar que, si bien estas etapas se fueron consolidando de la mano de los avances tecnológicos, el uso de las tecnologías predominantes en cada

una de ellas puede coexistir. El hecho de que en la actualidad la mayoría de las propuestas a distancia sean virtuales no implica que algunas no utilicen el correo postal, por ejemplo, como forma de envío de materiales. Garmendia, Juric y Malvassi (1999) en “La educación a distancia... ¿una modalidad educativa innovadora?”, describen en detalle el período comprendido entre comienzos de los años ‘50 y 2000, poniendo de relieve para cada década, una serie de criterios que permiten analizar la evolución de la EaD. En el Capítulo 2 de este libro se puede encontrar un desarrollo y ampliación de este trabajo realizado junto con E. Garmendia.

La primera generación es la que refiere a sus inicios, (‘50s y ‘60s), se centra en la enseñanza por correspondencia. La comunicación era de carácter textual y asincrónica, y se dirigía principalmente desde la institución hacia las/os estudiantes, siendo poco frecuente la interacción entre pares estudiantes. Eventualmente, las/os estudiantes o las/os tutoras -figura que recién se esbozaba- viajaban para concretar encuentros de asesoramiento y/o evaluación.

La segunda generación (‘70s) se asocia a la enseñanza multimedia, por utilizar una convergencia de varios medios que apuntan al logro de objetivos de aprendizaje. La radio y la televisión como medios masivos de comunicación y presentes en los hogares cobran fuerza. Los textos escritos se acompañan de otros materiales como audio o video cassettes y diapositivas. El teléfono como medio eventual para realizar consultas. Las nociones de eficiencia y eficacia impactan en las propuestas de EaD acuñadas en esta etapa. Destacan el foco en los equipos y áreas dedicadas a la evaluación y cumplimiento de objetivos.

La tercera generación (mediados de los ‘80 a mediados de los ‘90) destaca porque integra el uso de la informática a los medios de comunicación. Las computadoras personales aparecen en escena, junto con los intentos de la enseñanza asistida por ordenador, lo que da un paso hacia la enseñanza centrada en el estudiante. Hay un cambio en las bases teóricas en relación con las otras generaciones, de

bases de tipo conductistas. Se busca una línea con una perspectiva constructivista.

En la cuarta generación (mediados de los '90 a mediados de la década del 2000) aparecen grandes cambios a partir de la masificación de internet. El uso del correo electrónico, las sesiones de chat, los videos digitales, la información en la World Wide Web. Se diseñan aplicaciones computacionales para la realización de actividades, materiales didácticos y favorecer la comunicación entre docentes y estudiantes, lo que en este trabajo se asocia con entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje (EVEA). La comunicación entre docentes y estudiantes, así como la interacción entre estudiantes tanto en forma sincrónica como asincrónica se ve facilitada.

Desde mediados de la década del 2000, internet se instala como una plataforma de aprendizaje en red, favoreciendo la convergencia de medios. Estas características dan paso a la quinta generación. Las redes sociales abren nuevos vínculos. El estudiante no sólo busca contenidos sino también puede producirlos y compartirlos. Comienza el auge de los cursos abiertos, masivos, en línea (MOOC). Sobreabunda la información, surge el conectivismo (Siemens, 2004) y se vuelve crucial el desarrollo de habilidades de búsqueda y selección. Esta generación es la que da marco a las potencialidades y límites de la EaD en la actualidad. En este sentido, cobran especial relevancia los entornos virtuales, el rol del docente, la actividad de quienes aprenden, las relaciones, el acceso a la información y la producción y difusión del conocimiento... Se habilita una mirada esperanzadora pero necesariamente crítica en el marco de una cultura digital.

#### **4. Educación a distancia y educación virtual**

Debido a que la EaD es una de las modalidades que más ha convivido con el desarrollo tecnológico, con frecuencia se ha llegado a confundir su naturaleza con la tecnología que le da soporte. De allí que muchas

veces desde lo coloquial, o incluso en algunos sectores académicos, se confunde la noción de EaD con *educación virtual* o *e-learning*. Es por esto que resulta pertinente dedicar unas líneas a esta distinción teórico-práctica. Para Lévy, la palabra *virtual* se puede entender al menos de tres maneras: “en un sentido técnico ligado a la informática, un sentido corriente y un sentido filosófico” (2007: 33). Fainholc, entre las distintas acepciones, presenta una que resulta acorde a los entornos educativos. Desde esta mirada, un entorno virtual es un

espacio telemático generado por nodos sintéticos conectados a tiempo real y a escala global. Representa elementos de la realidad, aunque de modo ilusorio porque se trata de una realidad perceptiva sin soporte externo alguno sino sólo como producto de programas informáticos (2013: 459).

En la misma obra, la autora desarrolla el concepto de educación virtual. Su definición alude a una

modalidad educativa en que gracias al teleprocesamiento de datos y envío/recepción de información, el estudiante accede a propuestas educativas formales, no formales e informales con la orientación telemática a través de mensajes tutoriales. Ello mantiene el contacto permanente entre tutor/a y compañeros de curso, creándose lo que ha dado en denominarse aula virtual que de este modo es lo más semejante a un aula tradicional, salvo la distancia remota que pueda existir entre los diferentes recintos interconectados. (Fainholc, 2013, p.160)

Se entiende de esta forma que, si bien en la actualidad pueden estar muy relacionadas, la EaD y la educación virtual no son lo mismo. La primera abarca a la segunda, siendo la virtualidad una alternativa dentro de la opción pedagógica y didáctica de la distancia. Junto con Rainolter (2015), se recupera lo expuesto en 1999 por Garmendia, Juric, Malvassi (1999), quienes afirmaban que pensar la virtualidad pone el acento en la cuestión técnica, pero que de ningún modo debe entenderse como la meta:

la virtualidad resultará una buena opción para la EaD, en tanto permita profundizar la búsqueda de respuestas y propuestas que den cuenta de la posibilidad de proponer configuraciones didácticas con modalidad a distancia que, por caminos divergentes, favorezcan procesos cognitivos diferenciados y nuevas formas de tratamiento a los contenidos. (1999: 36)

De alguna manera, la cultura de la sociedad digital contemporánea (Lévy, 2007) favorece que se desdibujen algunas fronteras que en otras etapas se encontraban bien delimitadas. En la actualidad, se vuelve complejo diferenciar los límites entre un tipo u otro de modalidad. Ese espacio difuso entre las fronteras es el objeto del apartado siguiente.

## **5. Del continuo presencial-distancia: el borramiento de fronteras**

Hace ya más de una década -podría decirse que promediando la cuarta generación- que los expertos comienzan a advertir una tendencia en EaD. Esta se vincula con la incorporación de tecnologías de la información y comunicación a las prácticas pedagógicas, complementando y enriqueciendo las propuestas más allá de los tiempos y los espacios, habilitando distintos grados de presencialidad: “se constituyen así en parte de un continuo en el que resulta difícil diferenciar fronteras, ampliando oportunidades hacia la bimodalidad. Los grados de despresencialización se expresan en una multiplicidad de modalidades pedagógicas, tipologías institucionales y modelos híbridos” (Garmendia y Malvassi, 2010: 25).

García Canclini (2016) señala que en los últimos tiempos el desarrollo interrelacionado de la educación, las industrias editoriales y las audiovisuales, está diluyendo aquel orden ilustrado que separaba la escritura de las imágenes, la educación del entretenimiento y la información de la comunicación. En una línea similar Lion, Manzur y Lombardo (2015) plantean re-concebir a la EaD en términos de

educación híbrida, recuperando la noción presentada en la VI Conferencia de la SibE por García Canclini (2000) en relación con los procesos socioculturales en los que las estructuras o prácticas discretas se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. Andreoli define a los modelos de enseñanza híbridos señalando que tienen lugar “cuando presentamos propuestas en las que se combinan estrategias de enseñanza presenciales con estrategias de enseñanza a distancia potenciando las ventajas de ambas y enriqueciendo la propuesta pedagógica” (2021: 3). Si bien la EaD en su historia se ha combinado con diferentes momentos y grados de presencialidad, dando como resultado denominaciones tales como *semi-presencialidad*, *blended learning*, etc., en la actualidad la convergencia tecnológica define un contexto en el que se destaca el borramiento de límites que configura la hibridación.

Este contexto se configura en lo que Lévy (2007) denomina *cybercultura* o cultura de la sociedad digital, donde las tecnologías digitales configuran decisivamente las formas dominantes de información, comunicación y conocimiento, así como de investigación, producción, organización y administración. Del mismo modo en que las formas y prácticas culturales que antes eran independientes -tanto en la producción como en la recepción-, hoy confluyen en un mismo punto como resultado de los avances tecnológicos, las formas de organización de la producción cultural contemporánea muestran una tendencia que integra viejos y nuevos medios con sus respectivas lógicas de funcionamiento. Este borramiento de los límites es una característica de esta época, volviéndose fundante de las prácticas culturales y, por lo tanto, constitutivo de las prácticas de enseñanza. Así, “es posible plantear entonces la hibridación como categoría que permita repensar la EaD, impactada por las tecnologías de la comunicación y la información” (Lion, 2015: 107).

En este marco, cobra vital importancia el actual enfoque del campo disciplinar de la tecnología educativa, que tiene como objeto de estudio los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en cuanto a representación, difusión y acceso al conocimiento y a la cultura en diferentes contextos educativos. ¿Cómo se entraman esos distintos contextos y a través de qué? Afirma Moreno Gálvez (2016) que el contexto ha cambiado pero los problemas no, en todo caso estos se han agudizado en un escenario en el que, como sociedad de la información, utilizamos nuevos conceptos para referirnos a viejas dinámicas, como las crecientes desigualdades producto del modo de desarrollo capitalista.

En este contexto de hibridación, de avance tecnológico, de *nuevo mundo* se dan las prácticas educativas, y se entrelazan los viejos y nuevos desafíos con nuevas oportunidades. Para Baricco (2019), se ha gestado una nueva civilización, y propone entender la realidad actual como resultado de la revolución mental de la humanidad, y no como una revolución tecnológica. Las formas de comunicación y sus dispositivos, la *metaconexión* de teléfonos inteligentes, computadoras, y otros artefactos digitales en los que fluye lo lúdico, el entretenimiento, lo social y lo informativo, como un magma que conecta en red no sólo dichos dispositivos, sino a las personas entre sí y las personas con la dimensión virtual, son lo que el autor llamaría el *ultramundo*. Sin embargo, la actualización permanente de los entornos, el acceso fácil a la información, la inmediatez, entre otros aspectos dan cuenta más que nunca de la importancia de no centrar la mirada en los dispositivos. Es imperioso no perder de vista, particularmente en el ámbito educativo -virtual, presencial, híbrido-, el centro de las prácticas. En este sentido, resulta oportuno recuperar la vigencia del llamado de Pablos Pons: “Es importante que seamos conscientes como educadores que el elemento clave de esta nueva realidad tan tecnologizada es nuestra dimensión humana. Sin ella todo carece de sentido.” (2009: 28)

Ahora bien, ¿qué caracteriza a este nuevo ser humano? ¿Qué diferencia a las generaciones anteriores de las actuales, en este proceso de hibridación cultural? ¿De qué forma se llega al conocimiento? El filósofo Serres (2013) también se lo pregunta, y afirma que antes de enseñar algo a alguien es necesario, al menos, conocerlo. En su ensayo *Pulgarcita*, este autor juega con el nombre del personaje de Andersen<sup>5</sup> agregándole un nuevo sentido: el de la habilidad de la nueva generación de niños y niñas para manejar lo digital -y todo lo que ello implica- mediante su dedo pulgar. En efecto, Pulgarcita podría ser la *nueva humana* que habita la nueva civilización surgida a su vez de lo que el autor denomina la *tercera revolución*, esto es, la digital<sup>6</sup>. Serres da también algunas características desarrolladas por estos *humanos nuevos*: su forma de conocer la naturaleza está mediada por las tecnologías, su esperanza de vida ha aumentado y su ideología o cosmovisión es formateada constantemente por los medios de comunicación, entre otros rasgos. “Él o ella ya no tiene el mismo cuerpo, la misma esperanza de vida, ya no se comunica de la misma manera, ya no percibe el mismo mundo, ya no vive la misma naturaleza, ya no vive el mismo espacio” (2013: 22-23). Pulgarcita es esa *millennial* que percibe como extensión de sí misma lo que las mentes viejas perciben como mediaciones tecnológicas. Transita en un continuo entre el mundo y el ultramundo digital, conociendo, aprendiendo, produciendo, latiendo junto con los dos corazones del mismo organismo: la realidad (Baricco: 2019).

La incidencia de las transformaciones culturales y tecnológicas en las mediaciones del conocimiento interpela la alianza indiscutible entre el libro y la academia como fuente de saber. Sibilia (2012) se pregunta en *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión* si la

---

<sup>5</sup> C. Andersen publica en 1835 el cuento tradicional o de hadas “Pulgarcita”, conocido popularmente por transmitirse de generación en generación.

<sup>6</sup> En este sentido, la primera revolución estaría dada por el pasaje de la oralidad a la escritura, y la segunda por la aparición de la imprenta (Serres: 2013).

escuela -como tecnología de época- se ha vuelto obsoleta. Este interrogante se amplía también al nivel superior y al académico. Es sustancial visibilizar el papel de las mediaciones tecnológicas y sus mutaciones en relación con sensibilidades y disposiciones sociales y culturales de época y, en consecuencia, desnaturalizar y reinterpretar las decisiones curriculares que se toman a nivel docente. Es en este mundo híbrido en el que más que nunca se deben desarrollar conocimientos acerca de los medios de comunicación, sus lenguajes y sus distintos soportes para que las pulgarcitas y pulgarcitos adquieran habilidades y sean usuarios -productores y consumidores- competentes de los medios.

Dado este contexto, es necesario preguntarse acerca de las características que adquiere la Pulgarcita de Serres en nuestras latitudes, pues la disparidad en el acceso a la tecnología que plantea Moreno Gálvez (2016) ha conformado necesariamente otros tipos, que pueden presentar leves o sustanciales diferencias. Esto se debe, por cierto, a las subordinaciones y dependencias económicas y culturales que se dan a nivel global, cuyas lógicas invisibilizadas regulan lo cotidiano y naturalizan las inequidades entre el norte y el sur, y al interior de cada país, más allá de cada historia particular en relación con el acceso y habilidad con esos medios.

Entonces, en este mundo híbrido es preciso incorporar aquellas miradas que interpelan nuestra realidad. Una de ellas se da en el artículo “Hacia una Epistemología del Sur. Decolonialidad del saber-poder informativo y nueva Comunicología Latinoamericana. Una lectura crítica de la mediación desde las culturas indígenas” de Herrera Huérfano, Sierra Caballero y Del Valle Rojas (2016), donde la y los autores comparten avances de estudios y análisis de las modificaciones estructurales que ha tenido la organización social en Latinoamérica y el Caribe, en base al uso de las tecnologías de información y comunicación y a la configuración de espacios de interacción de carácter híbrido, donde lo offline y lo online se

imbrican en función de las necesidades de la ciudadanía. En este sentido es que se habla de “apropiación social de las nuevas tecnologías”, adoptando

una visión sociocrítica y estructural, que tiene en cuenta el proceso intersubjetivo de apropiación social de la tecnología, la potencia del habitus y la capacidad creativa de la experiencia de los sujetos y los actores sociales, así como las dimensiones estructurales de poder que delimitan la autonomía de la ciudadanía. (Sierra Caballero, 2013: 34; Marí y Sierra Caballero, 2007: 2)

Moreno Gálvez define y sitúa:

la extensión de la transferencia de tecnologías y capitales entre centro y periferia toma el nombre de neodifusionismo, lógica que impregna las políticas públicas de comunicación en un escenario crecientemente desregulado y liberalizado donde el principio de acceso y servicio universal ha laminado el principio de derecho a la comunicación y la noción de servicio público. Al igual que en los años 70, el pensamiento latinoamericano en el ámbito de la comunicación tiene mucho que aportar. (Moreno 2016: 132)

## **6. La EaD en el nivel superior universitario en América Latina y Argentina**

La mayoría de las instituciones universitarias en la actualidad cuenta con alguna propuesta formativa de EaD. Estas ofertas conviven, en algunos casos, con la herencia cultural de ser concebidas como de segunda categoría, mientras que en otros -o en forma concomitante- con la ilusión de resolver uno de los problemas más importantes del nivel: la masividad y la igualdad de oportunidades. En consonancia con el devenir histórico de las propuestas de formación a distancia a nivel mundial, estas ofertas se fueron gestando en América Latina con el propósito de brindar igualdad de oportunidades y de acceso al conocimiento de un modo más democrático a un mayor número de ciudadanos, aunque limitadas a unos pocos países. La mayor cantidad

de demanda de acceso a la educación superior, junto con la introducción de sistemas selectivos de ingreso en algunas universidades públicas, fue acompañada por un proceso de diferenciación institucional que se expresó en nuevas ofertas de la EaD en algunos países y mayoritariamente en ofertas de educación privada, orientadas ambas a la absorción de demandas excedentes (Rama Vitale, 2019).

La educación superior a distancia en América Latina comenzó a mediados de la década del '70. En 1977 fue creada la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, institución de educación superior pública. En 1984 la UNMdp inicia el diseño de su Sistema de Educación a Distancia con el Dr. Cirigliano y en 1986 muta a Proyecto Universidad Abierta. En 1986 la Universidad Nacional de Buenos Aires lanza el programa UBA XXI. Rama Vitale (2019) señala en su informe que en algunos casos se produjo diferenciación al interior de las mismas universidades: se establecía un nivel selectivo para la enseñanza presencial y se habilitaba la modalidad abierta no selectiva. Tal es el caso de la Universidad Autónoma de México y, posteriormente, de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y la Universidad Central de Venezuela. A finales de los años 80 y durante los 90 hubo una expansión de las ofertas de educación superior de gestión privada y, en algunos casos desde el inicio y otros en forma posterior, se adaptaron las ofertas a la modalidad a distancia. Dentro del movimiento de universidades privadas se destacaron, como pioneras, la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) en Ecuador, fundada en 1976, la Universidad del Caribe y la Universidad Abierta para Adultos, ambas de República Dominicana; la Universidad Católica de Salta (fundada en 1963), que adoptó la modalidad a distancia en 1992 y la Universidad de Blas Pascal, la cual incorporó esta opción diez años después de su fundación, en 1990, ambas en Argentina. Otros ejemplos son la Universidad de Bucaramanga, en Colombia; la Universidad Privada Dr. Rafael

Belloso Chacín, en Venezuela y la Universidad do Sul de Santa Catarina, en Brasil. Esta modalidad facilitó el acceso a la educación superior de un gran número de ciudadanas/os, sobre todo adultos, que no habían podido acceder a este nivel al terminar los estudios secundarios o se habían visto en situación de abandonarlos debido, muchas veces, a las grandes distancias físicas que los separaban de los centros de formación, y/o porque contaban con menores recursos económicos. El modelo generalizado en la región fue el de la semi-presencialidad, con soporte de materiales de lectura, actividades en cuadernillos, videos, y el apoyo de tutores que se dividían en sedes distribuidas geográficamente y en las que, además, se tomaban las evaluaciones en forma presencial.

Esta expansión se fue dando de la mano de algunas circunstancias, que confundían la no presencialidad como respuesta a la diversidad de situaciones con una solución a la falta de espacios institucionales o cargos docentes. Por otro lado, la escasez de regulaciones iniciales para la modalidad trajo aparejadas diversas consecuencias, como la posibilidad de incorporar matrícula en forma masiva, lo que provocó el aumento de oferentes privados en detrimento de los públicos. Otra consecuencia de esta falta de regulación fue el bajo nivel de los salarios docentes (sobre todo al interior de los distintos países) ya que, en la región, por lo general, la regulación atendió principalmente a temas de calidad y resguardo del campo laboral docente de las instituciones presenciales.

La responsabilidad de la educación de cara a la sociedad, frente a la complejidad de los desafíos globales presentes y futuros, comprende múltiples aristas que involucran aspectos propios de cada sociedad en cuestión, así como también aspectos culturales, económicos y científicos, entre otros. Esa misma responsabilidad implica también que la educación dé respuestas que atiendan al acceso, a la equidad y a la calidad (Sobrinho, 2009). En este sentido, se acuerda con Garmendia y Malvassi (b, 2010) que la indagación y

cuestionamientos en torno a la generación de condiciones de posibilidad y a la construcción de mejores realidades, facilitadoras de recorridos y trayectorias formativas que contribuyan a relaciones plenas entre ciudadanía, educación y democracia, deben seguir orientando las búsquedas de circuitos educativos en los que la EaD y la educación virtual participen del reconocimiento del carácter ético-político de la educación, y del derecho de las personas a emprender estudios acordes a sus motivaciones.

### **6.1. Marcos regulatorios de los Sistemas de EaD en las universidades**

La primera generación de normativas en EaD se dio con las leyes de creación de las universidades a Distancia, a partir de las cuales se desarrollaron los marcos normativos con ciertos criterios mínimos sobre el funcionamiento de la modalidad -instancias presenciales, tutorías, sedes de apoyo, exámenes finales y defensas de tesis presenciales. El avance de las tecnologías digitales, la masificación de internet y el uso de Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje (EVEA) impulsaron una nueva generación en la educación híbrida, multimodal o incluso completamente virtual, por lo que comenzó a ser necesaria una nueva normativa que regulara estas ofertas y posibilidades.

En Argentina, la Ley de Educación Superior (LES) N°24521/95 en el artículo 74 autoriza la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria y plantea su regulación<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> “La presente ley autoriza la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria previstas en el artículo 24 de la ley 24.195 que respondan a modelos diferenciados de diseño de organización institucional y de metodología pedagógica, previa evaluación de su factibilidad y de la calidad de su oferta académica, sujeto todo ello a la reglamentación que oportunamente dicte el Poder Ejecutivo nacional. Dichas instituciones, que tendrán por principal finalidad favorecer el desarrollo de la educación superior mediante una oferta diversificada

En base a esto, la modalidad fue regulándose a través de normativas, como el decreto 81/98 que, entre otras cosas, definió que las Instituciones universitarias que se creen, se autoricen o se reconozcan bajo el régimen del artículo 74 de la LES, deberán ajustar su funcionamiento a las pautas e instructivos específicos que dicte el Ministerio de Cultura y Educación en los aspectos en que la organización y funcionamiento se apartara del régimen general previsto para las instituciones universitarias, siéndole aplicables en lo demás las normas generales del sistema universitario. Este decreto avanza, además, enunciando la necesidad de mantener asegurada la calidad de las ofertas universitarias en la modalidad.

Posteriormente, la RM 1717/04 estructuró los sistemas a distancia con un formato proveniente de la semipresencialidad. Consideró obligatoria la existencia de centros de apoyo distantes de la institución central con requisitos mínimos de funcionamiento y estableció que podían ser creados mediante acuerdos con otras instituciones educativas. Definió las características que debían tener las ofertas a distancia de las universidades para obtener el reconocimiento oficial y la consecuente validez de sus títulos a nivel nacional. Estableció también una jerarquía de requisitos asociados a los niveles de enseñanza -pregrado, grado, posgrado- con mayor regulación en este último. Esta resolución consolidó un avance en la regulación de las ofertas en esta modalidad, aunque, de acuerdo con González, “más que ordenar el ámbito de desarrollo de la modalidad a distancia, lo que esta resolución hacía era poner la lupa sobre las carreras mostrando una marcada orientación hacia la revisión de la modalidad” (2020: 47).

---

pero de nivel equivalente a la del resto de las universidades, serán creadas o autorizadas según corresponda conforme a las previsiones de los artículos 48 y 62 de la presente ley y serán sometidas al régimen de títulos y de evaluación establecido en ella.” (Art. 74. LES) N°24521/95

La labor de la RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia) fue clave en su revisión. Nacida en 1990, esta red luchó en forma permanente para promover la EaD en las universidades, tomando posición sobre su valor académico y definiendo lineamientos de política en EaD. En 2005, se incorporó al CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) como organización interuniversitaria, lo que significó mayor presencia en ámbitos de competencia de este organismo, incremento del número de universidades e institutos universitarios con representación en la red, mayor reconocimiento hacia el interior y hacia afuera de las universidades que la integran, mayor respaldo por parte de los rectores y la posibilidad de ampliar el alcance de la RUEDA (Hraste, 2011). A partir de allí continuó dando pelea ante el Ministerio de Educación de la Nación sobre el marco regulatorio, posicionándose ante los alcances de la RM 1717, cuestionando el imperativo tecnológico que se pretendía instalar y pronunciándose sobre la necesidad de contar con políticas que acompañen el crecimiento de la modalidad y garanticen su calidad. El posicionamiento y militancia de la red, en relación con el pensamiento conservador y reduccionista en torno a la concepción de la modalidad en el nivel superior en Argentina, se vio plasmado en distintos documentos y publicaciones. En este sentido, Garmendia, en la editorial del N° 6 de la revista de la RUEDA afirma: “El desafío consistirá desde aquí, en re-posicionarnos desde un enfoque político y pedagógico que defina los proyectos de EaD, resignificándolos y no resignarnos, en épocas donde el regreso de modelos rígidos se disfraza de virtualización” (2007: 3).

En 2011, la Resolución 160 flexibilizó los estándares y criterios a considerar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado. Entre los cambios propuestos se encuentra la no obligatoriedad de existencia de centros de apoyo lejanos de la sede central para este nivel. La aprobación de las propuestas completamente virtuales queda igualmente sujeta a la Comisión Nacional de Evaluación y

Acreditación Universitaria (CONEAU), que es obligatoria para todas las carreras de posgrado.

En 2017, se sancionó la RM 2641, que derogó a la 1717. Fue el resultado de un amplio consenso, surgido de las discusiones, debates y reflexiones de los espacios de trabajo, plenarios y seminarios de la RUEDA, el CIN, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), el Consejo Nacional de Universidades, la CONEAU y el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Otro gran cambio en relación con la normativa anterior fue definir que las universidades -y no las carreras- son las que deben validar y revalidar cada seis años su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED). En tal sentido, una universidad que ha validado el SIED no deberá volver a hacerlo cada vez que presenta una nueva carrera, tal como sucedía anteriormente. A su vez, esta norma promueve una flexibilización que permita aumentar la diversidad de propuestas de la EaD, incorporando la oferta virtual que se habilita en los estudios de grado, sujeto a diversos criterios. Uno de ellos tiene que ver con la necesidad de designar a un/a profesor/a que dicte clases o realice seguimiento de los docentes auxiliares o *tutores* (Rama Vitale, 2019). Esta norma incorpora en la práctica la noción del continuo presencial-distancia, estableciendo que en las carreras presenciales hasta el 50% de la carga horaria se puede dictar a distancia; y que, cuando la oferta presencial sea realizada a distancia, entre un 30 y 50% no se someta a evaluación del SIED. Se establece, a su vez, que la EaD debe tener los mismos estándares de evaluación que la educación presencial, y se avanza hacia una evaluación obligatoria de los procesos internos de gestión. Esta resolución no obliga a la existencia de unidades de apoyo lejanas a las sedes centrales, pero sí establece como obligatorias las prácticas presenciales en aquellas carreras de grado incorporadas al régimen del Art 43 de la Ley Nº 24.521, cuando así lo dispongan los criterios y estándares de acreditación correspondientes.

Finalmente, en 2023 se aprobó la RM 2599, que además de actualizar la definición de EaD, propuso que las actividades académicas sincrónicas mediadas por tecnologías de videoconferencia o similares fueran consideradas como actividad presencial siempre que se garantizaran ciertas condiciones fundamentales. Esta normativa -vigente en la actualidad- mantiene la idea de que cada universidad desarrolle un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), evaluado por CONEAU y validado por el Ministerio de Educación.

## **7. Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje (EVEA)**

Para introducirse en la noción de entorno virtual de enseñanza y aprendizaje resulta ilustrativo partir de la noción de entorno de aprendizaje. Entorno: ambiente, lo que rodea (RAE). Para Fainholc,

...un entorno o contexto o situación adecuada de aprendizaje está constituido por ricas mediaciones diseñadas, producidas y evaluadas. Incluyen materiales, recursos o medios dispuestos a disposición del estudiante para facilitar un aprendizaje constructivo, interactivo, profundo, funcional y activo [...]. Si se trata de propuestas informáticas o telemáticas supone software o plataformas diseñadas como solución ‘todo en uno’, que puede facilitar el aprendizaje on line de una organización (2009: 171).

El desarrollo de las TIC, en diálogo con las necesidades e intereses de quienes trabajaban en y con EaD, permitieron que en la década del noventa se desarrollaran los entornos virtuales específicos para llevar a cabo las propuestas de enseñanza y de aprendizaje a distancia. Las instituciones de educación superior han visto en estas propuestas la posibilidad de estructurar en un único entorno los servicios que hasta el momento venían ofreciendo a los estudiantes en forma dispersa a través de internet. Ya en 2004, García Aretio visibilizaba los esfuerzos de los sectores comerciales por insertarse y competir en el mercado

educativo y de la formación, dada la proliferación de las ofertas virtuales (p.189). En la actualidad, el uso de la virtualidad es extendido, y prácticamente todas las universidades cuentan con un EVEA institucional, tengan propuestas a distancia o no, en el marco del continuo presencial-distancia abordado anteriormente.

Las denominaciones con las que se conoce a estos entornos son variadas: *Sistemas de Gestión de Cursos*, conocidos como CMS por sus siglas en inglés (Courses Management System); *Sistemas de Gestión de Aprendizaje* (LMS, por Learning Management System); *Entornos Virtuales de Aprendizaje* (EVA o VLE, por Virtual Learning Enviroment); *Entorno Virtual de Enseñanza y de Aprendizaje* (EVEA). También son conocidos como *plataformas educativas*, *campus virtuales* o *aulas virtuales*. Aunque en la actualidad estos términos se utilizan de forma indistinta en las universidades, no refieren exactamente a lo mismo, por lo que resulta conveniente precisar estos conceptos.

Fainholc define como *Sistema de Gestión de Aprendizaje* a:

Un software que automatiza la administración de acciones de capacitación. (...) hace el registro de usuarios, rastrea cursos en un catálogo y almacena información sobre los estudiantes; también brinda informes a la dirección de la empresa. (...) administran, realizan el seguimiento de cursos on line y dictados en aulas presenciales y remotas, así como también otros procesos de formación y capacitación. Por lo general no incluyen herramientas de autoría; en cambio se concentra en administrar cursos desarrollados para los sistemas de e-learning o b-learning. (2009: 394 y 395)

La misma autora define también lo que se conoce como *plataforma de aprendizaje*, la cual comprende:

los entornos virtuales de aprendizaje que son software diseñados como sitios para la enseñanza electrónica u on line, (...) a los que se accede a través de diversas tecnologías. Las mismas pueden ser desde aplicaciones sincrónicas de chat o videoconferencia hasta software para trabajo

asincrónico en grupos, que permite a los usuarios interactuar telemáticamente con otros estudiantes y con el tutor/a como los foros, no sólo para acceder, enviar, obtener información, realizar trabajos prácticos o de evaluación para corregir, etc. Sino dentro de un marco de web 2.0, acceder a herramientas especiales que aumentan la colaboración en las tareas nombradas como producción del saber conjunto (wikis, webquests, YouTube, etc). (2009: 344 y 345)

Rainolter diferencia la noción de campus virtual y EVEA -o plataforma- ya que “un campus tiene una cobertura más amplia de la que, en general, forma parte un EVEA” (2015: 42). El campus virtual representaría el campus universitario presencial: “el alumno encuentra, de forma simulada, los mismos servicios que ofrece un centro de formación presencial: administración; secretaría; tutoría; documentación; biblioteca; comunicación; foros; cafetería” (Sanz 2011 en Rainolter 2015). Las aulas virtuales son espacios creados dentro de los EVEA, y dentro de ellas se desarrollan propuestas educativas: asignaturas, seminarios, cursos, entre otras posibles. La siguiente ilustración elaborada por Rainolter (2015) representa en forma gráfica la relación entre campus virtual, EVEA, Plataforma y Aula virtual.

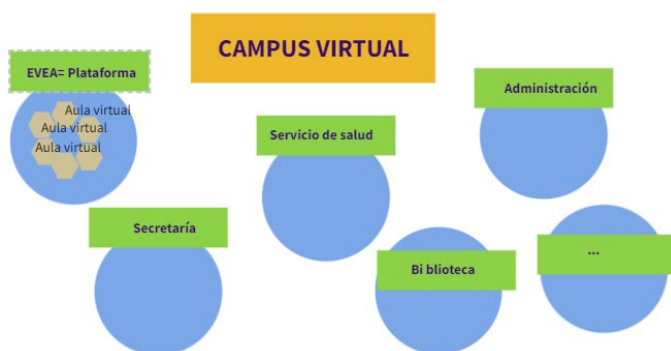


Ilustración 1: Relación entre Campus virtual, EVEA, Plataforma y aula virtual.

Fuente: elaborado en base a Rainolter, Andrea (2015). Aportes de la tecnología informática para la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la enseñanza universitaria en entornos virtuales

En concordancia con estudiosos de la temática, se puede definir al EVEA como un programa informático o software diseñado especialmente con una finalidad educativa, y que pone a disposición de los equipos de trabajo una serie de herramientas vinculadas con el tratamiento de contenidos, los materiales, la comunicación, la interacción, el trabajo colaborativo y la gestión de usuarios y de aulas. (Sánchez y Salvador, 2010; Hiraldo Trejo, 2013; Rainolter, 2015; Andreoli, 2016; Rodríguez, 2016; Morado y Hernández, 2019). Por su parte, Núñez Leal (2011) entiende a los EVEA como uno de los elementos más representativos de la incorporación de las TIC a los procesos formativos en la educación superior. Su riqueza radica en la integración de herramientas o recursos disponibles para las prácticas de enseñanza y aprendizaje que permiten la incorporación, el uso y, en ocasiones, la creación de actividades y materiales multimediales, hipertextuales e interactivos.

La especificidad de estos entornos les otorga ciertas características que los distinguen de un mero repositorio o de la web. Silva Quiroz et al (2016), de acuerdo con Dillenbourg (2000: 227), recuperan ciertos elementos básicos a tener en cuenta al hablar los diseños de entornos virtuales de aprendizaje. Ellos son:

- están diseñados con finalidades formativas.
- son espacios sociales.
- quienes participan son actores que co-construyen el espacio virtual.
- no están restringidos a la enseñanza a distancia ni excluyen entornos físicos.
- integran diferentes tecnologías y también enfoques pedagógicos múltiples.

En general, la utilización de los EVEA hace posible la producción de materiales por parte de varios autores: docentes y estudiantes. Por supuesto que eso depende de la propuesta pedagógica. Esta va a determinar y configurar la estructura del aula, que deberá contar con un diseño que facilite la navegación y las posibles interacciones con otros. El gran desafío reside en no perpetuar las viejas prácticas académicas, ni las nuevas, en estos entornos. Uno de los riesgos que se corren es utilizar los espacios virtuales como simples repositorios de materiales a los que los estudiantes accedan para ser descargados sin ningún tipo de mediación pedagógica.

Contar con un EVEA centralizado a nivel institucional resulta una gran oportunidad para las universidades y para los docentes en la organización y administración de las propuestas de aprendizaje. Por ej., disponer de un único entorno virtual resulta útil a los estudiantes para el cursado pues brinda uniformidad y facilita la apropiación del entorno en las interacciones. Para el equipo técnico, centralizar el entorno es una ventaja ya que facilita el mantenimiento y la posibilidad de soporte técnico, así como la ayuda necesaria a docentes y estudiantes, incluyendo capacitaciones para el uso. A su vez, desde la administración se permite una mayor confiabilidad en el cuidado de los datos.

### **7.1. Los MOOC (Massive Open Online Courses)**

Los Cursos Masivos Abiertos y en Línea (MOOC) son propuestas que surgieron dentro de la quinta generación de la EaD<sup>8</sup>. Son *masivos*

---

<sup>8</sup> El término MOOC se utilizó por primera vez en 2008 para el curso de extensión “Conectivismo y Conocimiento Conectivo” (CK08) ofrecido por la University of Manitoba en Canadá, diseñado por George Siemens, Stephen Downes y Dave Cormier. “Se inscribieron 27 estudiantes que pagaron un arancel por las clases que cursaron de manera presencial, pero también el curso se ofreció online de forma gratuita. Para sorpresa de los instructores, 2.200 estudiantes se inscribieron en la

porque permiten alojar a miles de estudiantes a la vez. Prácticamente tienen posibilidad de una escalabilidad infinita: “Técnicamente, no existen límites para aumentar su tamaño final, ya que el costo marginal de agregar participantes adicionales es igual a cero para las instituciones que ofrecen MOOC” (Bates, 2015). Son *abiertos* porque no habría requisitos para acceder a los contenidos, ya que dicho acceso suele ser libre; incluso podrían ser compartidos y/o modificados<sup>9</sup>, aunque en este último aspecto existen algunas diferencias entre los oferentes. Son en *línea* porque están soportados por internet. Estos cursos tienen una fuerte planificación, apoyada en recursos programados, con un alto nivel de organización y articulación. Se los conoce también por ser empaquetados o *enlatados*. Se caracterizan por estar elaborados, principalmente, en base a videos cortos, segmentados de acuerdo con las distintas unidades de aprendizaje.

La incorporación de estos cursos en la educación superior -tanto presencial como a distancia- ha sido un fenómeno a nivel global, de rápido crecimiento, disruptivo y polémico. Según Bates (2015), los MOOC están obligando a las instituciones de educación superior a pensar en su estrategia para la enseñanza online y en su enfoque para la educación abierta. Existen múltiples dimensiones que atraviesan el debate actual en torno a su incorporación. Siguiendo a Rama, esta nueva modalidad de la educación superior es “una de las formas que asume la educación transfronteriza por su potencial carácter global y su integración a grandes plataformas informáticas que asumen las

---

versión gratuita online. Downes clasificó a este curso y a otros similares a este que siguieron como conectivistas o cMOOC, debido a su diseño” (Bates, 2015: 158).

<sup>9</sup> “(...) la construcción de conocimiento y su socialización en este contexto implica procesos amplios de colaboración, reutilización, remezcla, redistribución, inclusión, adaptación, libre acceso y otros conceptos y procesos asociados a la noción de «lo abierto» en educación” (McAuley, Stewart, Siemens & Cormier, 2010; Pirani, 2013 en Chiappe, A., Hine, N. y Martínez, J.A., 2015).

actividades de marketing, seguimiento, certificación y cobranza” (2019: 117). En general se basan en plataformas con gran potencia y conectividad, por lo no presentan dificultades en la cantidad límite de estudiantes por curso. A diferencia de los cursos basados en los EVEA tradicionales, su acceso es abierto y no hay docentes ni tutores directos. El pago se asocia de manera predominante al tipo de certificación al que se quiere acceder, lo que otorga diferentes tipos de certificados o *créditos*. Las evaluaciones son informatizadas y automatizadas en base a preguntas de opción múltiple. No presentan actividades sincrónicas.

En el mismo trabajo, Rama afirma que la implementación de los MOOC supone un aumento de la división técnica y social del trabajo docente, asociado con una mayor complejización de las tareas para su producción. El documento institucional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba denominado “Consideraciones críticas sobre el acuerdo UNC edX-inc desde la perspectiva de democratización del conocimiento público” concluye que:

En un sentido general, los MOOC no han demostrado ser un camino de democratización de los saberes, ni de acceso libre para las grandes masas a quienes se supone convocan, como tampoco de una real universalización, gratuidad y genuina innovación tanto de la enseñanza como de los estilos de aprendizaje (2016).

A nivel internacional, la mayoría de las ofertas se encuentran en inglés, aunque se aprecia un incremento en la oferta y la demanda de estos cursos en español. A su vez, se advierten nuevas formas de asociación con las estructuras tradicionales, mediante el reconocimiento de sus créditos y la integración a los procesos formales, asociado esto a los procesos de acreditación, certificaciones diferenciadas y evaluaciones (Rama, 2019).

En América Latina, durante los últimos años, algunas universidades han iniciado la producción de MOOC y han colocado sus ofertas en las plataformas globales<sup>10</sup>. Sin embargo, siete años después sigue vigente aquella idea que se afirmara en 2018:

Para las instituciones que persiguen objetivos educativos en países de Latinoamérica y de la Argentina se hace dificultoso superar la barrera que impone la necesidad de disponer de plataformas en las que subir y administrar producciones genuinas, contextualizadas y abiertas en igualdad de condiciones y “competitividad” que las que cuentan países hegemónicos con estructuras y equipamiento ya instalados y desarrollados, es decir, autónomamente hallar modos de no sucumbir frente a nuevos modos de imperialismo académico y/ o tecnológico. (Hoffmann, Miller y Garmendia, 2018: 13)

Continúa abierta la reflexión y el debate en torno a la implementación de los MOOC en el nivel superior, su contextualización, los roles docentes y la automatización de los procesos de enseñanza.

## **7.2. Educación virtual de emergencia en el marco de la Pandemia por Covid19: ni educación presencial ni EaD**

Durante el 2020, a causa de la pandemia de Covid19, se impuso una realidad impensada. Fue este un año en el que, a partir de marzo, se vivió

la migración global más formidable de Occidente, en tiempo record: más de 1560,2 millones de humanos desplazados hacia el mismo sitio en el menor tiempo... una población de más de 1500 millones de estudiantes y 60,2 millones de docentes “migrantes” alrededor de 138 países. (Chendo, 2021: 23)

---

<sup>10</sup> “Muchas de ellas han sido impulsadas y han tenido aportes de Universia para colocar cursos en su plataforma global, MiriadaX, como modelo de negocios que contribuya a diferenciar los ingresos financieros de las universidades y, a la vez, apoyar sus procesos pedagógicos.” (Rama, 2019: 118)

En forma abrupta, con incertidumbre y gran esfuerzo, el colectivo docente debió reconfigurar sus tradicionales espacios presenciales y migrar desde aulas físicas a aulas y espacios virtuales con implementaciones *de emergencia*, para las que la mayoría no disponía de herramientas ni de recursos apropiados. En este contexto, se vieron profundizadas las dificultades habituales de acceso tecnológico, entre las que se destacó el hecho de que muchos estudiantes tuvieron que conectarse desde sus hogares, compartiendo dispositivos con conexiones identificadas por accesos simultáneos a una misma red, entre otras (Hoffmann, Rainolter y Garmendia, 2021).

Las universidades buscaron alternativas para continuar con sus actividades de formación, investigación y extensión, e intentaron continuar con los esfuerzos para garantizar el derecho a la educación. Se vieron afectados los límites entre lo público y lo privado, lo profesional y lo personal, lo académico y lo doméstico. Una fuerte sobrecarga laboral y, en la mayoría de los casos, nuevos entornos para desempeñar las tareas, generaron grandes incertidumbres e inseguridades, lo que en ocasiones repercutió en estados de stress. En el artículo de co-autoría entre la autora de esta tesis y Rainolter y Garmendia (2021), se compartieron algunos testimonios que dieron cuenta de la forma en que la virtualidad de emergencia afectó principalmente a quienes cursaban en la opción pedagógica presencial. No solamente porque en muchos casos los estudiantes no contaban con las posibilidades de acceso, sino también porque se vieron afectadas las estrategias de aprendizaje al migrar a un entorno mediado por tecnologías digitales. La demanda por la sincronidad dio lugar a nuevos distractores y controles, diferentes tiempos de atención, vinculaciones “otras” con la pantalla, así como a la exposición personal a través de ella, en condiciones de producción, circulación, recepción y accesibilidad.

Aunque excepcional y transitoria, esta situación de imposibilidad (de asistir a clases presenciales o de dictarlas del mismo modo) se

prolongó durante los años 2020 y 2021 tanto en Argentina como en otros países de América Latina y del mundo. En este contexto, se implementaron alternativas que posibilitaron la continuidad de las cursadas y la toma de exámenes; sin embargo, distintos especialistas han hecho hincapié en la necesidad de no denominar a estas formas de enseñanza como EaD o virtual. Lo que se procura remarcar es que ha sido una situación de excepcionalidad más que una decisión pedagógica fundada, planificada y organizada (Feldman, 2020; Mena, 2020; Roig, 2020). Se hicieron grandes esfuerzos por dar continuidad pedagógica a los estudiantes y generar condiciones de posibilidad para la construcción de aprendizajes no sólo teóricos, sino también de procedimientos, destrezas y habilidades prácticas, que desafiaron las interacciones docentes tradicionales y constituyeron también un reto para toda la comunidad universitaria.

Habiendo transcurrido ya cuatro años de pandemia, y con un ciclo de presencialidad plena en el horizonte inmediato, la vuelta a las aulas abre nuevos desafíos e interrogantes. Mucho se ha pensado, dicho y escrito en relación con el escenario de la *pospandemia*. Sin embargo, estamos aún en tiempos de transición, en los que las únicas certezas en relación con las prácticas futuras son los interrogantes: ¿En qué medida las propuestas mediadas por tecnologías y entornos virtuales durante la pandemia han permitido pensar nuevas estrategias para la enseñanza en el nivel superior?, ¿podrán consolidarse nuevos sentidos para los encuentros presenciales?, ¿de qué forma las innovaciones redundarán en formación de mejor calidad en la educación superior?, ¿lograrán implementarse políticas de inclusión que garanticen mayor acceso a la educación superior?, ¿lograrán las instituciones universitarias flexibilizar ciertos procesos manteniendo o mejorando los estándares de calidad académica y de gestión?, ¿será considerada, efectivamente, la EaD como una opción pedagógica equivalente a la presencial, considerando también que los estudiantes y docentes de esta modalidad tienen los mismos derechos y obligaciones que los de

la educación presencial? Finalmente, el tiempo por venir dejará espacio para reflexionar sobre las experiencias compartidas. Será necesario dejar decantar lo vivido, y como protagonistas de este momento de la historia en la educación, recuperar aquello que vale la pena para expandir los horizontes, y reducir las asimetrías de la educación presencial y a distancia y virtual a nivel local y regional.

## Referencias bibliográficas

- Andreoli, S. (2016) Entornos virtuales de Aprendizaje, entornos personales de aprendizaje. *Módulo: La Educación a distancia-en entornos virtuales*. [material didáctico] MPEMT. Universidad Nacional de Córdoba.
- Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. En *Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas*. Buenos Aires: CITEP-UBA. Disponible en: <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Baricco, A. (2019). *The game*. Barcelona: Anagrama
- Bates, A. W. (2015). *La enseñanza en la era digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje*. BC Campus. Disponible en <https://open.bccampus.ca/find-open-textbooks>
- Chendo, M. (2021). “Educación 2020: Los migrantes forzados” en ESPECTROS, Año 8 - Número 9, p. 1-4.
- De Pablos, J. (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Educatio Siglo XXI,
- Dillenbourg, P. (2000). *Virtual learning environments, Workshop on virtual learning*. Recuperado de <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil—papers—2>
- Fainholc, B. (2009). *Diccionario práctico de tecnología educativa*. Serie Educación, Buenos Aires: Alfragrama
- Feldman, Daniel. (2020). “Enseñanza sin presencialidad: algunas notas para una situación no esperada” en *Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas*. Buenos Aires: CITEP-UBA. Disponible en: <http://citep.rec.uba.ar/ensenanza-sin-presencialidad/>
- García Aretio, L. (2004). *Educación a distancia; ayer y hoy* [en línea]. Disponible en

- [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/biblioteca/l\\_1400/enLinea/10.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_1400/enLinea/10.pdf). Consultado en julio 2021
- García Canclini, N. (2016, octubre 3). *México en la era digital y los medios de comunicación universitarios*. UAMVIDEOS. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Nrk2xGqXGFo>
- Garmendia, E.; Juric, J., Malvassi, S. (1999) La educación a distancia... ¿una modalidad educativa innovadora? en *Bases conceptuales y modelos educativos en Educación a Distancia*. Documento Base. Mar del Plata. UNMdP. Universidad Abierta.
- Garmendia, E; Malvassi, S. (Eds) (2010a) El lugar de la virtualización en la educación de adultos y la formación para el trabajo: *Ediciones Virtuales SEAD*. Universidad Nacional de Mar del Plata - Año 1 N° 2- 2010. Disponible en <http://www.mdp.edu.ar/uabierta/editorialvirtual/02/editorial02.htm>
- Garmendia, E; Malvassi, S. (2010b) El papel de la motivación en el continuo presencial-distancia. Nuevos escenarios y actores en la construcción de identidades educativas. Proyecto de investigación: OCA N° 1217/07, OCS N° 2000/07. Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación (CIMEPB), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- González, A. H. (2020). Los SIED en el ámbito universitario de Argentina y el contexto Latinoamericano. *Boletín SIED*, 1(1), 45-51.
- Herrera Huérfano, R. H., Sierra Caballero, F. S., y Del Valle Rojas, C. (2016). Hacia una Epistemología del Sur. Decolonialidad del saber-poder informativo y nueva Comunicología Latinoamericana. Una lectura crítica de la mediación desde las culturas indígenas. *Chasqui: Revista latinoamericana de comunicación*, (131), 77-105.
- Hiraldó Trejo, R. (2013). *Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia*. EDUTEC. Costa Rica. Disponible en [https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/hiraldodo\\_162.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/hiraldodo_162.pdf)
- Hoffmann, M. (2008) *El rol del tutor en la Educación a Distancia*. Tesis de grado para la licenciatura en Ciencias de la Educación. Disponible en <http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/644>

- Hoffmann, M.; Miller, M. Garmendia, E. (2018) “Análisis de una práctica académica: retos hacia la apertura. El caso de un curso de Epidemiología en el INE” en *VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía (CIP 2018): “La innovación y el futuro de la educación para un mundo plural”*. Buenos Aires: UNTREF.
- Hoffmann, M; Rainolter, A.; Garmendia, E. (2021). “Emociones y motivaciones en juego en las experiencias de estudios universitarios a través de entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje: Avances de investigación y notas reflexivas en pandemia”. *Revista de Tecnología y Ciencias aplicadas*, 6 - N° 1, 13-30. Recuperado de <http://retyca.tecno.unca.edu.ar/volumen-6-no-1-2021/>
- Hraste, M. (2011) Reconstruyendo veinte años de RUEDA desde una lectura testimonial en Pacheco, M. et al. *De legados y horizontes para el siglo XXI: veinte años de la RUEDA*. Tandil: UNICEN.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: informe al Consejo de Europa*. Anthropos Editorial.
- Lion, C., Mansur, A., & Lombardo, C. (2015). Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida. *Revista del IIICE*, 37, 101-118. <https://doi.org/10.34096/riice.n37.3453>
- Lion, K; Andreoli, S; Perosi, V. (2017) “La Educación a distancia en entornos virtuales” [Apuntes académicos] Córdoba: UNC. Facultad de Ciencias Sociales.
- Litwin, E. (2000). *La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marí, V. y Sierra Caballero, F. (2007). *Capital informacional y apropiación social de las nuevas tecnologías. El papel de las redes críticas de empoderamiento local en la Sociedad Europea de la Información* [Manuscrito no publicado].
- Mena, M. (2004). *La evolución de la educación a distancia*. Portal EDUCAR. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/120603/marta-mena-la-evolucion-de-la-educacion-a-distancia>
- Mena, M; Rodríguez, L; Diez, M. (2005) *La Educación a Distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*. Buenos Aires: La crujía.

- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (1995). *Ley de Educación Superior, Ley N° 24.521*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Resolución N° 1717/2004*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ministerio de Educación y deportes (2017). *Resolución E 2641/2017*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ministerio de Educación (2023). *Resolución E 2599/2023*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Morado, M. F., y Hernández, S. O. (2019). Una experiencia de acompañamiento tecno-pedagógico para la construcción de entornos virtuales de aprendizaje en educación superior. *Revista Educación*, 43-60. [Disponible en: https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28457](https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28457)
- Moreno Gálvez, F. J. (2016). La evolución del derecho a la comunicación ante la emergencia de la ciudadanía digital. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 132, 277-291. Disponible en: <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i132.2955>
- Núñez Leal, T. F. (2011). Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA): formación profesional. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (37), a171. <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.37.389>
- Rainolter, M. A. (2015). *Aportes de la tecnología informática para la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la enseñanza universitaria en entornos virtuales* (Tesis de Maestría). La Plata: UNLP. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47533>
- Rama Vitale, C. (2019). *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*. Salta: EUCASA.
- Rodriguez, A. (Coord.). (2016). *Didáctica, aprendizajes y competencias. Educación superior y sociedad* (Vol. 17). IESALC-UNESCO. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/download/122/114/>
- Roig, H. (2020). “La calidad de la enseñanza en tiempos de virtualización” En: *Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones*

- pedagógicas*. Buenos Aires: CITEP-UBA. Disponible en: <http://citep.rec.uba.ar/ensenanza-sin-presencialidad/>
- Sánchez, A. B., y Salvador, C. C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), 163-184.
- Sanz, C. (2011) *Introducción al seminario de educación a distancia de la Maestría de Tecnología Informática aplicada a la educación* (material de clase). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes?: la escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Elearnspace. Disponible en: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Silva Quiroz, D. J., Serrano, M. E. F., y Cavieres, A. A. (2016). Modelo interactivo en red para el aprendizaje: hacia un proceso de aprendizaje online centrado en el estudiante. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 49, 225-238.
- Sobrinho, J. D. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 14 (3).
- Universidad Nacional de Córdoba (2016). Documento institucional *Consideraciones críticas sobre el acuerdo UNC edX-inc desde la perspectiva de democratización del conocimiento público*. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades.

## **Capítulo 2:**

### **Educación a distancia: continuidades y rupturas en sus enfoques, tecnologías y contextos.**

#### **Relecturas de educación a distancia**

#### **¿Una modalidad educativa innovadora?**

*Emilia Garmendia*  
*Mercedes Hoffmann*

*“Aunque resulte imposible hacer llegar la universidad a las masas hambrientas de conocimientos, ¿no podríamos llevarles la universidad a ellos? (...) Las universidades deberían salir de detrás de sus paredes e ir en busca de aquellos que no pueden llegar a ellas por sí solos ”. (Sewell, Oxford, 1850)*

### **Introducción**

A semejanza de las mamushkas o muñecas rusas, este capítulo está construido en capas, donde cada versión guarda y expande la anterior. Aunque el origen de las matrioshkas no está del todo claro -la primera data de 1890, posiblemente inspirada en muñecas similares traídas desde Japón-, su concepto de contención es lo que nos inspira: una creación que alberga otra, y otra más. La emoción radica en que, al abrir cada puerta, nos acercamos a lo más esencial, que no es la figura más grande, sino la más pequeña y, al mismo tiempo, la más significativa.

Así, el corazón de este capítulo se remonta a la primera versión escrita en 1998 por Garmendia, E., Juric, J., y Malvassi, S. A., en el documento base titulado “La educación a distancia... ¿una modalidad educativa innovadora” perteneciente al curso *Bases conceptuales y modelos educativos en educación a distancia* de la UNMdP, Proyecto Universidad Abierta. En la actualidad, este material es utilizado en la

asignatura Tecnología Educativa de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, desde donde se estudian, entre otros aspectos, los vínculos entre las tecnologías y la educación. A partir del Simposio organizado por la cátedra, se ha continuado trabajando en la temática, lo que también ha aportado a la reelaboración de este material. La estructura de este trabajo revela un proceso que, a lo largo de los años, ha ido incorporando dimensiones reflexivas, de análisis y actualización. En esta versión, no solo se retoman las ideas fundamentales presentadas en la primera, sino que se incorporan los avances y transformaciones que han tenido lugar desde el año 2000 hasta la actualidad<sup>1</sup>.

Cualquier orientación teórica o cualquier práctica pedagógica, dice Colom Cañuelas (1998) requiere del enfoque tecnológico, ya que siempre que hablamos de educación, se pone en marcha un proceso de construcción teórica que necesariamente refiere al hacer. En los planteamientos de índole epistemológica se reconocen dos tipos de conocimiento: el científico y el tecnológico. El estatuto de ambos tiene una valoración diferente en los ámbitos de la construcción del saber, y de su aplicación. El segundo aparece a un nivel dependiente del primero: para que alguien desarrolle tecnología tiene que haberse investigado previamente, para poder sostener y justificar dichos ámbitos de transferencia. Y eso es así. La ciencia es conocimiento, la técnica, acción. Según Sarrañana (1990), la ciencia se refiere a productos mientras que la técnica lo hace a procesos.

En el caso puntual de la pedagogía, se requieren ambos procedimientos. De hecho, hay un juego dialéctico constante entre el saber y el saber hacer. Hay una puesta a prueba continua entre los supuestos teóricos y su contrastación con la realidad de la práctica educativa. Si en educación es necesario conocer para actuar, si el

---

<sup>1</sup> Lo descripto abarca siete décadas. Las cinco primeras suceden en el Siglo XX, y las dos últimas en el XXI. Cuando se empiezan a desarrollar estas últimas son denominadas como 1ª y 2ª del Siglo XXI.

accionar docente no puede concebirse como aséptico de teoría, si hay un cuestionamiento al espontaneísmo y a la provisoriedad constante de las decisiones, debemos concluir que la pedagogía, necesariamente, comparte estas dos dimensiones: la científica y la tecnológica, constituyéndose en sí misma una metaciencia, en cuanto su propio accionar científico y tecnológico deviene en objeto de análisis y ámbito de nuevas teorizaciones.

La modalidad a distancia es una de las formas educativas que con mayor grado de proximidad ha convivido con el desarrollo tecnológico, llegando, en algunos casos a mimetizarse, directamente con este concepto, especialmente con formas de implementación que refieren a las denominadas Nuevas Tecnologías, a la irrupción de la Telemática, así como de la Inteligencia Artificial (IA) y la Informática u otras formas de soporte didáctico.

Sin embargo, esta forma de resolver la manera de educar no es privativa de esta época, ni siquiera de este siglo. Por poco que se sondee en nuestra historia inmediata y en la no tan inmediata, se puede observar que, salvando el tiempo y la distancia, la posibilidad de superar las limitaciones que plantea la inmediatez del encuentro entre docente y estudiante, y los problemas de índole estructural que plantea dicha limitación, ha significado un desafío a las propuestas educativas no sólo en nuestros tiempos, donde los problemas demográficos y de accesibilidad a ofertas educativas son cada vez más diversos y acuciantes, sino que surgieron también en otros contextos espacio - temporales, donde el concepto “distancia” adquirió otros significados y se resolvió con estrategias similares.<sup>2</sup>

Es común también que esta modalidad educativa se sustituya indistintamente por el concepto de educación abierta. Más adelante nos ocuparemos de establecer sus diferencias conceptuales.

---

<sup>2</sup> Algunas perspectivas y recorridos de esta primera sección del artículo se solapan, retoman aspectos y proponen miradas ya compartidas en el primer capítulo de esta obra.

En el caso de la educación abierta, podemos ubicar sus orígenes en épocas bastante remotas, sobre todo si consideramos como particularidades propias la informalidad, el espontaneísmo y la asistematicidad. Algunos autores rescatan sus orígenes en ciertas formas de educación que aparecen en la Edad Media: tal es el caso del fuerte uso del recurso epistolar, empleado en la correspondencia que se establecía entre los hombres doctos de la iglesia. En estos procesos las cartas se constituían en verdaderas construcciones teóricas, sostenidas sobre discursos argumentativos, que estimulaban el ida y vuelta especialmente del uso de la contraargumentación y la analogía como recursos persuasivos.

Según Cirigliano (1983), se debería considerar también, en esta misma época, el valor educativo del *viaje medieval*, experiencia que era común tanto a docentes como a alumnos. En este viaje, de manera bastante aleatoria, se incorporaban conocimientos y experiencias, bebiendo en diferentes fuentes y construyendo caminos inesperados de apropiación del conocimiento. Las paredes del aula se transformaban en límites lábiles y abrían a inesperados espacios. Más tarde, hacia el siglo XVIII, se encontraron más evidencias de estas modalidades educativas informales, especialmente por ser éste un siglo que privilegió el estilo epistolar como forma de comunicación.

En el siglo XIX, se iniciaron los primeros cursos por correspondencia en Rusia, Suecia y Alemania. Pero con el correr del tiempo, especialmente a principios del siglo XX, se comenzó a vislumbrar su potencialidad pedagógica y la posibilidad de implementar formas sistemáticas y organizadas de enseñanza, especialmente a través de la correspondencia, con el propósito de llegar a mayor cantidad de usuarios.

Es en las décadas del 50' y del 60' donde se encontraron ofertas institucionalizadas y formales de educación abierta conviviendo también con ofertas de educación a distancia, en adelante, EaD. El uso casi exclusivo de la correspondencia como forma de enseñanza en esta

etapa que podríamos considerar fundacional dejó signada a la modalidad; dice Gustavo Luis Carrera:

rótulo, por cierto, que habría de pesar- y sigue pesando- negativamente sobre todo lo que han sido después los estudios por el sistema a distancia. No ha resultado fácil liberarse de la mala sombra de los “cursos por correspondencia” en la impresión, poco informada, de muy diversas personas, incluyendo a los funcionarios vinculados a los niveles de decisión en materia educativa. (1993: 26)

## **1. ¿Hablamos de educación abierta o de educación a distancia?**

Es común encontrarse en documentos y también en el uso cotidiano, en instituciones educativas, políticas o de formación que se use indistintamente un término u otro, como si, dentro de la ecuación de estrategias educativas fueran términos intercambiables.

Según Escotet,

La educación abierta está caracterizada por el sentido de remoción de restricciones, exclusiones y privilegios; por la acreditación de la experiencia anterior del estudiante por la flexibilidad en el manejo de la variable tiempo; y también por los cambios sustanciales en las relaciones tradicionales entre alumnos y profesores. (1980: 16)

Una de las características esenciales, de cualquier proceso de aprendizaje que se denomine educación abierta es, la de no importar el modo cómo se adquirió el saber. Todos los caminos para aprender pueden ser válidos. Esta es la principal diferencia con la modalidad escolar, ya que para ésta sólo es válido el saber adquirido dentro de la escuela, en tanto que la educación abierta acepta la existencia de muchos modos y vías para aprender.

Es por esto que, la educación abierta permite la acreditación o reconocimiento de competencias y saberes que hayan sido alcanzados- por ejemplo - en el trabajo, en el accionar cotidiano, en la

experiencia misma; o sea, todos aquellos conocimientos que no sean estrictamente de origen escolar.

De acuerdo con Roca V.,

Una formación abierta con estas características es capaz de dar respuesta a las necesidades formativas generales y a las específicas en ámbitos concretos, por la vía de promover itinerarios formativos personalizados. (1994: 183)

En ese marco, podemos caracterizar la educación abierta por los siguientes aspectos (Anteproyecto Universidad Abierta, 1986):

- acreditación de experiencias educativas y vivenciales del estudiante
- flexibilidad en cuanto al ritmo de aprendizaje y al tiempo de extensión de los estudios
- posibilidad de acceso a la mayor cantidad de estudiantes, sin exclusiones ni privilegios
- concepto integral de la planificación educativa
- flexible organización curricular
- dinámica relación entre profesor y alumno
- sistema integrado de evaluación

Un sistema de educación abierta lo es en la medida en que se den todas o algunas de las siguientes modalidades de apertura:

- al ingreso: todos pueden acceder
- al lugar: no existe un sitio único al que acudir para aprender
- a los métodos: son variados los modos de aprender
- a las ideas: existen muchas teorías y es posible acceder a todas ellas
- a la organización del aprendizaje: cada sujeto organiza su propio currículum.

Del análisis de las particularidades descriptas, queda claro que mantener la discusión dicotómica entre educación tradicional y educación abierta, es sesgar el análisis. El hecho de establecer la acción educativa en un determinado ámbito, no significa que el enfoque

educativo deba ser determinado por el o por los medios que se utilizan.

Para hacer una aproximación teórica y epistémica al concepto, se podrían plantear algunas reflexiones:

- Todo proyecto educativo abierto, sea del macro o del micro sistema, debe estar inserto en un proyecto de desarrollo cultural y global
- Todo proyecto educativo abierto deberá desarrollar y aplicar tecnologías adecuadas, para lograr la organización, diseño, planificación y ejecución apropiada, tanto con los objetivos identificados, como con las características y necesidades de sus destinatarios y del medio.

El enfoque de educación abierta constituye un fenómeno social complejo, cuya configuración está determinada por una serie de aspectos de origen ideológico, cultural, filosófico, político, histórico, económico, social, psicológico, biológico, lingüístico, pedagógico, geográfico, etc. distinto que le dan pertenencia, referencia y sentido.

Por otra parte, no debemos olvidar la estrecha relación existente entre aprendizaje y trabajo y es precisamente aquí, donde el aprendizaje abierto, como una combinación flexible entre trabajo y aprendizaje, puede ser particularmente útil para el mantenimiento y perfeccionamiento de cualificaciones profesionales, autorrealización personal, adquisición de nuevas perspectivas, conceptos o modelos de vida.

El aprendizaje abierto implica un aprendizaje que no está estrechamente predeterminado en sus objetivos, contenidos y métodos por una institución pedagógica, ni tampoco en lo que respecta al tiempo, lugar y condiciones de aprendizaje, sino que es flexible en todas estas dimensiones (García Llamas, 1986: 55).

La EaD se podría considerar una manifestación real de acercamiento al modelo abierto, aunque no cumpla con todas las

metas propuestas. Es interesante destacar que, en la necesidad de obtener reconocimiento e identidad académica, los primeros abordajes conceptuales con que se calificó a la EaD fueron, en comparación con la educación presencial, pero paradójicamente definiéndola por lo la negativa. Esta modalidad se esforzó, en principio, en mostrar todo lo que *no* era. Es a partir de los años '70 y '80 que, con el aporte de diversas investigaciones surgen las conceptualizaciones por lo que es, de acuerdo con los elementos que la constituyen o las características que la determinan.

Se han utilizado diversas expresiones para describir la EaD: estudio abierto, educación no-tradicional, estudio externo, extensión, estudio por contrato, estudio experimental, etc. Sin embargo, ninguna de esas denominaciones sirve para describir con exactitud la EaD. Podemos determinar aquellos componentes que planificados organizados en una estructura, caracterizan a la EaD (Anteproyecto Universidad Abierta, 1986):

- los procesos de enseñanza y aprendizaje son, en la mayoría de los casos, no presencial
- el logro de los propósitos propuestos debe comprobarse permanentemente, reajustarse y redefinirse del que aprende
- se utilizan selectivamente diferentes medios, acordes al tipo de aprendizaje
- los contenidos de aprendizaje se organizan y secuencian de acuerdo con criterios que respeten la lógica interna del discurso, la significatividad y las particularidades del alumno
- la selección de un medio debe hacerse de acuerdo con los objetivos, el destinatario y los hábitos culturales de lectura que acerca del medio tiene ese usuario así como sus conocimientos previos, los contenidos y el contexto en el cual va a utilizarse.
- en su diseño debe respetarse su especificidad y su lenguaje
- se establece una nueva relación docente -alumno -alumno mucho más mediatizada que las formas presenciales

- requiere de un sistema administrativo organizado y operativamente activo, que suministre, asociado al sistema de enseñanza y aprendizaje, todo el apoyo y coordinación entre los alumnos y los centros productores y evaluadores.
- en base a la información que brindan cada una de las dimensiones: pedagógica, organizacional, administrativa de control de gestión y cultural puede incorporar los cambios necesarios a la propuesta original.

## **2. Aspectos relevantes del contexto de desarrollo de los programas y proyectos con modalidad a distancia**

### ***Descripción de los aspectos abordados***

En un intento por clarificar la evolución de la EaD y los diferentes usos y acepciones que se le han dado en el mundo, en América Latina y en nuestro país en particular, decidimos abordar el análisis desde los cambios que se dan en la sociedad. Dichos cambios, producidos en las últimas décadas en el orden político, cultural, económico, etc., han generado diferentes requerimientos a las políticas educativas. Esto ha llevado a las instituciones educativas a la búsqueda de nuevos conceptos, metodologías y estrategias formativas que permitirán dar una respuesta pertinente y de calidad a las demandas de la sociedad. Para ello se confeccionaron tablas que agrupan algunos datos que podrían caracterizar cada una de las décadas a partir de los años cincuenta. Esta categorización en décadas se elabora en función operativa para facilitar el análisis, y ordenar la presentación de la información, entendiendo que la realidad es un continuo que no responde necesariamente a esas construcciones artificiales y convencionales. Esa es la razón por la que cada cuadro concluye en una línea de puntos. Por otra parte, las características incluidas no son definitorias ni excluyentes y responden a una manera de mirar la

realidad desde ciertos supuestos, algunos de los cuales se expresan en los aspectos considerados para este análisis, que son:

**El contexto socioeconómico y político:** fundamentalmente el económico por entender que es una línea fuerza que atraviesa e impregna los otros fenómenos que representan el desarrollo de la sociedad y muy especialmente a aquéllos que pueden comprometer, de una u otra manera, los procesos educativos.

**Educación y currículum:** aquí se enumeran algunos emergentes teóricos y pedagógicos en la década y las concepciones ideológicas, sociales y culturales que influyen sobre los enfoques curriculares en vigencia durante ese período.

**EaD - tecnología educativa:** se enuncian ciertas particularidades y formas que han adoptado las ofertas educativas con modalidad a distancia: formas organizacionales, medios, estrategias y recursos didácticos.

**Instituciones y/o programas con modalidad a distancia en el ámbito internacional y nacional:** se considera que este listado no es exhaustivo y las instituciones mencionadas aparecen a modo de referencia, sin desconocer que existen otras, de características e importancia similares. El desarrollo y los cambios que experimentó el uso de los medios en la EaD, permitió a algunos investigadores como Saphiro, García Aretio (2004) y Lion (2017) sistematizar dicha evolución a partir de etapas o generaciones a través de las cuales están evolucionando los programas de este tipo:

**1º generación:** enseñanza por correspondencia, a fines del siglo XIX. Su desarrollo está relacionado con el progreso de la imprenta y el correo.

**2º generación:** finales de los años '70. Utilización de texto impreso, radio, teléfono, televisión.

**3º generación:** aparece la producción de textos multimedia en CD-ROM, se utilizan teleconferencias, audioconferencia y videoconferencias, etc.

**4º generación:** mediados de los años 90, a mediados de los 2000, se masifica internet y con ella el e-mail, chats, videos digitales y acceso a la World Wide Web (WWW). Surgen aplicaciones para la creación de materiales didácticos y la comunicación sincrónica y asincrónica en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA).

**5º generación:** mediados de los 2000, se da una convergencia de medios con internet como plataforma de aprendizaje. Se da el boom de las redes sociales y la cultura digital. Auge de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC).

En este trabajo, se intenta dar continuidad temporal hasta la actualidad al texto ya mencionado, por lo que se mantendrá la estructura del artículo original que desarrolla una línea de pensamiento que recorta los siguientes aspectos:

- Una aproximación a los conceptos de educación abierta y a distancia, que procura reflejar sus características distintivas.
- Un pasaje por diferentes décadas, para describir someramente el contexto de surgimiento de la modalidad desde los años 50 hasta la actualidad, presentando algunas de las particularidades desglosadas en diferentes aspectos. Al final de la descripción de cada década aparece una tabla, cartografía, y avanza sobre otras facetas que se presentan en un plano netamente indicativo
- Cerramos recreando el análisis efectuado en aquella oportunidad, que abordó la cuestión de las tecnologías en el ámbito de la educación en general y de la EaD en particular.

### ***Siglo XX, décadas del cincuenta y del sesenta***

A principios del siglo pasado se produjo un cambio paradigmático en cuanto a las formas de producción y distribución. Es allí fundamental el impacto de la doctrina taylorista, que introduce el concepto de un abordaje "científico" de la toma de decisiones y la especialización atomizada de la tarea. Taylor sostiene "es también evidente que, en la mayoría de los casos, se necesita un hombre para estudiar y planificar un trabajo y otro completamente distinto para ejecutarlo" (1911:55). Esta estrategia se perfecciona con el advenimiento del fordismo y la aparición de la cadena de montaje. En este proceso el ser humano se despersonaliza para ensamblar con el ritmo de la máquina en una relación casi simbiótica. Este fenómeno de identificación con la máquina está muy bien descrito en la película *Tiempos Modernos* de Chaplin, donde el protagonista se mimetiza con el movimiento de la misma, a tal punto que en este accionar indiferenciado, cuesta discriminar dónde termina uno y comienza el otro.

Se produce en Francia el llamado *mayo francés*, movimiento de fuerte compromiso y movilización de la intelectualidad, acompañado por universitarios y obreros. Es fundamentalmente una reacción ante la crisis de los valores institucionalizados, cuya caducidad había dejado en evidencia la Segunda Guerra Mundial. En la educación los años '50 se destacaron por un espíritu de innovación y cambio. Según Elorza y otros, esta fue la

época de los grandes proyectos curriculares y el comienzo de la introducción al proceso docente en el aula, de nuevas tecnologías y adelantos pedagógicos con la intención de optimizar la enseñanza en los medios. Esta fue la era del *cómo*. (1992: 314)

De acuerdo con Torres Santomé, durante los años sesenta aquellos que se encuadraban "dentro de los modelos positivistas y tecnológicos de organización y administración solían hacer metáforas y comparaciones de las escuelas con las fábricas" (1994: 25). Aparecen

entonces términos como *dirección por objetivos*, *taxonomía de objetivos operacionales*, *estrategias*, que pasan casi sin transición y sin análisis a formar parte del discurso pedagógico. Esto incidió a que la mirada se centrara en los resultados expresados en los objetivos de aprendizaje. La explicitación del *qué* se transformó rápidamente en un referente de calidad. La influencia del Taylorismo en el ámbito educativo se traduce en una excesiva compartimentación de las asignaturas, obstruyendo los nexos entre las mismas y donde los contenidos aparecían descontextualizados.

Durante las décadas del '60, observamos un fuerte incremento de la educación universitaria proveniente, por una parte, de las necesidades crecientes de titulados en una sociedad en fuerte expansión y, por otra, de las aspiraciones igualitarias de sectores sociales que anteriormente no frecuentaban la educación superior. La universidad comenzó a transformarse de una formación de élite en una formación de masas y en otra forma de ascenso social. En la población estudiantil se incorporó, un número creciente de mujeres y determinadas clases sociales que anteriormente no tenían acceso a la educación de nivel terciario o universitario.

Coincidente con esta visión, Balán y Marquís denominan a la universidad de los años '60 como *Universidad para el Desarrollo*, “cuando importantes sectores económicos, políticos y sociales creen que el desarrollo es una meta posible de alcanzar, y que la educación y tecnificación tienen por sí mismas potencialidades transformadoras” (1990: 34).

Algunos autores opinan que, si bien se ha permitido un mayor acceso de ciudadanos a las oportunidades educativas, la democratización de la educación podría ser “más ilusoria que real, donde la mayoría de los estudiantes provenientes de estratos socioeconómicos débiles, pocas veces pueden utilizar plenamente las facilidades educativas y culminar sus estudios” (Casas Armengol, 1987: 39). Por otra parte, existía cierta falta de respuesta en la

preparación universitaria para el mundo del trabajo, la demanda laboral exigía también propuestas de educación continua y formación técnica, a través de carreras cortas.

Las consideraciones anteriores llevaron a muchos países a la búsqueda, en el ámbito educativo, de alternativas innovadoras que resultasen capaces de atender a un número creciente de estudiantes, pero especialmente a personas adultas con responsabilidades familiares y laborales. Es así como, a partir de los años '60, en el campo de la educación frente al cuestionamiento de la escolaridad como única vía de acceso al conocimiento, comienzan a aparecer las universidades abiertas y a distancia. A fines de la década del sesenta, se fundó la Open University del Reino Unido, institución rectora en el modo de enseñanza universitaria a abierta y a distancia, no sólo ofreciendo carreras profesionales sino también comenzando a reconocer y por ende a brindar ofertas de educación para el ocio.

La EaD, como modalidad educativa abrió un camino muy importante en la educación de los adultos que trabajaban. Fueron las propias características de la EaD las que la convierten, en este período y en los sucesivos, en una alternativa atrayente ya que permite, a los adultos, realizar su formación en el lugar de residencia combinando sus actividades laborales, familiares, personales con el estudio. Estos han sido algunos de los argumentos que dieron origen a la expansión de la EaD. Como dice M. Escotet, si la EaD

cumple con los requisitos propios de la misma esencia de la educación, encontramos en ella múltiples posibilidades que hacen factible combinar el trabajo del adulto con su proceso de formación permanente, desde luego sin que esto conlleve a la eliminación de otras alternativas. (1992: 123).

Durante las décadas del cincuenta y del sesenta, podemos ubicar a la EaD, en cuanto al uso de los medios, en la primera generación ya que como estrategia fundamental se puede mencionar el uso del

material impreso casi exclusivamente como único medio y con muy poca producción de material especial. Aparece, apenas esbozada la imagen del tutor como acompañante del proceso. En cuanto a su forma de intervención o participación, éste puede trasladarse a donde está el grupo de estudiantes, o los mismos reunirse en los centros académicos, para recibir asesoramiento.

Si bien se incluye esta época dentro de la primera generación, es necesario aclarar que su extensión va más allá de las dos décadas mencionadas que se caracterizaron por el uso de la correspondencia. A finales de esta década comienzan a aparecer algunas experiencias cuyo soporte principal es la radio tal es el caso en Colombia, de Radio Sutatenza que en la tarea de alfabetización permite el acceso a alguna forma de educación a la extendida población rural del país. En el caso de Argentina, se implementan servicios de educación técnica, de nivel medio, a través del CONET, ya a fines de la década del sesenta. (Ver Cartografía 1 y Tabla 1)

### Cartografía 1



**Tabla 1:** Aspectos relevantes del contexto de desarrollo de los programas y proyectos con modalidad a distancia – Décadas ‘50 y ‘60

|                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Contexto</b>                                     | <p>Revolución científica-eje para el desarrollo.</p> <p>Modelo de organización del proceso de producción “fordista”.</p> <p>Tendencia a la incorporación del progreso técnico a la explotación de los recursos naturales.</p> <p>Consolidación del sistema capitalista.</p> <p>Período de expansión de la educación (lugar central para el individuo).</p>                                |
| <b>Educación - Currículum</b>                       | <p>Período de expansión de la educación (lugar central para el individuo).</p> <p>Pensamiento pedagógico que responde a distintas demandas al tiempo que incluía una visión fundamental, liberal y humanista de la condición humana.</p> <p>Educación como factor decisivo en la evolución de la sociedad.</p> <p>De función reproductora general pasa a específica de cualificación.</p> |
| <b>Educación a Distancia - Tecnología educativa</b> | <p>Primera generación de la EAD.</p> <p>Correspondencia.</p> <p>Tutor que se traslada o alumno que se traslada.</p> <p>Material impreso.</p> <p>Administración eficiente.</p>                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Panorama inter-nacional</b>                      | <p>Acción Cultural Popular Radio Sutatenza, Colombia, 1947.</p> <p>Open University, Gran Bretaña, 1969.</p> <p>University of South África, 1956.</p> <p>Univ. Antioquía, Medellín, 1956.</p>                                                                                                                                                                                              |
| <b>Panorama nacional</b>                            | <p>CONET, Teleescuela técnica, 1969.</p> <p>Gendarmería Nacional</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

### *Siglo XX, década del setenta*

El fordismo había producido cambios importantes en la producción, que se volvió masiva, en serie y competitiva. Ello produjo también cambios de hábito en el consumo: para producciones que eran cada

vez más y mejores, debía abrirse un mercado consumidor proporcionalmente más amplio. Ello obligó a aumentar los ingresos de los obreros, que necesitaron convertirse, también, en consumidores. Pero, la década de los setenta, ante la progresiva globalización de las economías, instaló también, un momento de crisis para el modelo productivo y en nuestro país, para el modelo de sustitución de importaciones.

La heterogeneidad de los mercados obligó a descentralizar, las firmas se transnacionalizaron, perdieron identidad y ubicuidad espacial. En consecuencia, la región latinoamericana, se convirtió, cada vez más en consumidora y se alejó de la posibilidad de acceder a la tecnología de punta. La crisis del petróleo aumentó la polarización e impactó en los países que dependían de esta energía para el desarrollo.

En dicha región surgió un movimiento que criticaba la brecha que se abría de manera cada vez más pronunciada, entre los que tenían los medios de producción y el colectivo de trabajadores. En algunos países la educación se retrajo, se cuestionaron determinados textos, teorías y principios, tal es el caso de la Matemática Moderna y la Gramática Estructuralista. El currículum se basó en el conocimiento práctico, propiciando el individualismo. Se instalaron formas de control al acceso al nivel superior de educación, lo que coincidió, además con el desmantelamiento (iniciado en la década anterior) de cátedras enteras, de equipos de investigación y el cuestionamiento a determinadas disciplinas y carreras, algunas de las cuales desaparecieron directamente, en las universidades como por ejemplo Psicología, Sociología, Antropología, etc.

En el ámbito de la EaD se alcanzó un gran desarrollo de los diversos sistemas a partir de los '70. Varias razones de carácter socio-educativo y político contribuyeron poderosamente a impulsar esta modalidad educativa, entre otras podemos señalar: la necesidad de dar respuesta a la masificación educativa; la exigencia de democratizar el acceso a la

educación, la conveniencia de ofrecer vías eficaces para la formación y capacitación profesional; la atención de grupos geográficamente dispersos. Es así como estos años pueden caracterizarse por la tendencia a fundar universidades a distancia, tanto en los países en desarrollo como en los en vía de desarrollo. La primera universidad, pionera en este campo, fue la Open University del Reino Unido que, si bien fue fundada a fines de los sesenta, abrió su primera matrícula en 1971; posteriormente se fundó, en 1973, la UNED de España.

En 1973, lo hizo la Universidad Libre de Irán; en 1974, la Allama Open University en Pakistán; la Everymans University de Israel y la Fern-Universität en la República Federal de Alemania. Todas estas universidades se dedicaron a ofrecer, exclusivamente, educación superior con la modalidad a distancia. En el contexto de América Latina, la demanda creciente de acceso a la educación superior, la necesidad de recursos humanos capacitados, las dificultades de las universidades convencionales para satisfacer las necesidades educativas se utilizaron para justificar la creación de universidades dedicadas también en forma exclusiva a la enseñanza a distancia, tal es el caso de dos países: Venezuela y Costa Rica (Ramírez, C. 1990). Ambas universidades se fundaron en 1977.

Debe señalarse que ni la UNA de Venezuela ni la UNED de Costa Rica son las primeras experiencias en educación superior a distancia en América Latina. El modelo mixto de EaD constituye la primera iniciativa en este campo y es sin lugar a dudas la que más se ha desarrollado en nuestro continente. Este modelo se da cuando una universidad presencial utiliza la EaD para realizar programas educativos regulares o discontinuos en áreas rurales o en poblaciones que no pueden asistir a un campus universitario.

Dentro de esta modalidad se inscribe la Universidad de Antioquía de Medellín, que desde la década del 60 contaba con un programa a distancia; la Universidad Autónoma de México que contaba desde 1972 con un Sistema de Universidad Abierta; la Universidad Javeriana

de Bogotá la cual desde 1974 tuvo un proyecto de EaD que denominó Universidad Abierta; la Universidad Técnica Particular de Loja en Ecuador, fundada en su modalidad abierta en 1976 y la Universidad de la Sabana de Colombia, que desarrolló programas en este campo.

En nuestro país apareció, por demanda de los procesos políticos de mediados de la década, la educación de adultos de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), como respuesta a la demanda del colectivo obrero golpeado por las nuevas políticas económicas y la necesidad de capacitación laboral. Es un momento de impacto global de la gran literatura Latinoamericana y el aumento de demanda de consumo de lectura de la misma, a nivel más masivo. A ello dio respuesta la Editorial de la Universidad de Buenos Aires, EUDEBA, lanzando al mercado libros a precios accesibles, competitivos y posibilitando su adquisición a una gran masa que acompañaba, críticamente, la lectura de la realidad circundante.

Entre ambas instituciones, en el período que va del '72 al '76, se generó una interesante experiencia de Formación Laboral en diferentes áreas para adultos. La Fuerza Aérea ofreció un programa de educación de nivel primario y secundario para los hijos de agregados culturales en el exterior. En 1983, dicho programa, quedó a cargo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y se extendió a todos los hijos de ciudadanos argentinos, que vivieran en el exterior. Probablemente, podemos considerar que la EaD ha sido, durante la década del 70', una de las innovaciones más relevantes para dar respuesta a los nuevos requerimientos de formación. Para Gómez Campos, "la ruptura más radical con la tradicional oferta educativa son el conjunto de oportunidades educativas no presenciales, llamadas EaD" (1989: 108).

En cuanto al uso de los medios, en la EaD, surgió la segunda generación considerada por algunos autores como el modelo industrial que mereció severas críticas en las décadas posteriores. Comenzó a gestarse el concepto de *paquete multimedia*, es decir, la

convergencia de varios medios apuntando al logro de los objetivos de aprendizaje. En el caso de algunas instituciones universitarias, desde el punto de vista teórico, el modelo prevalente es el conductismo, cuya propuesta más acabada fue la enseñanza programada.

En la producción de los cursos se pudo encontrar, en esta época, una influencia del modelo tecnológico, paradigma imperante de la época: los objetivos son expresados en términos de conducta observables, los contenidos se organizan en virtud de la linealidad expresada en los objetivos, se repiten actividades para reforzar la transmisión de conocimientos, la comunicación es unidireccional. (Ver Cartografía 2 y Tabla 2)

## Cartografía 2



**Tabla 2:** Década '70

|                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Contexto</b>                                     | <p>'73: Crisis del petróleo.</p> <p>Los países desarrollados comienzan a desarrollar estrategias de transformación tecnológica independientes.</p> <p>Alejamiento, de la Región latinoamericana, de dominio y manejo de la tecnología de punta.</p> <p>Separación de los servicios sociales - Intervención del Estado.</p> <p>Impacto sobre la balanza de pagos - No se sustituyen todas las exportaciones porque hay que importar las partes que componen el bien producido.</p> <p>Endeudamiento externo - separación de las economías nacionales (pública o privada) debido a mayor funcionamiento internacional.</p> <p>Etapas de clasificación: una sociedad diferenciada exigirá una base racional para la verificación del poder del trabajo.</p> |
| <b>Educación - Currículum</b>                       | <p>Período de revocación - freno de la expansión educativa.</p> <p>'78: Descentralización Educación Nacional / Provincias.</p> <p>Importancia conferida en el currículum al pragmatismo, el individuo y el desarrollo como la aplicación de la psicología.</p> <p>Curriculum basado en el conocimiento práctico organizado en función del desarrollo del individualismo y la forma en que se establece el aprendizaje y la cognición</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Educación a Distancia - Tecnología educativa</b> | <p>Segunda generación de la EaD.</p> <p>Radio, T.V., Enseñanza programada - auto instrucción, T.E.</p> <p>Perspectiva de la Educación Permanente, para el ocio, y de la educación de adultos.</p> <p>Capacitación por y en Empresas.</p> <p>Administración eficaz.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Panorama internacional</b>                       | <p>UNED, España, 1973; Fernuniversität, Alemania, 1974; Athabasca University, Canadá, 1970; Tele Université, Canadá, 1972; UNAM, Sistema de</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                          |                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                          | Universidad Abierta, México, 1972; UNED, Costa Rica, 1977; UNA, Venezuela, 1977.                                                                                                                         |
| <b>Panorama nacional</b> | DINEA y EUDEBA.<br>Programa de formación laboral para adultos de diferentes áreas, 1972-1976.<br>Programa de la Fuerza Aérea para hijos de agregados culturales en el exterior (nivel primario y medio). |

### ***Siglo XX, década del ochenta***

Una de las notas distintivas de las economías de los países desarrollados, en esta década, fue el acelerado proceso de intercomunicación e interdependencia, iniciado en la década anterior. Como doctrina de producción, surgió el *toyotismo*, la concepción del modelo de calidad total, en la producción: cero defectos, eliminarlos desde el principio, la creación de la *fábrica mínima*, con el personal estrictamente necesario, la robotización de determinadas funciones, la concepción de *cliente* como todo aquél que necesita o demanda el servicio, se encuentre éste en el área de la producción o de la comercialización.

Según J. Torres Santomé,

los años ochenta, para el mundo empresarial significa una decidida apuesta para las ideologías y culturas eficientistas, privatistas, individualistas, liberales y conservadoras que otorgan, de manera prioritaria, al mercado la responsabilidad de asignar eficazmente los recursos y determinar los precios. Al tiempo, la competencia de las industrias y mercados de otros países se hace más evidente, al igual que las exigencias de una población ya convertida con éxito en voraz consumista. (1994: 31)

En los países de la región se agudizó la crisis de la balanza de pagos, la aceleración de la inflación y procesos de redistribución y concentración de capital. Políticamente, hubo varios países que recuperaron la democracia, aunque estos procesos no fueron

acompañados por una economía que posibilitara el crecimiento. Por el contrario, el aumento de la demanda puso a los países deudores en la necesidad de seguir las *recomendaciones* de los organismos internacionales: estabilizar la economía, manejar el desequilibrio fiscal y reducir la inflación.

La implementación de estas medidas conllevó, al final de la década, el desdibujamiento de los sindicatos que no pudieron generar una fuerza de reacción ante el avance irreductible de este modelo económico. En el plano cultural y tecno-científico hubo una fuerte incidencia de las tecnologías de información y de la comunicación. Además, se dio una sobre explotación de los recursos naturales, lo cual instaló como respuesta, la asunción generalizada y global de los problemas ambientales, el análisis crítico de su determinismo y la necesidad de comprometerse en su defensa instalando el concepto de *responsabilidad del futuro*.

Sautu, R. (1994) expresa que lo que caracteriza este período en el ámbito educativo es el aumento en la demanda de escolarización. El esfuerzo realizado por algunos sectores de la sociedad para enviar a sus hijos a la escuela proviene de la revalorización de la educación. Según la interpretación que Filmus (1996) hace de lo aseverado por esta autora,

Esta percepción tiene su correlato en las mejores oportunidades educacionales a las que acceden quienes obtienen niveles más altos de instrucción (...). Diversos trabajos de investigación realizados en América Latina han mostrado que en importantes sectores de la población haber accedido a una mayor cantidad de bienes les genera mejores condiciones para articular frente al Estado demandas por más bienes aún. De esta manera quienes tienen más educación poseen una mayor capacidad de presión por obtener más oportunidades educativas que el resto. Este proceso es fácilmente observable en el comportamiento de los sectores en condiciones de acceder a los estudios universitarios. (1996: 48)

No obstante el anterior análisis, en la descripción de la evolución de la matrícula educativa debemos tener en cuenta que se produjo el fenómeno de lo que Tedesco ha denominado *demandas polarizadas* (1990). Esto es el crecimiento de la presión por más servicios educativos que recibió el Estado en los dos extremos: alfabetización y nivel universitario. Respondiendo al discurso ideológico de la época y en el marco de la restauración de la democracia tuvo sentido que la universidad argentina abriera sus puertas, instalando el ingreso irrestricto, para una sociedad que tenía casi agotada la educación como forma de movilidad social. En el otro extremo del arco educativo se intentó dar respuesta, a través del Plan Nacional de Alfabetización, a la demanda de una masa crítica de la población marginada, hasta el momento, de cualquier forma de acceso a los sistemas formales o no de educación.

Otra nota distintiva en el ámbito de la educación es la convocatoria al Congreso Pedagógico, pretendiendo que fuera este un gran espacio horizontal de construcción comunitaria y científica compartida, donde los diferentes protagonistas participaran en carácter de posibles hacedores de un nuevo modelo educativo. Sin embargo, esta instancia para diversos sectores y actores constituyó, solamente, un mapeo de las dificultades de convergencia que existían para decidir qué escuela quería la sociedad para qué país. En el campo de la EaD se percibió un cambio del eje teórico sobre el que venían estructurándose las propuestas pedagógicas, buscando, por primera vez, una línea más abierta, flexible e identificándose con un modelo constructivista. A partir de la especialización y el reduccionismo que venían sufriendo las diferentes disciplinas, se instaló una preocupación e interés incipiente por garantizar en las estrategias de trabajo, el enfoque interdisciplinario.

En el campo de la EaD si bien en otros países tuvo un fuerte desarrollo durante la década anterior, en el caso de Argentina, es recién a partir de los años 80 y de la restauración de la democracia, que

esta modalidad cobró una verdadera expansión. Creemos que esto no es casual ya que algunos de los principios básicos que sostienen y le dan identidad coinciden con los fundamentos filosóficos y políticos vigentes: igualdad de oportunidades y democratización de la educación. Según la investigadora Litwin, E. la modalidad a distancia en nuestro contexto constituye “una respuesta solidaria frente a la diversidad de problemas que dificultan la asistencia regular a clase y, una opción innovadora que atiende a estilos y posibilidades diferentes” (1995: 167).

Una nota distintiva, en la Argentina y en otros contextos geográficos, en esta década (y quizás también en la posterior) con respecto a la modalidad, fue la tendencia a no crear instituciones educativas de nivel superior *puras* a distancia, como fue el caso de la creación de universidades en la década anterior, sino a aprovechar las ya existentes, incorporando en ellas áreas o programas especializados en el diseño y producción de proyectos con modalidad a distancia. Es así que surgen en nuestro país propuestas educativas de nivel superior apuntando especialmente la articulación con el nivel medio y a la formación continua, en diferentes ámbitos laborales y educación continua en universidades consolidadas. Actualmente hay un importante número de Universidades Nacionales que desarrollan programas y proyectos de EaD con el propósito de dar respuesta a diferentes tipos de demandas. Estos programas y proyectos surgen como respuestas a diferentes problemáticas tales como: ingreso a la universidad, grado, postgrado y extensión universitaria que “constituye un espacio privilegiado para la construcción de propuestas con modalidad a distancia, atribuible tal vez al profundo desafío que supone atender a una gran diversidad de necesidades y actores particulares” (Coria 1993:15). En la Tabla 3 se presentan diversas Universidades Nacionales de nuestro ámbito.

La tendencia al desarrollo del modelo mixto en América Latina en la década de los ‘80 fue tan amplio que difícilmente podía pensarse de

un país que no tenga programas de esta naturaleza: Argentina, Brasil, Chile, Perú, Colombia son ejemplos particulares del entusiasmo que ha embargado a la Región por la EaD, contando en aquel entonces con numerosos proyectos en distintas instituciones educativas.

En relación con el uso de los medios en la EaD se produce la Tercera Generación, caracterizada por la utilización de medios electrónicos como mediadores del proceso de aprendizaje. En esta etapa los cambios de visiones y enfoques epistemológicos en la teoría curricular, comunicacional y del aprendizaje, generan, en el ámbito educativo, un proceso de reflexión y crítica. Los educadores de la modalidad no están ajenos a estos cambios y es, especialmente en la Argentina, en EaD que esta etapa es denominada, por algunos autores, de incertidumbre o de búsqueda y de aproximación al modelo deseado que tiende a consolidarse en la década siguiente. (Ver Cartografía 3 y Tabla 3)

### Cartografía 3



**Tabla 3:** Década '80

|                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Contexto</b>                                     | <p>Agudización de la crisis de la balanza de pagos.<br/>Crisis de la deuda (financiamiento que acompaña el retorno democrático en algunos países de Latinoamérica, entre ellos Argentina.)<br/>Contratación de la economía interna y de importaciones.<br/>Aceleración de la inflación. Modificación del papel del sector público y de las modalidades comerciales y financieras.<br/>Sobre-explotación de recursos naturales - contaminación.<br/>Acentuación de las condiciones de desigualdad social.<br/>Urbanización, emigración, inequidad creciente.<br/>Alteración de la estructura del empleo - competitividad espiral.<br/>Proceso de redistribución y concentración del capital.<br/>Recomendaciones de organismos internacionales: Estabilizar la economía, manejar el desequilibrio exterior, reducir la inflación.</p> |
| <b>Educación - Currículum</b>                       | <p>Paradoja del Sistema Universitario Argentino.<br/>Advenimiento de la democracia. Masificación de la enseñanza de nivel superior.<br/>Igualdad de oportunidades- ingreso irrestricto - meseta - finalización.<br/>Agotamiento de la educación como canal de movilidad social.<br/>Meritocracia - estado evaluador.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Educación a Distancia - Tecnología educativa</b> | <p>Tercera generación de la EAD.<br/>Difusión de ordenadores personales y primeros intentos de EAD.<br/>Red de comunicaciones educativas.<br/>Esfuerzos en Argentina: cambios de paradigma-didáctico-AAED.<br/>Prioridad: problematización en la educación permanente y ocupacional. Atender necesidades formativas cortas, específicas, para grupos de interés reducidos, dispersos, orientados al trabajo y al reciclaje<br/>Administración efectiva.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Panorama internacional</b> | Universidad Abierta Portugal -1985<br>Universidad Indira Gandhi, India - 1985<br>INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos)                                                                                                                                                                         |
| <b>Panorama nacional</b>      | Proyecto Universidad Abierta, Sistema EaD - 1985 Mar del Plata.<br>UBA XXI – 1986.<br>Extensión del programa de la F.A., a través de Ministerio para todos los ciudadanos argentinos.<br>Universidad Tecnológica Nacional.<br>Inicio propuesta formación a distancia del Instituto Nacional de Epidemiología (INE). |

### ***Siglo XX, década de los noventa***

Los años ‘90 pusieron en evidencia una época caracterizada por la velocidad con que se producían cambios y transformaciones que afectaban a todos los sectores de la vida. Adentrados en lo que se ha dado en llamar el posmodernismo, se convivía en un estado de construcción y deconstrucción permanente, signados por los estímulos de un contexto que anunciaba la crisis del concepto de certidumbre y la necesaria adaptación a la discontinuidad (Batenson, 1990: 221). Wurman (2001) nos habla de la *angustia de información* generada por la brecha creciente entre lo que abarcamos y lo que creemos que deberíamos abarcar. El hombre se veía saturado por un acoso de diferentes formas de la información, para las cuales muchas veces no tenía ni los tiempos ni la capacidad decodificadora para apropiarse y elaborar los mensajes que recibía. Este modo de conocer y estar, entonces novedoso, nos hablaba de una realidad construida en una socialización continua, incidiendo en la capacidad de saber acerca de, y de saber cómo.

En este proceso de construcción y deconstrucción Gergen (1991) enuncia lo que él llama la *comunidad simbólica*. Dichas comunidades están ligadas primordialmente por la capacidad de intercambio

simbólico (de palabras, de imágenes, de textos y discursos) que poseen sus miembros, con fuerte énfasis en la incidencia de los medios electrónicos. ¿Es en esta cultura *de los medios* donde la EaD se instaló con una identidad aparentemente isomórfica, de supuesta resignificación mutua? ¿La EaD cobró entidad por la explosión de la sociedad mediática montándose sobre el uso y la generalización de los medios, especialmente los electrónicos? o simplemente ¿aprovechó sus potencialidades utilizando de dichos medios su especificidad, pero adecuándolos y transformándolos con un tratamiento y una utilidad pedagógica?

Esta aparente prevalencia de los medios en el ámbito educacional debe leerse también en el marco de la globalización que se instaló, según García Canclini (1995) de manera fundamental e irreversible, en las sociedades de fin de siglo, aunque ello no implicó homogeneización. Globalización ésta que apareció como posible a partir de la instalación del concepto de aldea global y la percepción de inmediatez que sobre las problemáticas y fenómenos internacionales propiciaron esos medios. Sin embargo, en el marco de una economía globalizada en el que los fenómenos económicos, sociales, políticos y culturales tenían una dimensión universal, la prosperidad interna de los países estaba determinada por la posición que ocupaban en el concierto internacional, lo cual dependía en gran medida de su capacidad científico-técnica y de relaciones de poder en las que la globalidad no alcanzó a la horizontalidad ni a la posibilidad igualitaria de oportunidades.

Por otra parte, la revolución del paradigma tecnológico dominante, dio lugar al agotamiento del modelo productivo y al surgimiento de nuevas condiciones competitivas en escenarios internacionales ampliados. Estas poderosas transformaciones en todos los planos de la actividad social, pusieron en evidencia el valor crítico del conocimiento (Albornoz, 1992) generando de este modo la necesidad de propiciar cambios sustanciales de todos los sistemas

que la integraban y especialmente en el educativo. En 1995, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura expresaba

La consideración del desarrollo humano (entendido como un proceso de aprendizaje y de aplicación de lo aprendido para mejorar la calidad de vida) como el eje de todo proceso de crecimiento ha puesto de manifiesto la necesaria vinculación entre desarrollo y educación. (OEI: 1995).

A más de los cambios mencionados, la educación debería considerar lo que Alicia de Alba (1991) destaca como los retos del siglo XXI: ausencia de una utopía social; la crisis ambiental y la amenaza nuclear como situaciones límites; la pérdida del sentido o el problema de la indiferencia que caracteriza a las sociedades contemporáneas; la pervivencia de la pobreza; el impacto de la tercera revolución industrial; las nuevas formas de la comunicación; las luchas de liberación nacional; las luchas de las minorías étnicas en las naciones y la muerte del socialismo real. Aparecieron nuevas formas de marginación social mientras se redefinieron los límites de lo público y lo privado, lo urbano y lo rural y se acrecienta la brecha entre la riqueza y la pobreza. A ello deberíamos agregar el impacto tecnocientífico en las ciencias de la vida, su potencialidad exponencial para incidir en la naturaleza tal como la conocemos y trasformarla. Además, habría que considerar también la incidencia de las masivas migraciones de población afectadas por las guerras y el hambre que aún hoy se perpetúan en nuestro continente y otros.

Todo ello introduce la responsabilidad de un análisis crítico sobre la realidad presente y futura sobre la que debe actuar la educación, pero no implica de ninguna manera una visión resignada y determinista ante este contexto. Es precisamente en este período de cambios profundos donde se coloca a la educación ante la necesidad de responder al gran desafío de desarrollar estrategias que posibiliten responder a las nuevas demandas sociales:

La educación se ve plenamente afectada por la nueva realidad internacional, tiene un papel central a desarrollar. Su importancia no puede ser subestimada, en vista de que ella es, en realidad, factor decisivo del ascenso o descenso político y cultural de las naciones y de la civilización humana como un todo. (Sander, 1996: 114)

Por tales fundamentos, creció el interés para transformar sus sistemas educativos de forma integral. Estas transformaciones se referían a aspectos como "Democratización, calidad, eficiencia e innovación permanente son partes interactuantes e inseparables si deseamos entrar en el futuro" (Escotet, 1992: 23). Para América Latina el reto era más complejo, especialmente, para aquellos países que al final de la *década perdida* de los años '80, que concluyó con una gran crisis económica, encararon los planes de ajuste económico para enfrentar la deuda externa y la inflación interna. Con las crecientes presiones sobre el gasto público se achican las fronteras del Estado y se realizan recortes en la educación, salud y previsión social. Nuestro país no fue ajeno a la situación que vive América Latina. Los desafíos que se enfrentaban, anunciaron contribuir para la próxima década a crear ciertas condiciones educacionales de formación y capacitación y de incorporación del progreso científico y tecnológico, que hicieran posible la transformación de las estructuras productivas en un marco de progresiva equidad social, lo que no se logró...

Dice Norma Paviglianiti a inicios de la década del 90 que la Argentina al igual que el resto de América Latina

afronta el desafío de tener que producir una profunda y significativa transformación de su sistema de educación superior y, además, debe hacerlo en un contexto de crisis económica, con escasas posibilidades de disponer de mayores recursos, como sucedió en la década del 60' y el primer lustro de los '70. (1991: 4)

Entonces, se esperaba de la educación y la formación que al mismo tiempo que mantuvieran su misión fundamental de promover el

desarrollo personal y los valores de la sociedad, contribuyeran a resolver los problemas de la competitividad, la crisis del empleo, la exclusión social, en definitiva, que ayudaran a la sociedad a superar sus dificultades.

Aquella funcionalidad que se le atribuía a la escuela era cuestionada a la par por las pedagogías críticas que instalaron una nueva tensión en el campo de las teorías de la educación y las políticas educativas. Tenían presencia en la esfera pública también las perspectivas de Freire acuñadas en los '70, y las miradas pedagógicas también intentaron comprender a la escuela en su medio histórico, como parte de la hechura social y política que caracterizaba la sociedad dominante. Esta tendencia que había surgido como oposición al pensamiento positivista, ahistórico y despolitizado empleado tanto por los críticos liberales como conservadores también cobra presencia en los espacios de discusión y producción de conocimiento. Nuevas lecturas aportaron la pedagogía descolonial, el criticismo en la pedagogía crítica, la educación como política cultural y la alternativización de prácticas en contextos.<sup>3</sup>

Pese a la importancia de la educación en la generación y transmisión del conocimiento sería ilusorio pensar que un sistema educativo, por sí solo, resulte capaz de producir grandes transformaciones sociales. “Una política educativa puede convertirse en fuerza impulsadora del desarrollo económico y social cuando forma parte de una política general de desarrollo y cuando ambas son

---

<sup>3</sup> Herederos de la escuela de Frankfurt, que tiene sus orígenes antes de la segunda guerra mundial, representantes como T. W. Adorno, Horkheimer, E. Fromm, W. Benjamin, Habermas, se hacen presentes en los debates entre las teorías de la reproducción (Bourdieu, Althusser) y el lenguaje de la posibilidad que construyeran paulatinamente Milani, Bernstein, Giroux, McLaren, Popkewitz, Karr y Kemmis, Apple y otros, guiados por Freire hacia la idea de la educación emancipadora, que inspira aportes de los estudios descoloniales, junto a Walsh, Quijano, Mignolo, Dussel, por ejemplo.

puestas en práctica en un marco nacional e internacional propicio" (OEI, 1995, art.55)

En ese contexto, las instituciones educativas deberían adaptarse a las exigencias del desarrollo científico y tecnológico y contribuir a la formación de recursos humanos altamente cualificados y preparados para actuar en la *sociedad del conocimiento*. Según Tenti (1989), en la relación entre la educación y la sociedad no es necesario entender que el sistema educativo deba constituirse en una variable dependiente de los procesos de orden infraestructural dentro del ámbito tecnológico de la sociedad, pero tampoco debe pensarse que la independencia debe implicar desconocimiento. El sistema educativo tiene tanto el derecho de tomar iniciativas autónomas, como el deber de traducir a su propio lenguaje las demandas, exigencias y determinaciones que le llegan del ambiente social.

Es innegable que la incorporación de las TIC en todos los campos de la actividad económica a través de la electrónica, telecomunicaciones y biotecnología, hicieron que sea mayor la relación entre conocimiento y vida económica. Este desarrollo tecnológico que impactó fuertemente sobre el mercado de trabajo, generó una rápida y profunda transformación de los perfiles laborales. Cabe apuntar que si bien se considera necesario formar profesionales para las demandas del mercado laboral, no significa considerar a la educación como una política de formación de recursos humanos para la economía, como expresaba Demo: la educación debe situarse "al centro de la preocupación con un desarrollo social, incluyendo el instrumento del crecimiento económico, en virtud de que la modernización tecnológica se "produce" por la vía de la educación, desde la básica hasta la superior" (1992: 71).

El establecimiento de sistemas de formación más flexibles y abiertos y el desarrollo de la capacidad de adaptación de los individuos se hicieron cada vez más necesarios. Una proporción importante de personas se enfrentó paulatinamente al riesgo de tener que cambiar

cuatro o cinco veces de actividad profesional durante su vida, con diferentes perfiles. La perspectiva de la educación y formación continua a lo largo de la vida se hizo presente como un instrumento importante para la adaptación a los cambios tecnológicos y sociales, lo que ha incrementado la demanda de educación y formación, tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

Ante la imperante demanda de formación continua las instituciones educativas reforzaron estructuras existentes, y crearon aquellas con capacidad de analizar y evaluar necesidades. Satisfacer las crecientes demandas de una población con intereses, expectativas y capacidades diversas, implicó la formulación de nuevos conceptos y estrategias formativas que fueran más allá de los enfoques y modalidades convencionales. Fue necesario apelar a estrategias innovadoras que resultaran capaces de atender a un número mayor de población, como la EaD. La mayor parte de la demanda de esa formación provenía de personas adultas con responsabilidades laborales y familiares, con escaso tiempo para asistir a clases en forma asidua o que no podían trasladarse a los centros de estudio en búsqueda de una solución a sus problemáticas.

Los campos del conocimiento se crean y se expanden con rapidez, y la especificidad de ciertos saberes a adquirir difícilmente eran hallados en instituciones educativas de su lugar de residencia y en algunos casos ni siquiera eran ofrecidos en el país. Esta modalidad educativa hizo una contribución importante en el ámbito de la educación continua. Su extraordinario potencial radicaba en su independencia de limitaciones de tiempo y lugar y en el hecho de poder ser utilizada por sí misma o en conjunción con otros sistemas de aprendizaje. Fue notable el incremento de ofertas educativas a través de Internet, por las que la formación continua vía EaD jugó un papel progresivo en las instituciones educativas. La Comunidad Económica Europea y el International Council on Distance Education constituidos por países desarrollados y en vías de desarrollo

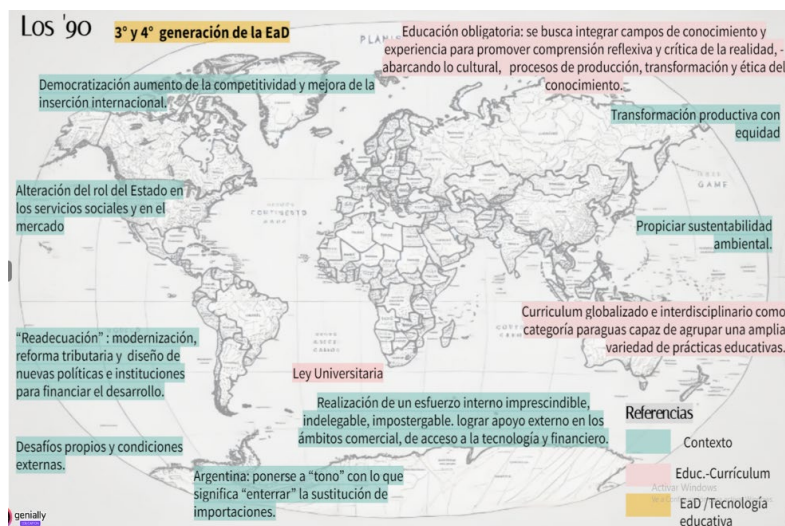
consideraron que, la EaD podría contribuir efectivamente a dar respuesta a la creciente demanda de educación y formación continua, especialmente por parte de la población adulta, derivada de los acelerados cambios producidos en el orden científico, tecnológico, social y económico. La EaD es utilizada, actualmente, en diversos campos y contextos (educación formal y no-formal), en formación, capacitación, actualización, etc., en casi todos los países. "El Centro Internacional de EaD de la Open University, tiene en sus archivos 27.068 cursos ofrecidos por 378 instituciones educativas en 27 países" (Robinson, 1994: 14).

Creemos oportuno señalar aquí lo expresado por la Asociación Argentina de EaD:

En el pasado, la EaD en la Argentina, al igual que en muchos otros países, debió luchar por su legitimación y reconocimiento. Pero desde hace varios años y por el mérito de emprendimientos muy serios y de alta calidad, ha ganado espacios y prestigio. (AAEaD: 1994)

(Ver Cartografía 4 y Tabla 4)

#### Cartografía 4



**Tabla 4:** Década '90

|                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Contexto</b>                                     | <p>Desafíos propios y condiciones externas.</p> <p>Transformación productiva con equidad –</p> <p>Democratización. Aumento de la competitividad y mejora de la inserción internacional.</p> <p>Argentina: ponerse a “tono” con lo que significa “enterrar” la sustitución de importaciones.</p> <p>Alteración del rol del Estado en los servicios sociales y en el mercado. “Readecuación” que consiste en su modernización, la reforma tributaria y el diseño de nuevas políticas e instituciones para financiar el desarrollo.</p> <p>Realización de un esfuerzo interno imprescindible, indelegable, impostergradable.</p> <p>Lograr apoyo externo en los ámbitos comercial, de acceso a la tecnología y financiero.</p> <p>Propiciar sustentabilidad ambiental.</p>                                                                                                               |
| <b>Educación - Currículum</b>                       | <p>Ed. en sus niveles obligatorios, lograr una integración de campos de conocimiento y experiencia que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad, (no sólo dimensiones culturales, sino también el dominio de los procesos que son necesarios para conseguir alcanzar conocimientos concretos y al mismo tiempo, la comprensión de cómo se elabora, produce y transforma el conocimiento, así como las dimensiones éticas inherentes a dicha tarea).</p> <p>Curriculum globalizado e interdisciplinario como categoría paraguas capaz de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas.</p> <p>Ley Universitaria.</p> <p>Diálogo como factor clave en la comunicación pedagógica, la estructura en el diseño de procesos educativos más versátiles y, en medio, la preponderancia de la autonomía como espacio para la acción del sujeto cognoscente</p> |
| <b>Educación a Distancia - Tecnología educativa</b> | <p>La tercera - cuarta generación de la EaD.</p> <p>Crisis del docente como reproductor de contenidos.</p> <p>Organizar ambientes globalmente.</p> <p>Diseño de aplicaciones computacionales (soft) y de actividades y materiales didácticos. Entornos Virtuales de</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                | Enseñanza y Aprendizaje (EVEA); desarrollo de pre-requisitos para su uso y las condiciones de operación.<br>Micromedios: computadoras personales, video- grabadora, cámaras de video, T.E. para audioconferencias, accesibles y disponibles en algunos sectores de los ámbitos más populares.<br>Valor educativo supeditado a la explotación didáctica que de ellos realicen los docentes.<br>Administración relevante. |
| <b>Panorama inter-nacional</b> | U. de Barcelona<br>U. Ouberta. Barcelona<br>Programas de formación continua - formación docente - reconversión laboral globalizados.                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Panorama nacional</b>       | Programas de formación docente a nivel nacional y provincial.<br>Universidades Nacionales y Privadas-modelo bimodal.<br>CEDIPROE (Centro de Diseño, Producción y Evaluación de Recursos Multimediales para el aprendizaje).<br>Carrera Formación de Productor de Material Educativo (RM 3231/92).<br>RUEDA, primera Red Argentina de Universidades.<br>Universidad Nacional de Quilmes, primer EVEA.                    |

### ***Siglo XXI, 1ª década***

La década de 2000 a 2010 fue un período de importantes transformaciones culturales, sociales y económicas en todo el mundo, impulsadas por la globalización, la expansión de las tecnologías de la información y cambios en las dinámicas políticas. Una de las características que se viene arrastrando, pero que se acentúa es el crecimiento de las poblaciones urbanas, con un fuerte aumento de la migración desde las zonas rurales hacia las ciudades. La globalización cultural, de la que se hizo mención en la década anterior, recrudeció en la economía y la expansión de Internet y los medios de comunicación globales permitieron una mayor difusión de estilos de

vida, música, cine y tendencias, fomentando la homogeneización cultural.

La migración internacional aumentó significativamente debido a factores económicos, conflictos bélicos, sociales, y desastres naturales, lo que afectó predominantemente a Europa y América del Norte. La creciente y persistente desigualdad social se hizo palpable, los beneficios del crecimiento económico no se distribuyeron equitativamente, y crudamente las disparidades en ingresos, acceso a servicios de salud y educación persistieron o empeoraron. Hubo avances significativos en la igualdad de género, con un creciente acceso de las mujeres a la educación superior, especialmente visible en la EaD y en el mercado laboral. Sin embargo, los desequilibrios en términos de salarios y oportunidades de liderazgo mantuvieron los grandes retos, como por ejemplo vencer el techo de cristal y algunos suelos resbaladizos...

El acceso a Internet y las nuevas tecnologías (smartphones, redes sociales, computadoras personales) han dado cuenta de la expansión de las tecnologías de la información, lo que transformó las relaciones sociales, la forma de consumir información y los patrones de comunicación a nivel global. También la economía mundial estuvo cada vez más interconectada, con un flujo continuo de bienes, servicios, capital y mano de obra entre los países, lo que impulsó el crecimiento de mercados emergentes, pero también creó una dependencia mutua más profunda entre las economías y fortaleció hegemonías. China, en particular, se consolidó como una potencia manufacturera global y su influencia económica aumentó a nivel mundial. El BRIC (Brasil, Rusia, India y China) se convirtió en un acrónimo clave para referirse a los países con economías emergentes en crecimiento. Una crisis financiera mundial estalló en 2008 (con base en los Estados Unidos), lo que afectó profundamente los niveles de vida de millones de personas.

En cuanto al desarrollo tecnológico, se percibió el auge de las empresas y corporaciones tecnológicas como Google, Apple, Facebook (Meta) y Amazon, que transformaron la economía mundial. Estas empresas impulsaron nuevas formas de comercio y servicios, y lideraron la transición hacia una economía digital global. El comercio electrónico creció de manera sostenida a lo largo de la década, lo que cambió hábitos de compra y el comercio minorista, afectando tanto a grandes como a pequeñas empresas. El cambio climático y la sostenibilidad se convirtieron en temas clave en la agenda económica global. Las cumbres internacionales, como la de Copenhague (2009), intentaron establecer acuerdos para frenar las emisiones de gases de efecto invernadero. Se percibió el aumento de los precios de las materias primas, y se propuso adoptar medidas para mitigar el calentamiento global, aunque sin mucho éxito concreto en esta década.

Las transformaciones laborales de deslocalización y subcontratación de empleos en países con mano de obra más barata se incrementaron, lo que generó pérdida de empleos en países centrales y crecimiento en sectores industriales emergentes en otros países. Los cambios en el mercado laboral, la automatización y la digitalización desplazaron algunos empleos y posibilitaron la creación de otros en sectores tecnológicos. Las habilidades digitales comenzaron a convertirse en un requisito esencial para una amplia gama de empleos.

Durante el período comprendido entre los años 2000 y 2010, la EaD experimentó significativos desarrollos entre los que se destaca la presencia de Internet y otros modos de tecnología digital. Este crecimiento permitió el acceso a recursos educativos en línea, facilitando la entrega de materiales y la interacción entre estudiantes y profesores. Tomaron protagonismo las plataformas de aprendizaje en línea, como por ejemplo Blackboard, Moodle y más tarde Coursera y

edX, que ofrecían cursos completos en línea con interacción limitada o completa entre estudiantes y profesores.

De ese modo, la EaD se hizo más accesible a nivel mundial, permitiendo a personas de diferentes partes del mundo acceder a cursos y programas educativos impartidos en otros países, la modalidad se globalizó y las promesas de acceso tomaron una carnadura particular, no siempre logradas. Entre los recursos para enseñar y aprender, se desarrollaron estrategias específicas para el aprendizaje en línea, lo que incluyó la utilización de videos, foros de discusión, y evaluaciones automatizadas.

En ese marco también se percibió una paulatina aceptación y reconocimiento de la EaD a medida que más instituciones educativas fueron adoptando la modalidad y se comenzó a reconocer más ampliamente la validez de los títulos obtenidos a través de ella. Estos años marcaron un período de transición en el que la EaD recibió un aluvión de propuestas empresariales y tecnológicas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje en diversos contextos educativos como el caso de la OpenCourseWare (OCW) del MIT que proporcionaba acceso gratuito a materiales de cursos y recursos educativos, y la Khan Academy, que se lanzó en 2008, y luego se consolidó como una de las plataformas más populares para la educación gratuita en línea, con material accesible para niveles desde la primaria hasta el universitario.

Nuevas heterotopías y tendencias tensionaron a la EaD inmersa en la *sociedad de la información y conocimiento*, el nacimiento y desarrollo de las redes sociales, la presencia de la inteligencia artificial

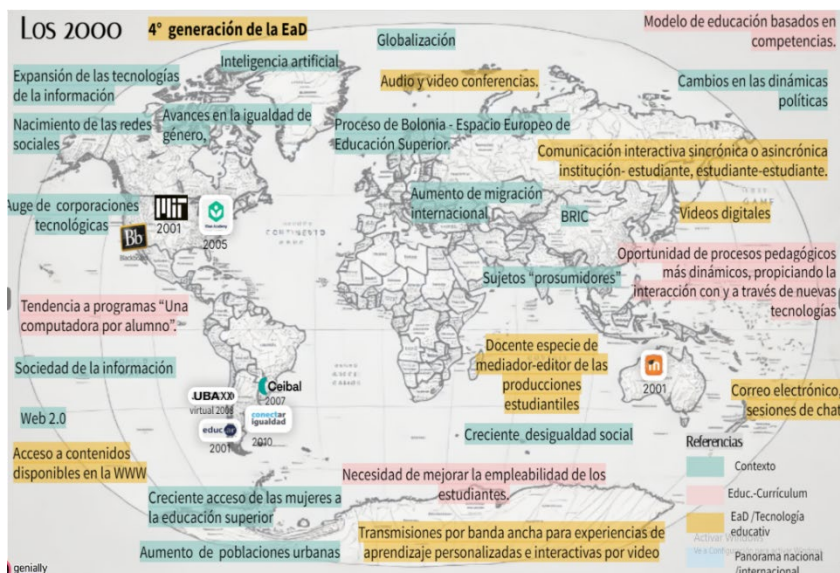
En Europa cobra especial protagonismo el Proceso de Bolonia encarado en el Espacio Europeo de Educación Superior. Aunque se esgrimía la necesidad de mejorar la empleabilidad de los estudiantes, por mencionar una idea, esta década se caracterizó por movimientos estudiantiles y docentes, cuestionamientos y severas críticas. Entre otras, que estaba centrado en la mercantilización de la educación orientando la formación hacia las necesidades del mercado laboral en

lugar del desarrollo académico integral. También se cuestionó la reducción de la autonomía universitaria y la presión para completar estudios en tiempos más cortos. Para quienes estudiaban, aumentaron los costos, y se cuestionó la homogeneización de los títulos, que no siempre mejoraron la movilidad estudiantil ni garantizaron mejor calidad. Se acrecentó el temor de un aumento de la desigualdad, al beneficiar a quienes pueden pagar programas complementarios.

Otra tendencia se observó en el desarrollo de programas “Una computadora por alumno”. Organismos como el Banco Mundial, la Unesco, y la Organización de Estados Iberoamericanos apoyaron económicamente a algunos de estos proyectos. Particularmente, los países de América Latina han seguido enfoques diferentes en cuanto a su implementación y financiamiento, aunque todos se centraron en reducir la brecha digital en la educación. Uruguay, fue uno de los primeros con su Plan Ceibal iniciado en 2007, junto a Brasil que lanzó el UCA, como programa piloto en el mismo año. Algo más tempranamente, Costa Rica y Colombia, por ejemplo, si bien no ofrecen computadoras para cada estudiante, se centran en la integración de la tecnología en las aulas, priorizan la entrega de equipos a escuelas y la capacitación de docentes.

El programa Educ.ar, en Argentina año 2000, fue inicialmente financiado por la Fundación CEI (Cruzada Educativa Internacional) y Telecom Argentina. Tenía como objetivo reducir la brecha digital, brindando acceso a internet y recursos educativos digitales en las escuelas públicas. Posteriormente, recibió apoyo del Estado argentino, que asumió la responsabilidad de su mantenimiento y expansión. También contó con aportes de instituciones públicas y privadas, así como de organismos internacionales interesados en el desarrollo de la educación digital. Se diseñó en este período el programa de “Una computadora por alumno”, denominado

Conectar Igualdad, que se lanzó en 2010, de alcance nacional. (Ver Cartografía 5 y Tabla 5)



### Cartografía 5

**Tabla 5:** Década 2000

|                                |                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Contexto</b>                | Proceso de Bolonia (Espacio Europeo de Educación Superior). Necesidad de mejorar la empleabilidad de los estudiantes.<br>Sociedad de la información y conocimiento.<br>Nacimiento de las redes sociales.<br>Inteligencia artificial. |
| <b>Educación - Currículum</b>  | Modelo de educación basados en competencias.<br>Tendencia a programas “1 computadora por alumno”.<br>Oportunidad de procesos pedagógicos más dinámicos, propiciando la interacción con y a través de nuevas tecnologías.             |
| <b>Educación a Distancia -</b> | Cuarta Generación de la EAD.<br>Correo electrónico, sesiones de chat.                                                                                                                                                                |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tecnología educativa</b>   | Transmisiones por banda ancha para experiencias de aprendizaje personalizadas e interactivas por video. Audio y video conferencias. Videos digitales. Contenidos disponibles en la WWW. web 2.0. Comunicación interactiva sincrónica o asincrónica institución- estudiante, estudiante-estudiante. Sujetos capaces de producir y gestionar contenidos propios (“prosumidores”). Docente especie de mediador-editor de las producciones estudiantiles. |
| <b>Panorama internacional</b> | Plan Ceibal (Uruguay)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Panorama nacional</b>      | UBA XXI se virtualiza (2008). Conectar igualdad y una computadora por alumno (Argentina).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

### ***Siglo XXI, 2ª década***

Esta década y su continuidad hasta la actualidad se caracterizó por intensos cambios sociales y económicos a nivel global, influidos por avances tecnológicos, tensiones políticas, y eventos importantes como la pandemia de COVID-19 en 2020. En Argentina, uno de los programas más destacados fue *Conectar Igualdad*, lanzado en 2010, financiado principalmente por el Estado argentino, a través de la Administración Nacional de la Seguridad Social. Su objetivo era proporcionar computadoras portátiles a estudiantes de escuelas secundarias públicas, escuelas de educación especial y de formación docente. También recibió apoyo de organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que cofinanció algunas etapas del proyecto. Conectar Igualdad buscaba reducir la brecha digital y fomentar el uso de tecnologías en la educación.

La digitalización de la vida cotidiana se aceleró, con un aumento en el uso de aplicaciones móviles, pagos digitales y la automatización de servicios. Redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter, y más

tarde TikTok, se consolidaron como plataformas predominantes de interacción social, lo que contribuyó a la transformación de las dinámicas de comunicación personal, activismo social y participación política. Se destacan los movimientos sociales globales de gran impacto, el reconocimiento de derechos y aceptación cada vez mayor de la diversidad cultural, racial y sexual mientras que a la par se manifiestan reacciones conservadoras en muchos países.

La urbanización continuó, especialmente en países emergentes, mientras que, a pesar de los avances tecnológicos, la desigualdad económica y el acceso limitado a la tecnología persistieron. La pandemia de COVID-19 fue el evento más significativo de la década. Afectó la vida de millones de personas, especialmente a los grupos más vulnerables, con restricciones sociales, confinamientos, y cambios en la forma de trabajar y aprender, con el consecuente auge de la educación y el trabajo remoto.

Durante 2020, a causa de la Pandemia, se impuso una realidad impensada. Fue este un año en el que, a partir de marzo, se vivió

la migración global más formidable de Occidente, en tiempo record: más de 1560,2 millones de humanos desplazados hacia el mismo sitio en el menor tiempo... una población de más de 1500 millones de estudiantes y 60,2 millones de docentes “migrantes” alrededor de 138 países. (Chendo, 2021)

En forma abrupta, con incertidumbre y gran esfuerzo, el colectivo docente debió reconfigurar sus tradicionales espacios presenciales y migrar desde aulas físicas a aulas y espacios virtuales con implementaciones “de emergencia”, para las que la mayoría no disponía de herramientas ni de recursos apropiados. En este contexto, se vieron profundizadas las dificultades habituales de acceso tecnológico, entre las que se destacó el hecho de que muchos estudiantes tuvieron que conectarse desde sus hogares, compartiendo dispositivos con conexiones identificadas por accesos simultáneos a

una misma red, entre otras (Hoffmann, Rainolter y Garmendia, 2021).

Las universidades buscaron alternativas para continuar con sus actividades de formación, investigación y extensión, e intentaron continuar con los esfuerzos para garantizar el derecho a la educación. Se vieron afectados los límites entre lo público y lo privado, lo profesional y lo personal, lo académico y lo doméstico. Una fuerte sobrecarga laboral y, en la mayoría de los casos, nuevos entornos para desempeñar las tareas, generaron grandes incertidumbres e inseguridades, lo que en ocasiones repercutió en estados de stress. En el artículo de co-autoría entre las autoras de este capítulo y Rainolter (2021), se compartieron algunos testimonios que dieron cuenta de la forma en que la virtualidad de emergencia afectó principalmente a quienes cursaban en la opción pedagógica presencial. No solamente porque en muchos casos los estudiantes no contaban con las posibilidades de acceso, sino también porque se vieron afectadas las estrategias de aprendizaje al migrar a un entorno mediado por tecnologías digitales. La demanda por la sincronicidad dio lugar a nuevos distractores y controles, diferentes tiempos de atención, vinculaciones *otras* con la pantalla, así como a la exposición personal a través de ella, en condiciones de producción, circulación, recepción y accesibilidad.

Aunque excepcional y transitoria, esta situación de imposibilidad (de asistir a clases presenciales o de dictarlas del mismo modo) se prolongó durante los años 2020 y 2021 tanto en Argentina como en otros países de América Latina y del mundo. En este contexto, se implementaron alternativas que posibilitaron la continuidad de las cursadas y la toma de exámenes; sin embargo, distintos especialistas han hecho hincapié en la necesidad de no denominar a estas formas de enseñanza como EaD o virtual. Lo que trató de remarcar es que ha sido una situación de excepcionalidad más que una decisión pedagógica fundada, planificada y organizada (Feldman, 2020; Mena,

2020; Roig, 2020). Se hicieron grandes esfuerzos por dar continuidad pedagógica a los estudiantes y generar condiciones de posibilidad para la construcción de aprendizajes no sólo teóricos, sino también de procedimientos, destrezas y habilidades prácticas, que desafiaron las prácticas docentes tradicionales y constituyeron también un reto para toda la comunidad universitaria.

Entre las características económicas del período, cobraron relevancia:

- la revolución digital y economía basada en datos, en la que empresas tecnológicas como Amazon, Google, Apple, y Microsoft dominaban el escenario global, liderando la economía del big data y la inteligencia artificial;
- el crecimiento del comercio electrónico, lo que impactó en el comercio minorista tradicional, llevándolo a la crisis o la necesidad de adaptarse a la nueva realidad acelerada por la pandemia de COVID-19;
- la precarización laboral, basada en una economía de trabajos temporales o por encargo especialmente en sectores de bajo salario;
- el cambio climático y la economía verde se expresaron en el paulatino inicio de la adopción de prácticas más sostenibles, energías renovables;
- la crisis económicas y políticas monetarias expansivas como la del 2008 y la recesión global en 2020;
- los avances en IA y la automatización transformaron procesos en industrias, servicios financieros y comercios para mejorar su eficiencia y reducir costos, lo que generó también la pérdida de empleos; el aumento en la desigualdad y una mayor concentración de la riqueza; el incremento de las tensiones comerciales y de las políticas proteccionistas entre países.

Entre las transformaciones laborales se acentuaron el trabajo remoto y la flexibilidad laboral se aceleró especialmente en sectores

tecnológicos y de servicios, lo que cambió la manera en que se conciben los espacios de trabajo y la relación entre empleador y empleado. La educación en línea y capacitación continua se consolidaron obligando a los trabajadores a adquirir nuevas habilidades constantemente. En ese marco, y en el período considerado, se desarrollaron iniciativas y propuestas que incidieron y cobraron un protagonismo inusual en el espacio de la EaD, como las siguientes:

- Coursera (2012), que desarrolló MOOCS en colaboración con universidades de todo el mundo, y se consolidó como una de las plataformas líderes para la educación en línea, ofreciendo cursos, certificaciones y programas de grado.
- edX (2012), fundada por Harvard y MIT, se expandió y convirtió en un referente en MOOCs, brindando tanto cursos gratuitos como certificados pagos, y eventualmente titulaciones completas en colaboración con universidades.
- FutureLearn (2013): Plataforma lanzada por The Open University en el Reino Unido, que reunió a varias universidades británicas y europeas para ofrecer MOOCs.
- Georgia Tech's Online (OMSCS) (2014), en colaboración con Udacity y AT&T, programas de maestría de bajo costo y totalmente en línea en ciencias de la computación
- Duolingo (2009) enseña idiomas a través de una plataforma gratuita y accesible, con personalización del aprendizaje a través de IA, sigue el [modelo computacional 1 a 1](#).
- Universidad de Londres, lanzó programas en línea globales y completos de grado y posgrado en línea, en colaboración con London School of Economics.
- Universidad de Stanford, amplió sus cursos y programas en línea para incluir no solo certificaciones, sino también programas completos en áreas como tecnología, salud y negocios.

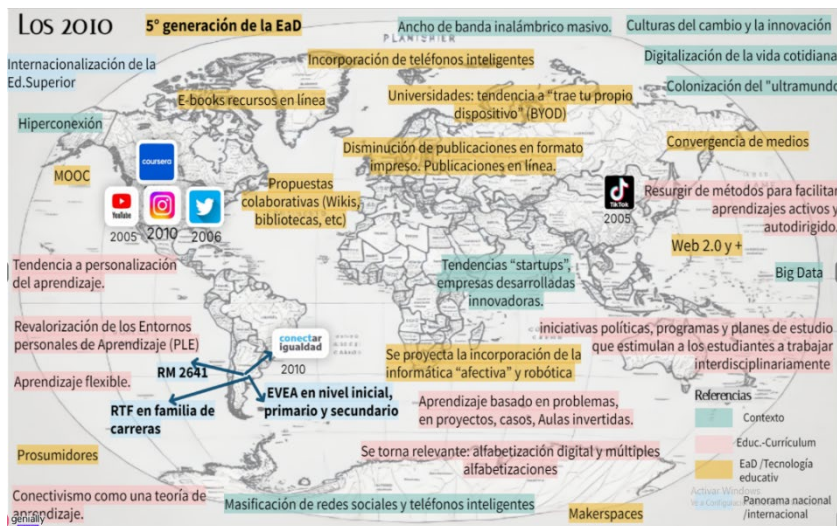
- Canvas Network (2011) ofreció una plataforma de gestión de aprendizaje (LMS) utilizado en distintas universidades del mundo.
- UNAM en Línea (2013) creó una plataforma para ofrecer carreras y cursos de licenciatura en línea, en disciplinas como derecho, psicología y administración.
- Udacity, (2014) desarrolló los Nanodegrees, programas educativos cortos de formación intensiva enfocados en habilidades tecnológicas de alta demanda, en colaboración con empresas como Google, Facebook y AT&T.

Durante este período, diversas universidades también comenzaron a integrar tecnologías similares para tutorías personalizadas y adaptativas, a utilizar análisis de aprendizaje y big data para personalizar la experiencia educativa, detectando problemas en el desempeño de los estudiantes y a ofrecer tutorías adaptativas en sus plataformas en línea. Estas iniciativas dan cuenta de avances y de la consolidación de la EaD en la década que se vio acelerada por la accesibilidad de la tecnología y una creciente demanda por parte de estudiantes que buscaban flexibilidad. Exploraciones similares fueron iniciadas en el grupo de investigación de pertenencia. En ese marco, Garmendia y Rainolter (2022) afirman que esta búsqueda de alternativas para aprender

está relacionada con las funcionalidades adaptativas disponibles en los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) que brindan al estudiante acciones predefinidas, para que seleccione aquellas que guíen su proceso de aprendizaje (Gu Q. y Sumner T. 2006; Tian, F., Zheng Q., et al, 2007). La personalización considera la adecuación de la pedagogía, currículo y ambientes de aprendizaje, a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes como individualidades (Klašnja-Milićević A., Vesin B., y otros, 2017). (Garmendia y Rainolter: 2022: 6)

(Ver Cartografía 6 y Tabla 6)

## Cartografía 6



**Tabla 6:** Década 2010

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Contexto</b>               | <p>Hiperconexión (desequilibrio entre "vida conectada y no conectada").</p> <p>Masificación de redes sociales y teléfonos inteligentes.</p> <p>Colonización del ultramundo (Baricco, 2019)</p> <p>Big Data.</p> <p>Culturas del cambio y la innovación.</p> <p>Tendencias "startups", empresas desarrolladas innovadoras.</p> <p>Ancho de banda inalámbrico masivo.</p> <p>2020 - PANDEMIA COVID. ¿NUEVA GENERACIÓN?</p> |
| <b>Educación - Currículum</b> | <p>Se torna relevante: alfabetización digital y múltiples alfabetizaciones.</p> <p>Personalización del aprendizaje. Analíticas de aprendizaje y aprendizaje adaptativo. Aprendizaje flexible.</p> <p>Revalorización de los Entornos personales de Aprendizaje (PLE).</p>                                                                                                                                                 |

|                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                     | <p>Resurgir de métodos para facilitar aprendizajes activos y autodirigido. Aprendizaje basado en problemas, en proyectos, casos, Aulas invertidas.</p> <p>iniciativas políticas, programas y planes de estudio que estimulan a los estudiantes a trabajar con compañeros de diferentes procedencias disciplinarias en soluciones innovadoras para problemas complejos.</p> <p>Conectivismo como una teoría de aprendizaje.</p>                                                                                                                                                    |
| <b>Educación a Distancia - Tecnología educativa</b> | <p>Quinta Generación EAD</p> <p>MOOC. Convergencia de medios.</p> <p>Prosumidores</p> <p>Incorporación de teléfonos inteligentes.</p> <p>Universidades: tendencia a “trae tu propio dispositivo” (BYOD).</p> <p>(Informe Horizon 2016): Se proyecta la incorporación de la informática “afectiva” y robótica.</p> <p>Makerspaces. Web 2.0 y +. Propuestas colaborativas (Wikis, bibliotecas, etc)</p> <p>E-books, recursos en línea. Disminución de publicaciones en formato impreso. Publicaciones en línea.</p> <p>Transformaciones de bibliotecas en espacios de estudios.</p> |
| <b>Panorama internacional</b>                       | <p>Plataformas MOOC.</p> <p>Internacionalización de la Ed. Superior.</p> <p>Tendencia a medición de aprendizaje por medio de la práctica y evaluación basada en datos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Panorama nacional</b>                            | <p>RM 2641. EaD como Opción Pedagógica Didáctica - SIED en las Universidades.</p> <p>Nivel Superior: RTF en familia de carreras.</p> <p>Incorporación paulatina de EVEAS en nivel inicial, primario y secundario.</p> <p>Incorporación de redes sociales a las propuestas</p> <p>UBA XXI Utilización de canales youtube para clases en vivo.</p>                                                                                                                                                                                                                                  |

### **3. Conversaciones en continuado: Las tecnologías en educación a distancia a través de los tiempos**

A lo largo de estas páginas se ha intentado mostrar una cartografía del contexto de la EaD de los pioneros hasta nuestros días (Baricco, 2018) dando cuenta a su vez de los cambios de los paradigmas vigentes en la sociedad del Siglo XX y XXI. A tal fin, y aproximándonos a esta modalidad desde una perspectiva que intenta mostrar algunos rasgos de su reticularidad, fue necesario poner en juego marcos disciplinares políticos, pedagógicos, didácticos, psicológicos, sociales, culturales, comunicacionales... que ampliaran, complementaran e interpelaran las miradas. En este apartado, intentamos continuar estas reflexiones a modo de diálogo con aquellas apreciaciones presentadas en el documento elaborado por Garmendia, Juric y Malvassi en 1998, acerca de las ¿nuevas? tecnologías y la EaD. Este *diálogo* pone en evidencia la continuidad de ciertos principios, pero también pretende aportar a una reflexión más comprensiva y actualizada acerca del uso de las tecnologías en la EaD.

Tal como se mencionaba en 1998, no cabe duda de que en la EaD los medios han estado siempre presentes en función de la comunicación docente-contenido-estudiante-estudiante tratando de salvar las distancias, convirtiéndose en un modo de presencia. Las tecnologías de la comunicación y de la información han abierto un sin número de perspectivas en el campo educativo y muy especialmente en la EaD. Sin embargo, la cibercultura (Lévy, 2007) ha contribuido a que algunas fronteras, antes claramente delimitadas, se difuminen. En la actualidad, la idea de que las tecnologías *salvan distancias* ha sido reemplazada por una visión que integra lo que sucede dentro y fuera del aula, ya sea en modalidades presenciales o virtuales, creando un continuo entre los distintos grados de despresencialización -desde la presencialidad a la distancia total- (Garmendia y Malvassi, 2010), lo que permite una interconexión constante entre docentes, estudiantes y el entorno. Esto es lo que Lion (2013) ha llamado *Aulas porosas*, o,

lo que en los años 2020-2021, a causa de la Pandemia por Covid19 se ha popularizado como *híbrido* (Andreoli, 2021). Esta noción refiere a situaciones educativas fluctuantes entre la presencialidad y la virtualidad, término que en otros momentos se ha conocido como *blended learning* o aprendizaje combinado. No obstante, la profundización de las brechas y desigualdades de conectividad y acceso a dispositivos exigen la implementación de estrategias múltiples donde la virtualidad no sea la única opción para la EaD.

En esta línea es clara la definición propuesta por la RM 2599/23 explícita que

Se entiende por EaD a la modalidad pedagógica y didáctica donde la relación docente estudiante se encuentra separada en el tiempo y 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 información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.

Es transparente que a lo largo de la historia los recursos tecnológicos han constituido un punto de referencia esencial en la resolución de la adaptación a las necesidades de las/os estudiantes en el proceso de formación permanente, pues su finalidad ha sido lograr un acceso rápido y eficaz al conocimiento y su actualización en el momento deseado. En la primera versión de este apartado se consideraba a los medios como el satélite, el cable o la red de Internet como vehículos que permitían llevar la imagen, el sonido y el texto a distancia, sirviendo de soporte para la realización de cursos de formación continua y de carreras de grado y postgrado. Las telecomunicaciones, permiten una mayor interactividad en tiempo real y diferido entre los involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Al día de hoy, un número importante de investigaciones se ha dedicado a indagar los diferentes usos que tienen las tecnologías en el mundo de la educación con la intención de mejorar los procesos de

enseñanza y de aprendizaje, para contar con nuevos recursos, enfoques y tendencias como son el e learning, los entornos de aprendizaje, las pizarras digitales, el modelo uno a uno, las tecnologías del empoderamiento y la participación (Reig, 2012), los medios de comunicación social, la inteligencia artificial generativa (IAG), entre otras. Esta proliferación de denominaciones para identificar los diferentes usos da cuenta de la complejidad de los vínculos entre las tecnologías, la educación, la sociedad y la cultura. Pensar las tecnologías desde sus dimensiones -artefactual, organizativa, la simbólica y la biotecnológica- (Sancho Gil, 2009; Forestello, 2013) permiten situarnos ante las TIC evitando caer en posiciones reduccionistas, tecnocráticas, ingenuas...

Están plenamente vigentes las redes de computadoras que hacen posible a las/os estudiantes el aprendizaje en diferentes lugares geográficos y la teleconferencia o la presentación vía satélite que permiten configurar lo que se denomina Aula Virtual, ayudando a eliminar la dificultad que implica la asimilación de contenidos cuando no existe un acceso fácil a tutorías. Dentro de las redes, por ejemplo, Internet, se pueden establecer nodos de usuarios y convertirlos en núcleos dedicados a la enseñanza. Para Chacón, “Lo particular del aprendizaje en redes es que todas las fases pueden darse simultáneamente, porque habrá estudiantes avanzando a ritmos diferentes” (1995: 30).

Estos son algunos de los argumentos por los que algunos autores afirmaban, ya en 1998, que la EaD tradicional estaba experimentando profundas modificaciones provocadas tanto por las necesidades diversificadas a las que debe atender, como por la utilización creciente de las renovadas tecnologías en su cometido. Además, se gestaba un cambio de paradigma: del modelo de producción industrial (producción estandarizada y en masa de recursos formativos) fue yendo hacia la personalización de los itinerarios formativos. El texto original rezaba: “En definitiva se está avanzando hacia una síntesis

entre el aprendizaje flexible, abierto y la formación a distancia, favorecida por las nuevas tecnologías interactivas.” (Garmendia, Juric, Malvassi, 1998).

Actualmente esta afirmación cobra especial relevancia. Reaparecen con fuerza teorías que plantean alternativas de personalización del aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en función de ciertos perfiles (Baguley, M., Danaher, et al., 2014; Sabulsky Bosch Alessio, 2021), constituyendo posibles perspectivas a explorar para el diseño de actividades, así como la potencialidad de las analíticas de aprendizaje a fin de generar una personalización a partir de reglas aplicadas a segmentos de usuarios (Sabulsky, 2019, Ruiperez Valente, 2020). Si bien es reconocido el alto costo inicial de la puesta en marcha de estas propuestas, las investigaciones abonan en la línea de que la eficiencia lograda en el aprendizaje y en la enseñanza, justificaría el esfuerzo.

Podríamos decir que hoy se ha cumplido aquella afirmación de que los sistemas de EaD ya no están restringidos, como en los años setenta, al entonces revolucionario de la Open University, sino que “mediante las telecomunicaciones podremos rebasar verdaderamente las fronteras horarias, llegando incluso al establecimiento de una verdadera, rápida y económica comunicación bidireccional y multidireccional entre profesores y alumnos” (Villarroel, 1994: 14). A modo de una genuina anticipación de fin de siglo se fueron cumpliendo aquellas visiones, conjeturas que se auguraban como posibilidades.

Para pensarlo, podemos tomar la figura de *Pulgarcita* propuesta por Serrés en 2013, ese tipo de estudiante actual que habita un entorno profundamente transformado por las tecnologías. Esta figura ya no se comunica ni percibe el mundo de la misma manera que sus antecesores. Ella se convierte en un cuerpo aumentado, un cyborg (Haraway, 1991; Hazaki, 2019) que interactúa de manera fluida con dispositivos tecnológicos. Esto transforma la manera en que

concebimos la presencia y la participación en los entornos educativos, lo que lleva a cuestionar no solo las herramientas tecnológicas, sino también los marcos pedagógicos y las instituciones educativas en su conjunto. En una línea similar, Martín Barbero, en 2009, advertía sobre las mediaciones tecnocomunicativas que experimentaban los jóvenes con los nuevos artefactos tecnológicos, estableciendo relaciones novedosas con la lectura, la escritura y el conocimiento, en contraste con las fomentadas por la escuela moderna.

En ese contexto, las transformaciones no son sólo tecnológicas, sino culturales, sociales y educativas, y obligan a repensar las prácticas de enseñanza y el rol de los estudiantes en este nuevo escenario. Estas transformaciones son interpretadas en una dimensión ontológica desde el poshumanismo, en la que el conocimiento ya no es una construcción puramente humana, sino un proceso compartido con sistemas tecnológicos que influyen en cómo aprendemos, percibimos e interpretamos el mundo. Así, las tecnologías contemporáneas no serían simplemente medios de comunicación o herramientas para el aprendizaje, sino co-agentes cognitivos que participan activamente en la producción de saber, lo que implica que el proceso educativo se transforma en una colaboración humano-máquina.

Éric Sadin (2020) también advierte sobre el cambio de estatuto de las tecnologías digitales, que pasaron de ser prótesis acumulativas e intelectivas a ser entidades de las que se espera que enuncien una verdad, a partir de la interpretación automatizada de algoritmos, en lo que hoy conocemos como Inteligencia Artificial (IA). La autonomía de decisión de estos tipos de sistemas tal vez ponga en riesgo nuestra autonomía, al someternos acríticamente a las instrucciones que los sistemas nos señalen por nuestra propia voluntad. Afirmar Canclini (2020) que nuestras opiniones y comportamientos quedan subordinados a corporaciones globalizadas al ser capturados por algoritmos. Esta perspectiva pone el foco en una redefinición de la educación como un espacio en el que los algoritmos no solo facilitan,

sino que también controlan aspectos claves del aprendizaje, desde la evaluación hasta la gestión de contenidos.

Desde una perspectiva crítica, Yuk Hui (2020) sugiere que la globalización, al imponer una única lógica tecnológica, limita las expresiones culturales locales y excluye otras visiones del progreso. Propone como alternativa la definición de "*osmotécnica*", que sugiere que cada cultura tiene su propio modo de relacionarse con la tecnología, en armonía con su visión del cosmos y de lo moral. En este sentido, la tecnología no debería considerarse simplemente como un conjunto de herramientas o aplicaciones, sino como una expresión de los valores y la cosmovisión de cada sociedad. Este enfoque destaca que la globalización y el dominio de la tecnología occidental han impulsado una *cultura monotecnológica* que domina la relación entre humanos, naturaleza y cultura, generando problemas ambientales y sociales que reflejan la crisis del Antropoceno. Cabría en este punto recuperar sus interrogantes: "¿qué significado tendrían una cosmotécnica amazónica, incaica o maya? ¿Cómo podrían inspirarnos para dar un nuevo marco a la tecnología moderna, al margen de preservarlas como artes y técnicas indígenas?" (Hui, 2020: 13)

En el ámbito de la EaD, esta cultura monotecnológica pone de relieve la necesidad urgente de recuperar prácticas educativas diversas que dialoguen con los contextos locales, en lugar de replicar un modelo único. La búsqueda de cosmotécnicas en la EaD se resignifica, vuelve a resignificarse como un proyecto de descolonización, abriendo caminos para que las culturas no-europeas revaloricen sus propios sistemas de conocimiento y desarrollen tecnologías de enseñanza que respeten sus propios tiempos históricos y realidades culturales, sin quedar subordinadas a una sincronización global impuesta.

Ante este panorama cabe la pregunta acerca de hasta qué punto esto podría llevar a un escenario en el que los sistemas educativos ya no estén diseñados exclusivamente por humanos para humanos, sino

que integren directamente el pensamiento algorítmico. Continúa vigente la advertencia acerca de que en un contexto donde estas tecnologías aparecen como una panacea que pueda resolver todos los problemas es necesario que reflexionemos no tanto sobre los aspectos técnicos, sino sobre las verdaderas posibilidades y repercusiones de su incorporación en los espacios curriculares. Creemos oportuno recuperar nuevamente las palabras de Martínez Sánchez:

Se suele afirmar que las NT pueden ser un instrumento democratizador y de desarrollo de algunos países que se encuentran en vías de desarrollo, permitiéndoles una aproximación a los países más desarrollados. Los últimos años no están proporcionando datos suficientes como para poder afirmar que lejos de producirse esa aproximación, lo que está apareciendo es un distanciamiento mayor. (1995: 47).

En 1998, se advertía que a la hora de implementar propuestas educativas a través del uso de nuevas tecnologías deberíamos ser muy cuidadosos de conocer cuáles eran las posibilidades de acceso a las mismas por parte de los destinatarios. No debemos olvidar aquí que uno de los pilares fundamentales que dieron origen a la EaD fue la democratización de la educación. En el contexto actual, donde el conocimiento aparece como uno de los elementos cruciales de nuestra sociedad, es cada vez más necesario garantizar desde las instituciones educativas su distribución y producción equitativa en un marco democrático y participativo. Consistentes con esta idea de participación, ciudadanía y empoderamiento que otorga el saber, tal vez sea momento de pasar de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento que, planteándose los desafíos de la interculturalidad, llegue a ser también una sociedad del reconocimiento (Canclini, 2009).

Aún hoy, pasados más de 25 años, para las instituciones que persiguen objetivos educativos en países de Latinoamérica y de la Argentina, continúa siendo dificultoso superar la barrera que impone la necesidad de disponer de recursos tales como plataformas. Esta

dificultad se hace patente al momento de subir y administrar producciones genuinas, contextualizadas y abiertas en igualdad de condiciones y *competitividad* a las que cuentan países hegemónicos. Estos dispositivos, en ocasiones globalizados e internacionalizados en estas últimas décadas, disponen de estructuras y equipamiento ya instalados, y desarrollados. Parece que la tarea se encamina a que, autónomamente se pueda hallar modos de no sucumbir frente a nuevos modos de imperialismo académico y/ o tecnológico. Sin embargo, no todo está perdido.

Para develar comprensiones y lógicas, visibles o no, que sostienen dependencias y subordinaciones económicas y culturales, las epistemologías del Sur aportan miradas construidas en el campo de la comunicación y de la educación que contribuyan a lecturas desde la teoría crítica y desde la decolonialidad del saber-poder. Estos enfoques cuestionan las dependencias y subordinaciones económicas y culturales que las tecnologías pueden imponer en contextos educativos del Sur global. Al mismo tiempo, proponen alternativas que valoran los conocimientos locales y las prácticas educativas contextualizadas, ofreciendo una visión más inclusiva y equitativa de la EaD. En este sentido, la reflexión sobre las TIC ya no se limita a sus posibilidades técnicas, sino que se expande hacia una crítica más amplia de las estructuras de poder que subyacen en su implementación y uso.

## Referencias bibliográficas

- Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. En *Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas*. Buenos Aires: CITEP-UBA. Recuperado de: <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Albornoz, M. y otros (1992) *Documento de Trabajo. Curso IGLU*. O.U.I. Buenos Aires.

- de Alba, A. (1991) Currículum, crisis, mito y perspectivas, en: Las prácticas de la enseñanza universitaria y en la modalidad a distancia. Ponencia. *III Seminario Internacional de Educación a Distancia*. Córdoba.
- A.A.E.D. (1994) *Documento de trabajo elaborado por la Comisión Directiva de la Asociación Argentina de Educación a Distancia*, Buenos Aires.
- Baguley, M., Danaher, P. A., Davies, A., De George-Walker, L., Jones, J. K., Matthews, K. J., y De George-Walker, L. (2014). *Educational learning and development: building and enhancing capacity*. Springer.
- Balán, J., y Marqués, C. (1990). *Aspectos críticos en la construcción de la universidad contemporánea: dos ensayos*. Repositorio Digital CEDES, 1-45. Disponible en:  
<https://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3359>
- Baricco, A. (2018). *The game*. Barcelona: Anagrama
- Batenson, M. (1990) Composing a Life. En Gergen K: *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona. Paidós.
- Carrera, G. (1993) Para una ontología de la educación a distancia. *Revista iberoamericana de Educación Superior a distancia*. Vol. V, Nº 2, 25-35, Madrid: UNED.
- Casas Armengol, M. (1987) *Universidad sin clases. Educación a distancia en América Latina*. Venezuela: Kapelusz.
- Chacón, F. (1995) *Comunicación mediante computadoras en Educación a Distancia*. Costa Rica: Educativas.
- Chendo, M. (2021). “Educación 2020: Los migrantes forzados” en *Espectros*, Año 8 - Número 9, p. 1-4.
- Cirigliano, G. (1983) *La Educación Abierta*. Bs. As.El Ateneo.
- Colom, A. J. (1992) El saber de la teoría de la educación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*. Vol IV. Salamanca, 11-92.
- Coraggio, J. (1995). *Desarrollo humano, economía popular y educación*. Buenos Aires: Ideas-Aique-Rei.
- Coria, A. (1993) Educación a distancia en las universidades Nacionales. Una Vasta Geografía. En *RUEDA. Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia*. 1. 11-15
- Demo, P. (1992) *Calidad y modernidad en la Educación Superior*. Caracas. UNESCO. CRESALC.

- de Elorza Feldborg, G. (2016). *Revolución del aprendizaje en tiempos de lo digital* - Nuevos territorios educativos siglo XXI. La Plata: Universitaria de La Plata.
- Elorza y otros, (1992) *Documento de circulación interna para capacitación*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Escotet, M. (1980). *Tendencias de la Educación Superior a Distancia*. San José: Universidad Estatal a Distancia.
- Escotet, M. (1992) *Aprender para el futuro*. Madrid. Alianza.
- Escotet, M. (1996) *La Universidad y Devenir: Entre la certeza y la incertidumbre*. Buenos Aires: Lugar.
- Feldman, D. (2020). *Enseñanza sin presencialidad: Algunas notas para una situación no esperada* (Documento 1, Serie "Enseñanza sin presencialidad: Reflexiones y orientaciones pedagógicas"). Buenos Aires: CITEP-UBA.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos* (Vol. 1). Buenos Aires: Troquel.
- Forestello, R. (2013). Ciencia, cultura, tecnología y sociedad (Cap. 2.1). En *La formación docente ante la cultura digital* (Tesis doctoral, FFyL, UBA). Disponible en: [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4623/uba\\_ffyl\\_t\\_2013\\_se\\_forestello.pdf?sequence=1&isAllowed=1](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4623/uba_ffyl_t_2013_se_forestello.pdf?sequence=1&isAllowed=1)
- García Aretio, L. (2004). Educación a distancia; ayer y hoy. En: *Sociedad de la información y educación*, coord. por F. Blázquez Entonado, p. 160-194.
- García Canclini, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos*. Méjico, Grijalbo.
- García Canclini, N. (2009) Contextos de la investigación: Sociedad de la Información, del conocimiento y del reconocimiento en *Actas y memoria final: Congreso Internacional Fundacional AE-IC*, Santiago de Compostela.
- García Canclini, N. (2020). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Bielefeld University Press.
- García Llamas, J. L. (1985). *El rendimiento académico en la UNED. Un modelo de análisis*. Madrid. UNED.
- Garmendia, E., Juric, J., y Malvassi, S. (1998) "La educación a distancia... ¿una modalidad educativa innovadora?" en *Bases conceptuales y modelos*

- educativos en educación a distancia*, UNMDP, Proyecto Universidad Abierta.
- Garmendia, E; Malvassi, S. (eds) (2010) *El lugar de la virtualización en la educación de adultos y la formación para el trabajo*. Ediciones Virtuales SEAD. Universidad Nacional de Mar del Plata - Año 1 N° 2. Disponible en:  
<http://www.mdp.edu.ar/uabierta/editorialvirtual/02/editorial02.htm>
- Garmendia, E. y Rainolter, A. (2022) *Indagaciones para el diseño y desarrollo de propuestas de formación sostenedoras de la motivación en estudios dentro del continuo presencial - distancia: entre derechos, emociones, memes, estilos, estrategias cognitivas, y personalizaciones de y para los estudiantes del nivel superior*. Parte III. Proyecto de investigación. IPSIBAT- Facultad de Psicología UNMDP- CONICET. Disponible en: <https://ipsibat.mdp.edu.ar/index.php>
- Gergen, K. (1991): *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona. Paidós.
- Gómez Campo, V. y Tenti Fanfani, E. (1989). *Universidad y profesiones. Crisis y Alternativas*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Haraway, D. (1991). *Manifiesto Cyborg. Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. En D. Haraway, *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*, Cap. 6, 251-310. Madrid: Cátedra.
- Hazaki, C. (2019) *Modo Cyborg. Niños, adolescentes y familias en un mundo virtual*. Buenos Aires: Topía.
- Hoffmann, M; Rainolter, A.; Garmendia, E. (2021). Emociones y motivaciones en juego en las experiencias de estudios universitarios a través de entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje: Avances de investigación y notas reflexivas en pandemia. *Revista de Tecnología y Ciencias aplicadas*, 6-N° 1, 13-30. Recuperado de <http://retyca.tecno.unca.edu.ar/volumen-6-no-1-2021/>
- Hui, Y. (2020). *Fragmentar el futuro: ensayos sobre tecnodiversidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: informe al Consejo de Europa* (No. 16). Anthropos Editorial.

- Lion, C. (2013). Pensar en red. Metáforas y escenarios. En Scialabba, A. y Narodowski, M. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.
- Lion, K; Andreoli, S; Perosi, V. (2017) “La Educación a distancia en entornos virtuales” [Apuntes académicos] UNC. Facultad de Ciencias Sociales.
- Litwin, E. (1995) Temas en debate en torno a la Educación a Distancia en las Universidades públicas argentinas. En: *Educación a Distancia en los 90*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Programa Educación a Distancia -UBA XXI, 163-168.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31
- Martínez Sánchez, F. (1994). Prospectivas sobre las nuevas tecnologías en la enseñanza: Los nuevos canales. En *Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la educación*. Sevilla: Alfar, 47-64.
- Mena, M. (2020, 18 de junio). *El laberinto de los escenarios futuros de la universidad* [Video]. Consejo Interuniversitario Nacional – Seminario RUEDA. YouTube. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=6HZ-Mz\\_q4kM](https://www.youtube.com/watch?v=6HZ-Mz_q4kM)
- Ministerio de Educación. (2023). *Resolución-2599-APN-ME*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Oficina Internacional del Trabajo. (2006) *Cambios en el mundo del trabajo*. Ginebra: OIT.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (1995). *La educación como factor de desarrollo*. Documento de consulta en la V Conferencia Iberoamericana de Educación, Punto Nº 53.
- Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación: un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Ramírez, C. (1990). *Reflexiones sobre la Educación a Distancia*. Costa Rica: UNRD.
- Reig, D. (2012) Sociedad aumentada y aprendizaje. [Video] OEI. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ci3EeZRXVDM>

- Robinson, B. (1994). Garantizar calidad en el planeamiento y desarrollo de cursos de Educación Abierta y a Distancia. En *Simposio Internacional de Educación a Distancia*. Bogotá: Universidad Javeriana, 1-17.
- Roca Vila, O. (1994). La autoformación y la formación a distancia: las tecnologías de la educación y los procesos de aprendizaje. En Sancho, J. *Para una tecnología educativa*, Madrid: Horsori.
- Roig, H. (2020). “La calidad de la enseñanza en tiempos de virtualización” En: *Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas*. Buenos Aires: CITEP-UBA. Disponible en: <http://citep.rec.uba.ar/ensenanza-sin-presencialidad/>
- Ruipérez-Valiente, J. A. (2020). El Proceso de Implementación de Analíticas de Aprendizaje. *RIED-Revista Iberoamericana De EaD*, 23 (2), 85–101. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26283>
- Sabulsky, G. (2019). Analíticas de Aprendizaje para mejorar el aprendizaje y la comunicación a través de entornos virtuales. *Revista Iberoamericana De Educación*, 80 (1), 13-30. <https://doi.org/10.35362/rie8013340>
- Sabulsky, G., y Bosch Alessio, C. (2021). Estudiar en la universidad virtualizada: una aproximación a perfiles tecnopedagógicos de estudiantes. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 13(2), 124-141.
- Sadin, É., y Martínez, M. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: anatomía de un antibumanismo radical*. Buenos Aires: Caja negra.
- Sancho Gil, J. M. (2009). La tecnología educativa en un mundo tecnologizado. En de Pablos Pons (coord.) *Tecnología educativa: la formación del profesorado de la era de internet*, 45-68.
- Sander, B. (1996). *Gestión Educativa en América Latina*. Buenos Aires: Troquel.
- Sarramona, J. (1990). El rendimiento en la enseñanza a distancia. *Rev. Teoría de la Educación*, 5, 127-137.
- Sautu, R. (1994). Acerca de qué es y no es investigación. *La trastienda de la investigación*, 179.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Editorial Gedisa.
- Taylor, F. W. (1911). *Administración científica*. Barcelona: Ediciones Orbis.

- Tedesco, J. C. (1990). Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos. *Revista Colombiana De Educación*, (27).
- Tenti Fanfani, E. (1989). Estado y pobreza: Estrategias típicas de intervención/2. In *Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención/2* (pp. 209-209).
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e inter-disciplinariedad: el currículum*. Madrid, Morata.
- Villarroel, A. (1994). *Innovaciones tecnológicas de educación a distancia en Latinoamérica: de la primera a la tercera generación*. Ponencia presentada en el Primer Simposio Internacional de Educación a Distancia, Colombia.
- Wurman, R. S. (2001) (ed.). *Angustia informativa*. Madrid: Prentice Hall.

## Referencias de las cartografías

- OpenAI. (2024). *Horizontal world map in a minimalist style* [Imagen generada por inteligencia artificial]. ChatGPT by OpenAI.
- OpenAI. (2024). *Horizontal world map in a minimalist style, thicker lines* [Imagen generada por inteligencia artificial e intervenida por las autoras]. ChatGPT by OpenAI.
- OpenAI. (2024). *Horizontal world map in a hand-drawn style, pencil-like lines* [Imagen generada por inteligencia artificial]. ChatGPT by OpenAI.
- Universidad de Antioquía: Manual de identidad institucional. Banco de Recursos. <https://www.gov.co/>

Los logos de las universidades han sido obtenidos de las páginas oficiales de las respectivas instituciones.

## **Capítulo 3:**

### **Evaluación de los aprendizajes en Educación a distancia. Tensiones nuevas, persistentes, propias y de la docencia**

*Andrea Rainolter*

#### **1. Introducción**

Son dos las líneas a compartir en este capítulo. Por un lado, reflexionar acerca de si las preocupaciones actuales en este terreno presentan nuevas aristas o si, por el contrario, -y en el fondo- responden a tensiones persistentes con algún matiz de los nuevos tiempos. Por otro lado -y también invitando a la reflexión- proponer algunas ideas desde donde repensar si los desafíos a los que como docentes nos enfrentamos en torno a la evaluación de los aprendizajes en la educación a distancia (EaD), son mayoritariamente propios y específicos o resultan serlo de la docencia en general.

A tono con el resto de la obra, el contenido del capítulo se enmarca en el ámbito de la educación superior universitaria. Muchas referencias versan sobre el contexto de prácticas mediadas por tecnologías digitales de la información y la comunicación en virtud que, en la actualidad, la mayor parte de las iniciativas universitarias con modalidad a distancia se apoyan en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Se recuperan algunas experiencias de varias décadas en la que se ha participado en espacios de capacitación docente, en actividades de asesoría pedagógica en la modalidad y en equipos de trabajo dedicados a la docencia y la investigación en EaD en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP).

El carácter público de la evaluación, sus complejidades, controversias, paradojas.... el atravesamiento de cuestiones éticas,

políticas, culturales y -en los últimos tiempos- de procesos de digitalización, hacen de ella un tema por demás interesante y sobre todo desafiante que mucho nos dice del *ser docente*.

## **2. Si la docencia es amor, tal vez la evaluación sería *compromiso*... Del por qué hay una motivación por ampliar el grupo**

La premisa del subtítulo invoca al célebre e inspirador Paulo Freire. Y en esa inspiración muchas veces, al conversar, reflexionar, leer, indagar o escribir sobre este tema surge el pensar en que, en este ámbito de la evaluación, hay un componente que atraviesa fuertemente tanto la concepción y alcance de este término como la práctica docente. Ese componente es actitudinal. Quien se preocupa, quien se compromete, quien se moviliza por intentar contribuir de manera genuina a que cada estudiante aprenda, muy probablemente se interese o se replantee -con cierta frecuencia- aspectos de la evaluación y de la enseñanza en su espacio de desempeño. Y, quizá, sin tomar conciencia de que son aristas esenciales de la evaluación, estos y estas docentes cobijan algunos indicios de que a través de la evaluación: es posible aportar... y mucho. Aportar a la consolidación de los aprendizajes, a que se piense y repiense en los modos de estudiar y de aprender, a la detección de pistas a partir de las que revisar las propias prácticas, a diversificar el espectro de actores involucrados en la evaluación, a evidenciar el protagonismo de la comunicación y el diálogo... Dentro de este grupo interesado por la evaluación, *se corre el rumor* de que hay quienes además reflexionan y se cuestionan sobre la ética, la justicia y el poder que tienen en sus manos para permitir, vía la certificación de saberes, continuidad dentro de una determinada trayectoria académica y con ello, habilitar el ejercicio *real* de una labor / profesión en un determinado campo. Este capítulo les habla a todas y todos ellos, pero también a quienes, en el mejor y más esperanzador de los casos, se sumen a él.

Comprometerse con la enseñanza es comprometerse con el aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza, en tanto práctica social y humana, ubica al educador ante un compromiso moral: la enseñanza no es una práctica irresponsable (Pruzzo, 2012) y tal vez, la evaluación, por su carácter público, sea la arista que, en mayor medida, deja expuesta a dicha práctica. Y, siguiendo en esto del *compromiso*, podríamos pensar que quien se compromete en el camino de acompañar progresos sucesivos en los aprendizajes en pos de la comprensión, se posiciona en un lugar en el que la evaluación deja de enfocarse, de manera casi exclusiva, en una función de certificación para hacerlo sobre su función pedagógica, desde donde es posible recuperar su sentido formativo. Las prácticas evaluativas concebidas con carácter formativo, se constituirían en *nuevos actos de aprendizaje* (Litwin, 2008). A decir de otros autores, permitirían transformar la evaluación en *herramienta de conocimiento* (Celman, 1998) o en una *dimensión del acto de enseñar* (Perrenoud, 2008). El por demás atractivo y sugerente título del artículo de Santos Guerra (2001) *Dime cómo evaluás (en la universidad) y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres*, abona en sentido análogo. En la educación superior transitan tanto docentes para quienes evaluar es hacer un control de lecturas, como otros -muchos- que apuestan a la innovación y la exploración constantes de prácticas de evaluación alternativas potentes y significativas en pos de generar experiencias valiosas para sus estudiantes. Una evaluación con carácter formativo requiere también flexibilidad y apertura para detectar, aceptar y hasta destacar en las producciones o desempeños, aspectos -por ejemplo, habilidades- a ser valorados en tanto formas diferentes que no están en total ajuste con lo esperado.

### **3. Pinceladas de una experiencia reciente: colegas interpelados por ¿viejas? paradojas que direccionan la reflexión sobre sus prácticas**

Hace unos pocos meses (durante mayo / junio 2024) en un curso sobre Evaluación en Educación a distancia, los colegas participantes fueron invitados a una actividad asincrónica con la finalidad que compartieran experiencias y motivaciones en la temática. La propuesta incluía también seleccionar una “paradoja” del texto *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española* (Santos Guerra, 1999) que asociaran con alguna preocupación personal. Más allá de la elección que cada quien realizó, se rescata el que les resultara de interés el artículo y el que detectaran una paradoja que pudieran vincular con alguna inquietud sobre la evaluación. Fue interesante que, además, la tarea generó miradas ciertamente reflexivas en torno a las propias prácticas. Como se advierte en la referencia, hablamos de un texto de 25 años de antigüedad... Esto llevaría a dos vertientes de análisis, por un lado, el vínculo entre la evaluación de los aprendizajes y la evaluación de la enseñanza y, por otro, el peso de las tradiciones que, pareciera, se presenta más evidente en la evaluación que en otras esferas de la agenda didáctica. En relación con ambos puntos, cabe invocar las palabras de Edith Litwin en su artículo *La evaluación de la docencia*, en el que expresa, justamente, que la mejora de las prácticas es la meta de la evaluación y que en parte esta llagará de la mano de la superación de las tradiciones en evaluación

implica el recorrido de nuevos caminos mediante nuevas propuestas de ayuda o concepciones que instalen provocativamente el camino del mejoramiento. No se trata de un camino prescriptivo ni de reconocer que éstas son las únicas prácticas sustantivas posibles de incluir. Se trata de un entretrejado en el que los resultados de la investigación en torno a la docencia, el mejoramiento de las tradiciones evaluativas y las nuevas propuestas de trabajo en colaboración construyan una agenda sustantiva

de la evaluación de la docencia que supere tradiciones y, por qué no, trivialidades y que libere a los sospechosos de siempre del control de la evaluación (2010: 59).

Volviendo a estas reflexiones que dirigen la mirada sobre la enseñanza a partir de la evaluación, resulta interesante el concepto de *enseñanza irrelevante* que utiliza Pruzzo (2012) para situaciones en las que se pierden de vista los principios básicos de la didáctica, especialmente, el que afirma que la enseñanza custodia el aprendizaje a través de la evaluación. Es menester transitar la docencia con la apertura necesaria para generar, a través de la evaluación, “análisis que nos modifiquen en pos de trabajar con más profesionalidad, con más justicia, con más ética” (Steiman, 2012: 128). Como acertadamente postula Marilina Lipsman (2012), la evaluación se presenta así impactada por la enseñanza e impactando la enseñanza, operando como su fuente de mejora.

#### **4. Algunas definiciones. Frases “célebres” y breve estado del arte**

Casi de manera inexorable, en la literatura sobre evaluación ya sean textos más o menos actuales o asociados a determinado paradigma o aludiendo a distintas modalidades, encontraremos alguna de estas palabras (o perteneciente a su familia...): complejidad, desafío, amplitud, decisión, controversia, preocupación, incertidumbre, polémica, paradoja, dificultad. Sin intención de provocar desazón sino retrospección que motorice la acción, es posible sopesar la situación con la visión de Lipsman, cuando acerca de la evaluación, comenta “no es un tema que no pueda resolverse con reflexión, estudio y experimentación” (2023), a lo que podríamos agregar con creatividad y, como veníamos diciendo, con compromiso. Proyectarse en sintonía con estas perspectivas demanda asumir riesgos ante múltiples desafíos. El tema de la evaluación es reconocidamente

amplio, tal como se desprende de las palabras de Cardinet (1986) cuando afirma que la evaluación “supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía” (en Santos Guerra, 1999: 372).

Según Litwin, la evaluación desde la didáctica implica

juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje de los estudiantes, atribuirles valor a los actos y a las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (1998: 13)

Y complementa: “desde tal perspectiva didáctica significa también el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender” (1998: 13). Un más que significativo punto a rescatar de esta postura es el expreso vínculo entre los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la mirada que sobre la enseñanza. Con lineamientos coincidentes en algunos rasgos, Steiman entiende por evaluación didáctica a todo proceso que

a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente que posibilita tanto el tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia como exige comunicar a docente y/o alumnos/as - por medio de enunciados argumentativos - el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica (2012: 143).

En esta definición, cabe destacar cómo se conjugan e integran aspectos que rescatan el sentido formativo de la evaluación. Se utilizan términos como *comprensión* de la información; actitud *dialógica*; juicios sobre las prácticas de aprendizaje y sobre las de enseñanza; exigencia de *comunicación* y de *contextualización*, por ejemplo. Por su

parte, Rebeca Anijovich (2017), reconocida referente del tema, se inclina por hablarnos justamente de evaluación formativa y adhiere a la definición de Wiliam (2009: 6):

La práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares para tomar decisiones acerca de sus próximos pasos en la instrucción que tengan probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida.

Se advierte claramente en estas referencias el peso y la significación de procurar que a través de la evaluación estudiantes y docentes generen conocimiento y reparen en ellos para lograr un progreso y una mejora constante. Las palabras de Susana Celman, son por demás específicas al respecto:

si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso. Y esto sólo es posible si se hace de la evaluación un ejercicio continuo. (1998: 47).

En el intento de esbozar un breve estado del arte, han de contemplarse otro grupo de palabras recurrentes al hablar de evaluación, como control, ética, justicia, poder, competitividad... Hargreaves sostiene que las escuelas son espacios políticos y que entre las acciones educativas es no sólo posible, sino también omnipresente el ejercicio del poder. La política, según el autor, “forma parte de la enseñanza tanto como el aprendizaje”; la evaluación encierra, entonces, una fuerza controladora de lo que acontece habitualmente en las aulas, puesto que “la autoridad se asienta en parte sobre el poder de evaluar” (1998: 20). A partir de esta visión, es menester replantear la dimensión

ética acerca de la evaluación (Santos Guerra, 1996). En una línea análoga, este mismo autor en un más que interesante artículo de 1999 en el que aborda el tema de la evaluación a través de 20 paradojas, señala en una de ellas; “Aunque la enseñanza universitaria debiera encaminarse a la consecución de la racionalidad y de la justicia de la institución y a una transformación ética de la sociedad, la práctica de la evaluación constituye un ejercicio de poder indiscutido” (Santos Guerra, 1999: 385).

Otra vertiente ampliamente aludida en desarrollos teóricos sobre evaluación, invita a pensar en la temporalidad. En las oportunidades y en los momentos en los que se planifican las prácticas evaluativas. Y con ello, ineludiblemente, emergen las funciones complementarias de la evaluación: acreditación y seguimiento, que serán abordadas en el próximo apartado. Algunas voces de especialistas acercan valiosos posicionamientos genéricos que, como se viene tratando, derraman a lo largo del continuo presencial - distancia. Edith Litwin en el capítulo: La evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza, plantea:

la suposición de la que parten estas evaluaciones consiste en señalar que es posible medir los aprendizajes en el mismo momento que ocurren o dentro de un curso escolar y que, para ello, es útil recurrir a la creación de situaciones más formalizadas en las que la medición puede ser realizada. Esta situación es controvertida para nosotros, en tanto reconocemos que los aprendizajes significativos necesitan tiempos de consolidación en los que los temas o problemas enseñados puedan ser relacionados con otros y que, probablemente, el verdadero aprendizaje tenga lugar cuando el alumno/a se encuentren fuera del sistema o de la clase en donde se planteó la situación de enseñanza. (1998: 14)

En sintonía con esta idea, otra paradoja de Santos Guerra también habla de esta temporalidad...

Aunque muchos aprendizajes significativos tienen lugar en periodos de tiempo prolongados, la evaluación se realiza en un tiempo corto e igual para todos. Los ritmos de aprendizaje son diferentes para cada alumno, aunque el sistema sitúa los momentos de evaluación en unas fechas fijas e iguales para todos y todas (1999: 381).

Es claro, que se promueve una evaluación que no se escinde de la enseñanza. En la EaD no habría, per sé, inconveniente para ello. La instrumentación de las prácticas de evaluación han de atender a estas cuestiones previendo, además, la integración de instancias variadas:

es posible pensar en construir instancias evaluativas capaces de evidenciar los procesos de sistematización de información, indagación, problematización, relaciones de categorización, generalización, diferenciación, inducción y deducción de principios, aplicación y creación de procedimientos, resolución de problemas, etc., si se ha trabajado en tal dirección antes, durante el período de enseñanza y aprendizaje. (Celman, 1998: 41).

A lo que agregamos que, en cualquier modalidad, incluso en la EaD:

Si pensamos que la evaluación no es solo ese momento puntual y aislado de los exámenes, surgirán alternativas que puedan ser combinadas, formatos de producciones estudiantiles que puedan tener etapas y modalidades complementarias: una explicación oral con un audio y ensayo escrito; un cuestionario y una narrativa; un video; una cadena argumentativa en un foro; un trabajo grupal en una wiki y una tarea individual, un análisis de los resultados de una simulación y una presentación con diapositivas narradas; una recopilación de materiales con campos descriptores... (Rainolter, Garmendia y Fuertes, 2024: 188)

Estas últimas consideraciones, se retoman y amplían en apartado sobre instrumentación de prácticas de evaluación de los aprendizajes en la EaD.

## **5. Dos funciones de la evaluación. El equilibrio tan deseado...**

Acreditar - acompañar... Controlar - analizar... Calificar - orientar...  
Evaluar para acreditar - evaluar para comprender y mejorar. ¿Polos?...

Podrían constituir polos, en tanto entidades que se oponen, las actitudes docentes que solo asumen un carácter verificador de los conocimientos adquiridos; frente a aquellas en las que los docentes entablan con sus estudiantes una relación cualitativamente diferente. En este vínculo, el profesor trata de comprender la lógica de apropiación de los conocimientos y la forma en la que los alumnos van construyendo sus saberes (Palou de Maté, 1998). (Rainolter, 2015:12).

Entonces... no, no diríamos que son polos, ambas funciones son válidas y necesarias en cualquier modalidad en que se trabaje. En esta línea, Sonia Araujo se expresa sobre la necesidad de diferenciación de estas lógicas y en tal sentido define acreditación en los siguientes términos:

La acreditación, en cambio, está referida a la verificación de ciertos productos de aprendizaje previstos curricularmente, que reflejan un mínimo requerido por parte del estudiante para la aprobación de un curso. La previsión de las evidencias de estos resultados implica establecer los criterios con los que estas evidencias del aprender -trabajos escritos, presentaciones orales, monografías, ensayos, prácticas, reportes, investigaciones, dramatizaciones, portafolios, obras artísticas, etc.- se mostrarán, las etapas y sus formas de desarrollo durante el proceso de enseñanza. (2016: 16 -17).

Por su parte, Pedro Ravela considera que éstas son dos funciones “completamente distintas de la evaluación de las que tendríamos que trabajar por separado, ellas tienen propósitos distintos” (2018: 1’30” en ad.). Para tal distinción, utiliza la imagen de una gimnasta olímpica donde asocia cada función de la evaluación con, por un lado al jurado que certifica otorgando puntuaciones para distintos aspectos del desempeño (entrada, sincronización, salida...) y por otro al entrenador que intenta que ella avance y mejore. A continuación,

invita a imaginar que este entrenador le dice a la gimnasta “tenés 7.5 en la entrada, 8.8 en sincronización 9.2 en la salida ... - Ahora hacelo de vuelta y vuelve a dar puntuaciones...” Ravela señala que, claramente, ese no es el modo de ayudarla, y que para ello su entrenador debe observar y hacerle notar aquello que percibe, diciendo, por ejemplo: “- Lo que pasa es que cuando entrás, pones el pie de tal manera y después, en un tal momento fijate que hacés tal cosa...”; así, la ayuda a darse cuenta de cómo lo está haciendo y, a partir de eso, qué cambios tiene que ir introduciendo para mejorar.

En cualquier modalidad de enseñanza se presenta el desafío de encontrar ese *equilibrio tan deseado*... Hablamos del *desafío* de un equilibrio porque las improntas de las tradiciones en evaluación son tan potentes y persistentes que hoy día, como se viene mencionado, siguen primando las prácticas de evaluación tendientes a la certificación. Incluso -y lamentablemente- a veces resultan ser las únicas en juego aún hoy. La cita acerca voces, algunas de ellas lejanas. Esta lejanía nos habla de cuentas pendientes, de procesos lentos...

Muchas prácticas docentes, sostiene Álvarez Méndez (2001: 18), siguen expresando su vinculación con conceptos surgidos en los años ‘60 y ‘70 en contextos ideológicos muy conservadores. Las instituciones universitarias no estarían ajenas a la existencia de prácticas con tendencias tecnocráticas y de carácter reduccionista. Martín y Romanut (2017), sostienen que es lento el proceso de cambio en los modos de evaluar y además están atados a sistemas de acreditación que tienen anclajes institucionales que muchas veces superan las decisiones de los equipos. (Rainolter, 2020: 33-34)

Marilina Lipsman, en la grabación de un encuentro con colegas, se refiere al tema asumiendo que “una responde a una lógica institucional y otra a una lógica de los procesos de aprendizaje [...] lógicas que a veces se equilibran y a veces entran en tensión” (2023: 21’ en ad.). Así, la reducción de las prácticas evaluativas a la mera instrumentación de instancias de acreditación, genera un

desequilibrio que limita significativamente la promoción de una evaluación formativa, una evaluación que sirva a la mejora y aporte a los procesos, una evaluación que suponga comunicación en variadas direcciones. Priorizar el sentido educativo de la evaluación, impone la necesidad de una observación permanente, una observación formativa. Es por ello, que las prácticas evaluativas requieren *contemporaneidad* con la enseñanza y el aprendizaje (Camilloni, 2004). En la evaluación formativa el docente observa y acompaña, observa y orienta, observa e interpreta, observa y reformula, observa e invita a observar, observa y no etiqueta. Y para poder observar serán necesarios estudiantes activos, estudiantes en acción, estudiantes comunicándose, produciendo, aprendiendo en el hacer. La dupla *estudiante activo y docente atento* adquiere potencia y, muchas veces, conduce a *hacer evaluación* casi sin darnos cuenta. En la sinergia de esa dupla, surgen datos, pistas, indicios, insumos para proponer, reorientar, detectar, recomendar, reformular... En palabras de Lipsman, se genera una *evaluación invisible*.

La trama de las prácticas evaluativas y las actividades de aprendizaje se consolida y la delimitación entre ellas se hace porosa. Entran en escena -como parte de la evaluación de los aprendizajes- las acciones de seguimiento. Y, surge el interrogante ¿en el marco de la EaD podremos ejercer esa *tutela de aprendizaje*?... rotundamente sí. De hecho, se podría aventurar que, en el marco de una propuesta de EaD en la que se decida por la virtualidad y por ende, el soporte sea un entorno virtual de enseñanza, existen potentes herramientas que cumplan estas finalidades. En las aulas virtuales de un entorno, las alternativas de evaluación podrían concretarse a través: de producciones con entrega; de la interacción sincrónica entre docente y estudiante y del análisis de información disponible en los entornos (que incluirían actividades de autoevaluación y heteroevaluación). Sobre estas alternativas trata el próximo apartado.

## **6. La instrumentación. Todo muy lindo, pero...**

Se acercan en este apartado algunas ideas acerca de alternativas de instrumentación de las prácticas evaluativas en el contexto de la EaD, que podrían llevarse a cabo en entornos virtuales de enseñanza. Como se ha mencionado, éstos, sin ser exclusivos, son en la actualidad los que mayormente se utilizan en el ámbito de la educación superior. Previo a ello, caben algunos señalamientos como antesala que se integran a los desarrollos previos. Sacando provecho de la acción de *maschuppear* -muy propia de la era digital- nos valemos nuevamente de recuperar expresiones que tan claramente han vertido colegas, en torno por un lado a los sentidos de la evaluación y por otro a la relatividad para valorar formas de instrumentación de las prácticas.

En el primer caso, Úcar Martínez sostiene que centrar la atención y los esfuerzos en alejarse de la concepción de control y medición propia de los planteos tecnicistas de la evaluación despojados de subjetividad e intencionalidad, implica asumir que, “no hay [...] evaluación que sea neutra [...] la evaluación tiene un ‘porqué’ y un ‘para qué’ que contextualizan y condicionan el ‘qué’, el ‘quién’, el ‘cómo’, el ‘cuándo’ y el ‘dónde’ de la misma” (2000: 8). En el segundo caso -en lo personal considerado casi como un dogma- las palabras de Celman acerca de que “no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras” (1998: 8). Ambas reflexiones resultan centrales al momento de tomar decisión sobre las estrategias de evaluación ya que remiten al carácter determinante que pueden tener diferentes factores. Hablamos de prácticas situadas en las que habrá que considerar: lo disciplinar, el nivel de la formación, los procesos cognitivos que se buscan promover, el perfil de los estudiantes<sup>1</sup>, el soporte y las funcionalidades que ofrece, la experticia del docente en cuanto a los aspectos tecnológicos, la relación

---

<sup>1</sup> Nivel de conocimiento y dominio del entorno de trabajo; nivel de alfabetización, informacional y digital.

“cuantitativa” docente - estudiante, cuestiones de accesibilidad y conectividad, entre otros.

A la luz de las perspectivas esbozadas, es posible rescatar el sentido formativo de la evaluación en cualquiera de sus dos funciones en tanto se la conciba:

- al servicio de los aprendizajes, pero también al servicio de la enseñanza,
  - generando espacios de diálogo en los que "todas y todos" los involucrados brindan información y expresan argumentos suficientemente fundados,
  - entramada y coexistente con la enseñanza y no como apéndice o recorte de un momento,
  - desarrollada en un ambiente de horizontalidades donde prima la actitud de compromiso con la función educativa,
  - promoviendo la reflexión crítica en busca de la comprensión.
- (Rainolter, Garmendia, Fuertes, 2024: 190-191)

Roig y Lipsman, en su trabajo basado en relecturas de aportes de Edith Litwin, destacan los requisitos de

significatividad, representatividad y diferenciación cognitiva” en tanto “megacriterios” que deberían primar en el conjunto de propuestas evaluativas. Los autores sostienen que “se trata de un planteo de actividades que cambien el lugar de la evaluación como reproducción de conocimiento en una etapa final, por el de la evaluación como producción de conocimiento a lo largo de todo el proceso educativo”. (2015: 71-72).

Tal vez ya resuene el subtítulo del apartado: *todo muy lindo, pero...* ¿será posible en la práctica aproximarse a estos postulados? y... ¿en la modalidad a distancia? Reafirmamos: sí, absolutamente es posible y deseable. Más posible aun pensando en ese compromiso del que se hablaba unos párrafos más arriba. Un compromiso con el *ser docente* que ha de guiarse por el interés en el aprendizaje de los estudiantes y su formación integral.

## **6.1. Evaluación a través de producciones con entrega**

Lejos de constituir una limitación, los entornos digitales de trabajo como las aulas virtuales no solo permiten la ejecución de prácticas de evaluación que suponen la entrega de producciones de los estudiantes, sino que incluso aportan en distintos aspectos. Por un lado, facilitan que el producto a desarrollar, de forma individual o colectiva, adopte diversidad de formatos justamente por el carácter digital de tal producción. Esto se traduce en la posibilidad de constituir o integrar en estructuras hipermediales: textos, videos (que reproduzcan acciones de muy diverso carácter), audios, imágenes, animaciones, esquemas, por ejemplo. De este modo podrían lograrse composiciones que enriquecen el producto final y el proceso ya que requiere organizar, compendiar, articular, relacionar información y contenidos mediante diferentes lenguajes. Por otra parte, estas plataformas diseñadas para la actividad académica, cuentan con circuitos específicos para la gestión de los intercambios entre docente y estudiante en el marco del seguimiento y/o de instancias de acreditación con entregas que requerirán una supervisión del profesor. De este modo no hay necesidad de organizar canales de entrega o espacios de producción, esto estará previsto en las aulas. Las entregas quedan organizadas y a disposición para su corrección sin mediar una acción específica del docente. Lo mismo ocurrirá, en sentido inverso, respecto de las devoluciones. Además, estos entornos permiten configurar parámetros respecto de la entrega, la corrección y la devolución de trabajos<sup>2</sup>. Este tipo de evaluaciones se desarrollan

---

<sup>2</sup> *Entrega*: plazos de activación y finalización, admisión de adjuntos (además: tipos de archivos permitidos y tamaño), extensión; condiciones de correlatividad, entre otras.

*Corrección*: numérica o con escalas; personalización de escalas; categorías para definir aprobación - no aprobación, entre otras.

de manera asincrónica, aunque se pueden complementar con algún espacio o instancia de sincronía con distintas finalidades como: presentación / explicación inicial por parte del docente, de intercambio y consulta durante el desarrollo o de finalización y presentación por parte de los estudiantes.

En la EaD, al diseñar las instancias en general y las de este tipo en particular, se requiere extremar recaudos respecto de la anticipación, la claridad, la completud y la univocidad de la consigna. La siguiente enumeración podría constituir una guía de posibles ítems para la estructuración del protocolo:

- Título<sup>3</sup>. Carácter
- Contenidos a tratar. Introducción a modo de contextualización
- Correlatividad (requisitos previos que deben cumplirse para participar de la actividad)
- Consigna de trabajo. Descripción específica de lo que se espera. Formato
- Estructura de presentación. Apartados a incluir
- Plazos de activación y entrega
- Modalidad: individual o grupal (indicación de nº de estudiantes máximo / mínimo)
- Inclusión de fuentes y/o bibliografía, si correspondiera
- Circuito / forma de remisión y/o entrega
- La escala de calificación (independientemente del tipo que se trate)

---

*Devolución:* plazos; formato: integrada en el mismo archivo de la entrega, mediante adjuntos o en campos editables específicos; con / sin envío de notificaciones, entre otras.

<sup>3</sup> Que sea lo más sintético posible y a la vez exprese claramente la idea de la propuesta.

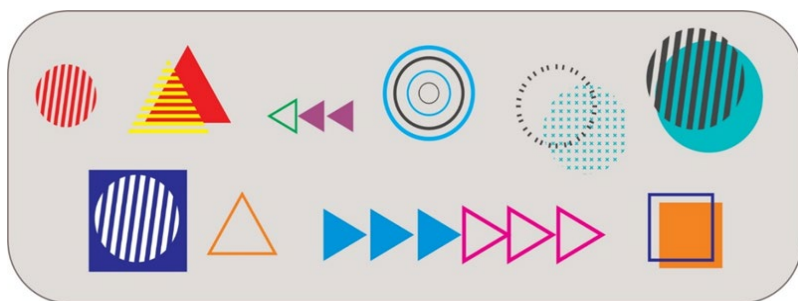
- Criterios con los que será analizada y valorada la producción: generales y específicos con relación a los contenidos
- Posibilidades y modalidades de recuperación / reelaboración en los casos en que esto sea requerido

Anticipar estas tareas permitirá que los estudiantes se organicen de mejor modo, habida cuenta que, en general, suelen ser personas con responsabilidades cotidianas más allá de las que les demanda el estudio. La claridad y completud allanarán las tareas de seguimiento, reducirán ambigüedades que puedan obstaculizar las ejecuciones y, con ello, eventuales situaciones desmotivadoras. Algunas alternativas de formatos en los que basarse para proponer producciones con carácter de trabajos prácticos, actividades, ejercicios o parciales, podrían responder por ejemplo a: ensayos / informes / monografías; análisis / estudios de casos; elaboración / ejecución de proyectos -de investigación, de intervención o actuación-; trabajos de campo / relevamientos; resolución de problemas; diseño de resúmenes / cuadros / esquemas / mapas conceptuales; pruebas o cuestionarios de ensayo / desarrollo; informes de prácticas en simuladores o pasantías; entrevistas / testimonios; portafolios; diseños visuales; maquetas o diseños de productos; resolución de ejercicios de aplicación; etc. Estas prácticas podrían realizarse en un plazo relativamente corto o proponerse con un carácter longitudinal con entregas parciales a modo de avance.

En la intención de transitar un camino cuyos pasos nos posicionen cercanos a una lógica de construcción de saberes tomando distancia de prácticas impregnadas por la lógica de la reproducción, cualesquiera sean las alternativas, habrá que propender a que en sus desempeños, los estudiantes: indaguen, analicen, identifiquen, relacionen, comparen, clasifiquen, seleccionen, propongan, proyecten, apliquen, representen, construyan, decidan, definan,

inferan, transfieran, deduzcan, modelicen, fundamenten, discutan, jerarquicen...

Si se enfoca en el *conjunto* de las prácticas de evaluación en el marco de una determinada asignatura o curso, por ejemplo, caben algunas consideraciones acerca principalmente de la variedad y complementariedad de las instancias.



**Figura 1:** Representación gráfica que alude a la combinación e integración de alternativas para generar diversidad de prácticas evaluativas

Metafóricamente podríamos asociar esta idea a la imagen (Figura 1) donde formas, colores y tramas se asocian a formatos, procesos cognitivos, modalidades... y pensar en alternativas combinadas como, por ejemplo:

- Un informe que resuma patrones de una cantidad X de ensayos en un simulador presentado en un texto con una determinada extensión e individual.
- Un informe grupal que resuma patrones de una cantidad X de ensayos en un simulador presentado mediante un podcast con una determinada duración.
- Un mapa conceptual que relacione los temas de una unidad que se entrega como imagen junto a un audio que detalla tres ideas principales.

- Una galería de imágenes que muestran la secuencia de estados en el seguimiento de un cultivo durante dos meses entregada en tres etapas de avance.
- Una galería de imágenes que reproduzca los avances en el diseño de una maqueta organizada con formato de presentación junto a un texto que describa la idea generatriz del diseño.
- Un proyecto de intervención grupal entregado en dos etapas de avance junto con una exposición sincrónica individual basada en el diálogo con el docente.
- Un audio que simule un parte médico basado en un conjunto de estudios y detalle de una historia clínica.
- Un audio grupal formado por fragmentos de críticas literarias (individuales) de obras de un autor y una línea de tiempo colaborativa que ubique la producción de la última década.
- Entre muchas otras posibilidades...<sup>4</sup>

Unas últimas orientaciones acerca de considerar las ideas de variedad y complementariedad. Incluir la oralidad como modalidad de presentación del trabajo (o de parte de él) pone en juego un aspecto esencial asociado a la comprensión, como es la comunicación. Integrar lo individual y lo colaborativo, propicia la dimensión social necesaria en la construcción cognitiva. Complementar lo asincrónico con espacios sincrónicos resulta relevante en el marco de la EaD, sobre todo en función de atender a procesos de acreditación de identidad. El abanico de opciones es ciertamente amplio. No obstante, y como

---

<sup>4</sup> Si bien habría innumerables ejemplos para detallar, el lector podrá encontrar algunos otros en diferentes producciones y dispositivos elaborados por docentes de la UAC del SIED como: en el capítulo “Evaluación” del libro [“Presencias compartidas. Aulas virtuales en la educación superior”](#) (2024) - [Colección Intersecciones](#); en el sitio [“Mesa de ayuda para docentes”](#) Mosaicos “Evaluación”; en el material [“Actividades de aprendizaje en entornos virtuales”](#) (2020).

ya se ha mencionado, hay condiciones que harán de cada estrategia proyectada una experiencia de evaluación con distinto grado de factibilidad de implementación y potencia.

Cabe analizar también, en el marco de actividades dentro de algún EVEA, que se dispone de una serie de funcionalidades que integradamente permiten llevar adelante prácticas en los sentidos abordados. Circuitos para gestionar entregas a ser supervisadas; circulación de archivos digitales de distinto tipo; recursos para el trabajo colaborativo; espacios de intercambio y discusión; funciones para socializar producciones; herramientas para organizar equipos de trabajo; dispositivos para la evaluación entre pares, son algunas de las facilidades que -con distintas denominaciones y particularidades- cada docente puede emplear como soporte de prácticas evaluativas de este tipo. A su vez, las aulas virtuales poseen -en general- editores que admiten incorporar audios<sup>5</sup> (como parte de un desarrollo o como único formato, tanto en entregas como, por ejemplo, en foros). De este modo se promueve la expresión oral en el trabajo asincrónico.

Finalmente, dedicar algunas palabras al acompañamiento, seguimiento y supervisión por parte del docente de las evaluaciones a través de producciones con entrega. Lo expresado en torno a la anticipación, claridad y completud de las consignas de trabajo, son fundamentales como inicio y antesala de este tipo de prácticas<sup>6</sup>. Establecer criterios y explicitarlos es otro aspecto de suma relevancia y, si fuera posible que tal definición surgiera de un acuerdo del que participaran los estudiantes, más lo sería aún. El encuadre, el enfoque, la responsabilidad, y la motivación con la que cada estudiantes o

---

<sup>5</sup> Que se pueden grabar desde el mismo espacio de edición, como por ejemplo en Moodle.

<sup>6</sup> El texto [\*Comprender consignas\*](#) (INFOD, 2012) permite ampliar el tema, destacando la importancia de analizar sus cualidades con consideraciones concisas que parten de la premisa acerca de que “Las palabras adquieren su sentido en los textos que construimos para comunicarnos”.

grupo encaran la tarea habiendo sido parte de configurar estos criterios, minimiza los desajustes en las ejecuciones. La distancia entre lo esperado / proyectado y lo logrado, tiende a disminuir. Ya habrá un gran terreno ganado tanto para ellos como para el docente.

Siempre que este tipo de instancias tenga función de acreditación, será necesario proceder a su corrección, entiendo que este proceso implica tanto la asignación de una calificación como la elaboración de un informe con todas las consideraciones que el docente realiza sobre el trabajo: la devolución. La comunicación y el diálogo encuentran en esta etapa un escenario privilegiado para desarrollarse favoreciendo la comprensión del acontecer, tanto respecto de los aprendizajes como de la enseñanza. Este potencial es advertido por Litwin cuando expresa que “el surco que dejarán los análisis cualitativos en los aprendizajes de los estudiantes dependerá del valor de las sugerencias, de los estímulos que provoque y del acierto con que perciba los lugares potentes para el mejoramiento de esas producciones.” (2008: 174). La instancia de devolución de las producciones es un tema en sí mismo. La modalidad nos exige, por un lado, ser estrictos con los plazos previstos y por otro, ser considerados, analíticos y empáticos al hacerles llegar detalle de todo aquello que hemos observado y sobre qué y cómo sugerimos revisar parte de lo hecho. Algunas otras orientaciones al respecto pueden ampliarse a partir del material [El proceso de corrección y devolución](#) (UNMdP UAC - SIED 2021).

Según la magnitud de la tarea, la cantidad de estudiantes a cargo y los plazos disponibles, pueden pensarse en distintas alternativas prácticas para este proceso. Las rúbricas son un instrumento de amplio potencial y su diseño se basa en criterios. Mediante escalas, niveles o grados permiten incluir los necesarios matices en las valoraciones de los distintos aspectos de una producción, desde niveles de excelencia hasta niveles insuficientes o que ameriten nulidad o rechazo total o parcial. A su vez, es un recurso versátil en tanto puede ser utilizada por el docente, por el mismo estudiante a

modo de autoevaluación -por ejemplo, como una etapa en el proceso de corrección integrada a la del docente- e incluso, para un proceso de evaluación entre pares (coevaluación). Las listas de cotejo, son otra alternativa de sencilla instrumentación sobre todo en casos donde hay gran cantidad de estudiantes. También admite ser empleada como auto y coevaluación. Sería ideal en estos casos acompañar con un informe cualitativo. De no ser posible hacerlo para cada estudiante, se podría acercar una valoración grupal con los puntos destacados que han sido advertidos en el proceso de supervisión. Estas devoluciones se podrían vehiculizar mediante textos (en archivos o en plantillas de corrección); audios / podcast o videos. Cuando las producciones se desarrollan mediante herramientas de co-edición, el seguimiento y las orientaciones podrían realizarse en los mismos espacios de edición.

En atención a la modalidad y, sobre todo, a los casos en que las producciones resultan *lejanas* a lo esperado, habrá que procurar que en los informes se incluyan alternativas de acción antes las dificultades. Limitarnos a detallar errores, reduce la potencia de este proceso. Ofrecer pistas sobre el posible origen de los errores o desajustes, orientará en la reflexión sobre los mismos y sobre la proyección de modos de revisarlos. Es importante hacer *sentir* al destinatario de la devolución, que tiene herramientas y capacidad para revertir los eventuales fallos. De este modo, podría aumentar su motivación pues percibe que son altas las probabilidades de lograr sus metas de aprendizaje<sup>7</sup>. Todo avance necesita una cuota de éxito, aunque sea mínima. Intentar que cada estudiante, vaya construyendo y consolidando de manera progresiva la idea de que él tiene gran responsabilidad sobre sus aprendizajes, lo encamina transitar proceso

---

<sup>7</sup> Como indica Bandura (1986), las expectativas de realizar con éxito una tarea influyen en la motivación por concretar dicha tarea, pudiendo ser *expectativas de eficacia*, cuando el sujeto considera que reúne las condiciones para poder llevarla a buen término, o *expectativas de resultado*, cuando están centradas en los beneficios que pueda obtener posteriormente.

metacognitivos por demás valiosos para su formación. Estaremos haciendo de la evaluación una verdadera *herramienta de conocimiento*.

## **6.2. Evaluaciones a través de cuestionarios**

El cuestionario es una de las herramientas prototípicas que, en las aulas virtuales, se asocia a instancias de evaluación mayormente con fines de acreditación, pero también de autoevaluación, de control de lecturas y/o a modo de diagnóstico. Son instrumentos que pueden integrar opciones de elección de respuestas predeterminadas - mediante variedad de formatos- con preguntas de desarrollo. En el primer caso la puntuación se otorga de manera automática mientras que en el segundo la asigna el docente<sup>8</sup>. En caso de construir un cuestionario con ambos tipos de ítems, la calificación final se establece automáticamente luego que el docente puntúe las preguntas de desarrollo. Desde una perspectiva didáctica, es una opción potente en la medida que el conjunto de preguntas que lo integran se piensen y diseñen de manera estratégica y respondan a operaciones cognitivas variadas. Es ciertamente difícil pensar que en una propuesta a distancia la acreditación se base en este tipo de instrumentos de manera exclusiva.

Si bien cada plataforma cuenta con sus particularidades, en general se cuenta con la posibilidad de<sup>9</sup>:

---

<sup>8</sup> En este caso, al igual que en las producciones con entrega, será necesario establecer criterios.

<sup>9</sup> Se sugiere ahondar en las funcionalidades específicas según el entorno virtual, la versión y configuración que se utilice. En caso que sea Moodle, puede ampliar esta información técnica en el [sitio oficial](#). El Capítulo “Recursos y Actividades Moodle” del Libro [\*Presencias compartidas. Aulas virtuales en la educación superior\*](#) ofrece orientaciones didácticas y tecno procedimentales integradas.

- Construir ítems de formatos diferentes como, por ejemplo: verdadero / falso; completamiento (con opciones prefijadas); emparejamiento; arrastre; relación mediante cuadros de doble entrada, entre otros.
- Delimitar el tiempo de ejecución y habilitar momento (fecha y hora) de activación y/o cierre.
- Establecer puntuaciones diferentes para cada pregunta, y en algunos casos asignar puntajes parciales ante respuestas correctas, pero incompletas.
- Ofrecer múltiples instancias de resolución.
- Aleatorizar tanto la presentación de preguntas como de las respuestas de uno o varios ítems.
- Incorporar de forma integrada textos, videos, imágenes, enlaces tanto en enunciados como en alternativas de respuestas (en algunos tipos de ítems).
- Incluir retroalimentaciones ante respuestas correctas o desajustadas.
- Configurar el momento en que el estudiante, luego de la resolución, accede a la visualización de la o las respuestas correctas.
- Construir el cuestionario a partir de la selección aleatoria de preguntas contenidas en un banco de preguntas que, a su vez, puede estar categorizado.

Volviendo a lo expuesto acerca de la importancia de la etapa de comunicación de resultados en atención a la modalidad y a potenciar el sentido formativo de la evaluación, podría pensarse en prever una instancia de interacción posterior a la resolución del cuestionario de carácter más cualitativo. De no ser factible una instancia individual, se podría pensar en una comunicación grupal identificando fortalezas y desajustes que se han detectado con formato de informe en texto, audio o video o en una reunión sincrónica o sesión de chat.

Si un estudiante debe resolver un cuestionario por primera vez en una instancia de acreditación será importante prever si está en conocimiento de las cuestiones técnicas que esto implica. Sería

deseable que el manejo del recurso, la visualización, la navegación y todos los procedimientos en juego no sean un tema que dificulte u obstaculice su desarrollo. Instrumentar una actividad previa a modo de simulacro, sería un valioso apoyo.

### **6.3. Evaluaciones mediante interacción sincrónica**

En la EaD, y especialmente cuando adopta carácter virtual, es bastante frecuente la interacción sincrónica mediada. Las finalidades que cumple son múltiples y la posibilidad de constituir una instancia de evaluación es una de ellas. Un intercambio en tiempo real, que bien podría ser una actividad de evaluación con fines de acreditación. Con formatos como exposición, defensa, entrevista, coloquio, le caben muchas de las consideraciones que se han expresado en torno a las evaluaciones a través de entrega de producciones. Sobre todo, los recaudos de anticipación, claridad y completud en el planteo de pautas y condiciones. En estas situaciones cobra relevancia la oralidad. Qué aportante para la formación de estudiantes universitarios resulta la comunicación oral y a través de ella, la construcción de la argumentación y la contraargumentación. Cuánto nos dice del dominio de un saber el poder expresarlo a través de un diálogo fluido... Hoy, las tecnologías digitales puestas al servicio de la EaD lo permiten sin grandes esfuerzos. Las instancias de evaluación a proyectar bien podrían incorporar este aspecto no sólo en instancias sincrónicas sino también asincrónicas.

No menos importante, otra particularidad a la que prestar especial atención es al clima del encuentro. Es sabido, y por muchos vivenciado, que los exámenes orales generan emociones que suelen atentar contra los estados de ánimo óptimos para mantener un diálogo académico en el que fluyan evidencias del dominio de saberes. Cabe traer estas palabras de Bohoslavsky tan *contundentes... movilizadoras...*

Estoy sentado en una mesa de examen; llamo a un alumno; se sienta, me entrega su libreta que luego deberé firmar y me mira con ojos azorados. Le formulo una pregunta; ante ella se pone aún más pálido y empieza a balbucear una respuesta. Le pregunto entonces de qué tema quiere hablar. Vacila... Comienzo pues a pensar alguna estrategia que me permita realmente comprender cuánto sabe este alumno. En ese instante consigo zafarme de esa situación y me pregunto cuál es el significado que tiene esa interacción, en la que él parece haber perdido toda capacidad de pensamiento y crítica, y todos mis actos, por benévolos o generosos que pueda pensarse que sean, parecieran envolverlo más y más en una trama de sometimiento que aniquila sistemáticamente su capacidad de reflexión. Me pregunto qué significa tomar examen; qué significa dar examen. (1975: 53)

Todo lo que esté al alcance del docente para que cada estudiante se sienta cómodo y en un ámbito de confianza, habrá que considerarlo. Si de por sí son situaciones de tensión, en la EaD esto se amplifica: por ejemplo, para algunos estudiantes esa podría ser la primera vez que interaccionan en tiempo real con el docente.

Puede darse el caso que en estas instancias se sustenten procesos de acreditación de identidad. La dinámica, en general, estará regida por pautas institucionales y, eventualmente, puede involucrar recursos tecnológicos particulares. No obstante, existen algunas prácticas de más sencilla instrumentación que pueden ponerse al servicio de estos fines, como por ejemplo: identificación visual de documentación física; emisión y presentación de tarjetas de identificación personalizadas que, opcionalmente, contengan un QR; verificación mediante preguntas aleatorias de seguridad -que, por ejemplo, podrían estar referidas a detalles de la cursada-.

Cuando se piensa en una instancia de acreditación a través de la interacción sincrónica y los grupos son numerosos, el intercambio individual podría dificultarse o, incluso, ser inviable. Proyectar alternativas combinadas contribuiría a disminuir el tiempo requerido. Una posibilidad sería solicitar un trabajo en formato de texto o audio

a presentar de manera previa a partir del cual el docente tendría posibilidad de valorar algunos saberes y desempeños. Esto permitiría restringir los lapsos de diálogo en tiempo real a partir de delimitar los tópicos a tratar en función de lo analizado en la entrega previa. Los encuentros sincrónicos mediados, pensados como espacios en los que se aborden contenidos, se vehiculicen consultas y/o se presenten o analicen propuestas de actividades, pueden dar pistas, datos, indicios a capitalizar en tanto seguimiento de la actividad académica. Podrán ser fuente para identificar logros, desajustes, problemas de comprensión o de organización de la actividad asincrónica, por ejemplo, con base en lo cual proyectar intervenciones posteriores.

#### **6.4. Otras prácticas de evaluación, otros recursos, otras modalidades**

Las simulaciones, también llamadas *juegos serios*, son espacios para la exploración y la toma de decisiones en escenarios que recrean y/o modelan sistemas consistentes con situaciones reales en entornos controlados. En virtud de la posibilidad de experimentación, promueven el desarrollo de habilidades prácticas en espacios idénticos a la realidad. Ello es altamente pertinente cuando la modalidad de la formación es a distancia dado que en ella, la realización de prácticas que suponen interacción con objetos y personas está en parte limitada. En la mayor parte de los simuladores se propone adoptar un rol que acerca a los estudiantes a desempeñarse en ambientes para los que su formación los prepara. Integrar el uso de este tipo de recursos en el marco de las actividades de aprendizaje y también de evaluación, supone prácticas en el marco de la llamada evaluación auténtica ampliamente enmarcada en el enfoque que se viene planteando.

Complementariamente, en los últimos tiempos se ha acrecentado la cantidad y variedad de aplicaciones digitales gratuitas y de código abierto para el diseño de actividades interactivas, muchas de ellas de la

mano de la gamificación. Se las conoce como herramientas de autor y están pensadas para crear material con fines educativos con opciones variadas para presentar contenidos, pero también para proponer actividades interactivas de forma independiente o integrada<sup>10</sup>. Como la mayor parte de los recursos tecnológicos, son cada vez más sencillos de utilizar, cuentan con interfaces intuitivas y emulan actividades de carácter lúdico. Ejemplos típicos son los crucigramas; las sopas de letras; juegos de asociación y memoria, de ordenamiento, de identificación, de relación, entre otros. Analizados en el marco de la evaluación, y en atención a que, preponderantemente, se basan en poner en juego la memorización, el recupero de información y habilidades cognitivas básicas, resultan útiles, por ejemplo, para actividades de control de lectura. El estudiante encuentra en este tipo de tareas, una actividad distendida asociada a un entorno de juego mediante las que hacer una supervisión de sus niveles de retención y recuperación de información y en algunos casos de interpretación. Cuando el docente pauta una batería de actividades de este estilo como obligatorias, colabora con proponer un ritmo de avance en las lecturas y propuestas de la asignatura que favorece la organización del estudio independiente propio de la modalidad.

En torno a las tareas colaborativas, si bien se ha hecho alguna breve referencia en el apartado sobre la evaluación a través de entrega de producciones, se amplían algunas consideraciones. Haciendo nuevamente referencia a los entornos virtuales en la modalidad, es interesante indagar en el uso de las distintas herramientas disponibles que se basan en la construcción colectiva y en la co-edición de contenidos. Si bien algunas plataformas incluyen distintas funcionalidades de este tipo<sup>11</sup>, el recurso colaborativo, casi por excelencia, es la Wiki. Desde el punto de vista de la evaluación es altamente aportante habida cuenta de la significación del carácter

---

<sup>10</sup> Algunos ejemplos: H5P; Canva; Genially; Educaplay; jClic; Ardora.

<sup>11</sup> En el caso de Moodle se cuenta también con la Base de datos y el Glosario.

social en la construcción del conocimiento a lo que se agrega, en términos de seguimiento, la posibilidad de visualizar la evolución y los progresos a partir de los sucesivos aportes de los estudiantes. Esto, sumado a la facilidad de dejar comentarios a modo de orientación a los participantes, resulta práctico y potente.

### **6.5. Evaluación mediante datos disponibles en los entornos u otros soportes**

Aquí los datos a analizar en el marco de la evaluación, surgen, básicamente, de la interacción entre el docente y el entorno en los casos de uso de aulas virtuales y/o de otras aplicaciones empleadas en la enseñanza. Si bien los datos pueden ser resultado de una interacción entre docente y estudiante o entre estudiantes, este tipo de situaciones no suponen un intercambio intencional. El docente toma contacto con datos que pueden estar generados en forma automatizada por la plataforma o que él mismo deba rastrear. En estos casos, el docente acude a:

- Espacios de comunicación con los estudiantes y/o entre estudiantes como por ejemplo: mensajería, correos electrónicos, foros, grabaciones, historiales de chats.
- Espacios de producción colaborativa, como por ejemplo, wikis o escritorios virtuales.
- Reportes automatizados de navegación, realizaciones, accesos, participación, lectura, calificaciones u otras actividades factibles de ser registradas automáticamente por el entorno virtual.
- Evaluaciones realizadas e intercambios de devolución

La facilidad de acceso a este conjunto amplio de datos podría ser capitalizado para acciones de seguimiento que permitan, desde la enseñanza, activar intervenciones a nivel individual o grupal.

## 7. Finalmente: ¿nuevos retos?

En los últimos tiempos estamos asistiendo a una escalada de comentarios -de amplias proporciones, por cierto- acerca de la inteligencia artificial generativa. La que, ciertamente, no es nueva, pero ha irrumpido amplificadamente en estos últimos tiempos. Libros, artículos, charlas, cursos... Adeptos y detractores... Ilusión de superar problemas de la enseñanza y/o del aprendizaje. Amenaza... Plagio... El título del apartado no asevera, interroga... Y en este interrogar no se pone en tensión el carácter de *reto* sino de *nuevo*. Muchas de las reflexiones y especulaciones que circulan en la academia en la actualidad sobre la IA replican, con tenues y variados matices, decires que en su momento se adjudicaron a otras tecnologías digitales como Internet y la WWW o la Wikipedia y, más atrás en el tiempo la calculadora... Ante la expansión de nuevos desarrollos que de manera ubicua derrama en las sociedades y, en ellas, en lo educativo, se escuchan voces que hablaban de cambios, desafíos, dilemas y preocupaciones que aluden básicamente a la pérdida de distintas habilidades de pensamiento. Hace más de dos décadas, precisamente en 1999, Burbules se expresaba acerca de la inclusión de ciertas tecnologías en educación

[...] información inexacta, injuriosa, intrincada e inútil que puede circular en la red [...]. El objetivo primordial deberá ser la formación de un sujeto crítico que pueda discriminar lo elemental de lo accesorio, lo válido de lo inválido. He aquí el desafío educativo: enseñar a los alumnos a actuar en entornos intrínsecamente peligrosos, a hacer frente a lo inesperado o desagradable, a formular juicios críticos sobre lo que allí encuentren [...]. Porque esto es necesario para el desarrollo del discernimiento, el juicio y la capacidad crítica (en Iturrioz y González, 2015: 137-138).

Ante cada novedad de este tipo, las instituciones educativas sostienen una responsabilidad ya que “son las aulas el lugar donde los estudiantes tienen la oportunidad para experimentar usos críticos de

la tecnología” (Ferrarelli, 2024: 28’ en ad.). Tal responsabilidad se ve reflejada en las palabras de Novomisky cuando sostiene que “no es posible pensar hoy en una ciudadanía digital y una democracia plena, sin una alfabetización mediática que permita comprender el nuevo ecosistema comunicacional y los riesgos que hoy tenemos a disposición” (2023: 11’ en ad.). En particular, la criticidad respecto de los algoritmos de IA generativa, viene dada por atender a dos cuestiones centrales. Por un lado, los sesgos que devienen de las particulares perspectivas de mundo que puedan portar los *humanos* que alimentan los entrenamientos de estos sistemas. Incluso, como sostiene Alejandro Gonzalez (2023), cabe atender a los sesgos del propio usuario. Éstos pueden explicitarse, por ejemplo, en el conjunto de prompts o bien a través de las perspectivas puestas en juego en las sucesivas iteraciones habituales en la interacción del usuario y la aplicación de IA. El otro aspecto por el que caben recaudos de supervisión, tiene que ver con la detección de errores en la información ya que la IA generativa es una forma del algoritmo de constitución probabilística basada en predicciones sucesivas ya sean creaciones basadas en texto, imagen o sonido. Dicho carácter, justamente, no la exime de errores.

En múltiples oportunidades la asociación entre la IA y el plagio o fraude, sobre todo en la evaluación, se presenta como un reto que, en parte, se amplificaría en el caso de instancias asincrónicas. Cabría preguntarse, como se está percibiendo, si es legítimo asociarlo casi exclusivamente a la EaD. Sostenemos que no, que no lo es. Aunque sí, y en esto probablemente coincidan los docentes que tengan algunos años de trayectoria, la discusión sobre la copia reaparece con cada nueva tecnología, sobre todo aquellas que facilitan la duplicación o distribución de información. Rodríguez Morales y Luzardo Verde sostienen que “El fraude en una prueba o examen, o lo que comúnmente se denomina “copia”, es un problema inherente a las evaluaciones” (2020: 3). En su artículo “Cómo asegurar

evaluaciones válidas y detectar falseamiento en pruebas a distancia síncronas”, exponen como antecedentes estudios sobre el fraude que datan de hace casi cien años y relatan algunas particularidades basadas en testimonio de estudiantes a la par que describen hallazgos que asocian estas situaciones con uso de tecnología.

Es dado reconocer que, en el caso de la IA, tal visión está escalando de manera significativa. El carácter de *nuevo reto* se desdibuja... porque, pareciera que el reto sigue estando -como siempre, ¿no?- en aquello que propongamos realizar como tarea concreta en una determinada instancia de acreditación y cómo ésta se entrama con el resto y con la enseñanza en su conjunto. Y volvemos a unos de los primeros puntos del capítulo... sobre aquello que tan estratégicamente postula Edith Litwin como requisitos de “significatividad, representatividad y diferenciación cognitiva” (en Roig, Lipsman, 2015). Toda práctica que se base en describir, enunciar, enumerar, identificar... en tanto acciones asociadas a procesos cognitivos básicos serán más propensas a que puedan resolverse con apoyo de la IA y se encontrarán alejadas de constituir un real *desafío cognitivo*. No se puede negar que en ciertas circunstancias será más o menos sencillo afrontar estos retos. Como se ha sostenido, el contexto muchas veces limita algunas iniciativas potentes, pero eso no debe excusarnos de intentar, de experimentar y del riesgo que suponen los desafíos. Desafíos de proponer evaluaciones auténticas, apelando a la conexión con los ámbitos reales de desempeño. Proponer problemas a resolver... problemas complejos...

Pensemos finalmente en formas de incorporar la IA a las planificaciones didácticas. En modos de integrarla a la evaluación. En alternativas de uso para el docente y en aquellas que puedan orientarse al servicio del estudiante y sus aprendizajes. En todos los casos la IA generativa podría emular la actividad de un *asistente*, un colaborador. Un colaborador bajo la estricta vigilancia académica del usuario, sea

este docente o estudiante. Un colaborador que permitiría reducir tiempos de producción y ejecutar, por ejemplo, tareas de búsqueda de variantes y formas de personalización, detección de patrones, filtrado de datos, revisión y comparación de textos; elaboración de síntesis y resúmenes en distintos formatos, redacciones; diversificación de lenguajes por ejemplo para dinamizar presentaciones / comunicaciones... Claramente, la lista puede seguir... Sólo señalar una última idea acerca de redoblar la atención en no ampliar y/o perpetuar la brecha digital que supone, por ejemplo, la actual diferencia en las prestaciones de las aplicaciones de IA gratuitas o pagas.

## **8. De qué no hablamos o hablamos poco...**

De más está decir que existen temas complementarios que no han sido tratados o se lo ha hecho de manera tangencial. Algunos profundizan, otros amplían, todos aportan y tienen su relevancia, pero... los recortes son ineludibles. Un primer ejemplo podría estar constituido por el conjunto de condiciones que hacen de las prácticas evaluativas situaciones caracterizadas por ser confiables y válidas<sup>12</sup>, a lo que agregamos *justas*. Un interesante texto para ampliar este último aspecto es el artículo “Tres principios para una evaluación justa” de García Sáez (2018). Algunas de estas cuestiones tienen zonas comunes con lo tratado en el apartado sobre nuevos retos. No obstante, y como se sostiene, hay desafíos persistentes que no resultan patrimonio de la EaD, y este es uno de ellos.

Otro tema del que se ha hablado, pero en el que profundizar podría potenciar las prácticas de enseñanza son los criterios de evaluación. Para Iturrioz y González, “los criterios de evaluación son

---

<sup>12</sup> Tales condiciones son mencionadas en la [RM 2599/23](#) que, en la actualidad (2024) es la resolución que rige para la EaD en la educación superior en Argentina. Al enumerar los componentes que las instituciones universitarias deben incluir en su SIED, incluye a “Las formas que adopta la evaluación de los aprendizajes y los procedimientos que garantizan las condiciones de confiabilidad y validez.”

parámetros de referencia conceptuales que nos permiten asignar significado a los datos recogidos referidos a los aprendizajes de los alumnos” (2015: 137). A través de los instrumentos diseñados se recogen datos que presentan al docente “las actuaciones visibles de los alumnos” (2015: 137), las que, justamente, interpretamos desde dichos criterios.

Una interesante y aportante línea para profundizar se vincula con la integración entre evaluación de los aprendizajes y motivación académica que a su vez se puede entramar con las emociones en los estudios. Dicho binomio, contextualizado en parte en la EaD, ha sido abordado, desde 2002, en distintos proyectos de investigación<sup>13</sup> del Grupo “Psicología Cognitiva y Educacional” dependiente del Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología - IPSIBAT (UNMdP - CONICET). Se ofrece acceso a dos artículos de la producción científica en el marco de estas investigaciones: [Prácticas evaluativas y motivación en la educación a distancia: visiones y confluencias](#) (Rainolter, Malvassi y Garmendia 2008) y [Educación a distancia: motivaciones, estrategias y emociones de estudiantes universitarias/os en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje](#) (Hoffmann, 2022).

Quien tenga interés en ahondar en aspectos procedimentales sobre la creación y/o configuración de herramientas vinculadas con las prácticas evaluativas disponibles en aulas virtuales -por ejemplo, en la plataforma Moodle-, puede recurrir a los capítulos 8 y 9 del libro *Presencias compartidas. Aulas virtuales en la educación superior* (Rainolter, Garmendia y Fuertes 2024) de la colección del SIED UNMdP [Intersecciones: Educación y TIC](#).

Finalmente, en este apartado es importante hacer referencia a que la evaluación no es un tema que se agota, ni mucho menos, con tratar cuestiones asociadas a las prácticas de evaluación de los aprendizajes.

---

<sup>13</sup> Dirigidos en su totalidad por la Lic y Esp. Emilia Garmendia.

En cualquier contexto, pero en particular en el ámbito de la modalidad a distancia, debieran contemplarse miradas amplias e integrales haciendo partícipes y destinatarios a todos los actores involucrados: estudiantes, docentes en los distintos roles (creadores de contenido, tutores, otros), integrantes de los equipos técnicos, administrativos y de gestión. Sería deseable, además, que se prevean estrategias que permitan una valoración por ejemplo de: la planificación, los contenidos, las secuencias didácticas, los materiales, la misma evaluación, las tecnologías previstas, los sistemas administrativos y de gestión de la modalidad. A su vez, la expansión de estas *miradas* exploratorias debiera alcanzar por ejemplo a los ámbitos de desempeño de los egresados en tanto instituciones y/o empresas beneficiarias de la labor del colectivo estudiantil destinatario de la formación en cuestión.

## **9. Cierre**

Tal vez se hayan generado sensaciones / percepciones de amplitud, complejidad, tensión, desafío... Si así ha sido, se diría que se ha cumplido, al menos en parte, el propósito de esta comunicación. Abordar el tema de la evaluación en la educación a distancia posiciona a cada docente en un escenario bastante más amplio que aquel que supone pensar solo en las instancias formales que conducen a la acreditación; en los *parciales*; sus posibles formatos y modalidades; la acreditación de identidad; las notas... Algunas palabras y conceptos a rescatar para este cierre: *experimentación, flexibilidad, creatividad, miradas amplias, desafío, compromiso*.

La invitación es a experimentar con alternativas basadas, primordialmente, en las intencionalidades didácticas, en los propósitos de la formación. Luego, en un conocimiento amplio del contexto, lo cual incluye el grupo de estudiantes; el tipo y carácter de la formación; las tecnologías disponibles; las normativas... Lograr configurar prácticas pertinentes requerirá necesariamente conocer el

escenario de actuación y desplegar sobre él amplias miradas. El carácter sistémico propio de la implementación de las propuestas a distancia, nos desafía a esta visión integral de la planificación y, en ella, de la evaluación.

Ser flexibles, creativos y comprometidos en esta exploración seguramente conduzca a integrar, a combinar formatos, alternativas, modalidades, recursos, desempeños... La diversidad de los procesos cognitivos en los aprendizajes, las habilidades que les requiere abordar problemas complejos como los que enfrentarán al graduarse, las condiciones que deberán dominar para afrontar lo cambiante e inesperado que les depara *el afuera* sea cual fuere el ámbito y la disciplina para los que se los forma, difícilmente pueda valorarse de un modo único. En esta integración, y como se ha mencionado, cabe prestar especial atención a la oralidad a través de audios en actividades asincrónicas o bien en intercambios en tiempo real.

Finalmente, se debe remarcar la importancia de una estrecha articulación entre la enseñanza y la evaluación desde las distintas aristas abordadas. Pensar la evaluación integrada a la enseñanza y desde su perspectiva formativa, redobla el aporte que desde ella es posible direccionar hacia los aprendizajes pretendidos. Capitalizar el devenir de las miradas comprensivas del acontecer para la mejora progresiva de la propia práctica, resulta un posicionamiento casi ineludible. Las facilidades de los entornos virtuales en los que mayormente se desenvuelve la EaD en las universidades, permiten accionar fácil y oportunamente para reorientar alguna de las previsiones de la planificación, aspecto que antiguamente era muy infructuoso en la modalidad.

Se da cierre con la esperanza que cada lector haya generado o renovado interrogantes y, con ellos, proyecte posiciones propias sobre si:

- muchas, o algunas, de las tensiones en la evaluación de los aprendizajes siguen siendo las mismas que han existido durante décadas.
- la incorporación de tecnologías digitales ha transformado la evaluación, pero también ha introducido nuevos desafíos
- la evaluación podría constituir una oportunidad para el aprendizaje.
- contamos con alternativas que favorezcan que todos los estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje y evaluación.

Y, finalmente, se invita a cuestionar si, en la evaluación de los aprendizajes en la educación a distancia, estamos en presencia de tensiones nuevas o persistentes.... propias o de la docencia...

## **Referencias bibliográficas**

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer Examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2 (3), 31-31.
- Araujo, S. (2016). Evaluación del aprendizaje en la Universidad. Principios para favorecerlo. En *Ítems del CIEP. Número I: "Miradas interdisciplinarias"*, Tandil: UNCPBA. 81- 98. Disponible en <http://ojs.fch.unicen.edu.ar/index.php/ciep/article/view/79>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: Social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-hall. Traducción castellana: *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bohoslavsky, R. (1975) Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante. *Revista de Ciencias de la Educación, Axis*. Rosario, 53-87.
- Camilloni, A. (2004) Sobre la Evaluación Formativa de los aprendizajes. En *Quehacer Educativo*, Año XIV N°68, Montevideo, 6-12.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A. el al, *La evaluación de*

- los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As., Paidós, 35-66.
- Ferrarelli, M. (2024) *Tecnologías generativas en la universidad: mestizajes humano-máquina para potenciar aprendizajes*. [video]. Canal SIED UNMdP. YouTube. Disponible en <https://www.youtube.com/live/EMW95zamDQA?feature=shared>
- Gonzalez, A. (2023). *Inteligencia Artificial Generativa y Educación* [video]. YouTube. Canal EaD UNLP. Disponible en [https://youtu.be/\\_yhKeRQzHFE?feature=shared](https://youtu.be/_yhKeRQzHFE?feature=shared)
- Hargreaves, A. (1998). Paradojas del cambio: la renovación de la escuela en la era postmoderna. *Revista Kikiriki. Cooperación educativa*, 49, 1624.
- INFOD (2012). Módulo temático *Lectura y escritura académicas* - Clase 2 de la Especialización docente de nivel superior en educación y TIC.
- Iturrioz, G., & González, I. (2015). Evaluar en la virtualidad. *Signos Universitarios*. Disponible en <https://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/3212/3958>
- Lipsman, M. (2023). *La evaluación en los nuevos escenarios educativos* [video]. Capacitación Docente UGR. YouTube. Canal de la UGR. Disponible en <https://youtu.be/UGPnFmOHs9E?si=FIIFiZXHWMtnyOjR>
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A. et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As., Paidós, 11-34.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Litwin, E. (2010). La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3, N° 1.
- Novomisky, S. (2023). *Alfabetización digital en tiempos de inteligencia artificial generativa*. [video]. YouTube. Canal EaD UNLP. Disponible en <https://youtu.be/6F4nFUWWN2s?feature=shared>
- Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A. et al, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, 93-132.

- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Pruzzo de Di Pego, V. (2012). Las fracciones: ¿problema de aprendizaje o problemas de la enseñanza? *Revista Pilquen* Sección Psicopedagogía, XIV, 8.
- Rainolter, A., Malvassi, S. y Garmendia, E. (2008). Prácticas evaluativas y motivación en educación a distancia: visiones y confluencias. *Revista Eduweb*, 2(2), 51-68. Disponible <https://www.revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/152>
- Rainolter, A. (2015). *Aportes de la tecnología informática para la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la enseñanza universitaria en entornos virtuales. El caso del Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)*. Tesis de Maestría. Disponible en <https://doi.org/10.35537/10915/47533>
- Rainolter, A. (2020). Evaluación de los aprendizajes: consideraciones desde la práctica en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje. *Boletín SIED UNMdP* N° 1, 27 - 36. Disponible en [https://sied.mdp.edu.ar/recursos/boletin/BOLETINSIED\\_1.pdf](https://sied.mdp.edu.ar/recursos/boletin/BOLETINSIED_1.pdf)
- Rainolter, A., Garmendia, E. y Fuertes, M. (2024). *Presencias compartidas. Aulas virtuales en la educación superior*. Colección “Intersecciones de Educación y TIC”. Mar del Plata: EUDEM. Disponible en [https://eudem.mdp.edu.ar/novedad\\_libro.php?id\\_libro=1719](https://eudem.mdp.edu.ar/novedad_libro.php?id_libro=1719)
- Ravela, P. (2018). *La evaluación en el proceso. Entrevista a Pedro Ravela*. [video]. YouTube. Canal de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. Disponible en <https://youtu.be/PVSEZ083PDs?si=8vUQ6OSx-Q6SJ20v>
- Rodríguez Morales, P., & Luzardo Verde, M. (2020). Cómo asegurar evaluaciones válidas y detectar falseamiento en pruebas a distancia síncronas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14 (2). Disponible en <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1240>
- Roig, H., & Lipsman, M. (2015). La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relecturas a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. *Revista Del IICE*, (37), 69-80.

- <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3451>
- Ruiz, M. A. G., Sáiz, M. S. I., & Gómez, G. R. (2020). Aprender a evaluar mediante juegos de simulación en educación superior: percepciones y posibilidades de transferencia para los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13 (1), 157-181.
- Sáez, J. A. G. (2018). Tres principios para una evaluación justa.: Propuestas desde la filosofía jurídica. *Revista de educación y derecho= Education and law review*, (17), 5. Disponible en <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i17.21894>
- Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación educativa 2. Enfoque práctico de la evaluación integral*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. Á. (1999). “20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española” en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, v. 2, N° 2, 369-392. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/147563>
- Santos Guerra, M. Á. S. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5 (1).
- Steiman, J. (2012). *Más didáctica* (en la educación superior). Argentina: UNSAM Edita.
- Úcar Martínez, X. (2000). La evaluación de actividades y proyectos de animación teatral. *Relieve*, 6,1. Disponible en [http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_3.htm).
- Universidad Nacional de Mar del Plata – Sistema Institucional de Educación a Distancia (UNMdP UAC - SIED) (2021b). *El proceso de corrección y devolución*. Colección Bitácoras de Educación y TIC. Disponible en: [https://sied.mdp.edu.ar/recursos/bitacora/BITACORA\\_EL\\_PROCESO\\_DE\\_CORRECCION\\_Y\\_DEVOLUCION.pdf](https://sied.mdp.edu.ar/recursos/bitacora/BITACORA_EL_PROCESO_DE_CORRECCION_Y_DEVOLUCION.pdf)

## **Capítulo 4:**

### **Un recorrido por la práctica de la educación a distancia.**

#### **Articulaciones y reflexiones en acción**

*Elisa Lemos*

Así es el viejo oficio  
del poeta, que comienza  
en la idea, en el soplo  
sobre el polvo infinito  
de la memoria, sobre  
la experiencia vivida,  
la historia, los deseos,  
las pasiones del hombre.

José Agustín Goytisolo - *El oficio del poeta*

### **Introducción**

En este artículo me propongo compartir un recorrido por mi práctica laboral-profesional de más de treinta años, en la que he tratado de poner en acto una de mis aspiraciones más permanentes: llevar a cabo una práctica con soporte en la teoría e interrogar a la teoría desde la práctica.

Cuando Emilia Garmendia me invitó a la escritura de este trabajo, acepté y agradecí el convite. Luego, con el correr de los días y los meses, me fueron apareciendo dudas, temores, preguntas acerca de cuán importante podía ser plasmar en un escrito la experiencia de haber trabajado en capacitación laboral y en la modalidad a distancia buscando entretener la teoría con la práctica.

Santiago Moreno López (2004), reflexionando sobre la frase de Kurt Lewin *No hay nada más práctico que una buena teoría*, se

pregunta si es cierto que una buena teoría es algo muy práctico y útil, una guía valiosa y un punto de referencia que orienta la acción y ayuda a evaluar y corregir las interacciones e intervenciones en el ejercicio profesional.

Humildemente, y desde mi experiencia, tengo la respuesta afirmativa para la pregunta del autor por cuanto la teoría sostuvo mis prácticas constituyéndose como guía y punto de referencia para orientar la acción, la reflexión sobre la acción y retroalimentar la experiencia.

Profundizando en la búsqueda del sentido de la teoría para la práctica, encontramos que Elisa Lucarelli hace notar que en la cotidianeidad pedagógica se observa frecuentemente la separación, cuando no la oposición, entre teoría y práctica, derivada de una concepción dicotómica del conocimiento “que visualiza, de manera estática y compartimentalizada, el papel que juegan la teoría y la práctica en la configuración del objeto y en el acceso al conocimiento” (Lucarelli, 1994: 13).

La buena noticia es que la autora identifica una segunda posición, basada en una concepción dinámica que plantea la articulación dialéctica entre teoría y práctica, considerándolas como dos elementos constitutivos e inseparables de una misma unidad. Desde este punto de vista, teoría y práctica, aunque diferentes, “se compenetrán e interactúan de manera interdependiente como dos fases o momentos en la construcción del conocimiento” (Lucarelli, 1994: 13).

Desde estas miradas, finalmente, consideré que sí, que valía la pena. No tanto por aportar algo novedoso sino, justamente, por lo contrario: hablar de la huella historiando articulaciones (entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión, autores y enfoques), en las que también hay marcas de mi propia subjetividad.

También con esta mirada, me propuse escribir este trabajo, en un proceso abierto, recursivo, espiralado, atravesado por el pensamiento

y la actitud crítica y por la permanente aspiración de perfección, obviamente, nunca lograda.

### **Desde las huellas a las nociones**

La edición del tricentenario del Diccionario de la Lengua Española (DLE) ofrece, entre otras, dos definiciones del término *huella* que me tocan especialmente:

- Rastro, seña, vestigio que deja alguien o algo.
- Impresión profunda y duradera.

Amalgamar estas dos definiciones me invita a una síntesis: la huella es el rastro, la seña que deja alguien, consciente o inconscientemente, en otro alguien que la recibe y conserva como impresión profunda y duradera. Y también es la impronta que dejan una vivencia, una experiencia, que, al ser reflexionadas, se constituyen en aprendizajes.

El DLE ofrece el siguiente ejemplo para la segunda definición: *La lectura de ese autor dejó huella en su espíritu*, que me condujo, una vez más, hasta Jacky Beillerot cuando se refiere a cuatro sentidos del término formación. El primero de ellos, conocido desde el siglo XVIII, alude a la formación de un espíritu, entendida también como una formación profesional, toda vez que “habiendo adquirido ciertas aptitudes de razonamiento se estaba en condiciones de convertirse en médico, abogado, etc. ...” (Beillerot, 1996: 22).

En esta línea, encontramos que Donald Schön, en el siglo XX, se refiere a *pensar como* cuando caracteriza la formación de profesionales reflexivos, particularmente los abogados. El autor sostiene que las facultades de derecho han sido pioneras en tratar de conseguir que sus estudiantes *piensen como un abogado* ayudándolos a aprender cómo argumentar legalmente, cómo clarificar asuntos legales, y cómo elegir, entre un conjunto de procedimientos jurídicos, el más pertinente para una cuestión de interpretación legal. (Schön, 1992)

El segundo de los sentidos que describe Beillerot, es el que, desde el siglo XIX, asocia el término formación con la formación práctica, la formación de obreros y la formación profesional. El tercer sentido que asigna al término es el de formación de una vida, en sentido experiencial. Afirma el autor que los formadores son herederos de estas tres fuentes, a la vez que destaca que el trabajo de la formación “va más allá de la técnica y alcanza perspectivas históricas y psíquicas” (1996: 23). El cuarto sentido, desde una perspectiva administrativa, designa a la formación en función de distintos momentos de aprendizaje, diferenciando entre formación inicial y formación permanente.

Vale recordar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reconoce la importancia del aprendizaje y de la educación de adultos en dos documentos; uno, de 1976<sup>1</sup> y otro, más reciente, que lo reemplaza y actualiza, en el que se expresa:

El aprendizaje y la educación de adultos es un componente básico del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Comprende todas las formas de educación y aprendizaje cuya finalidad es lograr que todos los adultos participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo. Designa el conjunto de todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan y enriquecen sus capacidades para la vida y el trabajo, tanto en provecho propio como en el de sus comunidades, organizaciones y sociedades. El aprendizaje y la educación de adultos supone actividades y procesos constantes de adquisición,

---

<sup>1</sup> La «Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos» fue aprobada por la Conferencia General en su decimonovena reunión, en Nairobi. [en línea] Disponible en [https://redclade.org/wp-content/uploads/1976-UNESCO-Recomendacion\\_relativa\\_desarrollo\\_educacion\\_adultos-Nairobi.pdf](https://redclade.org/wp-content/uploads/1976-UNESCO-Recomendacion_relativa_desarrollo_educacion_adultos-Nairobi.pdf)

reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades. (UNESCO, 2016: 7).

Beillerot, en el texto al que me vengo refiriendo, anota que la noción de educación permanente abarca todos los ciclos de formación por los que una persona puede atravesar a lo largo de su vida e integra la formación personal, la técnico-profesional, la cultural y la formación ciudadana. El encuentro de los aportes de este autor con la definición de la UNESCO permite elaborar un marco integrador como sustento de las prácticas en el campo de la capacitación laboral y de la educación a distancia dirigida a adultos.

La evocación a Beillerot me resulta formidable por su riqueza y por su potencia para describir las experiencias que voy a relatar y las conceptualizaciones desde donde las analizo y reflexiono. Asimismo, subrayo la trama que se teje entre la formación, la práctica y el razonamiento propio del saber especializado de esa práctica junto con su inscripción psíquica y sociopolítica.

Volviendo al significado de *huella*, entiendo que es posible trazar un recorrido a partir de la expectativa (o fantasía) de trascendencia que experimentamos los seres humanos. Dejando huella, transcendemos los límites de la biología y permanecemos en producciones, trabajos y obras que nos sobreviven.

De las evocaciones anteriores, surgen interrogantes como los siguientes: ¿puede la educación a distancia dejar huella, cuando las propuestas en esta modalidad se encuentran mediadas por soportes no humanos? ¿Está lo humano en las propuestas de educación a distancia? Si la respuesta es afirmativa, entonces: ¿dónde deja el humano su huella? ¿Acaso en el texto? ¿Acaso en el recurso? ¿Acaso en la metodología?

## **Algunas precisiones necesarias**

Antes de continuar, presento algunas precisiones en torno a la educación a distancia, a la educación en línea, a la educación digital y a la educación remota de emergencia sobre las que volveré cuando reflexione sobre las experiencias. Múltiples autores definen la educación a distancia de diferentes maneras y desde variedad de enfoques.

A continuación, comparto una definición de R. Flinck porque apunta rasgos de dicha modalidad que caracterizan algunas de las experiencias que relato más adelante.

La educación a distancia es un sistema de aprendizaje donde las acciones del profesor están separadas de las del alumno. El estudiante trabaja solo o en grupo guiado por los materiales de estudio preparados por el docente, quien junto al tutor se encuentran en lugar distinto de los estudiantes, quienes, sin embargo, tienen la oportunidad de comunicarse con los tutores mediante la ayuda de uno o más medios, tales como la correspondencia, teléfono, televisión, radio. La educación a distancia puede estar combinada con diferentes formas de reuniones cara a cara. (1978, citado por García Aretio, 2002: 15)

Observemos que en la definición se destaca el trabajo del estudiante guiado por los materiales y la separación del rol del docente y el del tutor, quienes se encuentran separados físicamente del aprendiente.

Más recientemente, la Resolución N° 346/2018 del Consejo Federal de Educación aprobó el Acuerdo Marco de Educación a Distancia para los niveles primario, secundario y superior, en su Anexo I explicita:

- En línea con lo que postula la Ley 26206 de Educación Nacional, la educación a distancia, como opción pedagógica puede integrarse tanto en la educación formal como en la no formal.
- La EaD conserva su condición de sistema de enseñanza y aprendizaje donde los espacios de encuentro entre educador y

educando, las estrategias comunicacionales, la relación con los materiales didácticos y la organización del tiempo y de las actividades están mediatizados por tecnologías que rompen las barreras geográficas y temporales.

- La EaD constituye una opción educativa cuya característica sustancial es la mediatización de la comunicación y la relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden a través de espacios y dispositivos de transmisión remota, lo cual posibilita establecer vinculaciones entre personas e instituciones geográficamente dispersas.

En la definición del Acuerdo Marco, se encuentran elementos que caracterizan y actualizan anteriores definiciones construidas a lo largo de las etapas históricas de la educación a distancia.

Ibáñez, en una publicación de la página del Tecnológico de Monterrey, incluye definiciones y distinciones que aportan a la comprensión de las experiencias a las que me referiré:

**Educación en línea:** Se define como aquella en donde los docentes y estudiantes participan e interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos haciendo uso de las facilidades que proporciona el internet y las redes de computadoras de manera sincrónica, es decir, que estos deben de coincidir con sus horarios para la sesión. Este método suele tener como área de oportunidad la dimensión social, ya que puede ser que el docente tenga que hacer un esfuerzo extra para lograr una unión grupal, que permita llegar a un clima de libertad y confianza entre el estudiantado para lograr sus metas pedagógicas. Para la educación en línea podemos tomar como ejemplo a las clases que se imparten mediante sesiones de Zoom, y posteriormente las actividades se suben a plataformas como Canvas o Blackboard para revisión.

**Educación virtual:** Este modelo requiere recursos tecnológicos obligatorios, como una computadora o tableta, conexión a internet y el uso de una plataforma multimedia. Este método, a diferencia de la educación en línea, funciona de manera asincrónica, es decir, que los

docentes no tienen que coincidir en horarios con los alumnos para las sesiones. Este método es parecido a la educación a distancia, pero con recursos tecnológicos solamente. Los materiales del curso o documentos se subirán a la plataforma elegida para que los alumnos puedan revisarlos, y normalmente se discuten dudas en foros públicos para todo el grupo.

**Educación a distancia:** A diferencia de la educación virtual, la educación a distancia puede tener un porcentaje de presencialidad y otro virtual,<sup>2</sup> sin embargo, esto puede variar dependiendo de la institución en donde se imparta. Los alumnos tienen control sobre el tiempo, el espacio y el ritmo de su aprendizaje porque no se requiere una conexión a internet o recursos computacionales, como en otros métodos. Los materiales que se utilizan son normalmente físicos, como cuadernos, plumas, colores, o memorias USB, CD, entre otros. Incluso, muchos programas envían el material educativo y las lecciones por correo postal. Un ejemplo que podemos ver de esta modalidad en la actualidad es la educación a distancia por canales de televisión abierta que se ha estado aplicado por parte de la Secretaría de Educación Pública en México, al principio de la cuarentena y también en otros casos se puede apoyar con la radio.

**Educación remota de emergencia:** Este concepto nació a raíz de la crisis mundial en marzo de 2020 a raíz de la COVID-19. La educación se vio ante una situación de extrema dificultad ya que tuvo que adaptar sus métodos en un plazo de tiempo muy corto para poder seguir impartiendo clases a todos sus estudiantes. El objetivo principal de este tipo de educación es trasladar los cursos que se habían estado impartiendo presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea. En un reporte publicado por The Learning Factor en Perú titulado “Enseñanza Remota de Emergencia”, se describe que diferentes países al igual que instituciones respondieron de modo diferente al cambio

---

<sup>2</sup> Considero que se trata de educación semipresencial. Por otro lado, la educación virtual también puede tener un esquema de semipresencialidad, articulando encuentros presenciales con trabajo en un entorno personal de aprendizaje o plataforma educativa.

educativo, y cómo este término de educación remota de emergencia es completamente nuevo, ya que los roles y las herramientas no se encuentran definidos. En Estados Unidos, por ejemplo, unas instituciones educativas están trabajando de manera presencial con restricciones, y otras con el método descrito anteriormente como “en línea”. Por lo que depende de cómo el país o la institución haya decidido manejar la crisis es cómo se definiría su tipo de educación remota de emergencia. (2020, los resaltados son de la autora)

## **El trabajo en las distintas experiencias: varios roles y un solo ámbito de práctica**

### **a. La primera experiencia en educación a distancia. El “papel pautado”**

Mis inicios en la educación a distancia datan de la década de 1980, cuando fui convocada para elaborar cinco módulos de un curso a distancia sobre administración escolar dirigido a directivos del entonces denominado Nivel Medio de Enseñanza.

Un contenidista es un especialista responsable de seleccionar, organizar y escribir los contenidos de una propuesta de educación a distancia en cualquiera de sus soportes. Puede también sugerir o diseñar recursos y actividades para el aprendizaje. En aquella experiencia de los años ochenta, el formato de la propuesta a distancia y sus recursos se basaron en módulos escritos que cada directivo participante debía leer y, a partir de la lectura, resolver actividades. Este primer trabajo en la modalidad se inscribe aún en la etapa de la educación a distancia en soporte papel, herencia de una de las primeras manifestaciones de esta modalidad, la educación por correspondencia.

Varios autores sostienen que las periodizaciones en la evolución de la educación a distancia no son excluyentes, sino que se superponen y coexisten en el tiempo (García Aretio, 1999; 2004). De ahí que, si

bien la década del 80 inaugura la incorporación de los ordenadores y de una variedad de recursos en otros soportes, continúan diseñándose propuestas basadas en materiales escritos.

Aquella primera experiencia transcurrió en una relación bidireccional con el coordinador del proyecto, quien daba las pautas para la producción, elaboraba el cronograma, atendía las consultas; luego revisaba y supervisaba los materiales y, de ser necesario, daba recomendaciones. Entre las pautas, recuerdo especialmente dos. Una planteaba que se debía trabajar en lo que se llamaba papel pautado: una hoja tamaño oficio, con un recuadro vertical en el centro, con renglones marcados donde se debían escribir los textos. La segunda pauta marcaba que a continuación del desarrollo de los contenidos, se debían incluir actividades, básicamente dirigidas a comprobar la comprensión de la información provista. Obviamente, la mediación pedagógica estaba dada por el material escrito.

Si tenemos en cuenta que, en una propuesta de educación a distancia, tanto entonces, como en la actualidad, intervienen diversos actores -entre ellos, el contenidista, el diseñador didáctico, el diseñador gráfico, el coordinador el proyecto- en lo personal, aquella primera experiencia no se inscribe en lo que sería un trabajo en equipo, aunque los intercambios entre coordinador y contenidista fueran frecuentes y productivos. Hoy lo recuerdo como un trabajo marcado por el desafío que suponía presentar contenidos de manera comunicable, actualizados, principalmente centrados en el saber y, en cierta medida, contextualizados en las prácticas del directivo escolar.

Otro desafío fue sugerir actividades que dieran cuenta de que se trataba de procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que prevalecía la puesta a disposición de los contenidos. La realización de las actividades venía después de la lectura en una lógica basada en la verificación de la comprensión y en la aplicación.

Otra reflexión merece el tratamiento del texto solicitado al contenidista.

Dentro de la lingüística, suele denominarse *paratexto* o *elementos paratextuales* al diverso espectro de recursos que acompañan al texto verbal propiamente dicho en su intención de transmitir sentido, complementando, contrastando, adicionando información secundaria, o, incluso, orientando la interpretación hacia una o varias posibilidades de sentido (objetividad / subjetividad) (*Manual del autor contenidista de la UDC*, 2016).

Atendiendo a la cita anterior, el texto que debía producir el contenidista carecía de elementos paratextuales o de orientaciones para la interpretación, con lo que, infiero, se buscaba reducir la subjetividad en el tratamiento de los temas.

En un análisis más detallado, es posible descubrir un posicionamiento epistemológico y didáctico orientado por principios de la racionalidad técnica y de la didáctica clásica. En este sentido, Litwin expresa que “La racionalidad técnica considera el espacio de las prácticas como un campo de aplicación de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas en la medida en que se sustentan en conocimientos científicos”. (Litwin, 1997: 44). La autora sostiene que la agenda de la didáctica clásica, con algunas variantes según los casos, comprende dimensiones de análisis como objetivos, contenidos, curriculum y evaluación.

En el material al que vengo refiriéndome, los contenidos constituyen una dimensión central. Nuevamente: se trató de una experiencia de gran aprendizaje, en un tiempo en que no existían ni los ordenadores, ni el correo electrónico, ni internet. Sin embargo, como mencioné anteriormente, fortaleció mis conocimientos de los temas sobre los que escribí y mis competencias de escritura académica. Significó una vuelta a los libros y una búsqueda de nuevos materiales; largas horas de lectura en bibliotecas y muchas escrituras y reescrituras.

Beillerot (1996) sostiene que el saber se adquiere por el estudio y la experiencia y refiere que esta idea tiene su origen en el siglo XVIII,

cuando el saber se constituye como conjunto de cosas afirmadas de una realidad profesional y social. Desde esta mirada, mis aprendizajes en este trabajo como contenidista se amalgamaron entre el estudio y la experiencia, en la que incluyo la dimensión interpersonal representada por la relación con el coordinador del equipo.

Claramente, la propuesta en la que participé ejemplifica una forma y un estilo propios de una etapa de la educación a distancia que se caracterizaba por la separación en espacio y tiempo entre profesor y estudiante. Volver sobre este trabajo me ha dado la posibilidad de resignificarlo a la luz de conceptualizaciones y enfoques que entonces no conocía y que ahora forman parte de mi *mochila académica*. En esta *mochila académica* con la que revisé mi primera experiencia en educación a distancia incorporo, de acuerdo con Lucarelli (1994), la búsqueda de la unidad en la diferencia entre la teoría y la práctica.

#### **b. Segunda experiencia. Los módulos impresos: contenidos y actividades integradas**

Más adelante, y ya en la década de los noventa, en el ámbito del Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP), me tocó llevar a cabo varios de los roles en el marco de un trabajo en equipo en educación a distancia. Me desempeñé como responsable de proyecto, articulando el trabajo con los otros profesionales del equipo (contenidistas, procesadores didácticos, diseñadores gráficos), así como de la revisión de los textos que se iban produciendo; el análisis, evaluación y selección de actividades, los ajustes requeridos y los cronogramas de trabajo.

En un primer momento, la relación principal se daba con contenidistas y en un segundo momento, con contenidistas y procesadores didácticos; en menor medida, con los diseñadores gráficos. Esta propuesta se desarrolló sobre la base de un curso en modalidad presencial, para el cual se habían elaborado contenidos y diseñado actividades de aprendizaje y de evaluación de manera

colaborativa en un numeroso y multidisciplinar equipo de capacitadores, algunos de los cuales fueron seleccionados como contenidistas.

Se trataba de un programa de capacitación masiva destinado a trabajadores estatales que debían cumplir con requisitos de capacitación para avanzar en su carrera administrativa. Para comprender el sentido de esta propuesta, recurro a Fernández-Enguita (2023), quien afirma que

se olvida a menudo que las instituciones educativas son eso, instituciones. El término *institución* no solo evoca un aura de relevancia, seriedad, estabilidad, raigambre social, etc. (además de la artificialidad de todo lo que es *instituido*), sino también cuando se contempla como organización, algo más prosaico: una institución es algo que *procesa* personas y a la que a menudo se pertenece de forma obligatoria u obligada [...]. Obligatoria es, como bien sabemos, la escuela hasta cierta edad, aunque prefiramos afirmar que es un derecho... y esperamos que lo sea, pero de ejercicio ineludible. Obligada es, para quien no quiera llegar al mercado de trabajo con una calificación y un valor mínimos. (2023: 54, cursivas del autor).

La capacitación que se ofrecía implicaba una capacitación obligada, en los términos de Fernández-Enguita, debido a que habilitaba a cumplir con uno de los requisitos exigidos para avanzar en la carrera administrativa de los empleados estatales (lo que implicaba también mejoras salariales periódicas). Era obligatoria por tratarse de un derecho que estaba resguardado por un régimen de empleo público. Y era obligada en tanto y en cuanto los trabajadores eligieran avanzar en su carrera administrativa. Vale esta acotación para comprender la masividad del programa y la relación entre derecho, institución y mejora para el acceso a las mejores condiciones salariales y de carrera previstas en el régimen de carrera. Del mismo modo, en el marco del régimen de carrera, la formación y la capacitación son consideradas como un derecho a aprender y perfeccionarse.

La institucionalidad radica en que hay una organización del circuito de educación no formal que procesa personas y, que, por normativa, tiene la misión de ofrecer capacitación a los trabajadores. Es aquí donde la educación a distancia, entendida como la modalidad en la que aprendiente y docente no se encuentran física ni espacialmente juntos, se constituye en una estrategia para asegurar el derecho a la capacitación de los trabajadores estatales y la equidad en el acceso a la capacitación.

Debido a la localización geográfica de los puestos de trabajo de los destinatarios del programa, aproximadamente un 40% no podía concurrir a cursos presenciales. Un segmento de este colectivo, el más numeroso, residía en diferentes localidades del interior del país, en muchos casos, alejadas de los centros urbanos. Otro segmento abarcaba trabajadores cuyos lugares de trabajo no se encontraban alejados de la sede de la capacitación presencial, pero por razones de servicio, no podían ausentarse en sus horarios de trabajo. Obviamente, la modalidad presencial no era adecuada para esta parte de la población objetivo. Por lo tanto, se optó por una estrategia de educación a distancia, que también integró una propuesta semipresencial.

En el diseño y construcción de la propuesta, se recuperaron materiales y actividades que se habían desarrollado en la experiencia presencial. Cabe esta referencia porque da cuenta de una continuidad entre la estrategia presencial y la estrategia a distancia; esto es, no se comenzó desde un momento cero, sino que se retomaron materiales y recursos que se habían diseñado para la presencialidad. Estos últimos se reelaboraron y enriquecieron para la modalidad a distancia. Inspirada en Fernández-Enguita (2023), me surge leer este trabajo en clave de una *transformación*, que, de acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española, significa hacer cambiar de forma a alguien o a algo; transmutar algo en otra cosa. La transformación consistió en dar una nueva forma a una propuesta de capacitación cuya continuidad

estaba dada por los contenidos y los principios didácticos, y la disrupción, por la modalidad a distancia.

Ambas modalidades coexistieron hasta que se cubrieron las demandas de la población objetivo.

Introduciéndonos en los aspectos operativos del diseño e implementación de la propuesta, los contenidistas organizaron los materiales, los seleccionaron, los revisaron y enriquecieron, y escribieron los textos que formarían parte de los módulos. Conjuntamente con los procesadores didácticos, diseñaron secuencias temáticas y nuevas actividades o adecuaron aquellas que se habían elaborado para la modalidad presencial.

Los contenidos se agruparon en tres módulos temáticos alrededor de tres ejes temáticos: organización del Estado, régimen de carrera y comunicación y relaciones interpersonales en los espacios laborales.

La modalidad semipresencial se desarrollaba con clases presenciales en CABA, en las que se presentaban los materiales y se realizaban distintas actividades. Entre cada clase presencial, los aprendientes tenían que trabajar, de manera individual o grupal, con los módulos en soporte papel, donde se desplegaban los contenidos, se proponían actividades, se brindaban ejemplos y recomendaciones para favorecer la comprensión de los temas y de las consignas de actividades.

Además, el diseño gráfico del material contaba con imágenes sencillas e íconos que orientaban sobre los temas, señalaban preguntas para la reflexión y marcaban las actividades de resolución obligatoria y las de resolución optativa. El curso terminaba con una última reunión de cierre y evaluación.

En esta estrategia se incorporó la figura del tutor, cuya función era presentar los materiales, guiar a los participantes en sus procesos de aprendizaje, evaluar y ofrecer retroalimentación a los participantes en relación con sus procesos de aprendizaje. Se desarrollaban tres encuentros presenciales, uno cada quince días. En el primer

encuentro, el tutor presentaba los materiales, brindaba orientaciones para el estudio y proponía actividades para que los participantes se familiarizaran con las incluidas en los módulos. En el segundo encuentro, se recapitulaban los temas tratados en el primer módulo y se entregaba nuevo material de estudio; se realizaban actividades de reflexión sobre lo aprendido y de aproximación al abordaje del nuevo módulo. En el tercer encuentro, se recapitulaban los temas de los tres módulos y se realizaban actividades de evaluación y de cierre del curso. Una vez por semana, un tutor se encontraba en un aula con un teléfono, durante una hora, en un día y horario prefijados, a disposición de los participantes que quisieran hacerle consultas por vía telefónica.

En el caso de la propuesta totalmente a distancia, un tutor viajaba a una ciudad del interior del país donde se reunía a los participantes y, en una jornada de trabajo intensivo, de una duración aproximada de ocho horas, distribuía materiales y realizaba actividades que ayudaran para el futuro trabajo con los módulos. Transcurridos treinta días, desde los organismos, se enviaban al tutor las actividades para que las revisara y evaluara.

Es interesante observar cómo en esta propuesta se produce la integración de recursos tradicionales de la educación a distancia, como lo son el texto impreso y el correo postal, con la figura de un tutor y el empleo del teléfono. Vemos en esta experiencia cómo los rasgos distintivos que marcaron las diferentes etapas de la educación a distancia van superponiéndose en una combinación de recursos, tecnologías y actores tanto en la planificación como en la gestión de la propuesta.

El aprendizaje que me dejó esta experiencia se sitúa en el trabajo en equipo, con su dinámica, con sus tensiones, con la satisfacción de un producto logrado gracias al trabajo cooperativo. Asimismo, me enfrentó a la conflictividad (más adelante en el tiempo, comprobaría que se trata de una frecuente conflictividad) entre contenidista y

procesador didáctico. Se trata de una puja que tensiona los intereses, creencias, preocupaciones, puntos de vista y marcos referenciales propios de cada actor. Al analizar y tratar de comprender estos desencuentros, me parece notar que son herederos de las concepciones clásicas que privilegian el contenido por sobre las formas de enseñarlos y aprenderlos -el método- y de la visión que entiende que el tratamiento didáctico del contenido desnaturaliza la propuesta del especialista temático. Advertí, asimismo, que los desencuentros también obedecían a las fuerzas que se contraponen al interior de un grupo de trabajo dentro de una organización. Avanzando en el análisis e incorporando mi propia implicación, también me enfrenté con la desvalorización de la que, en los ámbitos institucionales suele ser objeto el profesional de las ciencias de la educación.

### **c. Tercera experiencia. Capacitación de directivos del Sistema Educativo**

Otra experiencia de educación a distancia tuvo lugar a fines de la década de 1990 en el entonces Ministerio de Educación de la Nación. Fue en el marco de un programa de capacitación de directivos del nivel superior no universitario basada en el desarrollo de materiales escritos. En este caso, me tocó conjugar los roles de contenidista, capacitadora y procesadora didáctica en una modalidad que contaba con un encuentro de apertura para la presentación de los materiales impresos en distintas ciudades del interior del país.

Sin ser una modalidad estrictamente semipresencial, al incorporar el mencionado encuentro, la propuesta combinaba módulos escritos con una instancia inicial presencial. En el encuentro presencial, se presentaban los lineamientos institucionales del programa, las características y contenidos de los materiales y se realizaban actividades con los directivos participantes. Los materiales desarrollaban los contenidos de aprendizaje e intercalaban referencias

bibliográficas, actividades, orientaciones textuales y gráficas para la comprensión de los temas y su contextualización en las prácticas de los participantes.

Se trató de un ámbito con una fuerte impronta de trabajo en equipo y con roles intercambiables en la elaboración de los materiales, que, además, se articulaban en la figura del capacitador, quien inauguraba cada edición de los cursos con una actividad presencial en las ciudades cabeceras de la llamada Red Federal de Formación Docente Continua. En un análisis de las dos últimas experiencias, los enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje desde los cuales se concebían los materiales y las actividades diferían de los enfoques de la didáctica clásica y de la racionalidad técnica.

El objeto de aprendizaje –la gestión educativa– era concebido como objeto complejo y su tratamiento ponía en juego los supuestos de la nueva agenda de la didáctica y del enfoque constructivista. En consecuencia, este objeto de aprendizaje se abordaba de manera contextualizada, en sus múltiples dimensiones, recuperando las prácticas de los sujetos participantes y sus experiencias y conocimientos previos en una trama compleja con el fin de analizarlos críticamente y reconstruirlos en propuestas superadoras con base en la construcción de saberes.

¿Qué es la complejidad? A primera vista, la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico (Morin, 1996: 32).

La cita anterior expresa elocuentemente la mirada desde la cual se concibe el objeto de aprendizaje superando la lógica instrumental y de la racionalidad técnica sustentadas en el paradigma de la

simplicidad. Asimismo, permite conectar con los sentidos del término formación que explicita Beillerot, particularmente, con el que refiere a la formación experiencial. De esta experiencia, me queda el registro de un trabajo en equipo, que, también atravesado por las tensiones propias de las interacciones, explicitaban las fuerzas y las tensiones de un grupo de trabajo situado en una organización. Valoro también la importancia de seguir enriqueciendo mi *mochila académica* a través de lecturas de autores que no conocía o de obras desconocidas de autores ya frecuentados. Aprendí de la riqueza de los intercambios, de los espacios de reflexión y de la generosidad de muchos colegas.

Aprendí también que, en los espacios de trabajo, cuando se aúnan los propósitos, se construyen la confianza mutua y la reciprocidad, es posible hacer amistades duraderas sostenidas por el afecto, que enriquecen las redes a partir de y en las cuales aprendemos.

#### **d. La cuarta experiencia. La modalidad y la tutoría virtual**

A continuación, me voy a referir a la experiencia realizada en INAP desde 2003 en adelante a partir de la adopción institucional de Moodle como entorno virtual de aprendizaje. Hay dos líneas de trabajo en las que me desempeñé de manera simultánea en el marco de la educación virtual. Una de ellas es como responsable de proyectos de capacitación para los que se generaban propuestas en educación virtual. En este caso, principalmente, articulaba las actividades de contenidistas, procesadores didácticos y diseñadores gráficos para ser ofrecidos a través del campus virtual del INAP. Esta experiencia me resultó fuertemente formativa porque, con el aporte y las consultas a los técnicos de la aplicación, fui familiarizándome en el uso del entorno Moodle, a la vez que me actualizaba y aprendía permanentemente en los intercambios con los especialistas que elaboraban los contenidos para los cursos virtuales.

En la otra línea de trabajo, como responsable del Programa de Formación de Formadores para el Sistema Nacional de Capacitación,

destinado a capacitadores del Sector Público (trabajadores que son requeridos para dar cursos en sus organismos de origen sobre temas que hacen a su formación, especialización o pericia). De acuerdo con Beillerot (1996) serían los denominados formadores ocasionales, personal que, por sus conocimientos y experiencia, son convocados para diseñar y conducir actividades de capacitación en sus organismos de pertenencia.

Otro colectivo alcanzado por el Programa de Formación de Formadores fueron los propios docentes de INAP, que, al igual que los formadores de los organismos, debían acreditar *competencias técnico-docentes* en el marco de su pertenencia al entonces denominado Registro de Prestadores de INAP; una de las vías para lograr esta acreditación era realizar el curso. Aquí, vuelvo a Fernández-Enguita (2023) por entender que se trataba de una capacitación obligada porque los prestadores podían elegir no hacerla pero a costas de no quedar definitivamente incluidos en el Registro de Prestadores.

En este programa fui contenidista, participando en la elaboración de una primera versión del curso dentro de un equipo de trabajo que luego funcionó como equipo de tutores. Desarrollé fuertemente el rol de tutora, que me acercó a las realidades de los participantes y sus organizaciones, que aguzó mi sensibilidad hacia el otro y me exigió construir nuevas estrategias para el desarrollo de las interrelaciones en un entorno virtual. Más adelante, fui ajustando, actualizando, reconfigurando el curso, sin despegarme de mi rol de tutora. Fui, también, seleccionando y formando al equipo de tutores.

Las actividades del Programa Formación de Formadores se desarrollaron, en un inicio, en modalidad semipresencial y luego, totalmente bajo la modalidad virtual tutorada asincrónica. La modalidad semipresencial estaba organizada en seis reuniones presenciales de tres horas cada una, intercalando trabajo en aula virtual entre cada reunión.

Escribí varios documentos, pero, principalmente, seleccioné los materiales y los fui organizando en distintos espacios del aula conforme a los temas del programa del curso y diseñando también las actividades que no solo se desarrollaban en el entorno virtual sino también en combinación con otros espacios de la red como Canvas, Padlet, Genial.ly, integrando aplicaciones que Ibáñez (2020) considera como opciones dentro de la educación en línea.

Es la experiencia más prolongada, más fértil y más autoformativa de mi trayectoria profesional que me llevó por distintos recorridos y generó relevantes derivaciones y desafíos porque no solo ofrecimos el curso durante largos años, sino que diseñamos otras actividades para profundizar los que se abordaban en el curso.

En cuanto a la tutoría, es importante reconocer que comprende el conocimiento del campo temático, de la tecnología involucrada y de las estrategias propias de la modalidad. Asimismo, requiere una disposición al trabajo colaborativo, a la reflexión y al aprendizaje permanente basado en la reflexión sobre la acción y en la actualización del propio saber experto. En el análisis del rol del tutor en entornos virtuales pueden identificarse tres dimensiones: didáctica, técnica y psicoafectiva (Pagano, 2007). La dimensión didáctica se refiere a la gestión de la propuesta de enseñanza en el entorno virtual; la dimensión técnica comprende el acompañamiento y orientación sobre aspectos técnicos de la participación en la plataforma y la dimensión psicoafectiva se relaciona con la motivación, el estímulo al estudiante y la facilitación de la autoorganización del aprendizaje. Cabe, también, señalar la función de nexo con la institución. Estas dimensiones de análisis se hacen operativas en las funciones del tutor, que, de acuerdo con García Aretio, se concentran en las seis que se mencionan y describen a continuación:

- Diseñador y gestor del proceso.** Diseña, organiza y gestiona los medios y todo el proceso e, igualmente, prioriza el uso de las diferentes

herramientas y recursos puestos a disposición que, obviamente, ha de dominar.

**-Orientador personal.** Diagnostica necesidades, intereses y dificultades del grupo de estudiantes y de cada uno de ellos en particular. Personaliza el sistema ajustando ritmo e intensidad al diagnóstico realizado.

**-Proveedor de información y recursos.** Busca, selecciona, procesa, valora, sistematiza, presenta la información, y capacita a los alumnos para ello. Conoce todos los posibles recursos que pueden utilizarse en la acción formativa.

**-Generador de ambiente propicio y dinamizador de grupos.** Promueve un ambiente social enriquecedor para el aprendizaje, que favorece la comunicación entre los estudiantes y la realización de trabajos que fomentan el aprendizaje entre pares. Gestiona y promueve metodologías de aprendizaje, dinamiza y. Promueve dinamiza y modera debates, tareas colaborativas, estudios de casos...

**-Motivador y facilitador del aprendizaje.** Supera las tareas meramente transmisivas de información y explicaciones comprensibles, descubre caminos, apunta estrategias y soluciona problemas, propone caminos y recursos posibles para el logro de objetivos y contenidos y aprovecha todas las posibilidades de los nuevos entornos para la enseñanza a distancia. Motiva e interesa al estudiante. (2008:3, negritas del autor)

La lista anterior es comprensiva de las dimensiones académica, técnica y psicoafectiva, abarcando tanto la presencia cognitiva como socioafectiva del tutor. En la educación digital, estos roles cobran una importancia fundamental por cuanto los aprendientes requieren un estímulo permanente y esperan el compromiso del tutor a través de la escucha atenta y empática, la comprensión de sus distintas situaciones como aprendientes adultos, el reconocimiento de sus saberes y experiencias y una retroalimentación permanente. Al respecto, vale compartir la siguiente cita de José Ángel García Retana:

el aprendizaje, en particular, es mucho más que recolectar conocimientos, o construirlos, debe abocarse a proponer respuestas a los problemas y a las necesidades que enfrentamos en las nuevas condiciones en que vivimos, por lo que se requiere movilizar toda la experiencia acumulada, los saberes de los distintos dominios de conocimiento, de las capacidades de acción, de interacción, para generar un modelo que integre saberes, acciones, de interacción social y de autoconocimiento, desde una perspectiva integral, holística, dinámica (2011: 2 y 3).

En las prácticas dentro de un equipo de educación virtual, y en el desempeño de distintos roles, también intercambiables, se construye una experiencia rica y potente que hace foco en el tutor como promotor de aprendizajes, junto al deseo de enseñar de una manera renovada, creativa que fortalece la autonomía del que aprende y la reconstrucción de sus saberes y prácticas.

### **Una experiencia inevitable: la educación remota de emergencia**

Tenemos dos manos, que son, además, asimétricas.  
Abrazamos el mundo desde dos lados opuestos y por ello,  
el mundo es perceptible, comprensible, palpable...

Jorge Larrosa - *El profesor artesano*

Durante la etapa del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), establecido por Decreto 297/2020, en el marco de la declaración de pandemia emitida por la Organización Mundial de la Salud (OMS), fui convocada por la Universidad Nacional de los Comechingones para implementar la enseñanza remota de emergencia. En esta oportunidad, y trabajando con colegas, autoridades y profesionales de esta casa de estudios, logramos generar un entorno virtual de aprendizaje para el cual, estudiantes y docentes adaptaron sus formas de aprender, de enseñar, de vincularse con el otro en el transcurso de una experiencia inédita, preocupante y

fuertemente angustiante. Para describir el trabajo durante aquella experiencia, comparto lo que, por aquel entonces, escribíamos:

Creamos aulas virtuales; elaboramos mensajes de bienvenida para las y los estudiantes, armamos calendarios de actividades, ofrecemos diferentes maneras de acceder a los temas y estudiarlos; utilizamos algunos encuentros sincrónicos; elaboramos guías de estudio y de actividades; empleamos diferentes canales de comunicación como chats, foros, grupos en redes sociales, correo electrónico. Buscamos al estudiante allí donde está. Pero no nos olvidamos de quienes tienen dificultades de conexión o no han logrado aún una alfabetización digital básica o presentan alguna otra limitación en relación con el mundo virtual. Para ellas y ellos, también generamos soluciones posibles: comunicaciones telefónicas, envío de archivos imprimibles, adecuar horarios para consultas sincrónicas, promover la formación de grupos de estudiantes que puedan ayudarse. (Lemos, 2020).

Nuevamente, se trató de una situación que propició grandes aprendizajes, como ha sido para todos quienes transitamos por aquella etapa tratando de acompañar y sostener a la educación pública que, como bien sabemos, en muchos casos, no estaba preparada para afrontar los desafíos que se imponían. Una experiencia en la que rescato, por un lado, la perseverancia de un equipo y, por otro, la tarea de convencer de que en la virtualidad también es posible enseñar y aprender y deconstruir mitos, desconfianzas y creencias acerca de la educación no presencial.

### **Misceláneas**

Hasta aquí he presentado un recorrido por mis experiencias en el ámbito de la educación a distancia, de la educación digital, de la educación virtual y de la educación remota de emergencia. He tenido también otras varias experiencias como estudiante de estas modalidades, pero me ha parecido más significativo traer aquellas en

las que tuve intervención directa desde distintos roles como profesional de las ciencias de la educación. A continuación, voy a compartir nociones, enfoques, conceptualizaciones que informaron y orientaron mis prácticas en la modalidad.

### **La especificidad del campo de la capacitación laboral**

Una primera cuestión se vincula con la especificidad de la capacitación laboral como campo de conocimiento y de práctica. Abraham Paín (1996) identifica las siguientes características del campo de la capacitación laboral:

- la demanda se origina en un contexto determinado y deriva de la acción;
- los tiempos para desarrollar una actividad de capacitación son cortos;
- los objetivos y los contenidos de la actividad son negociados entre demandante y la/el formador/a, y se dirigen a la acción;
- los aspectos metodológicos y la evaluación tienen que promover y facilitar el uso de los aprendizajes en el espacio laboral;
- la evaluación también se aplica al grado de satisfacción de las / los participantes respecto de la actividad.

Ernesto Gore define a la capacitación como un

proceso planeado orientado a promover la adquisición de nuevas habilidades para resolver problemas y para cuestionar los criterios a partir de los cuales estos son resueltos, susceptibles de ser transferidas a las rutinas de trabajo para modificarlas en parte o sustancialmente (2003: 291).

De esta definición, tomo los siguientes aspectos:

- Proceso planeado.
- Adquisición de nuevas habilidades.
- Resolución de problemas.

- Cuestionamiento de criterios.
- Transferencia a las rutinas de trabajo para modificarlas.

En tanto proceso planeado, se trata de un hacer que se anticipa y que tiene una evolución, un desarrollo con la finalidad de promover la adquisición de nuevas habilidades para resolver problemas y cuestionar los criterios desde los cuales se resuelven esos problemas. No se da espontáneamente, sino que ocurre por la mediación de personas, artefactos, materiales en un proceso planificado con fines educativos.

Observemos que el saber a adquirir no se enfoca en el saber objetivado, expresado en enunciados, y organizado en sistemas de conceptos y teorías sino en el saber hacer, que se relaciona con la capacidad de intervenir y con habilidades, destrezas, acciones que se vinculan con conceptos o enunciados, pero no quedan limitados a ellos, sino que se expresan en actos (Spinoza, 2009).

La orientación a la resolución de problemas y a los criterios desde los cuales estos se resuelven habla de un tipo de saber, el saber reflexionar, que supone la capacidad de volver el pensamiento sobre determinados objetos, situaciones, hechos o fenómenos, creencias, etc., y considerarlos con detenimiento. Se expresan en las formas de actuar, de comunicar, de revisar acciones propias, de considerar futuros posibles. Por último, la transferencia a las rutinas de trabajo manifiesta una de las características principales del campo de la capacitación laboral.

Gore y Paín ofrecen una caracterización del campo de la capacitación laboral que enfatiza la contextualización, la acción como promotora y destinataria de la actividad de capacitación y los aspectos metodológicos como facilitadores de la transferencia y del uso activo del conocimiento.

## **Las particularidades de la capacitación laboral en el diseño didáctico de las actividades de propuestas virtuales**

Distintos trabajos abordan el tema de la transferencia de los aprendizajes señalando las dificultades que tienen los estudiantes para transferir lo que han aprendido en el aula a nuevas situaciones o problemas, sean o no académicos. Sin embargo, David Perkins argumenta que la transferencia es difícil pero no imposible. El autor presenta una metáfora que denomina la teoría del buen pastor, según la cual, la transferencia no se produce espontáneamente, sino que hay que guiarla estableciendo condiciones de aprendizaje que la propicien.

En resumen, los alumnos pueden transferir el conocimiento y las habilidades adquiridas en una disciplina a otra, y también a una gran variedad de contextos fuera del ámbito escolar, siempre que la enseñanza establezca las condiciones necesarias para que se produzca la transferencia. Lamentablemente, la mayor parte de la instrucción procede de un modo que no favorece en absoluto la transferencia. No obstante, algunas prácticas didácticas suelen ser útiles al respecto. (Perkins, 1995: 127).

Lo que expresa la cita acerca de que la mayor parte de la instrucción no favorece la transferencia es también observable en el ámbito de la capacitación laboral, donde muchos capacitadores despliegan modelos de la tradición academicista, centrados en los contenidos, que ya tampoco resultan eficaces en la educación formal.

Perkins también menciona dos prácticas que contribuyen a un aprendizaje de la transferencia. La primera es tender puentes, lo que significa que se debe ayudar a los aprendientes a relacionar lo que están aprendiendo con otros campos disciplinares o de práctica y con otras experiencias de la vida. La segunda es circunscribir, que implica ajustarse a un objetivo educativo en particular y promover su logro. El aprendizaje basado en problemas constituye una de las prácticas

más adecuadas para circunscribir porque permite a los aprendientes apropiarse de saberes trabajando sobre un problema o situación problemática que los conduce a buscar los conocimientos a medida que los van necesitando.

Puede también interpretarse esta práctica desde el enfoque del aprendizaje experiencial que destaca el valor de la experiencia y de la práctica en el aprendizaje en un circuito que integra experiencia y conceptualización promoviendo el logro de aprendizajes cada vez más complejos.

Trabajando en propuestas de actividades de capacitación laboral, un desafío consistió en cómo hacer operativas las prácticas de tender puentes y de circunscribir. Para encarar este desafío, recurrimos a Coll et al, quienes identifican los siguientes principios didácticos para inducir el aprendizaje de cualquier tipo de contenidos:

- contexto activo de aprendizaje,
- evolución de los conocimientos previos,
- fomento de la actividad relacional con otros conocimientos,
- práctica,
- verbalización de lo que se está haciendo. (Coll et al, 1994: 122).

Las anteriores condiciones resultan altamente pertinentes para cualquier propuesta educativa centrada en el aprendiente, que promueva la construcción y re-construcción del conocimiento a partir de saberes y experiencias previas, contextualizada, facilitadora de la reflexión y lo más cercana posible a contextos de práctica. Consecuentemente, tales condiciones constituyen una herramienta válida y valiosa para el campo de la capacitación laboral, en cualquiera de las modalidades para las que se diseñen.

Llegado este punto, una cuestión que considero importante en el contexto de la enseñanza en general y de la enseñanza en entornos mediados por tecnología es la redacción de consignas. Si bien esta consideración puede aparecer irrelevante en el contexto de este

artículo, entiendo que las consignas son un componente esencial de las actividades que se proponen a los aprendientes por cuanto operacionalizan el plan de una actividad poniendo en acción principios teóricos y didácticos. “Las consignas son enunciados escritos por el profesor que contienen indicaciones explícitas sobre aquello que se espera que el estudiante realice, cumpla o desarrolle. Muchas veces los profesores las redactan sin tener en cuenta su complejidad.” (Tisocco, 2020).

La redacción de una buena consigna en educación no presencial promueve una comprensión genuina de lo que debe realizar el participante, cómo, con qué y para qué debe realizarlo. Esto es muy importante cuando se diseñan cursos a distancia autogestionados, en los que no se incluyen tutorías ni interacción entre los aprendientes.

Respecto de la capacitación laboral, en modalidad virtual, debemos ser cuidadosos en cuanto al tipo de consignas que elaboramos, toda vez que se deben privilegiar aquellas que proponen la realización de un producto o de una práctica sobre las que solo requieren desarrollos teórico-conceptuales o la mera aplicación de nociones teóricas.

He traído estas referencias porque la escritura de consignas es un proceso central en el trabajo compartido entre contenidista y procesador didáctico que, también, puede ser fuente de confusión y conflictividad. Las actividades y las consignas que guían su realización son portadoras de los marcos conceptuales desde los cuales se diseñan.

## Hablemos de subjetividad en la educación virtual

Nacer es estar sometido a la obligación de aprender.  
Bernard Charlot - *El deseo de saber. Elementos para una teoría*<sup>3</sup>

Antes de finalizar este trabajo, me propongo ofrecer algunas consideraciones en relación con la subjetividad en el ámbito de la educación virtual. Partimos de una primera aproximación a la cuestión de la subjetividad en la educación virtual refiriéndonos a lo que plantea Corea, cuando sostiene que la comunicación es otro dispositivo de producción de subjetividad. Seguidamente, nos vamos a referir a los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje como escenarios de interacciones discursivas que son realizadas por actores cuya subjetividad estaría dada por su propia complejidad y por las marcas que dejan sus enunciados. En tercer término, presentamos un abordaje del sujeto y de la construcción de subjetividad como un movimiento permanente de tendencias a la des-subjetivación - subjetivación, atravesadas por nuevas formas de subjetivación, en las que la comunicación y nuevos lenguajes surgen de un mundo en cambio.

Cabe recordar que los entornos virtuales de aprendizaje constituyen sistemas socio técnicos conformados por dispositivos en los que intervienen e interactúan diversos actores, entre los que se cuentan el docente y el aprendiente y también otros *otros* como, por ejemplo, el administrador y el soporte técnico.

Por el lado del componente técnico, tomamos esos dispositivos como escenarios de la interacción, y por el lado del componente social, al estudiante y al docente. De acuerdo con Federico Buján, estos dispositivos son las entidades encargadas de regular y gestionar el contacto entre los actores y las diversas configuraciones de la denominada discursividad social. Asimismo, posibilitan nuevos

---

<sup>3</sup> Citado por Souto (2016: 216).

intercambios que generan un nuevo tipo de contacto entre los actores y una serie de modalidades vinculares inéditas. De ese modo, los actores establecerían contacto con una interfaz en pantalla para acceder a los diversos conjuntos textuales y para establecer, a partir de una serie de operaciones, diversos tipos de vínculos mediante sus intercambios discursivos (Buján, 2010: 41).

En esta generación de vínculos, no solo intervienen textos lingüísticos, sino también imágenes. Tanto las configuraciones textuales como las icónicas ocupan un lugar destacado en la producción de sentido. La subjetividad del actor estaría dada, según Buján, por su propia complejidad, así como por las marcas que dejan sus enunciados. La comunicación no se reduce al mero acto de comunicar, por consiguiente, “se desarrollaría de manera intersubjetiva, en tanto que intervendría la complejidad de cada uno de los actores participantes en la comunicación”. (Buján 2010: 45)

Alicia Francia (2005) pone el acento en el impacto de los recursos tecnológicos sobre el pasaje de una subjetividad pedagógica tradicional a otra virtual y se pregunta qué se quiere decir con subjetividad. Se responde, siguiendo a Foucault, que hay que ligar la idea de sujeto al sujetamiento, a la sujeción a una estructura o una institución, a una red de poder que la produce, y que, al producirla ya no es externa, sino que al producir al sujeto se hace parte de él.

En la misma línea, Marta Souto, haciendo referencia a la etimología del término sujeto, indica que *subjectum* es el que está sometido y *subiectus* es poner debajo, someter, de allí la idea de sujeto sujetado que tiene la capacidad de instituir, de crear, con un trayecto biográfico y un nombre singular, un sujeto que no está solo ni es estático y “que va contra la enajenación, la individualización y la serialidad” (Souto, 2016: 210). El conocimiento, para la autora, es un medio fundamental en la construcción de la subjetividad, proceso en el cual se da un movimiento de reintegración que actúa frente a la fragmentación del yo. Es decir, el conocimiento contribuye a la

integración del yo. El proceso contrario, la des-subjetivación, ocurre cuando las fuerzas externas invaden al sujeto y se apoderan de su subjetividad; no obstante, entre subjetivación y des-subjetivación se da una dinámica de construcción. Conforme a esta mirada, para Souto, es preciso pensar al sujeto en formación desde las tendencias a la des-subjetivación y las nuevas formas de subjetivación que surgen.

Lo virtual plantea el contacto con el otro reemplazando la comunicación interpersonal presencial, generando nuevos códigos y abriendo otras posibilidades [...] Nuevas formas de relacionarse, nuevos usos de lenguajes y medios de comunicación, nuevos imaginarios, nuevas formas culturales y lugares mundializan a la vez que sectarizan y fanatizan, homogeneizan y diversifican. Este mundo que está en cambio, ofrece y genera otras formas de des-subjetivación y de re-subjetivación... (Souto, 2016.: 217).

La autora, glosando a Silvia Bleichmar<sup>4</sup>, integra la dimensión social en lo referente a la construcción de la subjetividad cuando expresa que “Es un producto histórico, efecto de variables socio-históricas que varían en distintas culturas y por ello cambia en los distintos sistemas sociales y políticos.” (Souto, 2016: 218).

En las citas anteriores, la comunicación aparece como un hilo que las conecta y con el que es posible entretejer la comprensión de la subjetividad. Tanto Buján como Francia describen procesos de subjetivación que ocurren en entornos virtuales de aprendizaje. En el primer caso, desde la comprensión de estos dispositivos como sistemas socio-técnicos y en el segundo, desde el pensamiento de Foucault, aludiendo al poder subjetivante de los recursos tecnológicos.

---

<sup>4</sup> Souto cita dos trabajos de esta psicoanalista argentina: *La subjetividad en riesgo* (2005) y *El desmantelamiento de la subjetividad* (2010), ambos publicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por Topía Editorial.

Souto se refiere a la construcción de la subjetividad en un mundo cambiante y tecnologizado, donde emergen nuevas formas de relacionarse, nuevos usos de lenguajes y medios de comunicación de los que surgen otras formas de des-subjetivación y re-subjetivación. Agregamos, además, como indica la autora, que el sujeto no está aislado ni es estático, lo que habilita una dinámica permanente de des-subjetivación y re-subjetivación en la que también interviene lo social.

Con base en el ASPO, numerosos trabajos<sup>5</sup> refieren a la subjetividad de estudiantes y profesores en la experiencia de la educación remota de emergencia. Particularmente, en los aprendientes, se analiza la producción de una nueva subjetividad centrada en la consolidación de saberes, de saberes hacer y de actitudes que construyen una nueva intersubjetividad fundada en el fortalecimiento de la inteligencia emocional, la resiliencia, la edificación de la autoestima y de una mejor convivencia con el otro en diversos espacios (Díaz Sánchez, 2022). La pregunta que surge es cómo transitar desde las anteriores conceptualizaciones hacia las propuestas para la enseñanza a distancia en un trabajo basado en la articulación de la teoría y la práctica.

---

<sup>5</sup> Entre ellos, mencionamos: Pereyra y Tarditti (2021); Castilla et al (2022); Juliá, S. (2022); Zelarayán, E. (2022). Fourmantin, M. (2022); Chaya, J. (2022); Barrionuevo Salas, H. (2022); Hill, P. (2022); Valderrama Higuera, C. (2022); Kaplan, C. (2022); Plá Pérez, S. (2022); Juliá, S. et al (2022); Zelarayán, E. (2022); Fourmantin, M. (2022); Fourmantin, M. (2022); Hill, P. (2022).

## ¿Dónde podemos llevar la teoría a la práctica?

La unidad de la teoría y la práctica es el objetivo que se proponen todos los pedagogos; no tenemos que justificar su legitimidad, sino buscar las condiciones de su realización.

George Snyders<sup>6</sup>

Para aproximarnos a una respuesta a esta pregunta, siempre provisoria, siempre revisable, vale volver a la noción de práctica. Gilles Ferry (1997) y Jean Marie Barbier (1999) aluden a la práctica como proceso de transformación que cambia una realidad simbólica o material en otra, en virtud de una intervención humana. Ambos coinciden en que en la educación y en la formación, se transforman realidades simbólicas. Las transformaciones a las que nos referimos están informadas por saberes, noción que se asocia a la de práctica. Todo saber es individual; se inscribe en la historia psíquica y social del sujeto; se construye y elabora por el estudio y la experiencia y se actualiza en situaciones y prácticas (Beillerot 1996).

La articulación entre teoría y práctica llama a entrelazar las nociones de práctica y saber, articulación que se constituye en un eje central de una didáctica superadora de la visión instrumentalista del enseñar y el aprender (Lucarelli, 2003).

Las articulaciones que venimos presentando conllevan una referencia a la subjetividad en los términos en la que la hemos estado planteando y habilita a volver a los principios para la enseñanza de cualquier tipo de contenidos (Coll et al, 1994). Disponemos esta vuelta para intentar una respuesta a la pregunta acerca de qué formas de producción del sujeto estamos promoviendo cuando elaboramos propuestas de enseñanza para entornos virtuales de aprendizaje. ¿Un sujeto aislado de sus semejantes, inmerso en el mundo tecnologizado,

---

<sup>6</sup> Sneyders, G. (1972). *Pedagogía progresista: educación tradicional y educación nueva*. Madrid, Marova, p. 192. Citado por Lucarelli (1994: 9)

sin conciencia de sí, ni del otro, ni del entorno social, cultural, histórico y político en el que vive? ¿Un sujeto acrítico, que piensa desde el paradigma de la simplicidad? ¿Un sujeto que piensa y actúa desde el individualismo y que entiende el mundo desde la separación y la lógica binaria?

¿O vamos por una epistemología compleja, que contribuya a la producción de un sujeto que se de- construye y re-construye en un movimiento de subjetivación - des-subjetivación - re-subjetivación? ¿Nos proponemos promover la formación y la autoformación de un sujeto singular, abierto al mundo, que se plantee la relación con el otro y la relación consigo mismo como constitutivas de una afectividad circular? ¿Buscamos un sujeto que piense desde la complejidad, que sea reflexivo, crítico, capaz, desde sus prácticas de transformar las realidades donde actúa? ¿Pensamos, con la voz de Charlot, en un sujeto que *tiene una historia, actúa en y sobre el mundo y lo interpreta, él mismo se produce y es producido, a través de la educación, como sujeto social*?

La educación virtual, como más recientemente lo han señalado los trabajos elaborados a partir de la pandemia, ofrece la posibilidad de acompañar la construcción de subjetividad, siempre y cuando:

- el aprendiente sea puesto en el centro de las propuestas de enseñanza;
- la propuesta de contenidos articule la teoría y la práctica;
- las actividades sean entendidas como acciones más o menos estructuradas que desarrolla el estudiante, a través de las consignas que lo guían y lo orienten permitan el despliegue de su subjetividad;
- los recursos y actividades que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje sean vistos como recursos, como opciones y no como el centro de la propuesta de enseñanza;
- la perspectiva de innovación trascienda lo novedoso de los dispositivos y avance hacia una construcción transformadora con una clara finalidad educativa;

- las actividades promuevan la transferencia de los aprendizajes reconociendo las particularidades de los contextos de uso de los saberes, y guíen a los sujetos, para que, desde su pensamiento crítico sean capaces de tender puentes entre el contexto de aprendizaje y el contexto de uso;
- la tutoría sea ejercida como un encuentro entre tutor y aprendiente, en el que cada uno se reconoce desde su rol, en un vínculo horizontal y de confianza mutua.

### **Del epílogo a la secuela**

Llegado este momento, en el que hay que cerrar, que dar el fin a este texto, me encuentro revisando las preguntas de inicio y el recorrido que habilitaron. Interrogarme por el sentido de escribir sobre mi experiencia en educación a distancia, me llevó a plantear el artículo como una narración de articulaciones posibles con las que atravesé mi vida laboral en distintos ámbitos estatales.

La idea de dejar huella me entusiasmó mucho, y hoy, después de visitar textos y autores, me atrevo a decir que se trató de un intento de documentar experiencias porque

Documentar no es registrar hechos sino mostrar procesos. No es un oficio, sino una actitud ante la vida: una mentalidad antes que una técnica. La documentación que nos interesa es la que hace visibles los procesos de aprendizaje y, en consecuencia, reclama de quien la practica hacerse preguntas sobre qué destacar, cómo mostrarlo y dónde hacerlo. Las tres cuestiones involucran una comprensión profunda de lo que hicimos y hacia dónde nos dirigimos. Documentar entonces no es un ejercicio retrospectivo sino prospectivo... La documentación no sólo hace visible el aprendizaje, sino que lo hace compartido. (Lafuente et al, 2018: 47).

Al pasar de la huella a las nociones, a las precisiones, fui tratando de anudar la teoría con la práctica, lo des-subjetivante con lo

subjetivante, las prácticas con el contexto, la tecnología con lo humano.

En un viaje cuya primera etapa estoy describiendo, volví a los autores que guiaron mis prácticas, me volví a deleitar con algunas de sus frases como también me deleité con otras lecturas que inauguraba. Y reflexioné de una manera distinta sobre otros pasajes encontrando nuevos sentidos, precisamente, porque me ayudaban a iluminar mi experiencia.

Al tratar de caracterizar el campo de la capacitación laboral, con el propósito de mostrarlo como una integralidad entre ciclos de aprendizaje, quise evidenciar cuán unido está a la práctica, al hacer, al saber hacer informado por el saber. Luego, redescubriendo el lugar que tiene la comunicación en la construcción de subjetividad, traté de nombrar las posibilidades que ofrece la educación virtual para colaborar en los procesos de subjetivación. Y vuelvo a Goytisoló para dar por concluida esta etapa del viaje.

*La materia del canto  
nos lo ha ofrecido el pueblo  
con su voz.  
Devolvamos /  
las palabras reunidas  
a su auténtico dueño.*

## **Bibliografía**

- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA - Novedades Educativas.
- Barrionuevo Salas, H. et al (2022). “Las prácticas de enseñanza universitarias en contexto de pandemia: educación remota de emergencia y experiencias compartidas entre docentes y residentes”. En C. Abdala (comp.) *Voces que entran experiencias en el contexto de pandemia*. San Miguel de Tucumán: UNT, 382-395.

- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Facultad de filosofía y Letras UBA - Novedades Educativas.
- Buján, F. (2010). “Hacia una semiótica de las interfaces digitales: subjetividad e intersubjetividad en un entorno virtual de formación”. *Estudios Semióticos*. Vol. 6 Nº2, 40-48. [en línea]. Disponible en [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/191127/CONICE\\_T\\_Digital\\_Nro.31dec80e-dfe3-410d-ab6a-696bfe2eed3e\\_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/191127/CONICE_T_Digital_Nro.31dec80e-dfe3-410d-ab6a-696bfe2eed3e_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Castilla, C. et al (2022). “Experiencias liminares en contexto de pandemia. Propuestas de formación profesional docente en el Profesorado de Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Tucumán”. En C. Abdala (comp.) *Voces que entran experiencias en el contexto de pandemia*. San Miguel de Tucumán: UNT, 109-122.
- Chaya, J. et al (2022). “Enseñar a aprender, aprender a enseñar: escenas de prácticas de enseñanza en tiempos de pandemia”. En C. Abdala (comp.) *Voces que entran experiencias en el contexto de pandemia*. San Miguel de Tucumán: UNT, 433-451.
- Coll, C. et al (1994). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires: Santillana.
- Corea, C. (2009) “La destitución de la comunicación y el agotamiento de la subjetividad pedagógica”. Diplomatura Superior en Gestión Educativa FLACSO. Buenos Aires.
- Decreto 297/2020. “Aislamiento social, preventivo y obligatorio”. Publicado en el Boletín Oficial de la República Argentina el 19 de marzo de 2020. [en línea]. Disponible en <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Departamento de Tecnología Educativa UDC (2016). *Manual del autor contenidista de la UDC: enfoque, recursos y herramientas para el desarrollo de asignaturas de propuestas a distancia o semipresenciales*. Universidad del Chubut. [en línea]. Disponible en <https://repositorio.udc.edu.ar/items/ceda93c5-2aeb-494d-851c-b59d690bfc8b>
- Díaz Sánchez (2022). “La educación remota de emergencia para la formación en ciudadanía y convivencia”. En J. Briceño Martínez et al.

- (comps.). *Tecnología e innovación en educación superior: escenarios pospandemia*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, capítulo 9, 227-268. [en línea] Disponible en <https://digitk.areandina.edu.co/bitstreams/c68d48d9-d3d7-4d81-a05e-690dec7cf3a4/download>
- Fernández-Enguita, M. (2023). *La quinta ola. La transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela*. Madrid: Morata.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Bs. As: Facultad de Filosofía y Letras, UBA - Novedades Educativas.
- Fourmantin, M. (2022). “Un análisis de las interacciones en la enseñanza virtual”. En C. Abdala (comp.) *Voces que entran experiencias en el contexto de pandemia*. San Miguel de Tucumán: UNT, 396-409.
- Francia, A. (2005). “Desde la subjetividad pedagógica tradicional a la virtual”. *Revista iberoamericana de educación*, 35(5), 1-5. [en línea] Disponible en <https://rieoei.org/historico/deloslectores/874francia.PDF>
- García Aretio, L. (1999). “Historia de la educación a distancia”. *Revista Iberoamericana en Educación a Distancia*. Vol. 2, Nº 1, 11-40 [en línea]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1705089>
- García Aretio, L. (2001). “Educación a distancia; ayer y hoy”. En Blázquez Entonado, F. (Coordinador). *Sociedad de la información y educación*. Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, 160- 193.
- García Aretio, L. (2002). “Las definiciones”. En Lorenzo García Aretio *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel, 14-28.
- García Aretio, L. (2008). “El tutor en los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje”. [en línea]. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/235664730\\_El\\_tutor\\_en\\_los\\_sistemas\\_digitales\\_de\\_ensenanza\\_y\\_aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/235664730_El_tutor_en_los_sistemas_digitales_de_ensenanza_y_aprendizaje)
- García Retana, J.A. (2011). “Modelo Educativo basado en Competencias: importancia y necesidad”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 11, N. 3, 1-24. San Pedro de Montes de

- Oca: Universidad de Costa Rica [en línea]. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- Gore, E. (2003). *Conocimiento colectivo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Granica.
- Hill, P. (2022). “Relato de experiencia sobre dos talleres virtuales en el marco de los Programas de Capacitación de ESI y Memoria y Derechos Humanos de la UNT”. En C. Abdala (comp.) *Voces que entran experiencias en el contexto de pandemia*. San Miguel de Tucumán: UNT, 559-570.
- Ibáñez, F. (2020). *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación. Tecnológico de Monterrey. [en línea] Disponible en <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota/>
- Juliá, S. et al (2022). “Experiencia de la enseñanza - aprendizaje Modalidad virtual de la Asignatura Morfología 1 - Cátedra Juliá de la FAU-UNT” En C. Abdala (comp.) *Voces que entran experiencias en el contexto de pandemia*. San Miguel de Tucumán: UNT, 297-308.
- Kaplan, C. (2022). Ponencia en el Panel 4: Repensar la enseñanza para fortalecer el vínculo con el saber y acompañamiento socioemocional. En R. Limón Chávez (Coord.) *Un paso delante de la educación remota de emergencia. Repensar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente. Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*. OEI, 113-117. [en línea] Disponible en <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/memoria/un-paso-adelante-de-la-educacion-remota-de-emergencia>
- Lafuente, A. et al (2018). “El arte de documentar”. En Leetoy y Tommaso Gravante (coords.). *Ciudadanía digital y democracia participativa*. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 47-58 [en línea] Disponible en <https://digital.csic.es/handle/10261/359234>
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.

- Lemos, E. (2020). *Las aulas siguen abiertas*. [en línea] Disponible en <https://www.unlc.edu.ar/2020/04/12/las-aulas-siguen-abiertas-por-la-licenciada-elisa-lemos/>
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (1994). “Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica”. *Cuadernos de investigación* N° 10. Buenos Aires: OPFFyL. [en línea]. Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11013>
- Lucarelli, E. (2003). “El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctica curricular”. Tesis doctoral. Buenos Aires: UBA. [en línea]. Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4099>
- Moreno López, S. (2004). “Un diálogo entre la práctica y la teoría”. *Revista Electrónica Sinéctica*, N. 25, 89-97. Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. [en línea] Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899012.pdf>
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pagano, C. (2007). “Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 4. N° 2. [en línea]. Disponible en: [https://isfd131-bue.infod.edu.ar/sitio/publicaciones-de-docentes/upload/A06\\_Pagano.pdf](https://isfd131-bue.infod.edu.ar/sitio/publicaciones-de-docentes/upload/A06_Pagano.pdf)
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Plá Pérez, S. (2022). Ponencia en el Panel 5 “Repensar la enseñanza para fortalecer el vínculo con el saber: lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales”. En R. Limón Chávez (Coord.) *Un paso delante de la educación remota de emergencia. Repensar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente. Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*. OEI, 150-154. [en línea] Disponible en <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/memoria/un-paso-adelante-de-la-educacion-remota-de-emergencia>
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.7 en línea]. Disponible en <https://dle.rae.es>

- Resolución CFE N°346/18. “Acuerdo Marco de Educación a Distancia para los niveles primario, secundario y superior”. [en línea]. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/documentos-cfe/resoluciones>
- Rigazzio, J. et al (2022). “Experiencias de estudiantes del Centro Universitario Prébisch (UNT) sobre la modalidad virtual en contexto de pandemia - 2020/21”. En C. Abdala (comp.) *Voces que entran en experiencias en el contexto de pandemia*. San Miguel de Tucumán: UNT, 309-321.
- Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia y Paidós Ibérica.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: HomoSapiens.
- Spinosa, M. (2009). «Los saberes y el trabajo. Ensayo sobre una articulación posible». Seminario de Planeamiento y Gestión del Sistema Educativo. La Plata: Universidad Pedagógica Provincial. [en línea]. Disponible en <https://bit.ly/360jXOP>
- Tisocco, D. (2020). *Diseño de consignas*. UNER Virtual. [en línea] Disponible en <https://virtual.uner.edu.ar/disenio-de-consignas/>
- UNESCO (2016). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Aprobada por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida 2015*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el UIL [en línea]. Disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_spa)
- Valderrama Higuera, C. (2022) Ponencia en el Panel 1 “El vínculo pedagógico en entornos sociotécnicos, mediación y acompañamiento”. En R. Limón Chávez (Coord.) *Un paso delante de la educación remota de emergencia. Repensar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente. Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*. OEI, p. 37-42. [en línea] <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/memoria/un-paso-adelante-de-la-educacion-remota-de-emergencia>

Zelarayán, E. (2022). “Autopoéticas, actuación, no-teatro y pandemia. Entre la empatía y la apatía, entre la ironía y el entusiasmo Experiencias de estudiantes del Centro Universitario Prébisch (UNT) sobre la modalidad virtual en contexto de pandemia - 2020/21”. En C. Abdala (comp.) *Voces que entran en experiencias en el contexto de pandemia*. San Miguel de Tucumán: UNT, 282-296.

## **Capítulo 5:**

### **Quiénes acercan en la distancia. Notas de entrevistas con (ex)asistentes educativos de carreras de educación a distancia de la UNMdP**

*Mariela Senger*

#### **Origen de las reflexiones**

Este capítulo se produce como una extensión y a la vez una deriva preliminar del trabajo de tesis de doctorado en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), que a la fecha se encuentra en curso y está dirigida por el Dr. Luis Porta Vázquez. En la investigación se estudia el vínculo *universidad - territorio* puntualizando la exploración en el proyecto fundacional del sistema de educación a distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) durante el período 1985 y 1995. Para llevar adelante la investigación se reconocen múltiples interacciones que median entre la planificación de la universidad en atención a lo que define como problema educativo para el acceso a los estudios superiores y la diversidad de actores sociales - individuales y colectivos- que están complejamente implicados al momento de la implementación (Pascual, 2022).

El contexto histórico del período que se estudia se corresponde con el retorno a la democracia en el país, cuando la UNMdP, a la par de otras universidades nacionales (UUNN), transitó el pasaje desde la normalización a la institucionalización de un proyecto estratégico general para ampliar el acceso al conocimiento. El proyecto contenía un plan que introducía la modalidad de educación a distancia como una innovación en la configuración académico - institucional de la oferta educativa de la UNMdP; de cara a sus objetivos de apertura

hacia nuevos y mejores procesos de democratización del conocimiento y mayor vinculación de la universidad con el territorio.

En medio de estas exploraciones quedó destacada la figura del asistente educativo y su rol como mediador pedagógico entre los-as estudiantes nucleados en los Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente (CREAP) y el sistema de educación a distancia de la UNMdP. Se volvió de interés construir una narrativa articuladora de las voces de estos protagonistas del proyecto educativo territorial y recuperar así la experiencia institucional en clave subjetiva, biográfica, profesional de asistentes educativos a los que se pudo contactar, luego de casi dos décadas en que la estructura organizativa de los CREAP fue desmantelada como política institucional de la UNMdP.

No es ajena a las reflexiones que siguen que el debate sobre el vínculo *universidad - territorio* se ha renovado dentro de los claustros universitarios, en la comunidad educativa y en el seno de la sociedad argentina en general, posiblemente en el marco de la actual conmemoración de los 40 años de las leyes de normalización universitaria<sup>1</sup>. Pero además ante los desafíos de revinculación con las localidades del interior de la provincia de Buenos Aires que aún tenemos en agenda ante las interrupciones de trayectorias académicas producidas por la pandemia por Covid-19<sup>2</sup> (Hoffmann, Rainolter y

---

<sup>1</sup> La ley 23.068/1984 de normalización de las universidades nacionales permitió restituir los estatutos que regían al 29 de julio de 1966.

<sup>2</sup> En 2021 la Comisión de Planeamiento del Consejo Interuniversitario Nacional expresó en el documento: Desafíos de las Universidades Públicas en la etapa de la pos pandemia, que: “Las universidades no podemos desconocer la alta tasa de deserción que existe en el sistema. Este inconveniente se agravó aún más con la Pandemia y jóvenes dejaron los estudios por las dificultades de la modalidad o por tener que trabajar, entre otras cuestiones. [...] las universidades tenemos que proponer planes y acciones específicas dirigidas a que todos y todas los y las estudiantes que dejaron de cursar vuelvan a las aulas y culminen su formación”. Cfr.

Garmendia, 2021), y -porque alzamos la voz- para comprometer la defensa de la universidad democrática y reformista en medio de una coyuntura hostil a manos de la administración central del Estado que desmerece la función social de la universidad pública y desmantela estructuras científico tecnológicas<sup>3</sup>.

## **La UNMdP y los CREAP**

Tal como lo reseñan Rainolter, Garmendia y Fuertes (2024), la UNMdP ha desarrollado la educación a distancia desde un área centralizada dependiente de la Secretaría Académica del Rectorado desde que comenzó a gestarse el proyecto fundacional de educación a distancia a fines de 1983<sup>4</sup>. Fue el contexto del retorno a la democracia en el que las Universidades Nacionales atravesaron profundas transformaciones que impulsaron procesos de ampliación de las oportunidades educativas en sucesivos proyectos institucionales, y desde 1985, el área encargada de la educación a distancia en la UNMdP adoptó “diferentes denominaciones y formas de organización, [...] (PUA, SUA, SEAD, SIED)”. (Rainolter, Garmendia y Fuertes 2024: 635).

Desde el inicio, la oferta académica

[...] (siempre elaborada en cogestión con una contraparte académica externa al Sistema) consistió en cursos, abiertos o reglados, de extensión o de postgrado hasta que en 1994 logra cristalizar su aspiración de origen

---

<https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/2739/1/Las%20universidades%20publicas%20de%20la%20pospandemia.pdf>

<sup>3</sup> El 13 de septiembre de 2024, antecedido por la histórica marcha en defensa de la universidad pública del 23 de abril del mismo año, el Senado de la Nación aprobó la Ley de Financiamiento Universitario que actualizó las partidas presupuestarias para cubrir gastos de funcionamiento, investigación y extensión de las universidades. El mismo día el jefe de Estado anunció el veto de la norma en su totalidad.

<sup>4</sup> La creación del SEAD se formaliza con la OCS 424/85.

con la oferta de la primera carrera de grado con modalidad a distancia desde la UNMDP [Bibliotecario escolar, en cogestión con la Facultad de Humanidades]. (Garmendia, Rainolter, Senger 2014: 2188).

Como describe Rainolter (2014), serán entonces a los y las residentes de zonas rurales y de localidades del interior de la provincia de Buenos Aires a quienes se buscará atender respondiendo a sus demandas por continuidad formativa hacia los estudios superiores, como así también evitar el desarraigo.

La estructura organizativa prevista, incluía los Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente (CREAP) como elementos clave y configuradores del Sistema. Los CREAPs son centros educativos de nivel universitario, que tienen la facultad de operar como unidad de recursos pedagógicos para la promoción cultural y educativa en el ámbito local o regional, como núcleo de interacción y convivencia social donde se generan interacciones de carácter universitario, se prestan servicios a los usuarios, se apoya, guía, complementa y reactiva el proceso educativo. Para su creación la Universidad establece convenios Marco y Cartas de Intención con distintos Municipios o Asociaciones en distintas localidades (mayormente en la provincia de Buenos Aires) (Rainolter, 2014: 54)

Respecto entonces a la estructura, el sistema de educación a distancia mantuvo siempre “el carácter de unidad centralizada y la complementariedad entre una Sede Central (en la ciudad de Mar del Plata) y una red de centros<sup>5</sup> (Centros Regionales de Educación

---

<sup>5</sup> En 1988 también se homologaron las Actas de Concertación suscriptas entre el Rector y los Intendentes de los Municipios de: Ayacucho, Carlos Casares, Coronel Pringles, Coronel Suárez, General Madariaga, General Villegas, Pehuajó y Trenque Lauquen, poniendo en marcha dentro del Proyecto de Universidad Abierta los Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente (CREAP) base sobre la cual se articularon los cursos y carreras con modalidad no presencial. Informe de la Comisión de Autoevaluación Institucional (CAEI) 2006.

Abierta y Permanente - CREAP) distribuidos en la provincia de Buenos Aires” (Rainolter, 2014: 59)

Para el proyecto institucional de la UNMdP la meta democratizadora fue posibilitar el ingreso a los estudios universitarios de un mayor “número de personas que por diferentes motivos no podían cursar carreras de manera presencial y tampoco lo pudieron hacer en el período de gobiernos dictatoriales [...]” (Moretta, 2024: 72). El compromiso con el desarrollo social y económico y la renovación cultural, la preocupación por la ampliación en el acceso al conocimiento, la implicación con el desarrollo del territorio, la co-gestión entre comunidad y universidad, la permanencia y consecución exitosa de la formación emprendida y su posible transferencia de conocimientos y habilidades y la incorporación de nuevos modos de aprender y de enseñar en la universidad, nos habla de una idea de territorio planteada como una construcción, a la vez material y simbólica.

Siguiendo a Fernanda Torres, (2011) el concepto de territorio excede a la categoría general de espacio, pues “el territorio se define como un espacio determinado por relaciones de poder, determinando, así sus propios límites”. Es decir que la especificidad del concepto de territorio permite introducir la variable política, al pensar el espacio construido, como producto de relaciones de poder, de dominación y resistencia. El territorio actúa como dimensión o momento constitutivo del conflicto y, por ende, de lo político.

Así es que se puede comprender la espacialidad como dimensión central y constitutiva de la experiencia de los CREAP de la UNMdP y otras relaciones, no circunscriptas a aquélla, que mejor definieron la complejidad del bien en disputa: el derecho a la educación superior. Las relaciones del proyecto de educación a distancia con otros campos como el “político educativo universitario”, y la incidencia desde el “campo intelectual de la educación” (Moretta, 2024) pronto dejaron ver a las claras una notoria desconfianza sobre la modalidad

(Rainolter, 2014) que suspendió procesos de diseño de oferta educativa para los territorios.

### **La figura del asistente educativo en la distancia**

La Universidad Nacional de Mar del Plata comenzó con el dictado del Curso/Taller de Formación y Capacitación del Educador Abierto en 1988 con el objetivo de brindar formación en “[Litwin, 2000] situaciones no convencionales de enseñanza mediadas por la utilización de una multiplicidad de recursos pedagógicos y tecnológicos, en espacios y tiempos que –en su gran mayoría- no son compartidos [...]” y en la “[Carbone, 2008, Coïçaud, 2011, Mena, 2001] existencia de ‘distancias’ espaciales y temporales, con la convivencia de una gran multiplicidad de nuevas y viejas mediaciones que se utilizan según las características de las/os destinatarias/os” (Moretta, 2024: 67)

Quienes completaron la formación del Curso/Taller de Formación y Capacitación del Educador Abierto se convertían en “potenciales candidatos a cubrir los cargos de ‘Asistentes Educativos’ en cada CREAP. Estos docentes nombrados por la Universidad, serían el referente académico de la Universidad y responsables de vehicular las propuestas de formación y capacitación del Sistema en cada localidad” (Rainolter, 2014: 55).

Los asistentes educativos residían en la localidad de asentamiento del Centro con la función de tutor pedagógico -designado por la Universidad. Compartían la gestión de la oferta educativa con el Coordinador de CREAP, figura político administrativa -designado por el Municipio. Hubo además docentes de la Sede que se desempeñaron como Asistentes Educativos para Mar del Plata. (Rainolter, 2014). En todos los casos para el rol cumplían con: el desarrollo de la planificación de los encuentros presenciales para la tutoría pedagógica con los alumnos residentes en la localidad de asiento de los CREAP y la consecuente elaboración del informe de lo

acontecido; la administración de cuestionarios para recabar la opinión de los alumnos y necesidades formativa y aseguraban el requisito de presencialidad para todas las evaluaciones parciales (Garmendia, Rainolter, Senger 2014).

La definición de funciones del rol de asistente educativo estuvo contenida en reglamentaciones relacionadas a la OCS 527/01 como la OCS 1234/02 sobre funcionamiento de los CREAP. Un ejemplo es la función de tutor: “el alumno del Sistema no está sólo ante los materiales didácticos pues cuenta con el asesoramiento del asistente educativo, la supervisión del tutor académico, los responsables pedagógicos y el apoyo de su grupo de estudio” (Rainolter, 2014: 64).

Se constituyó en un actor clave del sistema a través de quien fue posible la materialización en acciones de los pilares de la educación a distancia, del programa formativo para aquéllos-as que por ubicación geográfica estaban lejanos a la universidad: el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades, la ampliación del acceso al conocimiento y la democratización de la educación, de nivel superior.

Como se sostuvo en otras producciones (Garmendia, Rainolter, Senger, 2014) el valor de la educación a distancia, por el trabajo de quienes tienen la responsabilidad de realizarla, está en las evidencias de cómo ha permitido saltar límites, transgredir / movilizar relaciones sociales estandarizadas o institucionalizadas.

En ese sentido los-as asistentes educativos fueron una pieza estratégica en el intento de comprender el significado que puede tener iniciar estudios a través de la modalidad a distancia en quienes accedieron a la universidad y el compromiso que para ella resulta, ampliando las oportunidades educativas, con calidad. Como señala Marta Mena (2016), en términos organizacionales, los-as asistentes educativos participaron en la realización de un modelo de educación universitaria en el que la Universidad Nacional de Mar del Plata debía ser capaz de “desarrollar estructuras, programas, ofertas académicas más flexibles y al alcance de todos, para dar respuesta a las demandas

de democratización del acceso a la Educación Superior” (Moretta, 2024: 69).

Además, siguiendo otra vez a Moretta, se puede considerar que fueron los asistentes educativos, con la formación pedagógica recibida en el Curso/ Taller de Formación y Capacitación del Educador Abierto y en el clima académico que podía gestarse en sus localidades, quienes viabilizaban la oferta educativa debiendo a la par desmontar “el prejuicio académico de la concepción que sostiene que sólo se puede aprender con la figura presente del/la profesor/a y en el ‘recinto mágico del aula física’” (Moretta, 2024: 69). Clima que se acompañaba con la posibilidad de contar con infraestructura, materiales y recursos que el municipio disponía para el funcionamiento adecuado de la propuesta y semejantes a los de la educación presencial. Referimos a los espacios disponibles para trabajar, recibir estudiantes y acondicionar un ámbito de estudio, organizar materiales educativos de uso y consulta, hacer registros administrativos del estado académico de cada estudiante, así como también a los servicios de energía eléctrica, agua corriente, calefacción, comunicación telefónica, internet, correo postal, entre otros recursos básicos de funcionamiento.

### **Acercar en la distancia**

Cuando se planteó indagar en la noción de quiénes acercan en la distancia, el interés de conocimiento se encontró repartido entre los tres componentes del enunciado: sujetos, acción, condición, dando por sentado a la vez que el objeto de la acción estaba dado por la educación, entendida como el bien en cuestión.

En el marco del trabajo de campo para la tesis de doctorado que estudia el vínculo universidad - territorio sobre la primera década del proyecto fundacional del sistema de educación a distancia de la UNMdP, se volvieron a contactar a algunos-as asistentes educativos que formaron parte de la actividad de los CREAP en el período

mencionado o que ingresaron a posteriori, continuaron y vivenciaron el proceso de desarrollo preexistente para la comunidad, en términos de oportunidades de formación superior.

El encuadre metodológico lo brindó el enfoque biográfico y autobiográfico, entendido éste dentro de los enfoques post-cualitativos (Hernandez y Revelles, 2019), en el cual la propia morfología y materialidad otorgada a la conversación caracteriza a la investigación. Entonces, para convidar al diálogo, en una entrevista virtual<sup>6</sup> se planteó a los-as ex asistentes un guion de entrevista conformado por tres secciones: 1) la primera en torno a su experiencia y recorrido biográfico en aquellos años como asistente educativo de un CREAP; 2) otra que incitó a mirarse a sí mismo desde afuera para reencontrarse en aquellas actividades desarrolladas en el período de estudio, y finalmente 3) la que rondó sobre afectaciones y tensiones (Murillo, 2021) desde las cuales subjetivamente valoró la influencia y el impacto de la oferta académica y cultural de la UNMdP sobre sujetos y actores sociales de las zonas de influencia del CREAP<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Desde las contrariedades que para las labores de investigación trajeron las situaciones de DISPO y ASPO durante la Pandemia de Covid-19 fue necesario revisar los repertorios de la metodología cualitativa para poder viabilizar el trabajo de campo. En el caso particular de la presente tesis, la virtualidad fue un medio inexorable ya que no era posible el traslado a las localidades de asiento de los CREAP para hacer las entrevistas a asistentes educativos.

<sup>7</sup> Moreira, S. y Giadas, M. afirman: “Entendemos, por tanto, que la entrevista virtual (EV) es una nueva modalidad de entrevista que se desarrolla por una interacción entre dos o más personas mediada por las Tecnología de la Comunicación y la Información (TIC) donde, en sincronidad y a través de la creación de un espacio privado común virtual recreado desde dos espacios propios distintos, puede recuperarse la presencia del otro por medio de una plataforma de videollamadas que nos permita visualizar y comprender sus expresiones corporales y/o faciales, las intencionalidades de su acción y sus códigos del lenguaje, sosteniendo con ello el rapport y prestando una herramienta al investigador para poder guiar su accionar. (2021: 5-6)

Entre preguntas y respuestas confluyó una trama narrativa, producida en la interacción reflexiva profunda, que reconoce, para la investigación, la multi-perspectividad y multi-causalidad en las formas sociales *de brindar explicaciones* (Gergen, 2007).

A continuación, sigue un adelanto parcial de los relatos, análisis e interpretaciones provenientes del procesamiento de una de las entrevistas en profundidad, sobre la que resta indagar vínculos y relaciones advertidas en el análisis de documentos institucionales, y en otras narrativas.

En relación con *quiénes*, seguimos a Hernández (2011) para pensar la investigación y su relación con las conexiones que se establecen entre los acontecimientos de la vida:

*-¿En qué momento de tu vida llegaste a ser asistente educativa?:*

*Eran los 90, tenía treinta y tres años. Yo era maestra, profesora de Ciencias de la Educación, y tenía horas cátedra en el Instituto de Formación Docente y Técnica de Coronel Vidal.*

Se revelan también en el relato aspectos profesionales, en la situacionalidad de los contextos:

*Una compañera [del ISFDyTN°63] que trabajaba en la UNMDP me comentó que estaba trabajando en el Proyecto de Universidad Abierta. Realmente me llamó mucho la atención. Ella me sugirió que me acercara, que la directora estaba buscando personas especializadas en Ciencias de la Educación, y bueno, así fue. [...] me integré al equipo de evaluación [...]. En ese momento registrábamos todas las evaluaciones, las asistencias a los encuentros presenciales, bueno, fue muy interesante. Y lo que más me llamó la atención fue el nivel de productividad grupal, y el nivel académico [con el que se producía].*

Subrayamos aspectos morales y afectivos:

*Me acerqué, y ante mi asombro y mi grata sorpresa, en la entrevista inicial se generó una confianza, un respeto, y una generosidad [de parte de la directora]. [...] creo que el docente tiene un gran poder, y yo siempre sentí que desde mi espacio decisional como asistente educativa también*

*podía invisibilizar o visibilizar. [...] cada encuentro presencial de cualquier curso, para mí era explicitar el encuadre: 'estamos en la universidad pública, ustedes son sujetos de derecho a la educación superior, pero tienen responsabilidades'. Les hablaba de la construcción del rol profesional, de lo que era la ética profesional, la conciencia de pertenencia a la universidad, y para mí, la ética profesional tenía que ver también con esos gestos.*

En cuanto al *acercar*: comenzamos con el planteo de un conjunto de interrogantes que orientan el análisis de la percepción de la persona sobre sus derechos a educarse y del lugar que ha ocupado la educación a distancia en la posibilidad de consumir sus expectativas de formación (Garmendia y otros, 2013; Garmendia y otros, 2014).

*-¿Qué percepción de sus derechos a educarse tienen quienes quieren acceder a estudios universitarios con modalidad a distancia?:*

*[...] Incluso teníamos [como estudiante] al director [...] del Museo Gesell. Sinceramente ahí también sentí cómo se valoraba la llegada de la universidad pública a una pequeña ciudad.*

*[...] otro de los cursos que coordiné como asistente de Mar del Plata fue el curso de Propiedad Horizontal y Administración de Consorcios [...]. Tenía una demanda con permanencia hasta el 2018, fecha en que me jubilé. [...] el perfil de destinatarios era muy amplio porque se anotaba el Contador, el Abogado que le faltaban elementos contables, y el Contador al que le faltaban elementos jurídicos, el Administrador de Consorcios para saber cómo manejar las reuniones y, por otro lado, podía anotarse un dueño de un departamento que quisiera saber cómo hacer para sacar al administrador o para solucionar un tema con el vecino. [...] y las edades también muy heterogéneas, chicos recién salidos del bachiller, hasta personas mayores, sesenta y cinco, setenta años, que querían resolver problemas puntuales que tenían que ver con la vida cotidiana del consorcio. Lo interesante es que muchas de esas personas mayores compraron su PC para poder hacer el curso*

*-¿Qué percepción tienen acerca de su exclusión o no, a determinados bienes / oportunidades a lo largo de su trayectoria formativa y de vida?:*

*[...] se generaban relevamientos de necesidades, de inquietudes, podía ser algún problema puntual, por ejemplo, que había gente que había terminado una Tecnicatura y necesitaba un Tramo Superior. Entonces la Universidad arbitraba los medios para generar justamente un proyecto [formativo].*

*[...] También nos llamó la atención el curso de Acuicultura. ¿Qué pasó? Los paisanos se inundaron, entonces hacían el curso de Acuicultura, entonces teníamos paisanos vestidos con bombacha y alpargatas, pero con olor a pescado [...].*

*-¿Qué perspectiva tienen los participantes acerca de sus procesos cognitivos, de su nivel de desempeño?*

*[realizaban el Taller del educador abierto] muchas docentes jubiladas, muchas docentes que querían dedicarse luego a tareas culturales en el municipio. [...] empezaron muchos y terminaron pocos, porque era realmente muy exigente, un nivel muy alto de exigencia, [...] duraban ocho horas los encuentros de educador abierto.*

No obstante, los interrogantes, el *acercar* cuando la distancia es lo que hay que sortear en la propuesta formativa, llevó a considerar las características del modelo pedagógico que desafía a la distancia, poniendo a disposición de las-os estudiantes espacios, materiales, tiempos, particularidades éstas en que refirieron a la educación presencial:

*[...] a veces iba un sábado de por medio solamente para coordinar educador abierto, con trabajos prácticos individuales, grupales, investigaciones, relevamientos, sondeos, mucho trabajo para que ellos hagan en su comunidad, en su espacio educativo. [...] Incluso tuve que viajar a otras comunidades más pequeñas, [con] gente que no podía trasladarse, y nosotros íbamos a tomar las evaluaciones finales ahí. [...] el soporte era impreso, es decir: de cada materia tenían un módulo*

*impreso y en muchos tenían un video-casette. [...] y a veces, como disparador, se usaba algún video, para algún cuento Sufi [...] o para poner música, o alguna película, para las dinámicas.*

Respecto a la *distancia*<sup>8</sup>, entendemos que en la actualidad se discute alrededor del término *educación virtual*, además del de *educación a distancia*. Algunos argumentos se inclinan a considerar a las tecnologías de la información y de la comunicación como un fin en sí mismas, otros que las integran a un modelo pedagógico que posibilita la interactividad y otros más que consideran “que la educación comienza a distribuirse digitalmente a través de la red” (Moretta, 2024: 68). En el relato que sigue se distingue el pasaje en la concepción de la distancia como localización espacial a sortear mediante encuentros regionales y como el entorno de enseñanza y de aprendizaje que hace posible la reunir virtualmente a los-as participantes:

*O sea que el destinatario que podía recibir la oferta no era solamente Villa Gesell, sino que había otras localidades más pequeñas en esos cursos, que eran de capacitación en servicios la mayoría, [perteneciendo] a esos Centros de Salud de sus localidades, también podían venir a hacerlos. [...] el curso de PH fue el primer curso que se hizo primero con un módulo impreso y con el auxilio de un CD, y después terminó haciéndose en las siguientes reediciones en la plataforma [e-ducativa].*

*[...]para mí superó la educación “a distancia”, era la verdadera educación, era lo que uno quiere que sea la educación. No era la modalidad, era un esfuerzo continuo, un trabajo colectivo de construcción colectiva en donde cada uno ponía lo mejor para optimizar las propuestas y para anticiparse quizás, a las demandas.*

*[...] nunca tuve problemas en cuanto a construir canales de comunicación con distintas personas, porque ese también fue un desafío*

---

<sup>8</sup> El concepto se encuentra ampliamente trabajado en el capítulo 3 de este libro denominado “Contextos y enfoques de la Educación a Distancia” a cargo de Emilia Garmendia y Mercedes Hoffmann.

*para mi vida y era parte de mi camino como persona. Pero desde el rol de asistente educativa empecé a notar algunas cuestiones, por ejemplo: yo acompañaba a los alumnos, digamos [...] cuando se desesperaban porque les faltaba un material, venían a buscar un material impreso al CREAP Mar del Plata.*

Por el período de análisis no salieron en la narrativa alusiones a las nuevas condiciones contextuales y a los múltiples y variados avances de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación que han impulsado la última década a la modalidad de educación a distancia, por ejemplo “facilitando la interacción y construcción colaborativa a través de campus virtuales, artefactos y dispositivos móviles” (Moretta, 2024: 68)

### **Reflexiones para continuar acercando**

Renovar la pregunta por quiénes acercan en la distancia es persistir en una mejor comprensión del vínculo *universidad - territorio*, que como se dijo al inicio, debemos explicitar y resignificar sin ceder en la comunidad académica y en cada ejercicio de la ciudadanía universitaria.

Un interrogante que puede comenzar a quedar respondido en el relato autobiográfico anterior es: ¿Cuáles son los sentidos con los que las comunidades educativas de los CREAP reconstruyen la vivencia de la universidad en el territorio? Podemos enseguida destacar impactos que cambiaron trayectorias de vida: posibilidades para que jóvenes y adultos continúen estudiando, mejor calificación para mejores oportunidades laborales, entre otras.

Además, cambios concretos en la comunidad, como finalizar un curso de Ciencia Naturales y lograr redactar con fundamentos un proyecto de reciclado de basura, que terminó conformando una ordenanza aprobada en el Consejo Deliberante, o en la gestión de un programa de actividades culturales, educativas, sanitarias, cuya

formulación estaba a cargo del CREAP y el Municipio y que en la implementación apoyaba la UNMDP con recursos y auspicios<sup>9</sup>.

Finalmente se puede reactualizar la pregunta por el modelo de Universidad deseado y repensarlo en un horizonte de sentido alrededor de la noción de cercanía y las transformaciones que impulsa el poder seguir estudiando en el lugar de origen. En una época en el que el debate universitario no soslaya los desafíos de la hibridación presencial/virtual, su organización y la diversidad de formatos a adquirir, la idea fuerza continúa siendo la generación de innovaciones político - institucionales para garantizar más y mejor acceso a la Educación Superior.

## Referencias bibliográficas

Consejo Interuniversitario Nacional. (2021). *Desafíos de las Universidades Públicas en la etapa de la pos pandemia*. Documento de la Comisión de Planeamiento del Consejo Interuniversitario Nacional. 29 de junio de 2021.

<https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/2739/1/Las%20universidades%20publicas%20de%20la%20pospandemia.pdf>

Garmendia, E.; Rainolter, A.; y Senger, M. (2014). “La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un recorrido por experiencias no presenciales y semipresenciales en el ingreso a la Universidad de Mar del

---

<sup>9</sup> Informe de la Comisión de Autoevaluación Institucional (CAEI) de 2006 afirmaba que: “las diversas acciones formativas que realiza la Universidad junto con los Municipios han contribuido al desarrollo y formación individual y a la extensión de la misma a otros ámbitos institucionales y a otras personas repercutiendo en el seno de la comunidad como un todo. Por ejemplo: Campañas de prevención del SIDA en radio, televisión, diarios, instituciones educativas, etc.; Programa de Orientación vocacional en escuelas medias para alumnos de 4 y 5 año; Programas de prevención en el uso de drogas en escuelas medias; Programas de educación comunitaria en salud: atención del paciente diabético y prevención de accidentes; Creación de Bibliotecas a partir de proyectos finales de graduación, y Cursos de Formación de Guías Turísticos y Alternativas Turísticas Regionales”.

- Plata” en: Sanjurjo, L.; Caporossi, A. y Placci, N. (comps.)- (2015) *Libro de actas: VIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria y de nivel superior*. Rosario: Humanidades y Artes Ediciones.
- Garmendia, Emilia y otros (2013). Experiencias sobre prácticas discursivas sostenedoras del trabajo intelectual en el inicio de los estudios universitarios. Ponencia presentada en el *VI Coloquio de Investigadores en Estudio del Discurso. III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*. Quilmes: ALEDar UNQ.
- Gergen, K. J. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Estrada Mesa, A. y Diazgranados Ferráns, S. (Trad. y comp.). Bogotá, Ediciones UniAndes.
- Hernandez-Hernandez, F. y Revelles Benavente, B. (2019) “La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones” en: *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 N° 2, 21-48.
- Hoffmann, M.; Rainolter, A.; Garmendia, E. (2021). Emociones y motivaciones en juego en las experiencias de estudios universitarios a través de entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje: Avances de investigación y notas reflexivas en pandemia. *Revista de Tecnología y Ciencias aplicadas RETyCA*, V 6-N° 1, 13-30. Disponible en: <https://retyca-tecno.unca.edu.ar/publicaciones/volumen-6-no-1-2021/>.
- Moreira, S. y Giadas, M. (2021). La entrevista virtual, ¿la nueva forma de administración de las técnicas cualitativas?. *XIV Jornadas de Sociología*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Disponible en: <https://cdsa.aacademica.org/000-074/658.pdf>
- Moretta, M. R. (2024). La institucionalización de la Educación a Distancia en la Universidad Pública Argentina. Debates, sentidos y desafíos postpandemia. *Integración y Conocimiento*, 13 (2), 63-88. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento>
- Murillo, G. (2021) "Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público" en Porta, L. *La expansión biográfica en la investigación educativa*. Bueno Aires: EFFL UBA.
- Pascual, L. (2021): “Planeamiento educativo: un análisis prospectivo de tres modelos en pugna”. *Revista Argentina de Investigación Educativa* vol. 1 n°2 – 57-75.

- Rainolter, A.; Garmendia, E. y Fuentes, M. (2024). Acompañamiento del SIED/UNMdP en una nueva carrera a distancia bajo nuevas normativas en EaD. En Ferracuti, N. y Schang, A. (comp.). *Acceso a la información digital y políticas institucionales para la educación a distancia*. Mar del Plata: UNMdP, 631-653. Disponible en: <https://rueda.cin.edu.ar/images/Libros/RUEDA-Libro-2024-Acceso%20a%20la%20informacion%20y%20politicas%20institucionales.pdf>
- Rainolter, A. (2014). *Aportes de la tecnología informática para la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la enseñanza universitaria en entornos virtuales: el caso del Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)* Tesis de maestría. La Plata: UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47533>.
- Torres, F. (2011). Territorio y lugar: Potencialidades para el análisis de la constitución de sujetos políticos: El caso de un movimiento de desocupados en Argentina. *Geograficando* 7(7), 209-238. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5099/pr.5099.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5099/pr.5099.pdf)
- Universidad Nacional de Mar del Plata (2006). *Informe de la Comisión de Autoevaluación Institucional*. UNMdP, CAEI.

## **Capítulo 6:**

### **El taller de tesis como estrategia pedagógica en educación a distancia. El caso de la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación de la Facultad de Humanidades, UNMdP**

*Valeria Tomaino*  
*Laura Daniela Orellano*

#### **Introducción**

El 18 de febrero de 1999, mediante la Ordenanza del Consejo Superior N° 1599, se aprueba la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación con modalidad a distancia (LICAD) para bibliotecarios titulados. Esta se crea con el objetivo de que aquellos profesionales<sup>1</sup> de la información con títulos terciarios y/o universitarios de pregrado puedan acceder a una formación universitaria de grado que los ayude a estar capacitados para el mercado laboral, que cada día es más exigente y requiere personal aún más especializado, brindando a su vez formación en el área de investigación y desarrollo.

En este sentido, el plan de estudios de LICAD está concebido como una homologación de títulos, en la cual de acuerdo con su título base, se definirá el recorrido de cada estudiante y las asignaturas que deberán rendir. Posterior a la aprobación de las asignaturas obligatorias, cada estudiante deberá desarrollar y defender una tesina de acuerdo con la Ordenanza de Consejo Académico 393/18 para la obtención del título, en un lapso no superior a dos años. En ese marco, el taller de tesis estuvo pensado como una guía en el proceso

---

<sup>1</sup> Es objetivo de la carrera que los conocimientos y experiencias previas no solamente se rescaten, sino que se potencien durante el transcurso del plan de estudios.

de construcción de un protocolo de investigación sólido, cumpliendo el objetivo de fortalecer las trayectorias educativas.

Inicialmente, el taller se implementó a partir de la dificultad que manifestaban estudiantes de LICAD para elaborar el protocolo de tesis. A partir del ciclo lectivo 2018, se convirtió en un requisito obligatorio a cursar previo a la entrega del protocolo. De esta manera, se unificaban criterios y se acompañaba en su estructura progresiva que partía de la delimitación de un tema, la construcción del problema, siguiendo por la definición de herramientas metodológicas, todo ello complementado por una guía en la escritura académica. El primer año (2018), el taller tuvo una contracursada durante el segundo cuatrimestre, mientras que en los ciclos 2019-2021 se ofreció exclusivamente en el primer cuatrimestre.

Cabe destacar que una de las autoras de este capítulo, quien se desempeña como coordinadora de las carreras del Departamento de Ciencia de la Información a distancia, estuvo a cargo del taller durante los primeros ciclos lectivos, aportando sus conocimientos y experiencias en su estructuración inicial. Por su parte, la otra autora se incorporó al taller en el último período, y actualmente forma parte del equipo docente de la asignatura Metodología de la Investigación Científica.

Desde el ciclo lectivo 2022, el equipo docente de Metodología de la Investigación Científica se encuentra conformado por docentes e investigadores de la disciplina y absorbió la actividad del taller de tesis como parte de su estructura. Esta decisión ha duplicado el esfuerzo para acompañar a los estudiantes de LICAD, en donde cada uno desarrolla como trabajo final un protocolo de investigación de acuerdo con el formato estandarizado aprobado por el Departamento de Ciencia de la Información para el inicio del tramo de tesina del programa de Licenciatura.

En cuanto a la carrera, cuenta con más de veinte años de trayectoria y se dicta por medio de un portal concebido con fines de

enseñanza, en el que cada año se suman ingresantes pertenecientes a diferentes puntos del país en un número que se encuentra en aumento constante. Es decir, que va en concordancia con lo que diversos autores vienen analizando en las últimas décadas, en cuanto a la masificación de la educación superior, lo que pone en evidencia que ha dejado de ser un sistema de élites y ha pasado a un sistema de masas. Datos que podemos corroborar, si visitamos el anuario de Estadísticas Universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias<sup>2</sup> donde se visualiza el crecimiento constante en los últimos años.

Ahora, *¿ese crecimiento en la cantidad de ingresantes, lleva aparejado el crecimiento en cantidad de graduados?* Algunos antecedentes describen a la masificación en la educación superior en las últimas décadas con un aumento sostenido y una mayor heterogeneidad social (Araujo, 2008; Carli, 2012; Navarro, 2014). Por su parte, Tedesco (2016) argumenta que las políticas gubernamentales orientadas a democratizar la educación superior, junto con la demanda social, favorecen el incremento en la matrícula al lograr mayor equidad. Ahora bien, los indicadores muestran una elevada tasa de desgranamiento en los primeros años de las trayectorias educativas de los estudiantes, con un grupo significativo que abandona tempranamente las aulas<sup>3</sup> o que permanece excesivamente en ellas, tardando en graduarse o sin hacerlo (Araujo, 2008; Carli, 2012). En este sentido, Tinto (1989) afirma que no todos los abandonos merecen una intervención institucional. El autor propone hacer una lectura de los comportamientos que conducen al abandono en cuanto a grupos y carreras, teniendo en cuenta las partes

---

<sup>2</sup> Secretaría de Políticas Universitarias. (2017). *Sistema de Consultas de estadísticas universitarias*. Recuperado de <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home/1>

<sup>3</sup> En relación con ello, Tinto (1989) sostiene que un gran número de ingresantes tiene una idea poco clara acerca de las razones por las cuales están allí, así como tampoco han reflexionado seriamente sobre la elección de institución.

interesadas. Respecto a ello, fortalecer las oportunidades vinculadas a la permanencia y graduación junto a la calidad educativa, constituyen los desafíos más significativos de la educación superior. Tal como podemos observar, pese a su masificación, los estudiantes se encuentran con algunos inconvenientes para permanecer y graduarse (Coronado y Gómez Bowling, 2016).

En este caso en particular, nuestro análisis exploratorio va más allá de los ingresantes a una carrera de pregrado, sino que tomaremos, a los estudiantes que han aprobado todas las cursadas y finales de la carrera y solo les resta realizar la tesina para la obtención del título de grado. Analizaremos, por un lado, la cantidad de inscriptos y aprobados al taller de tesis desde su implementación (2018-2021) y luego nos detendremos a observar y analizar la cantidad de aprobados al taller que han elaborado y defendido su propuesta de tesina.

En cuanto a esta arista, Cassuto (2013) afirma que un 50% de los estudiantes de doctorado abandona la escuela de posgrado, sin terminar, en los países de habla inglesa. Es decir, que el mismo porcentaje que vemos en los primeros años, sucede en los años posteriores en estudios de posgrado. Carlino (2005), por otro lado, sostiene que en nuestro país este porcentaje llega al 90% y que la mayor parte de la deserción se observa al momento de la realización del trabajo final. *¿Qué sucede en las carreras de grado?; ¿Cuál es el porcentaje de estudiantes que ha realizado su tesina pasados 3 años de la finalización del taller?; ¿Cuántos pasados 2 años?; ¿Y pasado un año?*

Diversos autores denominan a la etapa en la que los estudiantes solamente adeudan el desarrollo y defensa de tesis como: *"Todo menos tesis" (TMT)*. Ese estado continúa hasta su finalización, presentación y defensa. Vale aclarar que, como mencionamos anteriormente y de acuerdo con la OCA, hay un límite de tiempo para mantener el *status quo* y en nuestra Universidad es de dos años desde la comunicación y solo permite una prórroga. Es aquí donde nos preguntamos *¿Cuántos*

*estudiantes cumplimentan, por lo tanto, la carrera en ese lapso? y ¿Qué porcentaje de prolongación manejamos en ese momento de TMT?*

En este periodo el estudiante está cerca y lejos de la obtención de su título de grado. Algunos se sienten en una situación de ruptura de su relación con la Universidad, mientras otros, pasan el tiempo como estudiantes de forma indefinida (Jacobs, 2006 citado en Abreu, 2015). Otros autores llaman a este estado como el síndrome “*Todo menos investigación*” (TMI) cuando los estudiantes perciben a las investigaciones como requisitos que tienen poco valor o “*Todo menos ascenso*” (TMA), cuando la presentación de proyectos apunta a la obtención de un mejor cargo en la institución en que cumplen funciones.

## **1. Definición del problema y estado de la cuestión**

### **1.1. Encuadre dentro del Grupo de Investigación**

El presente trabajo se enmarca dentro del Grupo de Investigación en Conocimiento, Educación y Comunicación (GICEC) de la Facultad de Humanidades, dirigido por la Especialista Emilia Garmendia. Toma como referencia a los/as alumnos/as de la carrera de Licenciatura en Bibliotecología y Documentación, modalidad distancia de la Facultad de Humanidades, UNMdP que hayan cursado el Taller de Tesis entre los años 2018 y 2021.

Para guiar este trabajo nos encuadramos en el quinto objetivo que propone el proyecto *Políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria*: “Explorar, reconstruir y analizar las percepciones y valoraciones de los estudiantes de educación superior universitaria y no universitaria sobre la incidencia de los dispositivos institucionales (de enseñanza y de gestión) en sus trayectorias educativas, posibles abandonos y

desgranamiento estudiantil”, en este caso haciendo especial hincapié en el último tramo de la carrera: la realización de la tesina de grado.

La indagación se llevó adelante con los/as alumnos/as en condiciones de comenzar su tesina de LICAD de la FH, UNMdP con los cuales, como estrategia pedagógica, se llevó a cabo un Taller de Tesis. Se estableció una relación entre los cursantes y los graduados luego de finalizada la cursada del taller.

En este sentido nos hemos planteado distintos interrogantes ¿Existe una diferencia significativa entre los/as alumnos/as que cursan el taller de tesis dictado para LICAD y la cantidad de graduados? Si la respuesta es afirmativa ¿Qué provoca esta diferencia? ¿La falta de motivación? ¿El escaso apoyo institucional? ¿La falta de tutores? ¿Cuestiones personales, trabajo, familia? ¿Es la modalidad distancia un condicionante para la no finalización de la carrera?<sup>4</sup> En virtud de las respuestas obtenidas ¿Cómo podemos como institución intervenir en este tema? ¿Qué opciones podemos brindar a los/as alumnos/as en el tramo de tesis para concluir la carrera?

Entendemos que obtener la respuesta a estos interrogantes nos dará la posibilidad de minimizar el tiempo que, actualmente percibimos, demoran nuestros/as alumnos/as en concluir su carrera además de desarrollar herramientas en este sentido que puedan aplicarse desde la cursada de las asignaturas y así lograr que nuestros/as estudiantes lleguen al tramo de tesis más preparados para afrontar este desafío.

---

<sup>4</sup> Surgen más preguntas relacionadas con las cuestiones metodológicas, por ej: ¿Se conocen experiencias similares vividas previamente por cada estudiante que haya funcionado a modo de simulacro, en cuanto a la participación en la elaboración e implementación de trabajos de investigación?; ¿Qué vivencias ha atravesado cercanas a la idea de exponer y defender un argumento en algún momento de la formación, vinculadas con el desafío de exponer y defender su tesis? ¿Cómo se ha trabajado el miedo a la exposición, a la necesidad de argumentar y contraargumentar frente a un jurado?

## **1.2. El síndrome de Todo Menos Tesis (TMT)**

Según Gascón (2008), elaborar un proyecto de grado implica cumplir diversas etapas, las cuales se les conoce comúnmente como proceso de investigación. Muchas veces este proceso es algo que lo/as estudiantes no han vivenciado a lo largo de su cursada. Y, aunque cada carrera establece las pautas a cumplir tanto en el desarrollo del proyecto de investigación como en su presentación, los/as tesistas necesitan de la asistencia de un/a tutor/a para avanzar en la realización de su tesina. Por su parte, Páyer Sanchez (2011) afirma que el tiempo que le toma a un estudiante obtener un grado universitario se ha definido como el Índice de Eficiencia de Titulación (IET), este indicador es el que nos muestra la velocidad en la que los/as alumnos/as avanzan en una carrera. Cuando este índice es bajo, el tiempo que demora un estudiante en cumplir con los requisitos académicos es lento, lo contrario sucede cuando este índice tiene un valor alto.

En condiciones ideales, podría esperarse que todos los/as estudiantes que conforman una cohorte puedan avanzar de acuerdo con el tiempo establecido por los planes de estudio y egresar con un título profesional (Páyer Sanchez, 2011). No obstante, con la experiencia de haber transitado como docentes y responsables de concretar las defensas de tesina, podemos afirmar que esto no es así en los/as alumnos/as de LICAD.

Es este supuesto el que nos lleva al fenómeno TMT, el cual se hace presente cuando los/as estudiantes han cumplido con la cursada de las materias incluidas en el plan de estudios, pero por algunas razones que hasta ahora podemos inferir, aunque desconocemos, no realizan el cierre: su tesina de grado.

Son diversas las posturas que existen sobre las posibles causas que generan este síndrome tanto en alumnos/as de grado como de posgrado. Según Duckworth (2006) citado por Gascón (2008) no es la inteligencia un indicador que permita evaluar el rendimiento y logro académico –y por lo tanto la finalización de la carrera en los

tiempos esperados-, sino la existencia de la autodisciplina caracterizada ésta por el ser ordenado y metódico. Por otro lado, Ferrer de Valero (2000) en su texto *Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) en las Maestrías de la Universidad del Zulia* nos dice que la posibilidad de que un estudiante complete satisfactoriamente sus estudios de postgrado, depende de un complejo conjunto de factores personales e institucionales. Podemos asumir que lo mismo sucede con un/a alumno/a de una carrera de grado. Esta misma autora, basándose en diversas investigaciones, al elaborar un detalle al describir las características personales de los estudiantes menciona sexo, edad, condiciones socioeconómicas, responsabilidades familiares, carga laboral, entre otras. Y dentro de los factores institucionales refiere a: requerimientos de grado, infraestructura de investigación, ausencia de líneas de investigación, escasa disponibilidad de tutores, falta de claridad en las expectativas de los profesores sobre la tesis de grado, poca relación entre el contenido de los cursos y los requerimientos de investigación burocráticos, deficiente preparación metodológica y calidad de los docentes.

Chiecher, Donolo y Rinaudo, en su trabajo titulado *Gestión del tiempo y el ambiente de estudio en cursos online. Estudio comparativo de tres grupos de estudiantes de diferente perfil*, consideran que

para los estudiantes virtuales, la organización de su propio tiempo de trabajo es una oportunidad y al mismo tiempo un reto. En tal sentido (...), el alumno debe desarrollar una fuerte capacidad de autorregulación, sin la cual puede fracasar en este contexto de aprendizaje (2009: 224).

Resaltan la necesidad de lo que llama participación activa que debe tener el/la estudiante para llevar adelante su proceso de aprendizaje, que incluye en nuestro caso la ejecución de la tesina de grado.

Por otro lado, y según Ferrer de Valero y Malaver Hernández (2000), un índice de graduados bajo en relación a los ingresantes de

una carrera trae consigo un desprestigio académico ya que indica, en parte, la poca capacidad del programa para cumplir con sus objetivos y es, por ende, un indicador de su eficiencia y calidad. El hecho de que se pueda entrever la existencia del síndrome de TMT en nuestra carrera debe ser tomado como una señal que nos ponga en alerta y que nos conduzca a una autoevaluación con el sólo objetivo de brindar un mejor apoyo a nuestros/as graduados/as en la consecución del logro máximo del cursado de una carrera: concluirla positivamente.

### **1.3. El taller de tesis como dispositivo**

Existen diversas políticas públicas e institucionales, así como dispositivos centrados en favorecer el acceso, la permanencia y elevar la terminalidad en la universidad. En el marco de este capítulo se tomará al taller de tesis como un dispositivo.

En cuanto a *dispositivo*, diversos autores (Giles Deleuze, 1989; García Fanlo, 2011; Agamben, 2014) retoman de la filosofía de Foucault el concepto realizando interpretaciones y definiciones. Giles Deleuze (1989) lo compara con una madeja u ovillo, en relación con un conjunto formado por líneas (multilineal) en el que los procesos a veces se unen, así como en ocasiones se separan y/o rompen. A su vez, afirma que sus tres grandes instancias -*Saber, Poder y Subjetividad*<sup>5</sup>- no poseen por lo tanto contornos definitivos, sino que van siendo y haciéndose en él mientras tanto (Grinberg, 2022).

García Fanlo (2011) retoma la descripción de Foucault de dispositivo y la trabaja como una red constituida por componentes o elementos heterogéneos en las que se encuentran presentes líneas que reflejan lo dicho con lo no-dicho. En este caso se asimila a estrategias que se consideran dispositivos. Entre los elementos que conforman la

---

<sup>5</sup>Estas líneas son abordadas por Foucault a lo largo de sus trabajos.

red encontramos a los discursos, las decisiones reglamentarias, las proposiciones morales, filosóficas, cuyo vínculo existe como un juego entre los cambios de posición, así como de las modificaciones de las funciones que pueden ser diversas. El dispositivo, es entonces la red que se establece entre los elementos en un contexto determinado y analizarlo va a consistir en trabajar en las prácticas que se asocian entre sus elementos en ese contexto.

Por su parte, Agamben (2014) retoma una entrevista realizada a Foucault y reformula su definición:

- a. El dispositivo es un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cualquier cosa, tanto lo lingüístico como lo no lingüístico: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. En sí mismo el dispositivo es la red que se establece entre estos elementos.
- b. El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder.
- c. Como tal, resulta del cruce entre relaciones de poder y relaciones de saber. (Agamben 2014: 7-8)

Los tres autores se centran en un proceso de *desubjetivación*, entre otras cosas producto de la acelerada elaboración e incorporación a nuestras prácticas tanto sociales, como culturales, y comunicacionales –no debemos dejar de lado las educativas– y de nuevos dispositivos<sup>6</sup>, sobre todo vinculados con las tecnologías.

Grinberg (2022) indica el concepto, pero exclusivamente situado dentro del campo de la educación, identificando un uso asociado en la mayoría de los casos al diseño de una determinada propuesta de enseñanza (ya sea, por ejemplo, una clase o una evaluación y/o

---

<sup>6</sup>La autora menciona que tal vez el más antiguo de los dispositivos puede ser el lenguaje, para corrernos un momento de las computadoras, teléfonos celulares, entre otros.

haciendo referencia a la formulación de normativas). La investigadora sostiene que en ambos casos, el uso del término se encuentra vinculado a la acción planificada para el diseño de una solución a un problema específico, es decir producir un determinado efecto y que hoy en día suele referir también a las TIC. Para ello necesita, no solamente de un diseño y una planificación que estará integrado por diferentes componentes, sino de la participación de sujetos no sólo para producirlos sino para ponerlos en funcionamiento. En este sentido, Grinberg propone de ese modo, que la noción de dispositivo,

supone la producción de efectos, implica relaciones de poder que no admiten distinciones macro-micro, sino relaciones y efectos de poder que involucran lo sedimentado, así como eso incontrolable que es la actualidad y que aparece con todas sus fuerzas en cualquier estudio de la cotidianeidad. (2022: 33)

Es por ello que el taller es tomado como *dispositivo*. Nos estamos refiriendo a esa red que se establece entre los discursos, las cosas y los sujetos con múltiples dimensiones, posiciones y relaciones de poder/luchas, estrategias situadas, que se encuentran siendo y que se van construyendo en simultáneo en el proceso en el cual somos contruidos. Cada dispositivo, con su función específica, conforma con otros dispositivos una red de poder-saber que no sólo articula sino que complementa y potencia, aunque sin olvidarnos que cada uno de ellos, con su especificidad pretende producir un tipo de sujeto, lo que va a estar acompañado de ciertas contradicciones (pensemos en dispositivos como la literatura, el lenguaje, la universidad y/o el teléfono celular).

## **2. Análisis de datos**

En un primer momento, se recopiló el recorrido académico de los/as estudiantes que aprobaron el taller de tesis durante el periodo 2018-

2021. En los primeros cuatro años del taller, se anotaron a la cursada un total de 196 estudiantes de los/as cuales han aprobado de manera satisfactoria 115 en total, resultando una tasa de culminación del 58% promedio. Una primera observación nos permite descubrir que los porcentajes de cada cuatrimestre/año en relación a las variables alumno/as inscripto/as, aprobado/as y quienes abandonaron son proporcionales es decir que se mantiene una tendencia marcada a lo largo de los ciclos lectivos, aunque presenta una notable diferencia que duplica a las cursadas anteriores durante el año 2021.

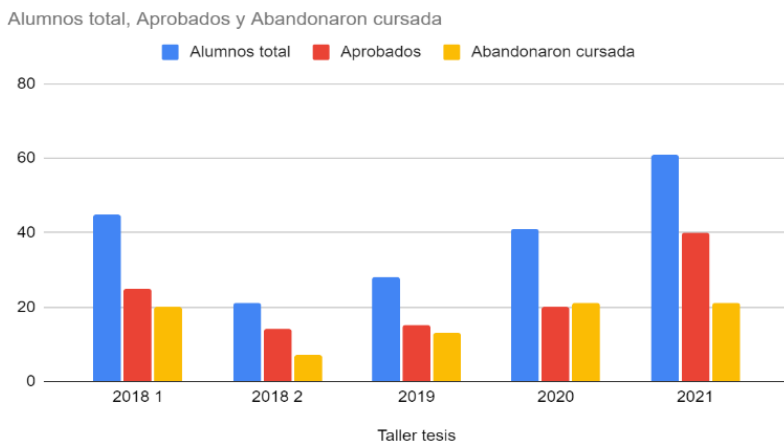
Regularidades del Taller de Tesina 2018 - 2021

| <b>Taller tesis</b>   | <b>Alumnos total</b> | <b>Aprobados</b> | <b>Abandonaron cursada</b> |
|-----------------------|----------------------|------------------|----------------------------|
| <b>2018 1er cuat.</b> | 45                   | 25               | 20                         |
| <b>2018 2do cuat.</b> | 21                   | 14               | 7                          |
| <b>2019</b>           | 28                   | 15               | 13                         |
| <b>2020</b>           | 41                   | 20               | 21                         |
| <b>2021</b>           | 61                   | 40               | 21                         |
| <b>Total</b>          | <b>196</b>           | <b>115</b>       | <b>82</b>                  |

Fuente: datos propios.

Resulta importante destacar, para que el análisis de los datos sea certero, que existe una diferencia significativa en la cantidad de cursantes y graduados en los dos años de pandemia que sólo es comparable con el primer año de dictado del taller (que podemos relacionar con la novedad de su dictado). La realidad de los/as estudiantes de LICAD en este momento no fue la misma en cuanto a disponibilidad de tiempo, espacios de trabajo, obligaciones.

**Gráfico 1:** Regularidades del Taller de Tesina 2018 - 2021



Fuente: datos propios.

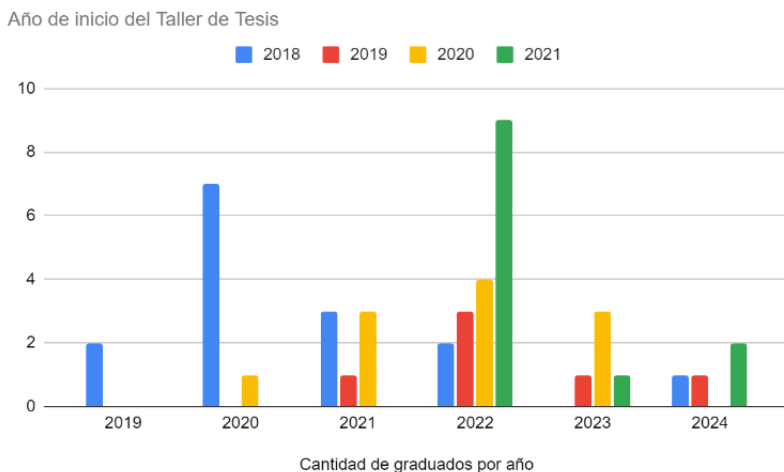
En un segundo momento se trabajó con el periodo que demora cada estudiante que ha aprobado el taller en graduarse. En términos generales, este relevamiento permitió determinar que este tiempo de graduación fue variando a lo largo de las cursadas del taller, con un promedio desde su aprobación hasta la defensa de tesis que varía entre uno y tres años. Sin embargo, al analizar los plazos tomando cada periodo del taller, se observa que los/as estudiantes que cursaron el taller durante el ciclo lectivo 2021, dan muestra de una notable reducción en el tiempo promedio, con un 75% de estudiantes que ha logrado graduarse al año siguiente de aprobar el taller, en oposición con los ciclos lectivos previos, en donde el promedio de graduados tomando el mismo periodo, alcanza únicamente al 18,6% de los/as estudiantes.

Tiempo promedio de graduación por año de cursada

| <b>Año de inicio del T. tesis</b> | <b>Alumnos/as que aprobaron el taller</b> | <b>Alumno/as recibidos/as</b> | <b>Distribución por año de defensa de tesina</b>                             |
|-----------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 2018                              | 38                                        | 15                            | 2 en el 2019<br>7 en el 2020<br>3 en el 2021<br>2 en el 2022<br>1 en el 2024 |
| 2019                              | 15                                        | 6                             | 1 en el 2021<br>3 en el 2022<br>1 en el 2023<br>1 en el 2024                 |
| 2020                              | 20                                        | 11                            | 1 en el 2020<br>3 en el 2021<br>4 en el 2022<br>3 en el 2023                 |
| 2021                              | 40                                        | 12                            | 9 en el 2022 (5 con director externo)<br>1 en el 2023<br>2 en el 2024        |

Fuente: datos propios.

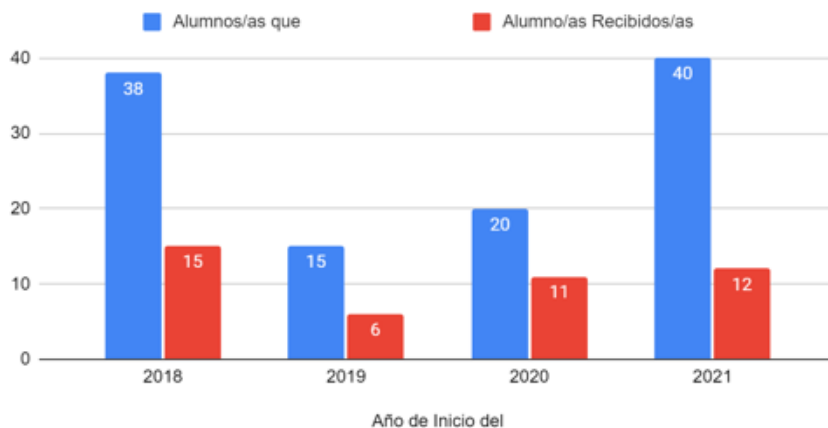
## **Gráfico 2:** Tiempo promedio de graduación por año de cursada



Fuente: datos propios.

Por último, los gráficos 3 y 4 evidencian un promedio de graduación del 41% de estudiantes que ha finalizado el taller, alcanzando un pico elevado en los cursantes 2020, en donde el 55% ya se ha graduado. Este contraste sugiere un profundo análisis que permita identificar qué factores han incidido en el aumento. Por otro lado, el gráfico 4, da cuenta que la tasa más alta de graduación se obtiene al año de la designación de director/a, disminuyendo con el paso del tiempo. Este es un factor a considerar, teniendo en cuenta el aumento de la matrícula y la disponibilidad de la planta docente para tomar nuevas direcciones.

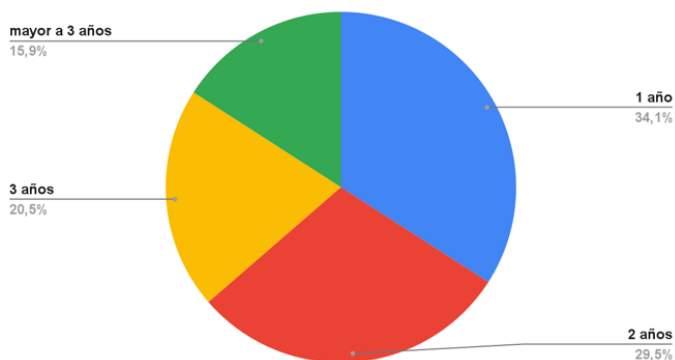
**Gráfico 3:** Cantidad de alumnos/as que aprobaron el taller y graduados/as por año



Fuente: datos propios.

Los números muestran que el año 2020 dejó una marca también en los y las estudiantes de LICAD y también en los/as docentes que tomaron la dirección de tesinas. No podemos dejar de lado factores externos a los académicos cuando realizamos este tipo de análisis y la importancia de considerar a los y las estudiantes como sujetos psico sociales insertos en un contexto también social, histórico y cultural que los interpela y condiciona.

**Gráfico 4:** Tiempo de graduación en relación con la asignación de director/a. Promedio.



Fuente: datos propios.

En este sentido, y como se hace referencia a lo largo de este estudio, es complejo establecer pautas definitivas que hacen al tiempo de graduación de cada estudiante. Podemos asumir de acuerdo a los datos propuestos en el gráfico 4 que hay un tiempo promedio de año, año y medio para concretar la graduación y algunos casos menos comunes que exceden o reducen este tiempo. Será necesario continuar investigando para crear y fortalecer estrategias que generen un marco de apoyo a los y las estudiantes que se encuentren en este tramo.

## Conclusiones

Este trabajo se propuso dar respuesta a algunos interrogantes que se plantearon mediante el análisis del registro de los recorridos de estudiantes en instancia de tesis, junto con algunos intercambios de correos electrónicos recibidos. Por una parte, la cantidad de inscriptos al taller denota un aumento considerable, lo que, con el paso del tiempo se relaciona con el crecimiento de la matrícula en la carrera. También se observa un porcentaje mayor de aprobados al taller durante el ciclo lectivo 2021. En primer lugar, durante el ciclo 2021

la mayoría de las unidades de información se mantuvieron cerradas debido a la pandemia de COVID-19. La flexibilidad de las condiciones laborales, es un factor que puede haber permitido a muchos estudiantes avanzar en sus trabajos de grado, dato que también puede contrastarse cuando se observa que los cursantes 2020 son aquellos cuyo índice de graduación es mayor, alcanzando el 55% de la matrícula. Además, la incorporación de directores externos que ofrecieron un acompañamiento cercano y personalizado también pudo haber influido positivamente en la tasa de graduación del periodo 2021, en la que se observa un 55% de egresados con dirección externa durante el ciclo 2022.

Por otra parte, nos preguntamos: *¿Qué ocurre con la mayoría de los estudiantes, que terminan las asignaturas obligatorias pero postergan, a veces indefinidamente, la elaboración de las tesis?; ¿Qué obstáculos visualizan quienes están en situación de hacer la tesina?* Si bien son interrogantes que quedan inconclusos, se les podría dar respuesta por intermedio de la implementación de entrevistas a estudiantes en instancia de tesis. Aunque en los intercambios con estudiantes se observa la problemática vinculada con dificultades en relación con la escritura académica, falta de administración del tiempo que debe destinarse a la escritura de la tesis, poco vínculo con el/la director/a de tesis, falta de claridad en la delimitación del tema y/o escaso manejo del tema seleccionado, entre otros.

Es innegable que el hecho de que esta carrera y sus instancias de evaluación, inclusive la redacción y defensa de la tesina, sea completamente virtual es un condicionante que afecta el desempeño de los y las alumnas, aunque no siempre de manera negativa. A partir de algunos datos obtenidos y de las reflexiones en torno al taller se reconoce la necesidad de continuar indagando y profundizar aspectos inherentes a la temática. Este estudio centra la mirada en los/as estudiantes, perspectiva que complementaremos en trabajos posteriores poniendo la mirada en el enfoque de los/as directores/as

y/o codirectores de tesis, y del cuerpo docente y coordinadores de LICAD.

Por otra parte, esta indagación inicial puede complementarse realizando un estudio que tenga en consideración intercambios de correos electrónicos recibidos en el área de tesis con el objetivo de obtener información vinculada con algunos factores que puedan incidir en la culminación de la licenciatura. Estos intercambios son de utilidad para identificar algunos patrones que facilitan el proceso de graduación. Así como también con la implementación de encuestas a los/as estudiantes para conocer qué motivos los/as han llevado al retraso y/o extensión del plan de estudios.

Consideramos fundamental tomar conciencia de las dificultades que presenta cada estudiante en tramo de tesis y de la necesidad de atender esas carencias de manera precisa como parte de nuestro rol docente. Pese a ello podemos asegurar que el taller de tesis que se llevó adelante de manera sostenida por cuatro años no sólo sentó las bases para pensar una nueva manera de dictar la asignatura Metodología de la investigación en LICAD sino que promovió la graduación de cantidad de alumnos y alumnas que se encontraban detenidos sin posibilidad de avanzar de manera autónoma.

Nos alineamos con los ejes del plan estratégico Universidad 2030, específicamente el referido con las modalidades de admisión y aspectos relevantes del proceso de graduación porque queremos recuperar a nuestros y nuestras alumnos y alumnas y promover su graduación. Sumaremos nuestro aporte a las líneas de acción del plan estratégico: fortaleciendo el sistema de tutorías a través de una fuerte política de acompañamiento en los primeros años trabajando en mejorar las tasas de retención y evitar el desgranamiento. Por otro lado, acompañando la evolución de los/as estudiantes en su carrera o en los cambios y adecuaciones que pueda realizar el/la estudiante en su trayectoria curricular, a través de un seguimiento personalizado, desde el momento de la inscripción del aspirante.

El plan señala como aspectos a mejorar: La problemática relación entre el ingreso de estudiantes y la terminalidad educativa. Este es sin embargo un primer paso que, aunque significativo, sólo nos abre el camino a un trabajo profundo y sostenido que nos permita primero conocer y luego resolver de manera progresiva las necesidades de nuestros y nuestras tesisistas.

## Bibliografía

- Abreu, J. (2015). Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) All But Thesis Syndrome. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 10 (2), 246-259.
- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Araujo, S. (2008). Los estudios universitarios en los alumnos de nuevo ingreso. *Aristas Revista de Estudios e Investigaciones*, 199-220. Recuperado de <http://infohumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Araujo%2C%20%20S.%20.pdf>
- Buceta, W. (2019). *Plan estratégico participativo 2030: Universidad Nacional de Mar del Plata*. Mar del Plata: EUDEM.
- Carli, S. M. E. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados?: Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S131649102005000300020&script=sci\\_arttext](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S131649102005000300020&script=sci_arttext)
- Cassuto, L. (2013). Ph. D. attrition: How much is too much?. *The Chronical of Higher Education*. Recuperado de <https://www.chronicle.com/article/ph-d-attrition-how-much-is-too-much/>
- Chiecher, A., Donolo, D., y Rinaudo, M. C. (2009). Gestión del tiempo y el ambiente de estudio en cursos online. Estudio comparativo de tres grupos de estudiantes de diferente perfil. In *I Congreso Internacional de*

- Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología-UBA. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-020/331.abstract>
- Coronado, M. y Gómez Bowling, M. J. (2016) *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior: Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Noveduc.
- Deleuze, G. (1990) ¿Qué es un dispositivo? En AA. VV., *Michel Foucault philosophe* (155-163). Paris: Rencontre Internationale.
- Duckwort, A.L. (2006). *Intelligence is not enough: Non-IQ predictors of achievement*. (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania). Abstract. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2006-99018-025>
- Ferrer de Valero, Y, Malaver Hernández, M. (2000). *Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) en las maestrías de la Universidad del Zulia*. Caracas: Departamento de Ciencias Humanas, Facultad Experimental de Ciencias.
- García de Faneli, A (2015), La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 43 (24), 17-31.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte Rei*, 74. Recuperado de <https://philarchive.org/archive/FANQE>
- Garmendia, E y otros (2021), *Políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria*. Parte IV. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, UNMdP.
- Garmendia, E., Senger, M., Cozzi, P. (2010). Desigualdad persistente, un reto para la universidad pública: el papel de la motivación en las trayectorias formativas de los estudiantes de modalidad a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4).
- Gascón, Y (2008) El síndrome de Todo Menos Tesis “TMT” como factor influyente en la labor investigativa Universidad de Oriente, Núcleo Monagas. *Revista Copérnico*, V(9).
- Giovagnoli, P. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración* (Tesis de

- Maestría, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de: <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc37.pdf>
- Grinberg, S. (2022) Dispositivos, gubernamentalidad y escolarización en tiempos gerenciales. En Grinberg, S. (dir.), *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. San Martín: Universidad de San Martín, p. 29-53-
- Navarro, F. ; Brown, A. (2014). Unidad 4: Leer y escribir en la universidad. En Navarro, F. (coord) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires, p. 86-95-
- Páyer Sánchez, M. (2011), *Índice de eficiencia de titulación. Algunos factores de incidencia*. Centro de Investigaciones Educativas Universidad Central de Venezuela.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2020). *Síntesis de información Estadísticas Universitarias 2018 - 2019*. Recuperado de: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis\\_2018-2019\\_sistema\\_universitario\\_argentino\\_-\\_ver\\_final\\_1\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_-_ver_final_1_0.pdf)
- Secretaría de Políticas Universitarias (2021). *Síntesis Universitaria 2019-2020 con nuevas estadísticas sobre modalidad a distancia*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/sintesis-universitaria-2019-2020-con-nuevas-estadisticas-sobre-modalidad-distancia>
- Tedesco, J. C. (2015). Conclusiones. Política educativa: justicia social y responsabilidad por los resultados. En Tedesco, J. C. (comp.) *La educación argentina hoy*. Buenos Aires: Siglo XXI, p. 423-445.
- Terigi, F (2020), Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. REVCOM. *Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata*, 11.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71 (18), 1-9.

## **Capítulo 7: Transformaciones de la educación a distancia en la UNMdP: devenires del SEAD - PUA - SUA<sup>1</sup> entre 1984 y 2005**

*Emilia Garmendia*

*Silvia Malvassi*

*Andrea Rainolter*

### **Introducción**

El capítulo cuenta veintiún años de historia de educación abierta y a distancia en la UNMdP. Sus páginas están salpicadas por notas de color que recuperan prácticas y experiencias que conformaron un Sistema que, con rasgos singulares, se diferenció de otros del país. Pensado y gestado en los albores de la vuelta a la democracia, se reconfiguró en diversas formaciones, sujetos, sentidos, localizaciones, enfoques curriculares y comunicacionales, tecnologías, en los que una perspectiva educativa crítica, la investigación educativa y en particular, la investigación en educación a distancia, tuvieron un lugar fundamental. De manera abreviada se dan a conocer tramos y avatares de la vida de una dependencia del Rectorado que expresó ideas, políticas, corrientes de pensamiento y fue fruto de tensiones, intereses, distinciones, valoraciones y críticas, en ocasiones antagónicas y en otras en armonía. El texto ofrece una visión que puede enriquecer el debate en torno a los motivos por los cuales un sistema que protagonizó un modo de atender a los principios de igualdad de oportunidades y democratización de los estudios en el

---

<sup>1</sup> La expresión PUA-SUA combina las siglas de las denominaciones dadas a las iniciativas *Proyecto Universidad Abierta* y *Sistema Universidad Abierta* que se mantuvieron vigentes hasta el año 2001 en el que se aprueba la OCS N° 527/2001 que institucionaliza el SUA como *Servicio Universidad Abierta*.

nivel superior, ha recorrido en aquellos años un camino incierto. Ante esta pregunta, se esbozan respuestas que no se agotan y que dan un punto de vista acerca de lo que aconteció hasta su declive.

Está organizado en siete apartados. En el punto denominado *El origen* se presenta un recorrido histórico que intenta dar cuenta de cómo se construyó su identidad, los cambios de sentido, las transformaciones y rupturas acontecidas en su devenir. A lo largo del apartado *Modelo pedagógico* se describen los modos de hacer orientados por los propósitos institucionales, la estructura organizativa y la metodología de funcionamiento, que incluye precisiones acerca de los medios, soportes y materiales, la evaluación y las tutorías. Las visiones acerca de enseñar y aprender con tecnologías se concretan en diversidad de estrategias y mediaciones que se ponen en juego a la hora de diseñar ofertas académicas con modalidad a distancia pensadas para un estudiante adulto. Se relatan tramos significativos de la experiencia que involucran a la sede central y a los Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente - CREAP-. Se intenta situar alternativas y enfoques al momento de tomar las decisiones y reflejar el modo en que la propuesta influyó en comunidades, personas y geografías.

Los apartados sobre las propuestas académicas ofrecidas y los estudiantes aportan evidencias de logros auténticos al detallar y caracterizar brevemente 137 oportunidades concretas de formación que incluyen 26 cohortes de carreras -o tramos- de las que participaron cerca de 20.000 estudiantes para quienes, en muchos casos, fue la única oportunidad de contacto con estudios superiores de toda su trayectoria educativa. Cierran el capítulo notas sobre etapas que dan cuenta de altibajos y situaciones algo contradictorias del sistema. Por último, las reflexiones finales recuperan a título personal, el reconocimiento del papel de la modalidad en la democratización del conocimiento en el nivel superior.

## **1. El origen**

El Sistema de Educación a Distancia, según su denominación primigenia SEAD, con dependencia orgánica del Rectorado (aprobado por OCS 424/85) partía de la necesidad de dar respuesta a la demanda de estudios universitarios de personas residentes en aquellas zonas de la provincia de Buenos Aires donde no existían ofertas de nivel superior. El SEAD se pensó como una propuesta participativa y cooperativa, que involucrara a diferentes actores sociales, transformándose en instrumento fundamental para la formación, capacitación y actualización de personas que deseaban promocionarse cultural, social o profesionalmente y que, si no fuera a través de la modalidad a distancia, no habrían podido lograrlo.

Esta primera etapa el proyecto, coordinada por Gustavo Cirigliano<sup>2</sup> junto a un grupo de jóvenes profesionales y académicos, tuvo como propósito ofrecer cinco carreras de grado: Contador Público, Abogacía, Ciencias Políticas, Sociología y Antropología, estas tres últimas habían sido cerradas en la última dictadura militar. Una pieza fundamental para su concreción, consistió en la participación activa de municipios de la Provincia de Buenos Aires. Esta propuesta cogestionada afianzaría los vínculos universidad - comunidad y contribuiría a la democratización del conocimiento, al desarrollo social y a la renovación cultural de la región. Una evaluación realizada en 1986, por el entonces reciente Consejo

---

<sup>2</sup> Gustavo Cirigliano: figura destacada en la educación argentina, conocido por su enfoque en la educación nacional, popular y latinoamericana. Dejó un legado importante en la educación argentina y latinoamericana, siendo recordado como un maestro y pensador que inspiró a muchos educadores a seguir una visión de la educación que es inclusiva, crítica y transformadora. Participó activamente en la creación de la Universidad Abierta de Venezuela. Su trabajo sigue siendo relevante y estudiado en el contexto de la educación latinoamericana. Entre sus obras podemos destacar *La Educación Abierta y Dinámica de grupos y educación* junto a G. Villaverde.

Superior, sobre la realidad económica y social del país y la zona, así como de las posibilidades de la Universidad, consideró que: a) existía entre los objetivos de la institución, la decisión de brindar oportunidades educativas a aquellas personas que por una u otra razón no tienen acceso a la educación superior y b) se detectaron en la institución ciertas limitaciones de: infraestructura, recursos humanos y presupuestarios que hacían peligrar la implementación de la propuesta y su posterior consecución en el tiempo y en el espacio<sup>3</sup>. Estos argumentos llevaron a la decisión de mantener esta iniciativa innovadora, pero modificando cualitativa y cuantitativamente sus alcances. Se ratifica el interés por el Sistema como modo de contribuir a la efectiva concreción de los principios de democratización de la educación y de igualdad de oportunidades. La alternativa que se plantea de cara al futuro, es una gradualidad en la implementación de las acciones que permitiera mostrar las posibilidades y efectividad del Sistema. Se elabora una nueva propuesta bajo la dirección de Victoria Matamoro<sup>4</sup>, que culmina en una resolución que estipula también una nueva denominación: “Proyecto Universidad Abierta – PUA”. Por esas épocas, era clara y notoria la desconfianza sobre la educación a distancia que existía en la comunidad académica y en la sociedad en general, quizás, por su relación con los cursos por correspondencia o por desconocimiento de otras experiencias consolidadas en el país y en el mundo.

---

<sup>3</sup> OCS 041/1987

<sup>4</sup> Victoria Matamoro es licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Luján (UnLu) y en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Es conocida por su trabajo en psicología institucional y educación, enfocándose en procesos colaborativos que influyen en las políticas públicas. También ha estado involucrada en proyectos que promueven la inclusión social, especialmente en lo que respecta a poblaciones marginadas y personas con discapacidad en zonas rurales. Su trabajo destaca la importancia de integrar a las personas con discapacidad en la vida comunitaria y abordar cuestiones más amplias de exclusión social.

En paralelo a la reformulación y construcción de la nueva propuesta, se realizó una investigación diagnóstica que permitió conocer potenciales demandas de formación continua ya que no estaría previsto, en esta primera etapa, ofrecer carreras de grado. El trabajo de investigación de carácter participativo se concretó en cada uno de los municipios, con docentes de la Universidad que integraban el proyecto y con representantes de cada una de las localidades participantes.

Ante el nuevo proyecto, gran parte de los municipios ya involucrados -12- decidieron coparticipar con la Universidad en la certeza de que la EaD sería una alternativa potente para acercar ofertas educativas, de nivel superior, pese a la difícil situación que representó afrontar y difundir la decisión de suspender el dictado de las carreras prometidas. El compromiso entre ambas instituciones se sostuvo, y a mediados de 1987, se concreta con la firma de convenios para la creación de los CREAP<sup>5</sup>. De este modo se constituyó en uno de los primeros sistemas de EaD en la Provincia de Buenos Aires perteneciente a una universidad nacional. Como se describe luego, el Sistema da inicio a sus primeras propuestas de cursos que, progresivamente se diversificaron en busca de ofrecer formación universitaria a la amplia franja de la población de la provincia que no accediera o no pudiera optar por ofertas presenciales.

Este *nacimiento* alberga ya aires de cambio... de transformaciones... Podría hablarse de cierta mutación en los sentidos que guiaron la aprobación del SEAD, a los que se explicitan en su reformulación como el PUA, ya que a la visión plasmada en el proyecto primigenio se le suma la perspectiva de educación abierta. El Sistema construye una identidad institucional que en poco tiempo se entrama en un camino que dialoga entre la percepción de un Sistema consolidado con la finalidad de proveer carreras de grado al territorio,

---

<sup>5</sup> Este punto se retoma en el apartado *Estructura de funcionamiento*.

mientras que las nuevas intenciones pautaron la parsimonia en los avances y en el compromiso de la UNMDP. Ello se expresa en los desafíos que debió enfrentar el equipo base atendiendo a miradas alternativas y nuevas directivas, propuestas de formación interna, visita de especialistas, reflexión crítica en torno a perspectivas de la tecnología educativa, indagaciones y diagnósticos de necesidades, lo que se termina configurando como el Proyecto Universidad Abierta cercano a 1987.

En ese nuevo marco se hizo necesario formar a quienes tendrían un rol protagónico en el territorio para lo que se diseñó e implementó el primer curso del sistema: “Curso/Taller de Educador Abierto” (1988). Ellos se constituirían luego en potenciales candidatos a cubrir por concurso, los cargos de asistentes educativos en cada CREAP. Estos docentes serían el referente de la UNMDP y responsables de vehicular las propuestas de formación y capacitación del Sistema en cada localidad.

Un aspecto central en la conformación de esta identidad estuvo constituido por el diálogo constante entre la idea de una propuesta circunscripta a la EaD, propio del SEAD y aquella que involucraba la concepción de un sistema educativo “abierto”, en el sentido del PUA. Ambas compartían como finalidad la democratización de la educación superior. Cada propuesta, sustentada en marcos referenciales filosóficos y pedagógicos, implicaba estrategias y resoluciones operativas que daban cuenta de una percepción de la educación universitaria y una idea concreta de hombre en una realidad históricamente producida.

## **2. Modelo pedagógico**

### **a. Propósitos y funciones del PUA-SUA**

En el marco de los lineamientos políticos de la UNMdP, el PUA establece los siguientes propósitos institucionales que orientan y encuadran sus acciones:

1. Ampliar las oportunidades de educación universitaria a distintos sectores de la población, utilizando los recursos que brinda para ello la modalidad de educación a distancia.
2. Ofrecer carreras, cursos y/o propuestas de formación que, por su nivel, calidad y contenido, satisfagan reales necesidades emergentes de las demandas sociales y culturales de cada región.
3. Garantizar, a través de una concepción abierta de la educación, el acceso, permanencia y consecución exitosa de los estudios emprendidos a todos aquellos que, independientemente de su extracción socio-económica, opten por realizar estudios universitarios.
4. Posibilitar que todos los alumnos, al concluir sus estudios, alcancen los máximos niveles de logro, acorde con los diversos aspectos que configuran una formación de calidad.
5. Contribuir al mejoramiento del hábitat y de la calidad de vida humana, especialmente en el ámbito regional en el que se esté operando.
6. Procurar la mayor optimización de los recursos humanos y materiales que se requieran para el desarrollo regional, así como la más adecuada administración de los mismos, de acuerdo con las necesidades existentes.
7. Contribuir al desarrollo de conocimientos de relevancia social, cultural y científica.
8. Generar las condiciones necesarias para la concreción de los propósitos y acciones institucionales.

(UNMdP: Anteproyecto Universidad Abierta -1986)

En el marco de los procesos de autoevaluación institucional de la UNMDP, dirigidos por Pedro Lafourcade<sup>6</sup> (1994), estas finalidades fueron ratificadas y ampliadas a partir de miradas críticas y reflexivas propias de estos procesos. Se incorporaron, por ejemplo, la perspectiva de la investigación y también el compromiso por la generación y sostenimiento de revisiones sobre el accionar del Sistema, sus actores y componentes.

## **b. Estructura organizativa**

El Sistema, dependiente de la Secretaría Académica del Rectorado, adoptó una estructura organizativa inspirada, en parte, en universidades que ya ofrecían educación superior a distancia como la UNED de España y de Costa Rica y la UNA de Venezuela, caracterizadas por tener la producción centralizada y el aprendizaje descentralizado. Fue así como se conformó el Sistema con una sede central y múltiples CREAP.

En la sede central se desempeñaban los equipos de gestión, docente y administrativo. Aunque desde las normativas no fueron definidos los perfiles de desempeño del equipo de Sede, el personal docente y no docente se congregó en grupos de tareas afines en función de las especificidades que supone la implementación de ofertas con modalidad a distancia. Como áreas de apoyo participaban el departamento de fotocinematografía, la imprenta y el centro de cómputos. El equipo de Sede trabajaba en conjunto con el personal residente en la localidad de cada centro: el asistente educativo, con función de tutor pedagógico, designado por la Universidad y el

---

<sup>6</sup> Pedro Lafourcade: destacado educador y teórico argentino, conocido principalmente por sus aportes en el campo de la evaluación educativa. Su trabajo se centró en desarrollar métodos y técnicas para evaluar el aprendizaje de manera más efectiva y justa. Es autor de varios textos fundamentales sobre evaluación, incluyendo *Evaluación de los aprendizajes*. Ha asesorado, en el campo de Latinoamérica.

Coordinador del centro, figura político administrativa designada por el municipio. Los CREAP, fueron concebidos como

centros educativos de nivel universitario, que tienen la facultad de operar como unidad de recursos pedagógicos para la promoción cultural y educativa en el ámbito local o regional, como núcleo de interacción y convivencia social donde se generan interacciones de carácter universitario, se prestan servicios a los usuarios, se apoya, guía, complementa y reactiva el proceso educativo. (UNMdP: Anteproyecto Universidad Abierta, 1986)

Como se desprende de su definición, los CREAP no fueron pensados como simples administradores de ofertas universitarias, sino como un espacio posible para la renovación cultural, la promoción y la construcción de conocimientos en la comunidad donde se insertaran. Cabe señalar que en el transcurrir de los años, también se firmaron convenios con otras instituciones de la sociedad. En los acuerdos se establecía que cada comunidad debía garantizar el buen funcionamiento del centro con el aporte de la infraestructura mínima necesaria para desarrollar las acciones y contar con un sector administrativo. A su vez, debía designar al Coordinador con la finalidad de ser el interlocutor entre la Universidad y la municipalidad.

La UNMdP ha sido pionera en la puesta en marcha y desarrollo de un sistema de educación a distancia coparticipado con otras instituciones sociales. Se logró construir un Sistema en el que participaron treinta CREAP, algunos de los cuales trascendieron el ámbito geográfico de la Provincia de Buenos Aires. Desde una mirada territorial se destacaba la ampliación del alcance regional de la mayoría de los CREAP que no limitaron sus acciones solo a lo local, sino que -con distintas estrategias- concretaban la atención de estudiantes en localidades vecinas. Los centros comenzaron a constituirse en verdaderos vasos comunicantes entre la UNMdP y la

comunidad donde se insertaron. En el capítulo 5 de este libro se profundiza sobre este tema.

Además de la participación en las propuestas formativas del Sistema, en la mayoría de los centros se concretaron diversas actividades de la UNMdP tales como: a) inscripción a todas las carreras de la UNMdP y ofrecimiento de información a los aspirantes, b) difusión por diversos medios locales tanto de las actividades del Sistema como de las carreras c) dictado de cursos de ingreso, d) organización de visitas guiadas a la Universidad a través del Departamento de Orientación Vocacional, e) circulación de información acerca de actividades académicas realizadas por la UNMdP, f) organización y dictado de cursos propuestos por la Escuela de Verano de la UNMdP.

A través de esta estructura organizativa se logró sostener las acciones y crear nuevas posibilidades. No obstante, al esfuerzo conjunto y constante entre la universidad y los municipios, debía sumarse una clara definición política. La mirada se aleja del potencial real que pudo haber tenido un mejor, mayor y constante acercamiento entre estos interlocutores. El vínculo comienza a deteriorarse... Quizás uno de los motivos más relevantes haya sido que, si bien las autoridades municipales valoraban de modo positivo el nivel académico de las ofertas de la UNMdP, demandaban la concreción de nuevas propuestas tales como: carreras cortas, cursos de postgrado y de extensión, en diferentes temáticas. Es sabido que la UNMdP contaba con la capacidad instalada y la trayectoria de sus recursos humanos para contribuir, desde la investigación y el conocimiento experto, a la generación de alternativas formativas pertinentes y de calidad.

Los municipios o las ONG establecían convenios con la UNMdP con la expectativa de contar con carreras universitarias y/o asistencias técnicas en los campos disciplinares de las nueve facultades y otras

dependencias<sup>7</sup>. Ante el interjuego de ofertas, necesidades y demandas, la UNMdP tuvo una escasa y/o lenta respuesta. Es de destacar que numerosas propuestas surgieron por iniciativa de docentes, cátedras o grupos de extensión o investigación de la universidad, pero no de gestiones específicas que respondieran a una política institucional. No obstante, con los años se fue dando respuesta a varias demandas, aunque muchas quedaron sin resolver. El desinterés de los municipios para con el Sistema, se potenció a partir del incremento de carreras a distancia de otras instituciones educativas universitarias y no universitarias, algunas de índole privado.

Como consecuencia, en algunos CREAP comenzó a desdibujarse el respaldo municipal vinculado con la infraestructura edilicia, la provisión de recursos tecnológicos y conexión a Internet, la cobertura del cargo de coordinador y designación del personal administrativo. En el marco del ajuste presupuestario del Sistema hubo una importante modificación de la relación contractual con los asistentes educativos que generó deterioro en sus haberes y dilación en el pago. Esta situación implicó la renuncia de docentes de amplia experiencia que habían participado del Sistema desde sus inicios, y concursado en 1991.

Por otro lado, el inicio de los procesos de digitalización de materiales junto a la incorporación de una plataforma educativa, comenzaron a generar modificaciones, algunas sustanciales, en las estrategias didácticas. Esto trajo aparejado por ejemplo que, algunos responsables pedagógicos del equipo de Sede disminuyeran las tareas para las que convocaban a los asistentes educativos, limitando así el rol como facilitadores pedagógicos. Esto puso en evidencia que, al interior del equipo, también se generaban ciertas tensiones en

---

<sup>7</sup> Si bien, como se detalla en el apartado “Propuestas académicas ofrecidas”, el Sistema logra actividades con todas las facultades de la universidad, en algunos casos se trató de una o dos ofertas. Por ejemplo, las acciones conjuntas con la Facultad de Cs. Agrarias, se redujo a dos ediciones de su curso de ingreso.

función de perspectivas que no siempre se alineaban en un sentido compartido. Otro aspecto que incidió en el desgaste de los vínculos construidos con los CREAP fue la paulatina reducción de partidas presupuestarias que limitó, entre otras cuestiones, la realización de reuniones presenciales con y entre asistentes educativos, coordinadores, personal de Sede, autoridades y docentes de las unidades académicas.

### **c. Metodología de funcionamiento**

El diseño del sistema consistió en una oportunidad para que los docentes de la UNMdP, en equipos interdisciplinarios, pudieran crear y desarrollar otros modos de enseñar y aprender con diferentes tecnologías. Implicó tomar decisiones de índole administrativa, pedagógica, política, estratégica y tecnológica e involucró a diferentes actores que se interrelacionaron para concretar la gestión de los proyectos en EaD. La iniciativa a su vez se constituyó en un diseño sustentado en marcos teóricos consensuados. Las distintas etapas, desde la concepción a la efectiva concreción de cada oferta, requerían la participación de diseñadores gráficos, integrantes del equipo de evaluación, personal administrativo y asistentes educativos, bajo el acompañamiento y coordinación de la gestión del Sistema.

Las propuestas educativas se desarrollaban en forma coparticipada, en su mayoría, con docentes de las unidades académicas de la UNMdP. A través de esta integración se consolidaron ofertas en las que el soporte académico era proporcionado por la dependencia que le daba origen, y los aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos y tecnológicos, propios de la EaD, eran responsabilidad de los docentes del PUA-SUA. También participaron a través de convenios para la elaboración de los cursos o materias, profesionales que se desempeñaban en distintas instituciones. Por ejemplo: Instituto Nacional de Epidemiología, Municipalidad de General Pueyrredón, Zona Sanitaria VIII,

Dirección de Capacitación de la Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Salud de la Pcia. de Buenos Aires y Ministerio de Salud de la Nación.<sup>8</sup> En varias ocasiones, los especialistas en contenidos o contenidistas hicieron explícito que a partir de la experiencia que representó su paso por la EaD, introdujeron cambios en sus espacios de enseñanza tradicionales.

Los especialistas en contenido se incorporaban a trabajar en la Sede con el o los docentes del Sistema que hubieran sido asignados al proyecto. En primera instancia se diseñaba la estructura total de la propuesta: tipo de formación; destinatarios (requisitos de ingreso); contenidos; propósitos; duración; modalidad; tipo de soportes, formas de evaluación; organización de las tutorías; tipo de acreditación a otorgar.<sup>9</sup> Consensuados los aspectos generales, luego de la aprobación por los órganos académicos y presupuestarios competentes, se elaboraba el material para la difusión (afiches, trípticos, cartillas, etc.). Paralelamente se realizaba el procesamiento y la producción de los distintos materiales que se utilizarían para orientar y favorecer el recorrido académico del estudiante en cada tramo de la formación como se explicita en el apartado Medios, soportes y materiales.

En el Sistema coexistieron, para los cursos, dos tipos de propuestas académicas a distancia y/o semipresencial, que planteaba como requisito la asistencia obligatoria a encuentros, en los CREAP. En

---

<sup>8</sup> Este aspecto se desarrolla más adelante en este capítulo, en el apartado Propuestas académicas ofrecidas.

<sup>9</sup> Todas las propuestas, excepto las dos primeras destinadas a la formación del futuro asistente educativo y las de capacitación en servicio para municipios, debieron ser aranceladas a partir de 1989 debido a decisiones del Rectorado, por lo que para cada oferta proyectada debía ser elevada a las autoridades de cada facultad o dependencia con su correspondiente presupuesto y estimación de arancel. Esto exceptuaba a las que se efectuaban por convenio con otras instituciones.

consecuencia, varios aspectos de la metodología de funcionamiento adoptaban estrategias específicas.

- Las propuestas semipresenciales requerían que la producción de materiales previera, para cada tramo, un plazo de trabajo y estudio asincrónico de entre 30 y 45 días por parte de los estudiantes. A su término, el grupo era convocado a participar en su CREAP, de una instancia presencial coordinada por el asistente educativo de acuerdo con una planificación elaborada por los responsables en la sede central. Las jornadas de trabajo posibilitaban, entre otras actividades: discutir las cuestiones estudiadas individualmente, extraer conclusiones grupales, elaborar trabajos prácticos y/o evaluaciones, observar y analizar material en vídeo. El comentario de la estudiante del curso Educación Ambiental del CREAP Ayacucho, da cuenta de lo explicitado: Los encuentros son enriquecedores y están muy bien orientados por el asistente educativo, ya que facilita, acompaña y guía en todo momento ante las dudas surgidas en los interencuentros y en los talleres presenciales.

Finalizados estos encuentros, el asistente educativo giraba a la sede central un informe de lo actuado, detallando: resultado de las dinámicas, dificultades en el abordaje de los materiales, casos y causas de deserción, etc. Adjuntaba, además, las producciones de los alumnos y la asistencia. En algunas oportunidades, vehiculizaban consultas de los alumnos a los especialistas en contenido. La información era recepcionada en Sede por el equipo de evaluación, quien tenía a cargo registrar, procesar y derivar a los responsables de cada curso, los cuales realizaban, cuando correspondía, los ajustes necesarios para los tramos siguientes. La incorporación del correo electrónico en 1998 en el 70% de los CREAP agilizó la comunicación y favoreció las dinámicas institucionales.

- En las propuestas con modalidad a distancia, el contacto con los alumnos se realizaba en forma directa desde la sede central, donde se brindaban las tutorías académicas y pedagógicas. En caso que el estudiante residiera en la zona de alcance del CREAP, el asistente educativo tenía atribuciones para generar la comunicación y el intercambio entre los participantes. A partir de la incorporación del correo electrónico, se incrementaron y agilizaron interacciones entre

participantes y docentes que facilitaron la conformación de grupos de estudio autogestionados.

En ambos casos, existieron encuentros optativos de carácter regional o general en la Sede de la UNMdP. La metodología en lo atinente a las carreras proponía una dinámica diferente. El cursado de las asignaturas no fijaba obligatoriedad de asistencia a encuentros presenciales de trabajo, pero, al estructurarse en torno a los CREAP, se planificaban algunas jornadas de asistencia optativas, especialmente al inicio de la cursada. Otros encuentros que se realizaban eran convocados por el asistente educativo según considerara pertinente. A su vez los estudiantes podían solicitar la realización de encuentros ante alguna dificultad.

La dinámica aquí expuesta es consecuencia de la concepción de aprendizaje que el proyecto sustentó. Se partía del supuesto que el aprender constituye en principio, un proceso individual de producción y apropiación de conocimiento que se constituye, además en interacción dialéctica con el medio y siempre implica, necesariamente, una construcción social. Desde esta mirada, la apropiación de significados que supone aprender, está orientada por la necesidad de dar sentido a la experiencia.

Hasta acá hemos descripto la metodología general de trabajo que, históricamente, llevaba adelante el Sistema con la intención de posibilitar que gran parte del alumnado concluyera sus estudios con los máximos niveles de logro posibles. La velocidad y amplitud del desarrollo de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) impactaron y pusieron en tensión las prácticas y los equilibrios consolidados en la metodología de funcionamiento. No ha pasado inadvertido que esas migraciones y mutaciones atravesaron, en gran medida, al resto de las universidades que las capitalizaron para diversificar y ampliar sus propuestas educativas a distancia sin dejar por ello de tener en cuenta sus limitaciones.

### **c.1. Medios, soportes y materiales**

En este caso y al igual que en todo sistema de EaD, se utilizaron diferentes herramientas mediacionales para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos educativos con formatos y finalidades diversas. Los medios se seleccionaban en función de su potencialidad y de acuerdo con los objetivos, las características de los destinatarios y las posibilidades operativas y financieras. Se integraban al diseño curricular de cada curso o materia de carrera no como una simple yuxtaposición, sino conformando un sistema que garantizó una efectiva complementariedad. En la EaD, la elaboración de los materiales implicaba mucho más que pensar en su finalidad y contenido, se debía también definir el soporte en el que se diseñaría a partir de los medios disponibles.

Los materiales didácticos que se elaboraban, siempre prestaron especial atención al destinatario considerado como un adulto con experiencias, vivencias y conocimientos previos al que nunca se lo pensó aislado sino como perteneciente a un grupo y a un contexto sociocultural. Por esta razón, independientemente del soporte que se decidiera utilizar, la propuesta didáctica plasmada en los materiales intentó rescatar la experiencia previa del estudiante y relacionar los aspectos teóricos con su realidad fomentando además y de manera constante, la conjunción del trabajo grupal e individual. En tal sentido, los materiales en general, pero particularmente los que se diseñaban con la finalidad primordial de desarrollar / presentar los contenidos disciplinares, no pretendían ser autosuficientes. Remitían a diversas fuentes de información, promovían la observación, el contacto directo con la realidad y su examen crítico como elemento esencial de validación y construcción individual y social del conocimiento.

El texto impreso, los videos y audio casetes junto al teléfono, se utilizaron desde el inicio de las actividades y se incluyeron en las previsiones y estrategias empleadas en el primer curso que se dictó en

el sistema y que tuvo la finalidad de formar a los docentes que luego se desempeñarían como asistentes educativos en los CREAP. Durante los primeros años el soporte básico utilizado fue el impreso, no obstante, como se describirá en este apartado, progresivamente se incorporaron otros medios como el fax, el correo electrónico, la radio, las audio y videoconferencias, el Telex, disquetes y CD, y -a partir de 2003- las plataformas educativas digitales. En paralelo, la realización de actividades internas de capacitación y formación del equipo y el funcionamiento del Sistema en su conjunto, requirieron el empleo de pluralidad de medios para: la distribución de materiales; la difusión de actividades diversas y la comunicación interpersonal de orden académico, didáctico y administrativo entre actores de la Universidad, la sede central, los CREAP y los estudiantes.

Algunos formatos que adoptaron los impresos fueron: a) Módulos o cuadernos de trabajo, destinados al desarrollo y/o presentación de contenidos y actividades; b) Material bibliográfico (artículos, libros o capítulos, videos u otras fuentes documentales); c) Guías metodológicas y/o módulo introductorio que presentaban el encuadre de las propuestas; d) Guías de análisis y tratamiento de la información: cuyo propósito era orientar al estudiante en el acceso a la bibliografía, e) Guías de trabajos prácticos y/o de evaluaciones: donde se planteaban situaciones problemáticas cuya resolución suponía la lectura previa de las fuentes bibliográficas recomendadas y las necesarias relaciones entre las mismas y la producción de una respuesta propia; f) Instructivos, protocolos y/o documentos de trabajo portadores de indicaciones u orientaciones para el desarrollo de actividades y tareas, g) Planificaciones que presentaban pautas para la realización de jornadas presenciales; h) Informes de muy diverso carácter; i) Afiches, trípticos y/o volantes para actividades de difusión<sup>10</sup>. La elaboración de los originales se realizaba en Sede. Desde

---

<sup>10</sup> Por restricciones presupuestarias se emplearon hasta el periodo 2000 – 2001.

el inicio de las actividades se previó la inclusión de personal a cargo del tipeo y el diseño gráfico. De requerirse duplicación, se recurría a la imprenta de la Universidad o externas y al fotocopiado en sede central.

Los audios y/o vídeos se integraban a la presentación de contenidos y a la realización de actividades. Parte de estos videos eran producidos por la misma Universidad en conjunto con el Departamento de Televisión, otros eran comerciales -películas de cine o documentales- o pertenecientes a otras instituciones educativas. Cumplían diferentes propósitos tales como: servir de apoyatura a la presentación de un contenido, ser mediador entre la realidad y los alumnos, presentar consignas, realizar la devolución de consultas, etc. Por su parte, los audiocasetes resultaban un soporte adecuado para presentar canciones, escenas de radioteatros, grabaciones de especialistas y contenidistas, consignas, producciones de los alumnos, evaluaciones de contenido y del sistema, etc. En general, la proyección o audición en estos casos se compartía en oportunidad de encuentros presenciales realizados en los CREAP.

El teléfono era empleado para tutorías periódicas o espontáneas a cargo de contenidistas o pedagogos, para consultas de cuestiones administrativas y seguimiento y para otros intercambios de orden académico. Su uso se redujo paulatinamente a aquellas prestaciones que no se pudieran desarrollar por correo electrónico y a aquellos alumnos o actores del sistema que optaran por él.

La distribución del material a los estudiantes se efectivizaba por correo o encomienda a los CREAP. En dichas oportunidades se remitían también planificaciones, pedidos de informes y documentación de orden administrativo. La misma vía se utilizaba desde los centros hacia Mar del Plata. Cuando se trataba de propuestas a distancia, con cobertura nacional o internacional, los envíos se dirigían al domicilio de cada estudiante.

Con la intención de reflejar el modo en el que se han incorporado los cambios en las TIC en el período abordado, se presenta un breve análisis retrospectivo mencionando cuáles, en qué momento se incorporaron y con qué motivo se eligieron para una propuesta educativa con EaD diseñada en esa oportunidad. Este listado no pretende ser exhaustivo, y mucho menos describir todas las decisiones metodológicas y fundamentos del porqué de su elección en cada caso, pero sí, de algún modo, busca dar cuenta de la complejidad del sistema encarado. Con modalidad experimental se empleó la videoconferencia en 1987 para desarrollar el curso de Formación de Formadores con intervención de la Télé Université de Québec, por convenio con la UNMdP. Se llevaron adelante cuatro sesiones de teletrabajo interactivas, sincrónicas, de carácter experimental, desde la Estación Terrena de Balcarce. La radio - AM y FM - se utilizó desde el inicio, sobre todo para difusión de las actividades del Sistema como por ejemplo en la investigación diagnóstica o en la apertura de nuevos cursos. Entre 1989-1990 las FM del área de influencia de los CREAP se incorporaron para dar a conocer producciones de los alumnos ya que, a modo de extensión universitaria, podían interesar y movilizar a la comunidad en diversas áreas: *SIDA, un enfoque bioético*, por ejemplo.

Con el curso Cooperativismo *Una forma de hacer*, destinado a adultos que en su mayoría no habían finalizado su escolaridad primaria, se incorporó el radioteatro como soporte de contenidos y propuesta de seguimiento junto a otros materiales. En los años 1990/91 comenzó a emplearse el Telex con la finalidad de enviar en forma simultánea a todos los CREAP consignas de trabajo, planificaciones previas a los talleres locales, propuestas de seguimiento o administrativa, se utilizó la red de la Gobernación de la Provincia de Buenos Aires con todos sus municipios, hasta 1992. En 1990 se incorporó el casete foro luego de la formación del equipo con

Mario Kaplún<sup>11</sup>, otra modalidad de trabajo con el casete de audio, con un alto nivel de interactividad y enriquecimiento grupal. En ese mismo año se incorporó el fax para distribuir consignas y documentos breves de orden administrativo y pedagógico. También, para remitir protocolos de evaluación y como vía de intercambio en tutorías. En los inicios su uso se restringió debido a su alto costo, circunscripto a fines muy específicos. Fue reemplazado paulatinamente por el correo electrónico.

La videoconferencia por ASDL, se incorporó en el año 2001, para desarrollar actividades interactivas y sincrónicas, comprometidas en la implementación de la Maestría en Comercio Exterior y Finanzas Internacionales de la Universitat de Barcelona, por convenio con la UNMdP. Las audioconferencias punto a punto, se iniciaron en el año 1989 utilizando equipamiento provisto por donación a través del convenio con la *Télé Université de Québec* para desarrollar actividades de tutoría, presentación breve de contenidos, actividades de capacitación y seguimiento internas con los asistentes educativos del sistema, discusión de normativas, y otros aspectos vinculados con la gestión de la enseñanza con EaD. Paulatinamente el servicio de Telefónica amplió la conexión hasta llegar al puente con 30 puntos utilizado profusamente en los años 1987, 1988 y 1989, en actividades formativas de capacitación docente: el uso del puente telefónico servicio multipunto, en el marco del Programa de Capacitación para docentes en ejercicio en el 3er. Ciclo de la EGB, se conectaron hasta 30 CREAP y/o CIES (quienes contaban con el responsable de CIE: director, jefe de medios o biblioteca o representante de un área

---

<sup>11</sup> Mario Kaplún (1923-1998) asesoró al equipo del SUA-PUA. Fue un destacado educador, comunicador, radialista y escritor argentino. Es valorado por su enfoque en la comunicación transformadora y crítica. Sus trabajos sobre radio educativa son reconocidos más allá de América Latina. Se centró en la intersección entre la educación y la comunicación, promoviendo métodos que fomentaran el diálogo y la participación activa de los estudiantes.

similar) para desarrollar tramos de tutoría y presentación de contenidos, (algunos contenidistas participaron desde otras provincias).

En 1995, se incorporó el correo electrónico para el desarrollo de actividades de formación e intercambio del equipo con especialistas del país y del exterior (CREAD)<sup>12</sup>. Mientras tanto, en 1997, se utilizó para efectuar las tutorías en el marco de los cursos *Correo Electrónico para Público en General*, *Correo Electrónico para docentes* y *Aspectos filosóficos de la Bioética*. En 1998 se enviaron muestras de materiales para la realización del curso *Rocas y minerales*, a los CREAP y a los alumnos extraCREAP, del resto del país. En 1999 se decidió la utilización y provisión de instrumental para realizar las prácticas de laboratorio de análisis clínico en hospitales de mediana y mayor complejidad en la Provincia de Buenos Aires, en la Carrera de Técnico de laboratorio de análisis clínicos realizada por convenio con el Ministerio de Salud de dicha provincia.

Los disquetes fueron utilizados en 1996 con la finalidad de enviar bases de datos toxicológicas a los alumnos del curso de postgrado *Toxicología Clínica* (como soporte de contenidos). Poco más tarde, en 1998 se incorporó como propuesta didáctica con estructura hipertextual, como soporte de contenidos, guía de actividades y de análisis de la información, estudio de casos y tutorías en el curso de postgrado y extensión *Bioética y Salud*. En el año 2000, se utilizó el CD-ROM como soporte de contenidos (bibliografía, documentos, módulos, guías, ...) para las materias de la carrera de Bibliotecario Escolar, como sistema multimedia. En 2001, se incorporó con estructura hipertextual, para la Tecnicatura en Gestión Cultural y otras carreras de pregrado y cursos de extensión y postgrado. En 2002, se vincula el primer video de producción propia a la estructura hipertextual de la materia Bienes Naturales y Paisajísticos de la

---

<sup>12</sup> Se refiere al Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD) en el que la UNMdP se asoció en 1993.

Tecnicatura en Gestión Cultural. En el año 1999, se realizaron los primeros intentos de un sitio web del SUA, como base para la difusión y convocatoria a inscripción de la carrera de Técnico en Gestión Cultural y la presentación institucional del sistema y toda la oferta educativa. En el año 2000, se gestionó su utilización como soporte de propuesta didáctica: contenidos, guías, documentos, trabajos prácticos, y evaluaciones para el curso *Bases conceptuales y modelos organizativos en educación a distancia*. Las listas de distribución se utilizaron por primera vez en 1998/9 en el curso *Toxicología Clínica*, para tutorías e intercambio entre participantes. En este curso, debido a su cobertura internacional, se utilizó el correo electrónico como soporte de contenidos, en actividades ocasionales. En 1998 se sumó el chat para la discusión en torno a un estudio de caso, en la Maestría en Comercio Exterior y Finanzas Internacionales de la Universitat de Barcelona<sup>13</sup>, quien coordinaba y gestionaba la actividad, con la participación del equipo local y alumnos del país y el exterior.

En el año 2001, se empleó para realizar actividades de intercambio, capacitación y discusión de normativas entre los asistentes educativos de los CREAP y parte del equipo central. Más tarde, luego de varios intentos de acuerdo con instituciones y proveedores externos a la universidad (que no prosperaron, así como de desarrollo propio de propuestas que tampoco tuvieron concreción), se integró a la propuesta, en 2003, la plataforma virtual *e-educativa*. Se contrató licencia y hosting para desarrollar actividades de enseñanza de postgrado, extensión y grado. Si bien se realizaron otras actividades de formación parciales y experimentales previas, en cursos de postgrado y de admisión a la universidad, en 2004 se implementó el curso de extensión *Iniciación a la Acuicultura*, que se administró en su totalidad en la plataforma. Por ejemplo, en 2004, se incorporó el foro

---

<sup>13</sup> Esta oferta fue iniciada como experiencia piloto de uso de Internet para la formación de posgrado.

en el marco de las prestaciones brindadas por la plataforma virtual, para el curso de postgrado *Procedimiento tributario aplicado*.

## **c.2. Evaluación**

La evaluación, inherente al acto educativo y comprometida con el mejoramiento de la calidad y excelencia académica, es una práctica obligada en cualquier institución educativa, sea presencial o a distancia. Por esta razón, desde el inicio del Sistema estuvo prevista la creación de un área de evaluación que tuviera a su cargo diseñar una propuesta evaluativa para todo el sistema que permitiera conocer cómo se desarrollaban las acciones. Esta prioridad se visibiliza en oportunidad de la puesta en marcha de la selección de profesionales, mediante concursos, para conformar el equipo técnico de base del Proyecto Universidad Abierta, que destinó dos cargos de profesor para la conformación del Área de Investigación Evaluativa<sup>14</sup>. Dicha área entendería en los aspectos que involucraban desde los estudios diagnósticos de necesidades y demandas, hasta la participación en el acompañamiento de propuestas de evaluación de los aprendizajes.

En tal sentido, fue necesario proponer un diseño de evaluación integral, sistemático, continuo, orientado por la reflexión crítica de los miembros de la institución que no se centrara exclusivamente en el resultado final. Se consideraba a la evaluación como una tarea íntimamente ligada a la acción y a la reflexión que posibilitaba conocer tanto los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos, como así también, explicar y comprender los fenómenos que los originan, generando de esta manera, un proceso de investigación permanente. Las acciones emprendidas intentaban garantizar el funcionamiento de un sistema integral e integrado de información que permitiera el conocimiento oportuno de la

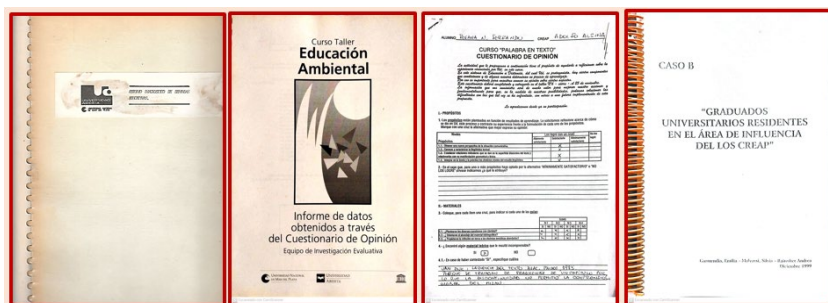
---

<sup>14</sup> Dichos cargos fueron cubiertos por una socióloga y una licenciada en ciencias de la educación.

dimensión y ubicación de los déficits, a efectos de realizar los ajustes que fueran necesarios<sup>15</sup>.

Con el fin de captar una visión global de la acción educativa, el PUA-SUA recababa información a través de diferentes actores, momentos e instrumentos. Mediante un análisis cuali y cuantitativo de los datos obtenidos, se delineaba el estado de situación en vistas a realizar los ajustes que se mostraran necesarios para optimizar las propuestas educativas y consecuentemente el nivel de formación de quienes estudiaban.

**Figura 1:** Ejemplos de materiales, informes, cuestionarios de opinión utilizados en distintas prácticas de evaluación



La siguiente tabla brinda detalles acerca de alternativas de instrumentación de las acciones en torno a la evaluación.

<sup>15</sup> El siguiente propósito fue incorporado en la reformulación efectuada en el proceso de evaluación institucional dirigido por el Dr. Pedro Lafourcade (2000) da cuenta del rol del área: Generar y mantener en constante revisión crítica, metodologías de acción institucional orientadas a crear y afianzar las condiciones que se estimen necesarias para la concreción de los propósitos, hasta aquí enunciados.

**Tabla 1:** Actores, momentos e instrumentos en los procesos de evaluación

| <i>¿Quién informa?</i> | <i>¿A través de qué instrumentos?</i>   | <i>¿Sobre qué aspectos?</i>                                                                                                                                        |
|------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Estudiantes            | Ficha de inscripción                    | Datos personales: sexo, nivel de estudios, edad<br>Situación laboral (cargo, función y antigüedad)<br>Cursos realizados en relación con la temática<br>Otros       |
|                        | Cuestionarios de opinión                | Materiales, Instancias presenciales, Actividades propuestas, Rol del asistente educativo, Evaluaciones, Tutoría. Etc.                                              |
| Asistente Educativo    | Informe sobre Encuentros                | Dinámica de los talleres: desarrollo de actividades, apreciaciones sobre la elaboración de trabajos, análisis de bibliografía, resolución de guías, reclamos, etc. |
|                        | Formulario                              | Asistencia, Día de Realización, Duración                                                                                                                           |
|                        | Reuniones de trabajo e informes anuales | Apoyo Municipal a la gestión, tareas de difusión, marcha general de cada curso, infraestructura del CREAP, demandas, etc.                                          |
| Equipo de Evaluación   | Sistema Informatizado de Registro       | Situación académica de los alumnos (asistencia a encuentros, entrega y resultados de trabajos y evaluaciones, acreditación)                                        |

|                                                   |                                                                   |                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                   |                                                                   | de cada curso y de cada CREAP.                                                                                                                                                          |
| Responsables Académicos                           | Informe (corrección)                                              | Resultados de aprendizaje                                                                                                                                                               |
|                                                   | Planilla de Registro                                              | Consultas recibidas en las tutorías                                                                                                                                                     |
| Responsables pedagógicos                          | Reuniones de trabajo                                              | Niveles de logro alcanzados en el desarrollo curricular, Dificultades                                                                                                                   |
| Coordinadores de CREAP                            | Reuniones de trabajo e informes anuales.<br>Comunicaciones ad-hoc | Alcance, y eficacia de tareas de difusión, marcha gral de cada curso, infraestructura del CREAP, etc.<br>Dificultades halladas en la tarea con el AE local y el equipo de sede central. |
| Dirección /Coordinación del PUA - SUA             | Reuniones de trabajo e informes anuales.<br>Comunicaciones ad-hoc | Estrategias de difusión, captación de matrícula, asignación de recursos humanos, políticas, demandas, otros                                                                             |
| Facultades: coordinadores de carreras             | Reuniones de trabajo e informes anuales.<br>Comunicaciones ad-hoc | Estrategias de difusión, captación de matrícula, asignación de recursos humanos.<br>Reorientación de políticas académicas y de cobertura                                                |
| Secretaría Académica - Rector - Comisiones ad-hoc | Reuniones de trabajo e informes anuales.<br>Comunicaciones ad-hoc | Reorientación de políticas                                                                                                                                                              |

La evaluación se realizaba en diferentes momentos, diagnóstica al inicio, para conocer perfil, expectativas, intereses y conocimientos

previos de los destinatarios y realizar, si fuera necesario, ajustes en la propuesta. Las acciones se configuraban con base en circuitos internos establecidos coparticipadamente con los demás miembros del equipo. A lo largo de cada actividad académica estaba previsto que el alumno realizara diferentes tipos de evaluaciones quedando reflejada su labor continua en distintos momentos. Los responsables académicos de cada una de las ofertas educativas, asesorados por los equipos de pedagogos y evaluadores, diseñaban diversos tipos de pruebas: ensayo, objetivas, estudio de casos, relevamientos, pasantías, proyectos, resolución de problemáticas, prácticas de laboratorio, simulaciones, etc., de acuerdo con los propósitos de la formación y el perfil de los destinatarios.

Lo que interesaba era evaluar los aprendizajes en circunstancias en las que el alumno pudiera hacer uso de lo aprendido para resolver una situación problemática poniendo en juego su pensamiento crítico y creativo. También en conjunto se establecían los criterios de aprobación y se facilitaban las instrucciones oportunas para su realización. Como actividad de cierre de cada propuesta, se realizaba una evaluación final que posibilitaba obtener una visión de su pertinencia.

Algunas instancias de evaluación eran presenciales en el CREAP, sobre todo, los parciales de las asignaturas. En estos casos, la actividad era supervisada por el AE quien remitía los exámenes en sobre cerrado con la firma de todos los estudiantes que habían rendido. En la instrumentación de los trabajos prácticos predominaban las actividades domiciliarias. Con posterioridad, el responsable académico se encargaba de realizar la corrección y la devolución en forma individual o grupal a los estudiantes. Ante la diversidad en el modo de instrumentar esta práctica, se ofrecía asesoramiento<sup>16</sup> a estos

---

<sup>16</sup> Una de las alternativas era mediante la elaboración de documentos donde se daban orientaciones fundamentadas acerca de la importancia de atender las etapas

docentes sobre la relevancia de tales devoluciones. En tal sentido, se intentaba que detallaran aciertos y desaciertos que le permitieran al estudiante conocer cómo se estaba llevando a cabo su aprendizaje. A su vez se les proponía que incluyeran toda orientación necesaria para superar las dificultades que pudieran haberse observado, entendiendo al error no como un fracaso sino significándolo en el contexto del proceso.

En la mayoría de las carreras los exámenes finales eran presenciales y se desarrollaban en cada unidad académica, aunque, en algunas oportunidades -muy pocas- se regionalizaba la actividad y los responsables académicos se trasladaban al punto de reunión. Lo descripto, especialmente en la Tabla N° 1, expresa con bastante claridad el modo en que las prácticas habituales, generalmente a cargo del equipo de evaluación, daban cuenta del posicionamiento acerca de la evaluación de los aprendizajes y del Sistema en su integralidad. Otro ejemplo significativo es la inclusión de temas relacionados con la evaluación en proyectos de investigación en los que han participado parte de los docentes de equipo<sup>17</sup>. Las siguientes son notas extraídas de un reporte en una indagación específica realizada sobre prácticas evaluativas en 19 cursos (de extensión y posgrado) implementados a

---

posteriores de supervisión de evaluaciones. En otras oportunidades se reiteraban las recomendaciones a los coordinadores de carreras (cuando estaba cubierto el rol).

<sup>17</sup> Por ejemplo, El impacto de la evaluación en la motivación de los estudiantes en la educación a distancia, (2003 - 2004), fue el primer proyecto desarrollado en relación con la temática, cuya línea se mantiene hasta la actualidad en la Facultad de Psicología de la UNMDP, dirigidos por E. Garmendia. Actualmente, dependen del instituto IPSIBAT (UNMDP - CONICET). Anteriormente, las líneas de investigación abordaban: a) la relación educación trabajo desde la perspectiva de la EaD dirigidos por Ma. Inés Pacenza (Fac de Psicología) y Estela Lanari (Fac. de Cs. Económicas); b) La profesionalización docente, dirigida por Roberto Vega (Fac. de Cs. Económicas); c) Medios, comunicación y tutorías; (Ana Euleche) y Motivación; dirigidas por Jorge Vivas (Fac de Psicología).

través del PUA-SUA (Malvassi, Juric y Pedrini, 2004: 764-765) revela características como:

“[...] mientras en EaD es altamente frecuente [...] el uso generalizado de pruebas objetivas, a lo largo de la implementación del Sistema de Mar del Plata, este tipo de instrumento ha sido de muy poca aplicación, de hecho no aparecen en ninguno de los 19 cursos [...] analizados”

“A pesar de que existe libertad de cátedra [...] se observa cierto consenso en cuanto a la urdimbre teórica sobre la que se construyen o sostienen las prácticas evaluativas”

“[...] se puede observar un esfuerzo [...] por tender hacia actividades de aprendizaje y evaluativas que privilegien la producción de la respuesta propia y procesos divergentes”.

“Parecería que las propuestas de evaluación suelen moverse en el terreno de las actividades complejas, y de construcción propia, intentando relativizar la trivialidad de ciertas evaluaciones y buscando su relación puntual con el nivel y grado de complejidad de los logros propuestos”

“[...] de la opinión de los alumnos surge que hay un alto reconocimiento de la pertinencia de las propuestas evaluativas para el logro de los propósitos”

“...todos los cursos tienen evaluación de proceso, y se constata la existencia de por lo menos una evaluación de carácter grupal”

...hay una preocupación [...] por la construcción de instrumentos variados y es frecuente la existencia de actividades de evaluación integradoras que evitan la mera memorización de contenidos y vinculadas con la actividad laboral y social”.

Otra fuente que recupera apreciaciones sobre estas prácticas es el Informe de evaluación: Técnico Universitario en Gestión Cultural / Cohortes 2000 - 2001 - 2002.: “[...] lo que indicaría que, mayormente los egresados consultados opinan que: a) las devoluciones realizadas como corrección de prácticos y parciales, presentaban escasa inclusión de observaciones y no eran muy detalladas y precisas[...]”. (2003, p. 17)

### **c.3. Tutorías**

La tutoría es aquel componente del Sistema que facilita la enseñanza y el aprendizaje. En las propuestas mediadas por tecnologías, los tutores se constituyen en la figura articuladora de las relaciones entre la institución, los contenidos, los autores y los estudiantes. Se entiende que las prácticas tutoriales se insertan en una compleja trama de relaciones vinculares donde se entrelazan el plano académico, social, pedagógico, psicológico, afectivo y técnico.

En los documentos fundacionales del sistema los tutores ya eran reconocidos como figuras claves dentro de la metodología de funcionamiento. Se definieron como:

profesionales que intencionalmente promueven, facilitan y mantienen los procesos de comunicación, mediante la realimentación, la asesoría académica y pedagógica y que apoyan la creación de condiciones que favorezcan la calidad de los aprendizajes y la realización personal y profesional de los estudiantes. (UNMDP, Anteproyecto Universidad Abierta, 1986).

En el Sistema, se implementaron dos tipos de tutorías: tutoría académica con docentes radicados en la UNMDP y tutoría pedagógica con docentes radicados en los CREAP. Con características diferenciales, tenían el propósito común de ser portadoras de contenidos, y orientaciones para promover la comprensión genuina, facilitar el aprendizaje autónomo y la metacognición. Se buscaba ofrecer guías que andamiaran procesos constructivos a nivel individual y social. Participaban en la formulación y concreción de estrategias a través de las que se indagaba el contexto del estudiante, a fin de reconocer su singularidad desde donde proyectar modos de acercamiento para establecer vínculos significativos.

Es importante recordar que quien ejerce la tutoría es un docente y al igual que en todo acto educativo su intervención, sea pedagógica o académica, es una acción intencional, sistemática y constante, que

requería ser planificada. Planificar la intervención requirió prestar atención a los múltiples factores mencionados, individuales como colectivos, que se entrecruzan en el terreno de la formación. Sólo una intervención sensible a las contingencias y a las diferencias potenciaría la comprensión y la colaboración.

Las tutorías Académicas estaban a cargo de los especialistas en contenidos y se ofrecían desde la sede central mediadas tecnológicamente. El acompañamiento académico suponía atender las dudas e inquietudes de los estudiantes, intervenir con orientaciones acerca de los contenidos y participar en las instancias de evaluación. En esta línea, el apoyo constante y oportuno, la pregunta reflexiva, la bibliografía complementaria, el reconocimiento de los logros alcanzados, las sugerencias constructivas y la anticipación de las dificultades fueron prácticas muy valoradas por los estudiantes. También manifestaron su desmotivación y hasta enojo cuando no tenían respuesta a sus inquietudes o las mismas se dilataban y/o eran demasiado escuetas. Quizás este haya sido uno de los motivos más frecuentes del abandono en las carreras. Los medios utilizados para realizar las tutorías académicas, a distancia fueron en sus orígenes: teléfono, fax, correspondencia y correo electrónico. Con la incorporación de Internet la comunicación con los tutores se realizó a través de las herramientas comunicativas de la plataforma educativa incorporada al Sistema.

En algunas propuestas, el encuentro entre el tutor académico y los alumnos se realizaba en forma presencial en los centros o en la Sede. Estas experiencias fueron valoradas por parte de los estudiantes como altamente enriquecedoras para todos los partícipes, incluidos los tutores.

Las tutorías pedagógicas, a cargo del asistente educativo, como ya se hizo referencia, se realizaban en los CREAP. Cada tutor pedagógico llevaba adelante un conjunto de estrategias de intervención para favorecer los procesos comprensivos de los

estudiantes, prestando atención a cuatro aspectos vinculados con el aprendizaje: cognitivos, metacognitivos, emocionales y motivacionales. La construcción de este rol fue un verdadero desafío, pues tuvieron que construir y sostener prácticas tutoriales muy diferentes a las del tutor tradicional de la EaD. Éstas prácticas docentes estuvieron guiadas por los siguientes principios rectores: rescatar la singularidad, aceptar la interculturalidad, construir relaciones equitativas, valorar el carácter social y cultural del conocimiento, favorecer la interdisciplinariedad, potenciar la cooperación y solidaridad y reconocer la riqueza de la divergencia.

En las propuestas semipresenciales los encuentros entre el asistente educativo y los estudiantes se concretaban por diferentes motivos: a) por indicación de Sede: generalmente con modalidad de taller y con planificación específica producida por el equipo académico-pedagógico responsable de cada uno de los cursos, b) convocados por el asistente educativo: Estos encuentros surgieron ante la detección de dificultades observadas por el tutor pedagógico o como respuesta a necesidades del grupo local, c) a demanda de los alumnos con relación a cierta tarea cuya resolución presentaba alguna dificultad. Tal como se desprende del punto c.2.- Evaluación, el asistente educativo, considerado un portador cualificado de las situaciones concretas de aprendizaje, intervenía en la evaluación sistemática y permanente de los procesos, y de los resultados del Sistema. En aquellas propuestas que se implementaban fuera del territorio de los CREAP y mediadas tecnológicamente, la tutoría pedagógica se realizaba desde la Sede y estaba a cargo de los pedagogos que intervenían en el diseño y la producción del curso o materia de carrera.

### **3. Propuestas académicas ofrecidas**

Uno de los propósitos ya enunciados da cuenta de claras intenciones de adecuar las propuestas académicas a ofrecer a reales requerimientos de la población. Expresamente planteaba “Ofrecer carreras, cursos

y/o propuestas de formación que, por su nivel, calidad y contenido, satisfagan reales necesidades emergentes de las demandas sociales y culturales de cada región”. La investigación diagnóstica de necesidades y demandas educativas de 1987 ya descrita, fue la base de las primeras decisiones al respecto.

En lo sucesivo y en el intento de responder a demandas recibidas, así como a necesidades percibidas, se desarrollaron diversos relevamientos en áreas específicas llevados adelante con la participación de autoridades de los municipios y personal de los centros. Las concreciones resultaban, principalmente, condicionadas por el compromiso de las unidades académicas a coparticipar con el Sistema y las, siempre presentes, dificultades presupuestarias.

A lo largo de estos años se reconocían, de forma paralela, amplios logros en concretar una oferta abierta, flexible y diversa que respondiera a públicos con distintos niveles de competencias e intereses, pero también requerimientos insatisfechos y necesidades no cubiertas en la población.

Con el paso de los años, las propuestas académicas cubrieron diferentes áreas del conocimiento y distintos públicos a través de cursos (abiertos, reglados, de extensión, de formación, de actualización, de capacitación en servicio, entre otros); carreras de pregrado y grado (completas o ciclos) y actividades de ingreso a la universidad.

**Figura 2:** Portadas de materiales impresos de algunas de las ofertas educativas del período 1987-2005



Como se ha señalado previamente, casi la totalidad de la oferta se llevó adelante con contrapartes académicas que en su mayoría se constituyeron con docentes de la UNMDP, pero también con diferentes organismos o dependencias externas. La tendencia fue de expansión sostenida, y alcanzó su máxima expresión en el año 2000, año en el que se<sup>18</sup>

- implementaron en forma simultánea 6 carreras<sup>19</sup> y 14 cursos.
- totaliza una cantidad de inscriptos en cursos y carreras desde el inicio de las acciones de 14.610 estudiantes.

<sup>18</sup> Los datos se extrajeron de las bases de datos y estadísticas del PUA-SUA pertenecientes al equipo de evaluación que funcionó desde el inicio de las acciones hasta el año 2010.

<sup>19</sup> En algunos casos, con varias cohortes cursando en simultáneo

- logra una oferta que implica la coparticipación con el 100 % de las facultades de la universidad.
- concreta la incorporación de personas procesadas o penadas, alojadas en las unidades penitenciarias como alumnos de la UNMDP.<sup>20</sup>

Muchas de estas propuestas de cursos fueron reeditadas en años sucesivos, en algunos casos en una oportunidad y en otros hasta en ocho. A continuación, se detallan las propuestas con la especificación de la facultad y/o institución copartícipe:

**Tabla 2:** Propuestas académicas y facultades e instituciones copartícipes entre 1998 – 2005

| <b>Cursos</b>                                                    | <b>Facultad y/o<br/>Institución Copartícipe</b>                                  | <b>Año de<br/>inicio y<br/>reediciones</b> |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Formación y Capacitación del Educador Abierto I                  | Docentes del PUA-SUA y Escuela Sup. de Psicología                                | 1988                                       |
| Formación, Capacitación del Educador Abierto II                  | Docentes del PUA-SUA y Escuela Sup. de Psicología                                | 1991                                       |
| Capacitación en Servicios para Funcionarios Públicos Municipales | Facultad de Ciencias Económicas y Sociales                                       | 1989, 1992, 1994                           |
| SIDA: Un Enfoque Bioético                                        | Comisión Técnica del curso de Posgrado en Bioética e Inst. Nac. de Epidemiología | 1990                                       |

---

<sup>20</sup> La OCS 192/00 ratifica el Convenio entre la UNMDP y el Servicio Penitenciario Bonaerense lo cual beneficia específicamente a quienes se alojan en las Unidades Penitenciarias N° 15 y 6

|                                                                     |                                                                                                                       |                  |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| Cooperativismo: “Una forma de hacer”                                | Comisión Permanente de Acción Cooperativa Educativa y Municipal. de Gral. Pueyrredón. Dirección de Acción Cooperativa | 1991             |
| Actualización en Genética para Docentes del Nivel Medio y Terciario | Facultad de Ciencias Exactas y Naturales                                                                              | 1990             |
| Actualización en Servicio p/ Personal de Bibliotecas                | Facultad de Humanidades                                                                                               | 1990             |
| Prevención en el Uso Indebido de Drogas                             | Municipalidad de Gral. Pueyrredón. Secretaría de Calidad de Vida. Programa: Por Amor a la Vida.                       | 1993             |
| Actualización en Genética II                                        | Facultad de Ciencias Exactas y Naturales                                                                              | 1991             |
| El Docente de Enseñanza Media en su Rol Orientador                  | Facultad de Psicología. Depto. de Orientación Vocacional de la UNMdP                                                  | 1992             |
| SIDA: Un Enfoque Bioético y Educación                               | Comisión Técnica del curso de Posgrado en Bioética e Inst. Nac. de Epidemiología                                      | 1991, 1992, 1993 |
| Formación de Guías Turísticos                                       | Facultad de Ciencias Económicas y Sociales                                                                            | 1992, 1993, 1994 |
| Atención del Paciente Diabético                                     | Facultad de Cs. de la Salud y Servicio Social                                                                         | 1993, 1994       |
| Palabra en Texto: Nuevos Aportes a la                               | Facultad de Humanidades                                                                                               | 1994, 1995       |

|                                                              |                                                                                           |                                    |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| Enseñanza de la Lengua Materna                               |                                                                                           |                                    |
| Atención de Enfermería en el Paciente Politraumatizado       | Facultad de Cs. de la Salud y Servicio Social                                             | 1994                               |
| Educación Ambiental para Docentes del Nivel Primario y Medio | Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. OREALC - UNESCO                                 | 1995, 1996, 1997                   |
| Ley Orgánica Municipal                                       | Proyecto de Universidad Abierta                                                           | 1995                               |
| Toxicología Clínica. Prueba piloto                           | Inst. Nac. de Epidemiología – Ministerio de Salud                                         | 1995                               |
| Comunicación y Texto                                         | Facultad de Humanidades                                                                   | 1996, 1997                         |
| Alternativas Turísticas Regionales                           | Facultad de Ciencias Económicas y Sociales                                                | 1996, 1997                         |
| Drogas : Una cuestión de nos/los otros                       | Munic. de Gral. Pueyrredón. Secretaría de Calidad de Vida. Programa “Por Amor a la Vida”. | 1996, 1997                         |
| Afecciones Cardiovasculares                                  | Facultad de Cs. de la Salud y Servicio Social                                             | 1997                               |
| Aspectos Filosóficos de la Bioética                          | Programa Interdisciplinario de Bioética                                                   | 1997, 1998, 2000, 2001, 2002, 2003 |
| Bioética y Salud                                             | Programa Interdisciplinario de Bioética                                                   | 1998, 2003                         |
| Introducción a la Informática                                | Facultad de Cs. Económicas y Sociales. Inst. Nac. de la Admin. Pública. INAP              | 1997, 1998, 1999, 2000, 2001       |

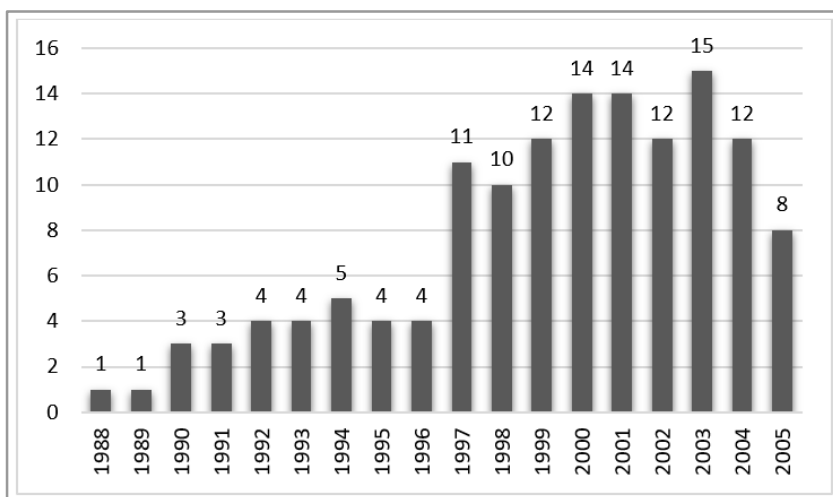
|                                                                     |                                                                               |                                                    |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Correo Electrónico para Docentes                                    | Facultad de Cs. Exactas y Naturales. Soporte Técnico: Ctro. de Cómputos UNMdP | 1997, 1998, 1999, 2000, 2002                       |
| Correo Electrónico para Público en General                          | Facultad de Cs. Exactas y Naturales. Soporte Técnico: Ctro. de Cómputos UNMdP | 1997, 1998, 1999, 2000                             |
| Apicultura                                                          | Facultad de Ciencias Exactas y Naturales                                      | 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004     |
| Acuicultura                                                         | Facultad de Ciencias Exactas y Naturales                                      | 1998, 1999, 2000, 2001, 2002 (2), 2003, 2004, 2005 |
| Rocas y Minerales                                                   | Facultad de Ciencias Exactas y Naturales                                      | 1998, 1999                                         |
| Atención al Público                                                 | Facultad de Ciencias Económicas y Sociales                                    | 1998, 1999                                         |
| Ciencias Naturales. Nivel inicial                                   | Facultad de Ciencias Exactas y Naturales                                      | 1997, 1999, 2000, 2001, 2002                       |
| Bases conceptuales y modelos organizativos en educación a distancia | PUA-SUA - Rectorado                                                           | 1999 (2), 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005       |
| Normas ISO 14000                                                    | Facultad de Ingeniería                                                        | 2000, 2001, 2002                                   |
| Bioética y derecho                                                  | Programa Interdisciplinario de Bioética                                       | 2000, 2001, 2002, 2003                             |

|                                                                |                                                   |                        |
|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------|
| Toxicología Clínica                                            | Inst. Nac. de Epidemiología – Ministerio de Salud | 1998, 2000, 2001       |
| Metodología de la Investigación Científica                     | Facultad de Humanidades                           | 2000, 2001             |
| Bioética y sociedad                                            | Programa Interdisciplinario de Bioética           | 2001                   |
| La producción de un Proyecto en EaD                            | PUA-SUA - Rectorado                               | 2002, 2003, 2004, 2005 |
| Gestión de mantenimiento en Empresas de producción y Servicios | Facultad de Ingeniería                            | 2003                   |
| Propiedad Horizontal y Administración de Consorcios            | Facultad de Derecho                               | 2003 (2), 2004, 2005   |
| Procedimiento Tributario Aplicado                              | Facultad de Derecho                               | 2004                   |
| Intoxicaciones por Plaguicidas                                 | Inst. Nac. de Epidemiología – Ministerio de Salud | 2003, 2004             |
| Curso Ingreso Facultad de Ciencias Agrarias                    | Facultad de Ciencias Agrarias                     | 2003, 2004, 2005       |
| Curso Ingreso Facultad de Ingeniería                           | Facultad de Ingeniería                            | 2003, 2004, 2005       |
| Identidad Conflicto y Salud. Capacitación de RRHH              | Facultad de Cs. de la Salud y Servicio Social     | 2004                   |
| <b>Carreras de pregrado, grado y postgrado</b>                 | <b>Facultad Copartícipe</b>                       |                        |
| Bibliotecario Escolar                                          | Facultad de Humanidades                           | 1994, 2000, 2001, 2002 |

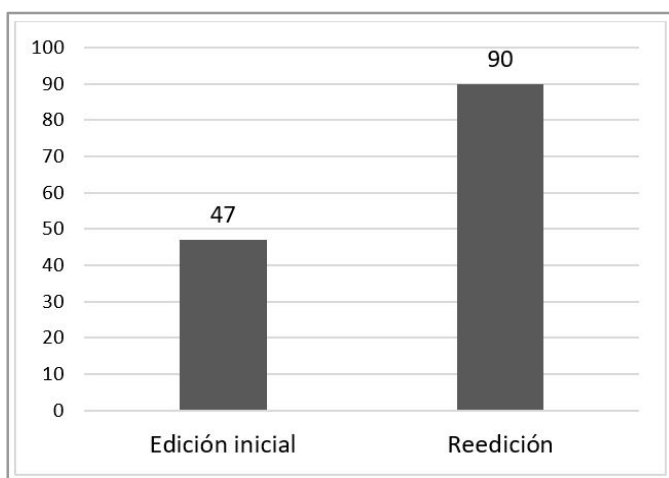
|                                                        |                                                                             |                                          |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Licenciatura en Servicio Social (tramo superior)       | Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social                          | 1998, 1999, 2000                         |
| Tecnicatura en Administración Pública                  | Facultad de Ciencias Económicas y Sociales                                  | 1998, 1999, 2000                         |
| Master en Comercio Exterior y Finanzas Internacionales | Facultad de Ciencias Económicas y Universitat de Barcelona                  | 1998                                     |
| Abogacía (5 materias)                                  | Facultad de Derecho                                                         | 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 |
| Gestión Cultural                                       | Facultad de Arquitectura, urbanismo y diseño -<br>Facultad de Humanidades   | 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005,      |
| Técnico en Laboratorio de Análisis Clínicos            | Zona Sanitaria VIII, Ministerio de la Salud de la Provincia de Buenos Aires | 2000, 2001                               |

Las denominaciones de las ofertas educativas detalladas dan pistas de algunos grupos destinatarios: funcionarios y empleados municipales; bibliotecarios; egresados universitarios de diferentes áreas; profesionales del área de la salud (enfermeros, auxiliares de enfermería, médicos); docentes de todos los niveles de la enseñanza y población en general. Los siguientes gráficos dan cuenta de algunos datos referidos a la oferta de cursos en el periodo 1998 -2005: 137 en total que incluyen ediciones originales (47) y reediciones (90).

**Gráfico 1:** Cantidad de cursos por año.  
Periodo 1988 – 2005



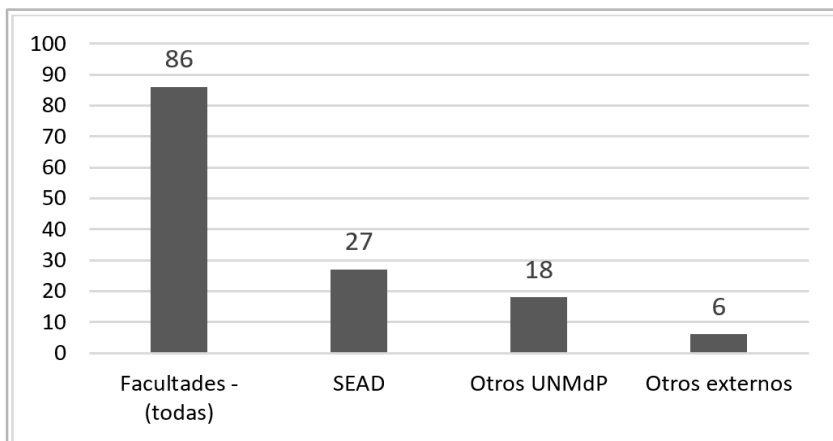
**Gráfico 2:** Cantidad de cursos según carácter.  
Periodo 1988 – 2005



Si bien la tabla incluida en este apartado detalla cada una de las facultades e instituciones copartícipes, en la siguiente gráfica se

resume la cantidad de propuestas según se hubieran desarrollado con docentes de facultades, de otras dependencias, del Sistema o de organismos externos a la UNMdP.

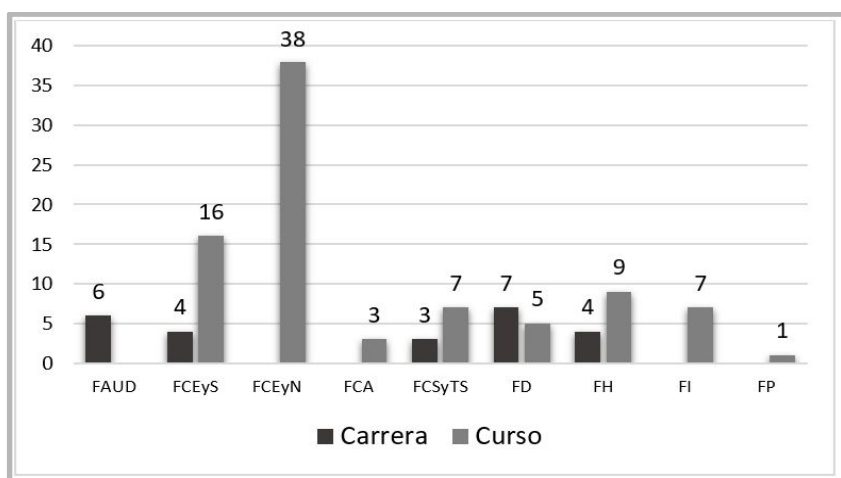
**Gráfico 3:** cantidad de cursos según dependencia copartícipe.  
Período 1988 - 2005



La incorporación de carreras de grado con modalidad a distancia, a partir de 1994, inauguró una nueva etapa, dando respuesta a un requerimiento reiterado y casi permanente de las comunidades, con relación a ofertas de este tipo. La primera carrera en ofrecerse fue Bibliotecario Escolar con una duración de dos años. En 1998 se inició el tramo superior de la Licenciatura en Servicio Social; la Tecnicatura en Administración Pública y el Master en Comercio Exterior y Finanzas Internacionales. En 1999 se pusieron en marcha, en forma gradual, las materias correspondientes al primer año de la carrera de Abogacía y en el año 2000 comenzó a dictarse la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural y la carrera de Técnico de Laboratorio en análisis clínicos. Como se mencionó, todas las Facultades de la Universidad fueron contraparte académica en los cursos y/o carreras a distancia gestionados a través del Sistema. Cabe señalar que algunas lo hicieron de manera más sostenida que otras, ya

sea con ofertas nuevas o reeditando cursos en varias oportunidades. El Gráfico 4, elaborado a partir de algunas bases de datos aún existentes, muestra una cuantificación de esta situación contabilizando cursos y carreras<sup>21</sup>:

**Gráfico 4:** cantidad de Cursos y cohortes de Carreras<sup>22</sup> por Facultad.  
Periodo 1988 - 2005



Es de destacar, como ya se ha comentado, cómo las propuestas tanto de cursos como de carreras se expandieron casi año a año y cómo el Sistema logra, con su estructura y metodología de funcionamiento, atender esa amplia diversidad de ofertas *en simultáneo* habida cuenta que no se contaba -durante la mayor parte del periodo analizado- con tecnologías digitales.

Resultaba alentador que las voces que llegaban de los centros dieran cuenta de una oferta sólida y de calidad que se eligió por sobre otras posibilidades de formación que se ofrecían en las localidades desde

<sup>21</sup> En el caso de los cursos se contabilizan las ediciones originales sumadas a las reediciones y, para las carreras, se suman todas las cohortes que convocaron alumnos en los sucesivos años.

<sup>22</sup> Se contabilizan sólo las propuestas realizadas con Facultades de la UNMdP.

instituciones / entidades públicas y privadas. Estas apreciaciones surgen de diferentes informes de la gestión del Sistema presentados a la Secretaría Académica; en informes del Rector a la Asamblea Universitaria y en Informes de Autoevaluación Institucional. Un ejemplo de análisis de la oferta lo constituye este extracto del Informe al Rector para presentación ante la Asamblea Universitaria, en el año 2001

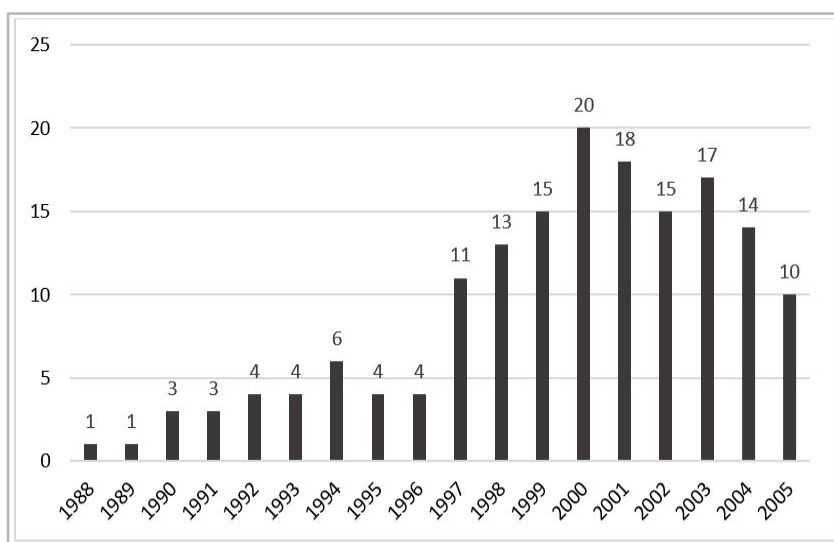
Si bien hay muchos modos de analizar el avance y composición de la oferta educativa, podríamos puntualizar que: hay un marcado crecimiento y una diversificación significativa dentro de la oferta del SEAD. En los primeros cinco años la cantidad de cursos por año varió entre 1 y 4, mientras que entre 1994 y 1999 osciló entre 5 y 12. Entre 1988 y 1991 las ofertas fueron fundamentalmente para docentes (cinco) y algunas propuestas de capacitación en servicio (dos). De 1992 a 1995 se suman propuestas para personal en determinados servicios (aumenta en área salud) y ofertas vinculadas a nuevos perfiles (área turismo). En el último período, de 1996 a 1999 se mantienen las áreas mencionadas y se suman ofertas de carácter instrumental (informática), destinadas a posibles microemprendimientos (acuicultura y apicultura) como así también propuestas de grado y posgrado.

Se relevó a través de los informes anuales de los asistentes educativos, que los participantes de los cursos y los estudiantes de las carreras concretaron acciones con impacto en sus ámbitos de desempeño a partir de la construcción de proyectos surgidos durante la formación.

Parte de los datos expuestos (Gráfico 5) muestran un punto de inflexión en el crecimiento de la oferta: el año 2001. Esto coincide temporalmente con la implementación de la O.C.S. N° 527/01 *Sistematización de los procesos y servicios de Educación a Distancia (Proyecto Universidad Abierta) en relación con las unidades académicas de esta universidad y con terceros*. Como se describe más adelante, en esta normativa se evidencia un predominio de criterios económicos, financieros y un incremento de circuitos administra-

tivos que se valoraron como obstaculizadores de los procesos de apertura de nuevas propuestas académicas. Esto también involucró a las unidades académicas que se vieron atravesadas por el alcance de la nueva ordenanza.

**Gráfico 5:** cantidad total de Cursos y Cohortes de Carreras por año.  
Periodo 1988 - 2005



Finalmente corresponde comentar que también, durante estos 17 años se iniciaron -con diferentes niveles de avance- múltiples propuestas, tanto de cursos como de carreras, que no llegaron a concretarse. Algunos ejemplos: Tecnicatura en entrenamiento deportivo; Licenciatura en alto rendimiento deportivo; Profesionalización en enfermería; Tecnicatura en acuicultura; Teatro del siglo XX; ACCES nivel introductorio; ACCES nivel avanzado; Modelado de datos; Aspectos básicos para la detección, prevención y tratamiento de los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA);

Tecnicatura en producciones Vegetales intensivas<sup>23</sup>; Técnico de estadísticas en Salud; Gestión Básica en Salud Pública<sup>24</sup>.

#### **4. Los estudiantes**

El eje de las acciones del Sistema, tal como se expresa en sus propósitos, alude a garantizar, a través de una concepción abierta de la educación, el acceso, la permanencia y consecución exitosa de los estudios emprendidos a todos aquéllos que, independientemente de su extracción económica, opten por los estudios universitarios. Proporcionar oportunidades formativas con modalidad a distancia para que los participantes obtengan competencias para el desempeño en actividades productivas y en la vida ciudadana, resultó, en consecuencia, una responsabilidad central. A través del apartado precedente, puede advertirse la variedad en los perfiles de los distintos grupos de destinatarios sobre todo en el caso de los cursos. Se pudo comprobar que quienes participaban de las propuestas eran, preponderantemente, adultos y como tales portadores de experiencias y conocimientos previos, en interacción y pertenencia a un grupo y a un contexto sociocultural y pregnados de mayores limitaciones entre ellas vinculadas con lo laboral, familiar, de edad, de inserción en sistemas educativos presenciales de nivel superior.

Como se ha descripto, el equipo de evaluación de la Sede Central, recababa información a través de diferentes instrumentos y actores, especialmente los estudiantes. De algunos informes de circulación interna y de bases de datos aún accesibles, se han rescatado y se comparten algunas informaciones sobre los estudiantes. Desde el 1988, año en que se realiza la primera oferta educativa, hasta 2001 se

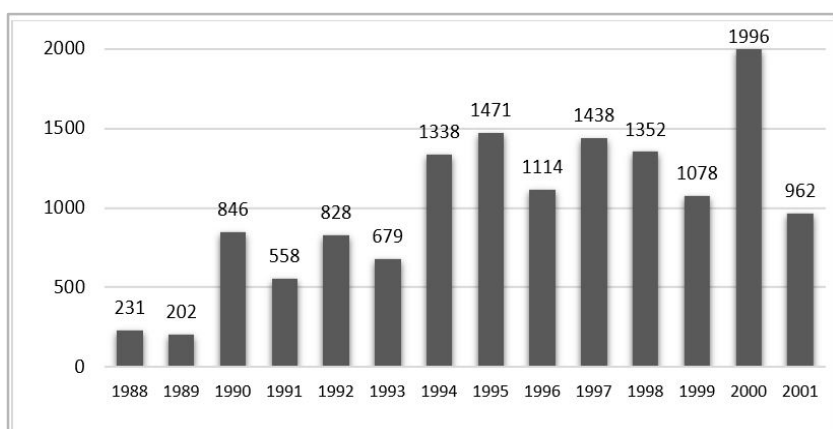
---

<sup>23</sup> Esta carrera finalmente se concretó en el año 2022.

<sup>24</sup> Convenio interinstitucional entre la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, la Fundación Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) y Región Sanitaria VIII del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

inscribieron 14.093 alumnos en el ámbito de los CREAP. De este total, 10.433 se han inscripto en los cursos y el resto, 3.660 alumnos, en las carreras. El gráfico N° 6 muestra la evolución de la matrícula en esos catorce años de actividad. Se observa que, a partir del año 1994 la inscripción se mantiene, con excepción del año 2001, en valores que superan los mil alumnos anuales.

**Gráfico 6:** inscriptos en Cursos y Carreras por año.  
Periodo 1988 - 2001



Estudios efectuados con el propósito de brindar un acercamiento a características socio-demográficas de estos estudiantes mostraron una amplia mayoría de afluencia femenina<sup>25</sup> y una preponderancia de personas con títulos previos terciarios y universitarios<sup>26</sup> entre los inscriptos en los cursos. Informes como los que se han mencionado a lo largo de los apartados previos, detallan diferentes interpretaciones sobre este tipo de estadísticas, estableciendo relaciones con

<sup>25</sup> Una estadística de periodo 1988-1999 sobre un total de 8375 alumnos de 50 cursos, arrojó un porcentaje de mujeres del 82%.

<sup>26</sup> Otra estadística de periodo 1990-1996 sobre un total de 4409 alumnos de 15 cursos, arrojó un porcentaje de participantes con títulos terciarios o universitarios de 43% y con título secundario del 25%.

particularidades de cada oferta como también comparaciones con el comportamiento de las matrículas en instituciones educativas con propuestas a distancia. El siguiente análisis es un ejemplo de ello respecto de los datos que muestran un aumento de las propuestas ofrecidas, sin un correlato en aumento de los estudiantes inscriptos:

Uno de los aspectos que quizá se relacione [...] es el paulatino incremento de ofertas académicas que están realizando las Universidades Nacionales en [...] la Provincia de Buenos Aires, tanto con modalidad a distancia, como propuestas alternativas donde los profesores viajan [...]. Tal es el caso de las Universidades Nacionales de: La Plata, Lomas de Zamora, Luján y Buenos Aires, entre otras. Tampoco puede dejar de mencionarse el avance de las iniciativas privadas [...] a distancia, algunas de ellas ligadas al uso de tecnología informática y comunicacional de punta (Informe: Proyecto Universidad Abierta, 2001).

Otro ejemplo del mismo informe, hipotetiza argumentos acerca de las diferencias en las cantidades de estudiantes inscriptos en los cursos en su primera edición respecto de la o las sucesivas reediciones:

[...] en general, la oferta de formación continua, [...] se mantiene durante una o más ediciones, pero entre la primera cohorte y las restantes hay una merma significativa en el interés manifestado por acceder a este tipo de oferta. Del total del alumnado que ha optado por cursos ofrecidos por el SEAD, sólo un 22,8 % (2218 personas), ha desarrollado su actividad en ediciones posteriores a la primera. [...] Otro factor que contribuye a la fuerte disminución de inscripción entre la primera cohorte y las subsiguientes es la baja densidad geográfica de habitante por km<sup>2</sup>: 13,13 en promedio (excluyendo Mar del Plata) del área de influencia “natural” del SEAD (en el 73% de los partidos es menor a 10). [...] Con respecto a las carreras de grado [...] se supone que sería similar al del sistema presencial, en el que luego de la atención de la “matrícula cautiva”, la demanda se estabilizaría produciendo una cierta mesetización del ingreso anual.

Otra línea importante sobre la que se realizaron numerosas y permanentes indagaciones se vincula con el abandono. El trayecto entre la inscripción y la acreditación, cobijaba situaciones diversas de personas inscriptas que no llegaban a obtener certificación. Los de carácter cuantitativo fueron más sistemáticos que los cualitativos. Con estos últimos se buscaba caracterizar esa complejidad y también, la posibilidad de diferenciar las cuestiones personales de las vinculadas a algún aspecto de la oferta, sobre las que eventualmente se pudiera intervenir. Los minuciosos abordajes requirieron definir categorías<sup>27</sup> y tasas específicas<sup>28</sup> con el fin de diferenciar dos grupos de alumnos: a) concurrentes no acreditados: quienes habiendo tomado contacto con la propuesta del curso, deciden no continuar -representados por la tasa de abandono real- y, b) no concurrentes: quienes abandonan antes de tomar contacto con la propuesta -representados por la tasa de abandono antes de comenzar-. Tal distinción se consideró necesaria ya que el abordaje y las hipótesis de trabajo en la búsqueda de motivos serían diferentes en cada grupo de estudiantes que no lograron su acreditación.

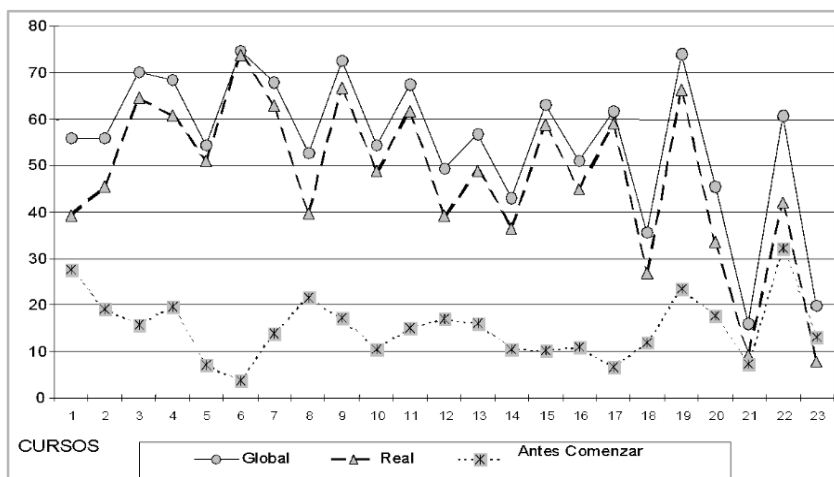
---

<sup>27</sup> Inscripto: quien cumplimenta su ficha de inscripción y presenta la documentación que certifique su nivel de estudio y/o situación laboral [...]. - Acreditado: quien cumplimenta la totalidad de los requisitos académicos previstos. Por oposición se utilizará el término No Acreditado. - No Concurrente: inscripto que no cumplimenta ninguno de los requisitos académicos estipulados para el curso. Por oposición se adopta el término Concurrente.

<sup>28</sup> Tasa de Abandono Global: es el % que representan todos los alumnos que habiendo concretado su inscripción a un curso, no cumplen con los requisitos de acreditación (no acreditados), en relación con el total de alumnos inscriptos. Estarían representados tanto aquellos alumnos que abandonan antes de comenzar (No concurrentes: NC), como aquellos que lo hacen durante el desarrollo del curso (Concurrentes No Acreditados: CNA). - Tasa de Abandono Antes de Comenzar: es el porcentual que representan los alumnos no concurrentes sobre el total de inscriptos. - Tasa de Abandono Real: es el porcentual que representan los alumnos concurrentes no acreditados en relación a la totalidad de concurrentes (diferencia entre inscriptos y no concurrentes).

Uno de los análisis realizados arrojaba un 54.98% de abandono global<sup>29</sup>. En dicho informe, y con las salvedades del caso<sup>30</sup>, se comparaba el valor con información sobre deserción en instituciones como *Athábasca University* Canadá (con un abandono global del 70%), la *Ferüuniversitat*, Alemania (en la que el 47% abandona durante el primer curso); la *UNED* de Costa Rica (75%) o la *UNA* de Venezuela (80%). En complementariedad, el procesamiento de información a partir de las tasas definidas, se representaba a partir de gráficos como el siguiente:

**Gráfico 7:** Abandono antes de comenzar, Global y Real por curso.  
Periodo 1988 - 1997



El análisis realizado a partir de estos datos se resume en la siguiente cita:

<sup>29</sup> Este dato correspondía a 46 cursos finalizados (al año 2000) con un total de inscriptos de 8661.

<sup>30</sup> Entre otras cuestiones: los valores de estas universidades corresponden a carreras de grado.

Obsérvese que, salvo en cuatro casos (cursos N° 3,7,9 y 19), los cursos que muestran una tasa de abandono cercana a la media, superan el 60% del abandono real. Esto permitiría el estudio posterior de la hipótesis que un abandono temprano [...] otorga una mayor estabilidad en la cohorte [...]. [...] debería prestarse especial atención a la diferencia [...] proveniente de aquellos cursos que son dictados con modalidad semipresencial y los que son con modalidad a distancia<sup>31</sup>. Particularmente no se ha tratado [...] la incidencia de las prácticas pedagógicas en el abandono real, si bien constituye la preocupación y tarea constante [...], la búsqueda y hallazgo de elementos y factores que puedan influir desfavorablemente en la consecución de los propósitos tanto de la institución como de los alumnos, y por ende propiciar o causar su abandono. Si bien existe una propuesta global de evaluación para la modalidad a distancia, generada por el equipo del SEAD [...], es muy importante y en algunos casos decisoria la participación de una u otra Unidad Académica en el perfil definitivo que toma cada propuesta formativa.

Indagaciones como la que se ejemplifica, permitían identificar patrones y/o tendencias generales desde donde profundizar análisis cualitativos posteriores. Éstos, si bien generaban visiones más puntuales y representativas, resultaban de más dificultosa realización debido a los requerimientos de tiempo y recursos de los que, mayormente, no se disponía habida cuenta del cúmulo de actividades del equipo de evaluación en particular y del Sistema en general.

El interés y la atención para con los estudiantes, sus necesidades e intereses, también se puso de manifiesto en investigaciones cuyo principal objetivo fue conocer preferencias de formación y estrategias para el estudio en EAD con abordajes situados que, a la par, contemplaron la configuración de perfiles de los interlocutores.

---

<sup>31</sup> En los primeros se registra el inicio de su actividad académica a partir de la asistencia al primer encuentro mientras que en los segundos la confirmación fehaciente del inicio de su actividad académica se registra en el momento de la entrega de la primera instancia de evaluación obligatoria.

Ejemplos de ello fueron los proyectos *Estudio de demandas de formación continua de los graduados universitarios -GU- residentes en el área de influencia de los CREAP del SUA de la UNMDP y su relación con la oferta de formación continua generada por la institución*<sup>32</sup> y *La educación a distancia como aporte para la capacitación de microemprendedores en el desarrollo local y regional*, indagación de carácter interdisciplinario que fuera concebida desde una perspectiva de género. Este segundo proyecto<sup>33</sup> resultó ganador por la provincia de Buenos Aires en el concurso de becas de Investigación de la convocatoria 1999 del Fondo de Capital Social. Se advierte en estas acciones otro espacio de desarrollo que priorizó, en contextos particulares, analizar posibilidades y restricciones en el acceso al conocimiento, específicamente desde la visión de la formación continua con modalidad a distancia.

## **5. Un recorrido de expansión, reestructuración y debilitamiento**

Como en parte subyace y en parte se hace explícito, durante el período que abarca este artículo, -1984 y agosto del 2005-, el Sistema desarrolla un recorrido con altibajos y situaciones algo contradictorias, incluso en su nacimiento. En los apartados previos se han esbozado argumentaciones e hipótesis de los posibles aspectos en juego desde lo micro a niveles algo más macro, al hablar de: reformulación casi en su nacimiento, devenir de los CREAP, detalle y comportamiento de la oferta y el estudiantado o la dinámica de funcionamiento, por nombrar algunos.

---

<sup>32</sup> Abordó el colectivo GU tanto desde una mirada disciplinar que los reconoce preponderantemente científicas o profesionistas, como desde aquella relativa a las colegiaturas (colegiados o no colegiados) en tanto espacios oferentes de actividades de capacitación y/o formación.

<sup>33</sup> Dirigido por CPN Ottorino Mucci. Grupo de Investigación: Garmendia E., Malvassi, S., Rainolter A., Suarez C.

Cuando el Sistema logra cristalizar su aspiración de origen con la concreción de la primera carrera con modalidad a distancia: Bibliotecario Escolar -en 1994 en cogestión con la Facultad de Humanidades- se genera un proceso de fuerte expansión. Como se mencionara, esta tendencia alcanza su máxima expresión en el año 2000 en cuanto a la cantidad de propuestas, estudiantes y docentes de planta y el número de Facultades involucradas y CREAP existentes<sup>34</sup>. Sostener una convicción en la potencialidad de la modalidad desde una mirada atenta, crítica y flexible que se reconfiguró con el tiempo, junto al reconocimiento de la calidad de las propuestas, generaron cierto fortalecimiento del Sistema, al menos y sobre todo desde las voces de los actores en territorio. En este mismo sentido, aunque desde espacios que trascienden la universidad de pertenencia, diferentes distinciones y representaciones han recaído en el sistema y en algunos docentes del equipo. Constituyen algunos ejemplos: a) Asistencias Técnicas a: UNED de Costa Rica; Universidad Nacional Agraria, Nicaragua; Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala; Universidad Nacional Autónoma, Honduras; Universidad Modular Abierta, El Salvador; b) pasantía y colaboración internacional en el exterior, como en la Télé Université de Canadá y la Universidad Católica de Chile; c) roles de conducción de organismos nacionales e internacionales: Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) y Regional Cono Sur Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD); d) participación en la Asociación Argentina de EaD.

---

<sup>34</sup> En el año 2000 la planta docente en sede central totaliza: 16 personas; 19 cargos y una dedicación total de 410 horas semanales, 80 de las cuales corresponden a dos cargos de gestión: Dirección y Coordinación técnica ejercidos desde 1989 y 1992 respectivamente por docentes que provenían del equipo base. Estos cargos siempre dependieron de la Secretaría Académica de la UNMDP. Completan esta planta los cargos de asistentes educativos.

Como contraparte, algunas situaciones del orden de lo interno, resultaban desfavorables, como por ejemplo la negativa de la Universidad en formalizar la inserción institucional del Sistema expresado en la inacción respecto de la aprobación de una estructura que explicitara una definición política de la UNMDP respecto de la EaD. En consecuencia, su personal no accedía a la regularización de sus cargos que, históricamente, fueron interinos lo que dificultaba la identificación con el sistema docente universitario de ingreso y promoción, estableciéndose así una situación de inequidad. De este modo, el Sistema resultó en todo su recorrido, una dependencia librada a las visiones y decisiones de las ocasionales autoridades centrales y sujeta a la autonomía de las facultades que hacía lenta y dificultosa la respuesta a las necesidades del territorio. Estas y otras dependencias debían contemplar las tensiones surgidas en el interjuego entre los intereses propios de sus corporaciones profesionales y académicas y el desvalor atribuido a la EaD.

Muy pronto, y en los albores de la década de los '90, nuevas lógicas comenzaron a permear las voces en el país y, por derrame, en las instituciones educativas. Muchos de los discursos ya no sostuvieron que la educación puede y debe contribuir a la construcción de sociedades más justas, al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y de la colectividad en donde se encuentren. La educación universitaria, y especialmente la EaD se apartó aún más de ser vista como una inversión y una oportunidad de garantizar igualdad de oportunidades para pasar a ser considerada como gasto, bajo esa nueva lupa comienza a ser mirada la propuesta. Aparecen otras configuraciones institucionales y profundas transformaciones que paulatinamente llevaron a una reestructuración muy importante que se consolida, en 2001, con la aprobación de la OCS N° 527.

Particularmente, por estos tiempos, la gestión del Sistema vivenciaba una constante tensión en atender las problemáticas vinculadas con la accesibilidad y los costos que implicaba cada

decisión tanto para la institución, como para el usuario de cada propuesta educativa. La participación e intervención en las decisiones en torno a este punto es vital y crítica; como tarea, en algunas oportunidades, altamente ingrata. Aunque no siempre logran opacar las políticas propias de una universidad pública, las perspectivas que se tienen en cuenta al tomar decisiones en el diseño e implementación de la oferta educativa con modalidad a distancia, suponen criterios a veces, ajenos a los fines explícitos.

La normativa que entra en vigor, denominada *Sistematización de los procesos y servicios de Educación a Distancia (Proyecto Universidad Abierta) en relación con las unidades académicas de esta Universidad y con terceros*, prioriza aspectos de orden económico financiero. Un repaso por el texto de la ordenanza permite ejemplificarlo a través de cuantificar las veces que aparecen algunas palabras *significativas* como: costos (23); ingresos (12); presupuesto (6); enseñanza (0); aprendizaje (0); calidad (5); creap (5); alumno (28), docente (32). Como ya se mencionara, las cuestiones de índole financiero pregnaron los discursos institucionales casi desde el inicio de las actividades a distancia. La palabra autofinanciamiento aparece como una amenaza para la continuidad del Sistema. Los estudiantes de carreras en esta modalidad parecerían no ser merecedores de los mismos derechos de los otros estudiantes en lo referido a la gratuidad de los estudios en la universidad.

Retomando la idea de altibajos y una suerte de situaciones contradictorias en su recorrido, ya en el nuevo milenio, el Sistema procura y concreta, más allá de las restricciones, postergaciones y ambigüedades presupuestarias, la incorporación de la infraestructura material y técnica, así como la actualización de sus recursos humanos para alinearse, junto a otras universidades nacionales y extranjeras, en los umbrales de la virtualidad. Se formalizaron reglamentaciones complementarias de la OCS N° 527 que tuvieron distintos niveles de avance y aplicación, como por ejemplo: la OCS N° 1234/2002 sobre

funcionamiento de los CREAP<sup>35</sup> y la OCS N°1528/2003 que aprobó el Reglamento de alumnos del SEAD estipulando obligaciones y derechos de los estudiantes de las carreras con modalidad a distancia, RR-1862/2002, que reglamenta los costos de los recursos humanos afectados a la producción, seguimiento académico y coordinación.

Se suceden distintas situaciones que constituyen motores de cambios, plasmados en modificaciones o adecuaciones, como, por ejemplo: nuevas alternativas en las modalidades de implementación de las ofertas; pérdida del protagonismo de los asistentes educativos y el rol del CREAP. A su vez la incorporación de las TIC promovió cambios radicales en la metodología de trabajo, se pasó del texto al hipertexto y de la encomienda a internet. En esta nueva configuración institucional se debió repensar cuál debería ser el papel de los CREAP. Se discutieron algunas alternativas y propuestas, pero lo relevante es que la UNMDP no lo puso a debate.

## **6. Reflexiones finales: un cierre a título personal**

Años 1984-1988...

- ¿Vos a qué te dedicás?
- Trabajo en un área que se dedica a la educación a distancia en la Universidad.

Hoy, a nadie le llamaría la atención este diálogo. De hecho, lo comprobamos en ámbitos nuevos en los que nos preguntan dónde trabajamos o a qué nos dedicamos... Lo que hoy no causa rareza, sí lo hacía hace 40 años... Resultaba realmente muy difícil responder a esta sencilla pregunta. Inmediatamente y apenas iniciadas las

---

<sup>35</sup> En tal reglamento se pautan cuestiones como: Definición – Misión; Funciones de los CREAP; Compromiso de la organización que actúa como contraparte de la UNMDP; Compromiso de la UNMDP; Funciones de la Coordinación y del asistente educativo

imprescindibles aclaraciones y ampliaciones que requería la respuesta inicial, veíamos el rostro del interlocutor variar de fisonomía: de rasgos de interés y curiosidad a cierta extrañeza e incompreensión... Lo cierto es que la vida profesional y laboral de cada una nos llevó a compartir *ese lugar* generando con la EaD un vínculo sin retorno. Desde 1984, nos desempeñamos en el Sistema que como se ha comentado, a lo largo de los años tuvo muchos vaivenes, pero que, gracias tal vez a la férrea convicción de algunas personas -como en nuestro caso-, se contribuyó a hacer perdurar esa llamita de las oportunidades de acceso a la educación superior vía la EaD.

Varios vocablos se entrecruzan como en las nubes de palabras, pero sin duda hay tres que se verían destacados, en letra grande y con negrita... desafío, convicción y creación. Una de nosotras dijo una vez: “es que teníamos todo por inventar...” Y, verdaderamente, así era. Cada una, desde los roles que desempeñó -miembro del equipo de producción didáctica, directora, coordinadora técnica, integrante del equipo de investigación evaluativa...- vivenció situaciones que han dejado huella. Experiencias de diverso orden, las más significativas llegaron en muchos casos de la *gente de los CREAP*, quienes contaban cómo su paso por el Sistema había operado cambios no solo en sus recorridos académicos sino en sus trayectos de vida... como tantos otros.

Sostenemos hoy, a partir de nuestra experiencia de casi 40 años en la educación universitaria a distancia, que ella -en muchas oportunidades- logró convertirse en una alternativa válida para la construcción de una sociedad más democrática, un espacio de formación pertinente y de calidad tanto para la educación superior como para cualquier nivel del sistema educativo. La experiencia que se ha relatado, también ha dado cuenta de tensiones y vaivenes que, en muchas ocasiones, provocaron desmotivación, incertidumbre y desconcierto. La práctica, lo cotidiano, más allá de este sentir, plasmó

logros en un trabajo fecundo, en un compromiso compartido de un calificado equipo de docentes y administrativos.

Hoy celebramos el reconocimiento de la modalidad y la formalización de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia -SIED- en el ámbito de todo el nivel superior de enseñanza en Argentina. Y con ello se alimenta la mirada esperanzadora de que esta modalidad pueda continuar abriendo cada vez más puertas de entrada de los ciudadanos a la educación superior. La EaD nunca fue entendida como un campo de aplicación de fórmulas o técnicas universales, sino como un derecho, como una posibilidad de contribuir a equiparar, de algún modo, las oportunidades educativas.

En este camino andado hemos encontrado y descubierto que no hay modos únicos, lineales ni excluyentes de hacerlo, cada contexto y cada espacio educativo construye el propio, y, en este recorrer utopías, incertidumbres y búsquedas aprendimos que cuando se trata de educación, no estamos solos.

Difícilmente los que nos dedicamos a la educación estamos dispuestos a aceptar que la educación es impotente frente a la pobreza; difícilmente accedemos a admitir que la actividad educativa carece de la capacidad de contribuir a la creación de una sociedad más justa, a la formación de individuos autónomos, creativos y participativos y al mejoramiento del nivel de vida de la colectividad social en la que se encuentran insertos los beneficiarios del hecho educativo. (Schmelkes, 1995: 13).

## Referencias bibliográficas

- Garmendia, E.; Malvassi, S.; Mucci, O.; Rainolter, A.; Suarez, C. (2001). Los microemprendedores y sus necesidades de formación: educación a distancia y género. *Revista FACES* de la Facultad de Cs. Económicas y Sociales de la UNMDP. Año 7, N° 11, p. 81 -104.
- Malvassi, S. (1995) *Análisis del abandono estudiantil en el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Tesis de Maestría en Tecnología Educativa. Universidad de Salamanca.

- Malvassi, S., Juric, J. y Pedrini, N. (2004). Las prácticas evaluativas en educación a distancia: un necesario espacio de indagación y búsqueda. Análisis de un caso: Sistema de Universidad Abierta. *VIII Congreso de EaD CREAD MERCOSUR/sul*. Córdoba: UNC.
- Rainolter, A. (2020). Aportes de la tecnología informática para la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la enseñanza universitaria en entornos virtuales en Di Berardino, M. (comp.) *Tesis de maestría 2016-2017*. La Plata: EDULP. Serie resúmenes, p. 121,122. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/96844>
- Schmelkes, S. (1995) “Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad. Prólogo”, en Pieck, E. y E. Aguado (coords.), *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*, Toluca, UNICEF-El Colegio Mexiquense.

## **Fuentes documentales consultadas:**

### ***Informes de circulación interna***

- UNMdP (1986). *Anteproyecto Universidad Abierta*. Publicación de circulación interna. Matamoros, V. y colab.
- UNMdP (2000). *Informe de Autoevaluación Institucional*. Informe de circulación interna en la UNMdP. Elaborado por el equipo docente del SEAD para la Comisión Central de AEI en el marco del Proyecto de Autoevaluación Institucional dirigido por Lafourcade, P., Garmendia, E., Malvassi, S., Rainolter, A. Belloc, C.
- UNMdP (2001). *Proyecto Universidad Abierta*. Informe de circulación interna en la UNMdP. Elaborado por el equipo docente del SEAD para la Secretaría Académica (Garmendia, E., Malvassi, S. y colab.).
- UNMdP (2003). *Informe de evaluación: Técnico Universitario en Gestión Cultural / Cohortes 2000 - 2001 - 2002*. Equipo de Evaluación del SEAD: Benchoff, E., Pedrinir, N., Rainolter, A. y Senger, M.
- UNMdP (1995 a 2005). *Bases de datos del Equipo de Evaluación del SEAD sobre registros de actividad académica de estudiantes de cursos y carreras*.
- UNMdP (1999 a 2003). *Archivo de estadísticas sobre Alumnos del SEAD y Actividad de los CREAP*.

### ***Otros informes***

Fondo de Capital Social - FONCAP (2002) *Informe del Proyecto "La educación a distancia como aporte para la capacitación de microemprendedores en el desarrollo local y regional"*. Dir. Ottorino O. Mucci. Grupo de Investig.: Garmendia E., Malvassi, S., Rainolter A., Suarez C.

### ***Ordenanzas y documentos oficiales***

UNMDP (1985). OCS 424/85 Aprobación como experiencia piloto del Proyecto Universidad Abierta.

UNMDP (1986). OCS 041/86 Reestructuración.

UNMDP (1986) OCS 1421 PUA: Proyecto Universidad Abierta.

UNMDP (2001) OCS 527/01 Sistematización de los procesos y servicios de educación a distancia (Proyecto U. Abierta).

UNMDP (2002) OCS 1234/02 Reglamento de funcionamiento de los Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente (CREAPs).

UNMDP (2002) RR-1862/2002 Reglamentación de costos de los recursos humanos afectados a la producción, seguimiento académico y coordinación.

UNMDP (2003) OCS-1528/2003 Reglamento de alumnos del Sistema de Educación Abierta y a Distancia.

## **Capítulo 8:**

### **Aulas virtuales en educación a distancia.**

### **Una mirada desde la comunicación visual**

*Manuela Fuertes*

#### **Introducción**

El presente texto es el resultado de ensayos y reflexiones surgidos en el ejercicio de prácticas de enseñanza en distintos ámbitos del nivel superior. Intenta proporcionar perspectivas y modos de hacer que inviten a recrear, diversificar y potenciar la comunicación en aulas virtuales, especialmente en la enseñanza a distancia. Se comparten a continuación miradas construidas durante el dictado de la asignatura Introducción a la Comunicación Visual, turno mañana, en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. También abrevan en este texto, lecturas, miradas y experiencias cimentadas en la tarea individual y grupal realizada como integrante de la Unidad de Apoyo Central (UAC) del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la UNMdP.

En la era digital actual, las aulas virtuales se han convertido en escenarios que brindan nuevas oportunidades para desarrollar estrategias de enseñanza que atiendan aquellas necesidades que caracterizan al nivel superior, y en particular en la EaD. La estructura y el diseño de estos entornos no sólo influyen en la accesibilidad y organización del contenido, sino también en la generación de las condiciones más favorables para optimizar la comunicación entre docentes y estudiantes. El creciente uso y la búsqueda de mejora de estos espacios virtuales han sido una constante en las prácticas de EaD en las universidades de nuestro país y el mundo.

El capítulo propone identificar y resaltar aspectos asociados al diseño de aulas virtuales, que tienen en cuenta aportes de la

comunicación visual en la creación de experiencias de aprendizaje efectivas y significativas. Considerar la integración de representaciones visuales, tratamientos gráficos e imágenes puede potenciar significativamente las estrategias pedagógicas y didácticas pensadas para ser puestas en juego en estos entornos virtuales. El análisis aborda cómo estos elementos visuales pueden complementar y enriquecer las consignas planteadas para el trabajo intelectual, y también explora cómo pueden servir de guías en los trayectos de aprendizaje, ofreciendo múltiples rutas alternativas en estos espacios hipermediales.

A lo largo del texto se procura hacer foco en un conjunto de características que resaltan algunos aspectos comunicacionales que pueden favorecer el hecho de que los espacios de encuentro virtuales tiendan a ser más claros y multidireccionales. En ese marco, cada elemento gráfico se piensa y dispone en el aula virtual de modo tal que es complemento y parte de la totalidad del aula, resultando posibilitador de aprendizajes significativos. Es decir, un apoyo que suma al tejido de una estructura que entrelaza caminos alternativos entre los recorridos posibles.

El conocimiento y la reflexión en torno a estas perspectivas de la comunicación pueden resignificar estrategias visuales pensadas para que el espacio de encuentro se vea atractivo. Ello se vería acompañado del reconocimiento del diseño como una herramienta potente para diversificar maneras y formatos de intercambio. Las imágenes se integran a las explicaciones verbales y textuales, generando tramas que podrían facilitar los aprendizajes. Todo ello contribuye a la generación de un escenario de interacción dinámico, explícito, con mejores y mayores oportunidades para que quienes interactúan en las aulas virtuales envíen y reciban los mensajes lo más acertada y adecuadamente posible, según los objetivos propuestos.

## **1. Codificaciones y decodificaciones diversificadas**

Los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje son espacios hipermediales en los que se puede navegar y explorar para compartir, socializar, aprender, enseñar. En la EaD, las aulas virtuales son actualmente el principal escenario para el encuentro y la comunicación entre docentes y estudiantes que llevan adelante una propuesta educativa. Se caracterizan por ser dispositivos con una estructura determinada, pero que no limitan las posibilidades creativas de quien está a cargo de la enseñanza. Disponen de una serie de recursos que, por medio de su gestión y administración permiten diseñar y crear estrategias poderosas para proveer diversas experiencias de aprendizaje.

Mediante el uso e integración de los recursos disponibles en cada plataforma, es posible generar momentos de interactividad y propuestas de experiencias ricas y personalizadas en las que se pueda abordar información, explorando itinerarios diversificados. Como es usual, la enseñanza en estos entornos también requiere de una planificación previa a la puesta en marcha de las actividades. En ese proceso, cada docente afronta decisiones a partir del interjuego de supuestos, intencionalidades y tensiones que se expresan al adoptar una selección reflexiva de las herramientas que las plataformas virtuales proporcionan y el modo de integrarlas y complementarlas.

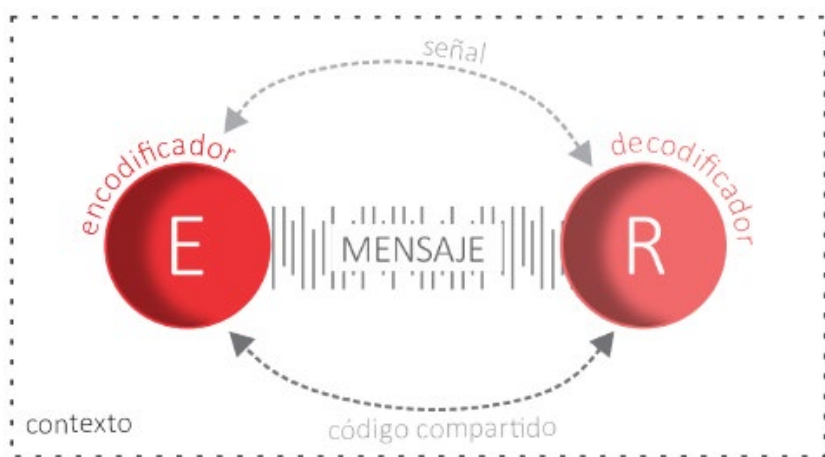
Más allá de las estructuras predeterminadas que ofrecen las plataformas, es posible pensar diseños que no resulten lineales o rígidos. La potencia didáctica de cada funcionalidad del entorno genera multiplicidad de alternativas a través de las que proponer modos de acceder a la información, distintos tipos y formatos de materiales, y variedad de trayectos que puedan ser navegados a partir de intereses o necesidades personales.

La comunicación, el diálogo, la interacción y el intercambio son atributos deseables en el planteo de las estrategias de enseñanza para cada espacio educativo. Las maneras en las que se explicitan objetivos,

desarrollan los contenidos, sugieren actividades, materiales y textos, pueden ser sustanciales para el éxito de lo propuesto.

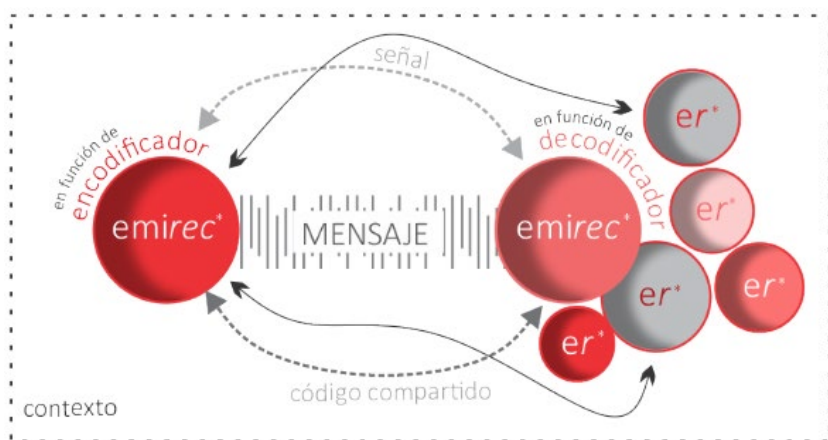
Cada docente seguramente es consciente de que subir un material, seleccionar y colocar una imagen ya supone un mensaje y propone un proceso dialógico con quien está leyendo. También, al hacer una corrección de un trabajo práctico e informarla, establecemos una comunicación. Enseñar en los entornos virtuales hace que la comunicación se torne un tema prioritario. (Rainolter, A., Garmendia, E., Fuertes, M., 2024: 105)

Desde un enfoque tradicional, la comunicación es un proceso en el que se emite un mensaje, y un receptor lo interpreta. Para lograr dicha interpretación se requiere que, entre ambos, exista un código compartido. El contexto en el que se realiza la comunicación acompaña el mensaje dándole encuadre y sentido. La siguiente imagen muestra un esquema de este modelo de comunicación, un tanto lineal y unidireccional. En analogía con lo que acontece en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las miradas más tradicionales ubicarían al docente como emisor o al estudiante como receptor.



Esquema del modelo de comunicación lineal

Por fortuna, estas perspectivas comunicacionales han tomado diferentes caminos y evolucionaron hacia miradas más horizontales, lo que también ha acontecido en torno a los momentos de enseñar y de aprender. Miradas que democratizan estos procesos, que implican mayor compromiso y protagonismo de todas las partes involucradas en el hecho comunicativo. Kaplún recupera las ideas de Clautier (2001:45) al respecto, definiendo los roles que intervienen al momento de comunicar como EMIREC (EMI = emisor, REC = receptor). Esta idea postula que todos los individuos están capacitados y facultados para emitir mensajes. Ambos tienen la posibilidad de interactuar y alternar los roles que cada uno tenía inicialmente, con iguales oportunidades. Comprende y faculta así, a cada estudiante como capaz, no solo de recepcionar, sino también de generar sus propios mensajes. El modelo propone una dinámica de interacción que habilita mayores intercambios, más diversos y democráticos (Kaplún, 2001:45). En la siguiente imagen, se puede ver una posible interpretación de este modelo de comunicación, más multidireccional que el anterior, respondiendo a la alternancia de roles planteada desde la perspectiva de Kaplún.



Interpretación del modelo de comunicación a partir de las perspectivas de Kaplún

En definitiva, al decir de Freire,

(...) aunque diferentes entre sí, quién forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (2004:12).

Es absolutamente posible pensar y llevar a la práctica estrategias de enseñanza y situaciones de aprendizaje que persigan como objetivo este tipo de dinámicas. Una simple recorrida por las múltiples propuestas de EaD que hoy circulan en los ámbitos universitarios da cuenta de que, mediante la utilización de las herramientas disponibles en las plataformas educativas y en la web en general, quienes están a cargo de la enseñanza en las universidades han ideado intercambios y situaciones de aprendizaje que contemplen este posicionamiento.

## **2. En busca de enriquecer los códigos**

La interpretación de un mensaje es un proceso complejo que va más allá de la simple decodificación de palabras, señales o elementos gráficos, y puede variar significativamente de una persona a otra. Algunos de los factores que influyen a la hora de realizar este proceso, tienen que ver con las experiencias personales (creencias, valores y conocimientos adquiridos a lo largo de la vida), los aprendizajes previos (lo estudiado y lo aprendido de las normas sociales y los códigos de comunicación familiares y de la comunidad más inmediata), el contexto y la comunicación no verbal.

Como en cualquier situación educativa, cada individuo que interactúa y se comunica por medio del aula virtual, trae consigo un conjunto único de vivencias que influyen en su percepción. Estas

experiencias previas actúan como filtros a través de los cuales se procesan los mensajes recibidos. Villalobos Gamboa sostiene que interactuar con diferentes códigos y formas de expresión -como el lenguaje de los signos, señales, ideogramas, imágenes, música, danza y mímica- enriquece los sistemas simbólicos de referencia y propicia un notable desarrollo cognitivo (en Santoianni y Striano 2014: 4).

Las múltiples disciplinas que se enseñan y se aprenden a distancia también nos llevan a pensar en la necesidad de diversificar las maneras en las que presentan los contenidos, y otros componentes del aula virtual. La comunicación visual es, en algunos casos, necesaria e imprescindible para acercar información y desarrollar contenidos de todo tipo, y en particular, aquellos que circulan en ámbitos académicos con finalidad didáctica. Al abordar el tema de la comunicación visual, resultan ilustrativas las palabras de Bruno Munari, que expresa “se produce por medio de mensajes visuales, que forman parte de la gran familia de todos los mensajes que actúan sobre nuestros sentidos, sonoros, térmicos, dinámicos, etc.” (1985: 82). Podría decirse que un aula virtual permitiría *sentir* algunos de esos mensajes y otros no. En este caso nos restringimos a los visuales.

Entonces, siguiendo a Munari, un mensaje visual involucra prácticamente todo lo que ven nuestros ojos: un árbol, un cartel, un dibujo técnico. Respecto de este tipo de mensajes el autor hace dos distinciones: a) la comunicación casual y b) la comunicación intencional, que se produce con un fin y por medio de mensajes visuales. Estos mensajes están compuestos por un soporte (conjunto de los elementos que hace posible la visualización del mensaje: el signo, el color, la luz, el movimiento) y una información. La comunicación visual en las aulas virtuales es deliberada, el equipo docente comunica de manera constante al grupo de estudiantes, con una finalidad precisa.

Como ya se ha dicho, habrá que tener en cuenta el mensaje, la forma de construirlo y la intención al crearlo, enviarlo y

fundamentalmente, a quién lo recibirá. Los receptores, según Munari, podrán filtrar el mensaje, y categoriza estos filtros en sensorial, operativo y cultural. “Siempre se trata de un problema de claridad, de simplicidad. Se ha de trabajar mucho, para quitar en lugar de añadir. Quitar lo superfluo para dar una información exacta, en lugar de añadir para complicar la información” (1985, p 74) El contenido visual puede complementar las explicaciones verbales y textuales, generando tramas que podrían facilitar los aprendizajes:

[...] además de una aproximación analítica que se viene consolidando hace unas décadas, esta perspectiva nos plantea una oportunidad para pensar de qué manera incluir en los materiales educativos diversos medios y modos semióticos que favorezcan comprensiones valiosas, potentes, genuinas. Esto implica, por ejemplo, volver a pensar qué lugar ocupan las imágenes en la elaboración de los materiales educativos (y trascender así la función de adorno que acompaña al texto). Para ello es indispensable identificar cómo articular imagen fija, en movimiento, audio, texto de acuerdo a los modos de representación más adecuados a diversos campos disciplinares y considerarlo en la construcción de sentido en los materiales hipermedia. (Schwartzman, 2013)

En la línea que nos plantea la autora, Feldman (2010), relata que las imágenes permanecieron implicadas en las aulas al menos desde Comenio y Pestalozzi, hasta la fecha. Y los modos de presentar y representar un mundo a conocer que se *colgaron* en las aulas a lo largo del tiempo y los siglos, migraron hacia otras formas, otros principios, sostenidos en nuevas perspectivas y sustentos pedagógicos. Aquí estamos pensando en un aula que es virtual, lo que acrecienta la necesidad de la reflexión en torno a las cuestiones que dieron origen a este capítulo.

El contenido visual, portador de información, de relaciones, ejemplifica, destaca, sensibiliza... Así, se nos plantea el desafío de integrar de manera efectiva estos recursos visuales en las prácticas de enseñanza para favorecer la comprensión y con ello potenciar el

aprendizaje de quienes estudian. Atender estas perspectivas desde lo comunicacional, resulta prioritario desde la mirada educativa. Puntualmente, interesa el modo en que los recursos visuales aportan a la construcción de saberes, sobre todo en aquellos casos en que el soporte de parte o de la totalidad de la enseñanza hace uso de aulas virtuales. En ellas, lo visual se potencia aún más de la mano de lo digital.

### **3. El sentido de la imagen en el aula virtual y qué vemos cuando las vemos**

En este sentido, se propone reflexionar respecto de la utilización de las imágenes, como parte de los mensajes visuales. Resulta inevitable considerar y reconocer que, según afirma Cruder (2008: 161), algunas representaciones visuales y simbólicas que acompañan y están presentes en, por ejemplo, los libros de texto, operan a modo de currículum oculto propiciando la fijación y legitimación de condiciones estéticas y simbólicas, más allá de las epistémicas. A su vez, es claro que las prácticas de enseñanza se enriquecen con su utilización, pero particularmente en algunas disciplinas como las vinculadas con el diseño, el arte, la matemática o las ciencias naturales, por citar algunas, este aporte cobra una dimensión amplificada.

Según la teoría de codificación dual trabajada Paivio (2006), la cognición se produce por la actividad de dos subsistemas distintos que están profundamente relacionados y funcionan de forma coordinada y en paralelo: un sistema verbal especializado en tratar directamente con el lenguaje y un sistema no verbal especializado en tratar con objetos y eventos no lingüísticos (imágenes). El autor considera crucial la memoria como base para el conocimiento y el pensamiento y afirma que la utilización del sistema no verbal tiene un efecto sobre ella mucho mayor que el sistema verbal. Es decir que lo no verbal posee una capacidad de retención superior lo que se potenciaría aún más si estos dos sistemas se combinan. En tal sentido

afirma que, la utilización del sistema verbal podría tener efectos superadores de retención, utilizando palabras que aluden a conceptos concretos, y aún mejor, utilizando el sistema no verbal, mostrando los objetos concretos o una imagen de ellos.

Anijovich y Mora (2017) analizan el uso didáctico de las imágenes, categorizándolas como:

- objetos de estudio en sí mismos. Permitirá inferir en las intenciones de quien compuso la imagen e interpretar qué quiere mostrar.
- recurso de apoyo para la enseñanza de otros contenidos. Se les otorga una función informativa, expresiva y estimuladora. Atrae la atención y provoca sensaciones o sentimientos respecto de un tema, puede aportar información complementaria y disparar el desarrollo de la creatividad.

Desde lo didáctico, resulta valioso tener en cuenta que la polisemia de las imágenes se manifiesta cuando puede ser percibida y comprendida de diversas maneras por diferentes receptores, debido a la riqueza de sus connotaciones. Se acentúa en general la multiplicidad de significados posibles, cuando existe la presencia de símbolos culturales, referencias históricas, o simplemente la complejidad de la composición visual que permite varias lecturas, dependiendo del contexto cultural y del bagaje personal del observador. Entonces, diferentes receptores pueden extraer mensajes diversos o incluso opuestos de la misma representación visual. Por lo tanto, una imagen que para una persona puede evocar felicidad y esperanza, para otra puede representar tristeza o nostalgia, dependiendo de cómo cada uno relacione los elementos visuales presentes.

La asignación de significado que los receptores puedan realizar de este tipo de representaciones y de elementos gráficos propuestos en las aulas virtuales, pueden complementar el resto de los textos presentados. Es valioso que funcionen en conjunto enriqueciendo lo

dicho y componiendo un mensaje de manera integral, lo más organizado posible, como apoyo para secuenciar, para aclarar, mostrar una relación, ejemplificar, focalizar...

El uso didáctico de las imágenes, tal como lo indican Anijovich y Mora (2017), puede transformarse en un poderoso recurso, ya sea como objeto de estudio o como apoyo en la enseñanza de otros contenidos. Esto habilita una invitación constante a la reflexión crítica y creativa desde lo visual. Se promueve así, un aprendizaje más integral, donde cada receptor se convierte en un co-creador de significados, enriqueciendo el proceso educativo. En este sentido, la capacidad de interpretar y dar sentido a las imágenes, en particular y a los mensajes visuales en general, se transforma en un recurso potente para la construcción del conocimiento, fomentando la pluralidad de voces y miradas en el aprendizaje.

Retomando a Feldman, aquellas asignaciones propias de las teorías del intuitivismo presentes en los primeros usos de la imagen para la enseñanza, pueden tener cierto interés en la temática que se aborda en este capítulo. Algunas conexiones posibles llevan a pensar que el intuitivismo enfatiza la importancia de la intuición y la percepción directa, lo que involucra al modo en que las personas perciben y comprenden visualmente la información presentada en un entorno virtual. Las miradas intuitivistas sugieren que la comprensión de las imágenes puede ser inmediata y directa, lo que afectaría el diseño y presentación de información en un aula virtual para maximizar la comprensión.

Los aportes del intuitivismo pueden influir en el diseño de ciertas interfaces gráficas para que sean más cercanas y fáciles de usar, así como en la previsión de representaciones visuales que pueden ser más efectivas para comunicar ciertos conceptos complejos de manera rápida y comprensible. Desde la mirada del impacto emocional que las imágenes pueden tener en un contexto educativo, el intuitivismo ha considerado también cómo éstas pueden evocar respuestas que

afectan a la motivación y a la atención de los estudiantes en un entorno virtual.

Entre los referentes que pueden ser invocados con la finalidad de aportar distintas perspectivas y relaciones desde el intuitivismo, Henri Bergson nos habla de que la percepción visual permite captar la realidad directamente, más allá de la lógica y el análisis discursivo, lo que sugiere que las imágenes pueden ser entendidas instantáneamente, sin necesidad de un proceso racional complejo, lo que cobra una notable envergadura en el caso de cómo pueden los estudiantes percibir las imágenes en un aula virtual. Mientras que para R. Arnheim el pensamiento visual es esencial para la comprensión, D. Norman<sup>1</sup>, experto en diseño centrado en el usuario y usabilidad intuitiva, sugiere que las interfaces gráficas en aulas virtuales deben ser comprensibles de manera intuitiva por los estudiantes, minimizando la carga cognitiva.

Lejano en el tiempo, pero no menos pertinente, Lev Vygotsky, más centrado en el aprendizaje social y el lenguaje, subrayó la importancia de los símbolos y la mediación visual en el aprendizaje, lo que, integrado en un entorno virtual que propone la visualización de conceptos, facilita la construcción de conocimiento. Mientras tanto, Richard Mayer en su teoría del aprendizaje multimedia, argumentaba en el 2005 que combinar imágenes y palabras de manera coherente facilita el aprendizaje significativo. Por último, John Dewey, y Antonio Damasio, desde distintas perspectivas y épocas, nos aportan, el primero, la idea de que la experiencia estética tiene un papel fundamental en la educación, y de que una imagen que impacta emocionalmente al estudiante puede afectar a su motivación y a su

---

<sup>1</sup> Investigador, profesor y autor estadounidense. Director del Laboratorio de Diseño de la Universidad de California en San Diego. Es conocido por sus libros sobre diseño y reconocido por su experiencia en los campos del diseño, la ingeniería de la usabilidad y la ciencia cognitiva. Ha contribuido al desarrollo del campo de la ingeniería de sistemas cognitivos.

capacidad de aprendizaje. Damasio, más contemporáneo, explora cómo las emociones afectan los procesos cognitivos, y da cuenta de que las imágenes evocativas pueden generar respuestas emocionales que influyen en la atención y el compromiso de los estudiantes, lo que aporta especialmente en las propuestas a distancia.

#### **4. De la teoría a la práctica**

La imagen participa de nuestras vidas de manera prácticamente omnipresente, nos dice G. Cruder (2013), y en las aulas virtuales su protagonismo se acrecienta, en especial, cuando disponemos recursos, interfaces, materiales y actividades con función educativa. Hacemos nuestras sus palabras

Distintos autores coinciden en señalar que las funciones simbólica, estética y epistémica son las que habría cumplido la imagen a lo largo del tiempo.

En cuanto a la función simbólica, se interpreta a las imágenes en tanto portadoras de elementos trascendentes ya que fueron frecuentemente utilizadas con un sentido religioso. De todos modos, su poder y capacidad de simbolización se extendió y sobrevivió en medio de los procesos de laicización de las sociedades occidentales, posibilitando la transmisión de valores tales como el Progreso, la Libertad, etc. El modo estético aparece caracterizado por la capacidad de la imagen de producir placer y proporcionar sensaciones; y el modo epistémico por su posibilidad de aportar: “[...] informaciones (visuales) sobre el mundo, al que de este modo permite conocer, incluso en ciertos aspectos no visuales.<sup>1”2</sup> (2013: 4)

A lo largo de mi experiencia docente vivida hasta la actualidad, en muchísimas ocasiones se han presentado oportunidades en las que se ha apelado a las funciones simbólica, estética y hasta epistémica de las

---

<sup>2</sup> En el texto, la autora hace referencia a Aumont, Jacques; *La imagen*, Barcelona, Paidós, 1992, p. 84.

imágenes, así como se ha recurrido a las percepciones para provocar determinados procesos cognitivos. A continuación, se comparten algunas prácticas relacionadas con la comunicación visual en aulas virtuales que pueden funcionar como ejemplo de alternativas y posibilidades exploradas en especial, en la enseñanza a distancia. Como ya se ha mencionado estas exploraciones han sido realizadas en mi contexto laboral tanto de la enseñanza presencial como en la modalidad a distancia. El SIED local ha priorizado la formación docente definiendo como parte de sus ejes constitutivos, la *Formación y asesoramiento en la opción pedagógica a distancia* y la *Producción educativa digital*. Ello se expresó en una batería de cursos de formación docente y asesorías como también en el desarrollo de dispositivos destinados al asesoramiento de colegas en el uso de aulas virtuales en particular, y a la incorporación de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza en general. En dicho contexto y como integrante del equipo docente de la UAC del SIED, he colaborado en actividades de capacitación, asesorías sincrónicas a colegas, desarrollo del sitio Mesa de ayuda para docentes; confección de materiales y documentos como las entregas de la colección Bitácoras de Educación y TIC y la serie de videotutoriales sobre aspectos tecno procedimentales del entorno Moodle, entre otras.

Las acciones mencionadas han generado y continúan haciéndolo, enriquecedores y reflexivos análisis en estas temáticas junto a una constante exploración de aplicaciones digitales al servicio de la enseñanza. De allí se recupera el documento *Criterios y pautas para el diseño y gestión de aulas virtuales en la opción pedagógica a distancia*, que ofrece orientaciones a tener en cuenta considerando al aula virtual como un dispositivo de encuentro, comunicación, socialización y construcción del conocimiento. Estas pautas pretenden integrar aspectos técnicos, de accesibilidad y comunicacionales. El material mencionado (UNMdP, UAC-SIED, 2021), expone una serie de lineamientos generales que enmarcan a los

criterios y pautas, organizados en tres etapas: Diseño, Implementación y Cierre. De los abordados en la etapa de Diseño, se han seleccionado algunos que podrían ser útiles para ilustrar, complementar, integrar, recrear... ordenados según el siguiente criterio: Presentación de la propuesta; Los contenidos; Las actividades y las interacciones.

#### **4.1 Presentación de la propuesta en el aula virtual**

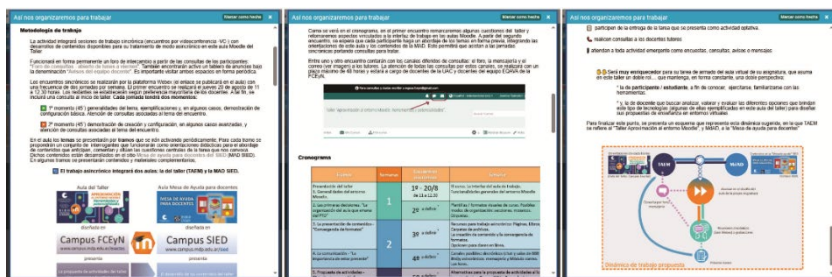
Es bastante habitual que en la presentación de un espacio académico en el aula virtual, se desarrollen y presenten, entre otras cuestiones, cronogramas, programas, objetivos y/o propósitos, bibliografía con la finalidad de informar a los estudiantes sobre la propuesta pedagógica. En este punto sería interesante contar con una imagen en tanto portada que, a su vez identifique al aula en el panel de acceso del entorno intentando que sea claramente reconocible respecto del resto. Este tipo de imágenes pueden aludir al contenido de la materia desde distintos sentidos, apelando a la austeridad, a omitir aspectos superfluos. Dicha imagen establece una vinculación visual que puede incluso utilizarse en materiales u otros dispositivos, de manera de establecer una asociación que ubica al estudiante en el contexto de la asignatura. En sentido análogo, podrá estar compuesta por rasgos propios del espacio como colores, formas, fondos comunes, tramas, imágenes alusivas a los temas tratados, dándole al aula y sus componentes identidad propia.

En cuanto a los aspectos técnicos, el formato podrá variar entre GIF, JPEG y PNG y será conveniente atender a que su tamaño se ajuste a los espacios previstos. Debieran preverse además, los requerimientos de resolución mínima para que la imagen se visualice correctamente desde cualquier dispositivo utilizado.

La presentación de los y las docentes responsables de la asignatura, curso o taller es otro de los elementos para los que los recursos visuales

pueden tener un importante impacto emocional. Sería deseable que la información personal y los antecedentes de cada docente se acompañe con una imagen de cada uno-a o una foto grupal del equipo responsable. Ello favorecería el corporizar y humanizar a la o las personas que los acompañarán en el recorrido facilitando sus aprendizajes. Estas mediaciones producen un acercamiento en la inevitablemente *lejanía* que supone la virtualidad y la asincronía característica de la EaD.

En las siguientes imágenes se intenta ilustrar cómo se han compuesto distintos recursos visuales a partir del uso de: cuadros, tablas, colores, esquemas, capturas de pantalla intervenidas mediante marcas, flechas y/o carteles, diferentes estilos tipográficos, emojis e íconos. Estas composiciones se integran a un espacio de presentación donde se comparte información general y se establecen múltiples pautas que se espera colaboren con los estudiantes en la organización de las tareas a emprender en el aula. Particularmente, se busca mostrar relaciones, algunas jerárquicas y otras asociativas constituyendo guías visuales de secuencias (en la dinámica y la metodología prevista) e identificación de espacios de trabajo (aulas paralelas). Las capturas intervenidas son especialmente potentes para ofrecer orientaciones detalladas y precisas sobre la interfaz que comenzarán a navegar los estudiantes, sobre cuando se contempla que, quienes recibirán los mensajes, son usuarios novatos o con escasa experiencia en el uso de entornos.



Composición de imágenes: “Así nos organizaremos para trabajar”, Aula virtual del taller de formación docente: “Aproximación al entorno Moodle. Herramientas y potencialidades”. FCEyN - UAC, SIED. UNMdP.

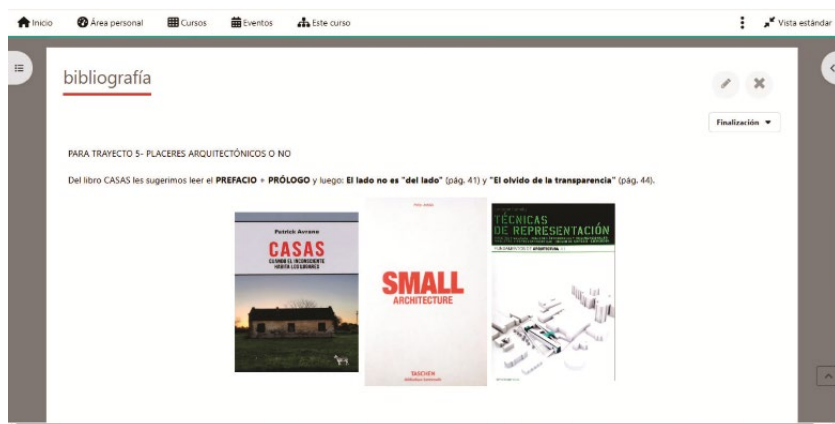
## 4.2. Los contenidos en el aula virtual

La presentación de los contenidos en el aula virtual tiene una especial conexión con la idea de que el lenguaje visual puede enriquecer los sistemas simbólicos de referencia y por lo tanto, favorecer la cognición. Una cuidada integración de los elementos presentes en la visualización de la pantalla busca sugerir una dirección en el recorrido visual, pero con una flexibilidad que facilite la libre navegación a través de los textos<sup>3</sup> por parte del estudiante. Esto podría contribuir a enfatizar ciertas secuencias de lectura, planteadas desde una comunicación visual intencional, que pueda andamiar los posibles trayectos de aprendizaje.

Cuando se dispone la bibliografía, por ejemplo, incluir imágenes que representen a los textos propuestos, puede favorecer su identificación invocando asociaciones con su contenido, haciendo que quienes estudian se familiaricen con referentes y autores de interés en las temáticas específicas de la disciplina en cuestión. Por

<sup>3</sup> Se entiende a cada texto como un conjunto de signos ordenados en un sistema de escritura que tiene un sentido específico. La palabra texto proviene del latín *textus*, que significa “tejido” o “entrelazado”.

otra parte, al contar con el enlace (desde la reproducción de la tapa) algunos estudiantes podrían sentirse motivados a recorrer un tramo mayor de la obra que el seleccionado por el docente para la temática específica. La siguiente imagen ilustra la situación.



Captura de pantalla. Mosaico “Bibliografía” en el aula virtual de Introducción a la Comunicación Visual, turno mañana. FAUD, UNMdP.

Si se ha previsto el objetivo de ampliar las perspectivas más allá de las presentadas en la bibliografía obligatoria, en un sentido análogo al del ejemplo, se podría utilizar también la imagen como enlace a repositorios virtuales. Ello invita a la exploración de libros, reseñas, sinopsis, entrevistas, videos, podcast, etc. Las presentaciones digitales e interactivas que posibilitan la integración de lenguajes, resultan interesantes y versátiles recursos para la enseñanza. Luego de su diseño en distintas plataformas (como Canva, Genially, H5P, etc) pueden integrarse en el aula con distintas finalidades. Por ejemplo, mediante creaciones que compendien accesos a distintos recursos o elementos. De este modo, un mismo material ofrece la posibilidad de elegir la secuencia con la que se recorre y se interacciona según el interés, el ritmo y/o la preferencia de cada estudiante. El carácter interactivo de estas piezas demanda la intervención del usuario, posibilitando que lo

receptivo mute a una activa incursión en la propuesta de enseñanza. Por otra parte, la composición de elementos en la imagen inicial o portada del recurso, puede además brindar una idea de unidad que dé sentido a las partes, o apelar a posibles intuiciones, interpretaciones.

En la siguiente composición, se muestra, a la izquierda, una presentación interactiva que reúne una serie de imágenes sobre distintos encuentros correspondientes a un mismo taller. En ese material se amplía desde el icono “i”, la información de los principales temas tratados en cada tramo. Asimismo, vincula el acceso a cada uno de los videos de los encuentros. A la derecha, se visualiza otra presentación que incluye materiales audiovisuales de un mismo encuentro (repetido en tres fechas), con el complemento del material compartido.



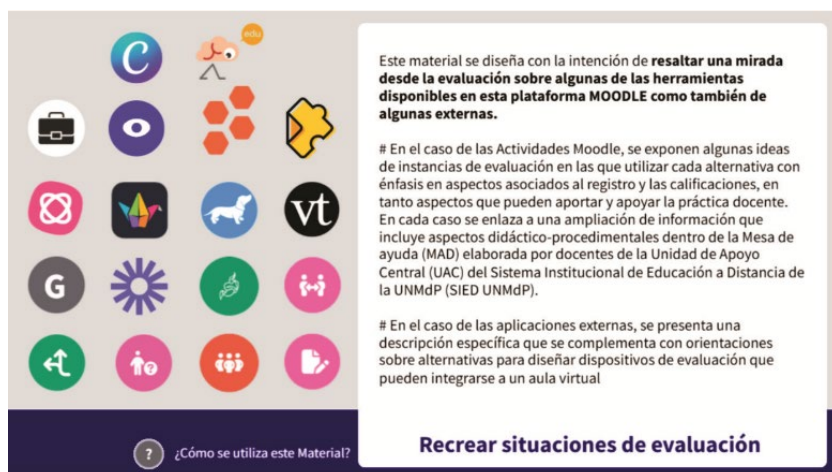
Composición de imágenes capturadas de presentaciones interactivas de talleres y cursos realizados por el equipo docente de la Unidad de Apoyo Central, SIED, UNMDP.

Como tercera ejemplificación de este apartado, se replica la imagen de una infografía que contiene: a la derecha un sector con lenguaje textual y a la izquierda un conjunto de íconos<sup>4</sup>. Si bien se trata de una presentación interactiva, como las compartidas en párrafos anteriores, cambia la finalidad y genera otros alcances. En este caso, cada logo representa una herramienta. Posando el mouse sobre cada uno se

---

<sup>4</sup> Símbolo gráfico que aparece en la pantalla de una computadora u otro dispositivo electrónico y que representa un programa, un sistema operativo, etc.

proveyó una información básica y mínima del recurso. Dado que sobre cada icono se estableció un enlace, con un sólo clic de mouse el estudiante puede dirigirse a la página principal de cada aplicación. El texto de la derecha complementa en este caso con la intencionalidad de comunicar los objetivos con los que se elaboró el material, las instrucciones para su utilización y luego, ofrece la posibilidad de ampliar los aportes teóricos correspondientes a la temática específica.



Captura de pantalla. Infografía interactiva: Recrear situaciones de evaluación.

### 4.3. Las actividades y las interacciones en el aula virtual

Si hay un aspecto en el que cada docente debería redoblar esfuerzos en la comunicación en la EaD, es justamente en las orientaciones para el desarrollo de las actividades. Como se comenta en el texto “Presencias compartidas. Aulas virtuales en la educación superior”:

[...] se señala la importancia que reviste, sobre todo en la opción a distancia y en línea, contemplar criterios de anticipación, claridad y completud en la comunicación –al grupo de estudiantes– de las consignas, de la totalidad de pautas y condiciones para la realización de

las instancias de evaluación con carácter de acreditación y de los criterios de valoración, tal como también se ha planteado respecto de las actividades en general [...]. (Rainolter, Garmendia y Fuertes, 2024: 199)

A través de los distintos sentidos que se han recorrido al abordar tanto la comunicación visual como el uso de imágenes en particular, es posible perfilar modos alternativos en que éstas pueden enriquecer y potenciar los enunciados de las actividades propuestas en el aula virtual. Tal como se viene sosteniendo en este tramo de la obra, proyectar una experiencia estética que trascienda la función de *adorno* diseñando específicamente composiciones que reúnan todos aquellos elementos que puedan aportar a la comprensión, permitirían diversificar las maneras de mostrar y presentar la totalidad de pautas previstas en las actividades, e incluso, compartirlas en diversos formatos complementarios. Con ello, podría propiciarse que los estudiantes tengan más posibilidades de comprender lo solicitado, con lo que, a su vez, se lograrían resoluciones de las tareas más ajustadas a lo esperado. Por otra parte, las consignas de actividades suelen contener, a veces a modo de listas, una sucesión de indicaciones y especificaciones donde marcas, íconos, señales gráficas pueden ser aportantes. En situaciones en las que la actividad supone desempeños en contextos hipotéticos de trabajo/exploración o actuación por parte de los estudiantes, presentar las relaciones entre elementos con imágenes, gráficos o esquemas favorecería una comprensión más directa e inmediata tal como sugieren las corrientes intuitivistas.

En la siguiente composición<sup>5</sup>, se ejemplifica la consigna de un trabajo, en el que se recurre a la imagen como parte de la descripción de un caso a resolver. El lenguaje escrito se complementa con el visual en un gráfico que describe la estructura de una organización ficticia

---

<sup>5</sup> Protocolo de evaluación mediante resolución de casos del curso de formación docente: “Evaluación en educación a distancia: Aproximaciones teórico prácticas. Parte 1” dictado por docentes de la UAC del SIED UNMdP.

(Universidad de Cachi) a modo de organigrama que muestra las relaciones entre las áreas involucradas. En el esquema se utilizan recursos visuales como colores, formas, flechas y conectores. El posicionamiento jerarquizado de las diferentes formas, la disposición y alineación de los entegramas, la utilización de distintos colores, el formato de las fuentes que hacen énfasis en algunos textos aclaratorios junto a los conectores utilizados, componen la imagen intentando facilitar al grupo de estudiantes la visualización y percepción del interjuego de los componentes de la estructura institucional presentada.

**Universidad de Cachi**  
Cacha, 20 de agosto de 2019. Se informa a la comunidad educativa sobre la realización del curso "Evaluación en educación a distancia: Aproximaciones teórico prácticas. Parte 1".

**Presentación del curso:**

En la Universidad Nacional de Cachi, la Facultad de Educación (FE) tiene como misión, formar a los estudiantes en el ámbito de la educación, mediante la enseñanza de una profesión u oficio, en todos los niveles educativos, desde el nivel de educación básica hasta el nivel de educación superior, con el fin de contribuir al desarrollo de la sociedad.

En el marco de la misión de la FE, se ha creado el curso "Evaluación en educación a distancia: Aproximaciones teórico prácticas. Parte 1", con el fin de contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante la enseñanza de una profesión u oficio, en todos los niveles educativos, desde el nivel de educación básica hasta el nivel de educación superior, con el fin de contribuir al desarrollo de la sociedad.

El curso se dictará en modalidad presencial, en la sede de la FE, en la ciudad de Cacha, a las 14:00 horas, los días 20, 27, 3 de septiembre y 10 de octubre de 2019.

El curso se dictará en modalidad presencial, en la sede de la FE, en la ciudad de Cacha, a las 14:00 horas, los días 20, 27, 3 de septiembre y 10 de octubre de 2019.

El curso se dictará en modalidad presencial, en la sede de la FE, en la ciudad de Cacha, a las 14:00 horas, los días 20, 27, 3 de septiembre y 10 de octubre de 2019.

**Universidad de Cachi**  
Cacha, 20 de agosto de 2019. Se informa a la comunidad educativa sobre la realización del curso "Evaluación en educación a distancia: Aproximaciones teórico prácticas. Parte 1".

**Presentación del curso:**

En la Universidad Nacional de Cachi, la Facultad de Educación (FE) tiene como misión, formar a los estudiantes en el ámbito de la educación, mediante la enseñanza de una profesión u oficio, en todos los niveles educativos, desde el nivel de educación básica hasta el nivel de educación superior, con el fin de contribuir al desarrollo de la sociedad.

En el marco de la misión de la FE, se ha creado el curso "Evaluación en educación a distancia: Aproximaciones teórico prácticas. Parte 1", con el fin de contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante la enseñanza de una profesión u oficio, en todos los niveles educativos, desde el nivel de educación básica hasta el nivel de educación superior, con el fin de contribuir al desarrollo de la sociedad.

El curso se dictará en modalidad presencial, en la sede de la FE, en la ciudad de Cacha, a las 14:00 horas, los días 20, 27, 3 de septiembre y 10 de octubre de 2019.

El curso se dictará en modalidad presencial, en la sede de la FE, en la ciudad de Cacha, a las 14:00 horas, los días 20, 27, 3 de septiembre y 10 de octubre de 2019.

El curso se dictará en modalidad presencial, en la sede de la FE, en la ciudad de Cacha, a las 14:00 horas, los días 20, 27, 3 de septiembre y 10 de octubre de 2019.

**Universidad de Cachi**  
Cacha, 20 de agosto de 2019. Se informa a la comunidad educativa sobre la realización del curso "Evaluación en educación a distancia: Aproximaciones teórico prácticas. Parte 1".

**Presentación del curso:**

En la Universidad Nacional de Cachi, la Facultad de Educación (FE) tiene como misión, formar a los estudiantes en el ámbito de la educación, mediante la enseñanza de una profesión u oficio, en todos los niveles educativos, desde el nivel de educación básica hasta el nivel de educación superior, con el fin de contribuir al desarrollo de la sociedad.

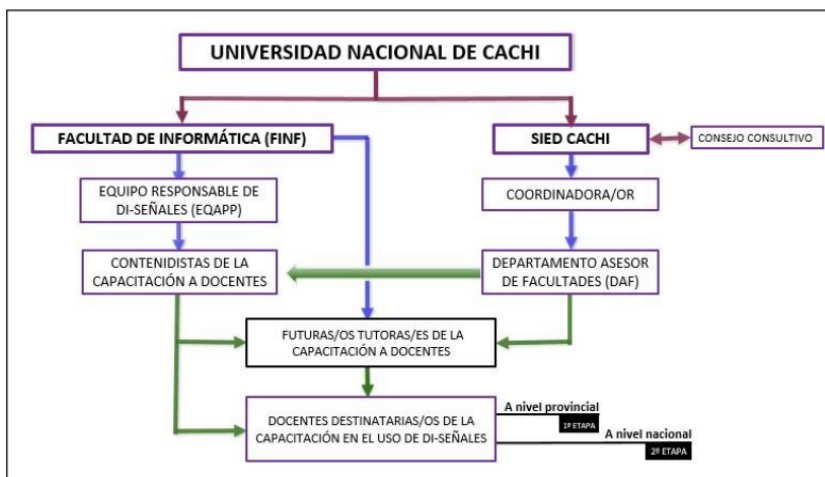
En el marco de la misión de la FE, se ha creado el curso "Evaluación en educación a distancia: Aproximaciones teórico prácticas. Parte 1", con el fin de contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante la enseñanza de una profesión u oficio, en todos los niveles educativos, desde el nivel de educación básica hasta el nivel de educación superior, con el fin de contribuir al desarrollo de la sociedad.

El curso se dictará en modalidad presencial, en la sede de la FE, en la ciudad de Cacha, a las 14:00 horas, los días 20, 27, 3 de septiembre y 10 de octubre de 2019.

El curso se dictará en modalidad presencial, en la sede de la FE, en la ciudad de Cacha, a las 14:00 horas, los días 20, 27, 3 de septiembre y 10 de octubre de 2019.

El curso se dictará en modalidad presencial, en la sede de la FE, en la ciudad de Cacha, a las 14:00 horas, los días 20, 27, 3 de septiembre y 10 de octubre de 2019.

Composición de imágenes capturadas de la consigna de la evaluación final del curso: "Evaluación en educación a distancia: Aproximaciones teórico prácticas. Parte 1"



Detalle de gráfico utilizado en la consigna de la evaluación final del curso: “Evaluación en educación a distancia: Aproximaciones teórico prácticas. Parte 1”

En este próximo ejemplo, el uso de la imagen tiene una intencionalidad bien diferente: se apela más a la sensibilización que a la comprensión. Como señalan algunos de los autores trabajados, las imágenes evocativas buscan influir en la atención y poner en juego las emociones, en nuestro caso, de los estudiantes en el marco de su proceso de aprendizaje. Se trata de una propuesta de interacción en un foro de apertura dentro de una asignatura de primer año de una carrera a distancia, donde la emocionalidad juega un rol de significativo protagonismo por todo lo que implica transitar los inicios de los estudios en la universidad y, además, a distancia<sup>6</sup>. La consigna plantea un juego de asociación de sentidos que parte de una galería de imágenes (que se replican en la siguiente figura) en formato de video musicalizado a partir de la cual se los invita a seleccionar dos

<sup>6</sup> Asignatura “Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la Bibliotecología”, del primer año de la carrera de Bibliotecario Escolar, modalidad a distancia, en la Facultad de Humanidades de la UNMDP.

(y buscar otras nuevas) que perciban como las más cercanas a las sensaciones, vivencias, expectativas que les provoca el inicio de la carrera. Las intervenciones deben además describir las razones de tal elección, en una breve participación en el foro mediante una grabación de una expresión oral, o un relato escrito, es decir que, mediante un código compartido, docentes y estudiantes se constituyen en EMIREC.



Imágenes del material audiovisual proporcionado por la asignatura “Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la Bibliotecología”, del primer año de la carrera de Bibliotecario Escolar, modalidad a distancia, FH, UNMdP.

Los resultados de esta actividad mostraron, por un lado, multiplicidad y diversidad de asociaciones y emociones. Esto pone en evidencia lo comentado acerca de la polisemia de las imágenes y la riqueza de sus connotaciones y, también, el carácter personal del proceso de percepción y, recuperando a Munari (1985), la activación de distintos filtros por parte de cada receptor. Por otro lado, resultó significativo comprobar el alto nivel de participación e involucramiento en el foro. Ello dió cuenta de un intento de puesta en valor de las ideas de Mario Kaplún acerca de la importancia de proponer espacios de comunicación democráticos. En dichos espacios, la elección de una estrategia comunicativa que conlleva

igualdad de oportunidades para generar mensajes e intervenciones, privilegió el protagonismo de los estudiantes logrando una construcción enriquecida por la potencia de lo colectivo.

### **5. Un final para continuar pensando en conjunto...**

Ya promediando el final de este escrito... me gusta pensarlo, no como una conclusión de los temas tratados, sino, como una apertura para generar un momento más de reflexión en nuestras prácticas como docentes. Se ha intentado abordar una mirada desde lo comunicacional, haciendo foco en la comunicación visual en aulas virtuales en el marco de la educación a distancia. Desde nuestro rol en la enseñanza, son valiosas las actitudes de exploración y experimentación con herramientas que permitan adaptar las aulas virtuales a las necesidades y contextos específicos del grupo de estudiantes. Esa predisposición a innovar que nos caracteriza, propiciará que los espacios de intercambio tiendan a diversificar lenguajes, en un intento de utilizar elementos visuales, lo que propiciará una comunicación más rica y multidimensional.

La incorporación de la producción de composiciones visuales y utilización de imágenes en las actividades educativas propuestas a los estudiantes, representa un enfoque pedagógico enriquecedor que ofrece múltiples opciones para el aprendizaje, ya que pretende fomentar la creatividad y estimular el pensamiento crítico, permitiendo explorar y expresar conceptos de manera única. Este proceso no sólo intenta facilitar una comprensión más profunda de los contenidos, sino que también promueve la integración de conocimientos, el procesamiento y síntesis de información, así como el desarrollo de habilidades visuales esenciales. Este tipo de producciones, se convierte en una herramienta poderosa que puede transformar la manera en que los estudiantes interactúan con el conocimiento, enriqueciendo su experiencia educativa.

Fue intención de este capítulo compartir, reflexionar, y pensar en conjunto estos temas en el contexto de una empiria que puede aportar una perspectiva respecto de la utilización de elementos visuales para diseñar aulas virtuales. Con el objetivo de que sean no solo atractivas, sino también efectivas al momento de comunicar, y acordes a los desafíos contemporáneos. De este modo, el aula virtual puede constituirse en un espacio dinámico y vibrante, donde cada elemento visual tienda a actuar como un puente que conecta ideas, fomenta el diálogo y enriquece las oportunidades de aprendizaje en un entorno digital en constante dinamismo.

En el último párrafo de este apartado, quiero tomar un momento del escrito, para **agradecer** y **reconocer** a Andrea Rainolter y a Emilia Garmendia, por el acompañamiento y la tutoría que me han proporcionado para poder concluir con el capítulo de este libro. Personas con gran experiencia y formación en EaD, que, generosamente comparten diariamente sus saberes y conocimientos. Son parte de mi formación como docente universitaria y como persona.

## **Referencias bibliográficas**

- Anijovich, R., Mora, S. (2017). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.
- Cruder, G. (2008). La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto. Bs. As.: Stella.
- Cruder, G. (2013) “El texto imagen, elementos para su estudio y análisis”. Seminario Abordaje multidisciplinario para el análisis de materiales, Especialización / Maestría en Tec. Educativa, Sec. de Posgrado e Inv., FFyL: UBA.
- Feldman, D. (2010). Enseñanza y Escuela. Bs. As., Paidós.
- Freire, P. (2004) Pedagogia da autonomia. Sao Paulo. Paz e Terra. Disponible en <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

- Kaplún, M. (2001). A la Educación por la Comunicación. La práctica de la comunicación educativa. Ediciones CIESPAL. Colección INTIYAN, Vol. 41.
- Munari, B. (1985). Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Paivio, A. (2006). Dual coding theory and education. University of Western Ontario. Disponible en:  
[https://www.researchgate.net/profile/Jim-Clark-10/publication/225249172\\_Dual\\_Coding\\_Theory\\_and\\_Education/links/542d58970cf277d58e8cc084/Dual-Coding-Theory-and-Education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jim-Clark-10/publication/225249172_Dual_Coding_Theory_and_Education/links/542d58970cf277d58e8cc084/Dual-Coding-Theory-and-Education.pdf)
- Rainolter A., Garmendia, E., Fuertes, M. (2024) Presencias compartidas. Aulas virtuales en la educación superior. Mar del Plata: EUDEM.
- Schwartzman, G. (2013) Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo. En Brocca, D. I Jornadas Nacionales III Jornadas de la UNC: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa. Córdoba: UNC. Disponible en:  
<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/dispositivos-tecnopedagogicos-linea-medios-interactivos-para-aprender>
- Villalobos Gamboa, D. (2014) La metáfora visual en la construcción del conocimiento. Mediando el aprendizaje con imágenes. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- UNMDP, UAC-SIED. (2021) Criterios y pautas para el diseño y gestión de aulas virtuales en la opción pedagógica a distancia. Disponible en:  
[https://sied.mdp.edu.ar/recursos/bitacora/BITACORA\\_CRITERIOS PARA EL DISENO Y GESTION DE AULAS.pdf](https://sied.mdp.edu.ar/recursos/bitacora/BITACORA_CRITERIOS_PARA_EL_DISENO_Y_GESTION_DE_AULAS.pdf)

## **Capítulo 9:**

### **La relación educación a distancia y trabajo como dinámica de los procesos de capacitación a distancia en los cursos del INE “Dr. Juan H. Jara”<sup>1</sup>**

*María Mercedes Hoffmann  
Patricia Viviana Miller*

#### **Introducción**

El Instituto Nacional de Epidemiología “Dr. Juan H. Jara” (INE), ubicado en Mar del Plata, es uno de los trece centros e institutos que conforman la Administración Nacional de Laboratorios e Institutos de Salud “Dr. Carlos G. Malbrán” (ANLIS), del Ministerio de Salud de la Nación. Sus principales funciones se vinculan a la investigación epidemiológica, vigilancia epidemiológica y a la enseñanza de la Epidemiología<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Se utiliza las/os como opción de lenguaje no excluyente o discriminatorio por motivos de género, en reemplazo del masculino genérico.

<sup>2</sup> La perspectiva clásica entiende a la epidemiología como el estudio de la ocurrencia y distribución de los eventos, estados y procesos relacionados con la salud en poblaciones específicas, Incluyendo el estudio de los determinantes que influyen tales procesos y aplicación de este conocimiento al control de los problemas de salud relevantes. (Last, 2014). La perspectiva crítica de la epidemiología estudia la salud y la enfermedad y su distribución desigual en la población: “la epidemiología crítica es el conjunto de condiciones, ideas y prácticas/organizaciones que conforman un movimiento, social e históricamente determinado, que llevan a efecto los seres humanos [ ...] para desentrañar las raíces socio-ambientales de los problemas de salud que genera y reproduce la acumulación, para pensar sobre éstas con un sentido crítico y para actuar en una línea de emancipación respecto a los procesos malsanos que provoca en los órdenes general, particular y singular [...]. (Breilh, 2013: 27)

En el marco de la docencia, la formación de las/os trabajadoras/es de salud, desde el año 1971, tiene como fin generar una masa crítica que aborde los eventos en salud desde un enfoque epidemiológico. Las propuestas formativas se enmarcan en el enfoque de Educación Permanente en Salud (Davini, 2005) y, tal como se propone desde el Ministerio de Salud de la Nación, se entiende que como

estrategia sistemática y global, apunta no sólo al mejoramiento del desempeño de los equipos de salud a partir de la actualización de conocimientos o de competencias técnicas específicas, sino también a promover la transformación de las prácticas en los servicios de salud. (Argentina.gob.ar, MSAL, 2018).

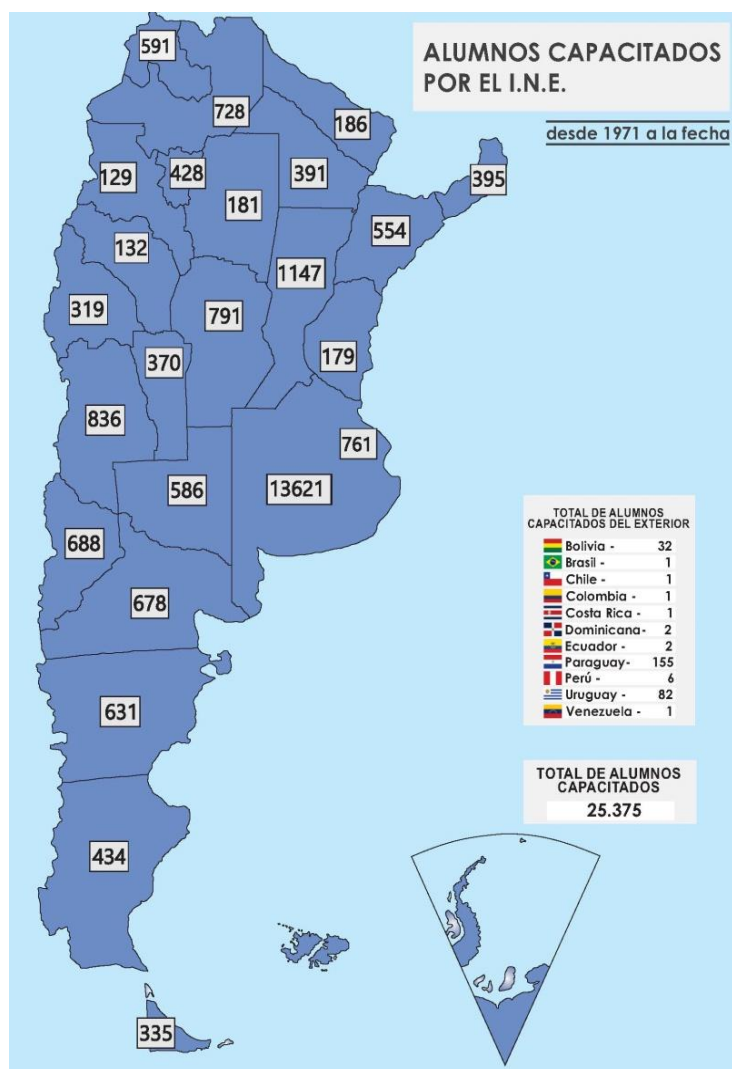
Desde esta perspectiva, los problemas que allí se presentan pueden impulsar una praxis reflexiva, la puesta en valor del proceso de trabajo y la generación de nuevos conocimientos.

Entre los propósitos de la actividad educativa del Instituto, se encuentra que las y los participantes adquieran habilidades para diseñar e implementar propuestas capaces de modificar la situación de salud y propicie una mejor calidad de vida de la población, desde un abordaje integrador y con la participación de la comunidad e integrantes de los servicios de salud. Este propósito encuentra en un plano local la tarea de transformación de los servicios en función de las necesidades de salud de las poblaciones, a partir del desarrollo de proyectos de investigación, intervención, y/o promoción de la salud de carácter multidisciplinario, interinstitucional e intersectorial.

El prestigio institucional da cuenta de la experticia en el campo disciplinar de quienes desempeñan la docencia. “El INE es reconocido como pionero en la formación a distancia en Epidemiología General y ofrece alternativas que permiten a los equipos de salud capacitarse mientras trabajan, priorizando a los profesionales y técnicos del sector público” (Calvo y col, 2014: 33). A la fecha, cuenta con más de 25000 alumnos capacitados,

pertenecientes a los equipos interdisciplinarios de Salud Pública de Argentina y de países limítrofes, a través de las modalidades a distancia y presencial.

**Figura 1:** Mapa de Argentina. Total alumnos capacitados por el INE desde 1971 a 2023.



Fuente: Depto. de Enseñanza Especializada. Área Gráfica y difusión.

Lo expuesto plantea el reto de la capacitación del personal a distintos niveles en los servicios de salud de acuerdo con el perfil de sus actividades. Esto implica el desarrollo de programas de actualización de acuerdo con los desarrollos de la disciplina y las necesidades de salud y atención de las poblaciones, la formación de personal de alto nivel en epidemiología con potencial para fortalecer la práctica epidemiológica a nivel conceptual, metodológico y técnico, y con capacidad para abordar de manera integral la complejidad de las situaciones de salud y la combinación de múltiples respuestas. Ello implica la incorporación de los aportes de la práctica epidemiológica a las políticas de salud. El INE contribuye a este desafío mediante actividades como cursos, prácticas profesionales, permanencias programadas y la formación de residentes de epidemiología de diversas sedes provinciales y a nivel nacional. Desde 2021, el INE es sede de la residencia en Epidemiología bajo el Sistema Nacional de Acreditación de Residencias (Ley 22.127/80). Para ello, todos y todas los/as profesionales y técnicos/as del INE se desempeñan como docentes y constituyen así el soporte científico académico indispensable para su concreción. El Departamento de Enseñanza Especializada del que forman parte las autoras de este trabajo, es el encargado de realizar tareas de diseño, gestión e implementación de la actividad docente a través del asesoramiento pedagógico, difusión, coordinación, organización y evaluación. Las propuestas de capacitación están destinadas a los equipos interdisciplinarios de Salud Pública de Argentina y de países limítrofes.

La especificidad disciplinar de formación encarada por el INE configura un espacio en el que se atienden vacíos de formación de posgrado y de capacitación para el trabajo en agentes que por la tarea que desempeñan se encuentran alejados de los centros de formación superior y aislados de posibilidades de encuentro e intercambio intra e interdisciplinar.

Por lo tanto, esta capacitación vincula la enseñanza y la investigación epidemiológica en y desde los servicios de salud, así como la preparación de las y los trabajadores en puestos que permitan su adecuado desempeño y desarrollo profesional, y que, a su vez, les permitan garantizar su continuidad laboral y conseguir un ascenso en la escala del empleo público impactando en su remuneración. Para esto, su incorporación en la agenda política resulta fundamental.

La formación inicial es un requisito necesario, pero no suficiente. El enfoque de la formación permanente apuesta al desarrollo de competencias vinculadas a los contextos cambiantes y nuevas necesidades del sistema de salud pública. Para ello se trabaja en una enseñanza para la comprensión, lo que implica aprender un desempeño flexible (Perkins, 1999). En consonancia con este enfoque, la actividad docente institucional está diseñada en torno al modelo de formación por competencias. Una competencia es

la aptitud de una persona para tratar un problema debido al conocimiento profundo que posee respecto de un campo o dominio específico del saber. También se constituye en el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que posee un profesional en un área particular (Fainholc, 2009: 89).

Es un *saber hacer* que resulta necesario, junto con los pilares de aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a ser, para hacer frente a los retos del siglo XXI (Delors, 1996).

El avance de la ciencia y la tecnología genera la necesidad de una actualización en los ámbitos profesionales, académicos y laborales. En este contexto, es necesario estar actualizado para poder brindar respuestas de calidad y acordes a las necesidades de la salud pública.

Dentro de la oferta educativa ofrecida por la institución se constituye un trayecto formativo que incluye los siguientes cursos: Introducción a la Epidemiología en la Práctica Diaria de 150 horas con evaluación final, Epidemiología: Nivel Básico de 300 horas con

evaluación final, Epidemiología: Nivel Intermedio de 450 horas con evaluación final y Epidemiología: Nivel Avanzado de 250 horas con evaluación final, a través de la Modalidad de Educación a Distancia. Este último nivel se complementa con cursos presenciales. Las actividades de aprendizaje propuestas tienen como propósito que los y las participantes profundicen los distintos niveles de comprensión del conocimiento: información, comprensión y aplicación, para llegar finalmente a detectar y/o plantearse problemas, y proponer acciones de intervención que tiendan a elevar la calidad de la salud de la población de su jurisdicción (Perkins, 1995; 1999).

Este trayecto formativo promueve el desarrollo de competencias que se ven reflejadas en producciones que van desde un análisis descriptivo de un evento de salud en el área de la vigilancia epidemiológica, un diagnóstico de situación de salud del área donde se desempeña el participante a través del cual identifica los problemas de salud y llega a priorizarlos, diseño de un protocolo de investigación epidemiológica y como cierre del trayecto, en el nivel avanzado, se espera profundizar el desarrollo de competencias vinculadas a metodologías de investigación orientadas a la resolución de problemas de salud de la comunidad. Esto implica el fortalecimiento de las capacidades para valorar los métodos estadísticos que permiten calificar la fuerza de los argumentos a favor o en contra de una prueba, tratamiento o intervención en estudio. Se pretende también generar actitud crítica ante cualquier lectura científica, adquirir un lenguaje común con estadísticos y otros profesionales del área y conocer a priori los pasos y los elementos imprescindibles en cualquier investigación empírica que se apoye en el manejo de grandes volúmenes de datos y cuyo propósito final sea condensar dicha información para que pueda ser transmitida o extrapolar las conclusiones a las poblaciones de las que fueron tomadas las medidas (Silva y Ballejo, 2024).

En esta línea, es que el INE elige la educación a distancia como opción pedagógica para desarrollar el trayecto formativo institucional en el área de la epidemiología, y favorecer el acceso con equidad a la formación teniendo en cuenta la dispersión geográfica y los distintos dilemas de accesibilidad a la capacitación, promoviendo así la democratización del saber. Uno de los supuestos que orienta este trabajo es que la educación a distancia posibilita el intercambio empoderador aportando a la construcción de trayectorias acordes a los derechos del ciudadano en la esfera pública. La promoción de oportunidades de aprendizaje para toda la vida, tal como se plantea en el objetivo 4 de Desarrollo Sostenible<sup>3</sup> (ONU, 2015), requiere nuevos y diversos abordajes, entre los que se incluyen la educación abierta y a distancia (Hoffmann, Garmendia, Atucha, 2013).

El trabajo del área de docencia, de esta manera, es sustentado por la conciencia y responsabilidad que, como organismo de jurisdicción nacional, público y estatal tiene de buscar y generar condiciones de posibilidad facilitadoras de recorridos y trayectorias formativas para todas y todos los trabajadores de salud que deseen y/o necesiten profundizar su formación. De allí que en forma continua sigue orientando las búsquedas de circuitos educativos en los que la educación a distancia participa del reconocimiento del carácter ético político de la educación, y del derecho de las personas a continuar, profundizar y desarrollar su formación en vinculación con su propio campo de desempeño laboral.

---

<sup>3</sup> Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Entre las metas se encuentran: 4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria, 4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

En este capítulo se comparte una descripción de las y los trabajadores de salud que han sido capacitados entre 2015 y 2023, algunas aproximaciones al impacto en la práctica profesional de las/os egresadas/os de los cursos y se da cuenta de parte de las reflexiones en torno a la búsqueda y construcción de nuevos escenarios que posibiliten continuar profundizando los lazos entre la educación permanente y el mundo del trabajo. Es importante señalar que en 2020 las actividades docentes fueron suspendidas debido a la pandemia de COVID-19, por lo que ese año no se incluye en el análisis.

### **La capacitación como derecho de las/os trabajadoras/es y como política para fortalecer las capacidades estatales: la propuesta formativa del INE en el marco regulador del INAP**

El Ministerio de Trabajo de la República Argentina define a la formación continua como “la política que fomenta la formación permanente de los trabajadores a lo largo de su vida para mantenerse permanentemente actualizados, lo que mejora su empleabilidad” (MTESS, 2011: 3). A su vez, el *Plan estratégico de formación continua: Innovación y Empleo 2020*, tiene entre sus principios la noción de Formación Continua como derecho de todos los trabajadores, que se desarrolla a lo largo de toda su vida laboral. En el marco del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y en pos de la conquista de un trabajo decente para todos y todas las trabajadoras, proclama que “La formación profesional es un derecho de los trabajadores, pero también es un deber compartido entre empresarios y el Estado promover políticas públicas que acompañen los procesos de aprendizaje continuos.” (MTESS, 2011: 5). El concepto de *trabajo decente* en Argentina se expresa en la Ley 25877:

el MTEySS promoverá la inclusión del concepto de trabajo decente en las políticas públicas nacionales, provinciales y municipales. A tal fin,

ejecutará y promoverá la implementación, articulada con otros organismos nacionales, provinciales y municipales, de acciones dirigidas a sostener y fomentar el empleo, reinserir laboralmente a los trabajadores desocupados y capacitar y formar profesionalmente a los trabajadores. (artículo 7º, Ley 25877).

El trabajo de Allega y otros compara la carrera administrativa o *servicio civil* desde las dimensiones de ingreso, promoción, capacitación, evaluación de desempeño y egreso de Brasil, Chile, España, EEUU, Francia, México, Reino Unido. En sus conclusiones destaca en primer lugar,

la tendencia en algunos de los casos estudiados, puntualmente Brasil y España, a conformar organismos especializados encargados de gestionar el sistema de capacitación de los servidores públicos, como los Institutos de Administración Pública o Escuelas de Gobierno (ENAP y Red de Escuelas de Gobierno en Brasil e INAP en España) (2018: 72).

España, además, incluye las instancias de capacitación en el marco de la negociación colectiva al punto de que el Acuerdo de Formación para Empleo de las Administraciones Públicas es discutido por la Comisión General de Formación para el Empleo de las Administraciones Públicas, presidida por el director del INAP, en la que participan los representantes de los trabajadores. Por otro lado, Chile y Estados Unidos, han implementado instancias de evaluación del impacto de la capacitación de los servidores públicos.

En el caso de Argentina, el primer instituto que dio marco a las capacitaciones en el Estado fue, en 1958, el ISAP (Instituto Superior de Administración Pública), antecedente del actual INAP (Instituto Nacional de Administración Pública). Entre las razones que figuran en el decreto de su creación se menciona la “intención de poner al alcance del personal la preparación técnica adecuada para hacer frente a sus tareas, cualquiera sea su jerarquía (Decreto-Ley 4027/58)” (Allega y otros, 2018). En 1973, hacia finales del gobierno de facto de

Lanusse, se creó el INAP, con los propósitos de capacitación y formación de los recursos humanos del sector estatal y el desarrollo de investigaciones especializadas sobre administración pública. En 1980, el Régimen Jurídico Básico de la Función Pública (RJBFP, Ley 22140, reglamentada por Decreto 1797/80) dio un mayor énfasis a la capacitación como atributo de la carrera administrativa, apuntando a dejar de lado la mera antigüedad como factor definitorio al momento de la promoción de los agentes. En la década del '90, y en el marco de la implementación del Sistema Nacional de la Profesión Administrativa (SINAPA), se le encomendó al INAP la conformación de un Sistema Nacional de Capacitación para supervisar las actividades de capacitación que se realizarán en las jurisdicciones. En el primer convenio colectivo de trabajo firmado en 1999, homologado por decreto 66/99, establece el derecho a la capacitación permanente y edicta lo siguiente:

#### CAPÍTULO V: CAPACITACIÓN

ARTÍCULO 64 – Objetivo. La capacitación tendrá como objetivo el desarrollo y perfeccionamiento de las competencias laborales de los agentes y su acceso a nuevas tecnologías de gestión, de acuerdo con las prioridades que el estado empleador establezca, en el marco de sus atribuciones de diseño, certificación y evaluación de la misma.

ARTÍCULO 65 – Requisitos. Los agentes comprendidos en el presente Convenio deberán cumplir con los requisitos de capacitación que se acuerden en los respectivos convenios sectoriales.

ARTÍCULO 66. – Cada organismo elaborará un plan de capacitación anual tanto general como específica en base a las propuestas elevadas por las jefaturas intermedias y sectoriales, contemplando además las diferencias regionales y provinciales y las necesidades detectadas y propuestas por las organizaciones sindicales signatarias del Convenio Colectivo general y de los Convenios Sectoriales.

El INSTITUTO NACIONAL DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA elaborará las pautas metodológicas y los lineamientos

generales bajo cuya orientación dichos planes serán elaborados y certificará las actividades de capacitación.

En la actualidad, INAP

es el órgano rector de la capacitación del Estado en Argentina y tiene entre sus competencias intervenir en el reconocimiento de la formación en la carrera de los servidores públicos. Para ello evalúa la contribución que realizan las actividades formativas en el desempeño laboral de los agentes, la que se traduce en créditos de capacitación que reflejan el esfuerzo realizado (INAP, 2024).

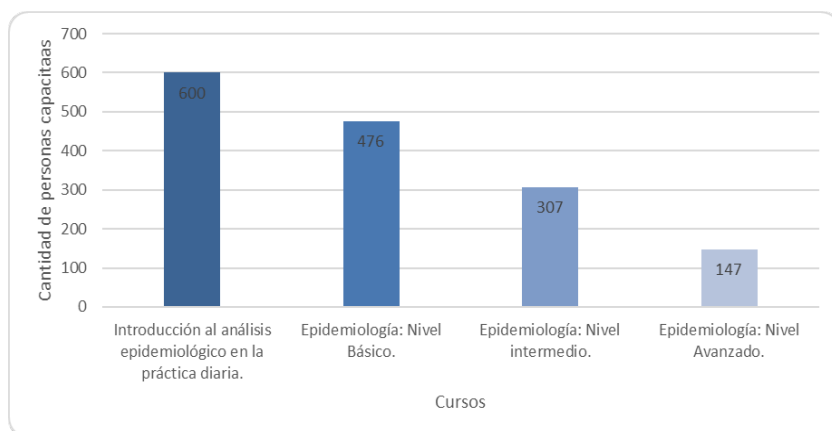
Una de las características de la oferta educativa que distingue al INE es su encuadre dentro del INAP. Los cursos de capacitación que ofrece el INE responden a las pautas y requisitos del INAP y están aprobados por este instituto. Esta característica lo diferencia y posiciona ante otro tipo de cursos no aprobados, ya que participa del circuito formativo de capacitación establecido en el CCTG. Al otorgar créditos –que son necesarios en la carrera del empleo público nacional y en el ámbito de la salud– es valorada por quienes trabajan en la Administración Pública Nacional en ámbito de la salud.

No obstante, esta certificación, gran parte de los destinatarios tradicionales son graduados universitarios que se desempeñan en el ámbito de la salud independientemente de su pertenencia a instituciones de jurisdicción nacional, provincial o municipal, e incluso de países limítrofes. En forma complementaria, con la finalidad de otorgar certificaciones con auspicio universitario y/o reconocimiento de posgrado, se han realizado convenios específicos con universidades nacionales, por ejemplo, con la UNSL en 2016–2018 y UNMdP en 2019 y 2023.

## **Acerca de las/os trabajadoras/es capacitadas/os en el INE entre 2015 y 2023: síntesis descriptiva**

Para realizar la descripción de las y los trabajadores de salud que han sido capacitados entre 2015 y 2023, se considera a quienes han finalizado los cursos, es decir, aquellos que, tras ser aceptados, aprobaron la cursada virtual y la evaluación final. Excepto en el caso del curso de Introducción a la Epidemiología en la Práctica Diaria, que es completamente virtual, los demás cursos requieren la asistencia a una instancia presencial de tres a cuatro días, con su respectiva evaluación final presencial. Cabe destacar que el año 2020 no se incluye en el análisis debido a la suspensión de las actividades formativas por la situación de emergencia derivada de la pandemia de COVID-19, ya que tanto las/los docentes como las/los participantes eran personal esencial asignado a las tareas vinculadas a la crisis sanitaria.

**Gráfico 1:** Cantidad de personas capacitadas/os por curso en el trayecto formativo de epidemiología del INE entre 2015 y 2023



Fuente: elaboración propia en base a informes finales del Depto. de Enseñanza Especializada. INE “Dr. Juan H. Jara”

La difusión de la oferta educativa anual constituye la primera etapa del proceso; a lo largo de la última década ha ido variando, desde el envío por correo postal de afiches a autoridades nacionales del Ministerio de Salud, ANLIS, hospitales, direcciones de epidemiología provinciales entre otros y folletos a las/os ex participantes de los dos años previos, actualmente es totalmente virtual. Se realiza a través del sitio web institucional (<https://ine.gov.ar/cursos-del-ine>) y una cartera de más de 10000 direcciones electrónicas. El hecho de que los destinatarios dispongan de dispositivos digitales y que la conectividad a internet se haya ampliado en el país, se constituye en una ventaja, en tanto baja costos, tiempos y favorece la interacción en tiempo real, y una desventaja, cuando la/el destinataria/o se encuentra en lugares alejados, con escasa o nula conexión a internet. En este caso, se observa como deuda pendiente en la formación de las y los trabajadoras/es de la salud.

La selección de postulantes se realiza de acuerdo con el perfil requerido, al cupo establecido, la disponibilidad de tutoras/es para su acompañamiento, presupuesto y logística, la representatividad geográfica, además de sus antecedentes curriculares. Es importante tener en cuenta que, debido a la carga horaria de los cursos y los niveles de dificultad, el acompañamiento académico/ pedagógico, resulta fundamental.

Cada curso cuenta con una dirección, un sistema de tutorías y una coordinación pedagógica, con el propósito de guiar, responder dudas y facilitar el aprendizaje. Aprobadas las evaluaciones parciales/trabajos prácticos y el trabajo práctico final, la/el participante se encuentra en condiciones de asistir a la instancia presencial final (IPF) de cuatro días en el instituto. La misma tiene por objetivo la integración de los contenidos a través de actividades grupales y de modalidad taller y rendir la evaluación final que consta de: una prueba escrita e individual y la defensa oral del trabajo

práctico final grupal. Al no poder concurrir la/el participante cuenta con dos años posteriores a la finalización de la cursada.

**Tabla 1:** Participantes inscriptos, aceptados y que aprobaron los cursos del trayecto formativo de epidemiología entre 2015 y 2023<sup>4</sup>

| Curso                                                          | Pre-<br>Ins-<br>criptos | Acep-<br>tados | Comen-<br>zaron | Aprobaron<br>cursada |     | Concu-<br>rrieron<br>IPF | Aprobaron Curso |     |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------|----------------|-----------------|----------------------|-----|--------------------------|-----------------|-----|
|                                                                |                         |                |                 | N°                   | %   |                          | N°              | %   |
| Introducción al análisis epidemio-lógico en la práctica diaria | 1377                    | 1342           | 777             | 600                  | 77% | N/C                      | 600             | 77% |
| Epidemiología: Nivel Básico                                    | 1635                    | 940            | 739             | 591                  | 80% | 476                      | 476             | 64% |
| Epidemiología: Nivel Intermedio                                | 618                     | 478            | 427             | 303                  | 71% | 307                      | 307             | 72% |
| Epidemiología: Nivel Avanzado                                  | 305                     | 207            | 188             | 145                  | 78% | 147                      | 147             | 78% |
| Total                                                          | 3935                    | 2967           | 2131            | 1645                 | 77% | 924                      | 1530            | 72% |

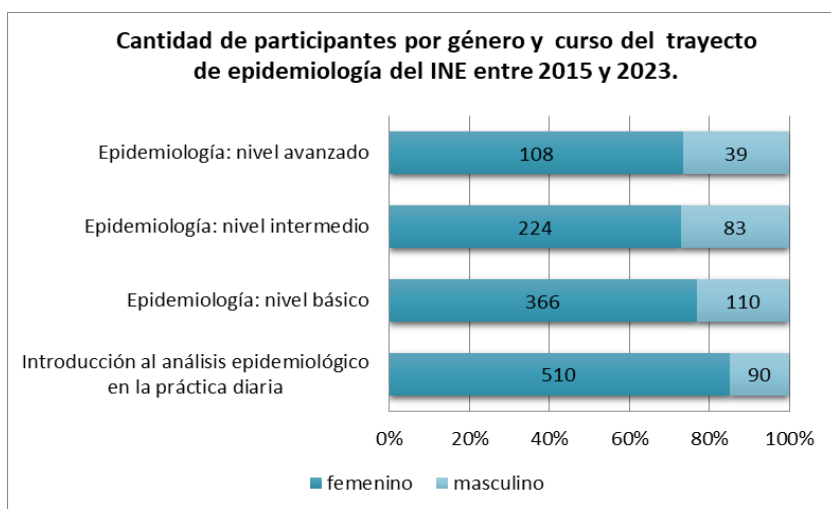
Fuente: elaboración propia en base a informes finales del Depto. de Enseñanza Especializada. INE “Dr. Juan H. Jara”

<sup>4</sup> N/C: no corresponde por no tener instancia final

Aprobaron cursada virtual: Número de personas que rindieron y aprobaron las evaluaciones y/o recuperatorios pautados para la cursada virtual. Concurrieron a la IPF: número de personas de la cohorte en curso que asistieron a la instancia presencial final del año en curso. Incluye a las personas que asisten de hasta dos cohortes anteriores que habiendo aprobado la cursada no se presentaron en el mismo año.

Es decir, de los 3935 aspirantes preinscriptos para realizar el trayecto formativo de epidemiología entre 2015 y 2023, fueron aceptadas/os 2967. (representa el 75%, porcentaje que varía al interior de cada curso). De las/os 2131 (71%) que efectivamente comenzaron los cursos, finalizaron 1645 (77% de los que comenzaron). Este porcentaje de finalización de los cursos se encuentra por encima de los valores históricos propios en los sistemas de enseñanza a distancia. Resulta destacable que en todos los cursos entre el 75% y el 85% tanto de las/os inscriptas/os como los que finalizaron fueron del género femenino.

**Gráfico 2:** cantidad de participantes por género y curso del trayecto formativo de epidemiología del INE entre 2015 y 2023



Fuente: elaboración propia en base a informes finales del Depto. de Enseñanza Especializada. INE “Dr. Juan H. Jara”

En lo que respecta a la distribución geográfica, durante el periodo estudiado se capacitaron trabajadoras/es de casi el total de las jurisdicciones argentinas y de algunos países de América Latina: Bolivia y Paraguay.

**Tabla:** Procedencia de las/os participantes capacitadas/os entre 2015–2023

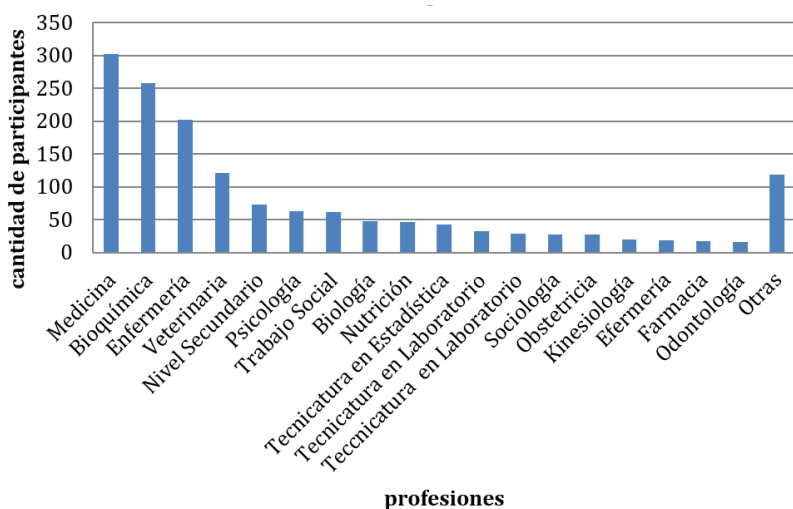
| Procedencia<br>/Curso | Introd. a la<br>Epidemiología en<br>la Práctica Diaria |      | Epidemiología<br>Nivel<br>Básico |      | Epidemiología<br>Nivel<br>Intermedio |      | Epidemiología<br>Nivel<br>Avanzado |      |
|-----------------------|--------------------------------------------------------|------|----------------------------------|------|--------------------------------------|------|------------------------------------|------|
|                       | n                                                      | %    | n                                | %    | n                                    | %    | n                                  | %    |
| Buenos aires          | 177                                                    | 29,5 | 150                              | 31,6 | 81                                   | 26,3 | 39                                 | 20,3 |
| CABA                  | 81                                                     | 13,5 | 71                               | 15   | 54                                   | 17,7 | 26                                 | 35,4 |
| Catamarca             | 7                                                      | 1,2  | 4                                | 0,8  | 2                                    | 0,5  | 1                                  | 0    |
| Chaco                 | 14                                                     | 2,4  | 11                               | 2,3  | 6                                    | 2    | 3                                  | 5,1  |
| Chubut                | 7                                                      | 1,2  | 12                               | 2,5  | 8                                    | 2,5  | 4                                  | 1,3  |
| Córdoba               | 46                                                     | 7,6  | 19                               | 4    | 14                                   | 4,5  | 7                                  | 2,5  |
| Corrientes            | 2                                                      | 0,4  | 8                                | 1,7  | 0                                    | 0    | 0                                  | 0    |
| Entre Ríos            | 2                                                      | 0,4  | 10                               | 2    | 19                                   | 6,1  | 9                                  | 6,3  |
| Formosa               | 0                                                      | 0    | 4                                | 0,8  | 0                                    | 0    | 0                                  | 0    |
| Jujuy                 | 29                                                     | 4,8  | 15                               | 3,1  | 9                                    | 3    | 4                                  | 1,3  |
| La Pampa              | 5                                                      | 0,8  | 3                                | 0,6  | 0                                    | 0    | 0                                  | 0    |
| La Rioja              | 10                                                     | 1,6  | 21                               | 4,5  | 6                                    | 2    | 3                                  | 1,3  |
| Mendoza               | 26                                                     | 4,4  | 13                               | 2,8  | 8                                    | 2,5  | 4                                  | 2,5  |
| Misiones              | 5                                                      | 0,8  | 5                                | 1,1  | 9                                    | 3    | 4                                  | 3,8  |
| Neuquén               | 29                                                     | 4,8  | 16                               | 3,4  | 5                                    | 1,5  | 2                                  | 2,5  |
| Rio Negro             | 29                                                     | 4,8  | 23                               | 4,8  | 22                                   | 7,1  | 10                                 | 0    |
| Salta                 | 38                                                     | 6,4  | 31                               | 6,5  | 22                                   | 7,1  | 10                                 | 1,3  |
| San Juan              | 2                                                      | 0,4  | 8                                | 1,7  | 5                                    | 1,5  | 2                                  | 1,3  |
| San Luis              | 17                                                     | 2,8  | 13                               | 2,8  | 5                                    | 1,5  | 2                                  | 2,5  |
| Santa Cruz            | 10                                                     | 1,6  | 7                                | 1,4  | 2                                    | 0,5  | 1                                  | 1,3  |
| Santa Fe              | 17                                                     | 2,8  | 19                               | 4    | 25                                   | 8,1  | 12                                 | 7,6  |
| T. del Fuego          | 17                                                     | 2,8  | 3                                | 0,6  | 2                                    | 0,5  | 1                                  | 0    |
| Tucuman               | 29                                                     | 4,8  | 10                               | 2    | 5                                    | 1,5  | 2                                  | 2,5  |
| Bolivia               | 2                                                      | 0,4  | 0                                | 0    | 0                                    | 0    | 0                                  | 0    |
| Paraguay              | 0                                                      | 0    | 0                                | 0    | 2                                    | 0,5  | 1                                  | 1,3  |
| Total                 | 600                                                    | 100  | 476                              | 100  | 307                                  | 100  | 147                                | 100  |

Fuente: elaboración propia sobre base de datos e informes finales del Depto. de Enseñanza Especializada, INE “Dr. Juan H. Jara”

Tal como se puede observar, el mayor número de alumnas/os corresponde a la provincia de Buenos Aires, lo que guarda relación con su mayor número de habitantes según el censo 2022, y junto con CABA, en todos los cursos representan más del 40% del origen de los participantes, concentrando en el curso de nivel avanzado el 55% de participantes. El mecanismo de selección de aspirantes intenta considerar la representación de todas las provincias, aunque las provincias del Noreste y algunas del Noroeste continúan con la tendencia a una proporción de inscriptos menor a lo esperable, tal como se mostró en el trabajo de Calvo y col (2014), y en la actualidad continúa acorde a la cantidad de habitantes según el censo 2022. Se destaca la ausencia de inscriptas/os de la provincia de Santiago del Estero, por lo que resulta imperioso realizar acciones específicas para indagar esta vacancia en la solicitud de vacantes.

Los perfiles profesionales registrados fueron diversos, lo que da cuenta a la cada vez más creciente perspectiva interdisciplinaria de la epidemiología. Se resumieron en 52, siendo los más frecuentes, tal como se observa en el gráfico 3, los vinculados con la medicina, bioquímica, enfermería y veterinaria, que, entre los cuatro, sumaron el 57% de las/os inscriptas/os. El resto de los perfiles tienen una baja frecuencia, 14 de los cuales entre el 4 y el 1%, habiendo una dispersión de los otros 35 con una frecuencia de entre el 0,9 y 0,1%. Estos perfiles, agrupados como otros, se encuentran en las áreas de: farmacia, ingeniería, química, terapia ocupacional, medio ambiente, bacteriología, microbiología, abogacía, antropología, biotecnología, gestión y salud ambiental, bioingeniería, comunicación social, sistemas, analista de sistemas, bromatología, contador/a, economía, educación, estadística, genética, tecnicaturas varias, instrumentación quirúrgica, entre otros.

**Gráfico 3:** Distribución de participantes capacitadas/os según áreas de desempeño profesional en los cursos del trayecto formativo de epidemiología del INE entre los años 2015 y 2023.



Fuente: elaboración propia sobre bases de datos e informes finales del departamento de Enseñanza Especializada. INE “Dr. Juan H. Jara”

La incógnita acerca de la puesta en juego o transferencia de lo aprendido en la cotidianeidad de las prácticas profesionales ha acompañado la tarea de evaluación del departamento de enseñanza especializada, lo que ha llevado a diseñar algunos dispositivos de seguimiento de egresadas/os, que en forma asistemática recoge la información en torno a estas temáticas. Entre ellos, en el año 2019, se realizó una encuesta vía correo electrónico a aquellos egresados/as que entre los años 2013–2017 aprobaron los niveles de epidemiología básico e intermedio en forma consecutiva. De los 176 que cumplían este requisito y se consultaron, se obtuvieron 72 respuestas (40%), valor que se considera relevante en función del tipo de contacto anacrónico, virtual y asincrónico.

Se indagó respecto a lugares de trabajo, cambios de funciones y desarrollo de las acciones de investigación epidemiológica posteriores a la capacitación. Los datos obtenidos arrojaron que el 91,8% se desempeña en instituciones del sector salud siendo el 98,4% del sector público; 56,7% de jurisdicción provincial, 26,7% nacional y 16,7% municipal. Los resultados también muestran que el 41% manifiesta haber cambiado de función y que en un 31 % se vinculó a la formación en epidemiología. Respecto del desarrollo del protocolo de investigación diseñado como evaluación final, se encontró que el 35,5% había logrado implementarlo, encontrándose al momento del cuestionario en distintas fases de desarrollo: revisión del proyecto (20,8%), recolección de datos (12,5%), análisis de datos (29,2%), redacción del informe final (20,8%) y publicación (29,2%).

En cuanto a la evaluación del impacto de su capacitación en su tarea cotidiana, los resultados obtenidos fueron muy alentadores, ya que el 86% ha considerado en forma positiva a la misma. Se les solicitó que calificaran dicho impacto en una escala del 1 a 10, siendo 1 impacto nulo y 10 máximo impacto. El 46,8% calificó entre 7 y 8 puntos y el 39,7% entre 9 y 10 puntos. Otro dato que se vincula con la apreciación positiva de esta capacitación se puede apreciar en que, si bien el 13% de los encuestados iniciaron su formación en el INE, el 57% manifestó volver a elegir la institución en su proceso formativo.

### **Consideraciones finales**

Luego de lo presentado, surgen algunas reflexiones en torno a la búsqueda y construcción de nuevos escenarios que posibiliten continuar profundizando los lazos entre la educación permanente y el mundo del trabajo, desde el rol del INE como organismo de carácter público y nacional. En la actualidad, la docencia es parte de la misión del instituto, junto con la investigación y la vigilancia epidemiológica. Así es que se destaca en su orientación a la formación de una masa crítica de profesionales y técnicas/os con capacidad de

realizar diagnósticos de situación de salud, detectar problemas, priorizarlos y proponer líneas de intervención a través de la investigación y/o vigilancia epidemiológica, con el propósito de aportar información apropiada y oportuna para la toma de decisiones en salud.

Esta institución se ha ido adaptando a cada una de las necesidades de los tres siglos que atravesó desde su fundación. Nacida como el Hospital y Asilo Marítimo, fundado el 30 de septiembre de 1893, y constituida en 1971 como Instituto Nacional de Epidemiología<sup>5</sup>, tras 131 años al servicio de la Salud Pública y 35 años de trayectoria en educación a distancia, ha sido pionera a nivel país en la modalidad. Hoy se enfrenta a nuevos y renovados desafíos para continuar capacitando a los equipos interdisciplinarios del área de la salud de nuestro país, apostando a una mejora de la salud pública.

Uno de estos desafíos, como escenario privilegiado, es la posibilidad de ser sede de residencias en epidemiología; en el que se puedan especializar talentos jóvenes a través de una sólida formación teórica y metodológica, quienes en un futuro podrían incursionar en espacios de toma de decisiones en salud.

Otro desafío se presenta con la apuesta por la democratización de oportunidades de formación de trabajadoras/es de las distintas provincias, en la que el Estado nacional promueva la formación a través de convenios específicos que posibiliten no sólo el trayecto virtual sino la posibilidad de asistencia a las instancias presenciales. Las mismas implican grandes costos desde lo económico, laboral, familiar entre otros factores, que ameritan ser considerados, para promover el acceso equitativo a la formación. En este sentido resulta perentorio considerar, desde una perspectiva de género, el alto porcentaje de mujeres que realizan la formación en el instituto. Los datos permitieron recuperar viejos y abrir nuevos interrogantes,

---

<sup>5</sup> Por decreto N° 1944 del Poder Ejecutivo Nacional.

respecto de las actuales y futuras configuraciones del rol de la mujer en el campo profesional de la salud.

Asimismo, se presenta como sustancial acrecentar una política de gestión tendiente a conocer el uso activo que las/os egresadas/os hacen de los conocimientos adquiridos en la capacitación en epidemiología en su práctica profesional, y un relevamiento permanente de las necesidades actuales de capacitación lo que brindará elementos para el posible diseño de nuevas propuestas; respondiendo así a una probable necesidad sentida que no ha sido detectada por el sistema. Desde el departamento de enseñanza especializada, y en vinculación con el seguimiento las/os egresadas/os, otro escenario posible se constituye con la difusión del conocimiento, a través de encuentros académicos del trayecto formativo que permitan poner en común las investigaciones realizadas a partir de la formación recibida.

Para finalizar, se afianza la perspectiva del trabajo colaborativo, cuya relevancia se ha visibilizado con fuerza en la pandemia por SarCoV-2. La mirada al conjunto lleva a poner aún más el acento en esta modalidad, en un trabajo interdisciplinario e interinstitucional. Así es que otro de los desafíos que se presenta es acentuar el trabajo en pos de la formación de redes entre las/os participantes y las instituciones<sup>6</sup>, dando cuenta de las potencialidades de la educación a distancia como opción pedagógica para la formación continua y permanente. Es fundamental la puesta en valor de esta modalidad para formar equipos de trabajo interdisciplinarios en la coyuntura

---

<sup>6</sup> Esta línea ha sido desarrollada en estudios previos por integrantes de los grupos de investigación a los cuales pertenecen las autoras de este trabajo: Grupo de Investigación sobre conocimiento, educación y comunicaciones (GICEC-CIMED-FaHum-UNMdP), proyectos insertos en el IPSIBAT-CONICET (Facultad de Psicología, UNMdP). En la actualidad son dirigidos y co-dirigidos por Esp. Emilia Garmendia, Mg. Andrea Rainolter, Esp. Mariela Senger. Algunas de líneas de investigación vinculadas al trabajo se realizaron, en distintas oportunidades, en forma conjunta con el Grupo de Investigaciones del Trabajo (FCEyS - UNMdP)

actual, a partir de la cual se profundice el intercambio empoderador aportando a la construcción de trayectorias acordes a los derechos de formación de las/os trabajadoras/es y de la necesidad del Estado de contar con personal idóneo y cada vez más y mejor capacitado para dar respuesta a las necesidades en salud.

## **Referencias bibliográficas**

- Allega, L., Arkus, M., Astarita, M. Ayala, C., Grottola, L., Rey, M., Zin, M. (2018). “La Carrera Administrativa. Ingreso, Promoción, Capacitación, Evaluación de desempeño, Egreso en Argentina” en *Serie de investigaciones empleo público: servicio civil comparado y evaluación de impacto de la capacitación*. Buenos Aires: Instituto Nacional de la Administración Pública – INAP.
- Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31, 13–27.
- Calvo, E. y col., (2014) Distribución y caracterización de equipos de salud capacitados a distancia por el Instituto Nacional de Epidemiología. *Revista Argentina de Salud Pública*; 5 (19): 33–38. Disponible en línea: <http://rasp.msal.gov.ar/rasp/articulos/volumen19/33-38.pdf>
- Davini, M. C. (2005). Enfoques, problemas y perspectivas en la educación permanente de los recursos humanos de salud. *OPS*, 45.
- Delors. J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones Unesco.
- Fainholc, B. (2009). *Diccionario práctico de tecnología educativa*. Buenos Aires: Alfagrama Ediciones.
- Garmendia, E.; Malvassi, S.; Mucci, O.; Rainolter, A.; Suarez, C. (2001) “Los microempreendedores y sus necesidades de formación: educación a distancia y género”. *Revista FACES* de la Facultad de Cs. Económicas y Sociales de la UNMdP, Año 7, Nº 11, 81-104.
- Garmendia, E.; Malvassi, S.; Rainolter, A. (2001) “La formación continua y la educación a distancia: El caso de los graduados universitarios residentes en las localidades de asiento de los CREAP del SUA de la UNMdP”. *Boletín Anual de Trabajos y Publicaciones. Revista de la*

- Asociación de Difusión de la Educación a Distancia ADED.* Colaboración Nº 6. Disponible en línea:  
<http://www.aded.org.ar/espanol/biblioteca/index.htm#publicaciones>
- Hoffmann, M.; Garmendia, M, Atucha, AJ, (2013) *Capacitación y trabajo: la educación a distancia / virtual como modalidad educativa apropiada para la formación continua y el desarrollo del trabajo interdisciplinario.* Informe final. Beca de investigación. Mar del Plata: FCEyS. UNMdP.
- Lanari, M.E; Garmendia, E, (Eds.). (2014). *Políticas sociales, políticas de empleo, entre necesidades y contingencias. Desde la capacitación al trabajo.* Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Last, J. M. (2014) *A dictionary of epidemiology.* Oxford, Oxford University Press.
- Mena, M., Rodriguez, L. y Diez M.L. (2005) *El diseño de proyectos de educación a distancia.* Buenos Aires: La crujía
- Ministerio de Justicia de la Nación (1999). *Decreto 66/99. Convenio Colectivo de Trabajo.* Disponible en:  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/55000-59999/56235/norma.htm>
- Ministerio de Justicia de la Nación (2004). *Ley 25877. Régimen Laboral.* Sanción: 2/03/2004; Promulgación: 18/03/2004. Boletín Oficial 19/03/2004.
- Ministerio de Salud de la Nación – MSAL (2018) *Educación permanente en salud.* Disponible en línea:  
<<https://www.argentina.gob.ar/salud/capacitaciones/educacion-permanente-salud>>
- Ministerio de Trabajo, empleo y seguridad social - MTESS. (2011) *Plan estratégico. Formación continua: innovación y empleo. Argentina 2020.* Disponible en línea: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/presentan-el-plan-estrategico-formacion-continua-innovacion-y-empleo-argentina-2020>
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Disponible en: [http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia\\_onrubia.pdf](http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf)

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015) *Objetivos de desarrollo sostenible*. Disponible en línea: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización Panamericana de la Salud - OPS (2020) *Las funciones esenciales de la salud pública en las Américas. Una renovación para el siglo XXI. Marco conceptual y descripción*. Washington, D.C. Disponible en línea: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/53125>
- Perkins, D. (1995). *Escuela inteligente* (Vol. 17). Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (1999). “¿Qué es la comprensión?” en W. Stone (Comp.), *La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Poder Ejecutivo Nacional (1979). *Ley 22127. Sistema Nacional de Residencias de la Salud*. Sanción: 28/12/1979; Promulgación: 28/12/1979; Boletín Oficial 08/01/1980.
- Silva, A., Ballejo, C. (2024). *Programa del curso Epidemiología: Nivel Avanzado*. Instituto Nacional de Epidemiología “Dr. Juan H. Jara”. Disponible en línea: <https://ine.gov.ar/cursos-del-ine/>

## Capítulo 10:

### Narrativas testimoniales y vivencias acontecidas por y en la educación a distancia

*María Laura Rosales  
Emilia Garmendia*

#### Introducción

Nuestra pretensión es dar cuenta de un encuentro de miradas en torno a cuestiones y situaciones que hemos compartido y que hasta el momento no habíamos expresado, al menos de esta forma. El diálogo ha sido una constante en lo transcurrido, sobre todo mientras caminábamos por una senda en la que nos detuvimos por momentos, aunque a veces una venía y la otra ya se estaba yendo. Es difícil ser totalmente claras en la explicación de cómo está pensado el capítulo. Tal vez tampoco nosotras lo tengamos tan claro... pero empezamos... En primer lugar, nos presentamos e intentamos dar un color a nuestras posteriores preocupaciones, y reflexiones.

#### Empezamos

**Laura:** *Soy María Laura Rosales, nacida en Martín Coronado, partido de Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires, el 14 de marzo de 1974. Primera María a la que le siguen otras dos. Soy hija de María, también y de Cristóbal. Familia donde entre el juego y el desafío circuló el saber (no académico), la alfabetización informacional, el autoaprendizaje, la curiosidad, la enseñanza. A los 9 años, por una oportunidad laboral de mi papá, vinimos a vivir a Mar del Plata.*

*Soy docente. Desde que tengo memoria me recuerdo en este rol, con mis muñecos, con mis hermanas, con mis compañeras y compañeros de*

*escuela, en actividades parroquiales, con familiares, en distintos niveles de enseñanza, en un aula, al aire libre, a distancia, en forma presencial y virtual. En grupos homogéneos, heterogéneos, con pares, con adultos, con niños...*

**Emilia:** *Soy Emilia Garmendia, nacida en General Madariaga, Provincia de Buenos Aires, el 12 de febrero de 1955, de una familia constituida a partir de la integración de dos tradiciones migrantes (vasca de Guipúzcoa e italiana de Le Marche) y con un fuerte arraigo a nuestra tierra y a la cultura de la pampa bonaerense. Todo mi recorrido académico transcurrió en la educación pública: la primaria empezó en Lomas de Zamora, luego en Villa Gesell y terminó en Mar del Plata, ciudad en la que hice el secundario y la carrera de grado completas. Tanto mi hermana como yo iniciamos la carrera en los '70 y fuimos la primera generación en acceder a estudios universitarios de nuestra familia. Mis padres impulsaron de varios modos el amor por la lectura, por el conocimiento, y al igual que Laura vinimos a Mar del Plata por razones laborales de mi padre a fines de 1965.*

### **Lo que somos... o creemos ser**

**Laura:** *Soy docente, a mis 50 años puedo comprender y poner en términos qué significa esto: estar al servicio del otro, conocerlo, descubrir la manera de pensar, decir la palabra justa, necesaria, que marque una diferencia. Descubrir las potencialidades de cada uno, colaborar con las dificultades, interpretar la diversidad de los grupos, ser tan delicado y preciso como un cirujano para lograr que las individuales logren sentirse parte de un todo del que son parte y al cual nutren...*

*Ser docente es siembra, que a veces tiene una cosecha que no se ve, pero también es una actividad dinámica que se retroalimenta constantemente. Creo que no pasa un día en el que no se saborea y se disfruta del estar ahí, en ese momento en el que una respuesta, una expresión, un gesto, demuestra que uno está haciendo lo correcto por el*

*otro y para el otro. También estoy convencida, de que un buen docente es aquel que da herramientas para que los que comparten su vida, sigan con la suya, quedándose con lo que hiciera falta y buscando al maestro si lo necesitaran. Les digo a mis alumnos que una vez que fui su maestra lo soy para siempre, nunca salen de mi vida, me hicieron y hacen ser quien soy.*

*Mientras estudiaba daba clases particulares y en verano realicé trabajos en comercio. Una vez recibida, comencé a recorrer distintas instituciones educativas trabajando como maestra de informática, preceptora de secundario, maestra de grado, hasta que logré titularizar como maestra. Siempre supe que no había terminado mis estudios. Además de la formación continua con cursos y talleres, la UNMdP era una experiencia que debía vivir.*

**Emilia:** *Promediando los años sesenta debí rendir y aprobar el ingreso a la Escuela Normal, que aquí en Mar del Plata estaba ubicada donde hoy funciona la Biblioteca Municipal, en 25 de mayo y Catamarca. Mi deseo era ser maestra. Cuando viajábamos a General Madariaga me encantaba observar sobre la mesa de mi tía Susana la pila de cuadernos de los chicos para corregir, y un montón de revistas “La obra”, que miraba con curiosidad, dispuestas a ser consultadas para preparar las planificaciones... ella era maestra. Decidida a terminar mis estudios y trabajando a la par, por fin tuvimos nuestro traslado al edificio propio en Maipú y Marconi... Pero, durante los años ‘69-’70, el régimen dictatorial imperante decidió mediante decretos y resoluciones ministeriales dar fin al normalismo en la Argentina, tradición que cumplía exactamente 100 años. Entonces hubo que optar entre distintos bachilleratos y la nueva “Piloto ex normal” fue mi escuela hasta que me recibí de Bachiller en Letras en 1972. La dictadura, sin buscar los consensos que una medida de esa envergadura implicaba, influida por las sugerencias de algunos normalistas y de organismos internacionales, emprendió aquella reforma, similar a la de otros países latinoamericanos, que trasladó la formación del*

*magisterio al nivel superior. En ese marco, decidí que mi objeto de estudio a futuro sería la educación, pero resigné la formación como maestra-profesora en el nivel superior no universitario, al elegir la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, a la que ingresé en 1973.*

*Creo que devine docente entre otras opciones sin mesurar, dimensionar, lo que eso significaría. Cuando opté por la licenciatura también me gustaba la arquitectura, y la idea proyectar, crear algo nuevo, diseñar, reciclar... pero esa carrera era una opción que descarté en función de mis posibilidades de aquel momento: arquitectura era una carrera “cara”. Así que elegí Ciencias de la Educación sabiendo que había preferido dejar de lado la alternativa de la formación como docente.*

## **La formación**

**Laura:** *Mi título de Profesora para la enseñanza primaria lo obtuve en una universidad privada. A la par de esta carrera, había comenzado en la Universidad Nacional de Mar del Plata el Profesorado de Matemática. Hice el ingreso en ambos centros de estudio y luego de comenzar a cursar una materia en Matemática, al desaprobado el primer parcial, dejé de estudiar y seguí con el terciario.*

*Cuando Alberto, mi esposo, terminó la carrera universitaria en la UNMDP como Diseñador Industrial, después de años de esfuerzo para congeniar trabajo, estudio y una vida juntos, decidimos ir a España para vivir una experiencia diferente.*

*Muchos vemos a la educación extranjera con los ojos de modelo y admiración que Sarmiento nos transmitió y la realidad de dar clases particulares en el pueblo que me establecí de Andalucía y poder estar algunos meses en una escuela, me hicieron darme cuenta que los principios no eran los mismos que en este país, que la formación docente era diferente. Cuando mis hijos comenzaron a escolarizarse, lo pude comprobar desde el jardín maternal y el nivel inicial. También*

*sabíamos, mirando hacia adelante, que el acceso a la educación superior (dejando de lado la gratuidad) iba a tener sus limitaciones. Luego de vivir 6 años en España, decidimos volver para que nuestros hijos de 2 y 4 años pudieran tener acceso a una educación acorde a nuestros valores: con creatividad, curiosidad, trabajo en equipo... ¡Lo logramos! María Belén estudia Arquitectura (presencial) y Gestión Cultural (a distancia) y Alejandro está terminando la escuela técnica y comenzando el curso de ingreso en Ingeniería. Esa libertad de poder elegir qué estudiar, es sumamente valiosa.*

**Emilia:** *La licenciatura me llevaba por el camino de la investigación, el planeamiento, la educación de adultos... y me permitiría conocer ese mundo de “la universidad” que tanta curiosidad y entusiasmo me generaba. Pertenezco a un colectivo social que vio una oportunidad de mejorar sus condiciones de vida a través de los estudios universitarios. Teníamos conciencia de su valor y trascendencia, un número importante de nosotros éramos primera generación en la universidad, y creíamos formar parte de un espacio de reconfiguración social alternativo, en pos de más equidad y justicia social. Con avidez de conocimiento y debate permanente nos fuimos formando con excelentes profesores, la mayoría viajaba, desde Buenos Aires, La Plata y Luján, para proponernos una formación sólida, crítica, reflexiva y comprometida. Promediando mi tercer año de cursada un clima de intolerancia y violencia precedió a la dictadura y en los pasillos comenzó a reinar el silencio, y el miedo. Algunos persistimos, aun pagando costos personales inconcebibles, otros quedaron en el camino porque abandonaron, o como María Ercilia, mi compañera de la carrera y amiga desde la secundaria, fueron asesinados. Al año siguiente cerraron la inscripción a la licenciatura, y luego la carrera.*

*La formación continuó, conocimos otras perspectivas del campo, algunas novedosas, otras atávicas, tradicionales y nos recibimos en 1978 junto a mis compañeras de estudio de General Madariaga. Y allí comenzó el camino de la docencia, distinto a lo por mí conocido. Inicié*

*como preceptora, en jardín de infantes, en la escuela secundaria, y también daba clases particulares para estudiantes de la secundaria y de los ingresos a la universidad, había que seguir trabajando. Logré una ayudantía en una de las pocas asignaturas que se dictaban en la facultad y mientras tanto me postulé para una beca del CONICET que implicaba un posgrado en la UNSL en planeamiento y administración, allí transcurrieron cuatro años de formación intensa y rigurosa. Me casé con Rubén al terminar la segunda beca en 1985, año en que también inicié mi tarea ad-honorem en el recién creado SEAD, el primer proyecto institucional de EaD de la UNMdP trabajando en el equipo que se ocupaba de la evaluación, y allí pude aprender a ejercer un modo atrapante y diferente de ser docente en la EaD. Tuve la hermosa posibilidad de acompañar mi proyecto personal y profesional al completar nuestra familia con la llegada de Andrea, que nació en 1995, y continué trabajando y aprendiendo en la gestión de la EaD y como docente-investigadora, participando en la gestación y desarrollo de propuestas en la modalidad.*

### **Nos encontramos...**

**Laura:** *Cuando mis hijos tenían 7 y 9 años inicié mis estudios en la carrera Bibliotecario Escolar a distancia. Ahí comencé a transitar mi camino como estudiante adulta. Hermosa y gratificante experiencia. Además de entrar en contacto con una carrera que me vinculaba con una prima de mi madre, con mi madrina, con un tío de mi marido... Actividad que me habían ofrecido realizar en España... En el colegio religioso que hice la primaria y la secundaria pasaba horas en ese espacio. Los últimos años de mi secundario transitaron en la Biblioteca Pública Municipal, la biblioteca Juventud Moderna, la Rateriy... Los catálogos fueron mis aliados una y mil veces... Me ilusionaba ser bibliotecaria, pero Bibliotecaria Escolar: un día como maestra de tercer año conocí a Hilda, la bibliotecaria de una escuela primaria, que asistía una vez a la semana a un SUM con los niños para hacerlos volar*

*con la lectura, participar en espacios maravillosos... ella también me inspiró.*

*Tuve la posibilidad de comenzar la cursada a distancia en 2012, con gran responsabilidad y compromiso: sabía que no estaba haciendo un curso o taller, sino que enfrentaba una carrera universitaria. En ese momento, para poder cursar las materias había que pagar un monto por cada una de ellas y la condición para aprobarlas era rendir final presencial de cada una de ellas. A través de una plataforma me “metía” en los pasillos intrincados de un nivel de estudio al que debía darle mucho, pero sobre todo del que recibiría. En el primer cuatrimestre me inscribí en cuatro materias y nos encontramos en Metodología del trabajo intelectual.*

**Emilia:** *Conducir esa cátedra con modalidad a distancia constituyó para mí un verdadero desafío, hacía un año que me había hecho cargo de la asignatura en modalidad presencial y ya la tenía diseñada, había pensado alternativas, tomado decisiones y puesto en marcha la cursada del cuatrimestre durante 2008. Representaba para mí un nuevo reto, un modo de probarme y a la vez una oportunidad. Durante años había coordinado la implementación de propuestas de formación de grado, posgrado y extensión con modalidad a distancia, pero no había tenido la posibilidad de armar una materia de grado como responsable además del contenido, excepto algunos cursos de posgrado.*

*Cuando enfrenté la necesidad de elegir aquellos textos que tuvieran la potencia de “traspasar la cuarta pared”, de empezar o continuar un diálogo con cada estudiante, surgieron inquietantes dudas: ¿cuáles eran los textos que representaban tradiciones académicas insoslayables en el campo? ¿y cuáles eran los que mis antecesores en la asignatura habían instalado como clásicos canónicos y por lo tanto se tornaban prioritarios, aunque no les asignara yo, ese lugar especial? ¿Cómo evitar superposiciones y a la vez dar cuenta de distintas posturas epistémicas frente a los temas de la asignatura? Los textos son complejos, y el contexto en el que se insertan debería ser abordado visibilizando la*

*trama de la que formaban parte, sea cual fuera la modalidad de enseñanza. Me parecía que ese desafío era aún mayor en la EaD. Imaginaba que, en la lejanía y la soledad de la lectura, cada obra cobraba un protagonismo especial, que su brillo resaltaba particularmente entre la constelación de textos que se le ofrecía a cada estudiante.*

*¿Y qué lugar tendrían los tutores? A diferencia de la presencialidad en la cursada con EaD esperábamos muchos más estudiantes... Y a diferencia de los modelos de tutoría transitados por mí en gestión de la EaD, aquí no contábamos con otros mediadores que el equipo de cátedra de la presencialidad y el involucramiento con la modalidad dependía de la voluntad de cada docente para integrarse al equipo de la no presencialidad. La prueba era diseñar un efectivo acompañamiento de las actividades de lectura, reflexión, resolución de trabajos prácticos, intercambios de ideas en los foros y participación planteadas a los estudiantes. Sabíamos que los ritmos de trabajo de cada uno serían disímiles, y eso estaba contemplado en la propuesta. Para el dictado de la modalidad a distancia contaba con la colaboración de la Dra. Sonia Bazán, quien estaba a cargo de los Trabajos Prácticos en la modalidad presencial, y la Lic. Mariela Senger, que sería la tutora de esta cursada. En la carta de bienvenida y presentación recomendábamos especialmente recurrir al tutor quien los orientaría en las distintas etapas a cumplir.*

*En la cursada 2009, hubo pocos estudiantes, pero en el 2010 se inscribieron más de ciento cincuenta participantes. El equipo se amplió a cuatro tutores y Mariela fue ocupando paulatinamente el lugar de coordinadora, rol que desempeñó a lo largo de varios años. Actualmente esa tarea está a cargo de Mercedes Hoffmann quien anteriormente trabajó como tutora durante siete años. La magnitud de tareas que implicó la masividad requirió, además de mi labor como responsable del dictado de la asignatura, de la colaboración y apoyo mediante una figura de coordinadora de la propuesta académica y del*

*equipo de tutores. Ese nuevo rol suponía la distribución, asignación y actualización de grupos de trabajo y comisiones, así como el monitoreo del cronograma de actividades. También se ocupaba del diseño y gestión del aula virtual mediante la publicación de recursos, materiales, actividades prácticas, el diseño de los trabajos prácticos y monitoreo de su desarrollo, la colaboración en las propuestas de trabajo de los foros y su seguimiento. Una tarea específica generaba la implementación del MSLQ mediante el análisis, informe de resultados individuales y organización/diseño de instancias de devolución de resultados asincrónica y seguimiento del foro específico. Además, la tarea de coordinación demandaba la asistencia y asesoramiento a las tutoras ante dudas puntuales de estudiantes, correcciones de TP o parciales.*

### **Un encuentro a distancia**

**Laura:** *Abí, en los complejos espacios de cada materia de Moodle aparecieron, en la asignatura Metodología del trabajo intelectual, los tutores. No sólo estaba Emilia Garmendia, la titular de la cátedra y otros responsables o encargados de trabajos prácticos (como en otras asignaturas), sino los tutores, “tal vez deban recurrir a la tutoría para solicitar textos ampliatorios o sugerencias para resolver planteos hechos desde la cátedra que resultan complicados o ambiciosos” (Recuperado de los teóricos a cargo de la responsable de la asignatura).*

*Este libro pone en evidencia el amplio y largo recorrido de la Educación a Distancia. Hace más de 10 años, cuando estudié, la tecnología nos permitía sólo encuentros asincrónicos, momentos de elaboración personal. En esas ocasiones las preguntas debían esperar su respuesta, en algunas asignaturas llegaban y solucionaban las dudas, en otras, esa espera se perpetuaba. En ese entonces, el intercambio entre compañeros fue lo que hizo que pudiéramos ir construyendo un andamiaje de contenidos con los que después llegábamos a la*

*elaboración del final. Incluso las comunicaciones entre nosotros eran por la plataforma, no había grupos de whatsapp.*

*Mariela fue mi tutora y con ella establecí a la distancia una comunicación amena y fluida (sin conocerla presencialmente). A pesar de ello, supo aconsejarme, acompañarme y guiarme durante toda la cursada. En mi experiencia como alumna el contacto con el tutor fue importante ya que acortó la distancia entre el titular y el conocimiento. Los vínculos que se generan son tan estrechos como en la presencialidad, muchas veces perduran más allá de la cursada y de la materia. Cada devolución de trabajo práctico, o consulta, eran una manera de conocernos, de sentir su presencia y compañía, de saber que no estaba sola, que alguien decía “presente”. Muchas veces escribía mensajes con consultas que podía resolver sola, pero su respuesta era necesaria, una mano en el hombro.*

**Emilia:** *Cada tutor se encargaba de un grupo que estimábamos no superaría los cincuenta estudiantes, al menos eso se previó en los primeros años, lo que cada vez fue más difícil de sostener. Debían comunicarse con sus grupos de estudiantes, responder a consultas en la casilla de correos, realizar el seguimiento en la planilla correspondiente y responder en los foros, corregir los trabajos prácticos y participar en las evaluaciones parciales y en algunos encuentros sincrónicos para tutorías. También compartían el seguimiento y evaluación continua del desarrollo de las actividades prácticas de los/as estudiantes y colaboraban en las mesas de final.*

*Para el cumplimiento de todas esas tareas, ante la ausencia de cargos docentes, fue necesario recurrir a la figura de adscripto a la docencia ya que la Facultad no disponía de cargos para afectar a la carrera con modalidad a distancia. Aunque desde el 2009 a la actualidad se han abierto varias carreras de grado y postgrado en la Facultad de Humanidades. Algunas de ellas consistieron en una reparación histórica a las cerradas durante la última dictadura militar, pero otras, no. Se recurrió a graduados de la carrera de*

*Bibliotecario Escolar y de Bibliotecario Documentalista que desarrollaban la propuesta bajo la figura de tutor y, al finalizar la adscripción, presentaban un informe producto de la misma bajo mi supervisión. Para fortalecer la propuesta incorporando la figura de facilitador, se recurrió a los estudiantes avanzados adscriptos que desarrollaban tareas de acompañamiento y apoyo a los estudiantes en las actividades teórico prácticas llevadas adelante por el profesor, así como el soporte en las tareas encaradas para sostener diversos procesos de alfabetización y ciudadanía universitaria, entre otras, digital, informacional, académica.*

*Las condiciones institucionales que acompañaron la implementación de la carrera mostraron escasos dispositivos para garantizar derechos de estudiantes y docentes. Aún no se ha logrado obtener el financiamiento para un plan de mejora que contribuya a disponer y/o incrementar el número del personal a cargo de funciones técnicas, comunicacionales y pedagógicas. Gran parte del equipo realizó capacitaciones, aunque no resultan aún suficientes aquellas vinculadas con las estrategias de enseñanza para la modalidad a distancia. Ello generó algunas iniciativas en materia de actualización y perfeccionamiento del equipo que deberían ampliarse a la investigación conjunta con docentes de otras unidades académicas. No se contaba con cargos y dedicaciones ad hoc, ya que la vinculación con la UNMdP era mediante el pago por contrato proporcional a la cantidad de estudiantes que abonaban (no a los que se atendieron).*

*Una primera aproximación permite observar una condición de cierta precarización laboral de este colectivo y una diferencia respecto de quienes desempeñaban esa misma función docente en la presencialidad. Ello se expresó en menores dedicaciones por labor educativa y mayor cantidad de interinatos respecto de cargos concursados. Esto se puede observar tanto en profesores como en las jefaturas de auxiliares de la docencia. Una de las mayores dificultades identificadas en el IAI respecto del plantel académico que se desempeña*

*en la opción pedagógica a distancia, se refiere a la atención a los estudiantes debido a la excesiva cantidad asignada por docente, lo que ocasionaba diversidad de dificultades. Por lo tanto, la motivación de los docentes con respecto a la modalidad y su retención en el sistema, también eran escasos. La relación entre la cantidad y la dedicación del cuerpo docente para atender la programación académica de la opción pedagógica a distancia y la cantidad de estudiantes no siempre fue adecuada. Por otro lado, los mecanismos de incorporación y promoción de los docentes, su selección, capacitación y contratación eran inciertos, y a veces muy dependientes de las voluntades personales.*

### **Frente a frente en el oral**

**Laura:** *Al rendir el final oral, llegar por primera vez a la facultad en forma presencial y conocer a otros pares y a los docentes, no podía dejar de preguntarme a quién estaba viendo. Eran otros tiempos de la educación a distancia, sin contacto visual con el equipo docente, sin videos, sin videollamadas, con suerte con una foto. Para mi sorpresa Mariela no estaba y para mi asombro (y susto) Emilia Garmendia me tomó el examen final oral. Ahí hicimos una conexión que ya existía, porque cada teórico que leía la comprendía como estudiante y transpolándola a mi experiencia docente cotidiana. Enseguida entendí que para nosotras ser docente era algo muy similar, y me invitó a contactarme con ella para participar de la cátedra en docencia y en investigación. Quiero aclarar que me saqué un hermoso 8, un buen docente evalúa a su alumno y ve las potencialidades también... Se quedó con el esquema que había hecho y comprendí que la nota también era porque me sentía muy cómoda con los conocimientos pragmáticos de la materia y poco a poco me había compenetrado en el intrincado conocimiento científico, base fundamental del conocimiento académico.*

**Emilia:** *Recuerdo ese día, eran muchos estudiantes en la mesa y habíamos logrado ser un número importante de duplas para constituir cada grupo examinador. Mariela no podía estar, creo que estaba de viaje. Uno a uno fuimos evaluando, siempre intentamos que en cada grupo evaluador estuviera presente quien había sido el tutor de cada estudiante. A veces eso no era posible, como ese día con María Laura. Por lo general no soy demasiado consciente de que en ese ritual en el que los estudiantes participan en una relación evidentemente asimétrica, el ¿temor natural? se acrecienta cuando quien toma el examen es la responsable titular de la cátedra. Tal vez en este caso habrá sucedido también. Vienen a mi memoria las palabras de Bohoslavsky, en su texto Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante, cuando expresa*

El término “ritual” que ya he empleado varias veces alude a formas reiteradas de establecer una continuidad entre una generación y otra. Constituye uno de los canales mediante el cual se realiza la trasmisión cultural; puede ser enriquecedor en la medida en que cada acto ritual introduzca características novedosas, de lo contrario los rituales son formas estereotipadas, mecánicas, desvitalizadas y empobrecedoras con relación a los miembros que participan en dicho ritual. El ritual de la Primera Clase, el ritual de la Clase Magistral, [...] el ritual formalizado de un programa, en cuanto a qué debe aprenderse primero y qué debe aprenderse después, el ritual de los exámenes [...] son algunos ejemplos de las múltiples formas que asume la enseñanza y que admiten ser consideradas en sus dos fases: socialización humanizante y socialización alienante. Lamentablemente, por lo general entre profesores y alumnos, de allí el carácter estereotipado que tiene la enseñanza. Importa aquí nuevamente destacar todo lo que enseña por la forma, a través de la forma en que se enseña. (1975: 57)

*Luego de finalizada la exposición de María Laura, la invité a participar de la cátedra en carácter de adscripta, nos pareció que miraba la asignatura desde un lugar que le daba una enorme*

*posibilidad de complejizar su proceso metacognitivo y de colaborar en los procesos y reflexiones vividos por sus compañeros.*

## **Las derivas**

**Laura:** *Abí comencé una experiencia universitaria diferente a la de sólo alumna, la que seguí rigurosamente. En mi primer encuentro con Emilia, luego de la propuesta de formar parte de su equipo, se abrió ante mí una nueva oportunidad de crecer y desarrollarme como estudiante universitaria: ser adscripta a la investigación y a la docencia. Ese sería un camino que multiplicaría en opciones, las derivas: trabajos en distintos grupos de investigación, actividades de extensión, voluntariado. Todo con la orientación y la ayuda de Emilia y su equipo (parte de sus integrantes son autores en este libro), conociendo, comunicándonos, tejiendo redes de conocimiento, de saberes, de crecimiento personal, siempre acompañándonos, ayudándonos y orientándonos...*

*Tuve la posibilidad de ser tutora y aprender sobre qué es la investigación universitaria, haciendo mis aportes. Ser tutora no es ser docente, es parecido, pero no es lo mismo. Ser tutor es asumir la responsabilidad de orientar y guiar, pero también de acompañar y ayudar a otro desconocido distante y lejano con el cual había que lograr un vínculo estrecho y profundo que permitiera un acompañamiento verdadero. Muchas veces este apoyo constituía la diferencia entre que se continuara con la materia o se dejara. El camino para ser tutora empezó por la formación y la investigación.*

**Emilia:** *Busqué en el diccionario el término “deriva” y dice “nombre femenino. Variación lenta y continua de una propiedad que puede ser medida respecto de un valor, dirección o punto preestablecido; por ejemplo, la desviación de un móvil respecto a su trayectoria teórica”. Laura inicia un nuevo recorrido, para nosotros impensado ya que hasta el momento imaginar a alguien como adscripto, y que procediera de la*

*modalidad a distancia era una osadía que no se inscribía en la cultura institucional imperante. Pensamos que tal vez no lo aprobaría el Consejo Académico, pero sí, lo aprobó.*

*Ninguna de nosotras cuenta con una dedicación exclusiva para la docencia y la investigación, la mayoría tenemos más de un cargo con dedicaciones parciales o simples que hacen que se dupliquen las responsabilidades docentes y se adicione la investigación, la extensión... No obstante, hacíamos y hacemos ese trabajo con disfrute, e intentamos acercar a quienes están estudiando en la universidad a esas actividades que no siempre están visibles para los estudiantes. Sobre todo, para los estudiantes de la modalidad. En los años que Laura estudió, quienes lo hacían a distancia no gozaban de los mismos derechos que los de la presencialidad, hoy tampoco, pero sí de unos cuantos más. Quienes estudiaban a distancia debían abonar aranceles, no podían elegir autoridades y representantes, ni ser elegidos, no accedían a las bibliotecas, comedor, servicio de salud... es larga la lista de aspectos que horadaban su ciudadanía universitaria. Entre otras derivas a las que invitábamos a estudiantes de la presencialidad y de la distancia, estuvieron los proyectos de extensión<sup>1</sup>, de voluntariado<sup>2</sup>, de*

---

<sup>1</sup> Proyectos de extensión, convocatoria 2017 “Reconociendo mundos e identidades otras: entre sentidos y tramas”. Fac. de Humanidades. Tipo de actividad: Colaborar en la ampliación del repertorio de actividades orientadas a favorecer el respeto a la diversidad en sus diversas formas en escuelas de formación profesional y primarias dependientes de la Secretaría de Educación del Municipio de General Pueyrredon. 2017-2018.

<sup>2</sup> Proyectos de Voluntariado Universitario: 2009 “Acompañamiento en el uso de materiales educativos actuales, motivantes y novedosos. El rol del alumno voluntario como tutor de alumnos de la secundaria”. Fac. de Humanidades- Fac. de Ciencias de la Salud y del Servicio Social. 2011: “Educación con TIC: colaboración entre estudiantes y profesores, secundarios y universitarios para la inclusión digital”, con las escuelas: Agraria N° 1 y 2 de Miramar, el CEA de la Agraria N° 2, la E.E.M. N° 3 y la E.E.M. N° 19. OCA: 3254/2012. Fac. de Humanidades.

*transferencia, de investigación... y el aprender haciendo, con el acompañamiento de experimentados tutores y diestros maestros.*

*Tal vez estos rasgos que caracterizaron a muchas propuestas de EaD de nuestro país se expliquen en que a partir de los 80, el pensamiento neoliberal se tradujo en políticas educativas que se profundizaron y concretaron durante los 90. Las instituciones públicas trasladaron paulatinamente parte de sus costos a los estudiantes, por ejemplo: en provisión de materiales y bibliografía impresa, comunicaciones, servicios locales de tutoría y atención. La visión de la educación como actividad ineficiente cuyo costo económico a cargo fundamental del Estado no era totalmente justificable pregnó gran parte de las prácticas en la modalidad. En esta perspectiva, la transnacionalización, como un estado de desarrollo del capitalismo, se tornó un elemento activo de los procesos de ajuste estructural, y se recrearon metáforas de la crisis que justificaron recortes y desinversiones. Entre las lógicas que direccionaron los estudios e investigaciones se destacan los dispositivos de financiamiento por programas y los de aseguramiento de calidad asociados a mecanismos que tendían a la comercialización de los servicios educativos, y la paulatina absorción de bienes públicos por la esfera de lo privado, es decir la EaD vista como una industria. Así aparecen términos que otorgan legitimidad a las propuestas convertidas en normas estandarizadas como ISO, instancias de certificación, de acreditación y de diseño de exámenes de selección que corroboran el éxito de un modelo que reforzaba y acrecentaba las desigualdades entre los países más y menos desarrollados, entre las periferias y los centros, agravando los sesgos entre regiones.*

*Al interior de las universidades, por ejemplo, la UNMdP, estas políticas se expresaron en los 90, y más allá, en recomendaciones y acciones compatibles con un criterio según el cual la EaD, al no constituir una finalidad prioritaria, resultaba una actividad generadora de déficit presupuestario. Se ordenaron e impusieron estudios, pasantías, auditorías y comisiones de indagación de*

*reducciones presupuestarias en todas las dimensiones posibles, y la obligación de generar recursos propios, fuentes alternativas, convenios... La eficiencia, valor y objetivo predominante en el marco de un concierto internacional neoliberal acentuaba la tensión entre perspectivas que maduraban a la luz de las nuevas tendencias y la impronta fundacional de la educación a distancia en nuestro país, ligada a la igualdad de oportunidades y la democratización de la educación en el nivel superior. Algunas universidades pudieron mantener esta última perspectiva, abrevada en la preocupación de sus autoridades por sostener visiones críticas, éticas y académicamente fundadas del lugar de la EaD en las universidades nacionales, mientras unas cuantas universidades escondíamos bajo la alfombra, a manera de estrategia de supervivencia, iniciativas como el cobro del costo del servicio a distancia a propuestas de extensión y postgrado, y más tarde, a las de grado y pregrado.*

*En el año 2003, el marco internacional presentaba un panorama amenazante para la EaD. Ello fue denunciado por la RUEDA<sup>3</sup> a propósito de sondeos llevados a cabo por la cancillería relativos a las negociaciones del acuerdo general de servicios, en el que por primera vez se incluía a la educación superior y dejaba de considerarse como un bien público, derecho al que todos los ciudadanos debemos tener acceso, para convertirse en mercancía sujeta a los vaivenes de oferta y demanda, según las posibilidades tecnológicas de los países más desarrollados. La RUEDA se opuso a que la EaD quede encerrada en la compra y venta de quienes detentaban mecanismos de hegemonía tecnológica. El debilitamiento de determinados deberes y derechos de los ciudadanos, surgido a partir de tendencias de políticas macroeconómicas desconocía valores y principios éticos fundantes de nuestra cultura, lo cual contribuiría aún más a abondar las brechas sociales existentes. Esta tendencia, nueva manifestación de transculturación y globalización,*

---

<sup>3</sup> Red Universitaria de Educación a Distancia.

*no respetaba las opciones básicas de toda persona en la elección de su propia formación al reducir el campo de la educación superior a un espacio donde prevalecieran las posibilidades de quienes se constituían en “dueños” de saberes y acreditaciones. Se rechazó que existan algunos países regiones oferentes de paquetes educativos, y países-regiones a las que sólo se les asignaba el rol de receptores-compradores de títulos universitarios en diferentes áreas del conocimiento.*

### **Un nuevo rol, un aprendizaje mutuo**

**Laura:** *El trabajo comenzó con una tutoría compartida con Mercedes Hoffman (miembro del equipo en carácter de tutora). No era sencillo asumir toda la responsabilidad del seguimiento de los alumnos y la corrección de los trabajos sola. Formar equipos es algo que Emilia sabe hacer muy bien. La tarea era compartida, no dividida, sabíamos quién era cada alumno luego de la presentación en el foro destinado a tal fin, respondíamos los mensajes. Podíamos reconstruir sus trayectorias teniendo en cuenta sus actividades, intentábamos que no quedaran en el camino por cuestiones personales, laborales o de relación con los contenidos de la materia. Cada nuevo tema, se organizaba un mensaje para el grupo que pretendía organizar las actividades a realizar en los distintos espacios que Moodle nos permitía. Logramos intervenir en la presentación de algunos Trabajos Prácticos y hacerlos grupales acompañando todo el proceso (la formación de los equipos, las orientaciones sobre el trabajo, los modos de ponerse de acuerdo, ayudarlos a avanzar con las ideas...). También me tocó el momento de compartir los finales, los encuentros presenciales y tuve la satisfacción de que, así como yo busqué a Mariela, también me buscaron a mí, también quisieron ver el rostro que existía detrás de las palabras, quisieron darse a conocer.*

*Llegado el momento, después tuve la tutoría sola. Allí ya pude confirmar que un tutor es más un par que acompaña, sugiere, interpreta, adelanta, soluciona, orienta... se trata de mucha*

*responsabilidad, humana y académica, más cercana que superior. Haber sido estudiante de una carrera a distancia me permitió asumir la tutoría con mayor responsabilidad y conocimiento. Es importante tener en cuenta que muchas veces un mensaje es igual para todos, pero las respuestas de los alumnos son diferentes y la comunicación se retroalimenta en un diálogo único, teniendo en cuenta las características individuales y el sentido atribuido a ese mensaje general. El rol de tutor interpela el acceso a los contenidos y el vínculo con el alumno, independientemente del conocimiento.*

*Un espacio especial, merece un momento dentro de la cursada de MTI. Era la realización de un instrumento llamado MSLQ. (Haciendo su reseña hice mi primer aporte al grupo de investigación). Es un cuestionario que “permite profundizar el auto conocimiento de aspectos motivacionales como de las estrategias de estudio”. Se daba un tiempo para que cada alumno lo realizara y luego se tabulaban los resultados y se daban las respuestas individuales en un mensaje de texto. Como alumna me pareció una herramienta fascinante, de gran ayuda para la metacognición, para evaluar dónde estaba, qué podía mejorar y en qué enfocarme para seguir.*

*En este ir y venir en el intercambio con los alumnos, en una ocasión Gonzalo del Blanco (hoy bibliotecario de en una sede barrial Municipal), me pidió orientación sobre cómo interpretar la información que le estábamos brindando. En un mensaje fui tomando cada respuesta estandarizada y, a partir de lo que mostraba en su trabajo cotidiano, lo fui orientando de la manera más concreta, para que pudiera realizar aquella metacognición tan deseada para el aprendizaje. Unos meses después, recibí su respuesta con gran alegría. El trabajo del tutor es una posibilidad de acompañar y ayudar, no hay duda.*

**Emilia:** *Un propósito que nos ha guiado en la puesta en marcha de la propuesta de enseñanza de la asignatura fue proporcionar elementos que contribuyeran a que los estudiantes pudieran identificar los*

*problemas y obstáculos que surgían en el trabajo intelectual con contenidos afines a su objeto de estudio. La pretensión también implicaba que a partir de aquella identificación adoptaran y construyeran andamiajes y apoyos apropiados para resolverlos, uno de ellos, es el MSLQ, entre tantos otros que se disponían para contribuir al propio conocimiento. Esta aspiración de la asignatura respecto de su enseñanza tenía un correlato en actividades de investigación que se venían sosteniendo desde el año 2002<sup>4</sup>. El eje de la cuestión estaba en la motivación de los estudiantes de la modalidad, lo que se estudia aún en relación con los componentes que integran la EaD. Esta centralidad no perdía de vista las cuestiones contextuales que estuvieran afectando las posibilidades de logro de los estudiantes, aspectos que hasta hoy también se indagan en la línea de investigación asentada en la Facultad de Humanidades<sup>5</sup>.*

---

<sup>4</sup> Proyectos de investigación: A) “Indagaciones para el diseño y desarrollo de propuestas de formación sostenedoras de la motivación en estudios dentro del continuo presencial - distancia: entre derechos, emociones, memes, estilos, estrategias cognitivas, y personalizaciones de y para los estudiantes de nivel superior” Parte I, II III; y IV 2018-2019, 2020-2021, 2022-2023 y 2024-2025. B) “La motivación en la construcción de identidades educativas: condiciones e itinerarios de oportunidades posibilitadoras de la percepción de la educación como un derecho” Parte I y parte II. C) “El papel de la motivación en el continuo presencial –distancia. Nuevos escenarios y actores en la construcción de identidades educativas”. Parte I y II. 2010-2011 y 2012-2013, respectivamente. D) “Análisis e indagación de la vinculación entre los componentes teórico-empíricos de la educación a distancia y la motivación de los estudiantes de cursos y carreras de la modalidad”, 2008-2009. D) “Perspectivas y confluencias en el análisis de las motivaciones de los estudiantes en la educación a distancia”. 2005-2007. E) “El impacto de la evaluación en la motivación de los estudiantes en la educación a distancia”. 2002-2004. Actual IPSIBAT, CIMEPB - Fac. de Psicología.

<sup>5</sup> Proyectos de investigación: “Políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria”. Parte I, II, III, IV y V 2017-2018, 2019-2020, 2021-2022 y 2023-2024; “Aportes a la construcción y consolidación de prácticas sostenedoras de procesos de alfabetización universitaria

*Desde 1986 había participado de actividades investigativas en EaD ligadas al relevamiento de necesidades, a la indagación en el área de influencia de la universidad respecto de expectativas de formación y demandas en partidos de la Provincia de Buenos Aires, estudios de factibilidad, tarea que realizábamos en equipos integrados por licenciados en ciencias de la educación y sociólogos. Un poco más tarde integré un equipo que se conformó destinado a la investigación evaluativa para recoger, analizar e interpretar información sobre el diseño y el desarrollo y conocer los resultados de proyectos, programas y/o dispositivos educativos en EaD. Se ocupaba de producir conocimiento comunicable fundamentado en evidencia empírica que posibilitara la revisión de las acciones y la elaboración de nuevas propuestas de trabajo.*

*Aquellas indagaciones iniciales se nutrieron de enfoques tradicionales de investigación cuantitativa pero ya circulaban los primeros textos de Bogdan y Taylor y específicamente Cook, T. y Reichardt, que aportaban métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa y estadística no paramétrica. Aunque el sesgo tecnista persistía se integraban miradas que indagaban dinámicas grupales que acontecían en los centros regionales, por ejemplo, la participación, con aportes de Díaz Bordenave, el grupo operativo y desde Pichon Riviere. Constructos como esquema conceptual, referencial y operativo, télé, compromiso... formaban parte de las dimensiones que indagábamos en la evaluación de la tarea individual y grupal de estudiantes y de los tutores locales, asistentes educativos.*

*Como ésta, unas cuantas experiencias de universidades nacionales y de otras instituciones daban cuenta del modo en que se revisaban críticamente las prácticas asociadas al paradigma hegemónico tecnista, y se cuestionaban los sustentos teóricos en los que se apoyaban*

---

Parte I y II". 2011-2012 y 2013-2014. Grupo de investigaciones en conocimiento, educación y comunicación (GICEC). OCA N°2265/2014, del CIMEEd, Fac. de Humanidades.

*la mayoría de las investigaciones a las que se accedía en el país. Pero a pesar de ello se puede decir que aún persistían y predominaban los “diseños curriculares duros” rígidos y homogéneos inspirados en Tyler, Kaufman, las modelizaciones de administración de raigambre sistémica, Hamilton Joseph, entre otras, palabras claves como algoritmo, modelos, teorías, diseño instruccional, planeación educativa, sistema educativo, proceso, taxonomías de objetivos educacionales... Bloom, Gagné, se destacaban en las presentaciones en revistas y congresos vinculados con la modalidad. En estos tiempos se han integrado al trabajo nuevos actores que participan en la EaD con perfiles de formación y miradas que ya no provienen del campo de las ciencias de la educación y de la comunicación. Se han enriquecido las miradas y se analizan problemas que recorren un amplio espectro de la EaD transita cuestiones que trascienden sus temáticas más clásicas como: fragmentación e integración de conocimientos, diversidad e identidad; continuidad entre niveles de enseñanza; tensión entre lo global y lo local; campos disciplinares; procesos de evaluación y los ejes de análisis de esas problemáticas; aprendizaje y enseñanza en nuevos contextos culturales y tecnológicos entre tantos otros. Estudios realizados relevan proyectos de investigación en los que predomina la temática de TIC y EaD vinculadas con las ciencias sociales, humanas, ingenieriles y tecnológicas y la elaboración de mediaciones pedagógicas con TIC y los usos de dichas mediaciones.*

### **Nuevo contexto, nuevos aprendizajes**

**Laura:** *La pandemia fue una etapa de gran oportunidad, para poner en práctica los conocimientos adquiridos en la educación universitaria, en la educación primaria. Personalmente fue un desafío y una posibilidad fantástica de llevar a la práctica, en el nivel donde más conocimiento tengo, las herramientas y usar las estrategias de la educación a distancia. Por supuesto que, en el 2020 fue la explosión de otro tipo de recursos, a los que me costó acostumbrarme, como las*

*videollamadas, los videos explicativos... Yo sabía de educación a distancia, pero asincrónica, yo sabía comunicarme y esperar la respuesta, no que me vieran... sólo de manera presencial. Esta explosión en la comunicación sincrónica acercó la distancia. Hacer las cosas a la vez, viéndonos y escuchándonos, tener clases virtuales fue la modificación mayor que también, cambió en todos los niveles. Yo ya había dejado la educación universitaria en 2019. De todos modos, considero que mi rol de tutora estuvo presente, ofreciendo a mis alumnos del nivel primario, videollamadas de consulta, donde, a demanda cada uno, podía comunicarse de manera personal, con dudas o preguntas personales, por turnos o compartiendo...*

*La actual realidad me lleva a cuestionar el tema del libro: "Educación a distancia". Entiendo que Emilia en su amplio recorrido y experiencia educativa, como todas mis otras compañeras que escriben en este libro, fueron protagonistas de todo este proceso que yo me animo a ¿cuestionar?, a repensar... Distancia era porque no se estaba al mismo tiempo en el mismo lugar. Yo también hice cursos a distancia, con cuadernillos para completar, con material que iba y volvía por correo. En su momento la distancia existía y la necesidad de acortarla en pos de lograr el acceso al saber desde distintos puntos del país, defendiendo el derecho al conocimiento para todos, hizo que muchos intentáramos en distintos momentos lograr que aprender fuera posible, que el acto educativo era un compromiso de dos, del que elaboraba de una y mil maneras creativas para que se comprenda, pero que el desánimo ni la falta de la compañía del otro (tanto par como docente), el entorno del hogar, que no es el espacio universitario, no le ganara al deseo de lograr un título universitario, terminar un posgrado, hacer un curso. ¿Hoy existe esta distancia? Uno como docente o tutor, acerca la distancia, la hace presente y gestiona actividades para que el aula virtual no sea un espacio en una plataforma, sino algo real, concreto. La posibilidad de la tecnología en los momentos sincrónicos (a través de videollamadas, del uso de la comunicación por celular), dan la posibilidad de mejorar*

*la calidad de este tipo de educación, que existe hoy porque fue sostenida por docentes y alumnos a lo largo de años de trabajo consciente y responsable. Las experiencias exitosas dependieron de docentes que sabían qué era aprender y compartir el saber con otro que tiene el derecho de adquirirlo. La posibilidad de carreras para poder elegir cómo cursarlas (si a distancia o presencial) es un avance importante para la educación, para poder aprender y ampliar las posibilidades de estudio para todos los que quieran participar de esta maravillosa experiencia.*

**Emilia:** *En el año 2019, quienes trabajamos tantos años en la EaD, veíamos con cierta tranquilidad que se estaba iniciando un tiempo en el que se comenzaban a poner en duda algunos de los prejuicios existentes respecto de la modalidad. Cerca de fin de año nos encontrábamos ocupados en labores que sumaban a aspiraciones de mejoramiento de la EaD en las universidades, a su consolidación, ya que la mayoría contaba con sus SIED recientemente aprobados por la CONEAU, pero... a principios del 2020 llegó la pandemia. Entonces la educación de emergencia se confundió con la EaD y el caos y la incertidumbre enmarañó propuestas, modalidades, intenciones, dispositivos... Aquellas luchas para convencer que la EaD era “universitaria”, y podía ser de la misma calidad que la presencial o superior se vieron renovadas. Esas luchas aspiraban a distinguir una modalidad como la EaD, que venía pensando y aportando a la mediación del conocimiento desde siglos atrás, de una educación de emergencia, y su consecuente debilidad pedagógica. Se asiló el recurrir a las videoconferencias con todo un sistema diseñado para estar pendiente de conocer del estudiante sus necesidades, contexto, proceso de aprendizaje, que daba respuesta a sus dificultades, incluso tratando de adelantarse a las mismas, que caracterizó a la EaD.*

*Afortunadamente hoy en día gran parte de la comunidad académica distingue con claridad el alcance de la EaD respecto de las prácticas que acontecieron en la educación de emergencia*

*implementada durante la pandemia. Está muy presente que igualmente la EaD, al igual que la educación toda, ha sido alterada por las políticas sociales y un devenir cada vez más globalizado, internacionalizado que ha caracterizado estos últimos tiempos.*

*Se palpaba en la esfera pública la desvalorización inicial que acarrió la EaD por parte de los académicos, lo que la impulsó a continuar en la marginalidad a la que ya la habían confinado por sus parentescos con la educación por correspondencia, y por ello, como modalidad solo habilitada para ofrecer una “educación de segunda”. El camino ha sido arduo y laborioso, pero es innegable que hoy en día también es palpable la expansión de la EaD en el nivel superior, las iniciativas y desarrollos que pueblan la investigación en este campo, así como los aportes de los avances tecnológicos que la sostienen y proyectan a nuevos desafíos.*

## Referencias bibliográficas

- Bohoslavsky, R. (1975) Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante. En *Revista de Ciencias de la Educación*, Axis. Rosario, 53-87.
- Presta, K. A. (2006). *La alfabetización informacional y la alfabetización académica: confluencia de competencias necesarias para el aprendizaje continuo en la sociedad de la información desde las bibliotecas universitarias*. La Plata: BIBHUMA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Rosales, M. L. (2013). *Motivated Strategies Learning Questionnaire Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. Río Cuarto, Editorial de la Fundación UNRC. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/22511/>.

## Palabras finales

Diferentes modelos, diferentes énfasis, diferentes contextos, diferentes enfoques, es una forma de resumir las perspectivas de la EaD presentes en este libro. La EaD en el mundo del trabajo y la EaD en el mundo de la vida universitaria serían los dos grandes énfasis. A lo largo del texto, la EaD se ha materializado en distintos capítulos y contextos, a nivel nacional y local, centralizado y descentralizado, desde miradas personales y grupales, empíricas y conceptuales, por ejemplo. La teoría y la práctica han recorrido sinuosos caminos que se han abierto en aspectos como la evaluación, la comunicación, la territorialidad y las experiencias en relatos que avanzaron en testimonios y reflexividades.

En estos años, los equipos de trabajo de los que participé se nutrieron de integrantes con personalidades y trayectorias muy diferentes, de todos he aprendido algo. Y en ese camino, este capítulo de cierre me permite expresar que cada una de las autoras presentes en este texto ha acompañado una parte de mi vida profesional y académica, que celebro esta polifonía y la presencia de sus voces, por la que estoy profundamente agradecida... y una podría rescatar el dicho, siguiendo al poeta: “confieso que he vivido”. He invitado a participar a mujeres que provienen de diferentes disciplinas: Arquitectura, Bibliotecología, Ciencias de la educación, Matemáticas, Letras, y hoy puedo decir que les agradezco el haber aceptado y confiado en ser parte de esta obra, con satisfacción. También se pudo mostrar cómo aquellos profesionales que pasaron por la experiencia de aprender a distancia, traspasaron luego de manera valiosa esas vivencias a su rol de tutor o productor y las comparten en este texto.

Las ideas y experiencias vertidas en el texto nos llevan a caracterizar a la EaD de modo general como una modalidad que propone una articulación entre actores-espacios-tiempos adecuando el diseño a la

formación deseada y a los destinatarios, que no descarta el vínculo presencial, y que de una manera particular crea un espacio para generar, promover e implementar situaciones en que los estudiantes aprendan. Su rasgo distintivo es su intrínseca vocación política que le da sentido y orienta sus prácticas en los principios de igualdad de oportunidades y distribución equitativa del conocimiento. Dar cuerpo a esos sentidos invita a compartir la creencia de que son legítimos y necesarios el financiamiento y la inversión para la expansión de la EaD y la investigación en este campo, tanto en el nivel superior como en el mundo del trabajo.

En el campo de la EaD el planteo de continuos desafíos forma parte de su esencia, y especialmente, para no renunciar a una práctica que considere aquellas finalidades y principios. La preocupación legítima por incorporar las innovaciones tecnológicas, no debería empañar los avances realizados en el logro de propuestas pertinentes que concretaron algunas de esas aspiraciones. Llevar adelante esos retos comprende e incluye una mirada crítica de sus diferentes y ricas experiencias, así como de los resultados de las investigaciones que se ocupan de la modalidad y de otros campos disciplinares que suman a su crecimiento y desarrollo. Los entornos académicos y de acción, nutridos a partir de la comprensión, la reflexividad, la transferencia, y la crítica podrán contribuir a esa redefinición permanente que caracterizó y caracteriza a la EaD. Esperamos que la lectura de este texto aporte en algo al debate y a la generación de programas, dispositivos y políticas al compartir nuestras inquietudes e investigaciones en educación a distancia.

Por último, expresar mi agradecimiento a:

Jadranka Juric, quien con su infinita paciencia sugirió adecuaciones y con dedicación colaboró en la corrección de este libro.

Mayra Ortiz Rodríguez, por su predisposición y ayuda constante en la edición de este escrito.

Felipe Giménez, autor de la ilustración de esta obra, por su creativa, desinteresada y valiosa contribución.

Claudia Floris, directora del SIED - UNMDP, por la confianza, junto a Elena Génova, por brindarme la oportunidad de dedicarme a esta tarea, así como a mis compañeras Andrea, y a Manuela, quienes colaboraron con sus aportes a este libro.

Finalmente, a Andrea y Rubén, por su apoyo de siempre.

## Acerca de las autoras

### **María Manuela Fuertes**

Arquitecta, recibida en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En proceso de finalización de la Especialización en docencia universitaria (Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata): etapa de elaboración de tesis.

Docente en la Unidad de Apoyo Central (UAC) del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata (SIED-UNMDP) desde 2017. Parte del equipo de Formación y Acompañamiento docente. Profesora Adjunta a cargo de talleres de formación para docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Facilitadora y tutora. Diseño didáctico y tecnológico de las aulas virtuales. Colaboración en la producción de materiales didácticos digitales.

Profesora Adjunta y Auxiliar docente en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. En el Ciclo Introductorio, en el Área Arquitectónico-Urbanística y en el Área Tecnológico-Constructiva: Introducción a la Comunicación Visual y Matemática I-II respectivamente. Departamento de Arquitectura. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata (FAUD-UNMDP).

Integrante de dos grupos de Investigación. *Diseño y Comunicación*, Centro de estudios de Diseño, desde 2013. *Psicología Cognitiva y Educativa*, IPSIBAT desde 2024. Categoría V según resolución SPU, vigente desde 2015. Solicitud Categoría IV en 2023, a la espera de resultados. Consejera Académica, del Cuerpo Docente desde 2016 hasta 2021. Consejera departamental Cuerpo Docente desde 2021 hasta 2025.

### **Emilia Garmendia**

Actualmente integra el equipo docente de la UAC del SIED desde el cual participa en asesoría, acompañamiento y capacitación de docentes y equipos de cátedra en el diseño didáctico tecnológico de aulas virtuales. También trabaja en el apoyo en los diseños curriculares de carreras de grado, pre grado y posgrado. Es docente investigadora, cat. II, profesora de Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la bibliotecología, y de Educación

Comparada, con funciones en Problemática Educativa, y en Tecnología Educativa, Facultad de Humanidades. Es Licenciada en Ciencias de la Educación, UNMDP y Especialista en Organización y Administración Educacional, UNSL. Se especializó en Educación Abierta y a Distancia en la UNMDP y en la Télé Université, Université du Québec. Cursa el Doctorado en Educación en la UNR. Dirige becas de investigación, tesis de grado, posgrado y el GICEC, OCA 2265/14, CIMED. Trabajó como par evaluador y consultora CONEAU. Dirige proyectos de investigación en IPSIBAT y en CIMED. Ha colaborado en el Seminario Abordaje Multidisciplinario para el análisis de materiales, Maestría en Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ha codirigido el proyecto PI2Ba N° 7, RR 2269, (Agrarias/UAC/ Psicología/Humanidades). Se ha desempeñado como investigadora y directora en proyectos convocados por el FONIETP, INET. NRU 352, 2017-2018 y NRU 677, 2018-2019. Ha dirigido diversos proyectos de Voluntariado Universitario y de Extensión Universitaria, y tiene publicaciones en revistas y libros de la especialidad.

### **Mercedes Hoffmann**

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la UFASTA, Especialista en Docencia Universitaria por la UNMDP y Magíster en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías por la UNC. Se desempeña como pedagoga a cargo del servicio de cursos en el departamento de Enseñanza Especializada del Instituto Nacional de Epidemiología “Dr. Juan H. Jara” – ANLIS “Carlos G. Malbrán”, con tareas de coordinación académica y asesoramiento en la opción pedagógica a distancia. Docente investigadora de la Fac. de Humanidades de la UNMDP, cat. V. Es profesora adjunta a cargo de la asignatura “Tecnología Educativa” de la Lic. en Ciencias de la Educación, con funciones en “Educación Comparada” de la misma carrera. Es parte del equipo docente de la asignatura “Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la bibliotecología”, BIBES-distancia, Departamento de Ciencia de la Información. Ha sido becaria de iniciación a la investigación en la FCEyS de la UNMDP y actualmente es integrante de proyectos de investigación asentados en el IPSIBAT (UNMDP-Conicet) de la Facultad de Psicología y en Grupo de Investigación en Conocimiento, Educación y Comunicación (GICEC) OCA N°

2265/14 asentado en el CIMED, Fac. de Humanidades, UNMdP. Ha participado como investigadora en proyectos del INE, y también en proyectos convocados por el FONIETP, INET. NRU 352, 2017-2018 y NRU 677, 2018-2019. Ha participado en diversos proyectos de Voluntariado Universitario y de Extensión Universitaria. Mamá de tres niños en edad escolar y amante de los deportes, disfruta mucho el correr por la costa, los viajes, las buenas lecturas y compartir con amigos y familia.

### **Elisa Lemos**

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), especialista en Organización y Administración de la Educación (UNSL), especialista y magíster en Formación de Formadores y especialista en Tecnología Educativa (UBA). Se desempeñó en el INAP Argentina como responsable de proyectos de capacitación y en tareas de diseño de actividades de capacitación. Trabajó en la producción de materiales para la formación y la capacitación de docentes y formadores como contenidista y como procesadora didáctica. Actualmente, coordina talleres presenciales, semipresenciales y virtuales dirigidos a formadores de las organizaciones públicas, y talleres virtuales y presenciales para la capacitación de docentes universitarios.

### **Silvia Malvassi**

Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ha realizado un Seminario de Especialización en Educación a Distancia, coordinado por el Dr. Gustavo Cirigliano, en la Universidad Nacional de Mar del Plata RR 262/84 (600 horas) y la Maestría en Tecnología de la Educación de la Universidad de Salamanca, España. Se ha desempeñado desde 1984 en el Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata con funciones de diseñadora instruccional y en el equipo de investigación evaluativa. Coordinadora Técnica del Sistema mencionado. Desde el año 1994: ha trabajado en distintas líneas de investigación 1) vinculación universidad - sociedad, 2) interacción social presencial y virtual en educación a distancia, 3) formación continua de graduados universitarios y de microemprendedores; 4) evaluación y motivación. Profesora de cursos de postgrado y extensión. Ha

participado de programas de formación docente, capacitación laboral y de asistencias técnicas en temáticas vinculadas con la educación a distancia en los siguientes países: Nicaragua, Guatemala, El Salvador y Honduras. Cuenta con más de 100 publicaciones y presentaciones en reuniones científicas y congresos a nivel nacional e internacional.

### **Patricia Miller**

Profesora en Ciencias de la Educación por la UNLP, Especialista en Docencia Universitaria por la UNMdP y Especialista en Planeamiento y Gestión Estratégica de Instituciones Públicas de Ciencia y Tecnología en Salud por la Escuela Nacional de Salud Pública “Sergio Arouca” - FIOCRUZ Fundación Oswaldo Cruz – Brasil. Actualmente realiza la Tesis de Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnología de la UNC sobre el rol docente en entornos virtuales en el paso de la educación a distancia tradicional a la educación virtual, y cursa el 2do año de la carrera de Facilitadora de Biodanza en la Escuela de Biodanza del Mar de Mar del Plata. Se desempeña como Jefa a cargo del Departamento de Enseñanza Especializada del Instituto Nacional de Epidemiología “Dr Juan H. Jara” – ANLIS “Carlos G. Malbrán, contando con 28 años de trayectoria en el ámbito de la enseñanza a distancia en el ámbito de la Salud Pública. Desde hace 5 años está adscripta a la cátedra de Metodología del Trabajo Intelectual Aplicada a la Bibliotecología de la UNMdP y tutora de la modalidad a distancia. Actualmente es integrante de proyectos de investigación asentados en el IPSIBAT (UNMdP-Conicet) de la Facultad de Psicología y en Grupo de Investigación en Conocimiento, Educación y Comunicación (GICEC) OCA N° 2265/14 asentado en el CIMED, Facultad de Humanidades, UNMdP. Ha participado en diversos proyectos de Voluntariado Universitario, de Extensión Universitaria y Proyectos Sociales. Mamá de dos jóvenes adolescentes y muy apasionada por que llegue la educación biocéntrica a las escuelas y a los ámbitos académicos. Ama danzar la Vida y acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

### **Laura Daniela Orellano**

Licenciada en Bibliotecología y Documentación (UNMdP). Especialista docente de Nivel Superior en educación y TIC. Estudiante de la Maestría en

Ciencia Tecnología y Sociedad. Coordinadora del Plan Virtualización de la Educación Superior (PlanVES) Facultad de Humanidades 2021-2022. Ayudante graduada con asignación en el área Teórico-Metodológica, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencia de la Información (UNMdP). Tutora virtual en la cátedra Metodología del trabajo intelectual aplicada a la bibliotecología. Miembro del grupo de investigación GICEC. Investigadora en formación en temáticas relacionadas a alfabetización universitaria y motivación en estudios de nivel superior. Correctora de estilo de la revista Nueva Crítica Penal.

### **Andrea Rainolter**

Profesora de Matemática (Facultad de Cs. Exactas y Naturales, UNMdP – 1988) y Magister en Tecnología Informática aplicada en Educación (Facultad de Informática, UNLP - 2015). Docente en la UNMdP desarrollando la actividad laboral en vinculación con la Educación a distancia desde 1988. Actualmente integra el equipo docente de la Unidad de Apoyo Central (UAC) del SIED de la UNMdP desde donde participa en asesoría, acompañamiento y capacitación de docentes y equipos de cátedra en el diseño didáctico tecnológico de aulas virtuales. También ha intervenido en acciones inherentes a la puesta en marcha de carreras con opción pedagógica a distancia. Investigadora Cat. III, forma parte de grupos de investigación en las Facultades de Humanidades y Psicología como integrante y co-directora respectivamente [Grupo de Investigación “Psicología Cognitiva y Educacional” del IPSIBAT -Facultad de Psicología- y Grupo de investigaciones en Educación y Estudios Culturales GICEC del CIMED -Facultad de Humanidades-. Ambos proyectos bajo la dirección de Emilia Garmendia. En los últimos años se ha desempeñado también como asesora externa del Dpto. de Docencia del Hospital Privado de Comunidad de la ciudad de Mar del Plata.

### **María Laura Rosales**

Profesora para la Enseñanza Primaria, expedido por el Instituto F.A.S.T.A. San Vicente de Paul, en 1994. Bibliotecaria Escolar, Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades, 2015. Alumna avanzada de la

carrera Bibliotecaria Documentalista en la UNMDP. Especialista en Educación Primaria y TIC, Ministerio de Educación de la Nación. Referente Escolar de ESI “Abrazando las Escuelas con la ESI”, dependiente de la Dirección de Educación Sexual Integral. Se desempeñó como ayudante alumno en distintas cátedras de la carrera Bibliotecario Escolar y Documentalista y como alumna adscripta en docencia e investigación en la cátedra Metodología del Trabajo Intelectual aplicada a la Bibliotecología. Fue integrante adscripta de grupos de investigación como IPSIBAT, GISEC y GICIS. Fue tutora de la cátedra Metodología del trabajo intelectual aplicada a la bibliotecología en la modalidad distancia. Participó como tutora del proyecto Alumnos tutores, del departamento Ciencias de la Información, Facultad de Humanidades, UNMDP. Participó, colaboró y realizó ponencias en encuentros de distintas temáticas relacionadas con la educación y la bibliotecología. Fue responsable de la puesta en marcha de la Biblioteca de la Asociación Civil Dante Alighieri, de la ciudad de Mar del Plata. También se desempeñó como Bibliotecaria Escolar y encargada de Medios en Escuela Secundaria N° 36 de la ciudad de Mar del Plata. Actualmente se desempeña como maestra de grado en la institución educativa Alberto Schweitzer de la ciudad de Mar del Plata.

### **Mariela Senger**

Prof. en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. (1999). Lic. en Ciencias de la Educación. Orientación en Planeamiento y Administración de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. (2006). Esp. en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades. UNMDP. (2009). Esp. en Cs. Sociales, mención en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO. (2011). Profesora adjunta en la Unidad Central del SIED (UAC SIED - UNMDP de la UNMDP. Profesora adjunta de Política Organización y Gestión Educativa del Dpto. de Educación científica de la Facultad de Cs. Exactas y Naturales de la UNMDP. Profesora adjunta de Planeamiento y Gestión Institucional del Dpto. de Cs. de la Educación. Facultad de Humanidades de la UNMDP. Profesora de Didáctica General y de Práctica Docente I y II en el ISFD de Mar del Plata. DES. DGCyE. Mar del Plata. DES. DGCyE. Docente Investigadora Categoría III -2015- Programa Nacional de Incentivos. SPU. Co-directora

de proyectos de investigación. Directora de proyecto de investigación en la enseñanza de la Educación Física Convocatoria 2013 INFoD. Integrante de Proyectos de Voluntariado Universitario y Compromiso Social universitario - SPU- entre 2009-2018. Formadora de recursos humanos en adscripciones a docencia e investigación, tesistas de especialización y voluntariados. Autora y coautora de ponencias y paneles presentados en los últimos 17 años en Congresos, Jornadas, Encuentros y Simposios. Autora y coautora de reseñas y artículos publicados en Revistas en soporte papel con referato (NOVEDUC y Revista de Educación), en soporte electrónico y en soporte digital (RIE-OEI).

### **Valeria Tomaino**

Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO), Licenciada en Bibliotecología y Documentación y Bibliotecaria Documentalista (UNMDP). Estudiante de la Maestría en Industrias Culturales de la UNQUI. Responsable Académica de las carreras de BIBES y LICAD del Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Profesora Adjunta concursada de las materias Comunicación, historia, política y sociedad I y Políticas culturales de las carreras de Bibliotecario Escolar en sus modalidades presencial y distancia y Bibliotecología. Miembro del grupo de investigación GICEC. Consejera Departamental titular. Directora y Jurado de tesis del área. Participante de diversos cursos de posgrado específicos.



**EUEM**

Editorial de la Universidad  
Nacional de Mar del Plata

