

Tesis. Universidad de Málaga.

¿ Y si el alumno no estuviera allí? Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2007). *¿ Y si el alumno no estuviera allí? Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales* (Tesis). Universidad de Málaga.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/86>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/M1f>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

TESIS DOCTORAL

¿ Y SI EL ALUMNO NO ESTUVIERA ALLÍ ?

Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales.

DIRECTOR

Doctor Manuel Cebrián de la Serna

ALUMNO

Magíster Pablo Daniel Vain

'En el camino a la sabiduría, el primer paso es silencio; el segundo, escuchar; el tercero, recordar; el cuarto, practicar; el quinto, enseñar a otros.'

SOLOMON IBN GABIROL (1021-1058)

Agradecimientos.

A la Universidad de Málaga, por que aunque hubo vientos de zozobra, siempre supo hacernos sentir como sus alumnos, en todos los sentidos.

A los profesores y a los compañeros de nuestro Doctorado.

A Manolo Cebrián de la Serna, director de esta tesis por su calidez, su amistad, sus oportunos señalamientos y su constante apoyo.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, mi lugar de trabajo, por cobijar esta tesis como proyecto de investigación.

A los docentes y alumnos del Departamento de Bibliotecología, por dejarme ingresar, sin reparos, en su parcela de la cultura académica.

A Mirtha Küffer, investigadora asistente del proyecto, por su cooperación permanente y sus excelentes informes.

A Cintia Krijanosky, becaria de investigación, por su trabajo y esfuerzo. Y a “Pato” Rudakow, también becaria de investigación, por sus excelentes desgrabaciones.

A Nora Elichiry, por la paciente lectura de algunos capítulos y sus agudos comentarios.

A Ricardo Baquero, por ayudarme a entender algunas cuestiones de la teoría socio-crítica.

A Carlos Skliar por regalarme el parafraseo del título de su hermoso libro.

A Anita Barabtarlo, por sostener ese diálogo México-Posadas, que me ayudó a repensar varios capítulos.

A los amigos, que en la escritura de la vida, son una de las marcas más apreciadas. Ellos saben muy bien quienes son.

A Daniela, Diego y Gabriel, porque aunque a veces “se menean con nuestros gestos, y así nos dán la primera satisfacción” ... en más de las veces, saben volar solos y a su manera

A Clara, porque “... desde entonces vivo, ahogado en el deseo de su boca ...” ella sabe cuando fue “entonces”.

Y por qué no ... a Carlos Santana, Antonio Vivaldi, Sting, Johann S. Bach, Yossou N'Dour, Peter Gabriel, Loreena Mc Kennit, Silvio Rodríguez, Vicentico, Chico Buarque, Carlos Núñez, Pink Floyd, Weat-

her Report y tantos otros, que me acompañaron con sus músicas en los difíciles momentos de la escritura.

Y al mate, buen compañero de tantos momentos.

Índice.

Agradecimientos.

Índice.

Presentación.

Biografías.	1
El nombre de la rosa.	2
Argumentaciones, rodeos y retornos ...	3
Nuevos propósitos.	5
Objetivos	6

PRIMERA PARTE: SUSTENTOS.

Capítulo 1. El Rol docente, algunos significados.

Etimologías y significados.	10
Teatralidades.	11
El currículum como proyecto político-educativo.	12
Prácticas académicas: prácticas educativas, prácticas sociales.	14
Los actores: el alumno, el docente y el conocimiento.	16
Los escenarios: la sociedad, las profesiones, la universidad y el aula.	18
El escenario mayor: La sociedad.	19
El escenario de articulación: Las profesiones.	19
El escenario institucional: La universidad.	20
El escenario de condensación: El aula universitaria.	20
La trama en la docencia universitaria.	21

Capítulo 2. Consideraciones en torno a la enseñanza en la universidad.

Reflexiones acerca de las relaciones entre enseñanza y conocimiento.	23
Los contextos del aprendizaje.	24
Genealogía.	25
La escolarización de la universidad.	27
El modelo dominante en la enseñanza universitaria.	29
Enseñanza sustentada en la retórica.	29
El docente como concesionario autorizado de la verdad.	30
La in-significación de los conocimientos.	31
La tensión teoría-práctica.	35
La fragmentación del conocimiento académico.	36
La concepción externalista de la evaluación.	37
Los materiales curriculares como herramientas de mediación.	39

Capítulo 3. Cultura académica y prácticas de la enseñanza.

La cultura académica como contexto.	42
Prácticas académicas y prácticas de la enseñanza.	44
Cultura académica, educación y comunicación.	49
La era Gutenberg y la comunicación mediada por la tecnología.	49

¿Entornos virtuales?	53
Educación a distancia.	54
Capítulo 4. Imágenes y representaciones.	58
Las prácticas académicas en tanto construídas y complejas.	58
Las representaciones sociales.	60
Representaciones sociales y prácticas de la enseñanza.	61
Las representaciones sociales en relación con los entornos no presenciales.	62
Capítulo 5. Rol docente y desarrollo del curriculum.	65
Retomado la cuestión del rol.	65
La crisis de confianza en la formación profesional.	65
El principio de la racionalidad técnica.	68
Las zonas indeterminadas de la práctica.	69
La formación de profesionales reflexivos.	70
Docentes reflexivos para formar profesionales reflexivos.	72
El rol docente como práctica de múltiples articulaciones.	73
Docentes reflexivos, alumnos reflexivos ... profesionales reflexivos.	79
Capítulo 6. El caso y su contexto.	81
Geografías.	81
La institución.	82
La Universidad.	82
La Facultad.	86
La carrera.	87
El proyecto.	88
SEGUNDA PARTE: RUTAS, CAMINOS Y SENDEROS.	
Capítulo 7. Rutas, caminos y senderos.	109
Posicionamientos y paradigmas.	109
Epistemologías.	109
Estrategias.	112
Triangulaciones.	115
Escenario.	117
El proceso de investigación.	117
Técnicas e instrumentos.	122
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	122
Técnicas de análisis de datos.	126
TERCERA PARTE: LECTURAS.	
Capítulo 8. Los docentes, por ellos mismos.	131
La relación de los docentes con la carrera y la modalidad.	132
Primeras impresiones.	135
Planificar, conducir y evaluar la enseñanza.	138
Formulación de objetivos.	139
Organización de los contenidos.	139

Evaluación de los aprendizajes.	143
Estrategias de la enseñanza.	149
La relación docente-alumno, modos de interacción.	153
¿Nuevos roles o viejos roles con nuevos significados?	153
Otros roles, otros procesos comunicativos.	159
La relación entre pares, la impronta de lo grupal.	163
La relación teoría-práctica, una tensión presente.	165
La práctica como producción.	166
La práctica como observación crítica.	168
La práctica como simulación.	169
Los escenarios de la práctica.	169
Las prácticas profesionales.	170
La regulación del tiempo.	171
La flexibilidad de la propuesta.	171
Organizar el tiempo.	173
La opción: cronogramas más ajustados.	174
Los materiales curriculares y la mediación.	174
El diseño de los materiales curriculares.	175
El que escribe, se expone.	177
Diseñar materiales, es todo un oficio.	178
Nuevos desafíos.	178
Capítulo 9. La mirada desde los alumnos.	180
Los alumnos.	181
Comparando modalidades.	184
Las modalidades y la formación profesional.	186
La relación con los pares.	188
Problemas.	189
Lecturas preliminares.	190
Capítulo 10. Los materiales curriculares como herramientas de mediación.	193
La representación de los alumnos.	196
El aprendizaje reflexivo.	196
La significatividad de los conocimientos.	199
La fragmentación del conocimiento académico.	201
La tensión teoría-práctica.	205
Los procesos comunicativos.	208
El grupo como ámbito del aprendizaje.	212
Acerca de la evaluación.	213
Los caminos del aprender.	216
Acerca de la retórica.	219
Capítulo 11. El relato, en toda su dimensión.	220
El tercer espacio.	224
La tensión cercanía-lejanía y la representación del otro.	224

Itinerarios fijos o todos los caminos, conducen a ...	225
La construcción del conocimiento.	226
Aprendizaje autónomo, reflexivo y significativo.	226
Sobre teorías y prácticas.	227
La fragmentación del conocimiento académico.	228
Evaluación integrada a la enseñanza.	229
Lo grupal, ámbito de la construcción del conocimiento.	229
Los caminos del aprender.	230
La mediación.	230
De la retórica a la escritura.	231
Otras mediaciones.	232
Los procesos comunicativos.	232
La mediación como actividad colectiva.	233
CUARTA PARTE: HALLAZGOS.	
Capítulo 12. El rol docente en la mira.	236
Las prácticas de la enseñanza y la representación del otro.	236
La enseñanza sustentada en la retórica.	237
El docente como concesionario autorizado de la verdad.	238
La in-significación de los conocimientos.	239
La tensión teoría-práctica.	239
La concepción externalista de la evaluación.	240
Otro rasgo emergente, la impronta de lo grupal.	240
Más que cierre, algunas aperturas.	241
El modelo retórico, la enseñanza como narrativa.	242
Rol docente y relaciones de poder.	242
Aprendizaje abierto y flexible.	243
La escolarización de la universidad.	243
BIBLIOGRAFÍA.	246
ANEXOS.	
Anexo 1. Cuadro síntesis de entrevistas.	258
Anexo 2. Guión de entrevistas.	260
Anexo 3. Encuesta estudiantil.	263
Anexo 4. Materiales curriculares analizados.	269
Anexo 5. Instructivo para desgrabación de Entrevistas.	271
Anexo 6. Matriz para el análisis de las entrevistas.	275
Anexo 7. Codificación de los materiales curriculares.	277
Anexo 8. Matriz de análisis de los materiales curriculares.	279
Anexo 9. Informe de auto-evaluación.	282

Presentación.

“¿Y si el otro no estuviera allí?”

CARLOS SKLIAR

Los problemas de investigación no están dados. No se nos ofrecen como los días de sol, no están ordenados como los escaparates de los supermercados, ni vienen en dosis, como los medicamentos. Los problemas de investigación se construyen. Y se construyen a lo largo de procesos no necesariamente lineales, ni exentos de incertidumbres, de dudas y contradicciones.

En nuestro caso, este proceso se ha parecido mucho, a la descripción que ofrece Sirvent cuando señala que una investigación “... empieza con conceptos generales y proposiciones amplias que orientan la focalización del objeto y del problema. Se sumergen en el trabajo en terreno y van construyendo en un movimiento en espiral – de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria – sus categorías y proposiciones teóricas.”¹

Por eso, creemos necesario comenzar este trabajo, presentando a modo de historia natural de la investigación, como fue el derrotero seguido en la construcción de nuestro problema.

Biografías.

Hace algunos años, nos encontrábamos en una de las facultades de nuestra Universidad, en la cuál se desarrollaba por entonces la primera experiencia de una carrera de postgrado a distancia. Debido a nuestra formación en educación, los colegas responsables de ese programa nos invitaron a observar el desarrollo de una de las instancias presenciales previstas. Luego de ello, nos reunimos a intercambiar ideas. Durante ese diálogo, escuchamos afirmaciones como estas:

- Este sistema nos exige muchísimo más que la enseñanza tradicional ... ¡no sabés lo que significa, por ejemplo, preparar las sesiones de chat! -.
- Nos reunimos todos, el equipo de cátedra completo, traemos todo el material, todos los libros ... tenemos otra computadora abierta para hacer consultas on line ... no respondemos una sola pregunta, sin consultar antes, entre nosotros -.
- ¿Entonces esta modalidad – les pregunté – requiere una preparación, diríamos mucho más compleja, más intensiva? -.
- ¡Claro, porque vos no estás con el alumno, no sabés si te entiende o no! Por eso necesitás tener una planificación más ajustada, más precisa. Pensar paso a paso, como vas a enseñar tal o cuál cosa ... -.
- No es como en el aula tradicional, allí uno viene con cierta idea general y vá desarrollando la clase. En esta modalidad se requiere más preparación, pensar más cada situación de enseñanza. Es necesario reducir al máximo el margen de error. Pensar muy bien cada tarea, cada ejercicio ... -.

¹ SIRVENT, M. **EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**. Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2003. Pag. 19.

- También se requiere más trabajo en equipo, cada docente no puede trabajar aislado y estar mandando mensajes contradictorios. Por eso nos reunimos mucho, consultamos cada paso, trabajamos en equipo. -.

Contar esta historia nos pareció indispensable, para describir cual es el problema de investigación que hemos recortado en esta tesis y explicar como ha sido el itinerario que seguimos para delimitarlo.

El nombre de la rosa.

“Si como el griego dice en el Crátilo, el nombre es arquetipo de la cosa, cifrado en el nombre de la rosa está la rosa, y todo el Nilo en la palabra Nilo ...”

JORGE LUIS BORGES

Inicialmente, llamamos a este proyecto: El rol docente universitario frente a las tecnologías de la información y comunicación. Pero, a medida que socializamos la idea, que la compartimos en intercambios con otros colegas docentes y/o investigadores, en diversos ámbitos, nos veíamos en la necesidad permanente de aclarar: que no se trataba de una investigación sobre tecnología educativa. Para nosotros las tecnologías de la información y comunicación eran solo una excusa, un atajo para llegar a lo que realmente nos interesaba: el rol docente universitario como práctica-teórica mediadora, entre el alumno y el conocimiento.

La enseñanza es un proceso de mediación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que desea apropiarse de este; mediación que se hace posible porque hay un tercero cuya función es facilitar esa apropiación. Así se constituye la relación triangular² que permite concretar la enseñanza. En ese sentido, la función primordial de ese tercero, que en la enseñanza formal es el docente, radica en planear y organizar - tal como lo indica Pérez Gómez - “(...) la intervención didáctica para ayudar a que el alumno produzca en sí mismo la ruptura epistemológica. Es decir, cuestione y reformule sus modos empíricos de representar la estructura y el funcionamiento del mundo real, organice significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrolle métodos y estrategias potentes de formulación hipotética, de análisis e investigación.”³

Desde esta perspectiva, aquella historia había puesto ante nosotros una serie de interrogantes:

¿Por qué nuestros colegas señalaban que su rol era tan distinto, en las modalidades presencial y a distancia?

² Más adelante desarrollaremos este concepto de relación triangular basado en lo propuesto por G. Frigerio (FRIGERIO, G. **DE AQUÍ Y DE ALLÁ: TEXTOS SOBRE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y SU DIRECCIÓN**. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1995).

³ PÉREZ GÓMEZ, A. en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. **LA ENSEÑANZA. SU TEORÍA Y SU PRÁCTICA**. Ed. Akal-Universitaria. Madrid, 1989. Pag. 325.

¿Por qué la educación a distancia generaba en ellos, un cambio en el modo de pensar y desarrollar la mediación pedagógica entre alumno y conocimiento?

¿Qué representaciones sociales sobre las relaciones entre docente, alumno y conocimiento se gestaban alrededor de los entornos no presenciales de enseñanza universitaria?

¿Cómo incidían estas representaciones sociales en las prácticas de la enseñanza?

Argumentaciones, rodeos y retornos...

Pensamos entonces, que nuestro problema de investigación eran las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales, focalizando el estudio en el rol del docente, en tanto gestor privilegiado de la enseñanza universitaria.

Nos propusimos entonces, indagar acerca de como se configura la enseñanza en ambientes diferentes a los de la enseñanza tradicional universitaria, en los cuales la presencia simultánea docente-alumno en un mismo tiempo y espacio, venía signando la relación desde hace siglos. “La enseñanza convencional, (...) - sostiene Salinas – podríamos caracterizarla por seguir una ley de tres unidades: unidad de tiempo, unidad de espacio y unidad de acción. Esto es, todos al mismo tiempo en el mismo lugar desarrollando las mismas actividades de aprendizaje. Esto resulta fuertemente afectado con el uso de las telecomunicaciones.”⁴

Nosotros intentaríamos comprender si esta nueva situación, en la que el alumno ya no estaba allí,⁵ producía transformaciones en el modo de concebir la mediación pedagógica y, consecuentemente, cambios en las prácticas de la enseñanza.⁶ En este sentido, el estudio que pretendíamos realizar no remitiría directamente a las TIC's, ni a su utilización en la educación superior, sino que esta nueva situación pedagógica - que introduce el uso de las tecnologías de la información y comunicación en la universidad - podría operar como un camino para interpretar como se construyen las prácticas de la enseñanza universitaria, en entornos educativos no presenciales.

⁴ SALINAS, J. **MODELOS MIXTOS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA PRESENCIAL Y A DISTANCIA: EL CAMPUS EXTENS**. Revista **Cuadernos de Documentación Multimedia**. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 1998. <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/salinas.htm> (sin número de página).

⁵ Hemos recurrido a parafrasear, al pedagogo y amigo Carlos Skliar, quien generosamente nos autorizó a utilizar una derivación del título de uno de sus libros. (SKLIAR, C. **¿Y SI EL OTRO NO ESTUVIERA ALLÍ?** Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, 2004).

⁶ Muchos autores del campo de la tecnología educativa vienen caracterizando estos nuevos entornos, como lo hace Salinas, quién afirma: “Aparecen nuevos ambientes de aprendizaje que no parece que vayan a sustituir a las aulas tradicionales, pero que vienen a complementarlas y a diversificar la oferta educativa. Las experiencias de enseñanza-aprendizaje a través de las telecomunicaciones, por ejemplo, se desarrollan en unas coordenadas espacio-temporales que tienen poco - y cada vez menos - que ver con las manejadas en los sistemas tradicionales de enseñanza.” (SALINAS, J. (1998) Op. Cit. sin número de página).

Pero en el transcurso de la investigación comprendimos, que tampoco se trataba de ello. Porque indagar sobre: rol docente, mediación pedagógica, prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales, era también investigar sobre todo eso, en la educación presencial. Al escrutar una cara de la moneda, también podíamos observar la otra. Era la moneda, la que nos interesaba, y no solo una de sus caras.

Empero, consideramos que la oportunidad que nos brindaría realizar un estudio, en un programa académico desarrollado en un entorno no presencial, era poner en entredicho, colocar bajo sospecha un mito sobre el cual pareciera estar edificada buena parte de la educación universitaria. El mito que sustenta que la sola presencia simultánea de docente y alumno, en un espacio real⁷ es garantía del aprendizaje del alumno, en la medida que este pueda acceder al discurso del docente. Por eso, cuando el alumno no está allí, cuando es una virtualidad, que aparece repentinamente en el teléfono o la PC haciendo alguna consulta. Cuando el alumno es solo una representación, que el docente necesita para diseñar un material didáctico. Cuando el alumno no forma parte del habitual paisaje universitario, de aulas más o menos pobladas de rostros paradójicamente desconocidos, que sin embargo pareciera crear la ilusión de interacción, de relación docente-alumno, de prácticas colectivas. Cuando el alumno no está allí, parecen emerger estrategias, modalidades, prácticas que apuntan a buscarlo, a conocerlo, a definirlo. La distancia acerca, nos impulsa a tratar de saber quién es el otro que no tenemos enfrente. Ese otro, que no compartirá con nosotros el aula, ni escuchará nuestro discurso. Un otro que se cuela entre intercambios no lineales, que a diferencia de las clases, siguen caminos plenos de rodeos y retornos. Un otro, cuyo rostro aparece entre las páginas del material diseñado para un alumno típico, absolutamente teórico y abstracto. Ese alumno que está sin estar, nos interpela sobre la efectividad de nuestras prácticas docentes. La distinción estaría en que, mientras en el modelo tradicional, la responsabilidad de aprender estaría puesta en el alumno, en los entornos no presenciales parece desplazarse hacia nosotros, los docentes.

Probablemente, la desconfianza inicial que han generado en el imaginario colectivo los sistemas de educación a distancia (EAD),⁸ actúe como refuerzo en esta inversión. Cuando hablamos de desconfianza, pensamos en algunos cuestionamientos que parecieran expresarse en preguntas como estas: ¿podrá un alumno aprender y formarse sin concurrir a la universidad? ¿Es serio pensar que un alumno universitario pueda aprender en su casa, solo con el material o frente a una computadora? ¿No será esto un verdadero fraude?

Parecería entonces, que los docentes implicados en programas de EAD necesitarían legitimar esos programas como modalidades válidas para la enseñanza universita-

⁷ Utilizamos aquí el concepto de **real** como algo opuesto a lo **virtual**.

⁸ Basta analizar las normativas existentes en nuestro país sobre Educación a Distancia para observar como en cierto sentido, esta desconfianza perdura. Para lograr la aprobación de una carrera universitaria de pregrado o grado a distancia, por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología los requisitos son sustantivamente mayores que para obtener la aprobación de la misma carrera, a nivel presencial. Lo mismo ocurre con las condiciones para acreditar ante la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) una carrera de postgrado a distancia.

ria, y esto contribuiría a reforzar la inversión de la responsabilidad del aprender, a la que aludimos precedentemente. Mientras en la educación tradicional si el alumno no aprende es su problema, en la EAD esto pasaría a ser el problema del docente.

Nos preguntamos entonces, si podíamos hablar de un alumno virtual, de enseñanza virtual. Lo virtual, refiere a algo “(...) capaz de producir un efecto aunque no lo produce en la realidad, sino en la representación.”⁹

¿Alumnos virtuales, alumnos imaginarios? ¿Cuáles serían entonces los alumnos reales, en oposición a los virtuales? ¿Cómo sería la relación, la interacción, la mediación pedagógica en un entorno “virtual”? ¿Por qué los colegas afirmaban que se trataba de una mediación diferente? Preguntas que se dispararon a partir de aquel encuentro y que comenzaron a formar parte de un desafío intelectual, para nosotros.

Por otra parte, hablar acerca de la importancia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) puede parecer ocioso, en un mundo en el cuál podemos observar cotidianamente el impacto de estas, en la modificación de la cultura. Es claro que la computadora, la INTERNET, la TV, el videocassette y otras tecnologías similares han revolucionado la vida del hombre en los umbrales del Siglo XXI. Y es así, que desde hace algo más de tres décadas, estas tecnologías empiezan a utilizarse con fines educativos, en forma sistemática. Hoy los programas a distancia, las ofertas educativas basadas las TIC's ya no son una utopía, ni productos de una imaginación febril cercana a la ciencia ficción. Existe una multiplicidad de cursos y carreras a distancia, e incluso instituciones cuya única modalidad educativa supone exclusivamente entornos no presenciales de enseñanza.¹⁰ Por eso, preguntarnos acerca del rol docente en estos entornos, cobraba para nosotros una relevancia especial, en tanto se vislumbra un crecimiento y expansión, cada vez mayor, de estas modalidades educativas en la educación superior.

Nuevos propósitos.

Nuestra intención original había sido enunciada como: Analizar las experiencias realizadas o en curso en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), en las que se utilicen las TIC's, centrando el estudio en las modalidades de interacción docente-alumno. Sin embargo, al comenzar nuestro recorrido en esta investigación, esto es, en su fase exploratoria, tuvimos la necesidad de redefinir los propósitos, buscando mayor precisión teórica y acotar el universo de estudio por cuestiones absolutamente pragmáticas. Por un lado, porque por entonces, de las tres ofertas educativas de la UNaM en modalidad a distancia, sólo una de ellas se encontraba funcionando y tenía la suficiente historia como para constituir un caso digno de estudio. Las otras experiencias, o bien se habían extendido durante períodos muy acotados de tiempo o habían constituido respuestas puntuales a demandas específicas. Por el otro, porque el caso disponible para su estudio, no tiene su eje articulador en las tecnologías, aunque si constituye un caso de

⁹ Diccionario ofrecido en la web Educar.org: <http://www.educar.org/diccionario>.

¹⁰ Escotet, por ejemplo, menciona en esta línea de instituciones de educación superior que poseen modalidad a distancia exclusivamente, a la Open University (Gran Bretaña), la UNED (España), la Universidad Nacional Abierta de Venezuela, la Fern Universität de Alemania, etc. (ESCOTET, M. **UNIVERSIDAD Y DEVENIR**. Lugar Editorial. Buenos Aires, 1996).

Educación a Distancia (EAD), que se despliega en lo que categorizamos como: entorno no presencial.

“Tradicionalmente – sostiene Estebanell - la educación ha tenido lugar en un doble espacio. El espacio físico, en el que la persona interacciona con el entorno y coincide con el resto de los sujetos y con los elementos materiales de su contexto. Y el espacio intrapersonal, en el que el sujeto interioriza las experiencias que vive en su mundo exterior, las contrasta con experiencias anteriores, con saberes adquiridos, y las convierte en nuevos aprendizajes.”¹¹ Luego, este mismo autor postula que con la expansión de Internet, surge un tercer espacio: el espacio virtual. Si bien, como ya hemos destacado, nuestro estudio no remite al uso intensivo de las TIC's, este concepto de tercer espacio resulta especialmente interesante para aproximarnos a lo que hemos denominado entornos no presenciales, que serían entornos virtuales en el sentido otorgado por Sánchez a las comunidades virtuales. “Al decir que los grupos de internet son virtuales - sostiene este autor - se está haciendo referencia a que su existencia no supone ocupar un lugar en el espacio.”¹²

Hablar de entornos no presenciales, será para nosotros referir a la falta de presencia simultánea de docente y alumno en términos espacio-temporales. Pero será también, pensar el reemplazo de la clase, concebida en el sentido tradicional como abordaje lineal y sucesivo de los temas de un programa, por otros recorridos. Será considerar la construcción de este tercer espacio, como espacio mediado a veces por el material diseñado, otras por la consulta telefónica o por correo electrónico, y en ciertos casos por la acción tutorial entendida como respuesta a demandas puntuales, surgidas en el proceso de apropiación del conocimiento, siguiendo así itinerarios diversos y menos previsibles. Será revisar el cambio del encuentro cara a cara, donde lo grupal puede encarnarse y hacer de la grupalidad un grupo, por otros modos de construir vínculos profesor-alumno y vínculos entre pares. Será pensar el aprendizaje como aprendizaje abierto. “El sistema educativo - propone Salinas - tendrá que responder progresivamente a situaciones de enseñanza-aprendizaje diversas que, tal como venimos diciendo, abarcan desde situaciones convencionales hasta la enseñanza no presencial. Una posible respuesta a estas situaciones la constituye el aprendizaje abierto. Este se centra en los actos de la elección individual, que son el corazón del aprendizaje; pero haciendo hincapié en la ayuda que como educadores prestamos al alumno en la toma de decisiones dirigida al cambio deseado.”¹³ A todo esto, nos remitirá el concepto.

Objetivos.

En virtud de la reformulación del problema, los Objetivos de la investigación han sido:

¹¹ ESTEBANELL, M. **EL TERCER ESPACIO. ESPACIO VIRTUAL.** Revista **Quaderns Digitals** N° 28. Centre d'Estudis La Vall de Segó. Valencia, 2002.

¹² SÁNCHEZ, R **CIBERGRUPOS O COMUNIDADES VIRTUALES: HACIA UNA DEFINICIÓN.** <http://www.geocities.com/athens/acropolis/5912/cv.htm>. Mar del Plata, 1999.

¹³ SALINAS, J. (1998) Op. Cit. (sin número de página).

Objetivo General:

INDAGAR sobre el rol docente universitario y las prácticas de la enseñanza en la universidad, a partir de su desarrollo en entornos no presenciales, en contraste con las modalidades tradicionales.

Objetivos Específicos:

- ANALIZAR una experiencia en curso en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), desarrollada en un entorno no presencial, centrandolo el estudio en el rol docente y las prácticas de la enseñanza.
- DESCRIBIR e INTERPRETAR las posibles transformaciones que genera, la educación a distancia en los docentes, en cuanto al modo de pensar y desarrollar la mediación pedagógica entre el alumno y conocimiento.
- COMPRENDER que representaciones sociales sobre la relaciones entre docente, alumno y conocimiento se gestan alrededor de los entornos no presenciales de enseñanza universitaria.
- ANALIZAR como inciden estas representaciones sociales, en los diversos aspectos de las prácticas de la enseñanza (formulación de objetivos, determinación y organización de los contenidos, selección de métodos, diseño de la evaluación del aprendizaje, elaboración y evaluación de los materiales curriculares, etc.).

PRIMERA PARTE: SUSTENTOS.

“Los problemas complejos no hay más remedio que abordarlos con sistemas conceptuales complejos ..”

EMILIO TENTI FANFANI

El término sustento admite tres significados: “Alimento, mantenimiento (...) Aquello con que se da vigor y permanencia a una cosa” y “Apoyo y sostén”. Hemos llamado a esta Primera Parte de nuestra tesis: **Sustentos** porque en ella intentaremos dar cuenta de las teorías que pretenden sostener (en tanto alimentan, apoyan, vigorizan y sostienen), este segmento de interpretación de la realidad, que es objeto de nuestra investigación.

Al plantearse que el rol docente implica una práctica compleja que se inscribe en un contexto también complejo, creemos necesario recuperar la idea de que abordar esa complejidad requiere de un enfoque multirreferenciado. Esto supone “... la lectura plural que imponen las prácticas sociales que requieren de la complementariedad y conjugación de distintos sistemas de referencias para ser comprendidos”.¹⁴ No estamos proponiendo con esto que todo es uno, ni que todo es lo mismo; tampoco que da igual mirar la realidad desde cualquier óptica y lugar; hemos intentando, construir un modelo explicativo útil para entender las prácticas académicas en tanto prácticas educativas, tomando de diversas teorías las categorías y aparatos conceptuales que nos parecen compatibles y que, a nuestro modo de ver, se enriquecen mutuamente y se complementan.

En función de todo esto, en el **Capítulo 1.** comenzamos una aproximación hacia el concepto de rol docente, situándolo en relación con las prácticas académicas, sus escenarios y sus tramas, como elementos constitutivos del currículum universitario, en tanto proyecto político-educativo.

En el **Capítulo 2.** desarrollamos una serie de reflexiones acerca de las relaciones entre enseñanza y conocimiento, analizando especialmente los contextos del aprendizaje y su construcción socio-histórica. Luego nos centramos en el modelo que consideramos dominante en la enseñanza universitaria y sus principales rasgos.

En el **Capítulo 3.** volvemos sobre el contexto, al abordar la cultura académica como contexto de las prácticas académicas y prácticas de la enseñanza. A partir de ese eje, profundizamos en los vínculos entre cultura académica, educación y comunicación, para finalmente internarnos en la problemática de los entornos virtuales.

El **Capítulo 4.** pretende dar cuenta de la complejidad y construcción de las prácticas académicas, para luego reflexionar en torno a las representaciones sociales y su relación con las prácticas de la enseñanza y los entornos no presenciales.

En el **Capítulo 5.** retomamos la cuestión del rol, para relacionarlo con la proposición de la formación de profesionales reflexivos.

En el último capítulo, **Capítulo 6.** ofrecemos al lector información que permita contextualizar el caso específico alrededor del cual estructuramos la investigación.

¹⁴ FRIGERIO, G. Op. Cit. Pag. 44.

Capítulo 1.

El Rol docente, algunos significados.

Etimologías y significados.

“La historia de la etimología de las palabras nos revela la arqueología de las condensaciones del sentido a través del tiempo.”

RUBÉN RODRÍGUEZ

En tanto hemos recortado nuestro objeto de investigación en torno al rol docente, resulta interesante bucear en las producciones de sentido, construidas socialmente alrededor de este concepto, buscando el origen de su significado. Observamos entonces, que el término “rol” se origina en el teatro. Efectivamente en el teatro griego clásico, las diferentes partes de los dramas se escribían en "rollos". El teatro moderno, hereda esa tradición registrando en "roles" (fascículos de papel) los distintos papeles de los personajes dramáticos.

Entonces, los roles remiten a los argumentos que los actores debían interpretar, en el marco de las obras teatrales. Pero también suele vincularse esta idea de papel teatral, a las máscaras que los actores de teatro griego utilizaban, para dar vida a los diversos personajes que ponían en escena. Posteriormente, en variados campos de las ciencias sociales (psicología social, psiquiatría, sociología, etc.) el concepto de rol será asociado a los papeles o funciones que desempeñan los actores sociales.

Por su parte, la etimología de ‘docere’, docencia hace su aparición en literatura española alrededor de 1884, según señala R. Rodríguez.¹⁵ Siguiendo a este autor, encontramos que el origen de este vocablo se puede rastrear en “Didaxis” cuyo sentido se construye alrededor de aptitud para la docencia (didaktikos). “En latín – señala Rodríguez - ha dado lugar a los verbos docere y discere, enseñar y aprender respectivamente, campo semántico a los cuales pertenecen las familias de palabras tales como: docencia, doctor, docto, doctorando, doctoral, doctorado, doctrina, discente, disciplina, discípulo; y son derivados directos de docere: documento, y dócil (que aprende fácilmente).”¹⁶

Por otro lado, “docere” deriva a su vez de “ducere” que significa conducir o guiar. En esta línea de significado, un docente sería quien posee aptitud de guiar o conducir. Pero complementariamente, el verbo latino docere, que traducimos como "enseñar" - puntualiza el autor antes citado - refiere a "señalar hacia (in signare)", es decir "mostrear", "hacer ver". Aunque el “(...) concepto de enseñar implica también el demostrar,

¹⁵ RODRÍGUEZ, R. **REFLEXIONES SOBRE EL ROL DOCENTE** .
<http://pensamientocomplejo.com.ar>

¹⁶ RODRÍGUEZ, R. Op. Cit. (sin número de página).

indicar; y éstos a su vez el de presentar, es decir poner algo en presencia de uno. Cuando ése mostrar se produce a través de otra cosa, estamos ante la representación.”¹⁷

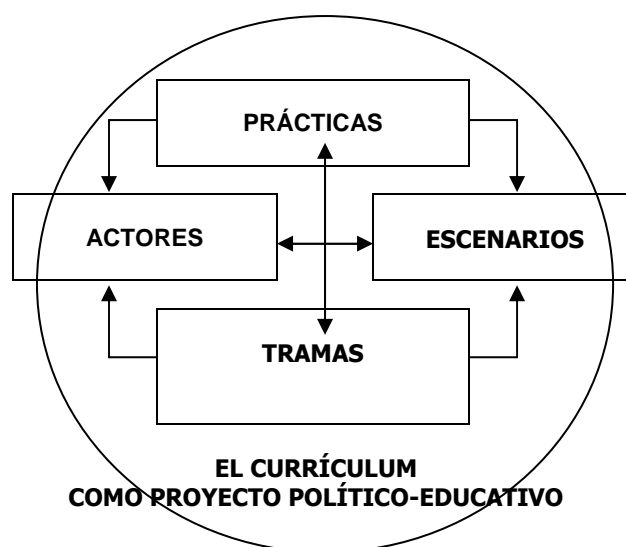
Esta indagación etimológica, nos conduce a directamente a pensar acerca de los atributos asignados a ese rol, a ese papel. Docente es aquél que posee capacidad de orientar, de mostrar, de guiar, de conducir... es quien pone ante nosotros algo, quien ayuda a presentar algo y a representarlo.

Esta primera aproximación, a nuestro objeto de investigación, puede sernos de utilidad para comenzar a exponer algunas ideas centrales, que intentaremos desplegar en nuestro marco teórico.

Teatralidades.

En efecto, el origen teatral del concepto “rol” nos permitirá proponer, mediante una analogía, que la educación como práctica social, puede ser pensada como un conjunto de acciones reflexionadas (praxis)¹⁸ desarrolladas por ciertos actores sociales, que transcurren en determinados escenarios y generan tramas específicas. Estas prácticas sociales, se organizarán alrededor de un proyecto político-educativo que les otorga sentido (el currículum) y demandarán de los actores el desempeño de diversos roles. (Figura 1).

Figura 1. Las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales.



La presentación precedente, amerita algunas definiciones adicionales. Partiremos, para ello del marco socio-cultural que organiza las prácticas de la enseñanza y les otorga

¹⁷ RODRÍGUEZ, R. Op. Cit. (sin número de página).

¹⁸ Tomaremos aquí la idea de una práctica relacionada dialécticamente con la teoría, como propone Paulo Freire: “Esto es precisamente la praxis humana, - dice Freire - la acción-reflexión del hombre sobre el mundo, sobre la realidad.” (FREIRE, P. en TORRES NOVOA, C. LA PRAXIS EDUCATIVA DE PAULO FREIRE. Ediciones Gernika. México, 1983. Pag. 110), noción que se emparenta con el concepto de práctica-teórica enunciado por Louis Althusser.

sentido: el currículum. Al abordar al currículum como proyecto político-educativo, retomaremos algunas ideas desarrolladas en trabajos anteriores.¹⁹

El currículum como proyecto político-educativo.

Entendemos, como hemos señalado anteriormente – y siguiendo a De Alba²⁰ – que el currículum es un proyecto político-educativo. Ello significa que el currículum es el organizador de las prácticas mediante las cuales una sociedad, produce sus nuevos integrantes, transmitiendo los valores de la cultura. Este complejo conjunto de prácticas, tiene por finalidad tanto la perpetuación de la cultura como su propia transformación, en un proceso dinámico y no exento de contradicciones, luchas, imposiciones y negociaciones, como plantearemos luego. En este sentido, el currículum envuelve a todo el conjunto de elementos que juegan en el espacio de la práctica educativa, entendida como práctica social.

En el caso que nos ocupa, pensamos la enseñanza universitaria como un conjunto de prácticas desarrolladas por ciertos actores, en determinados escenarios y conformando tramas específicas. Estas dimensiones del currículum universitario, que hemos graficado en el esquema siguiente (**Figura 2**), comprenden:

1. Las prácticas académicas.
2. Los actores (alumno, docente y conocimiento).
3. Los escenarios (la sociedad, la profesión, la universidad y el aula).
4. La trama (los grupos y las relaciones).

Sin embargo, como adelantamos, la definición precedente plantea un obstáculo inicial, cuando observamos que dichos intereses de la sociedad se presentan, particularmente en las sociedades complejas, como fragmentados y contradictorios.

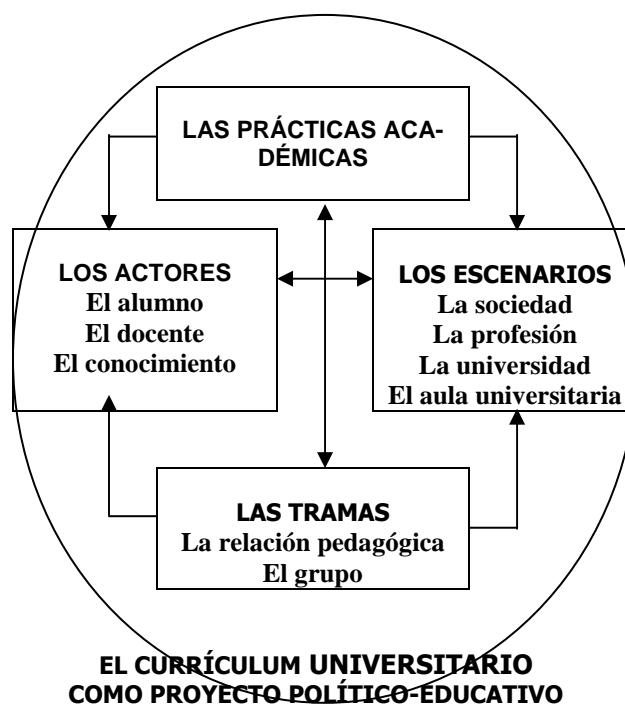
En esta dirección de análisis, resulta interesante el enunciado que propone Alicia de Alba, en tanto considera que el currículum es una “... síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación. Síntesis a la cuál se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículum en las instituciones sociales educativas. Devenir cuyo carácter es profundamente

¹⁹ Ver VAIN, P. **LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UN PROBLEMA COMPLEJO**. Ediciones Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) Buenos Aires, 2002. CD.

²⁰ Ver DE ALBA, A. **CURRICULUM: CRISIS, MITO Y PERSPECTIVAS**. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1995.

histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.”²¹

Figura 2. El Currículum Universitario.



Complementariamente, es posible pensar - siguiendo las ideas de Bourdieu - que todo curriculum implica un arbitrario cultural, esto es un conjunto de conocimientos, valores, costumbres, creencias, etc, producto de la construcción de una sociedad determinada,²² que se consideran como naturales, aunque en realidad son impuestos mediante un sutil modo de violencia que dicho autor denominará violencia simbólica.²³

Resulta por ello importante reconocer que - tal como sostiene Grundy - “El curriculum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia

²¹ DE ALBA, A. Op. Cit. Pag. 60.

²² Cuando los reproducionistas se refieren a un **arbitrario cultural** están proponiendo que siendo la educación un modo de transmisión de la cultura, lo que en verdad es transmitido es la cultura dominante, que no es otra cosa que la cultura hegemónica en una formación social dada. (Ver BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J.C. **LA REPRODUCCIÓN**. Editorial Laia. Barcelona, 1981.)

²³ La idea de **violencia simbólica** constituye una de las bases del planteo de Bourdieu y Passerón y consiste en “... la particular fuerza de la que disponen ciertos agentes que ejercen lo que el autor (Bourdieu) llama violencia simbólica, esa violencia que se pone en marcha sobre un agente o grupo de agentes con su complicidad. Se trata de una violencia eufemizada, y por ello, socialmente aceptable, desconocida como arbitraria y con ello reconocida, en la medida en que se fundamenta en el desconocimiento de los mecanismos de su ejercicio.” (GUTIERREZ, A. **PIERRE BOURDIEU, LAS PRÁCTICAS SOCIALES**. Editorial Universitaria. Posadas, 1995. Pag. 41.)

humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas...”²⁴ y, al mismo tiempo, retomar lo propuesto por De Alba, en tanto esa construcción es la resultante de las intenciones de “... diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación...” y que a dicha síntesis “... se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.”²⁵

Podemos presentar, a modo de ejemplo, un caso referido a nuestras habituales prácticas académicas: el diseño de los planes de estudio. Al respecto podemos preguntarnos: ¿quiénes los diseñan? ¿cómo lo hacen? ¿mediante qué mecanismos son elaborados, desarrollados y evaluados? ¿cuál es el modo en que intervienen, en estas producciones, los diferentes grupos interesados (corporaciones profesionales o empresarias, fundaciones que reportan a diversos intereses, otros organismos no gubernamentales, gremios, organizaciones internacionales, etc.)? Sin duda, el análisis de este caso, posibilitaría rescatar las categorías antes desarrolladas, a partir de los enunciados de Alicia De Alba y Shirley Grundy. Esta mirada, dirigida a un segmento específico del quehacer universitario (la determinación curricular) nos permite visualizar como las prácticas académicas se construyen en un marco socio-cultural que les otorga sentido. Un marco que se construye históricamente e inmerso en un complejo conjunto de relaciones de poder.

Prácticas académicas: prácticas educativas, prácticas sociales.

Ante el propósito de definir las prácticas académicas, creemos necesario explicitar que las mismas constituyen un caso particular de las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales. También aquí, retomaremos ideas desarrolladas en anteriores producciones.²⁶

La educación es una práctica social construida desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político.²⁷ Como tal, está sujeta a los avatares del conjunto de las prácticas sociales, pero por ser también una práctica específica, posee atributos que la diferencian del resto. En tanto práctica social está inscrita en una totalidad histórico-social que le otorga sentido.

²⁴ GRUNDY, S. Citada por GIMENO SACRISTÁN, J. **EL CURRÍCULO: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA.** Editorial Morata. Madrid, 1988. Pag. 14.

²⁵ DE ALBA, A. Op. Cit. Pag. 60.

²⁶ VAIN, P. **LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS.** Editorial Universitaria de Misiones. Posadas, 1997. VAIN, P. **EL ENFOQUE MULTIRREFERENCIADO COMO ABORDAJE DE LO COMPLEJO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TANTO PRÁCTICAS SOCIALES.** en: VOGLIOTTI, A. DE LA BARRERA, S. y LANZ, M. (Compiladoras). **LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA.** Edición de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Río Cuarto, 1998. y VAIN, P. **LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS.** en ELICHIRY, NORA E. (Compiladora). **DISCUSIONES EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL.** Ed. JVE. Buenos Aires, 2004.

²⁷ KEMMIS, S. en CARR, W. **HACIA UNA CIENCIA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN.** Editorial Laertes. Barcelona, 1990.

Inicialmente podemos señalar que la práctica se refiere a la acción, al acto, al hacer. Sin embargo, esto que parece muy sencillo no lo es tanto. Es que el hacer no es simplemente la actividad, se hace en función de teorías o si se prefiere de sistemas de disposiciones que orientan las prácticas. Las prácticas no están dadas, tampoco son producto del azar o el reflejo mecánico de la acción de la estructura social en cada actor individual; sino que se construyen y esta construcción se realiza – como hemos señalado precedentemente - a partir de variables singulares, históricas, sociales y políticas. De lo expuesto se desprende el modo en que trataremos las prácticas educativas como prácticas sociales, en tanto siguiendo a Kemmis, afirmaremos la necesidad de pensarlas como producto de una construcción socio-histórica, como algo más que simplemente hacer, entendiendo que práctica no es “... una especie de acción técnica, instrumental; (que) tiene significados e importancias que no pueden entenderse solamente por la observación de nuestras acciones. Pero su significado e importancia no es solamente subjetivo (...) es también algo interpretativamente comprendido por otros y enmarcado por la historia, lo mismo que por la ideología...”²⁸. De este modo señalamos no solo el carácter construido de lo social, sino además su naturaleza relacional. Ambos atributos son expuestos con claridad por Tomáz Tadeu da Silva cuando afirma: “Marx llama fetichismo a este proceso en donde las relaciones se tornan invisibles, haciendo aparecer solo la cosa, el objeto, la mercancía de forma aislada y desconectada de otros procesos y relaciones (...) Uno de los objetivos centrales de un currículo crítico debería ser, precisamente, desfetichizar lo social, demostrando su carácter construido, su naturaleza relacional. Una perspectiva pedagógica crítica debería permitirnos, como sostiene Apple, interrumpir ese proceso de fetichización, el cual constituye un elemento esencial en la construcción del sentido común, tornando visibles las relaciones sociales que ella esconde.”²⁹

En este sentido, esta nueva contribución permite comprender que las prácticas educativas deberían ser analizadas como modos de acción construidos por sujetos sociales, a partir de dimensiones singulares, sociales, históricas y políticas que esconden las relaciones sociales, que generan su sentido. Y a partir de allí preguntarnos, en que medida y cómo, las representaciones sociales de los sujetos que participan en dichas prácticas, permiten organizar la cultura o un determinado segmento de la misma.

Las relaciones sociales se establecen en un contexto o totalidad, que denominamos cultura. Esta definición nos lleva a considerar la noción de cultura, que siguiendo a Clifford Geertz entenderemos como “... un conjunto de sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales) yo llamaría símbolos, la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inte-

²⁸ KEMMIS, S. en CARR, W. Op. Cit. Pag. 16.

²⁹ SILVA, T. T. da en APPLE, M, GENTILI, P. y SILVA, T. T. da **CULTURA POLÍTICA Y CURRÍCULO**. Ed. Losada. Buenos Aires, 1997. Pag. 68.

ligible, es decir densa.”³⁰ En el campo de la educación “ El concepto de cultura - señala Bertely - (...) es adoptado, de alguna u otra manera, para la interpretación de lo que acontece en las escuelas y salones de clase donde sujetos particulares se relacionan y conforman especies de "culturas" específicas, enmarcadas y a su vez por los principios culturales generales.”³¹ Este aporte de Bertely, nos permite tomar el concepto de cultura académica, enunciado por Burton Clark³² y considerar que las prácticas académicas son todas aquellas prácticas sociales que se inscriben en el marco de este segmento particular de la cultura.

Cuando decimos que las prácticas académicas, son prácticas sociales que se inscriben en el marco de la cultura académica, estamos sugiriendo que las mismas exceden el concepto de prácticas de la enseñanza, debido a que la cultura académica está situada en los límites de las instituciones académicas, que debido a su complejidad desarrollan múltiples prácticas. En otro apartado, desarrollaremos las diferencias entre las prácticas académicas y las prácticas de la enseñanza.

Los actores: el alumno, el docente y el conocimiento.

Inicialmente, para el tratamiento del tema de los actores, tomaremos como referencia los trabajos de Frigerio, quien sostiene que el más importante atributo de las instituciones educativas es la especificidad, entendida como la acción de transmisión de conocimiento y la construcción del lazo social.³³ Si bien la socialización, pareciera ser una característica de instituciones educativas, cuya acción es previa a la universidad, como la escuela, no deberíamos descartar su impacto socializador. Pero, es indudable que la transmisión del conocimiento es el componente central de la actividad universitaria.

En cuanto a las relaciones entre alumno y docente, Frigerio propone la necesidad de constituir relaciones triangulares en las cuales, la ecuación docente-alumno-conocimiento se resuelva de tal modo que la especificidad de la institución educativa se concrete. Al respecto, dicha autora propone una ecuación ideal: $1 + 1 = 3$, en la cual el docente se constituye como mediador que posibilite al alumno apropiarse del conocimiento.

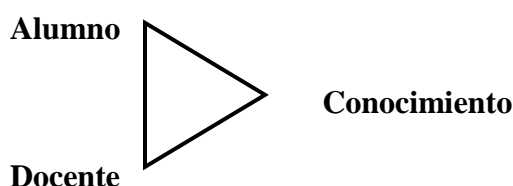
³⁰ GEERTZ, C. **LA INTERPRETACIÓN DE LAS CULTURAS** . Editorial Gedisa. Barcelona, 1992. Pag. 27.

³¹ BERTELY, M. **RETOS METODOLÓGICOS EN ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN**. Colección Pedagógica Universitaria. N° 25-26. Universidad Veracruzana. Veracruz, 1994.

³² CLARK, B.. **EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA VISIÓN COMPARATIVA DE LA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA**. Universidad Autónoma Metropolitana. Azcapotzalco. Nueva Imagen. México, 1987.

³³ FRIGERIO, G. Op. Cit. Cap. 1.

Figura 3. Relaciones triangulares.



Ref. FRIGERIO, G. **DE AQUÍ Y DE ALLÁ: TEXTOS SOBRE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y SU DIRECCIÓN**. Editorial Kapelusz . Buenos Aires, 1995.

Pero el análisis de las relaciones docente-alumno-conocimiento no puede quedar limitado al planteo precedente. La universidad genera prácticas educativas en un espacio en el cual se condensan diversos juegos, se trata del aula universitaria.³⁴ Es precisamente allí donde se estructura una trama particular que relaciona a dos tipos centrales de actores: los alumnos y los docentes, en la cual se concretan muchos de los juegos de poder que se desarrollan en los escenarios más amplios. Cuando los docentes imponemos los programas, seleccionamos arbitrariamente los contenidos, la bibliografía, los métodos de enseñanza o las modalidades de evaluación y promoción estamos ejerciendo una modalidad autoritaria que no es privativa de la actividad áulica universitaria.

Además, la nota distintiva que tiene en la universidad la forma en que se instala la problemática del poder en el aula, se relaciona con el tercer elemento: el conocimiento. Sin duda la universidad es una institución en la cual - al menos desde los enunciados - se intenta producir y transferir el conocimiento. La cuestión es que, tal como sostiene Foucault existe una relación directa entre la producción del conocimiento, su legitimación, su distribución y su apropiación. La universidad privilegia, por sobre otros tipos de conocimiento, la producción y transferencia del conocimiento científico y tecnológico. Por eso será importante considerar que - tal como señala el autor antes citado - hay una importante relación entre poder y verdad "... La verdad es de este mundo; - afirma Foucault - se produce en él gracias a múltiples coacciones. Y detenta en él efectos regulados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en como se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir como funciona lo verdadero..."³⁵ Entonces se trata de preguntarse, en relación con nuestro centro de interés y como lo hace Ricardo Baquero "(...) ¿Cuál es tal especificidad de las relaciones de poder y en que medida importan para la descripción de las prácticas pedagógicas?"³⁶ En próximos

³⁴ Al utilizar este concepto nos referimos no solo al espacio físico denominado aula, sino a toda instancia que las instituciones de educación superior consideran como lugar de encuentro (real o virtual) entre el Docente, el Alumno y el Conocimiento.

³⁵ FOUCAULT, M. **DIÁLOGOS SOBRE EL PODER**. Alianza Editorial. Buenos Aires, 1990. Pag. 143.

³⁶ BAQUERO, R. **VIGOTSKY Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR**. Editorial Aique. Buenos Aires, 1997. Pag. 229.

apartados, intentaremos articular estas relaciones entre prácticas de la enseñanza, poder, saber y verdad, con el modo en que se organizan dichas prácticas, en un modelo altamente escolarizado, como el que actualmente predomina en la educación superior.

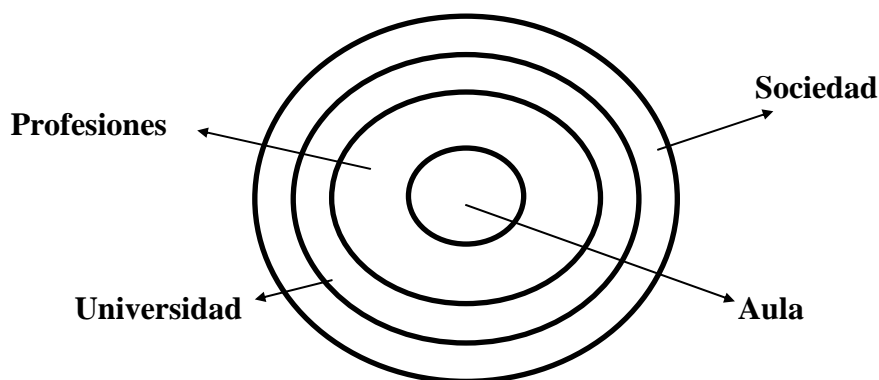
Los escenarios: la sociedad, las profesiones, la universidad y el aula.

Tal como lo propone García Canclini “un escenario (...) es un lugar en el cuál un relato se pone en escena.”³⁷ Utilizando esta analogía podemos pensar en diversos tipos de relatos que tienen lugar en ciertos lugares. En el caso particular de la práctica de la docencia universitaria, esta implica cuatro tipos de narrativas que transcurren en escenarios que van de lo macro a lo microsocioal. Estos escenarios son: la sociedad, la profesión, la universidad y el aula.

El adoptar la definición sobre curriculum de Alicia De Alba nos permite plantear que los escenarios ante los cuales se posicionan las instituciones de educación superior son construcciones colectivas producto de acuerdos, concertaciones, negociaciones, imposiciones hegemónicas y luchas. Y al mismo tiempo establecer cuatro niveles de escenarios estructurados de tal modo que los más abarcativos contienen a los menos amplios. Esta estructura sería la siguiente:

- El escenario mayor: La sociedad.
- El escenario de articulación: Las profesiones.
- El escenario institucional: La universidad.
- El escenario de condensación: El aula universitaria.

Figura 4. Escenarios de las prácticas académicas.



En este sentido, queremos destacar que cada escenario es tributario de las tensiones, conflictos y síntesis a las que se arriba en los escenarios más amplios que los contienen. Esto es que, por ejemplo, lo que ocurre en el escenario de las profesiones estará determinado por las tensiones, contradicciones y modos en que se resuelven las mismas

³⁷ GARCÍA CANCLINI, N. CULTURAS HÍBRIDAS. ESTRATEGIAS PARA ENTRAR Y SALIR DE LA MODERNIDAD. Editorial Grijalbo. México, 1990. Pag. 339.

en el escenario de la sociedad; o que las prácticas académicas en el aula serán producto de las determinaciones de la sociedad, las profesiones y la institución. Para una mejor visualización podríamos presentarlos a partir del esquema precedente. (Figura 4):

El escenario mayor: La sociedad.

Carmen García Guadilla señala que "... existen diversas visiones en la percepción del futuro y el rumbo que deberá darse a las sociedades." ³⁸ Esta autora venezolana, propone tres tipos de escenarios para el actual contexto de globalización, los escenarios del mercado, del desarrollo sustentable y de la solidaridad. Sin profundizar en cada uno de ellos, en tanto esto excede los límites de este estudio, podemos señalar que no sería en absoluto lo mismo desarrollar un proyecto político-universitario desde la perspectiva de formar a los futuros profesionales como agentes que compitan en el mercado, aceptando y asumiendo sus reglas de juego; que plantear la formación profesional desde una perspectiva crítica, desde la cuál estos cuestionen y tiendan a transformar el modelo dominante.

El escenario de articulación: Las profesiones.

Un segundo nivel de escenario en el que se incluye la universidad, es el de las Profesiones. Siguiendo a Tenti Fanfani y Gómez Campo,³⁹ autores que conciben a las mismas como un caso particular del desarrollo general de los campos de producción de bienes simbólicos, es factible apelar a la idea de que el espacio profesional está estructurado por posiciones que ocupan ciertos actores y que la ocupación de los mismos implica una lucha y supone una estructura de poder. Dicha estructura y los avatares de esa lucha delimitan quienes poseen y quienes están excluidos de la posesión de ciertos bienes simbólicos, y por consiguiente quienes están legitimados para ejercer el monopolio de esos bienes. Un ejemplo de ello es la disputa por la regulación de las incumbencias profesionales.

La constitución en el campo académico de carreras y especialidades, supone un grupo de especialistas que reivindican para sí: el dominio de ciertos saberes y normas, sistematizados en instituciones (universidades), mediante una cierta acción pedagógica. (planes de estudio). Pero no es tan sencillo separar en esto, aquello que supone capacidad técnica de aquello que implica la apropiación de poder simbólico. Es por eso, que el dominio de las instituciones académicas, es una estrategia importante para la apropiación del poder por parte de muchos grupos profesionales.

³⁸ GARCÍA GUADILLA, C. **GLOBALIZACIÓN Y CONOCIMIENTO EN TRES TIPOS DE ESCENARIOS**. Revista **Educación Superior y Sociedad** Vol. 6 N° 1. OREALC - UNESCO. Caracas, 1995. Pag. 82.

³⁹ TENTI FANFANI, E. y GÓMEZ CAMPO, V. **UNIVERSIDAD Y PROFESIONES**. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1989.

El escenario institucional: La universidad.

La variedad de modelos universitarios pasados y presentes nos permiten afirmar que la universidad no constituye una institución homogénea, que su configuración es altamente compleja y - en muchos casos - contradictoria. Sujeta a permanentes cambios, producto de sus crisis internas y sus necesidades de adaptación a las demandas cambiantes de la sociedad, la universidad se ha ido transformando en una institución particularmente compleja, en la cual - tal como sostiene Pérez Lindo ⁴⁰ - coexisten diversas culturas organizacionales.

El escenario de condensación: El aula universitaria.

Como hemos precisado al analizar la cuestión de los actores, la universidad genera prácticas educativas en un espacio en el cual se condensan todos juegos de poder que se desarrollan en los escenarios más amplios: se trata del aula universitaria.

Cuando sostenemos que existen serias dudas sobre la efectividad de la enseñanza universitaria y nos preguntamos “¿forma la universidad profesionales capaces de insertarse en el campo profesional? ¿poseen estos graduados las competencias necesarias para resolver los problemas que les presenta la práctica? ¿son capaces de producir prácticas transformadoras o solo reproducen las tradicionales? ¿qué grado de adaptación a los escenarios cambiantes que les proponen la sociedad y la profesión poseen los egresados?” ⁴¹ es evidente que nos estamos interpelando desde los diferentes escenarios de la sociedad global y también desde el escenario de las profesiones. Cuando interesantes innovaciones curriculares no pueden implementarse; sea por la resistencia de ciertos sectores docentes para desarrollarlos o por la imposibilidad de ajustarlas a las normativas rígidas como los regímenes de enseñanza, es posible advertir como el escenario de la institución, con sus aspectos instituidos y sus fuerzas instituyentes inciden en lo que puede suceder en el aula. Es por ello, que podemos afirmar que lo que sucede en el aula es tributario de los escenarios de la sociedad, la profesión y la institución universitaria; pero lo es también de las relaciones y vínculos que en dicho espacio se establecen.

Cabe señalar además, algo que posee especial importancia en el presente estudio. Cuando definimos el aula universitaria, como un espacio en el cual docente y alumno se vinculan, con la finalidad que los alumnos logren apropiarse del conocimiento; no estamos refiriendo solo al espacio real. Hoy, cuando las tecnologías de la información y comunicación se han transformado en potentes herramientas de comunicación, el aula universitaria podrá ser también un espacio virtual.

La trama en la docencia universitaria.

El punto de partida para introducir este nuevo elemento que interviene en la práctica de la docencia universitaria que denominamos: trama, es advertir - tal como lo plan-

⁴⁰ PÉREZ LINDO, A. **GESTIÓN UNIVERSITARIA: DIAGNÓSTICO Y ALTERNATIVAS**. Ponencia presentada en el **Primer Encuentro Nacional “La universidad como objeto de Investigación”**. Buenos Aires, 1995. (Mimmo).

⁴¹ VAIN, P. **EL DIARIO ACADÉMICO: UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES REFLEXIVOS**. Revista **Educación Superior y Sociedad**. Volumen 10. N° 2. Caracas, 1999. Pag.157.

tea Kaminski ⁴² - que resulta falso concebir la relación individuo-sociedad en términos de antinomia, lo que en realidad existen, señala el autor, son espacios de condensación de lo subjetivo y lo social: los grupos y las instituciones. Dado que ya hemos efectuado algunas referencias sobre la institución universitaria, realizaremos a continuación algunas reflexiones sobre los grupos como ámbito del aprendizaje.

Marta Souto sostiene, a partir de la noción de dispositivo grupal, ⁴³ que como primera aproximación al concepto de grupo de aprendizaje, podría caracterizarse a esta entidad como "... una estructura formada por personas que interactúan en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de la interacción de sus miembros." ⁴⁴ Asimismo, esta misma autora sugiere que a los efectos de considerar estos tipos de grupos resulta necesario distinguir tres procesos: de aprendizaje, de enseñanza y de dinámica grupal, siendo que los mismos se integran de tal modo que el grupo actuará como facilitador del aprendizaje de sus integrantes. Un concepto importante de destacar, en relación al grupo como contexto de aprendizaje, es que tal como afirma Sheldon H. White - en el Prólogo de LA ZONA DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ⁴⁵ de Newman, D. Griffin, P. y Cole, M. - es central considerar "... lo que ocurre cuando los profesores enseñan y los alumnos aprenden, así como sobre la química - o mejor, la alquimia - de la cooperación humana." ⁴⁶ . Esta presentación de White nos conduce directamente hacia otro eje central de este trabajo: el aprendizaje cooperativo o social, en tanto nos introduce en el concepto de zona de construcción del conocimiento "... mágico lugar en el que se encuentran las mentes, en donde las cosas no son iguales para todos los que las ven, en el que los significados son fluidos y la acción de construcción del conocimiento de una persona puede provenir del de otra.". Luego precisaremos como esta perspectiva de abordaje del aprendizaje resulta particularmente compatible con el concepto de formación de profesionales reflexivos que desarrollaremos más adelante, porque plantea un espacio de trabajo cooperativo en el cuál los sujetos negocian los significados y algunos se apropian de las comprensiones de otros. Cabe agregar que desde la visión presentada por Souto pueden diferenciarse tres tipos de didácticas: una didáctica no grupal, una grupal y una tercera en grupos, siendo la segunda de especial interés para la formación de profesionales reflexivos.

Resulta interesante considerar, siguiendo a Martínez Sanchez que con la aparición de las TIC's en la enseñanza "Los que habían sido los elementos que han configurado los grupos sociales, la geografía y con ella la historia y como consecuencia la cultura, se rompen, o al menos dejan de ser significativos y se hace posible la aparición de grupos

⁴² KAMINSKI, G. DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES . Lugar Editorial. Buenos Aires, 1990.

⁴³ FERNÁNDEZ, A. y DEL CUETO, A. citados por SOUTO, M. HACIA UNA DIDÁCTICA DE LO GRUPAL. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1993. Pag. 55.

⁴⁴ SOUTO, M. Op. Cit. Pag. 55.

⁴⁵ NEWMAN, D. GRIFFIN, P. y COLE, M. LA ZONA DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. Editorial Morata. Madrid, 1991.

⁴⁶ WHITE, S. en el Prólogo de NEWMAN, D. - GRIFFIN, P. y COLE, M. Op. Cit. Pag. 11.

basados en principios e intereses personales, más allá de la realidad cultural en la que viven físicamente. Este nuevo modelo de agrupamiento comunicativo comporta nuevas situaciones en todas las facetas del quehacer humano, en los que la comunicación será el elemento primordial.”⁴⁷ Esto denota una especial importancia para esta investigación, habida cuenta de que nuestra preocupación por los entornos no presenciales. En ese contexto, la trama - en tanto espacio intrapersonal - habrá de constituirse alrededor del tercer espacio (el espacio virtual) en el cuál el elemento fundante será la comunicación.

En el presente capítulo hemos intentado introducir los primeros significados acerca del rol docente, situándolos en relación con las prácticas académicas, sus escenarios y sus tramas, como elementos constitutivos del currículum universitario, en tanto proyecto político-educativo.

⁴⁷ MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. **REDES Y SERVICIOS DE INTERÉS EDUCATIVO. II Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información para la Educación.** Universidad de las Islas Baleares. Palma de Mallorca, 1995. <http://www.uib.es/depart/gte/martinez.html> (Sin mención de página).

Capítulo 2. Consideraciones en torno a la enseñanza en la universidad.

“Porque ese cielo azul que todos vemos, ni es cielo, ni es azul. Lástima grande que no sea verdad tanta belleza.”

LUPERCIO LEONARDO DE ARGENSOLA

Reflexiones acerca de las relaciones entre enseñanza y conocimiento.

Como venimos sosteniendo, la enseñanza es una mediación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que desea apropiarse de este; mediación que se hace posible porque hay un tercero cuya función es facilitar esa apropiación. Así se constituye la relación triangular a la que alude Frigerio y de este modo tiene lugar la enseñanza. La función primordial del tercero, que es el docente, radica en que - como indica Pérez Gómez - “... organiza y planifica racionalmente la intervención didáctica para ayudar a que el alumno produzca en sí mismo la ruptura epistemológica. Es decir, cuestione y reformule sus modos empíricos de representar la estructura y el funcionamiento del mundo real, organice significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrolle métodos y estrategias potentes de formulación hipotética, de análisis e investigación.”⁴⁸ Entendemos que la universidad debe ser, necesariamente, un lugar en el cual debe privilegiarse la producción de rupturas epistemológicas, porque de otro modo no habría posibilidad alguna para la producción de conocimiento científico.⁴⁹ Conocimiento científico que, según Bachelard, no se desarrolla linealmente, ni por simple acumulación, sino como el producto de rupturas y discontinuidades. Hay ruptura, en tanto el conocimiento científico se caracteriza como un proceso de “errores rectificadas” en el cual las nuevas teorías se generan pensando “en contra” de las anteriores. Hay discontinuidad, ya que muchas veces se producen rodeos, estancamientos y retrocesos. Como señala el epistemólogo francés, es allí “... donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos...”⁵⁰

En este mismo sentido, todo sujeto que aprende tampoco establece entre él y el conocimiento una relación lineal, unívoca y desprovista de obstáculos, rupturas y rees-

⁴⁸ PÉREZ GÓMEZ, A. en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. Op. Cit. Pag. 325.

⁴⁹ En este trabajo, nos posicionaremos desde la perspectiva de las llamadas epistemologías Discontinuas (Bachelard, Kuhn, Lakatos, etc.) que introducen nociones centrales como obstáculo, corte y ruptura; las posturas Externalistas en relación al desarrollo de la ciencia (Llobera, Foucault, Popkewitz y otros) y los planteos de Althusser sobre la ciencia como un: “... proceso real de la producción de conocimientos...” y en tanto producción, práctica social. (ALTHUSSER, L. **CIENCIA Y CONOCIMIENTO COTIDIANO**. Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo. Pag. 16.)

⁵⁰ BACHELARD, G. **LA FORMACIÓN DEL ESPÍRITU CIENTÍFICO** . Editorial Siglo XXI. México, 1979. Pag. 15.

tructuraciones; muy por el contrario, la apropiación del conocimiento se genera a partir de procesos que algunos autores denominan conflictos cognitivos (Piaget).

Pero también resulta necesario plantear que los conocimientos no son "... la lectura directa de la realidad, que dice como verdaderamente son las cosas. Por cierto que el conocimiento sí habla de las cosas, no como las cosas mismas se dan (por decirlo así, porque tal aparición no es posible; las cosas no se dan por sí mismas, sino al interior de la mente y del concepto, según las interpretaciones que a partir de diversos momentos históricos y de tradiciones específicas de las ciencias han podido construirse sobre distintos campos cognitivos)." ⁵¹ Asumir esta postura implica comprender que todo conocimiento es producto del contexto socio-histórico en el cual se ha producido. En esa misma dirección, nos parece importante recordar un aporte de Saviani, quién propone que "... el acto educativo es el acto de producir, directa e intencionalmente, en cada individuo singular, la humanidad que es producida histórica y colectivamente por el conjunto de los hombres. Así, el objeto de la educación nos dice al respecto, por un lado, de la identificación de los elementos culturales que precisan ser asimilados por los individuos de la especie humana para que se tornen humanos, y por otro lado y concomitantemente, el descubrimiento de las formas más adecuadas de lograr ese objetivo." ⁵² Esta diferenciación resulta relevante, por cuanto ayuda a distinguir entre: la educación como fenómeno de endoculturación y la enseñanza como proceso mediador.

Los contextos del aprendizaje.

Hasta aquí la cuestión de la enseñanza pareciera quedar reducida al binomio docente-alumno, cuando en realidad existe una serie de otros factores intervinientes que son de vital importancia. Nos referimos a todos los fenómenos y procesos que caracterizan la vida del aula. Estos procesos hacen referencia a diferentes tipos de entornos o ámbitos: el grupo, la clase, la carrera, la universidad, la sociedad, etc. Como destaca Lee Shulman, ⁵³ en cada uno de estos ámbitos se produce la negociación de dos tipos de curriculum: uno de corte organizativo, referido a la regulación de la vida del aula y absolutamente relacionado con la socialización, al que suele llamarse curriculum oculto; y otro, vinculado a la tarea académica, los contenidos, los programas; al que se denomina curriculum explícito. Sin embargo en una institución como la universidad, en la cual el binomio saber-poder aparece más unido que nunca, resulta difícil separar ambos tipos de curriculum. A modo de ejemplo, podemos mencionar un caso especialmente interesante y, a la vez, dominante en la institución universitaria: el examen. Un ritual académico particularmente revelador de las relaciones de poder que se establecen al interior del aula universitaria. En este aspecto compartiremos lo propuesto por Foucault quién

⁵¹ FOLLARI, R. Borradores de su Conferencia **CURRICULUM Y CONOCIMIENTO. ¿RELACIONES PARADÓJICAS?** Paraná, 1999. Agradecemos al autor habernos facilitado este valioso material.

⁵² SAVIANI, D. **PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRIMERAS APROXIMACIONES.** Cortez Editora. San Pablo, 1991. Pag. 21. La traducción es nuestra.

⁵³ SHULMAN, L. en WITTRUCK, M. **LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA I.** Ed. Paidós. Barcelona, 1989. Pag. 11.

afirmaba "... la superposición de las relaciones de poder y de saber asumen en el examen su máximo esplendor." ⁵⁴ .

Pero también, las relaciones entre currículum oculto y explícito nos permiten observar como las regulaciones de las instituciones académicas y los modos en que se estructura el trabajo académico, son determinantes del carácter en que se disponen las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje. Utilizaremos aquí la noción de trabajo académico como equivalente, en el ámbito universitario, al concepto de trabajo escolar postulado por autores como Perrenoud o Baquero. Este último, señala que los procesos de producción del conocimiento se organizan alrededor de una "... suerte de régimen de trabajo particular, que regula las actividades de docentes y alumnos." ⁵⁵ Agregando que la elección del concepto de trabajo es coincidente con ciertas perspectivas, como las de Apple y King, o Perrenoud, destacando como este último autor utiliza el mismo para proponer, que dicho trabajo escolar define posiciones, haciendo que el ser alumno se vuelva un "oficio".

En el caso que nos ocupa, resulta altamente interesante analizar como el trabajo académico dominante en la actualidad, reproduce el modelo que signó a la escuela, desde su gestación en la modernidad. Dicho de otro modo, aventuramos que el régimen de trabajo académico imperante en nuestras universidades es tributario de las tecnologías desarrolladas por la escuela, en tanto una de las instituciones disciplinarias descritas por Foucault y de un modelo esencialmente basado en la transmisión verbalizada del conocimiento.

Sin embargo, este modelo que escolarizó la universidad y que aparece naturalizado en la actualidad, no fue siempre la modalidad privilegiada de la organización académica.

Genealogía.

En un trabajo anterior ⁵⁶ señalamos que nuestro permanente referenciamiento en Foucault, nos lleva a considerar la historia como genealogía, conceptualizando esta visión "... como un modo de hacer historia orientado al desciframiento de la singularidad de los acontecimientos." al decir de Smeja y Téllez. ⁵⁷ En este sentido cabe señalar que como historiza Kreimer, la universidad surge en occidente como institución que otorga grados académicos o títulos de valor jurídico a sus discípulos o egresados. ⁵⁸ Nace así, el concepto de profesional, tal como se lo entiende en la actualidad, esto es: como un suje-

⁵⁴ FOUCAULT, M. **VIGILAR Y CASTIGAR**. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, 1989. Pag. 189.

⁵⁵ BAQUERO, R. (1995). Op. Cit. Pag. 232.

⁵⁶ VAIN, P. **LAS RELACIONES DE PODER EN EL AULA UNIVERSITARIA. UN CASO PARADIGMÁTICO: EL EXAMEN**. Revista **Docencia Universitaria**. Vol. IV, N° 2. Sistema de Actualización Docente del Profesorado. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 2004. Pag. 53.

⁵⁷ SMEJA, M. y TÉLLEZ, M. en NARODOWSKI, M. y MARTÍNEZ BOOM, A. (Compiladores) **ESCUELA, HISTORIA Y PODER**. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 1997. Pag. 86.

⁵⁸ KREIMER, R. **HISTORIA DEL MÉRITO**. Sitio Filosofía y Literatura. Buenos Aires, 2000. <http://www.geocities.com/filosofialiteratura/HistoriaMeritoIntroduccion.htm>

to que posee un saber determinado, que está legitimado para ejercerlo y detenta un cierto monopolio para dicho ejercicio. (incumbencias profesionales). El proceso mediante el cuál se logra esta legitimación, es lo que se modifica sustancialmente con el advenimiento de la universidad. Hasta ese momento, el funcionamiento de la enseñanza de las artes y los oficios (inclúyanse entre estos, a las actuales profesiones) seguía el modelo que Schön denomina “aprendizaje tutelado.” A diferencia de la tendencia mayoritaria actual, propensa a centrarse en la transmisión de los principios de la racionalidad técnica, que a juicio del autor mencionado, limitan las posibilidades de los estudiantes de superar las zonas indeterminadas de la práctica,⁵⁹ el aprendizaje tutelado posibilita a los novatos introducirse en el mundo de la práctica, orientados por la experiencia de los expertos.⁶⁰ Este modelo de formación profesional, característico de la organización corporativa de los gremios medievales, se basaba – observa Kreimer – en el requisito de que el “... aprendiz permanece entre cinco y siete años bajo la tutela de algún maestro reconocido. Pero mientras en la corporación, el conocimiento del alumno por parte del profesor era suficiente para la iniciación de la práctica del oficio, en la universidad comienzan a implementarse pruebas que obran como una presentación formal en sociedad.”⁶¹

El modelo del aprendizaje tutelado, más allá de que actualmente esté siendo recuperado en la perspectiva de la formación de profesionales reflexivos, entrañaba entonces una importante diferencia en relación con la evaluación y la legitimación profesional. Es que en ese proceso de tutelaje, el maestro seguía muy de cerca la evolución de su alumno, pudiendo dar cuenta, sin necesidad de pruebas adicionales, sobre la capacidad del mismo para enfrentar los problemas de la práctica. Mondolfo reseña como “En la antigua Roma los discípulos del médico acompañaban al maestro en sus visitas a los enfermos. Tiempo después el colegio de médicos votaba la aceptación del nuevo médico, que de ese modo podía comenzar a ejercer.”⁶² Esa tradición seguirá presente a través del tiempo, hasta llegar a la universidad del medioevo. “Pero a comienzos del siglo XIII - señala Kreimer - con el surgimiento de las nuevas universidades, los títulos empiezan a tener valor más allá del ámbito académico. A principios del siglo XIII, a partir del momento en que monarcas y papas comienzan a fundar universidades por razones políticas, el Papa, como jefe religioso de Europa, o el emperador, como jefe secular del Imperio, son quienes deben autorizar a la universidad para que sus títulos adquieran validez general. (...) la licencia de enseñanza que originariamente había sido otorgada por el canciller de la catedral o por algún dignatario eclesiástico con fines puramente locales, comienza a ser librada en nombre del Papa como una suerte de habilitación universal para el ejercicio de una profesión. A partir de la Reforma protestante, cuando Lutero escribe

⁵⁹ Estas zonas grises, implican la resolución de conflictos como: la ponderación de decisiones alternativas ante un mismo problema, la definición de prioridades ante la limitación de medios o recursos, la selección de métodos o procedimientos en función de valores y concepciones éticas, el manejo de acontecimientos que generan incertidumbre, la capacidad de adecuación a situaciones cambiantes, etc.

⁶⁰ SCHÖN, D. **LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS**. Ed. Paidós. Madrid, 1992.

⁶¹ KREIMER, R. Op. Cit. Pag. 12.

⁶² MONDOLFO, R. **UNIVERSIDAD: PASADO Y PRESENTE**. Ed. EUDEBA. Buenos Aires, 1966.

sobre la necesidad de que el Estado garantice la formación de ciudadanos sabios (y no ricos), la educación comienza a pasar de manos de la iglesia a manos de un Estado que monopolizará los procedimientos de licenciatura.”⁶³ Esta cuestión de cómo se produce la metamorfosis de una licencia otorgada de facto, a partir del reconocimiento de un tutor, para “profesar” un determinado saber, a un sistema institucionalizado de saberes legitimados, que posibilitan en la actualidad la constitución de un campo de producción de bienes simbólicos y un mercado de titulaciones, resulta de capital interés para interpretar como un sistema basado en el aprendizaje tutelado es reemplazado por otro, que reproducirá en el tiempo, los mecanismos de la producción en serie característicos de la industria.

La escolarización de la universidad.

El concepto de igualdad educativa toma cuerpo en la modernidad, y en ese sentido está directamente emparentado con el discurso producto de las profundas transformaciones económicas, sociales y políticas de la época (revolución francesa, revolución industrial, etc.). En ese contexto, surge la concepción de igualdad educativa como derecho, y su correlato político: la Educación Pública, pero este nacimiento resulta altamente contradictorio. Para muchos, la concepción de igualdad educativa fue la consecuencia lógica del modo en que la sociedad moderna intenta plasmar:

- Los derechos del hombre y del ciudadano.
- La noción de progreso.
- La idea de razón.
- La concepción de organización social basada en el contrato social.

Sin embargo, tratando de hacer visibles las relaciones sociales que se nos ocultan, resulta interesante incorporar otras miradas. En un trabajo bien interesante, Saviani nos permite pensar que la Educación Pública, a pesar de su discurso igualitario, encubre un sistema de reproducción de la fuerza de trabajo que resulta funcional al desarrollo del sistema capitalista. La expansión industrial, característica del modo de producción capitalista, genera una necesidad de formación de recursos humanos calificados básicamente, para ser empleados en las fábricas. En este contexto socio-económico aparece el impulso a la educación pública. “El enfoque que emana de los clásicos de la economía política burguesa (...) - plantea Saviani – es el de que una instrucción general elemental dispensada al conjunto de los trabajadores tiene efecto benéfico sobre el proceso productivo siempre que no sobrepase los aspectos rudimentarios, lo que puede ser suplido en poco tiempo y a expensas del Poder Público...”⁶⁴

Empero la Educación Pública, y su principal creación la Escuela Pública, no solo resultan funcionales al desarrollo capitalista, como lugares de capacitación de la mano de obra industrial; sino que también puede constituirse en un eficaz mecanismo de reproducción ideológica. La escuela puede ser un instrumento sumamente apto para legi-

⁶³ KREIMER, R. Op. Cit. Pag. 10.

⁶⁴ SAVIANI, D. **EDUCACIÓN: TEMAS DE ACTUALIDAD**. Ed. Libros del Quirquincho. Buenos Aires, 1991. Pag. 69.

timar y reproducir el orden social impuesto desde los sectores hegemónicos de la sociedad.⁶⁵ En otras palabras, la escuela puede ser el lugar en el cuál, mediante el ejercicio de la violencia simbólica se naturalice el orden social de la burguesía industrial, que es presentado como el único orden social posible.

En este contexto socio-histórico, es posible observar como se estructura la escuela. Aunque el mandato fundacional de esta institución, aparece ligado a la educación de masas, cuyo discurso “políticamente correcto” deviene de los enunciados de los derechos del hombre y del ciudadano; también es posible mirar la génesis de la escuela, como un aparato reproductor⁶⁶ de la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo industrial y también como aparato de reproducción ideológica.⁶⁷ Frente a esta necesidad, la escuela se concibe con una organización similar al modelo organizacional imperante en la época, el modelo industrial. En ese sentido, educar a las masas es pensado como un sistema más de producción en serie, característico de la organización fabril de aquellos tiempos. Por ello, y porque la función ideológica de la escuela, la colocaba como dispositivo de reproducción de lugares sociales, esta institución se apropia de las matrices de las instituciones disciplinarias que Michel Foucault analizó en las fábricas, los hospitales, los manicomios, y también, en las escuelas.⁶⁸

Pensada así la escuela, en su doble rol reproductor⁶⁹ de fuerza de trabajo mínimamente instruida y de justificación ideológica del sistema social dominante, es posible contextualizar el régimen de trabajo escolar que anteriormente presentamos. Haciendo referencia a que cuando proponemos la necesidad de contextualizar las prácticas académicas

⁶⁵ Ver NEF NOVELLA, J. **EL CONCEPTO DE ESTADO SUBSIDIARIO Y LA EDUCACIÓN COMO BIEN DE MERCADO**. Revista **Enfoques Educativos** Vol.2 N° 2 (1999-2000). Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Sgo. de Chile, 2000.

⁶⁶ Utilizamos aquí la idea de reproducción de la fuerza de trabajo, en el sentido de dotar a los trabajadores industriales de un nivel de instrucción mínimo, necesario para su desempeño laboral.

⁶⁷ Tomaremos aquí la perspectiva de Althusser quién desarrolla el concepto de **aparato ideológico del estado** que al decir de Jiménez son “... aparatos cuya contribución esencial al sistema es el logro de su reproducción por una acción a nivel superestructural, más que como aparatos cuyo funcionamiento se halla más o menos estrechamente ligado al desarrollo de las fuerzas productivas ...” (JIMÉNEZ, E. en TORRES, C. (Compilador) **SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1994. Pag. 53.) Pero Althusser propone complementariamente, que los aparatos ideológicos operan bajo la forma de instituciones, y en este caso la escuela sería una de las privilegiadas.

⁶⁸ “A estos métodos – enuncia Foucault - que permiten el control riguroso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar “disciplinas”...” (FOUCAULT, M. [1989]. Op. Cit. Pag. 141.). Los procedimientos disciplinarios tienden a aumentar las habilidades de los cuerpos, pero centralmente a crear un vínculo que, en el propio mecanismo, asegure su obediencia y utilidad. Se trata de una tecnología del poder dirigida a “... hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que uno desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y eficacia que se determina.” (FOUCAULT, M. [1989]. Op. Cit. Pag. 141.).

⁶⁹ Cabe señalar que en trabajos anteriores hemos advertido sobre las limitaciones de las teorías reproductivistas en educación, en tanto en sus aplicaciones mecánicas parecieran no ofrecer alternativas para el cambio. Sin embargo, algunos de sus postulados son herramientas útiles para realizar un análisis crítico de la educación y sus instituciones.

micas, estamos considerando junto a Rogoff que “Más que considerar el contexto como algo que influye en la conducta humana, lo veo como inseparable de las acciones humanas, en situaciones de conocimiento u otro tipo de actividades. Considero toda actividad humana como algo enraizado en el contexto; no existen situaciones libres de contexto ni destrezas descontextualizadas.”⁷⁰

Observamos además, en relación con el tema de esta investigación, que tiempo después la universidad adoptó buena parte del modelo pedagógico que hemos descripto como fundacional en la escuela.

El modelo dominante en la enseñanza universitaria.

La perspectiva antes enunciada, nos permitirá mirar el modelo de enseñanza dominante en la universidad, como contexto (en el sentido planteado por Rogoff) que define un conjunto de interacciones docente-alumno-conocimiento, un formato didáctico y un conjunto de representaciones sociales, que se gestan en el marco de ese modelo y contribuyen a su sostenimiento. Intentaremos enunciar a continuación, algunas de las características de ese modelo de enseñanza dominante.

Enseñanza sustentada en la retórica.

La educación es necesariamente comunicación. Y el modo en que se establece y gestiona la comunicación entre los actores, es un factor determinante de las prácticas de la enseñanza, entendidas como proceso de mediación, tal como las venimos definiendo.

Villaroel afirma que el sistema de enseñanza universitaria está cuestionado y que esto se debe, en parte, a la difundida creencia de que la enseñanza es un proceso de transmisión en el cual alguien que tiene algo (un determinado saber técnico) lo otorga a otro que no lo posee.⁷¹ Desde esta perspectiva, se concibe la enseñanza como proceso comunicacional limitado a emitir y recibir mensajes. Este planteo coincide con el enfoque que Sacristán y Pérez Gómez denominan racionalista, y que consiste en concebir a “... la enseñanza como una persona que transmite y favorece el aprendizaje de otra. El influjo es lineal y unidireccional, del profesor al alumno, y se considera que el comportamiento docente del profesor es la variable exclusiva en la producción del rendimiento académico.”⁷² Empero, como sostiene Cabero: “Los días de ese supuesto profesional de la educación, entendido como exclusivo transmisor de conocimientos, están contados. El profesor que se centra, exclusivamente, en el discurso oral y en el libro de texto como redundancia de lo discursivo, está perdiendo credibilidad y eficacia ante la pluralidad de lenguajes y la polisemia informativa que rodea al discente, aquél silencioso, aislado y

⁷⁰ ROGOFF, B. Citada por MADDONNI, P. **LA ESCUELA. ENTRE LO UNIVERSAL Y LO PARTICULAR.** en ELICHIRY, N. (Compiladora). **APRENDIZAJES ESCOLARES. DESARROLLOS EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL.** Ed. Manantial. Buenos Aires, 2004. Pag. 39.

⁷¹ VILLAROEL, C. **LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: DE LA TRANSMISIÓN DEL SABER A LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.** Revista **Educación Superior y Sociedad** Vol. 6 N° 1. OREALC. UNESCO. Caracas, 1995.

⁷² GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). Op. Cit. Pag. 90.

sumiso receptor de anteayer.”⁷³ No obstante ello, la enseñanza sustentada en la retórica, lejos está de abandonar su lugar protagónico.⁷⁴

Pero complementariamente cabe preguntarse, si un mero proceso comunicativo unidireccional hace posible formar profesionales capaces de disentir, cambiar, reflexionar, crear, criticar y/o proponer alternativas innovadoras.

Sin embargo, no se trata solo de tipos de comunicación, en un interesante trabajo,⁷⁵ Celman nos advierte como buena parte de la enseñanza en la universidad se organiza como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones. Lo paradójico de esto, es que muchas veces se espera que luego los alumnos resuelvan adecuadamente ciertas situaciones, desarrollando las acciones pertinentes (en las clases prácticas o durante las evaluaciones), lo que implica un contrasentido. En otros casos, sin embargo la impronta de la enseñanza retórica se impone de tal modo, que la evaluación de los aprendizajes se produce también en torno a verbalizaciones. Esto no hace más que aplazar en el tiempo, el shock que los alumnos sufren, al tener que enfrentarse con los problemas de la práctica, disponiendo solo de un repertorio verbal de posibles respuestas. Efectivamente este shock se traslada al momento inicial de su desempeño profesional.

El docente como concesionario autorizado de la verdad.

“Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas...”

PAULO FREIRE

El flujo comunicacional unidireccional antes señalado, puede encontrar parte de su sentido en las concepciones sobre el régimen de verdad dominante en la universidad. Lejos de posicionar al docente como orientador, guía y facilitador de los aprendizajes de los novatos (significado que surgía de la etimología misma del término docencia, como hemos expuesto anteriormente), la universidad como sistema institucionalizado de saberes legitimados, que posibilitan en la actualidad la constitución de un campo de producción de bienes simbólicos y un mercado de titulaciones, deposita en los docentes el po-

⁷³ CABERO, J. y Otros. ¿CÓMO MEJORAR LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS? ALGUNOS RECURSOS Y UTILIDADES TELEMÁTICAS. Revista **Pixel-Bit** N° 22. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2004.

<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n22/n22art/art2202.htm> (sin mención de página).

⁷⁴ Aunque situada en la escuela, es interesante la investigación de Ortega y Velasco (1991), recogida por Cabero y Otros en la cuál “(...) encontraron que eran cuatro los medios que los profesores consideraban como imprescindibles para la realización de su actividad profesional: la biblioteca (93,6%), la pizarra (86,5%), los libros de lecturas personales (84,4%) y los libros de textos (52,3%). Independientemente de los medios seleccionados - destacan Cabero y sus colaboradores - la selección sí nos aporta un elemento de referencia en cuanto al tipo de códigos que los docentes suelen utilizar para el desarrollo de su actividad profesional: los verbales y en soporte impreso.” (CABERO, J. y Otros. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ACTIVIDAD UNIVERSITARIA. Revista **Pixel-Bit** N° 20. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2002. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n20/n20art/art2008.htm> . Sin mención de página).

⁷⁵ CELMAN, S. LA TENSION TEORÍA - PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Revista del **IICE**. Año III N° 5. Buenos Aires, 1994. Pag. 58.

der de consagrar a quienes podrán acreditar un saber específico, y consecuentemente “profesar” su uso social.

Esto implica que mientras el “oficio del alumno” se configura alrededor de la apropiación de un determinado sistema de trabajo escolar ⁷⁶ en el cual se asume que el docente posee el saber; el “oficio del docente” se constituye adjudicándose el rol de administrador del conocimiento, y por tanto de concesionario autorizado de la verdad. ⁷⁷

Esta cuestión, a su vez, se vincula a la relación entre poder y verdad, que ya hemos enunciado a partir de los enfoques foucaultianos “... La verdad es de este mundo; - afirma Foucault, en el texto ya comentado – (...) Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en como se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir como funciona lo verdadero...” ⁷⁸ Precisamente esta configuración del rol docente, como concesionario autorizado de la verdad, se enlaza con los mecanismos de producción de verdad y la legitimación de quienes son los habilitados para discernir entre lo falso y lo verdadero. Probablemente, esto explique porque perduran los mecanismos de evaluación centrados el examen, en tanto ritual académico de saber-poder. ⁷⁹ Y también nos interpela, en torno al grado de sustentabilidad que poseen muchas propuestas acerca de la autonomía del alumno en el proceso de formación. ⁸⁰

La in-significación de los conocimientos.

Los datos oficiales de los indicadores de egreso, en las universidades públicas argentinas son realmente alarmantes. Aunque diferimos en las técnicas de estimación utilizadas para medirlos, es indudable que el porcentaje de deserción es alto. Pero más preocupantes resultan aún, otros estudios que nos muestran que las universidades nacionales pierden, aproximadamente, el 50 % de su matrícula entre la inscripción a Primer Año y la reinscripción al Segundo Año de sus carreras. Es indudable que pueden encontrarse una multiplicidad de factores explicativos sobre estos indicadores de deserción (económicos, vocacionales, culturales, etc.). Pero algunas hipótesis, que resultan de un

⁷⁶ Ver BAQUERO, R. Op. Cit. Pag. 235.

⁷⁷ Agradezco a la socióloga mexicana y amiga Anita Barabtarlo haberme facilitado este concepto.

⁷⁸ FOUCAULT, M. (1990). Op. Cit. Pag. 143.

⁷⁹ En otra investigación estamos trabajando sobre esta problemática: **Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen.** Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Código 16H059.

⁸⁰ Algunos autores como Gisbert denominan a esta autonomía como “autoformación” entendida como “(...) la capacidad de desarrollar niveles de formación en los individuos de manera autónoma” (GISBERT, M. **LAS TIC'S COMO FAVORECEDORAS DE LOS PROCESOS DE AUTO-APRENDIZAJE Y FORMACIÓN PERMANENTE.** Revista **Educar** N° 25. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, 1999. <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn25p53.pdf> . Pag. 26.

interesante estudio de casos realizado por Susana Celman,⁸¹ nos parecen muy oportunas para repasar ciertos aspectos cuestionables de la enseñanza universitaria. Ellos se vinculan a la organización de los planes en secuencias compuestas de ciencias básicas, aplicadas y prácticas; y a la ubicación de las prácticas profesionales hacia el final de las carreras, entendiendo las mismas como el lugar de aplicación de lo teórico.

Mayoritariamente el ingresante a la universidad lo hace a una carrera determinada. Coincidimos con Celman, en que “Estudia Ingeniería Química porque se ve dirigiendo una fábrica; empieza Agronomía porque se imagina en el campo, coordinando y asesorando técnicamente un establecimiento agropecuario ”⁸². Entonces la universidad lo recibe con una serie de materias llamadas - casi siempre - introductorias, que en muchas oportunidades implican marcos epistemológicos y conceptuales diversos, y que por lo general son absolutamente teóricas o - cuando menos - ofertan conocimientos que poco y nada tienen que ver con la imagen que los alumnos pueden formarse sobre que implica ser Ingeniero, Agrónomo, Abogado o Comunicador Social.

Verónica Edwards menciona dos formas de relación de los sujetos con el conocimiento: relaciones de exterioridad y de interioridad. Las primeras se producen cuando el sujeto “... debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático e inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta (...) la relación se vuelve mecánica, exterior...”⁸³ y si se toma como indicador de aprendizaje la repetición memorística o la solución mecánica, puede volverse, además, exitosa. En el otro caso, la relación implica que el sujeto pueda establecer una relación significativa con el conocimiento, “... esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración.”⁸⁴. Este tipo de relación implicaría lo que Ausubel denomina aprendizaje significativo. Entre las características de este tipo de aprendizaje Nowak y Gowin mencionan: la incorporación no arbitraria, ni verbalista de conocimientos; el esfuerzo por relacionar los nuevos conceptos con otros más inclusivos en la estructura cognitiva; la intención de vinculación con experiencias, hechos u objetos y la implicación afectiva para establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y aprendizajes anteriores.⁸⁵

La organización curricular basada en la secuencia ciencias básicas, aplicadas y prácticas nos lleva a preguntarnos sobre el modo en que nuestras curriculas provocan relaciones de exterioridad entre nuestros ingresantes y los contenidos de los programas de las asignaturas. Un alumno que se piensa Ingeniero Forestal difícilmente establezca una relación significativa con conocimientos de Matemáticas, Física y Química, en su

⁸¹ CELMAN, S. (1994). Op. Cit.

⁸² CELMAN, S. (1994). Op. Cit. Pag. 58.

⁸³ EDWARDS, V. **LA RELACIÓN DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO**. Revista **Colombiana de Educación**. N° 27. Bogotá, 1993. Pag. 28.

⁸⁴ EDWARDS, V. Op. Cit. Pag. 28.

⁸⁵ Ver POZO, I. **TEORÍAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE**. Ed. Morata. Madrid, 1989. Pag. 212.

forma de ciencias básicas; hasta que no pueda crear un puente entre este tipo de conocimientos y el imaginario que él ha construido sobre la profesión elegida. Otro que llega a la universidad para ser Profesor de Educación Inicial y debe cursar Introducción a la Psicología, Introducción al Conocimiento Científico y Fundamentos de Biología es muy probable que se pregunte si no se encuentra en el lugar equivocado. Porque lo que estamos planteando no es que un Ingeniero Forestal no necesite conocimientos de Matemáticas, Física o Química, de lo que se trata es de como llega ese estudiante a constituir una relación de interioridad con esos conocimientos, de modo tal que él mismo sienta la necesidad de recurrir a esas disciplinas en busca de fundamentos sólidos para su práctica. Claro que para eso sería necesario organizar los planes - como sugiere Celman, en el artículo citado - de modo que produzcan aproximaciones sucesivas al campo de la práctica profesional, y no que esta aparezca el final de las carreras, ubicándola como el lugar de aplicación de la teoría.

Otra dimensión curricular del problema de la significatividad se relaciona con el predominio de la lógica disciplinar. Es frecuente observar en los programas de las asignaturas, que los mismos están organizados siguiendo un cierto ordenamiento, aparentemente compatible con la lógica de la disciplina a enseñar. Así parece sensato, que en Sociología I (de una carrera de Ciencias Sociales), comencemos con contenidos tales como: “La sociología, su objeto de estudio y su campo de aplicación. Las principales corrientes del pensamiento sociológico.” Esta secuencia, que parte de la definición de objeto y campo, para luego adentrarse en el modo en que cada escuela o corriente de dicha ciencia ha conceptualizado el objeto, los métodos o el campo de aplicación, parecería razonable. Sin embargo no lo es, ni desde el punto de vista epistemológico, ni desde su relación con la estructura cognitiva del alumno.

En cuanto al problema epistemológico, porque nos presenta la ciencia como un producto acabado y no como un proceso de producción permanente. Esta tendencia, característica también del modo expositivo de los manuales científicos,⁸⁶ le otorga al conocimiento científico un status de saber cristalizado - como sugiere Follari - ocultando su carácter procesual, conflictivo, dinámico y discontinuo. En lo que hace al aspecto cognitivo, el supuesto subyacente a este modo de presentar una disciplina parecería ser el de la existencia de cierto isomorfismo, entre ese ordenamiento expositivo de la lógica de la disciplina y la estructura cognitiva del alumno.

Comenzar por definir el objeto disciplinar, cuando el alumno no ha tenido la oportunidad de entrar en contacto con los principales problemas de la disciplina, es partir de un grado de abstracción y extrañamiento⁸⁷ a todas luces incompatible con la idea de interioridad del conocimiento. Si un alumno que estudia Ciencias de la Educación o de la Comunicación no ha tenido oportunidad de aproximarse a problemas tales como: que son la educación o la comunicación, cuales son sus relaciones con la sociedad, que actores intervienen en sus prácticas, como se construyen las mismas o como son las

⁸⁶ A este respecto puede consultarse FLECK, L. **LA GÉNESIS Y EL DESARROLLO DE UN HECHO CIENTÍFICO**. Ed. Alianza, Madrid, 1986.

⁸⁷ Utilizamos aquí el concepto de extrañamiento en el sentido de ausencia de significatividad.

instituciones en las cuales estas se desarrollan; resulta mucho más arduo abordar una abstracción tal como la definición del objeto de estudio.⁸⁸

Para avanzar en este análisis, resulta central señalar que la apropiación del conocimiento es un fenómeno individual, más allá de que el contexto en el cual se construya pueda ser social. Por lo tanto, durante ese proceso de construcción, se debieran contemplar las diferencias individuales de los alumnos. También es importante reconocer que todo conocimiento científico se plantea como duda ante el saber cotidiano y una función sustancial de la enseñanza será la capacidad de producir rupturas que originen un cambio conceptual. Pero para que el alumno "... pueda comprender la superioridad de la nueva teoría es preciso enfrentarle a situaciones conflictivas que supongan un reto para sus ideas. - subraya Pozo - En otras palabras, el alumno ha de darse cuenta de que su teoría previa es errónea en ciertas situaciones, en las que conduce a predicciones que no se cumplen. Al mismo tiempo hay que hacerle ver también que la nueva teoría hace predicciones mejores. De esta forma, el conflicto cognitivo es muy importante para el avance conceptual del alumno, aunque en ningún caso debe considerarse una condición suficiente para el cambio conceptual." ⁸⁹

Siguiendo a Villaroel, también conviene reconocer que al construir el conocimiento científico cada sujeto utiliza dos tipos de materiales: materiales comunes a otros sujetos (la producción social del conocimiento) y saberes experimentados (relativos su historia y a su sistema de ideas y creencias). Al mismo tiempo recurre a ciertos significantes que no son los que utiliza la ciencia. Por ello, la enseñanza de la ciencia supone la tarea de promover un acercamiento entre el nivel experiencial y lingüístico del alumno, por una parte; y el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia, por otro. Proceso que algunos autores caracterizan como de negociación de significados. Esta tarea suele tornarse aún más compleja, cuando se trata de enseñar conceptos cuya significación es diversa para diferentes disciplinas o cuando adquieren distinta significación para escuelas o corrientes que se desarrollan al interior de una misma disciplina. Un ejemplo de ello puede ser el concepto de Estructura, utilizado en Biología, Lingüística o Sociología; pero también empleado por la Psicología y el Psicoanálisis de modos diferentes según las orientaciones teóricas.

En este sentido, los conceptos científicos están entre los más afectados por la enseñanza, en tanto - como señala Baquero, refiriéndose a la teoría socio-histórica desarrollada por Vigotsky - "Los conceptos científicos se encuentran en la encrucijada de los procesos de desarrollo espontáneo y de aquellos inducidos por la acción pedagógica revelan simultáneamente las modalidades de construcción subjetivas y las regulaciones de la cultura..." ⁹⁰ Y desde esta perspectiva nos parece de sumo interés un concepto propuesto por Litwin cuando señala "... otras de nuestras preocupaciones ha sido generar, a partir de reconocer que los estudiantes difieren en la manera de acceder al conocimiento

⁸⁸ Esto resulta más problemático en el caso de disciplinas, como las mencionadas, cuyo objeto es complejo y/o se encuentra en proceso de construcción o redefinición.

⁸⁹ POZO, I. Op. Cit. Pag. 244.

⁹⁰ BAQUERO, R. Op. Cit. Pag. 126.

en términos de intereses y estilos, puertas de entrada diferentes que inicien el proceso del conocimiento.”⁹¹

Finalmente, un factor a considerar, a partir de esta preocupación acerca de un modelo de enseñanza que no genera aprendizajes significativos, es el modo en que las relaciones de exterioridad – descritas por Edwards – prefiguran un “oficio del alumno” que apunta a la aprobación de las evaluaciones y no a la apropiación del aprendizaje. Esto lo retomaremos en un próximo apartado.

La tensión teoría-práctica.

Otro aspecto que caracteriza el modelo dominante, es el modo en que se plantea la relación teoría-práctica en la educación superior. En trabajos anteriores⁹², señalamos que un insistente malestar ronda los espacios en los que trabajamos habitualmente, en la formación, actualización y/o perfeccionamiento de profesores universitarios. El malestar toma cuerpo y se traduce en preguntas tales como: ¿es adecuada la inserción de nuestros graduados en el campo profesional? ¿poseen las competencias necesarias para resolver los problemas que les presenta la práctica? ¿son capaces de producir prácticas transformadoras o solo reproducen las tradicionales? ¿están preparados para enfrentar la incertidumbre que hoy les depara la profesión? ¿logran hacer frente a los escenarios cambiantes, que les propone la sociedad? Los formadores dudamos de los efectos de la formación. Pero el malestar no se reduce a los profesores. Los propios graduados universitarios relatan, que mucho de lo aprendido en la universidad, no les resultó de utilidad para abordar los problemas, que se les plantearon en el desempeño de su rol profesional. Y a esto se suman las críticas de los empleadores, acerca de diversos aspectos de la formación de los egresados, que han tenido oportunidad de ingresar al campo laboral. Es preciso admitir, entonces, que existe una crisis de confianza respecto a los profesionales que se forman en la universidad.

Sin duda, parte de esta crisis se origina en el inapropiado tratamiento que se otorga a la tensión teoría-práctica en la enseñanza universitaria. Este tratamiento, posee una serie de características que desarrollaremos a continuación.⁹³

Por una parte, encontramos pocas propuestas curriculares que favorecen las aproximaciones sucesivas al campo de la práctica profesional. En general, los espacios curriculares de acercamiento a la misma se incluyen como terminales de la formación, y esto plantea dos problemas. El primero, que este diseño no posibilita articular teoría y práctica en el devenir de toda la formación, como proceso progresivo. Y el segundo, que coloca a los estudiantes ante una situación de difícil solución, cuando luego de un extenso período de tratamiento verbalizado de los saberes, se encuentran frente a la nece-

⁹¹ LITWIN, E. **LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS**. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1997. Pag. 56.

⁹² VAIN, P. **EL DIARIO ACADÉMICO: UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES REFLEXIVOS**. Revista **Perfiles Educativos**. Tercera Época. Volumen XXV. Número 100. Departamento Editorial del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). Universidad Nacional Autónoma de México. México DF, 2003.

⁹³ Algunas de estas ideas surgen de confrontar nuestra experiencia docente, con propuestas trabajadas por Celman en un artículo ya citado. (Ver CELMAN, S. [1994] Op. Cit.).

sidad de resolver los problemas de la práctica mediante acciones de diversos tipos, ante los cuales la retórica se muestra insuficiente.

Por otro lado, esta débil articulación teórico-práctica, dificulta estructurar un abordaje de la realidad que permita acceder a la misma en la forma de problemas con implicancias prácticas. Esto es, se presenta la realidad siguiendo la lógica disciplinar y no la lógica de los problemas. Trabajar con problemas no es tarea fácil. Schön nos alerta acerca de la imposibilidad de establecer relaciones mecánicas, entre problemas y soluciones, en tanto los prácticos no se encuentran en su labor cotidiana con los problemas tipo, propuestos en los manuales o tratados habitualmente en las clases de la universidad, sino que suelen enfrentarse, con las llamadas - por el autor citado - zonas indeterminadas de la práctica.⁹⁴

En tercer lugar, vemos que la organización de la enseñanza no toma generalmente los contenidos como fuente de preguntas, confrontaciones, refutaciones, etc. Trabajar desde ese enfoque, posibilitaría la producción de conflictos cognitivos y apuntaría a la generación del cambio conceptual.

Un cuarto factor a contemplar, es la ausencia de espacios curriculares, más allá de la organización en cátedras, que faciliten la integración de equipos, el trabajo grupal y el abordaje interdisciplinario. Se espera que los futuros profesionales se integren en equipos, interactúen en los mismos y puedan sostener un diálogo y una práctica interdisciplinaria. Pero paradójicamente esto no se enseña en la universidad, o en algunos casos lo grupal y lo interdisciplinario solo forman parte de un discurso, que no se compadece con las prácticas de la enseñanza.

Finalmente, es destacable la presencia de modalidades de evaluación, que no facilitan la integración de los aspectos teóricos y prácticos del conocimiento. Un ejemplo paradigmático de esto, son las cátedras en las que la división del trabajo entre los profesores encargados de la teoría y los responsables de las actividades prácticas, organizan ambas instancias como autónomas, a tal punto que suponen evaluaciones independientes. A esto suele agregarse otra distorsión, que se deriva de la jerarquización que se realiza al interior de la cultura académica, entre teoría y práctica. Es frecuente observar como los docentes considerados mejor formados, con mayor experiencia y trayectoria académica son los encargados de la teoría; mientras los docentes novatos, tienen a su cargo los prácticos. Esta división del trabajo académico, nos permite percibir cómo se jerarquiza lo teórico y lo práctico en la enseñanza universitaria. Y a su vez comprender, porque muchas veces se evalúa primero la actividad práctica y luego la teoría, cuando partiendo de la lógica de la práctica-teórica, resulta imposible pensar que alguien pueda resolver los problemas de la práctica sin dominar la teoría.

La fragmentación del conocimiento académico.

La fragmentación del conocimiento es otro de los problemas actuales de la enseñanza universitaria. La organización de la formación a través de planes de estudio, sin duda necesaria, ha producido un efecto indeseado: la fragmentación del conocimiento. Mediante este mecanismo se parcelan los saberes en asignaturas, y se los vuelve a dividir en unidades o módulos, en teóricos y prácticos, etc.

⁹⁴ Ver SCHÖN, D. Op.Cit.

Los alumnos estudian cada asignatura como si fuera una configuración de contenidos autónoma y autosuficiente. Los límites de los saberes y prácticas parecen coincidir con la extensión y los contenidos mínimos de las asignaturas. El conocimiento aparece ante el alumno como encerrado por el nombre y la duración de un seminario, una asignatura, o un curso. Se estudia Física II como si nada tuviera que ver con el resto de “las Físicas” o con la Química o las Matemáticas.

Esto al mismo tiempo provoca otro fenómeno que profundiza la fragmentación: la concepción de cátedra como unidad autónoma. Así como el modelo dominante en la enseñanza universitaria actual ha colocado al docente en el lugar del concesionario autorizado de la verdad, el incremento cada vez mayor de las especializaciones, en cada campo disciplinar y/o profesional, han convertido a las cátedras en unidades “super-especializadas” en una parcela determinada del saber profesional. Entonces si el docente es el concesionario autorizado de la verdad, los especialistas son los concesionarios autorizados de cierto segmento de esa verdad.

La organización en cátedras, en tanto unidades responsables de un determinado sector especializado del conocimiento no sería un problema en sí mismo. El problema es, que la cultura académica ha legitimado un funcionamiento que otorga a la cátedra el lugar del propietario de un determinado saber especializado, y esto ha conducido a que las cátedras funcionen como compartimientos estancos. Esto es, como unidades autónomas y autosuficientes, con escasa o nula comunicación con el resto, que conciben su rol con total independencia de las restantes.

La consecuencia más seria de esta modalidad de organización y funcionamiento, es que ante la imposibilidad de integrar el conocimiento, en torno a los hilos conductores de la formación profesional, los alumnos visualizan cada asignatura o espacio curricular como un obstáculo a superar, en su carrera por la acreditación. Dicho de otro modo, alcanzar la graduación se convierte (oficio del alumno de por medio) en una carrera de obstáculos en la cual es necesario estudiar “para” tal o cual asignatura, sin integrar los conocimientos que, más allá de la división operativa (y arbitraria) en determinados espacios curriculares, deberían formar parte de una totalidad conceptual. Buscar la superación de este conocimiento encapsulado o fragmentado resulta imperioso, por eso se observa, en estos últimos años, que muchos planes de estudio han generado espacios curriculares denominados “de integración”. Lamentablemente muchos de ellos caen en la trampa que la impronta de la parcelación, hoy dominante, les tiende. Como estos son los espacios formalizados de la integración, solo en ellos se procura incorporar los conocimientos de diversas áreas, disciplinas y/o asignaturas. Dicho de otro modo, se sigue tomando Física I como independiente de Física II, de Química o de Matemáticas, pero en el espacio “integrador” (y solo allí) su busca la integración.

La concepción externalista de la evaluación.

Hace poco tiempo, una colega mexicana nos relató una experiencia. Cuando en su primera clase, en un curso de la universidad, les preguntó a los alumnos que esperaban de dicho curso, este fue el diálogo registrado:

Profesora: - ¿Qué esperan de este curso? –

Alumnos: (Silencio)

Profesora: - ¿Podrían pensar qué esperan de este curso? –

Alumna: - Yo quisiera saber como será la evaluación –

Profesora: - ¿Hay otros que quisieran saber lo mismo? –

Alumnos: (Todos asienten).

Profesora: (dirigiéndose a la alumna que había respondido) - ¿Y para qué quisieras saber como será la evaluación? –

Alumna: - Para saber a que atenerme –

Profesora: - ¿Hay otros que piensan lo mismo? –

Alumnos: (Todos asienten).

Conjeturábamos, en un apartado anterior, que cuando la oferta de conocimientos carece de suficiente significatividad, el oficio del alumno se organiza en torno al modo más eficaz de lograr la acreditación de sus saberes, con independencia de la intencionalidad de apropiarse de los mismos. El oficio del alumno, supone en estos casos, disponer de las destrezas y los recursos necesarios para aprobar, lo que indica – en la mayoría de los casos – el logro de habilidades específicas, orientadas a ese fin. Ejemplo de ello, serían: conocer y adiestrarse⁹⁵ en los formatos de las evaluaciones, los temas que recurrentemente privilegian los profesores, las fuentes bibliográficas preferidas por estos, los problemas típicos que se presentan en los exámenes, etc.

Pero esta situación se agrava, cuando – como sucede con frecuencia – la evaluación aparece como un proceso desgajado de la enseñanza y el aprendizaje. Esto es, la evaluación se externaliza, instituyéndose como sistema de control sobre los logros de aprendizaje ejercido por el docente; y carece de sentido como elemento formativo. Aunque todos en la vida cotidiana, estamos evaluando permanentemente (esto es estamos otorgando valor a las cosas, los hechos, etc.), el valorar sistemáticamente los conocimientos cuya apropiación intentamos, no parece ser una práctica habitual en los alumnos universitarios, porque tampoco es ése el sentido que los docentes atribuimos a la evaluación. El oficio del docente, organizado desde la concepción de concesionario autorizado de la verdad, nos confiere el poder de juzgar los logros de nuestros alumnos, sin que ello esté ligado a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

Esta concepción externalista de la evaluación, refuerza la construcción del trabajo académico en términos de trabajo escolarizado y prefigura el oficio del alumno en torno a la prioridad de producir para acreditar, reforzando de este modo las relaciones de exterioridad con el conocimiento.

El modelo de enseñanza que acabamos de describir, se sustenta entonces en prácticas soportadas desde formatos de transmisión centralmente retóricos, que remiten a conceptos escasamente significativos, a conocimientos fragmentados y que tienden a divorciar la teoría y la práctica. Prácticas en las cuales el docente detenta una importante parcela de poder, que se trasunta en edificarse como administrador de un determinado régimen de verdad; y que se refuerzan desde un modelo de evaluación externalizado de los procesos de enseñar y de aprender.

⁹⁵ Utilizamos aquí deliberadamente el término adiestramiento en su doble sentido de: "Hacer diestro, enseñar, instruir." y de "Amaestrar, domar a un animal." (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA**. Vigésima Segunda Edición.

Los materiales curriculares como herramientas de mediación.

La universidad, es una de las instituciones creadas con la finalidad de transmitir los valores de la cultura. La apropiación de estos valores, por parte de los estudiantes implica un proceso de intermediación. Como sugiere Ballesta Pagán, para el caso de la escuela: “El esfuerzo que se realiza para apropiarse de la cultura, del contenido propuesto sin estar en el contexto real, va a exigir una mediación, una representación de la realidad que debe ser portado por un medio, soporte de reproducción informativa.”⁹⁶ Este tipo de mediación se vincula a otro elemento de la enseñanza, que cobra especial relevancia en los entornos no presenciales: los materiales curriculares.

Definiremos como material curricular a los diversos soportes e instrumentos que se utilicen para promover, desarrollar y/o evaluar los aprendizajes de los alumnos.

En el inicio de este trabajo, proponemos que la enseñanza es un proceso de mediación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que desea apropiarse de este; mediación que se hace posible porque hay un tercero cuya función es facilitar esa apropiación.

Sin embargo, resulta necesario explicitar, que existe una profunda discusión en el campo de la psicología educacional, acerca del concepto de mediación y otro conjunto de conceptos asociados como: artefactos, instrumentos, herramientas, etc. En este sentido, la obra de Vigotsky resulta una referencia ineludible, aunque como lo reconocen los propios vigotskianos, al interior de esta teoría aparecen núcleos confusos o contradictorios.

En un interesante trabajo, Baquero ayuda a sistematizar algunos de estos conceptos. En primer lugar, propone que “Las unidades de análisis escogidas por Vigotsky - la actividad instrumental y la interacción social - reflejarán el carácter doblemente mediado del trabajo humano según la concepción marxista.”⁹⁷ Ello nos posibilita rescatar el papel que juegan los otros sujetos en la mediación. Dicho de otro modo, la referencia a la interacción social, permite apreciar la importancia que se atribuye a la participación de los otros sujetos en la mediación entre objeto y sujeto. Esta proposición hace posible rescatar nuestra definición de la enseñanza como mediación.

Pero como vemos, cuando Vigotsky toma la referencia del concepto marxista de trabajo, está incorporando también la actividad instrumental. Al respecto, Baquero señala que: “El trabajo no es una relación inmediata del hombre y la naturaleza: tendrá un carácter doblemente mediado. Por una parte, implica el uso de instrumentos y, por otra, supone la existencia de relaciones sociales del trabajo, es decir, el trabajo es una actividad inherentemente social. Por tanto, el trabajo humano esta mediado tanto por la existencia de instrumentos o herramientas como por la relación con otros sujetos. El trabajo

⁹⁶ BALLESTA PAGÁN, J. **FUNCIÓN DIDÁCTICA DE LOS MATERIALES CURRICULARES**, en **ENCICLOPEDIA VIRTUAL DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA**. Coordinador: MARQUÈS, P. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://dewey.uab.es/pmarques/evte.htm>

⁹⁷ BAQUERO, R. **LA CATEGORÍA DE TRABAJO EN LA TEORÍA DEL DESARROLLO DE VIGOTSKY**. Revista *Psykhé*, Pontificia Universidad Católica. Vol. 7 N 1. Santiago de Chile, 1998. pag. 1. Hemos trabajado con los borradores suministrados por el autor, a quién agradecemos por su generosidad y los fructíferos diálogos que mantuvimos con él, alrededor de estos temas. Los números de página corresponden a los mencionados borradores.

implica de modo inherente, entonces, tanto el uso de herramientas, por primitivas que fueran, como el establecimiento de una división de trabajo, aunque sea en forma elemental.”⁹⁸ Conforme este desarrollo, tendríamos que este proceso de doble mediación, supone tanto a la acción de los otros sujetos como la utilización de ciertos instrumentos, aunque algunos autores emplean el término instrumentos para referirse también a los otros sujetos.⁹⁹ Respecto a esto conviene recordar – siguiendo a Baquero - que “Vigotsky extiende la noción de instrumento y con ella la de actividad instrumental, a los instrumentos semióticos. Los instrumentos son entendidos como una suerte de órganos artificiales, cuya evolución se dará por el desarrollo de sistemas de regulación del comportamiento artificiales, en el sentido de no-naturales. Las herramientas técnicas aparecen orientadas fundamentalmente hacia el entorno físico del mundo, permitiendo operar sobre los aspectos materiales, las semióticas o psicológicas aparecen inicial y privilegiadamente orientadas hacia los otros sujetos. Es decir, los instrumentos psicológicos, como el lenguaje, resultan específicos para la regulación de las relaciones sociales. Esto parece permitir y potenciar el carácter de “unidad” que, según se propone, tienen actividad instrumental e interacción social como fuentes de explicación de los Procesos Superiores.”¹⁰⁰

Cabe señalar también que según algunos seguidores de Vigotsky, “... el instrumento no es un medio secundario o alternativo de realización de una acción, sino un componente esencial de ella.”¹⁰¹

A partir de aquí, evitaremos continuar esta discusión (por cuanto excede con creces los alcances de este trabajo), e intentaremos proponer una sistematización operativa que nos permita tratar la problemática de los materiales curriculares.

En este sentido, sugerimos:

- que la enseñanza supone un proceso de mediación entre un objeto a conocer y un sujeto que desea conocerlo.
- que esta mediación es doble, en tanto está constituida por instrumentos y relaciones sociales.

⁹⁸ BAQUERO, R. (1998) Op. Cit. Pag. 4.

⁹⁹ Como puede observarse, Baquero utiliza en este texto los conceptos de instrumentos o herramientas como equivalentes. Otros autores establecen ciertas diferencias, o los asimilan a otros conceptos. Cole, por ejemplo, “... propone que el concepto de instrumento debería tratarse como una subcategoría de la noción de artefacto. Tanto las personas como los objetos pueden actuar como artefactos mediadores.” (DANIELS, H. **VIGOTSKY Y LA PEDAGOGÍA**. Ed. Paidós. Barcelona, 2003. Pag. 36). En cambio Kozulin “... afirma que Vigotsky concibió un programa teórico que explicaba tres clases de mediadores: instrumentos materiales, instrumentos psicológicos y otros seres humanos.” (DANIELS, H. Op. Cit. Pag. 36). Es claro que la terminología no es unívoca.

¹⁰⁰ BAQUERO, R. (1998) Op. Cit. Pag. 7.

¹⁰¹ Baquero nos recuerda, por ejemplo que algunos autores como Wertsch consideran que una variación del instrumento representa una variación de la acción misma, que modifica la naturaleza de la acción. (Baquero, R. conversaciones con el autor).

- que al analizar los instrumentos, encontramos en un primer nivel de generalización a los instrumentos semióticos (lenguaje, etc.).
- que en un segundo nivel de aproximación, más concreto, hallamos instrumentos más específicos como las estrategias y recursos docentes.
- que en un tercer nivel, todavía más concreto, situamos a ciertas herramientas como los materiales curriculares.
- que en el análisis concreto de las prácticas de la enseñanza, resulta complejo separar instrumentos, herramientas y relaciones sociales debido a la mutua implicación que existe entre estos elementos.

Dicho esto, colocaremos a los materiales curriculares en el lugar de herramientas que utilizamos los docentes, como recursos para desarrollar la mediación entre el sujeto aprendiente y el objeto a aprender. Pero, aunque estos soportes son importantes en cualquier tipo de práctica de la enseñanza, tienen en aquellas desplegadas en entornos no presenciales un lugar privilegiado, en tanto constituyen uno de los canales de comunicación principales. A diferencia de lo que ocurre en la modalidad presencial, en la cual la clase (ese encuentro real entre docente, alumno y conocimiento) opera como hilo conductor del entramado curricular, en el tipo de entorno no presencial que hemos investigado en este caso, es el material curricular el que asume dicha función.

Todas las reflexiones que hemos realizado en este capítulo acerca del modelo de enseñanza dominante en la universidad nos conducen a plantear una necesaria resignificación del rol del docente y su tarea. Tarea que “Implica - como sugiere Edelstein - reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas se entrecruzan. La adopción de una perspectiva axiológica (...) incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone, y por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica. ”¹⁰²

¹⁰² EDELSTEIN, G. en CAMILLIONI, A. y Otros. Op. Cit. Pag. 85.

Capítulo 3. Cultura académica y prácticas de la enseñanza.

“... la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible, es decir densa.”

CLIFFORD GEERTZ

La cultura académica como contexto.

Definíamos en capítulos anteriores, la educación como una práctica social construida desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político, que en tanto práctica social está inscripta en una totalidad histórico-social que le otorga sentido. También señalábamos que esa totalidad que denominamos cultura, genera el contexto que otorga a las prácticas y a las relaciones sociales sentido y significación.

Estos conceptos nos parecen de suma importancia para comprender que son las prácticas académicas, como se estructuran, y en ese marco situar las prácticas de la enseñanza.

A los fines de sistematizar nuestro análisis, proponemos partir del concepto de cultura que sugiere Margulis, cuando la define como “conjunto interrelacionado de códigos de la significación, históricamente constituidos, compartidos por un grupo social, que hacen posible la identificación, comunicación y la interacción.”¹⁰³ La definición precedente, hace posible pensar que si recortamos un segmento relativamente autónomo de la cultura¹⁰⁴ como podría ser la cultura académica, deberíamos encontrar en esta un conjunto de códigos compartidos que viabilizan la identificación de sus integrantes con la misma y entre sí, posibilitan sus intercambios comunicativos y sus interacciones.

Nuestra preocupación por el modo en que se estructura el rol docente universitario, en tanto papel a ser desplegado en el marco de la cultura académica, nos conduce a la necesidad de describir algunos aspectos de esta configuración cultural, como modo de interpretar las acciones de sus integrantes. Ello se sustenta – como sugiere Nicoletti¹⁰⁵ – desde la perspectiva de considerar que “... la cultura académica está organizada en torno a creencias que a modo de definiciones normativas, expresadas a menudo de manera inconsciente regulan, orientan a los sujetos hacia comportamientos válidos para la

¹⁰³ MARGULIS, M. LA CULTURA DE LA NOCHE. Editorial Espasa Calpe. Buenos Aires, 1994. Pag. 13.

¹⁰⁴ Algunos autores caracterizan estos segmentos como **subculturas**.

¹⁰⁵ En NICOLETTI, S. CULTURAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS Y CAMBIO CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Revista **Cronía**. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, 2005. (en preparación) su autora señala que su posicionamiento se origina en los postulados de B. CLARK (1991).

institución. Estas creencias que actúan a manera de certezas no sometidas a examen, otorgan sentido a las prácticas institucionales.”¹⁰⁶

En otras palabras, pretendemos encontrar en el marco de la cultura académica – en tanto contexto de significación - explicaciones acerca de cómo se conciben a si mismos los profesores y los estudiantes de la universidad; como interpretan su trabajo, sus roles, sus relaciones, sus interacciones, etc. y de que modo estas representaciones sociales determinan las prácticas de la enseñanza.

Nos parece importante, a esta altura, sugerir el siguiente sistema de categorías, desagregadas a partir de los conceptos de cultura que venimos proponiendo. Estas categorías corresponden a distintos niveles de demarcación de la cultura.

1. **Cultura:** sistema de significación históricamente constituido, compartido por un grupo social amplio, que hace posible la identificación, comunicación e interacción entre sus miembros.
2. **Cultura académica:** nivel de la cultura en la cual se condensan, expresan y operan símbolos específicos relativos a la universidad, en tanto institución genérica.
3. **Cultura institucional:** también llamada del establecimiento, se refiere al nivel particular de la cultura académica, que opera en relación a un sistema de significación propio de una institución universitaria determinada.¹⁰⁷

Resulta interesante complementar el análisis anterior, incorporando algunos presupuestos presentados por Fernández¹⁰⁸. Esta autora considera la cultura institucional como una serie de producciones materiales y simbólicas. A partir de allí, podemos señalar que entre los elementos de la cultura institucional (en su sentido genérico) encontramos: objetos materiales, lenguaje (códigos específicos), representaciones (sobre la institución, sus fines, etc.), producciones simbólicas (mitos, leyendas, “novelas” institucionales), modalidades técnicas (para lograr sus fines), formas de organizar el tiempo, el espacio y los recursos, y modos de ordenar las relaciones entre los sujetos. Según Fernández, la cultura institucional posee un nivel genérico (que en el sistema categorial previamente presentado llamamos cultura académica, para el caso de la universidad), pero en particular, cada institución tiene su estilo institucional (que en el esquema anterior denominamos cultura institucional), y que está caracterizado por ciertas regularidades del accionar institucional que se reiteran a lo largo del tiempo. Entre estas regularidades, pueden identificarse: formas de desarrollar la producción (tareas) y obtener resul-

¹⁰⁶ NICOLETTI, S. Op. Cit. Pag. 4.

¹⁰⁷ Cuando nos referimos a una institución universitaria determinada, esta podrá ser: tanto cierta universidad como también unidades menores de organización académica como una facultad o un departamento, que posean un estilo propio, que las diferencie de sus pares.

¹⁰⁸ Ver: FERNÁNDEZ, L. **EL ANÁLISIS DE LO INSTITUCIONAL EN LA ESCUELA**. Ed. Paidós. Buenos Aires, 2001.

tados, modos estables de percibir la valoración de sí misma y de lo externo (percepciones más o menos compartidas), estrategias regulares para enfrentar las dificultades y procesar las tensiones y/o conflictos, una modalidad de relaciones interpersonales y ciertas concepciones pedagógicas compartidas.

Prácticas académicas y prácticas de la enseñanza.

Anteriormente, proponíamos considerar que las prácticas académicas son todas aquellas prácticas sociales que se inscriben en el marco de la cultura académica. Y sugeríamos que las mismas exceden el concepto de prácticas de la enseñanza, debido a que la cultura académica está situada en los límites de las instituciones académicas, que debido a su complejidad desarrollan múltiples prácticas. Esto nos conduce a considerar brevemente el problema de la complejidad de la universidad, en tanto institución.

La universidad se encuentra entre las instituciones más antiguas, que han logrado permanecer. Se estima su origen alrededor de los Siglos X y XII. En Occidente, entre las primeras universidades que hacen su aparición, concebidas como instituciones formadoras al estilo actual, se encuentran las Universidades de Bologna, París y Oxford (Siglo XII), y las de Salamanca y Cambridge (Siglo XIII). En América hispana, ya desde el Siglo XVI se observa la creación de universidades como la de Santo Domingo, la de San Pablo (México) y San Marcos (Lima); y en 1622 la Universidad de San Ignacio, que luego se convertirá en Universidad de Córdoba, siendo la primera universidad argentina.

Sin embargo, a lo largo de su prolongada historia, estas instituciones se han transformado, sufriendo diversas mutaciones. La universidad actual se nos ofrece como una compleja institución. Por ello, preferimos entenderla como una red de múltiples entrecruzamientos, ubicada en el centro de un campo de tensiones que implican a cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la técnica, la teoría, la práctica, etc. Al mismo tiempo, las universidades se autodefinen mediante múltiples funciones, entre las cuales es recurrente encontrar: la formación profesional, la investigación y la extensión o transferencia. Sujeta entonces a permanentes cambios, producto de sus crisis internas y sus necesidades de adaptación a las demandas cambiantes de la sociedad, la universidad se ha ido transformando en una institución particularmente compleja, en la cual - tal como sostiene Pérez Lindo ¹⁰⁹ - coexisten diversas culturas organizacionales. De este modo, el señalado autor sostiene que la universidad es una institución multicultural, en el sentido de que en ella conviven varias subculturas. Estas diferentes subculturas implican lógicas distintas de funcionamiento, que muchas veces intentan imponerse a las restantes.¹¹⁰ Desde esta perspectiva, la cultura académica se constituye como un complejo contexto configurado a partir de múltiples significados, que se generan y reprodu-

¹⁰⁹ Ver PÉREZ LINDO, A. (1995). Op. Cit.

¹¹⁰ La existencia de estas subculturas, que actúan generalmente con profundo sentido corporativo ha habilitado a ciertos autores a formular conceptos como **Oligarquías académicas** (B. CLARK) o **Tribus académicas** (BECHER, T.). Ver: CLARK, B. [1987] Op. Cit. y BECHER, T. **TRIBUS Y TERRITORIOS ACADÉMICOS. LA INDAGACIÓN INTELECTUAL Y LAS CULTURAS DE LAS DISCIPLINAS.** Editorial Gedisa. Barcelona, 2001.

cen a partir de representaciones sociales diversas y contradictorias. Por ello, el estilo de cada institución resultará en una síntesis de elementos culturales que conformarán el currículum, en tanto proyecto político-educativo, en sus diferentes niveles de implicación (explícito, oculto y nulo).

En su interesante estudio sobre el sistema de educación superior, Clark señala que “La cultura académica ha sido la menos estudiada, pero es evidente que tiende a segmentarse al expandirse y volverse más complejas las universidades, dividiendo al conjunto en la diversas subculturas disciplinarias ya señaladas y también en torno a las actividades principales de las universidades como la investigación y la enseñanza.”¹¹¹

Es posible, a partir de estas proposiciones, analizar como esta situación de la universidad como institución compleja genera un conjunto de subculturas, que como indicábamos anteriormente, coexisten y pugnan por dominar segmentos o la totalidad de la cultura académica. Entre estas subculturas es posible reconocer a las culturas disciplinares, las profesionales, las científicas, las administrativas, las políticas, etc.

Llamamos culturas disciplinares a aquellas que se organizan en torno a lo que Kuhn ha denominado, en el campo epistemológico comunidades científicas.¹¹² Cada una de estas culturas disciplinares posee un conjunto de reglas de funcionamiento y comparte un universo simbólico, que posibilita la utilización de un lenguaje compartido y la identificación de sus integrantes con la comunidad, otorgándoles sentido de pertenencia. Cuando los estudiantes ingresan a la universidad, necesitarán socializarse en el marco de la cultura disciplinar a la que pertenece su carrera o especialidad.

Por su parte, las culturas profesionales comparten el recorte disciplinar, con las correspondientes culturas disciplinares, pero se nuclean alrededor de otro campo de sentido. Este campo supone, como afirma Schön, que “Una práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que comparte, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión. Compartir convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos.”¹¹³ Pero las profesiones implican además, grupos de especialistas que reivindican para sí el dominio de ciertos saberes y normas, sistematizados en instituciones, mediante una acción pedagógica. Ese espacio profesional está estructurado por posiciones que ocupan determinados actores, y la apropiación de los mismos implica una lucha y una estructura de poder, según lo caracterizan Tenti Fanfani y Gómez Campo.¹¹⁴

¹¹¹ CLARK, B. (1987). Op. Cit. Pag. 135.

¹¹² Recordemos que Thomas Kuhn ha considerado que los paradigmas de las ciencias son el producto del consenso de la comunidad científica. Es decir, que el criterio de validación del paradigma no es su contrastación empírica, ni su coherencia lógica, sino su capacidad de convencer a los científicos, para que lo adopten y trabajen dentro de sus límites. En este contexto, es central el concepto de comunidad científica, entendida como aquella comunidad integrada por el conjunto de los productores del conocimiento científico de una determinada disciplina. Ver: KUHN, T. **LA ESTRUCTURA DE LAS REVOLUCIONES CIENTÍFICAS**. Ediciones Varias. Colección Debates. (Mimmo).

¹¹³ SCHÖN, D. Op. Cit. Pag. 41.

¹¹⁴ TENTI FANFANI, E. y GÓMEZ CAMPO, V. Op. Cit.

Schön nos recuerda al respecto que “... E. Hughes, un pionero en el campo de la sociología de las profesiones, observó una vez que las profesiones han establecido un pacto con la sociedad. A cambio del acceso a su extraordinario conocimiento en asuntos de vital importancia, la sociedad les ha concedido el control social en sus áreas de especialización, alto grado de autonomía en su práctica, y una licencia para determinar quién asumirá el manto de la autoridad profesional.”¹¹⁵

En este sentido, resulta interesante considerar como ambos tipos de comunidades se transforman en corporaciones, a partir del dominio sobre un determinado campo del saber, y esto genera un conjunto de estrategias políticas que incidirán en la constitución de facultades, departamentos, institutos, academias, títulos y asignaturas como sistemas de reclutamiento, legitimación, control, prestigio y oportunidad de inserción profesional que desarrollan ambas comunidades.

De su lado, hemos denominado culturas científicas a las que se estructuran alrededor de la investigación como actividad dominante, con independencia relativa de las disciplinas. Estas comunidades también poseen sus propias reglas, circuitos de producción y distribución, así como también particulares modalidades de comunicación. Es frecuente observar, como un rasgo característico a este respecto, la diferencia de status que se genera al interior de las universidades entre docentes-investigadores y docentes que no realizan investigación.

La lógica de las comunidades administrativas (compuesta tanto por directivos profesionalizados como por el personal de apoyo) también intenta imponerse en determinados ámbitos y actividades. Frecuentemente resulta posible percibir, como muchas acciones innovadoras en el campo de la docencia, suelen tener serias dificultades para su implementación, al enfrentarse a los estamentos administrativos, que operan generalmente con una actitud altamente burocratizada.

Finalmente, la lógica política tiene su correlato en comunidades políticas que aglutinan a sus integrantes, según los intereses de los partidos políticos, sus versiones locales en las instituciones universitarias o los agrupamientos internos que se gestan en cada universidad. Estos agrupamientos imprimen al funcionamiento institucional una racionalidad que tiende al acceso de ciertos sectores a espacios de poder y su consolidación en los mismos.

Será importante para nosotros considerar esta configuración compleja, para intentar comprender el modo en que los diferentes actores sociales (directivos, alumnos, docentes, etc.) construyen sus representaciones acerca de la institución y el modo en que estas contribuyen a generar disposiciones específicas.

Si la lógica dominante en una institución fuera la lógica del mercado, la universidad será percibida como campo de producción de bienes simbólicos y un mercado de titulaciones, y por lo tanto se tenderá a generar representaciones acerca del rol del alumno, asociadas a la idea de “cliente” que debe acceder al mejor producto con el menor costo posible. Siendo estas las representaciones dominantes, es posible que el trabajo del alumno (en tanto “oficio”) se organice alrededor de la intención de acceder a las formas más eficaces de acreditar saberes, para obtener una titulación determinada. Si

¹¹⁵ SCHÖN, D. **LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS**. Editorial Paidós. Madrid, 1992. Pag. 21.

por el contrario, el proyecto político-educativo se organizara en torno a criterios de formación profesional con pertinencia social ¹¹⁶, las prácticas basadas en la búsqueda de conocimientos útiles para la transformación de la realidad, la solidaridad y la cooperación deberían ser rasgos sobresalientes.

En un interesante trabajo de O. Alpuche Garcés ¹¹⁷ podemos contrastar, en un caso concreto, ambas representaciones y las prácticas que generan. El profesor mexicano antes citado, analiza el caso de los estudiantes de Ingeniería Rural que se insertan en un programa de vinculación denominado: Sistema de Integración al Medio Rural. " Se ha observado, - señala el autor - haciendo un seguimiento diacrónico, un fenómeno peculiar recurrente en la mayoría de las generaciones de estudiantes, precedentes y actuales que han tenido alguna participación en este tipo de programa: el aprendizaje dinámico y la disposición que manifiestan, cuando se involucran con la problemática del medio rural, en donde, frente a las exigencias de la realidad (encarnada como sujetos demandantes y problemas productivos y sociales), los alumnos se inscriben en un proceso (asumido incluso como problema existencial) de búsqueda y planteamiento de soluciones específicas y en su curso rebasan las expectativas de los profesores y las deficiencias de su formación y lo más importante, crean las condiciones para su realización como sujetos, al transformar, en solidaridad con otro sujeto social como lo es el campesino, el entorno común." ¹¹⁸ Esto implica, según Alpuche Garcés una ruptura con el patrón prevaleciente en la experiencia escolarizada. Un patrón cuyos rasgos centrales define como: "La pasividad, carácter arraigado que provoca el autoritarismo y el protagonismo obsecuente del docente tradicional. El verbalismo, abuso del tiempo de expresión por parte del profesor que en los hechos le niega al alumno la posibilidad de hacer suya la palabra. El apunte a secas, que esquematiza y empobrece la visión cognitiva del aprendiente y sustituye la lectura del texto y su contexto, es decir, la capacidad para descubrir, conocer y reflexionar otros horizontes y que le permitirá paulatinamente verbalizar su realidad. El examen, el último eslabón de la cadena, que reflejará lo que el docente se propuso obtener, tanto legitimar el acto con una escala de valores arbitrariamente impuesta, como un rendimiento pobre acorde con la alienación resultante en el alumno." ¹¹⁹ Esta contraposición entre la experiencia orientada a la formación con pertinencia social y el modelo escolarizado dominante, nos vuelve a colocar, esta vez desde el contexto de la cultura académica y los sistemas de representaciones, ante cierta fisonomía del modelo de enseñanza dominante, que hemos intentado describir en capí-

¹¹⁶ Definimos la formación profesional con pertinencia social como la acción orientada a la formación de profesionales comprometidos con la sociedad, especialmente con los sectores menos favorecidos de la misma. Profesionales sensibilizados en la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejan a la sociedad.

¹¹⁷ ALPUCHE GARCÉS, O. **IMPACTO DE LA VINCULACIÓN EN EL APRENDIZAJE EN LA CARRERA DE INGENIERÍA EN DESARROLLO RURAL DE LA UEM.** Revista *Siglo XXI Perspectivas de la Educación desde América Latina*. Año 1 Vol 1 Número 0. México, 1995.

¹¹⁸ ALPUCHE GARCÉS, O. Op. Cit. 30.

¹¹⁹ ALPUCHE GARCÉS, O. Op. Cit. Pag. 31.

tulos anteriores, en particular frente a propiedades tales como el exceso de retórica, la significación del conocimiento, la relación teoría-práctica, etc.

Cabe señalar también, que la cultura académica, como cualquier otra configuración cultural, engendra modos específicos de socialización de sus nuevos integrantes. En este sentido, resulta interesante contemplar que “La incorporación de los jóvenes a la vida universitaria – sostiene De Garay - supone la paulatina integración a nuevas identidades sociales, mismas que, a diferencia de lo que sucede con las identidades estructuradas-estructurantes, como las de clase, las étnicas, las nacionales o las de género, caracterizadas por límites sociales de adscripción, conforman identidades transitorias y perecederas ...”¹²⁰ En ese proceso de integración, el autor antes citado, considera que se combinan dos tipos de integraciones: la institucional y la disciplinar. Siguiendo algunos de los supuestos antes planteados, podríamos señalar que mientras la integración institucional implica el modo en que los nuevos universitarios se apropian de los códigos, reglas del juego y otros dispositivos de la cultura institucional; la integración disciplinar se refiere a la socialización de estos en el marco del lenguaje, rituales, formatos de interacción y otros elementos de la cultura de la comunidad científica y/o profesional a la cual pertenece la carrera en la cual se insertan.

Las cuestiones que hemos planteado previamente en este apartado, referidas a la complejidad de la cultura académica, por una parte; y a la socialización de los estudiantes¹²¹ en el contexto de la misma, por otro lado; nos habilitan a fundar la diferencia entre prácticas académicas y prácticas de la enseñanza. En tanto las primeras, suponen todos los procesos de reflexión-acción que desarrollan los integrantes de la cultura académica, para moverse eficazmente en el marco de dicha cultura. Mientras las segundas, atañen a los procesos que despliegan profesores y estudiantes, con la finalidad de que los primeros se apropien de los saberes legitimados por las instituciones académicas, en relación con los perfiles de formación específicos. Estas últimas conducen, a que los docentes actúen como mediadores entre sus alumnos y los contenidos curriculares que se considera, estos deben aprender. Por tanto, mientras el escenario privilegiado de las prácticas de la enseñanza es el aula,¹²² el escenario de las prácticas académicas es la institución toda, en tanto implica actividades tan variadas y disímiles como la participación política, la actividad administrativa, la inserción en programas o proyectos de investigación o extensión, la incursión en la docencia universitaria, o la integración en proyectos artísticos promovidos por la universidad.

¹²⁰ DE GARAY, A. **INTEGRACIÓN DE LOS JÓVENES EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO.** Ediciones Pomares. México, 2004. Pag. 10.

¹²¹ También sería muy interesante analizar los procesos de socialización de los profesores novatos, pero esto excede el marco del presente estudio.

¹²² En el sentido de lugar de encuentro, real o virtual, que ya hemos definido.

Cultura académica, educación y comunicación.

En el tratamiento precedente dado a la cultura académica, podemos observar cierta recurrencia a relacionar cultura con comunicación. Margulis señala que “La comunicación es cultura. No nos apercebimos de la cultura que compartimos, no tomamos conciencia de ella sino cuando llegamos a sus límites, con la incomunicación, con la Cultura Otra, con el Otro.”¹²³

Pero, como ya hemos enunciado, la educación también es necesariamente comunicación. Y el modo en que se establece y gestiona la comunicación entre los actores, es un factor determinante de las prácticas de la enseñanza, entendidas como proceso de mediación, tal como las venimos definiendo. En tanto educar es transmitir a los nuevos integrantes de una cultura, los valores propios de esta; esa transmisión es impensable fuera de un contexto comunicativo.

Sin lugar a dudas, otro de los elementos característicos de la cultura humana es el lenguaje. Excede a los alcances de este trabajo, efectuar un análisis teórico de la comunicación y sus características medulares, pero es interesante subrayar que esta comunicación, en tanto componente central y distintivo de la cultura humana, atravesó diferentes momentos en la historia de la cultura. En sus orígenes, la comunicación estuvo directamente vinculada al carácter expresivo del movimiento humano. Así sus apoyos principales fueron el gesto, la mímica, la voz y la mirada. En consecuencia, esta comunicación implicaba la coexistencia de emisor y receptor, en las mismas coordenadas espacio-temporales. En este sentido, podemos observar que el formato comunicativo característico de la enseñanza tradicional y aún de muchas pedagogías renovadoras, sustentadas en el diálogo, el intercambio, el trabajo grupal y la cooperación, sigue asentándose en la situación de presencia simultánea de docentes y alumnos.

La era Gutenberg y la comunicación mediada por la tecnología.

La aparición de la escritura marcó el nacimiento de una comunicación mediada. Tal como señalan Bergero y Esnaola “El carácter mediador de la escritura provocó un notable avance en términos comunicativos y un deslizamiento entre el lenguaje verbal - oralidad - y el lenguaje oral escriturado. Los textos ganaron espacio social en tanto instrumento de poder y de control. Instrumento de privilegio, en un principio, destinado sólo a un núcleo de eruditos y expandido luego hacia otros sectores sociales, gracias a la imprenta y a la alfabetización masiva.”¹²⁴ En este sentido, resulta interesante subrayar como mediante la instauración y desarrollo de la escuela, en tanto institución privilegiada por la modernidad, para la concreción de la educación, el efecto de la escritura se expande al conjunto de la sociedad. Tal como sostiene Pérez Tornero “La profecía

¹²³ MARGULIS, M. Op. Cit. Pag. 12.

¹²⁴ BERGERO, I. y ESNAOLA, G. LOS LENGUAJES DE LA CULTURA CONTEMPORÁNEA NUEVOS ESTILOS DE INTERACCION. Revista *Quaderns Digitals* N° 28. Centre d'Estudis La Vall de Segó. Valencia, 2002. Pag. 1.

teórica de la centralidad de lo escrito se autocumplía en la materialidad social e histórica. El tejido textual y libresco estaba construyendo la comunicación a su medida.”¹²⁵

El desarrollo de nuevas tecnologías de la comunicación, produce un nuevo desplazamiento. La imagen comienza a ocupar el lugar central, hasta entonces dominio de la escritura. Ya no son los libros y los periódicos el principal vehículo de la comunicación, ahora está la TV, el video, la computadora, el CD y en estos soportes, lo multimedial es el rasgo principal. Las coordenadas vuelven a replantearse. “Es oportuno - como señalan Bergero y Esnaola - citar a un conocido teórico posmoderno Marshall McLuhan, quien sostenía que el efecto de la televisión y de la tecnología de la computadora borraría las diferencias de tiempo-espacio y anunciaría una nueva era audiovisual.”¹²⁶ Precisamente McLuhan señalaba, que la impronta de la “omnisimultaneidad” ponía fin, en la aldea global, al concepto de espacio y tiempo, tal como se lo venía entendiendo. Por otro lado, como plantea Martínez Sánchez: “El espacio comunicativo se nos transforma así en un “no lugar” donde, las magnitudes físicas que lo configuraban anteriormente, no han de ser tenidas en consideración, obligándonos a movernos en lo que ya se denomina de forma generalizada como ciberespacio. (...) Los diferentes sistemas educativos se han ocupado de desarrollar capacidades que permitiesen el establecimiento de procesos de comunicación dentro de los espacios físicos convencionales. La aparición de la nueva realidad no física, debería obligar a alterar los criterios que venían siendo válidos y considerar, la situación actual, como otra alternativa comunicativa para la que es necesario desarrollar también ciertas capacidades, a la par que encontrar los sistemas, códigos y convencionalismos comunicativos adecuados, evitando trasladar sin más los criterios utilizados en las situaciones anteriores.”¹²⁷

Resulta interesante, para nuestro trabajo, considerar estas modificaciones sustanciales que ha sufrido la comunicación humana, para comprender sobre qué estructuras comunicacionales se asienta la mediación pedagógica.¹²⁸ Es el impacto de los nuevos fenómenos comunicativos, el que nos mueve a repensar las relaciones entre educación y comunicación. “En este fin de siglo – señala Aparici - ya no es suficiente saber leer y escribir códigos lingüísticos para comprender la realidad. Aquel individuo que no tenga los instrumentos para decodificar los mensajes de los medios puede llegar a ser identificado como un nuevo tipo de analfabeto.”¹²⁹ Es precisamente en esta línea de pensa-

¹²⁵ PEREZ TORNERO, J. **EL DESAFÍO EDUCATIVO DE LA TELEVISIÓN**. Ed. Paidós. Barcelona 1994. en BERGERO, I. y ESNAOLA, G. Op. Cit. Pag. 1.

¹²⁶ BERGERO, I. y ESNAOLA, G. Op. Cit. Pag. 2.

¹²⁷ MARTÍNEZ SÁNCHEZ. F. (1995). Op. Cit. (sin mención de página).

¹²⁸ En relación al análisis sobre la mediación, resulta ilustrativo el aporte del estudio desarrollado simultáneamente en las Universidades Rovira i Virgili, Islas Baleares, Sevilla, Murcia, Santiago de Compostela y País Vasco (España) sobre “(...) los usos en general que los profesores universitarios hacen de las nuevas tecnologías para su actividad profesional de la enseñanza e investigación.” (Ver: CABERO, J. y Otros [2002] Op. Cit. sin mención de página).

¹²⁹ APARICI, R. **MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN** Revista **La Obra**. Año 75 No. 898. Buenos Aires, 1996. Pag. 2.

miento, acerca de una nueva concepción sobre la alfabetización, que planteábamos - siguiendo a Giroux ¹³⁰ - la necesidad de aprender un nuevo modo de decodificar los mensajes de los medios. Porque como señala Aguaded el desarrollo de una conciencia crítica, de una actitud creativa y activa frente al aprendizaje supone disponer de un conocimiento de los códigos del lenguaje audiovisual, o en su defecto padecer "... situaciones de indefensión ante sus mensajes." ¹³¹ En esa misma dirección, Cebrián destaca acerca del posible aporte de las instituciones educativas, que "(...) los centros deberán convertirse en espacios creadores de conocimiento, en verdaderos capacitadores de unos ciudadanos y profesionales críticos en el consumo de tecnología.

Para nosotros, esta capacidad crítica significa la capacidad para relativizar los mensajes y conseguir una distancia en su interpretación lo suficientemente fuerte como para analizar los posibles influjos y significados que provoca en nosotros, en la sociedad y en la cultura; de tal suerte que, podamos conseguir, por ejemplo, que los estudiantes comprendan que las interpretaciones de los medios de comunicación son una entre otras interpretaciones posibles... " ¹³²

Sin embargo, cabe señalar - ante el tema que nos ocupa - que este asunto de los códigos dominantes en la comunicación actual, específicamente en la subcultura de la adolescencia y juventud (que implica a la mayoría de los estudiantes universitarios), no es un tema suficientemente considerado por los profesores universitarios, que seguimos actuando en función de las redes simbólicas de la "Era Gutenberg". La prioridad centrada en la lectura del texto escrito, sigue formando parte de las competencias centrales exigidas a los estudiantes universitarios que, sin embargo, se han criado y transitan una cultura esencialmente audiovisual, surcada de hipertextos e hipermedios. Empero, cabe preguntarse: ¿esta diferencia de prioridad de uso en los códigos, por parte de los jóvenes, nos debe obligar a cambiar la estructura de nuestras ofertas educativas? ¿el texto escrito debe ser suplantado por la imagen? ¿los ordenadores deben reemplazar a los libros? Se levantan voces advirtiendo acerca de decisiones tomadas sobre la base del impacto que produce en nosotros, la aparente dificultad de no poder comunicarnos con nuestros alumnos "hipertextualizados".

Estas tribulaciones sobre el uso didáctico de un recurso audiovisual, presentan en la práctica, las disquisiciones que en el campo teórico se hacen sobre la necesidad de un

¹³⁰ Este autor sostiene que "... la alfabetización no se reduce a la práctica de aprender a leer, escribir o desarrollar técnicas auditivas. Como parte de una política más amplia de la diferencia, la alfabetización también permite concentrarse en la importancia de reconocer que el significado no es fijo y que saber leer y escribir significa entablar un diálogo con los múltiples lenguajes, discursos y textos que hablan a partir de historias, lugares y experiencias distintas." ¹³⁰. (GIROUX, H. y FLECHA, R. **IGUALDAD EDUCATIVA Y DIFERENCIA CULTURAL**. Ed. El Roure. Barcelona, 1994. Pag. 13.).

¹³¹ AGUADED, J. y CABERO, J. **EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO IBERO-AMERICANO**. Universidad Internacional de Andalucía. La Rábida, 1995. Pag. 21.

¹³² CEBRIÁN DE LA SERNA, M. **NUEVAS COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO**. Revista **Electrónica de Tecnología Educativa. EDUTEC**. Nº 6. Grupo de Tecnología Educativa (GET). Universidad de las Islas Baleares. Palma de Mallorca, 1997. <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec6/revelec6.html> (sin mención de página).

“aggiornamiento” del libro, como formato central de la formación académica. En un interesante artículo, García Merelo,¹³³ nos advierte sobre los riesgos de adoptar acríticamente las TIC’s y las implicancias que esto tendría sobre la formación, puntualizando los siguientes aspectos:

1. El predominio de la forma sobre el contenido del mensaje.
2. La supremacía de la acción sobre la reflexión.
3. La preminencia de la incomunicación sobre el diálogo.

Aunque como hemos puntualizado, el uso de las tecnologías de la información y comunicación no es el rasgo distintivo central de nuestra investigación, estas reflexiones acerca de las modalidades dominantes en la comunicación actual y su relación con la cultura académica, constituyen un razonamiento necesario para situar el eje de la comunicación como estructurante de la mediación pedagógica.

Por otro lado, como sostiene Salinas “No podemos pensar que la tecnología es un actor autónomo, separado de la sociedad y de la cultura, una entidad pasiva percutida por un agente exterior. Los asuntos humanos comprenden de manera indisoluble interacciones entre personas vivas y pensantes, entidades naturales y artificiales e ideas y representaciones. Es imposible separar lo humano del entorno material y de los signos e imágenes a través de los que el hombre da sentido al mundo.”¹³⁴

Frente a este debate, y desde otro lugar, Esteva sugiere: “La revolución tecnológica no sólo afecta los modos de producción; está originando inclusive la necesidad de “pensar diferente”.¹³⁵ Esto renueva, en cierto sentido, la discusión sobre la nueva alfabetización que estamos proponiendo. ¿Qué tipo de impacto provocan las llamadas nuevas tecnologías, en la comunicación? ¿nuevos formatos, nuevos códigos? ¿nuevos modos de pensar y comprender el mundo? ¿nuevos tipos de interacción? ¿nuevas realidades?

Quizás otro modo de reflexionar sobre esto, provenga de la obra de Freire. “La lectura del mundo - nos recuerda el pedagogo brasilero - precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica, implica la percepción de relaciones entre el

¹³³ GARCÍA MERELO, A. **LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DEL ADOLESCENTE.** En **NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN** Universidad de Sevilla. UGT. IES. Príncipe Felipe. Umbrete. Sevilla. (sin número de página).

¹³⁴ SALINAS, J. **REDES Y EDUCACIÓN: TENDENCIAS EN EDUCACIÓN FLEXIBLE Y A DISTANCIA.** en PÉREZ, R. y Otros: **EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN. II Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación.** Universidad de Oviedo. Oviedo, 1998. <http://www.uib.es/depart/gte/tendencias.html> (sin mención de página).

¹³⁵ ESTEVA, J. A. **LA DIMENSIÓN TECNOLÓGICA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.** citado por DE ALBA, A. **CAMBIO TECNOLÓGICO, CURRÍCULO UNIVERSITARIO Y CONTACTO CULTURAL.** Cuadernos de Pedagogía Rosario N° 3 Año II N° 3. Rosario, 1998.

texto y el contexto.”¹³⁶ El problema se plantea cuando texto y contexto se imbrican de tal modo, que el texto construye realidad.

¿Entornos virtuales?

En tanto entendemos el contexto “... como aquello que entrelaza y no meramente rodea una situación ...” al decir de Nakache¹³⁷ podemos proponer que cultura académica, entorno y herramientas de mediación constituyen el contexto del aprendizaje en la universidad, que solo puede comprenderse como una práctica compleja y multideterminada.

Hemos situado a la cultura académica como el contexto amplio en el cual transcurren las prácticas académicas, y su categoría específica: las prácticas de la enseñanza. Luego, analizamos el rol de la comunicación en el marco de la cultura académica. Siguiendo con la exposición referida al contexto, consideraremos ahora la cuestión del entorno.

El concepto de entorno remite a la idea de algo que rodea, que envuelve. Y es precisamente a esa imagen a la cual apelamos cuando hablamos de entornos no presenciales.

Como hemos señalado anteriormente, en este estudio nos propusimos indagar acerca de como se configura la enseñanza en ambientes diferentes a los de la enseñanza tradicional universitaria, en los cuales la presencia simultánea docente-alumno en un mismo tiempo y espacio, venía signando la relación. Este formato de enseñanza, que denominaremos presencial tradicional, se sustenta - a nuestro juicio - en las siguientes premisas:

- a) Privilegia la transmisión verbal, por sobre el resto de las modalidades comunicativas posibles.
- b) Asigna a la comunicación el sentido de acción unidireccional. (del sujeto, que se supone, tiene el saber hacia aquel que aparentemente no lo posee).
- c) Concibe al proceso de aprendizaje como unilineal, ignorando los diferentes itinerarios y estilos de aprendizaje que pueden construir los alumnos.
- d) Confiere al docente el lugar de depositario del saber, y por medio del binomio saber-poder otorga a este una tecnología de control, que se viabiliza alrededor de cierto tipo de trabajo (el trabajo escolarizado).
- e) Dispensa al alumno el rol de sujeto pasivo.
- f) Pondera la teoría como valor superior a la práctica.
- g) Genera relaciones de exterioridad con el conocimiento.

Esta tradición, que es la dominante en la enseñanza universitaria actual, se siente amenazada en las situaciones de enseñanza en entornos no presenciales. Porque esos entornos, que nos incomodan porque el alumno ya no está allí, ponen en entredicho,

¹³⁶ FREIRE, P. LA IMPORTANCIA DE LEER Y EL PROCESO DE LIBERACIÓN. Editorial Siglo XXI. México 1985. Pag. 94.

¹³⁷ NAKACHE, D. en ELICHIRY, NORA E. (Compiladora). APRENDIZAJES ESCOLARES. DESARROLLOS EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. Ed. Manantial. Buenos Aires, 2004. Pag. 179.

colocan bajo sospecha un mito sobre el cual pareciera estar fabricada buena parte de la educación universitaria. El mito que sustenta que la sola presencia simultánea de docente y alumno en un espacio real, es garantía del aprendizaje del alumno, en la medida que este pueda acceder al discurso del docente. Por eso - como ya hemos propuesto - cuando el alumno no está allí, cuando es una virtualidad, que aparece repentinamente en el teléfono o la PC haciendo alguna consulta. Cuando el alumno es solo una representación, que el docente necesita para diseñar un material didáctico. Cuando el alumno no forma parte del habitual paisaje universitario, de aulas más o menos pobladas de rostros paradójicamente desconocidos, que sin embargo pareciera crear la ilusión de interacción, de relación docente-alumno, de prácticas colectivas. Cuando el alumno no está allí, parecen emerger estrategias, modalidades y prácticas que apuntan a buscarlo, a conocerlo, a definirlo. La distancia acerca, nos impulsa a tratar de saber quién es el otro que no tenemos enfrente. Ese otro, que no compartirá con nosotros el aula, ni escuchará nuestro discurso. Un otro que se cuele entre intercambios no lineales, que a diferencia de las clases, siguen caminos plenos de rodeos y retornos. Un otro, cuyo rostro aparece entre las páginas del material diseñado para un alumno típico, absolutamente teórico y abstracto. Ese alumno que está sin estar, nos interpela sobre la efectividad de nuestras prácticas docentes. La distinción estaría en que, mientras en el modelo presencial tradicional, la responsabilidad de aprender estaría puesta en el estudiante, en los entornos no presenciales parece desplazarse hacia nosotros, los docentes.

Nos preguntamos entonces, si podemos hablar de un alumno virtual, de enseñanza virtual. Lo virtual, remite a la representación. Por ello, al analizar las transformaciones que los entornos no presenciales generan en el modo de entender la mediación pedagógica y las prácticas de la enseñanza, debemos dirigir nuestra mirada a las representaciones, como lo haremos más adelante.

Educación a distancia.

En contraste con el modelo tradicional, el caso particular de nuestro estudio se sitúa en los límites de una experiencia de educación a distancia (EAD), modalidad que desde su definición pretende ser innovadora.¹³⁸ García Aretio define la EAD como una “(...) innovación educativa, porque introduce cambios sustanciales en la forma de transmitir o enseñar conocimientos, competencias y actitudes con el fin de mejorar los resultados o, simplemente, alcanzar determinados logros de aprendizaje, similares a los alcanzados por vía tradicional, pero utilizando otro camino.”¹³⁹ En tanto innovación, podemos entenderla - al decir de Lucarelli - como un “(...) elemento de ruptura de las

¹³⁸ Ríos Ariza nos advierte sobre la diferencia entre innovación y cambio (Ver: RÍOS ARIZA, J. M. Curso de Doctorado: INNOVACIÓN EDUCATIVA Y REFORMAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO NO UNIVERSITARIO. Doctorado en Investigación e Innovación Educativa. Universidad de Málaga. Buenos Aires, 2001. Apuntes de clase). En ese sentido, el mencionado autor sostiene que las innovaciones suponen un cambio deliberado y sistemático, que se produce como consecuencia de un proceso y cuyos resultados son considerados beneficiosos y generalizables.

¹³⁹ GARCÍA ARETIO, L. **LA INNOVACIÓN PERMANENTE EN LA UNED: DEL MATERIAL IMPRESO A LA TECNOLOGÍA UMTS.** Revista *Electrónica de Tecnología Educativa*. EDUTEC. Nº 14. Grupo de Tecnología Educativa (GET). Universidad de las Islas Baleares. Palma de Mallorca, 2001. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec14/aretio.html> (sin mención de página).

formas tradicionales de la cátedra universitaria, tanto en su organización como en la orientación del proceso de enseñanza - aprendizaje...”¹⁴⁰

En general, los programas de EAD se estructuran a partir de ciertas preocupaciones, que nos parece relevante analizar, en el marco de este trabajo.¹⁴¹ Estas son:

- La preocupación por contemplar la singularidad del sujeto que aprende.
- El interés por respetar y fomentar la autonomía en los estudiantes.
- La atención sobre la comunicación, como dispositivo principal de la enseñanza.

En cuanto a la preocupación por contemplar la singularidad del sujeto que aprende, podemos observar que en este tipo de modalidad, el entorno se caracteriza por una creciente personalización. Al referirse al diseño de los entornos virtuales, Gisbert señala que: “Se observa una clara tendencia (...) a concebir y diseñar espacios que nos permitan un alto grado de personalización desde el punto de vista del usuario. (...) Pasamos de concebir espacios educativos-formativos, colectivos, presenciales y tangibles, a pensar en espacios individuales y virtuales (y por lo tanto intangibles).”¹⁴² Dicho de otro modo, el mandato fundacional de la EAD se vincularía con un esfuerzo educativo, orientado a lograr mayores niveles de atención personalizada. Y, probablemente, la “virtualidad” del alumno de los programas de EAD contribuya a sedimentar este mandato.

Respecto a la necesidad de incrementar la autonomía de los estudiantes, pensar en alumnos que no hacen todos lo mismo, al mismo tiempo y en el mismo lugar (Salinas; 1998)¹⁴³ conduce a organizar sistemas de enseñanza en los cuales los alumnos dispongan con autonomía de sus tiempos, sus recorridos, sus estilos y sus procedimientos para alcanzar el aprendizaje. Esto es, reemplazar el modelo tradicional dominante por uno “(...) donde la adquisición y construcción del conocimiento implica otras formas más autónomas y diferentes a los modelos de enseñanza presencial "tradicionales", donde

¹⁴⁰ LUCARELLI, E. y otros. **LAS INNOVACIONES CURRICULARES EN EL MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UN PROYECTO EN ACCIÓN**. Cuadernos de Investigación - IICE N° 9. Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Bs. Aires, 1991. Pag. 7.

¹⁴¹ Es importante señalar, sin embargo, que no toda la EAD se organiza alrededor de estas preocupaciones. Como bien señala Pérez I Garcías: “(...) atendiendo a intereses propios del mercado o a modas y utilizando como reclamo el maravilloso mundo de la tecnología, aparecen numerosos programas de formación a distancia, distribuidos a través de las redes, y autocalificados como "flexibles", "aprendizaje interactivo"... , que no son más que sistemas de distribución de contenidos altamente estructurados con poca o escasa oportunidad para el diálogo entre los participantes y el profesor. Manteniendo un modelo de comunicación didáctica unidireccional”. (PÉREZ I GARCÍAS, A. **ELE-MENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN EDUCATIVA EN LOS NUEVOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE**. Revista **Pixel-Bit** N° 19. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2002. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n19/n19art/art1904.htm>. Sin mención de página)

¹⁴² GISBERT, M. (1999). Op. Cit. Pag. 57.

¹⁴³ SALINAS, J. (1998). Op. Cit.

prevalecía la preocupación por la calidad de la transmisión de la información y la presencialidad como única forma de adquirir el conocimiento.”¹⁴⁴

Finalmente, en relación con la comunicación, el interés se dirige a configurar entornos que posibiliten el diálogo y la interacción. Diálogo mediado por el material impreso y/o diversas tecnologías. Un diálogo en tiempo real o diferido, o como prefiere clasificarlo García Aretio, al sugerir las categorías de “diálogo real” y “diálogo simulado”. Según este autor, los programas de EAD promueven el aprendizaje mediante un diálogo simulado y asíncrono, complementado - a menor escala - por el diálogo real en instancias como las tutorías presenciales, telefónicas o mediante el ordenador (chat).¹⁴⁵ En relación con esto, algunos autores prefieren diferenciar la comunicación y la interacción. Así “(...) Gutiérrez (1997), nos hace notar que la comunicación es un proceso de máxima interacción social, propio solo de los humanos. Reservando así el adjetivo interacción solo para los intercambios de información entre máquinas o entre usuarios y máquinas y la comunicación solo entre personas. La comunicación, apunta el autor tiene un carácter democrático, multidireccional y recíproco.”¹⁴⁶

El carácter social de la comunicación nos conduce a presentar, complementariamente, un rasgo derivado del anterior, que es el creciente interés de los programas de EAD por la constitución de lo grupal. Cada vez más, los autores especializados en esta modalidad educativa ponderan la importancia del trabajo colaborativo, la cooperación entre pares y la constitución de comunidades de aprendizaje.

Cebrián, por ejemplo, nos recuerda que la “(...) enseñanza presencial es muy valiosa y costosa para "perder el tiempo" en procesos mecánicos, repetitivos (...) En suma, para perder la oportunidad de trabajar en grupo y aprovechar la oportunidad para generar procesos de aprendizaje y comunicación grupales.”¹⁴⁷ Mientras que Pérez I Garcías destaca que “(...) el gran potencial de la red, y de los nuevos entornos de enseñanza (...) se encuentra, justamente, en las posibilidades de diálogo e interacción y se concreta en fuertes sistemas de tutoría, en la creación de grupos de aprendizaje, en el

¹⁴⁴ CEBRIAN DE LA SERNA, M. **HERRAMIENTA ASINCRÓNICA PARA UNA ENSEÑANZA PRESENCIAL: EL FORO EN UNAS PRÁCTICAS DE LABORATORIO.** Revista **Pixel-Bit** N° 23. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2004. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2305.htm> (Sin mención de página).

¹⁴⁵ GARCÍA ARETIO, L. **LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA.** Editorial Ariel. Barcelona, 2000.

¹⁴⁶ GUTIERREZ, A. citado en PÉREZ I GARCÍAS, A. (2002). Op. Cit. (Sin mención de página). Aunque consideramos interesante la diferencia que plantea Gutiérrez entre comunicación e interacción, nosotros utilizaremos este término otorgándole el sentido de “acción entre” es decir, que la interacción no queda limitada al intercambio de información, sino que se amplía a todo aquello que puede realizarse entre sujetos.

¹⁴⁷ CEBRIAN DE LA SERNA, M. **ANÁLISIS, PROSPECTIVA Y DESCRIPCIÓN DE LAS NUEVAS COMPETENCIAS QUE NECESITAN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LOS PROFESORES PARA ADAPTARSE A LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.** Revista **Pixel-Bit** N° 20. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2002. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n20/n20art/art2007.htm> (Sin mención de página).

trabajo colaborativo, y en definitiva en la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje, soportadas por sistemas de comunicación mediada bidireccional, más que en potentes sistemas de distribución de información.”¹⁴⁸ Esto tiene especial importancia en el análisis que realizaremos en esta investigación, porque aunque como luego veremos las TIC’s no son el soporte central de esta experiencia de EAD, los aspectos relacionados con la comunicación, la interacción, el diálogo mediado, las tutorías y los grupos de aprendizaje, tienen en ella particular relevancia.

¹⁴⁸ PÉREZ I GARCÍAS, A. (2002). Op. Cit. (Sin mención de página).

Capítulo 4. Imágenes y representaciones.

“Si no ha habido pregunta no puede haber conocimiento científico. Nada viene solo, nada es dado. Todo es construido.”

GASTÓN BACHELARD

Las prácticas académicas en tanto construidas y complejas.

En capítulos anteriores hemos definido las prácticas académicas como un caso particular de las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales. Y hemos afirmado que la educación es una práctica social construida desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político. Ahora haremos algunas referencias sobre el carácter construido y complejo de estas prácticas.

Siguiendo a Stephen Kemmis, en su Introducción al libro de Wilfred Carr: HACIA UNA CIENCIA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN, podemos suponer que “Un medio para empezar al resolver este punto es pensar la práctica como algo construido. En tanto que podemos estar acostumbrados a pensar la práctica como algo más que actividad, puede demostrarse que el significado y la importancia de la práctica educativa es social, histórica y políticamente construida y que no puede entenderse más que interpretativa y críticamente. Desde este punto de vista, la práctica no es simplemente hacer. No es una especie de acción técnica, instrumental; tiene significados e importancias que no pueden entenderse solamente por la observación de nuestras acciones. Pero su significado e importancia no es solamente subjetivo (...) es también algo interpretativamente comprendido por otros y enmarcado por la historia, lo mismo que por la ideología...”¹⁴⁹ Este planteamiento sugiere que la práctica se construye a partir de cuatro sentidos:

Cuadro 1. La construcción de las prácticas educativas.

	SENTIDOS	DESCRIPCIÓN
LA CONSTRUCCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	SINGULARMENTE CONSTRUÍDOS	Significación para el actor.
	SOCIALMENTE CONSTRUIDOS	Interpretados, además por los otros.
	HISTÓRICAMENTE CONSTRUIDOS	La práctica tiene una historia.
	POLÍTICAMENTE CONSTRUIDOS	La clase como situación micropolítica.

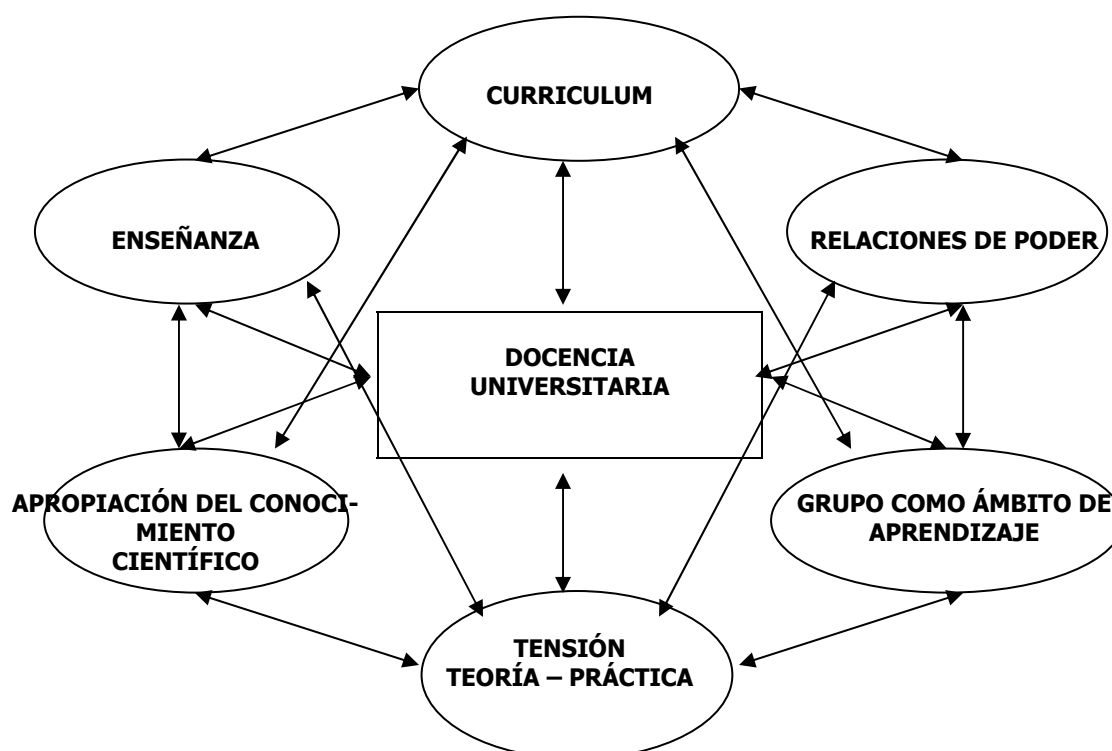
Esta multiplicidad de sentidos, que se combinan, se solapan y se oponen, según los casos, en el devenir de la construcción de las prácticas educativas; y en el caso que nos ocupa, de las prácticas académicas, hacen de estas un conjunto de acciones de signi-

¹⁴⁹ KEMMIS, S. en CARR, W. Op. Cit. Pag. 16.

ficados múltiples y variados. En ese marco, las prácticas docentes, se configuran en la complejidad. Al decir de Edelstein y Coria “(...) la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene, en este caso del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que estas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles. (...) Otro signo serían los valores que ponen en juego, aún contradictoriamente, y también la conflictiva propia de los procesos interactivos...”¹⁵⁰

En este marco, entendemos el desempeño del rol docente en la universidad como una práctica educativa que supone múltiples articulaciones, y por ello constituye una estructura compleja. (Figura 5.)

Figura 5. La práctica docente universitaria, práctica compleja.



Dicha estructura (que representamos en el esquema anterior) nos permite plantear un amplio conjunto de articulaciones entre los seis aspectos de la docencia universitaria que hemos utilizado para organizar esa complejidad. Ellos son: los procesos de estructuración del currículum, la enseñanza, la apropiación del conocimiento científico, la tensión teoría-práctica, la problemática de las relaciones de poder y el grupo como ámbito

¹⁵⁰ EDELSTEIN, G. y CORIA, A. IMÁGENES E IMAGINACIÓN. INICIACIÓN A LA DOCENCIA. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1995. Pag. 17.

del aprendizaje. Estas articulaciones serán analizadas puntualmente en el próximo capítulo.

Empero, si como venimos sosteniendo las prácticas educativas no son simplemente acciones técnicas o instrumentales sino – como sugiere Kemmis – acciones cargadas de significados, no solo subjetivos sino también interpretativamente comprendidos por otros, en el marco de la historia y la ideología, resulta preciso indagar acerca de las relaciones entre prácticas y representaciones.

Las representaciones sociales.

“... Y como además sale gratis soñar, y no creo en la reencarnación, con un poco de imaginación, partiré de viaje enseguida, a vivir otras vidas, a probarme otros nombres, a colarme en el traje y la piel, de todos los hombres, que nunca seré.”

JOAQUÍN SABINA

Las representaciones sociales son modos de interpretar el mundo. En ese sentido condensan lo subjetivo y lo social. Etimológicamente “representación” remite a la “acción y efecto de representar”, pero del mismo modo a “Imagen que reemplaza a la realidad”. Por su parte, “representar” significa “Hacer presente una cosa con palabras o figuras retenidas por la imaginación” y también “Ser imagen o símbolo de una cosa”.

Complementariamente podemos considerar que al hablar de representación, estamos proponiendo la idea de “re-presentar”, esto es volver a presentar. ¿Qué sería, entonces, lo que volvemos a presentar mediante las representaciones sociales? ¿Qué realidad estaría reemplazándose mediante las representaciones sociales? Volvemos a presentarnos un modo de percibirnos a nosotros mismos como sujetos sociales, como sujetos de relación inmersos en una realidad natural y social, como sujetos históricamente determinados. Pero también estamos produciendo imágenes sobre ese mundo, sobre esa realidad natural y social. “La representación social – sostiene Moscovici – es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo, o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.”¹⁵¹ Y el mismo autor, agrega en una publicación más reciente “Una representación social tradicionalmente es comprendida como un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero establecer un orden que permita a los individuos orientarse ellos mismos y manejar su mundo material y social; y segundo, permitir que tenga lugar la comunicación entre los miembros de una comunidad, proveyéndoles un código para

¹⁵¹ MOSCOVICI, S. EL PSICOANÁLISIS, SU IMAGEN Y SU PÚBLICO. Editorial Huemul. Buenos Aires, 1979. Pag. 18.

nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y social.”¹⁵²

Por su parte, los críticos de la teoría de las representaciones sociales cuestionan sobre una supuesta insuficiente explicación acerca del modo en que un fenómeno aparentemente individual, como sería la representación mental, tiene un carácter social. “Las representaciones son sociales – observa Rodríguez Salazar - por su carácter compartido, su génesis en la interacción y sus funciones. Según Jodelet (1984) lo social interviene de diversas maneras: por el contexto concreto en el cual están situadas personas y grupos; por la comunicación que se establece entre ellos, por los cuadros de aprehensión que les proporciona su bagaje cultural; por los códigos, valores e ideologías ligados a las posiciones o pertenencias sociales específicas.”¹⁵³

Empero ¿por qué nos interesa, en esta investigación, el concepto de representaciones sociales? Porque encontramos un vínculo fuerte entre representaciones y prácticas, y desde allí podemos sostener que representaciones sociales y prácticas de la enseñanza se implican mutuamente.

Representaciones sociales y prácticas de la enseñanza.

“... En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan en formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados.”

SERGE MOSCOVICI

Una primera observación, en relación con la implicación entre representaciones sociales y prácticas de la enseñanza, la encontramos en Rodríguez Salazar quien refiere a la doble función de las primeras respecto a las segundas, en tanto las representaciones sociales “(...) sirven para orientar o guiar la acción, pero también cumplen el papel de justificación de conocimientos y prácticas.”¹⁵⁴

Así podemos suponer que el modo en que los docentes nos representamos a los estudiantes, a la enseñanza, a la formación profesional, a la universidad, etc. irán moldeando nuestras prácticas en relación con estas realidades y, complementariamente, nuestras prácticas orientadas por dichas representaciones, podrán generar cambios en nuestra manera de representarlas. Si por ejemplo, nos representamos al docente como el poseedor del saber, nuestras prácticas estarán orientadas a una transmisión unidireccional; pero si nuestra representación del estudiante, fuera la de un sujeto activo que gestiona su propio aprendizaje, es probable que nuestras acciones pedagógicas intenten

¹⁵² MOSCOVICI, S. citado por DUVEEN, G. **INTRODUCTION. THE POWER OF IDEAS.** en MOSCOVICI, S. **SOCIAL REPRESENTATIONS. EXPLORATION IN SOCIAL PSYCHOLOGY.** New York University Press. Nueva York, 2001. Pag. 12. (La traducción es de Tania Rodríguez Salazar).

¹⁵³ RODRÍGUEZ SALAZAR, T. **EL DEBATE DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA PSICOLOGÍA SOCIAL.** Revista Relaciones. Volumen 23 Número 23. El Colegio de Michoacán. Zamora, 2003. Pag. 57.

¹⁵⁴ RODRÍGUEZ SALAZAR, T. Op. Cit. Pag. 29.

dirigirse a generar actividades en las cuales los alumnos participen activamente, puedan discernir, discutir, experimentar y tomar decisiones acerca de los itinerarios a seguir. Cabe sin embargo, señalar aquí una interesante diferenciación que hacen Argyris y Schön entre “(...) lo que las personas creen que hacen en una situación dada (la teoría que profesan) en la que de verdad creen y su teoría al uso, es decir lo que en realidad hacen.”¹⁵⁵ Muchas veces, aunque las representaciones que tenemos del estudiante fueran las de un sujeto activo, estas no pasan de ser teoría profesada, mientras nuestras prácticas revelan que abusamos de la retórica y no organizamos actividades prácticas en y sobre las que pueda reflexionarse.¹⁵⁶ Por esto, resulta relevante considerar, en la dialéctica representaciones-prácticas, el lugar que tienen las teorías profesadas y “al uso”.

Finalmente, otra cuestión para reflexionar está enlazada con la cuestión de la representación del otro. Skliar nos recuerda – siguiendo a Jodelet - que “(...) existe una tendencia a distinguir entre la alteridad de afuera – que se refiere a lo exótico en relación con una cultura determinada – y la alteridad de adentro – que se relaciona con y se refiere a aquellos que marcados por el sello de la diferencia se distinguen en el seno de un conjunto comunitario.”¹⁵⁷ Ese otro, que para nosotros los docentes es el alumno ¿cómo nos lo representamos? ¿Cómo pensamos al otro distinto que busca parecerse lo más posible a nosotros, a mimetizarse con el nosotros para ser aceptado? ¿desde donde nos incomoda ese otro, que en lugar de mimetizarse nos interpela?

Las representaciones sociales en relación con los entornos no presenciales.

- “ - ¿Porqué se mimetiza, se metamorfosea en los otros que están a su lado? - .
- Para sentirme seguro -.
- ¿Y qué es sentirse seguro? -.
- Parecerse lo más posible a los demás -.”

WOODY ALLEN

La metáfora del “hombre-camaleón” planteada en la película “Zelig” de Woody Allen – de la cual forma parte el diálogo precedente - puede ayudarnos a pensar algunas de estas cuestiones. Zelig era un hombre que se metamorfoseaba en los otros, al igual que el camaleón, animalito que cambia de color mimetizándose con el hábitat, para ocultarse. Así, si estaba en un barrio negro se transformaba en hombre de color, y si estaba con un médico tornaba facultativo, etc. Para recuperarse, Zelig recurre a una psiquiatra, pero en un par de sesiones, él mismo es un psiquiatra y las sesiones se transforman en un diálogo entre profesionales. La psiquiatra comienza a angustiarse, porque no sabe que dirección imprimirle a la cura y en un momento de esos, Zelig comienza analizarla, mientras que ella, desesperada confiesa “en realidad, ya no sé quién soy”. En

¹⁵⁵ BROCKBANK, A. y MC GILL, I. **APRENDIZAJE REFLEXIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**. Ediciones Morata. Madrid, 2002. Pag. 43.

¹⁵⁶ Schön marca la necesidad de una reflexión en la acción y una reflexión sobre la acción, en la perspectiva de la formación de profesionales reflexivos, que abordaremos en el capítulo siguiente.

¹⁵⁷ SKLIAR, C. Op. Cit. Pag. 56.

ese momento, Zelig se desmorona. Ya no tiene en que mimetizarse, porque frente a él ya no hay otro.

Forzando tal vez la metáfora, nos aproximamos a las representaciones acerca del alumno en los entornos no presenciales. Cuando el aula presencial nos ofrece la seguridad del otro que se mimetiza para complacernos, que cumple con su oficio para hacer su trabajo (que es tomado como acreditar), no parece relevante saber quién es ese otro, ese otro singular. Todos esos otros quedan subsumidos en un otro típico, que los representa y al mismo tiempo no es ninguno de ellos. El alumno standart. Y así, la más de las veces, “dictamos”¹⁵⁸ clases para alumnos abstractos, que poco y nada tienen que ver con cada uno de los sujetos que comparten las aulas con nosotros. Ellos toman el apunte que dictamos y lo repiten en el examen, mientras nosotros los calificamos, tanto mejor cuanto más se parece su examen, al apunte que reproduce lo “dictado”.

¿Pero que sucede cuando el alumno no está allí, cuando no podemos representarlo? Las seguridades se pierden, las imágenes se hacen borrosas y difusas. Necesitamos entonces, saber quién es el otro, donde está, que hace ... ¿cómo y cuándo estudia? ¿dónde lo hace? ¿qué caminos recorre? ¿qué dificultades tiene?

Esta vez el alumno debe ser capaz de “autogestionar sus aprendizajes”, es un principio de la educación a distancia. Él debiera decidir como regular sus procesos de aprendizaje. Salinas sostiene que en el aprendizaje abierto se requerirá “(...) desarrollar en nuestros alumnos algunas de las capacidades implicadas en: la habilidad de diagnosticar las propias necesidades, de programar planes para lograr los propios objetivos, de evaluar la efectividad de las actividades de aprendizaje. Los modelos basados en el aprendizaje abierto requieren introducir un estilo caracterizado por potenciar en los alumnos el aprender a aprender, el aplicar el aprendizaje al mundo real...”¹⁵⁹ Y esto, parece generar una diferencia en las representaciones que los docentes portamos, acerca de nuestros estudiantes.

Pero por otro lado, como hemos señalado en los capítulos anteriores, las prácticas de la enseñanza se organizan a partir de las relaciones entre docente, alumno y conocimiento. Esto implica que probablemente, así como los entornos no presenciales de enseñanza universitaria generan distintas representaciones sociales acerca de los alumnos, también gestan otras representaciones en torno al lugar de docentes y conocimiento. En relación con el docente, el rasgo prevalente pareciera estar vinculado a la capacidad de guiar, de facilitar, de orientar; en oposición al lugar central que nos asignamos, en la modalidad presencial-tradicional. Si bien, estas capacidades son un reclamo de larga data, originados en diversas propuestas de educación “activa”, la sensación de inasibilidad del alumno, que produce la imposibilidad de compartir espacio, tiempo y tarea en forma simultánea, pondera aún más la necesidad de este corrimiento.

Finalmente, los entornos virtuales parecen producir un cambio en las representaciones relativas al conocimiento. La falta del encuentro presencial cotidiano, nos condu-

¹⁵⁸ Es de hacer notar que una frase habitualmente en nuestras universidades es la de “dictar clases”. Etimológicamente “dictar” es “decir uno algo pausadamente para que el otro lo vaya escribiendo”. Nuevamente la impronta retórica.

¹⁵⁹ SALINAS, J. (1998). Op. Cit. (Sin mención de página).

ce a fijar prioridades respecto a la función que otorgamos a los diversos componentes de un programa de EAD (materiales curriculares, tutorías, etc.). En ese contexto, el acceso a la información no parece ocupar un sitio central. Si, en cambio, resulta relevante aprender a operar con el conocimiento. En este sentido, el sesgo “informativista” que ha caracterizado a cierta enseñanza enciclopédica, comenzaría a dejar paso al sentido de aprender a aprender.

Así las cosas, las representaciones sociales que parecieran generar estas situaciones de enseñanza en la que los alumnos “ya no están allí” se muestran como significativamente distintas a las que emergen de la enseñanza presencial-tradicional. ¿Generarán también diferentes prácticas?

Capítulo 5. Rol docente y desarrollo del currículum.

Retomado la cuestión del rol.

En el inicio de este trabajo, recuperábamos la etimología de la palabra rol, comentando como en el teatro moderno se hereda la tradición del teatro griego clásico, en el cual las diferentes partes de los dramas se escribían en "rollos". Y decíamos que los roles remiten a los argumentos que los actores debían interpretar, en el marco de las obras teatrales. Pero también suele vincularse esta idea de papel teatral, a las máscaras que los actores de teatro griego utilizaban, para dar vida a los diversos personajes que ponían en escena.

En el marco de esta investigación, nos ocupamos centralmente del rol docente, en tanto nos interesa su "papel" como actor, como gestor privilegiado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al situar estos procesos en el marco de la cultura académica, pretendemos establecer un puente entre los contextos y las acciones de los sujetos.

En este sentido, podría decirse que compartimos la importancia que Berger y Luckmann asignan a los roles – en tanto y en cuanto – como señala Ritzer – el rol, refiriéndose a la obra de Berger y Luckmann "(...) constituye una mediación o vínculo entre lo macro y lo micro."¹⁶⁰ Y en tanto, como señalan los propios Berger y Luckmann "El análisis de roles tiene particular importancia para la sociología del conocimiento, porque revela las mediaciones entre los universos macroscópicos de significado, que están objetivados en una sociedad y las maneras en como estos universos cobran realidad subjetiva para los individuos."¹⁶¹ Salvando las diferencias que se plantean, cuando en lugar de mediación entre cultura y conciencia - como enuncian Berger y Luckmann - preferimos hablar de representaciones sociales, como herramientas de esta mediación.

A continuación, intentaremos colocar este rol en relación con las múltiples articulaciones a las que hacíamos referencia en el capítulo anterior.

La crisis de confianza en la formación profesional.¹⁶²

“En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se resuelven por medio de la aplicación de la teo-

¹⁶⁰ RITZER, G. TEORÍA SOCIOLOGICA CONTEMPORÁNEA. Editorial Mc Graw Hill. Madrid, 1995. Pag. 285.

¹⁶¹ BERGER, P y LUCKMANN, T. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1968. Pag. 79.

¹⁶² Retomamos también aquí las proposiciones realizadas en trabajos anteriores (VAIN, P. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UN PROBLEMA COMPLEJO. Ediciones Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) Buenos Aires, 2002. CD. y VAIN, P. EL DIARIO ACADÉMICO: UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES REFLEXIVOS. Revista *Perfiles Educativos*. Tercera Época. Volumen XXV. Número 100. Departamento Editorial del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). Universidad Nacional Autónoma de México. México DF, 2003).

ría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica.”

DONALD SCHÖN

Cuando los avisos de los diarios que solicitan profesionales de una especialidad incluyen indicaciones tales como: “egresados de la Universidad X, promociones 1978-82 abstenerse.”; los responsables de la gestión, la administración, la enseñanza y los propios estudiantes universitarios nos sentimos: preocupados, inquietos, molestos, disconformes, conmovidos, interpelados, etc. Sin embargo, es preciso admitir que existe una crisis de confianza en los profesionales que produce la universidad. El espacio universitario al ser históricamente construido - como sostiene Puiggrós ¹⁶³ - expresa las contradicciones existentes en la sociedad y las que se registran al interior de sí mismo.

La situación de inconsistencia entre las demandas concretas del quehacer profesional y la formación recibida en la educación superior, (que produce en muchos de nuestros graduados - al momento de su inserción en el mercado laboral - el llamado “shock de la realidad”) puede encontrar múltiples explicaciones: en las modalidades de enseñanza, en las concepciones dominantes sobre la apropiación del conocimiento o en el permanente desencuentro entre teorías y prácticas; por solo mencionar algunas. A los efectos del tema que estamos abordando, señalaremos tres de los reparos más utilizados:

1. La crisis de confianza en la formación profesional que otorga la universidad, que parte de la idea acerca de que lo que más necesitan los profesionales, es lo que menos parece enseñarse en nuestros centros.
2. La sospecha de que las instituciones de educación superior protegerán siempre las competencias de sus egresados, como un modo corporativo de defenderse a sí mismas.
3. El concepto de que el conocimiento científico y técnico, en el mundo de hoy, está sujeto a constantes cambios; y eso implica: la necesidad de una actualización profesional permanente y de la acreditación periódica de la misma.

En cuanto al primero de los planteos, esto es la crisis de confianza, suelen escucharse afirmaciones tales como: “los graduados universitarios están alejados de la realidad de la práctica profesional”, “son demasiado técnicos o excesivamente teóricos” o “no han tenido suficiente contacto con la práctica”, etc. En otras oportunidades, se pondera una supuesta capacidad superior de muchos trabajadores idóneos, con suficiente experiencia en profesiones no tradicionalmente desarrolladas en la universidad, (ej: Periodismo, Turismo, Enfermería, etc.) comparada con la eficacia de los profesionales universitarios. Entre las razones que otorgan cierto sustento a los juicios de valor precedentes, hemos identificado algunas que tienen su origen en problemáticas diversas, estas son:

¹⁶³ PUIGGRÓS, A. UNIVERSIDAD PROYECTO GENERACIONAL Y EL IMAGINARIO PEDAGÓGICO. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1993.

1. La organización de un curriculum normativo, que sigue la secuencia ciencias básicas, aplicadas y prácticas - no solo produce ciertos efectos como los que mencionamos al tratar la problemática de la enseñanza ¹⁶⁴ - sino que, además, establece un cierto status entre quienes enseñan cada aspecto ¹⁶⁵ y legitima una jerarquía entre estos tres tipos de conocimientos.
2. El emplazamiento de las prácticas profesionales al final de las carreras, como si la interacción teoría-práctica, reflexión-acción, no fuera una necesidad permanente en la formación; pone a la práctica en un lugar subsidiario respecto de la teoría, o - lo que es peor - la posiciona como una consecuencia o síntesis final de la teoría, eliminando de este modo la necesaria relación dialéctica entre estas.
3. La inclusión tardía de las prácticas en los planes de estudio demora innecesariamente la aproximación de los estudiantes a la práctica, limitando sus posibilidades de contacto con sus zonas indeterminadas. ¹⁶⁶
4. La ubicación de la práctica en los tramos finales de las curriculas, genera la imagen de la misma como momento en el cual los estudiantes deberán integrar los conocimientos, lograr una síntesis de los mismos y tendrán que dar cuenta de todo lo aprendido durante la carrera, desnaturalizando lo que debiera ser una relación de cotidianidad y menos sobrecargada de implicaciones afectivas.
5. La inserción de los estudiantes en instituciones en las cuales pueden realizar experiencias pre-profesionales (prácticas, residencias, pasantías, etc.) no es tarea sencilla. No solo resulta difícil obtener espacios profesionales (organismos estatales, empresas, ONG's, etc.) con disposición para recibir practicantes; sino que el modo en que estos se incluyen en dichos espacios no suele ser sencillo, y menos aún cuando los estudiantes intentan introducir y/o desarrollar innovaciones.

Respecto al segundo de los fundamentos, es decir la supuesta actitud corporativa de la universidad en defensa de sus egresados, el análisis debe inscribirse - como venimos señalando - en el campo de las relaciones entre profesión y sociedad. En el trata-

¹⁶⁴ La dificultad para: generar aprendizajes significativos, establecer relaciones de interioridad con el conocimiento, abordar de la realidad en forma de problemas con implicancias prácticas, etc.

¹⁶⁵ Obsérvese, por ejemplo, como los responsables del desarrollo de los aspectos teóricos de las Ciencias Básicas y Aplicadas son los Profesores, mientras que los encargados de los Trabajos Prácticos se denominan Auxiliares Docentes, Jefes de Trabajos Prácticos, etc. Véase, además, como en muchas universidades los Profesores y Auxiliares llegan a constituir sub-claustros diferenciados; y, en muchas instituciones, mientras que los primeros adquieren su status académico de Profesores Ordinarios o Regulares mediante concursos públicos, con jurados externos del más alto nivel académico, etc. para la cobertura de las funciones de auxiliares las exigencias de selección son muy inferiores. Esta suerte de división social del trabajo académico es un claro indicador del lugar que teoría y práctica ocupan en el territorio de la cultura académica.

¹⁶⁶ Más adelante desarrollaremos el concepto de zonas indeterminadas de la práctica.

miento de los escenarios hemos hecho referencia a que las profesiones se arman como consecuencia de acciones de carácter histórico y político. Situamos a las profesiones como un campo académico de carreras y especialidades, que se ha ido configurando en el tiempo, como grupos de especialistas que reivindicán para sí: el dominio de ciertos saberes y normas, sistematizados en instituciones, mediante una acción pedagógica. Y hemos sostenido que ese espacio profesional está estructurado por posiciones que ocupan determinados actores, y que la apropiación de los mismos implica una lucha y una estructura de poder, según lo caracterizan Tenti Fanfani y Gómez Campo.¹⁶⁷ Desde esta lectura, es tan lícito sostener que puede sospecharse de actitud corporativa cuando la universidad defiende el derecho de sus graduados a ingresar al mercado laboral, como la que pudieran asumir quienes dominen ocasionalmente las corporaciones profesionales y actúen regulando, en beneficio de ciertos sectores, el ingreso y permanencia de los profesionales en un campo laboral determinado.

En cuanto al tercer argumento, compartimos la idea de la necesidad de una reválida periódica de los saberes profesionales, en tiempos en los cuales asumimos que el progreso del conocimiento científico y técnico hace imposible pensar que la finalización de las carreras (incluso las de postgrado), aseguren la posesión de las competencias profesionales necesarias en forma permanente.¹⁶⁸ Pero pensamos que una vez que las universidades refuercen su credibilidad ante la sociedad, mediante los procesos de autoevaluación, evaluación externa, accountability, etc. será necesario que las mismas se instituyan no solo como lugar en el cual los graduados encuentren oportunidades de actualización continua, sino también en los cuales acrediten dicha actualización, a modo de reválida.

El principio de la racionalidad técnica.

“Lo que se persigue no es la voluntad de creer, sino el deseo de descubrir, que es exactamente lo contrario.”

BERTRAND RUSSELL

Donald Schön señala que ante los problemas de la práctica, los profesionales apelan a la racionalidad técnica la cual “(...) defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos.”¹⁶⁹ El denominado principio de la racionalidad técnica consiste, centralmente, en la definición de un conjunto de reglas generales, aplicables a diversas situaciones y en diferentes contextos. Los supuestos sobre los cuales se asienta este principio serían los siguientes:

¹⁶⁷ TENTI FANFANI, E. y GÓMEZ CAMPO, V. Op. Cit.

¹⁶⁸ Sobre este particular puede resultar interesante utilizar la distinción que establece Bourdieu entre los Estados del Capital Cultural: Incorporado (conocimientos, habilidades, etc.), Institucionalizado (Títulos y acreditaciones) y Objetivado (objetos culturales: libros, computadoras, etc.).

¹⁶⁹ SCHÖN, D. Op. Cit. Pag. 17.

1. Todos los problemas que presenta la práctica pueden ser identificados con facilidad y precisión.
2. La simplicidad para la delimitación de problemas los hace factibles de ser clasificados.
3. La relación entre problemas y soluciones es, generalmente, lineal y causal.
4. La posibilidad de clasificar conjuntos de problemas y de soluciones hace viable establecer patrones de solución por tipos de problemas.
5. La actividad profesional se reduce a definir un adecuado ajuste entre el problema delimitado y la elección del medio más apropiado para su solución.

Las zonas indeterminadas de la práctica.

Sin embargo, puede resultar muy interesante analizar algunos ejemplos de la práctica profesional, para contrastar este principio con la realidad. A un Contador - actuando como Perito en un caso judicial - se le requiere que establezca las pérdidas ocasionadas a una empresa editorial, con sedes en México, Buenos Aires y Bogotá, durante un período determinado, por el cierre impropio de una de estas sedes. Probablemente, el profesional de nuestro ejemplo, deberá estimar en dicha evaluación variables tales como: con que títulos la empresa podría haber incrementado su fondo editorial durante dicho período, que éxito comercial podrían lograr esas publicaciones, que grado de utilidades produjo la industria editorial en dichos países, como intervendrían en la rentabilidad las inversiones en materia de promoción, publicidad o la edición en otros países con costos menores, etc.

Un médico debe decidir sobre la conveniencia de intervenir quirúrgicamente a un paciente de elevada edad con un organismo deteriorado por anteriores afecciones, que padece una enfermedad que le provoca un alto sufrimiento. ¿Qué debe ponderar más para tomar una decisión? ¿El estado de alto riesgo del paciente, el sufrimiento que le produce la enfermedad, su edad avanzada?

Un Ingeniero debe diseñar el emplazamiento y recorrido de una línea de alta tensión al menor costo. Sabe, sin embargo, que la instalación puede producir efectos nocivos para la salud de la población y deterioros en el ambiente. ¿Debe advertir a la empresa que lo contrata sobre el riesgo que se provoca haciendo pasar la línea por zonas altamente urbanizadas o que poseen recursos naturales importantes? ¿Debe negarse a diseñarla, si aún así la empresa decide que el recorrido pase por dichas zonas? ¿Debe limitarse a efectuar el cálculo y el diseño sin incorporar las variables de impacto antes señaladas?

Un Ingeniero Agrónomo conoce la posibilidad de que el uso de ciertos agroquímicos produzcan malformaciones en la descendencia de los campesinos que intervienen en determinado tipo de producción rural. ¿Debe aceptar su utilización en función de la rentabilidad del producto? ¿Debe proponer el uso de agroquímicos no tóxicos?

Un abogado defiende al trabajador de una empresa de construcción que ha tenido un accidente de trabajo. La empresa le ofrece al trabajador un arreglo extrajudicial, por un monto sustancialmente menor al que lograría como resultado de un juicio, pero también sabe que el trabajador necesita en este momento cierto dinero para mantener a su familia y rehabilitarse del accidente. ¿Debe sugerir la aceptación del arreglo o la continuidad del juicio?

Probablemente, a estos profesionales, nunca se les haya enseñado en la universidad el modo de tomar decisiones ante este tipo de alternativas. Porque la aplicación de la racionalidad técnica se muestra claramente ineficaz al momento de tratar la singularidad de los problemas, la relación entre solución técnica e ideología (valores) o la toma de decisiones ante situaciones de incertidumbre, etc. “Estos debates encierran estructuras de conflicto que no se resuelven fácilmente, - advierte Schön - si es que pueden resolverse, por el exclusivo recurso a los datos. Aquellos que manejan estructuras de conflicto atienden a hechos diferentes e interpretan de manera diferente los hechos en los que reparan. No es por medio de la solución técnica que somos capaces de convertir una situación problemática en un problema bien definido; más bien es a través de la denominación y estructuración por la que la solución técnica resulta posible.”¹⁷⁰

Esta imposibilidad de establecer relaciones mecánicas entre problemas y soluciones se debe a que los prácticos no se encuentran en su tarea cotidiana con los problemas tipo, propuestos en los manuales o tratados habitualmente en las clases de la universidad, sino que suelen enfrentarse, con las llamadas - por el autor citado - zonas indeterminadas de la práctica. Estas zonas grises, implican la resolución de conflictos como: la ponderación de decisiones alternativas ante un mismo problema, la definición de prioridades ante la limitación de medios o recursos, la selección de métodos o procedimientos en función de valores y concepciones éticas, la elección oportuna entre medios optativos, el manejo de acontecimientos que generan incertidumbre, la valoración de la oportunidad apropiada para definir situaciones, la identificación de fuerzas impulsoras, resistentes y retardatarias que intervienen en los procesos, la capacidad de adecuación a situaciones cambiantes, etc. La posibilidad de actuar competentemente ante este conjunto de zonas indeterminadas no se encuentra en las reglas de la racionalidad técnica, en tanto implican el desarrollo de una capacidad situacional y del pensamiento reflexivo. Esa es la distancia que se establece entre un aprendiz y un práctico competente. Como generar una zona de construcción del conocimiento entre ambos. es una de las claves en la formación de profesionales reflexivos.

La formación de profesionales reflexivos.

“No hay nada tan práctico, como una buena teoría.”

ALBERT EINSTEIN

Si bien existen diferentes ideas en torno al concepto de profesión, una de las características que señalan Tenti Fanfani y Gómez Campo¹⁷¹ es su autonomía, la cuál conduce a la constitución de “comunidades” profesionales. En este sentido, las profesiones actúan - desde una lectura sociológica - igual que, como hemos, señalado lo hacen las comunidades científicas. Schön, por su parte, retoma el concepto de competencia profesional y utiliza la noción de profesión como comunidad de prácticos, pero lo

¹⁷⁰ SCHÖN, D. Op. Cit. Pag. 19.

¹⁷¹ TENTI FANFANI, E. y GÓMEZ CAMPO, V. Op. Cit. Pag. 26.

hace desde lo que denominará una epistemología de la práctica. “Una práctica profesional - dirá el autor de LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS - es la competencia de una comunidad de prácticos que comparte, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión. Compartir convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos.”¹⁷² Siguiendo a este autor, es posible pensar que en el accionar de un profesional, este se encontrará con dos tipos de situaciones: unas, más familiares, que resolverá apelando a acciones rutinarias, reglas y procedimientos aprendidos en forma generalizada; y otras, no tan familiares “... donde el problema no resulta inicialmente claro, y no hay ajuste evidente entre las características de la situación y el corpus de teorías y técnicas.”¹⁷³ Un modo de aproximarnos a la solución de este problema, nodal para la constitución de una zona de construcción del conocimiento, como la que mencionábamos recientemente, es - desde la perspectiva planteada por Schön - generar una epistemología de la práctica que invierta el análisis de la formación profesional. “La cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. - afirma este autor - No deberíamos empezar por preguntar como hacer mejor uso del conocimiento científico sino que podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir de la competencia por la que en la realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica.”¹⁷⁴ A partir del análisis del arte de los prácticos, Schön sugiere seguir algunas premisas:

1. Tomar la idea que detrás de la práctica de los profesionales competentes existe una actitud artística aplicada al modo de definir el problema, la forma de su puesta en práctica y la improvisación. “He utilizado el término arte profesional - dice Schön - para referirme a los tipos de competencias que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas.”¹⁷⁵
2. Incorporar a la epistemología de la práctica la concepción de que existen procesos cognitivos¹⁷⁶ diferenciados a los cuales identificaremos como: conocimiento en la acción (tipo de conocimiento que permite la resolución hábil y espontánea de un problema práctico, que sin embargo resulta difícil de ser explicado), reflexión sobre la acción (proceso posterior que implica una reflexión sobre el modo de resolver la si-

¹⁷² SCHÖN, D. Op. Cit. Pag. 41.

¹⁷³ SCHÖN, D. Op. Cit. Pag. 43.

¹⁷⁴ SCHÖN, D. Op. Cit. Pag. 26.

¹⁷⁵ SCHÖN, D. Op. Cit. Pag. 33.

¹⁷⁶ Utilizamos aquí el concepto amplio de Cognición que propone Eisner cuando sugiere la existencia de diversos tipos de inteligencia y múltiples modos de construcción de sentido. (Ver EISNER, E. COGNICIÓN Y CURRÍCULO. UNA VISIÓN NUEVA. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1998.)

tuación durante la aplicación del conocimiento en la acción)¹⁷⁷ y reflexión en la acción (procedimiento que conduce a un análisis crítico del conocimiento en la acción, cuando este se revela inútil para la resolución de un nuevo problema y que se ejerce durante la acción misma, reorganizándola).

3. Considerar la posibilidad de implementar un curriculum dual: basado en la aplicación de la racionalidad técnica y el aprendizaje tutelado. Esto implicaría que el arte de la práctica profesional se aprende en el hacer, pero un hacer acompañado por quienes poseen el arte (los tutores). Esta propuesta generaría la posibilidad de establecer una necesaria zona de construcción del conocimiento entre expertos y novatos, y establecer ese puente - que en relación al fenómeno - Litwin caracteriza como referencia al oficio. “Esta referencia aparece de forma explícita o implícita, pero en todos los casos nos permite comprender que un experto, en el acto mismo de enseñar un determinado contenido, puede generar propuestas que se refieran a problemas y prácticas propios de su campo profesional.”¹⁷⁸

Docentes reflexivos para formar profesionales reflexivos.

Cuando asumimos como una responsabilidad de la universidad, frente a los desafíos del Siglo XXI, la formación de profesionales reflexivos, estamos haciendo referencia a la necesidad de replantear los espacios de formación. Pero esa reingeniería curricular resultará imposible si la universidad no cuenta, para su construcción e implementación con docentes reflexivos. Para ello, diremos que entendemos por docentes reflexivos al modo en que los define el Programa de Formación Docente Primaria de la Universidad de Wisconsin. Dicen Zeichner y Liston que dicho programa hace hincapié “... en la preparación de docentes que deseen y puedan reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como sobre los condicionamientos y estímulos materiales e ideológicos planteados en el aula, la escuela y los contextos sociales en los que trabajan.”¹⁷⁹

Alicia De Alba sostiene que es posible distinguir tres tipos de sujetos sociales del curriculum: los sujetos de la determinación curricular, los sujetos del proceso de estructuración formal del curriculum y los sujetos del desarrollo curricular. Los primeros serían los sujetos sociales (estado, sectores empresariales, comunidades, corporaciones, clases sociales, grupos, etc.) que poseen intereses específicos en orientar de un modo definido la construcción curricular. Los segundos son los responsables de diseñar el curriculum como instrumento, en función de las premisas que resulten del proceso de determinación curricular; y, finalmente, los terceros son los directos implicados en las

¹⁷⁷ Schön relaciona esta modalidad cognitiva con lo que H. Arendt denomina “ pararse a pensar. ” (Ver SCHÖN, D. Op. Cit. Pag. 37.)

¹⁷⁸ LITWIN, E. (1997). Op. Cit. Pag. 103.

¹⁷⁹ ZEICHNER K. y LISTON, D. en ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. (Compiladoras) **MAESTROS. FORMACIÓN, PRÁCTICA Y TRANSFORMACIÓN ESCOLAR.** Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, 1992. Pag. 264.

prácticas curriculares (principalmente los docentes y alumnos, aunque dada la complejidad de la institución universitaria no deberían obviarse otros actores).

El rol docente como práctica de múltiples articulaciones.

“Por lo demás, quien no sea capaz de vivir en la incertidumbre hará bien en no ponerse nunca a pensar.”

FERNANDO SAVATER

Durante este trabajo hemos colocado al docente en el centro de un campo tensiones que implican a cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia, la técnica, la teoría, la práctica, etc. y lo hemos situado en una institución altamente compleja.

Al abordar los sujetos sociales del curriculum, podemos observar como su intervención puede darse - con modos de participación diferente - en los tres tipos de sujetos descritos por De Alba. En tanto integrante de comunidades profesionales y/o científicas, organizaciones sindicales o sociales, partidos políticos, etc. el docente universitario posee intereses particulares en la configuración de los proyectos curriculares. Si los procesos de diseño curricular son lo suficientemente participativos, intervendrá en ellos, no solo en función de los intereses de las de comunidades profesionales y/o científicas a las cuales responde, sino también de sus grupos institucionales de pertenencia e incluso en virtud de sus motivaciones individuales.¹⁸⁰ Finalmente, y como sujeto del desarrollo curricular, le queda por desempeñar uno de los roles protagónicos en la tarea de la implementación curricular. Tarea, que a nuestro parecer, es la que define el desempeño de su rol como docente reflexivo; y, que, consecuentemente, supone el desarrollo de una práctica que implica múltiples articulaciones. Hablar de múltiples articulaciones, es proponer su responsabilidad en la producción de relaciones significativas entre: curriculum, enseñanza, conocimiento científico, relación teoría-práctica, formación profesional, ámbitos de la institución educativa y relaciones entre sus miembros. Sin la pretensión de enunciar la totalidad de las mismas, nos parece central mencionar las siguientes:

En relación con los procesos de estructuración del curriculum.

En tanto sujeto del desarrollo curricular nos parece central su participación en los procesos de diseño del curriculum, asumiendo:

- a) El carácter del curriculum como una propuesta político-educativa, que se construye desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político; y, que implica una síntesis a la cuál se arriba mediante diversos procesos de negociación, lucha y/o imposición.

¹⁸⁰ Tomemos, a modo de ejemplo, las situaciones altamente conflictivas que se viven, durante los procesos de modificación de planes de estudio cuando se propone: eliminar asignaturas, modificar la extensión de las mismas (ej: transformar una asignatura anual en cuatrimestral), alterar sus contenidos o convertir una asignatura obligatoria en optativa.

- b) La importancia, en la definición del proyecto curricular, de la intervención interdisciplinaria de los profesionales del área específica y de otras áreas que aportan conocimientos al perfil profesional en cuestión, los expertos en las Didácticas Especiales y los especialistas en Didáctica.
- c) La definición de un rol mediador, tanto entre el instrumento y el hacer institucional; como entre la tarea personal y los logros.¹⁸¹
- d) La necesidad de que el proyecto curricular posicione a los estudiantes ante los escenarios y los desafíos que nos plantea la complejidad de la vida en el Siglo XXI.
- e) El replanteo de la organización tradicional del curriculum universitario (secuencia ciencias básicas, aplicadas y prácticas) que establece una jerarquía entre estos tipos de conocimiento, desvinculando la teoría de la práctica.

En relación con la enseñanza.

Sin duda, el rasgo distintivo del rol docente es su relación con la planificación, organización, desarrollo y evaluación de la enseñanza, cuyas premisas debieran ser:

- a) La socialización de los nuevos alumnos, a los fines de que se apropien del sentido que poseen las prácticas de la institución; asumiendo que al llegar a la universidad, los sujetos otorgan diferentes sentidos a sus prácticas que parten de “sus propios marcos de referencia, idiosincráticos.”¹⁸²
- b) La necesidad de desestimar la idea de enseñanza como mera transmisión de información de carácter unidireccional, entendiéndola como proceso comunicativo interactivo, en el cual se facilite el acercamiento entre el nivel experiencial y lingüístico del alumno, por un lado; y el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia, por el otro. Desde esta perspectiva, la actuación del docente como mediador es central para producir la negociación de significados.¹⁸³
- c) La comprensión de que los sujetos se apropian del conocimiento a partir de obstáculos, rupturas y conflictos cognitivos. Y que por ello, la tarea del docente debe apuntar

¹⁸¹ Tomamos aquí las cuatro dimensiones del currículo a las que alude Lucarelli (LUCARELLI, E. **REGIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM Y CAPACITACIÓN DOCENTE**. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1993.).

¹⁸² KEMMIS, S. Op. Cit. Pag. 16.

¹⁸³ Al respecto señala Litwin que “Compartir y negociar significados entre los profesores y los alumnos tiene un sentido complementario y asimétrico. La asimetría se da fundamentalmente cuando los profesores suspenden sus conocimientos en aras de la comprensión de los alumnos. No se generan procesos de negociación cuando el docente no acepta la interpretación del alumno, por considerarla errónea.” (LITWIN, E. (1997). Op. Cit. Pag. 105.) Suspensión de conocimientos, agregamos, que es siempre provisoria y tiene por objeto generar zonas de construcción del conocimiento.

a provocar rupturas epistemológicas que les permitan: cuestionar y reformular sus modos empíricos de representar el mundo real, organizar significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrollar estrategias de análisis e investigación.

- d) La importancia de la construcción de zonas de conocimiento que aproximen los saberes de los expertos a los novatos, incluyendo expertos con diferentes grados de experticia (profesores, auxiliares, adscriptos, alumnos avanzados, etc.). Cobra en este sentido especial importancia el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).¹⁸⁴
- e) La creación de situaciones en la cuales se aprenda haciendo apelando al conocimiento y la reflexión en la acción, en las cuales los expertos guíen las prácticas de los novatos asumiendo el rol de tutores (aprendizaje tutelado).
- f) La utilización del conocimiento científico, no como un saber cerrado o un conjunto de reglas técnicas, sino como un modo inacabado y construido de abordar la comprensión de la realidad.
- g) La articulación entre teorías y prácticas de tal modo que se establezcan relaciones de interioridad con el conocimiento, los aprendizajes resulten significativos y sea posible aplicar soluciones específicas a problemáticas singulares; poniendo en juego para ello múltiples modos de construcción de sentido.
- h) El reconocimiento de las diferencias individuales de los estudiantes en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos.
- i) La creación de ámbitos grupales que faciliten la apropiación del conocimiento, incentiven la constitución de vínculos cooperativos, favorezcan el trabajo en equipo y promuevan la aceptación de la diversidad, el pluralismo y las diferencias.
- j) La generación de experiencias que posibiliten a los estudiantes elaborar propuestas de intervención profesional (desde cada una de sus disciplinas, campos y especialidades) que contemplen el diseño de alternativas de solución a los problemas que los nuevos escenarios plantean.¹⁸⁵

¹⁸⁴ “Las intervenciones pedagógicas cuidadosamente planificadas modifican los procesos de la inteligencia y del pensamiento. Existe una diferencia entre lo que un sujeto es capaz de lograr por sí mismo en forma espontánea y lo que es capaz de conseguir con una ayuda cuidadosamente planificada. Surge así el concepto de Zona de desarrollo próximo, que sería la distancia entre lo que el sujeto puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda de un mediador, (...) la buena enseñanza es aquella que incide en esa distancia, ayudando a recorrerla, partiendo de donde se encuentre el alumno y permitiéndole ir un poco más allá.” (SOLÉ, I. **LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, 1996. Pag. 15.).

¹⁸⁵ Nos referimos a: la globalización de la economía; el aumento de la pobreza; la carencia de trabajo y la necesidad de generación de empleo; la utilización indebida de los recursos naturales y el ambiente; las consecuencias de los procesos de integración regional; el impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación; la internacionalización y mundialización del conocimiento; la aparición de un

- k) La producción de prácticas que apunten a la toma de conciencia de los efectos que las mismas producen y desarrollen la capacidad de evaluar sus implicancias éticas y políticas; impulsando la reflexión sobre su futuro quehacer profesional y la consideración de que toda profesión - por más técnica que parezca - supone siempre la toma de decisiones axiológicas.
- l) El desarrollo de competencias para resolver tipos de situaciones que se plantean en zonas indeterminadas de la práctica; combinando para su solución las reglas de la racionalidad técnica y formas de operar que suponen la resolución de conflictos.¹⁸⁶
- m) La incorporación del análisis de la existencia y los efectos que producen las relaciones de poder que se establecen al interior del aula universitaria, apuntando a establecer vínculos que democratizen las relaciones docente-alumno.
- n) La articulación de las actividades de docencia con las de investigación y/o extensión, como modo de generar experiencias en las cuales los alumnos se formen en la producción y/o transferencia del conocimiento.

En relación con el conocimiento científico.

Es preciso advertir que: siendo la producción del conocimiento científico y/o su distribución un aspecto sustancial de las funciones de los docentes universitarios; es preciso indicar los modos en que los docentes vinculen la tarea de la enseñanza con la investigación, la extensión y/o transferencia pueden diferir. En relación con esta problemática, hemos expresado nuestra posición al respecto de la necesidad de que todo docente – especialmente el universitario - sea un productor de conocimientos. Pero ello no significa que todos los docentes universitarios deban constituirse en investigadores científicos, en el sentido formal del término. Se trata de que puedan construir sus conocimientos acerca de su campo del saber, recreando - a diferentes niveles - los procesos de producción característicos del conocimiento científico, como un modo de acceder a la posibilidad de enseñarlo. A este respecto debería considerarse:

- a) La comprensión del conocimiento científico como un proceso de construcción que implica: supuestos provisorios, conflictos, incertidumbre, dudas, rupturas, refutaciones, cambios conceptuales, etc.
- b) La importancia que posee este modo de interpretar la realidad para la formación de profesionales capaces de reflexionar, criticar, disentir, crear y proponer alternativas.

nuevo concepto de alfabetización; la incidencia de los procesos de construcción de nuevas identidades; la crisis y transformación de los sistemas de ideas y creencias; y la velocidad de los cambios.

¹⁸⁶ Entre esos conflictos a resolver podemos incluir: la ponderación de decisiones alternativas ante un mismo problema, la definición de prioridades ante la limitación de medios o recursos, la selección de métodos o procedimientos en función de valores y concepciones éticas, la elección oportuna entre medios optativos, el manejo de acontecimientos que generan incertidumbre, la valoración apropiada de la oportunidad para tomar decisiones, la identificación de fuerzas que intervienen en los procesos, la capacidad de adecuación a situaciones cambiantes, etc.

- c) La necesidad de que la investigación pase a formar parte decisiva de la vida académica, pero no acotada a un núcleo de élite (el de los investigadores), sino como práctica habitual del quehacer universitario.¹⁸⁷
- d) La importancia de impulsar la dimensión del profesor como un investigador de su práctica, esto es: promover una indagación que parta de interrogantes sobre los temas que enseña y el modo en que los enseña.
- e) La valoración del abordaje interdisciplinario y multirreferenciado, como actitudes intelectuales superadoras a las visiones reduccionistas, en la búsqueda de respuestas ante la complejidad de los problemas que se presentan en el mundo actual.

En relación con la tensión teoría-práctica.

Si bien hemos realizado extensos señalamientos sobre esta cuestión, consideramos necesario apuntar que:

- a) En el desarrollo curricular es fundamental superar la concepción tradicional que jerarquiza el conocimiento en la secuencia ciencias básicas, aplicadas y prácticas; y termina colocando a esta última como lugar subsidiario de la teoría o como consecuencia de la misma.
- b) Es central promover aproximaciones sucesivas al campo de la práctica desde los primeros momentos de las carreras, de tal modo que los alumnos tomen tempranamente contacto con las zonas indeterminadas de dicho campo. Esto posibilitará naturalizar la relación teoría-práctica volviéndola cotidiana, aportará significación a los aprendizajes y facilitará que la práctica se transforme en fuente de preguntas, confrontaciones y refutaciones que permitan formular o reformular teorías.
- c) Es importante generar una relación progresiva y permanente entre teoría-práctica, porque puede contribuir a que las prácticas profesionales resulten experiencias menos traumáticas, por el monto de angustia que se genera en los estudiantes cuando estos sienten, en las instancias finales de sus carreras, que deben dar cuenta de todo el saber adquirido a lo largo de su formación.

¹⁸⁷ En este sentido un planteo alternativo para superar este problema parece ser la estimulación de la articulación docencia-investigación en la universidad. "... el hecho que la investigación pase a formar parte decisiva de la vida académica - sugiere Castorina - permite a los docentes vislumbrar una salida respecto a la enseñanza clásica, en una facultad como se ha dicho profesionalista, del texto, de la repetición y la clase magistral. (...) puede afirmarse que ninguna disciplina se puede enseñar hoy en la universidad solo en los términos de una transmisión de contenidos. El aprendizaje debe necesariamente incluir los métodos y procedimientos que condujeron al estado actual de la disciplina. Es decir, si los docentes y los estudiantes no transitan por los obstáculos, conflictos y crisis que llevaron a la formación de hipótesis o teorías no podrán comprender su estado relativamente terminal. Ninguna teoría se comprende con independencia de su proceso histórico de producción." (CASTORINA, J. **LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD. LEGITIMACIÓN ACADÉMICA, ESTADO Y SOCIEDAD**. Revista **Temas de Psicopedagogía**. Anuario N° 5. Buenos Aires, 1991. Pag. 84.)

- d) Es preciso comprender que las aproximaciones sucesivas a la práctica no deben restringirse al desarrollo de las asignaturas, sino que es preciso generar otros espacios curriculares. Estos espacios deberían ser transversales (para posibilitar superación de las limitaciones de los abordajes disciplinares) y podrían ser opcionales (aprovechando las actividades de investigación, extensión, transferencia, etc. y brindando diferentes tipos de oportunidades acordes a los estilos y necesidades de los alumnos).
- e) Es indispensable que la evaluación evidencie la integración de los aspectos teóricos y prácticos, a modo de guardar una coherencia entre la enseñanza y la valoración de sus logros.
- f) Es conveniente otorgar cierta importancia a la selección de los espacios de práctica en los cuales se insertarán los estudiantes, para que algunos de estos - en lo posible - los contengan afectivamente y faciliten sus intentos de introducir y/o desarrollar innovaciones.¹⁸⁸

En relación con el poder.

Tal como hemos señalado en capítulos anteriores, la universidad genera prácticas educativas en un espacio en el cual se condensan todos juegos de poder que se desarrollan en los escenarios más amplios, se trata del aula universitaria. En relación con la tarea del docente universitario, se debe contemplar que:

- a) La participación en la determinación, diseño y desarrollo del curriculum implica la necesidad de considerar, que en dichos espacios académicos, se ponen en juego estrategias de poder relativas a los intereses particulares de ciertos grupos.
- b) La universidad, como institución, está segmentada por los intereses sectoriales de diversos grupos y corporaciones (claustros, partidos políticos, gremios, etc.) que intentan incidir en la toma de ciertas decisiones, las que finalmente son el resultado de luchas, imposiciones y/o negociaciones.
- c) La constitución del campo académico de carreras y especialidades es el producto de estrategias que ponen en juego grupos pertenecientes a las comunidades científica y profesional, que en este sentido, operan también como grupos de poder.
- d) El poder y las relaciones que este genera también son un aspecto determinante en las situaciones del aula.

¹⁸⁸ Cuando decimos “algunos de estos” es porque pensamos que también esos espacios deben resultar lo más cercanos a la realidad futura del ejercicio profesional. En ese sentido, no propiciamos centros de práctica ideales, pero sí que algunos de ellos brinden mayores condiciones de contención y posibiliten el desarrollo de prácticas innovadoras.

En relación con el ámbito grupal.

Otro aspecto central de la práctica educativa universitaria se relaciona con el reconocimiento de las posibilidades de lo grupal como ámbito del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. En esta dirección debería puntualizarse que:

- a) El grupo es un contexto fundamental para el aprendizaje, en tanto enriquece la generación de zonas de construcción del conocimiento.
- b) La actividad grupal puede favorecer el desarrollo de los vínculos cooperativos, los enfoques interdisciplinarios y/o multirreferenciados, la aceptación del disenso y el pluralismo, etc.¹⁸⁹
- c) El reconocimiento de la importancia de la actividad grupal supone incorporar, a los procesos de aprendizaje y de enseñanza, el análisis de la dinámica grupal. Esto implica, tal como lo propone Marta Souto, la inclusión necesaria de dos modalidades didácticas complementarias: la Didáctica en Grupos y la Didáctica Grupal, siendo esta última la que prioriza la enseñanza y el aprendizaje de los procesos grupales y sus implicancias.¹⁹⁰

Esta incompleta enunciación, de las múltiples articulaciones que supone el desarrollo del rol docente en la universidad, nos ha parecido un paso previo necesario para abordar la problemática que nos ocupa.

Docentes reflexivos, alumnos reflexivos ... profesionales reflexivos.

Según el diccionario, reflexionar es “Volver a considerar una cosa”, por cuanto la reflexión sería la acción de reconsiderar algo. ¿Cuándo hablamos de profesionales reflexivos, de docentes y alumnos reflexivos, en qué estamos pensando? Estamos pensando, precisamente en la acción de pensar acerca de nuestra acción. Si la acción es actividad, pensar sobre ella sería reflexionar.

Sin embargo, como hemos señalado en este mismo capítulo, podemos hablar – siguiendo las tesis de Schön – de reflexión sobre la acción en tanto proceso posterior que implica una reflexión sobre el modo de resolver la situación durante la aplicación del conocimiento en la acción y que Hanna Arendt denomina “ pararse a pensar.”¹⁹¹ Y reflexión en la acción, como procedimiento que conduce a un análisis crítico del conocimiento en la acción, cuando este se revela inútil para la resolución de un nuevo problema y que se ejerce durante la acción misma, reorganizándola.

¹⁸⁹ Decimos pueden, en tanto resultan un ámbito propicio para el desarrollo de estas actitudes; pero debemos aclarar que trabajar en grupo no garantiza per se las mismas.

¹⁹⁰ Ver SOUTO, M. (1993) Op. Cit.

¹⁹¹ ARENDT H. Citada por SCHÖN, D. Op. Cit. Pag. 37.

En su interesante trabajo, sobre el aprendizaje reflexivo en la educación superior, los británicos Brockbank y Mc Gill ¹⁹² presentan tres razones principales que impulsan su intención de proponer ese tipo de aprendizaje en la universidad, a saber:

1. Porque el aprendizaje reflexivo permite al profesor - como ya hemos señalado siguiendo a Zeichner y Liston – aprender de su práctica, reflexionando sobre ella en tanto práctica en contexto, vale decir en tanto acción-reflexionada que opera en un contexto cultural determinado (la cultura académica) y que produce efectos sobre otros.
2. Puesto que reflexionar sobre su propia práctica, posibilita al docente “(...) descubrir, desvelar y articular (su) actuación con la visión del aprendizaje, y por tanto promover un aprendizaje críticamente reflexivo.” ¹⁹³
3. En tanto esta reflexión puede tornar accesible a los estudiantes la práctica reflexiva, promoviendo al mismo tiempo su propia reflexión acerca de su práctica como estudiantes y de su futura práctica, como profesionales. Esto es, incorporar en la formación la perspectiva de la reflexión crítica, para que luego esta pueda ser parte central de la práctica profesional futura.

¹⁹² BROCKBANK, A. y MC GILL, I. Op. Cit. Pag. 88/89.

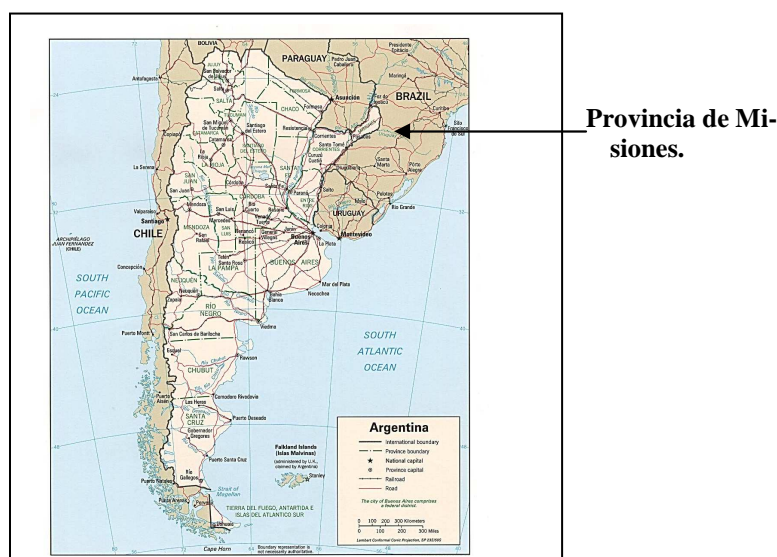
¹⁹³ BROCKBANK, A. y MC GILL, I. Op. Cit. Pag. 89.

Capítulo 6. El caso y su contexto.

Geografías.

La Carrera de Bibliotecología, caso tomado para su estudio en esta investigación, funciona en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Esta Universidad está asentada en la Provincia de Misiones, estado localizado en el extremo nordeste del territorio nacional, que limita con la República Federativa del Brasil y la República del Paraguay, y se vincula con el país a través de la Provincia de Corrientes. Integra la Región Nordeste Argentino (NEA). Dicha región está constituida por cuatro provincias las cuales - además de Misiones - son: Corrientes, Chaco y Formosa.

Mapa 1. Ubicación geográfica de la Provincia de Misiones.



La superficie de la Provincia es de 29.801 km² y equivale al 1,07 % de la totalidad del territorio nacional, cuya superficie es de 2.791.810 km². La población del estado alcanza actualmente a 965.522 habitantes según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, con una densidad de población de 32,39 habitantes por Km².

Entre sus actividades económicas principales están: la producción agrícola-forestal y el turismo. En ese sentido la estructura económica provincial se basa en la puesta en valor de las aptitudes agropecuarias y forestales de su ecosistema, así como de su aprovechamiento turístico. Es así como Misiones es la principal productora de Yerba Mate, Té y Tabaco del país, además de contar con la mayor reserva nacional de bosques implantados con coníferas, y cubrir más del 50 % de la oferta nacional de pasta celulósica y papel. Sus atractivos turísticos trascienden las fronteras regionales y nacionales, constituyéndose en referencias para el turismo internacional.

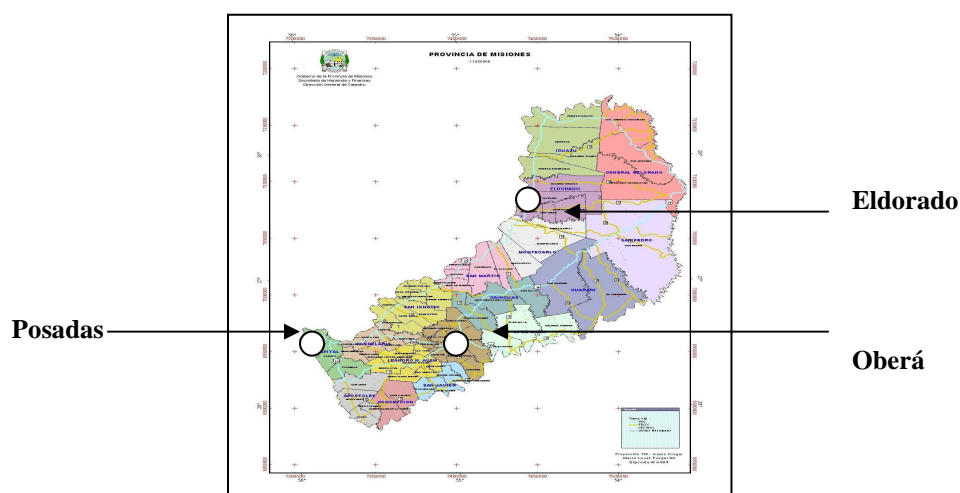
La institución.

La Universidad.

La UNaM es una institución de educación superior creada en 1973, que cuenta en la actualidad con seis facultades, una escuela universitaria y una escuela de Nivel Medio. En estas unidades académicas se desarrollan carreras preuniversitarias, de pregrado, grado y postgrado.¹⁹⁴ Inicialmente, su área de influencia fue la Provincia de Misiones, pero ello no significa que actualmente la misma se limite a este estado provincial. Es mucho más apropiado pensar, que nuestra Universidad abarca un área que se extiende a las cuatro provincias que integran la Región NEA, y que se interna en los países vecinos (Brasil y Paraguay). En esta área de influencia, la UNaM comparte su espacio académico con dos universidades nacionales, cuatro universidades privadas, una veintena de subsedes de universidades privadas con sede central en otras regiones y más de noventa instituciones de Educación Superior No Universitaria (Institutos de Formación Docente e Institutos Tecnológicos).

La UNaM posee tres Sedes Regionales situadas en Posadas (capital provincial; 255.052 habitantes), Oberá (55.493 habitantes) y Eldorado (54.189 habitantes); y tres carreras que, dependiendo de alguna de las facultades, están situadas en las ciudades de Montecarlo (22.229 habitantes), San Pedro (23.736 habitantes) y Apóstoles (26.858 habitantes).

Mapa 2. Ubicación geográfica de las Regionales Posadas, Oberá y Eldorado.



¹⁹⁴ En la Argentina según la Ley Federal de Educación la Estructura del Sistema Educativo Nacional abarca: el Nivel Inicial, la Educación General Básica (EGB), la Educación Polimodal y la Educación Superior. La enseñanza pre-universitaria es aquella que constituye un requisito para ingresar a la educación superior, e incluye a los niveles precedentes. Las carreras de pre-grado, grado y post-grado integran el nivel de la Educación Superior.

Las tecnologías de la información y la comunicación en la UNaM.

La Universidad Nacional de Misiones fue creada en el año 1973, con el sistema escolarizado o presencial imperante en la educación universitaria de esa época. Recién en la década del 90, específicamente en 1994, una carrera - la Licenciatura en Enfermería - comienza a utilizar la metodología a distancia en su formación de grado. Existían algunas razones: es una carrera dividida en ciclos, (entonces podía adaptarse el segundo ciclo al sistema) y se contaba con antecedentes en el país. Precisamente por esto último, la iniciativa permitió estructurar el Programa de Cooperación Académica para el Desarrollo de la Educación a Distancia en Enfermería (PROCAEDEN), implementado mediante un sistema de red, en el que participaron – además de la UNaM - las Universidades Nacionales de Rosario, Salta y Santiago del Estero. Este proyecto contó con apoyo de la Fundación Kellogg.

Esta experiencia, hizo posible impulsar el Programa de Desarrollo de la Enfermería (PRODEN) que incluye al PROPAEM (Programa de Profesionalización de Auxiliares de Enfermería de Misiones) realizado con la cooperación del Ministerio de Salud Pública de Misiones y la Organización Panamericana de la Salud (OPS), que generó la posibilidad de que una importante cantidad de auxiliares de enfermería, con estudios secundarios, de los servicios estatales de salud recibieran capacitación en servicio y accedieran a la graduación como Enfermeros Universitarios.

En 1997, otra carrera: Bibliotecología, comienza con el dictado con la modalidad a distancia. Cuando comienza el dictado de carreras de postgrado, muchos programas empiezan a implementar una modalidad semipresencial, como un modo de respuesta al perfil de los alumnos de postgrado, que en su mayoría no son alumnos de tiempo completo, sino que comparten este nivel de formación con el desempeño de sus actividades laborales profesionales. Aunque formalmente, en muchos casos esto no se reconoce explícitamente, podemos asegurar que casi todos los postgrados de la UNaM, utilizan parcialmente la modalidad a distancia.

En el año 2000, la Facultad de Ingeniería realiza la primera experiencia de postgrado reconocido y estructurado como “a distancia”, se trata de la Carrera de Especialización en Gestión de la Producción y el Ambiente. Por su parte, la Facultad de Ciencias Económicas ofrece un Curso de Matemática Aplicada a las Ciencias Económicas por Internet.

Estos serían los primeros pasos de la UNaM en la Educación a Distancia (EAD) propiamente dicha; mientras que, por imperio del impacto de las diversas tecnologías en la vida cotidiana y la educación, es posible observar que muchos docentes han incorporado de un modo más o menos sistemático, algunos de estos recursos al desarrollo de la enseñanza presencial de grado y/o postgrado. (páginas web, plataformas, etc.)

Por otro lado, es interesante destacar que en 1997 la Secretaría General Académica de la UNaM había señalado en un breve diagnóstico, el impacto que tendrían las TIC's sobre el desarrollo de su oferta académica, de investigación, de extensión y servicios. En ese marco precisaba, algunas de las demandas ante las que se encontraba nuestra Universidad y que podrían encontrar satisfacción por medio del diseño y desarrollo de un programa que incorporara las TIC's y la EAD como práctica educativa de carácter permanente.

A partir de este somero diagnóstico, la Secretaría General Académica elaboró y presentó al Ministerio de Educación de la Nación - en el marco del Programa de Financiamiento para el Desarrollo de la Enseñanza (PROFIDE) - la propuesta de creación del Programa de Educación a Distancia en la UNaM. Luego de dos años, en los que se desarrolló este programa especial, la Universidad aprueba crear una estructura de carácter permanente, denominada precisamente Programa de Educación a Distancia, que depende del Rector, a través de la Secretaría General Académica. Las misiones y funciones asignadas a este programa, mediante la Resolución Rectoral N° 1162/01 son:¹⁹⁵

MISIÓN.

- POSIBILITAR la incorporación a la educación universitaria del mayor número de usuarios posibles, con excelencia académica y pertinencia social.
- DISEÑAR, COORDINAR, DESARROLLAR y EVALUAR proyectos de Educación a Distancia y/o utilización de tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de la enseñanza universitaria.

FUNCIONES.

- SENSIBILIZAR a los decisores políticos y a la comunidad universitaria en general, sobre las tecnologías de la información y la comunicación como medios para el desarrollo de la enseñanza universitaria.
- PROGRAMAR, IMPLEMENTAR Y EVALUAR proyectos relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza, la investigación, la extensión y la transferencia de tecnología.
- ASESORAR Y/O CAPACITAR, de acuerdo con sus necesidades específicas, a los integrantes de la comunidad universitaria (docentes, no docentes, estudiantes y graduados) pertenecientes a organismos que entre sus finalidades incluyan la enseñanza, la investigación, la extensión y la transferencia de tecnología, y necesiten, para ello, recurrir al uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- ORGANIZAR y COORDINAR redes de recursos institucionales que posibiliten satisfacer las demandas de la enseñanza, la investigación, la extensión y la transferencia de tecnología mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- COORDINAR acciones con otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales, que posibiliten el intercambio de experiencias de formación, investigación y extensión relacionadas con la EAD y el uso de las TIC.

¹⁹⁵ UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES. **CREACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.** Resolución Rectoral N° 1162/01. Posadas, 2001.

- PROGRAMAR, DESARROLLAR Y EVALUAR acciones de capacitación y perfeccionamiento destinadas a los equipos técnico-profesionales de los distintos proyectos que integran el programa.

Con el cambio de gestión Rectoral en 2002, se produce una modificación al crearse mediante la Resolución Rectoral N° 1256/04 la Comisión Técnica de Educación a Distancia, cuyas misiones y funciones la establecen como reemplazo del Programa de Educación a Distancia. Estas misiones y funciones las siguientes:¹⁹⁶

MISIÓN:

- PROPONER políticas institucionales de la Universidad Nacional de Misiones en la modalidad Educación a Distancia, así como estrategias para su implementación, seguimiento y evaluación.-

FUNCIONES:

- CONSTITUIRSE en referente académico de las relaciones institucionales que la Universidad Nacional de Misiones sostenga en conexión con el tema, con la Secretaría de Políticas Universitaria, la RUEDA, el conjunto del sistema universitario y el sistema social en general.
- RECUPERAR y APROVECHAR la experiencia institucional en el tema, canalizándola de manera convergente y sostenida.
- PROMOVER el análisis crítico y la discusión de la multiplicidad de opciones vigentes, priorizando criterios pedagógicos.
- ORIENTAR y ARTICULAR las propuestas que emerjan en el tema, en el colectivo docente.
- ESTIMULAR el trabajo colaborativo intersectorial en la generación de proyectos de Educación a Distancia.
- PROMOVER la conformación de redes en la formulación e implementación de proyectos de Educación a Distancia.
- CONSTITUIRSE en órgano de asesoramiento y orientación técnica en la evaluación de todo tipo de proyecto de Educación a Distancia que pretenda desarrollar la Universidad Nacional de Misiones, tanto en carácter de oferta académica como de extensión, divulgación, vinculación académica o tecnológica, etc.

¹⁹⁶ UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES. CONSTITUCIÓN DE LA COMISIÓN TÉCNICA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. Resolución Rectoral N° 1256/04. Posadas, 2004.

- PROMOVER la capacitación en el tema a través de proyectos institucionales debidamente fundamentados y articulados.
- CONSTITUIRSE en órgano de asesoramiento en la selección y uso de tecnología pertinente, y en la fijación de estándares tecnológicos.

La Facultad.

Esta Unidad Académica, cuya sede se encuentra en la Ciudad de Posadas, Capital de la Provincia de Misiones, es una institución que desarrolla actividades de enseñanza, investigación y extensión relacionadas con las ciencias sociales.

Esta comunidad educativa está conformada por 6.912 alumnos, 231 docentes y 48 no docentes.

La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales posee una oferta académica constituida por carreras de pregrado, grado y postgrado.¹⁹⁷ Al momento de realizarse el trabajo de campo, esta oferta académica incluía las siguientes carreras:

Cuadro 2: Oferta académica de pregrado y grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

CARRERA	Tipo de Carrera
Bibliotecología	Pregrado
Guía de Turismo	Pregrado
Técnico en Comunicación Social.	Pregrado
Técnico en Investigación Socioeconómica	Pregrado
Licenciatura en Antropología Social	Grado
Licenciatura en Comunicación Social.	Grado
Licenciatura en Historia	Grado
Licenciatura en Letras	Grado
Licenciatura en Trabajo Social	Grado
Licenciatura en Turismo	Grado
Profesorado en Ciencias Económicas	Grado
Profesorado en Educación Especial	Grado
Profesorado en Historia.	Grado
Profesorado en Letras	Grado
Profesorado en Portugués	Grado

En el nivel de Postgrado, la oferta académica implica el conjunto de carreras que se detallan en el cuadro siguiente. Cabe hacer notar que en la última columna del cuadro

¹⁹⁷ En Argentina, una Carrera es una estructura académico-curricular que organiza la enseñanza alrededor de un determinado perfil profesional, cuya consecuencia final es el otorgamiento de un título técnico o profesional. En el sistema de Educación Superior argentino, las carreras son de pregrado, grado y postgrado. Las carreras de pregrado son tecnicaturas que poseen una duración de entre dos y tres años, las carreras de grado otorgan titulaciones que habilitan para el ejercicio profesional (abogado, ingeniero, médico, profesor, etc.) y las de postgrado integran el nivel cuaternario, suponen la profundización en una disciplina o problemática y son las especializaciones, maestrías y doctorados.

se señalan cuales son las Especializaciones, Maestrías y Doctorados que inscribieron estudiantes en 2006, constituyendo ese subconjunto la oferta actual de postgrado de la Unidad Académica.

Cuadro 3: Oferta académica de postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

CARRERA	ACREDITADA	CATEGORIZADA	OFERTA 2006
Especialización en Políticas Sociales.	--	--	SI
Maestría en Políticas Sociales.	--	--	SI
Maestría en Antropología Social.	SI	B	SI
Doctorado en Antropología Social.	SI	--	SI

La carrera.

La Carrera de Bibliotecología es una carrera técnica, de nivel de pregrado, que otorga del Título de: **Bibliotecario**. La misma se extiende durante 3 (tres) años de duración, supone veintidós asignaturas y un total de 2.086 horas plan.

La evolución de la Matrícula puede observarse en el siguiente cuadro, que corresponde al período 2000-2005.¹⁹⁸

Cuadro 4: Evolución de la matrícula estudiantil. Carrera de Bibliotecología. 2000-2005.

Carrera	2001	2002	2003	2004	2005
Bibliotecología.	108	117	159	165	189

La planta docente de la carrera es la siguiente:

Cuadro 5: Personal Docente según Categoría y Dedicación. Carrera de Bibliotecología

CATEGORIA	DEDICACION			TOTAL
	Exclusiva	Semiexclusiva	Simple	
Profesor Titular	4	7	3	14
Profesor Asociado	---	---	---	---
Profesor Adjunto	2	---	---	2
Jefe de Trabajos Prácticos	---	---	1	1
Ayudante de Primera	---	---	2	2
Ayudante de Segunda	---	---	2	2
TOTAL	6	7	8	21

¹⁹⁸ Se presenta el cuadro hasta 2005, debido a que en 2006 la carrera ha suspendido la modalidad a distancia.

La carrera de Bibliotecología es, en el ámbito de la Universidad Nacional de Misiones, pionera en Educación a Distancia. En el año 1979, abre la Modalidad de Alumnos Libres No Residentes con el objetivo de brindar igualdad de oportunidades de acceso a los estudios universitarios, a quienes por razones de distancia o laborales no podían asistir diariamente a clases, y con el propósito complementario de formar recursos humanos necesarios en la Provincia y la región, capaces de organizar y administrar bibliotecas con rigor científico y técnico.

En ese año fue aprobado, en el ámbito de la Facultad, el Reglamento de las Actividades de los alumnos No residentes (Disposición N° 109/79), complementado con decisiones departamentales referidas al número de entrevistas anuales, a la semana de residencia, al derecho a inasistencias. Esta modalidad continúa vigente con el nombre de Alumnos Regulares No Residentes.

El proyecto. ¹⁹⁹

El Proyecto Piloto Carrera de Bibliotecología en Modalidad Semipresencial fue presentado por las Profesoras Mirta Miranda y Belarmina Benítez de Vendrell, y aprobado por Resolución del Consejo Superior de la UNaM N° 004/97. A continuación se presentan las características salientes del mismo.

Modalidad.

En relación con la modalidad, el Proyecto Piloto consigna textualmente ²⁰⁰ :

Objetivos de la modalidad:

- Generar posibilidades de formación permanente.
- Dinamizar el espacio y tiempo de la formación profesional, permitiendo la autoadministración de los cursantes para posibilitar la compatibilidad con otras obligaciones (empleo, familia).
- Atender las necesidades educativas de gran cantidad de personas dispersas geográficamente, sin exigencias de desplazamientos de profesores y cursantes.
- Promover en forma creciente la autonomía de los estudiantes que gradualmente van adquiriendo hábitos de estudio independiente y de resolución de problemas en forma autónoma.
- Formalizar vías permanentes de comunicación bi y multidireccionales entre la institución y cada cursante y de los cursantes entre sí.
- Disminuir costos en forma creciente, ya que luego de una importante inversión inicial el amplio margen de cobertura que se puede alcanzar torna más económico todo el proceso.

¹⁹⁹ Esta reseña sobre el Proyecto se basa en el informe preparado por la Investigadora Asistente Prof. Mirtha Küffer, integrante del Proyecto de Investigación: **El rol docente universitario frente a las tecnologías de la información y comunicación**. Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Código 16H160. El mismo se sustenta en un conjunto variado de documentos institucionales.

²⁰⁰ MIRANDA, M. y BENÍTEZ DE VENDRELL, B. Op. Cit. Pag. 3.

Objetivos del curriculum:

- Diseñar una propuesta de carrera de Bibliotecología que responda a las necesidades de formación de recursos en la región, en modalidad semipresencial
- Formar profesionales en administración y planeamiento de Unidades de Información mediante el establecimiento de un sistema integrado de capacitación con modalidad a distancia.
- Adecuar el plan de la carrera de Bibliotecología en cuanto a: contenidos, modelos de aprendizaje, bibliografía, tecnología y metodología para una modalidad de educación semipresencial.
- Preparar al estudiante para comprender el papel fundamental que juega la información en el desarrollo de la sociedad.
- Capacitar al estudiante en los métodos de investigación para aplicarlos a la solución de problemas específicos, en el mejoramiento de su práctica profesional y en el avance de la bibliotecología.
- Preparar al estudiante en los principios y técnicas modernas de administración, para que pueda planear, organizar, dirigir, coordinar, controlar y evaluar, recursos y servicios de las unidades, redes y sistemas de información.
- Desarrollar habilidades y destrezas en los estudiantes, para que relacionen la teoría y la práctica, de tal manera que les permita desempeñarse en una biblioteca u otra unidad de información.
- Brindar los conocimientos necesarios para la identificación, adopción y adaptación de las nuevas tecnologías y su aplicación en la administración eficiente de los sistemas y servicios de información.
- Capacitar al estudiante en los principios métodos y técnicas para la transferencia de información en cualquier formato y para diferentes tipos de usuarios.
- Incorporar los métodos de estudios de usuarios, las técnicas de instrucción y la evaluación de sus necesidades.
- Capacitar al estudiante en el planeamiento y desarrollo de servicios de extensión a la comunidad.

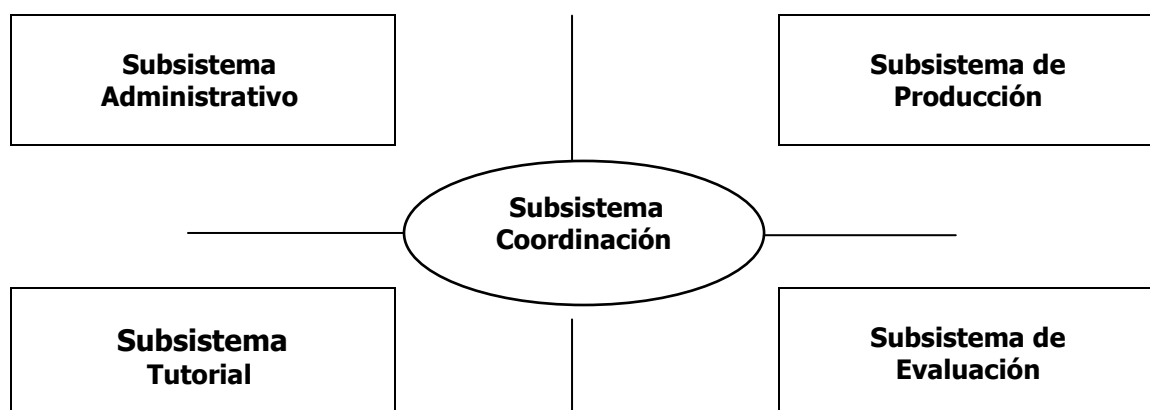
Organización del sistema.

El proyecto expone sucintamente las características básicas de la modalidad semipresencial, a saber:

- La semipresencialidad, como conjugación de la educación a distancia combinada con situaciones presenciales, promovida como una alternativa a las modalidades tradicionales de formación universitaria.
- Los diversos subsistemas que componen el proyecto.
- Otras cuestiones tales como: el desempeño de los alumnos del primer y segundo año, el contacto con los contenidos y habilidades específicos; el apoyo institucional en materia económica, política, administrativa y técnica al proyecto, las jornadas de ambientación, los materiales y su distribución.

Según el proyecto, los soportes del mismo lo constituyen los siguientes subsistemas:

Figura 6: Subsistemas del proyecto Carrera de Bibliotecología. Modalidad semipresencial.



Fuente: MENA, M. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL SECTOR PÚBLICO: MANUAL PARA LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS. Buenos Aires, INAP, 1996

La organización del sistema, se plantea en términos de lo que se consideraba deseable para su ejecución. Pero a medida que avanza la descripción del funcionamiento, será posible observar que existe una distancia entre lo que debería ser y lo que es, por cuanto esta propuesta de modalidad implica mucho esfuerzo y compromiso institucional.

Se han considerado como dimensiones para el análisis, a los subsistemas que integran la modalidad semipresencial, en tanto estos dan cuenta de las funciones de docencia, gestión, administración y evaluación del proyecto. Asimismo, se incorpora una dimensión denominada relaciones interinstitucionales, aspecto importante que incide en la viabilidad de un proyecto de este tipo.

Subsistema de Planificación y Coordinación.

El Proyecto sostiene que este subsistema tiene por finalidad la de coordinar y organizar las distintas actividades y/o funciones de los demás subsistemas, para un desempeño armónico del sistema en su totalidad

Es también responsable de elaborar el proyecto de carrera en modalidad semipresencial, relacionando los objetivos del mismo con los objetivos institucionales de la Unidad Académica; de detectar y analizar los problemas para sugerir soluciones como parte del control de calidad de los procesos y productos del proyecto; y organizar la distribución del trabajo de los diversos subsistemas.

A partir de lo enunciado en el Proyecto, en relación con lo que debería corresponder a esta dimensión del sistema, se describirán las actividades realizadas, las explicaciones o ponderaciones de logros y dificultades que brindan posibilidades para el análisis de la ejecución del Proyecto en su aspecto procesual, desde que se iniciaron las acciones para su implementación.

A partir de 1995 se inició el proceso de trabajo, la programación, la coordinación de reuniones de capacitación de los miembros dentro del proyecto, la intervención en las reuniones de intercambio y evaluación del proyecto con las asignaturas a fin de que los docentes se interioricen acerca del alcance de un proyecto de educación a distancia.

Se llevan adelante las actividades de planificación y coordinación, estando éstas a cargo de la Directora de la Carrera Prof. Belarmina Benítez de Vendrell y la Coordinadora de la modalidad, Profesora Mirta Juana Miranda.²⁰¹ Para cumplir con este aspecto de la organización, se produjeron las siguientes acciones:

- En marzo de 1996, el Consejo Directivo amplía la dedicación de la Prof. Mirta Miranda para que “(...) se haga cargo de la Coordinación de la carrera en modalidad semipresencial”. Por lo tanto, se intensifican las actividades que deben dar curso al proyecto; entre las actividades que resultan más urgentes se encuentra el proceso de producción de los materiales.
- En ese mismo año, se incorpora la Prof. Perla Dubovitzky como asesora pedagógica, para el procesamiento didáctico de los materiales
- Una de las tareas que constituyó un núcleo fuerte, durante la primera etapa del proyecto, fue la articulación con otras áreas de la Facultad, por ejemplo el Área de Idiomas a fin de contar con la disponibilidad de los docentes.
- Otro aspecto fue la cobertura de cátedras, asignándose cargas a docentes de la institución.

En forma simultánea a la conformación del equipo docente y al proceso de producción de materiales, se realizó un trabajo conjunto con otros sectores de la Facultad, a fin de adecuar las normativas vigentes, en función de la modalidad; en particular se trabajó sobre las normas relativas a la promoción de alumnos y vigencia de las mismas.²⁰²

Se logró la aprobación del plan y la modalidad en el Consejo Superior, y posteriormente se elaboró el expediente para su tramitación ante el Ministerio de Educación de la Nación, de acuerdo con las normativas especiales para la presentación de carreras en la modalidad a distancia.

La Coordinación se hizo cargo del diseño, revisión, edición, ejecución y evaluación del Curso de Ingreso a la Carrera denominado “Módulo 0”.²⁰³

Otro aspecto interesante, incorporado a la modalidad desde sus inicios, es el de las jornadas obligatorias presenciales, que permiten crear un espacio para el conocimiento, intercambio entre pares (alumnos) y con los docentes, a fin de explicitar todas aquellas cuestiones y problemáticas referidas a la planificación anual y las condiciones que los alumnos deberán tener en cuenta, para alcanzar un tránsito académico adecuado. Es una instancia en la que participan los alumnos de cada uno de los niveles. Es decir que la organización opera en dos niveles: una jornada para los ingresantes y otra para los que ya se encuentran en distintas etapas de actuación académica.

²⁰¹ CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA. **INFORME DE COORDINACIÓN ACADÉMICA. DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL.** Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 1998.

²⁰² BENITEZ DE VENDRELL, B. y SANTANDER, C. Op. Cit. Pag. 12.

²⁰³ CARRERA DE BIBLIOTECOLOGIA. **INFORME CURSO DE INGRESO 1997.** Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 1997.

Respecto a la capacitación de los profesores planificaron y desarrollaron dos cursos. Uno dirigido a los docentes a reforzar la acción tutorial, fue el Curso de Formación de Tutores a cargo de la Prof. Marta Mena (Universidad de Buenos Aires). El otro, fue el Curso sobre Organización de la Información, a cargo de la Prof. María Dolores Vizcaya Alonso, en convenio con el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia.

La preocupación por el mejoramiento de la carrera en esta modalidad, ha conducido a que, a partir del año 2002, varios profesores estén realizando un curso interuniversitario de postgrado sobre EAD en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

En el año 2000, y para dar continuidad a las actividades planificadas para el proceso de la evaluación del proyecto, se realizaron reuniones del claustro docente a fin de compartir determinadas problemáticas, que a ese momento de ejecución del plan se planteaban. La dinámica de trabajo, preveía la lectura de materiales teóricos con el objetivo de otorgar consistencia a la discusión; como así también, la consideración de aspectos referidos a la organización y funcionamiento del sistema, con vistas a la planificación de acciones futuras. En ese marco los planteos registrados giraron en torno a:

- a) La falta de personal administrativo desde 1999 hace necesaria la distribución de las actividades administrativas entre los docentes (la recepción y entrega de trabajos prácticos, guardias en el Laboratorio, etc.) durante todo el año.
- b) La concreción del proyecto de evaluación de la carrera en la modalidad semipresencial. Elaboración del primer instrumento para la recolección de la información. El primer subsistema que será analizado es el del Subsistema de Producción de Materiales.
- c) Planificar con el cuerpo docente los modos y estrategias para la actualización del material atendiendo a las dificultades económicas.
- d) Implementación de la encuesta de alumnos para la evaluación de cátedras de acuerdo con la normativa de Carrera Docente.
- e) Incorporación de la Carrera de Bibliotecología al Curso del Ingresante a partir del 2000.

Subsistema de Producción de Materiales.

Según el Proyecto de la Carrera de Bibliotecología en la Modalidad Semipresencial ²⁰⁴ el Subsistema de Producción es el encargado de diseñar y producir los distintos materiales requeridos para el proyecto. Idealmente debe componerse de:

- Especialistas en contenidos: responsables de redactar el contenido.
- Asesores pedagógicos: supervisan y evalúan críticamente los materiales e instrumentos diseñados para el sistema.
- Diseñadores didácticos: realizan el diseño didáctico de cada material, teniendo en cuenta el lenguaje del medio y las especificaciones técnicas establecidas por el sistema.
- Editores: reproducen el material aprobado.

²⁰⁴ MIRANDA, M y BENÍTEZ DE VENDRELL, B. Op. Cit.

Si bien las precedentemente enunciadas, serían las funciones y los actores intervinientes en la producción de material, la descripción que se realiza a continuación, dará cuenta de la situación y circunstancias reales en las que se produjeron.

Desde marzo de 1996, cuando se inicia el proceso de preparación de los materiales de las distintas asignaturas, se plantean las situaciones que se describen posteriormente.²⁰⁵

La primera tarea de producción de materiales estuvo a cargo de la Coordinadora quien elaboró el “Módulo O”, denominación otorgada al Curso del Ingresante para la Carrera de Bibliotecología. Esta actividad y condición de preparación para la comprensión y producción de textos, como instancia de nivelación en la modalidad a distancia, constituirá a posteriori la base para los Cursos del Ingresante a toda la Facultad.

Los docentes responsables de las cátedras han asumido las funciones de: redacción del contenido, diseño didáctico y gráfico (ilustraciones, íconos, etc.). Luego la producción fue evaluada y discutida con la asesora pedagógica y con la procesadora didáctica, función asumida por la Coordinadora. Esta se hizo cargo de las sucesivas lecturas y revisiones, correcciones, aspectos de interdisciplinariedad y adecuación pedagógica de los materiales producidos por los docentes - especialistas en contenidos - y posteriormente, de toda la tarea de gestión que implica su reproducción o publicación, incluyendo los trámites de registro de propiedad intelectual y depósito legal (esta última actividad en conjunto con la Dirección del Departamento). Tanto los expertos en contenido - los docentes - como la coordinación no disponen en el ámbito de la Facultad de equipamiento tecnológico adecuado (computadoras, compacteras, zipeadores, scanners, etc.) para realizar la tarea. Los docentes recurren a sus equipos particulares o a préstamos temporarios de equipamiento, para la realización de las tareas de producción.

En relación con diseño de los materiales, no se ha dispuesto de un diseñador gráfico que realice el diseño didáctico de cada material, teniendo en cuenta el lenguaje del medio y las especificaciones técnicas establecidas por el sistema; tampoco ha existido la etapa de corrección de estilo. Esta tarea recae en parte en los propios docentes y en algunos casos en la Coordinación. Respecto al Asesoramiento pedagógico: se ha contado con la colaboración de la Prof. Perla Dubovitsky quien evaluó pedagógica y críticamente los materiales e instrumentos diseñados para el sistema desde su campo de especialidad. La dinámica de trabajo generó distintas variantes en el ritmo de producción por cuanto algunos materiales requirieron un seguimiento más intensivo, esto último, posiblemente, se deba a las dificultades de algunos docentes para la escritura y en otros, la inexperiencia en este tipo de producción. Todos estos factores produjeron un retraso considerable en la edición de materiales, que generó el reclamo de los alumnos por falta de materiales en 1997, año de ingreso de la primera cohorte.

La producción de materiales, implicó desde el inicio, el establecimiento de acuerdos y criterios referidos a la estructura del material y las formas de presentación. Se establecen las pautas para la redacción del material, con referencia al lenguaje empleado, tipografía, uso de títulos y subtítulos y además, la conexión de núcleos temáti-

²⁰⁵ DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECOLOGÍA. ACTAS DE REUNIONES DE DOCENTES Y CONSEJO DEPARTAMENTAL, INFORMES DE COORDINACIÓN Y DE DOCENTES. Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 1997-2003.

cos que establecen la coherencia y facilitan la comprensión. Esto implica toda una puesta en palabra respecto al campo de saber de la asignatura, cómo se desarrolla, cómo se la estudia y, además, se incluye un programa sintético. En este marco cada uno de los materiales es producido de acuerdo con las competencias y habilidades de cada docente respecto al campo del saber y a las estrategias discursivas con las que opera.

Con referencia a la labor editorial, se efectuaron los trámites correspondientes a ISBN y Propiedad Intelectual.

A continuación se incluye un cuadro comparativo entre lo que debería ser y lo que es la producción de materiales, en este proyecto: (**Cuadro 6**).

Cuadro 6. Cuadro comparativo sobre producción de materiales.

DEBER SER	RESPONSABLES	REALIDAD
Supervisión y evaluación crítica de los materiales e instrumentos diseñados para el sistema.	Asesores pedagógicos.	Coordinación con la colaboración de una asesora pedagógica. ²⁰⁶
Redacción del contenido.	Especialistas en contenidos	El docente
Elaboración del diseño didáctico de cada material.	Diseñadores didácticos	El docente en la mayoría de los casos
Reproducción del material aprobado. ²⁰⁷	Editor	La Coordinación

El diseño de los materiales curriculares se desarrolló entre 1996, cuando se edita: **Clave de Ingreso**²⁰⁸ (Módulo O) y la actualidad, en tanto se están realizando actualizaciones y reformulaciones de algunos materiales, o la producción de materiales complementarios (especialmente en otros soportes, ej: CD ROM).

En materia de Presupuesto, la Facultad otorgó, en 1997, quince mil pesos para la impresión del material correspondiente a cinco materias y, posteriormente, ya con recursos propios provenientes de las ventas de materiales, se imprimieron los materiales de otras dos materias y la separata de textos de lectura obligatoria de la asignatura Introducción a la Bibliotecología.²⁰⁹ Otro aporte similar, efectivizado en el año 1998, al

²⁰⁶ Esta asesora contó con escasa disponibilidad horaria asignada a dicha tarea.

²⁰⁷ La Edición e impresión: entendida como preparación de las matrices, escaneado, etc. fue una actividad tercerizada. El material producido, revisado, y diseñado con los elementos disponibles ya descriptos se reproduce por contratación a terceros.

²⁰⁸ MIRANDA, M. **CLAVE DE INGRESO**. Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Departamento de Bibliotecología. Posadas, 1996.

²⁰⁹ CONSEJO DEPARTAMENTAL. **ACTA DE REUNION ORDINARIA N° 6**. Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 1997.

que se fue sumando el producto de las ventas, permitió continuar con las impresiones de material.

Además de estas publicaciones en formato libro se elaboraron, reprodujeron e hicieron disponibles para los alumnos los materiales bibliográficos de carácter obligatorio y básico para cada una de las asignaturas enunciadas y otros soportes que acompañan a algunos materiales: cassettes, diskettes, videos, CD (producidos con la colaboración de docentes y técnicos del área de idiomas instrumentales y la carrera de Periodismo). En las evaluaciones que se fueron realizando al interior del claustro docente se manifiestan las dificultades en el uso de videos, en particular por no hacer uso de ellos.

Evaluación de los procesos de producción de los materiales.²¹⁰

Este apartado se trabajó a partir de la información contenida en los informes de la Coordinación e informes de los docentes, mediante el instrumento para la recolección de información. Además, se tomaron en cuenta los registros de las discusiones producidas en las reuniones docentes, informes y encuestas de alumnos. En función de que esa información aborda diversos aspectos se intentará realizar y proponer una clasificación de las mismas en función del grado de complejidad.

- a) A partir de la entrega de las consignas presentadas para que los docentes evalúen el Subsistema de Materiales se manifiesta lo siguiente: de la lectura del proyecto y de la ejecución del mismo se enuncia que en el vocabulario utilizado se manifiesta la convivencia de modelos diferentes (según la bibliografía que se proveyó) porque se habla de materias, asignaturas, áreas, módulos.
- b) Dificultades para cambiar, transformar, readecuar y ampliar los materiales sobretudo si se tiene en cuenta que cada edición consta de 200 ejemplares. Aquí se cruza lo económico como una dimensión que obstaculiza lo académico.
- c) Dificultades manifiestas en el Subsistema de Materiales, generadas por la coincidencia entre el productor del material y el tutor puesto que falta la mirada del otro, para que se puedan explicitar mejor las dificultades que ellos ofrecen. Por otra parte se señala que resultaría conveniente la culminación de por lo menos una cohorte que haya transitado por todos los materiales para establecer conclusiones finales al respecto. Por lo que este proceso de autoevaluación va incorporando nuevas problemáticas y dimensiones, con la colaboración y aportes evaluativos realizados por los alumnos que incorporan aspectos desde otro lugar de la relación pedagógica.
- d) Los docentes sostienen, que resulta prudente una puesta a prueba de todo el material, antes de plantear modificaciones estructurales que en algunos casos posiblemente estén asociados a las definiciones contenidas en el plan de estudios.
- e) También se plantea, como una alternativa realizar la evaluación de los materiales, desde tres ejes fundamentales:
 1. Desde la ubicación de la asignatura y la producción de sus materiales en relación con la totalidad de las asignaturas. La lectura de los materiales debería dar

²¹⁰ Consideramos importante detenernos algo más extensivamente en este aspecto, debido a la relevancia que tiene en este estudio, el análisis de la mediación a través de los materiales curriculares.

- cuenta de las relaciones horizontales y verticales entre los campos del saber a fin de determinar si se han alcanzado los objetivos propuestos en el plan.
2. Las deficiencias al momento de la escritura, que se manifiestan en los textos como consecuencia de la falta de un lector que señalara las dificultades. Los docentes manifiestan, que la puesta a prueba que se realiza con mayor afianzamiento en aquellas asignaturas en las que el grupo de alumnos es más numeroso, demuestra las dificultades de comprensión de consignas, la lectura de bibliografía que consideran como muy compleja; y sobre todo, el enciclopedismo, los problemas de comprensión y producción con los que ingresan a la universidad y su consecuente manifestación a la hora de operar con el material.
 3. La prefiguración de las competencias del alumno. Este aspecto se relaciona con el momento de la escritura, en la que el docente que produce el material presupone un horizonte de expectativas del lector, de un lector con el que nunca ha tomado contacto.

Los tres aspectos señalados precedentemente, se plantean de la siguiente forma. En los informes docentes, en particular en aquellas asignaturas que se encuentran en el primer nivel del plan de estudios, en los que se consignan enunciaciones de este tipo: “Trabajan guiados (los alumnos) por el material impreso y completan la asistencia y orientación necesaria para la continuidad del proceso de aprendizaje con instancias tutoriales (...) La producción del alumno se puede considerar buena en general, salvo los casos de error en la guía o las actividades con consignas poco claras que confunden a la mayoría, no a todos (...)”²¹¹.

Otros aportes también resultan interesantes, porque están referidos a la articulación transversal entre asignaturas, que se manifiestan en los impresos. Se consigna de este modo “En general esta materia cruza una gran cantidad de asignaturas y cuando se intentan desarrollar actividades que remiten a otras materias, los alumnos manifiestan el inconveniente que ocasiona el que el alumno no haya cursado esa otra asignatura.” Y por otra parte, el docente sugiere, para salvar inconvenientes “considero conveniente que algunos temas específicos se incorporen como unidades en aquellas asignaturas donde impactan en forma directa (...)”²¹².

Otro docente manifiesta: que resulta pertinente efectuar propuestas para que “Los ejes temáticos que componen la asignatura, necesariamente, deben ser insertados en otras asignaturas pertenecientes a las áreas de Procesamiento de la Información; o a la de Recursos y Servicios de la Información.”²¹³ Este aspecto, el de la transversalidad de

²¹¹ KÜFFER DE HANANIA, M. **INFORME DE LA CÁTEDRA INTRODUCCIÓN A LA BIBLIOTECOLOGÍA**. Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2000.

²¹² KUNA, H. **INFORME DE LA CÁTEDRA TRATAMIENTO AUTOMÁTICO DE LA INFORMACIÓN**. Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2000.

²¹³ BENITEZ DE VENDRELL, B. **INFORME DE LA CÁTEDRA BIBLIOGRAFÍA**. Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2000.

los abordajes de contenidos, experiencias, etc. requiere de un tratamiento especial porque existe coincidencia general, no sólo en el ámbito de esta carrera sino en el conjunto de la institución, de que los alumnos tienen serias dificultades para transferir los conocimientos alcanzados en otras asignaturas o áreas de conocimiento.

Algunos docentes manifiestan falencias respecto a las disposiciones tipográficas y en determinados casos respecto a la especificidad refieren que "... algunos ejemplos presentados no son suficientemente ilustrativos porque carecen de una explicación aclaratoria" o que "... el tipo de actividades propuestas para la aplicación de los contenidos, se repite en todos los módulos." Como así también la "... obsolescencia de algunos contenidos y la manera de abordarlos." ²¹⁴

En general los docentes consignan que la estructuración básica por módulos, la distribución de ellos, la coherencia de los trabajos prácticos y los desarrollos conceptuales responden a los objetivos previstos y estos aspectos permiten a los alumnos aún de aquellos "... sin mucha base de conocimientos y con competencias poco suficientes, y mejor aún, a la minoría que las poseen, una visión general, una dosificación de contenidos y estrategias para el logro de habilidades. (...) ²¹⁵ o como manifiesta otra docente "... la guía de estudios cumple su función con eficacia, ya que los estudiantes siguen sus orientaciones sin conflictos ni problemas significativos; salvo los esperables, relacionados con el desarrollo previo de sus competencias discursivas, motivo por el cual, algunos deben reelaborar prácticos." ²¹⁶. Otra consideración señala: "... los textos de lectura que acompañan a la guía son leídos y bien aprovechados por los alumnos con buena competencia; otros también los leen pero necesitan del diálogo con otros alumnos para aprovecharlos mejor. Los que tienen dificultades de lectura, los 'miran' y se limitan a elaborar los prácticos como pueden, sin aplicación de lo leído." ²¹⁷ "Los textos que integran la bibliografía son pertinentes a los temas de la carrera como también son apropiados para la aplicación de los ejercicios aunque, se considera la necesidad de ampliar la complejidad de los textos con el fin de lograr objetivos que lleven a la profundización del trabajo intelectual. [...]" ²¹⁸. Además se considera: "habría que efectuar

²¹⁴ GARCIA, N. **INFORME DE LA CÁTEDRA CATALOGACIÓN II**. Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2000.

²¹⁵ DELGADO, N. **INFORME DE LA CÁTEDRA INTRODUCCIÓN A LAS LETRAS**. Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2000.

²¹⁶ CARVALLO, S. **INFORME DE LA CÁTEDRA METODOLOGÍA DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL**. Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2002.

²¹⁷ BRAGA BORECKI, M. **INFORME DE LA CÁTEDRA DE PORTUGUÉS**. Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2000.

²¹⁸ SANTANDER, C. **INFORME DE LA CÁTEDRA PROCESOS SOCIOCOMUNICATIVOS**. Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2000.

una transformación en las secciones dedicadas a actividades sugeridas para que el alumno realice el aprovechamiento acabado de la bibliografía con vistas a una mayor profundización de los temas.”²¹⁹

Estas situaciones imponen un análisis que visualice posibles reconsideraciones, en particular existe una preocupación por reformular trabajos prácticos, la gradualidad de temas, la importancia por incorporar actualizaciones de textos, de bibliografía no sólo en el impreso, sino también en diversos soportes. Otro aspecto que puede resultar relevante y que fue surgiendo en las discusiones es la de ofrecer modos alternativos de actualización del material.

Por su parte, los alumnos han aportado sus consideraciones referidas a los materiales. La Cátedra Referencia General, realizó durante tres años (1997, 1998 y 1999) un relevamiento con relación al material del conjunto de asignaturas, cuyo análisis excede el marco de la presente investigación. Así también otras asignaturas han administrado cuestionarios sobre el material utilizado, para ser respondidos por los estudiantes.

De lo descripto hasta aquí, se pone en evidencia la complejidad de la producción de materiales, en cuya evaluación se hace necesario cruzar una serie de variables que pongan en relación lo que debe ser un subsistema de producción y lo que resulta en la práctica.

Subsistema Tutorial.

El proyecto consigna que este subsistema, se caracteriza por ser el nexo interactuante que relaciona los medios de la institución, con las necesidades de los alumnos. Sus funciones específicas son:

- Motivar, orientar y promover el interés de los alumnos en el estudio de las temáticas propuestas.
- Ampliar la información, sobre todo en aquellos temas más complejos.
- Participar en el diseño de las evaluaciones de aprendizaje.
- Participar, junto a los otros tutores del curso, en las reuniones de coordinación y evaluación del sistema, aportando datos útiles sobre los alumnos, los materiales y el sistema en general.
- Coordinar las tutorías individuales y/o grupales.

En este Proyecto existen dos tipos de tutorías: la presencial y a distancia (a través de correspondencia, de teléfono o de correo electrónico).

En relación con aprovechamiento de las tutorías.

Los docentes, en el año 2000, consignaron el poco aprovechamiento que los alumnos hicieron del sistema tutorial, en sus diferentes modalidades: presencial, telefónica y el correo electrónico, posteriormente incorporado. La asesora pedagógica considera que las tutorías son poco aprovechadas y ello responde a la cultura de la dependencia; esto es, el alumno no pregunta para no independizarse del texto. Ello lleva a la

²¹⁹ BENITEZ DE VENDRELL, B. y SANTANDER, C. Op. Cit. Pag. 23.

necesidad de repensar formas o estrategias. En las reuniones docentes se señala al respecto que se presentan dos situaciones extremas: la del alumno que nunca apela a la tutoría y aquel alumno que se convierte en un dependiente de esta instancia. Existen interesantes informes, en los cuales se describe la problemática de las tutorías, elaborados por los profesores.

A partir de ellos se podría inferir por una parte, que en el primer caso (el alumno que nunca apela a la tutoría), se trataría de un alumno en condiciones de enfrentar el estudio independiente, para quien el impreso es suficiente en vistas al desarrollo de sus estudios. Pero esta consideración podría ser falaz, si no se atiende en el futuro a un cruce de información y análisis de datos entre la no presencia en las tutorías (cualesquiera sean las modalidades) y la calidad de las producciones presentadas por el alumno.

Por su parte, el segundo caso (el alumno que es un “tutoría dependiente”) implicaría a aquel estudiante que durante el ciclo académico asiste a todas las tutorías de las asignaturas que se encuentra cursando. Esta situación podría hacer suponer que tiene dificultades para comprender la modalidad de semipresencial y la autonomía que supone la administración de sus tiempos y de sus aprendizajes. En esta dirección, los docentes comentan una situación en la que una alumna se presenta a todas las tutorías, de cada una de las asignaturas que cursa. Este planteo requiere de ajustes por cuanto la excesiva “dependencia” y el convertir al tutor en una especie de “docente particular” no garantizan la excelencia de los resultados. Por lo tanto, ambas situaciones necesitan ser atendidas y deberían plantearse estrategias de cambio.

De la lectura de los informes de cátedra (años 2000-2001) surge el requerimiento de planificar encuentros presenciales obligatorios, secuenciados para apoyar la interpretación bibliográfica y aclaraciones respecto al material de estudio y en relación con las temáticas. Esta temática será tomada en profundidad y actualizada durante el análisis de las entrevistas.

En relación con el sostenimiento de las tutorías.

Un primer aspecto de la modalidad es que implica un alto compromiso, por parte del docente, respecto al cumplimiento y la presencia. Esto supone planificar las demás actividades académicas (reuniones, asistencias a congresos, etc.) con antelación, de modo que el alumno tenga conocimiento de las eventuales ausencias. A partir de 1997 desde la Coordinación se manifestó la preocupación por el sostenimiento de las tutorías, porque en algunas ocasiones el docente siente la frustración por el escaso aprovechamiento que de ellas hace el alumno.

El segundo aspecto relacionado, con las tutorías reside en el cumplimiento de los tiempos para la evaluación de trabajos prácticos, que de acuerdo con la reglamentación vigente es de quince días desde la entrega del trabajo práctico.

Con referencia al aprovechamiento o al sostenimiento de las tutorías, este ha sido tema de extensas conversaciones e intercambios entre los docentes, para encontrar vías y estrategias posibles para mejorar su aprovechamiento.

Desde los docentes se evidenció la necesidad de trabajar, desde los espacios tutoriales, en la promoción acerca de los beneficios del aprovechamiento de las tutorías para el estudio independiente.

En diversas instancias los docentes se preguntaban si no sería conveniente establecer dos modalidades de tutorías: obligatorias y no obligatorias. Sin embargo, instalar una norma de este tipo no garantiza el mejoramiento, por cuanto se podría dar el caso que el alumno solicite la tutoría sólo por la exigencia de cumplirla y no por acceder a ella con problematizaciones en las que pudieran ser orientados. Posiblemente una alternativa intermedia estaría dada por la no generalización de la exigencia, sino establecer normas y acuerdos respecto a aquellas situaciones que requieran de un mayor contacto para orientar la tarea del alumno. Es decir, realizar un seguimiento de aquellos casos que necesiten de una presencia más fuerte del tutor para acompañar los procesos. Otra instancia posible podría ser establecer una tutoría de integración de los aprendizajes, a fin de que el alumno alcance el nivel deseado de acuerdo con los objetivos de cada asignatura y enfrente la evaluación final de un modo más seguro.²²⁰

Entre 2000 y 2001 se realizó un análisis del movimiento del Laboratorio²²¹ Los resultados de este estudio muestran un desaprovechamiento de horas docentes al servicio de la modalidad. Se invierten en tutorías 2.400 horas docentes anuales para la atención de un número proporcionalmente limitado, ya que estas demandas no superan, en el mejor de los casos las 800 consultas anuales.

Subsistema Administrativo.

En el proyecto se define este subsistema como responsable de realizar todas las gestiones necesarias para poner en funcionamiento y mantener el sistema. Sus funciones específicas son:

- Diseñar el sistema de “alumnos” - en coordinación con la Dirección de Alumnado y el Departamento de Operaciones Académicas - generando una base de datos que contemple las instancias de información, orientación y admisión, además de la recepción y registro de notas de trabajos prácticos y evaluaciones.
- Programar y efectivizar la recepción, asesoramiento y contención del alumno en materia de trámites de todo tipo (inscripciones, notificaciones, reincorporaciones, constancias)
- Diseñar el proceso de distribución y recepción de materiales varios, que incluya elección de las vías de comunicación más convenientes.

Las funciones del personal del subsistema serían: planificar, coordinar, controlar, asesorar y contribuir en la formación de políticas y planes de conducción, preparación, ejecución y control de programas y proyectos del sector a su cargo.

Las actividades de este subsistema se inician en marzo 1996, fecha de puesta en marcha del plan de trabajo de organización curricular,²²² sin el equipamiento requerido.

²²⁰ En muchos casos docentes y alumnos se conocen el día del examen final.

²²¹ Se denomina Laboratorio al espacio físico y pedagógico en el que se desarrollan las tutorías presenciales, telefónicas y telemáticas. Cuenta con una colección especializada en Bibliotecología y Ciencias de la Información.

²²² CONSEJO DEPARTAMENTAL. **ACTA DE REUNION ORDINARIA N° 1.** Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 1996.

En octubre de 1997 se instala una línea de internet.²²³ La función de director del Subsistema Administrativo fue desarrollada por personal jerarquizado del Escalafón No Docente entre 1996 y 1999. A partir de esa fecha, las responsabilidades correspondientes a este subsistema fueron absorbidas por los integrantes de los Subsistemas de Coordinación (Directora y Coordinadora) y Tutorial (docentes), y la Dirección de Alumnado de la Facultad. Una agente no docente (escalafón administrativo) integró el Subsistema Administrativo hasta febrero del 2000.

El Subsistema Administrativo cumple la función de referente institucional al que estudiantes y docentes se dirigen para formular todo tipo de preguntas (administrativas, académicas y técnicas). Para ello dispone de información y conocimiento referente a:

- la profesión;
- la carrera que se ofrece²²⁴;
- las normas administrativas institucionales existentes;
- las normativas propias de la carrera;
- los períodos de funcionamiento: cuatrimestres, vacaciones, exámenes, entrevistas (calendario académico propio de la modalidad);
- otras reglamentaciones vigentes y el modo de aplicación de las mismas (correlatividades, equivalencias, vías académico-administrativas que deben seguirse para determinados trámites, etc.);
- el cronograma de cursado de materias y módulos;
- el cronograma de evaluación y las condiciones de éstas.

Los responsables de este subsistema realizan las siguientes tareas:

- Organizar la información (archivos de seguimiento administrativo y académico, indicando la evolución que hace cada alumno).
- Actuar como nexo entre la Carrera y las áreas administrativas de la Facultad (Alumnado, Secretaría Académica, etc.).
- Responder a consultas de diversos tipos, relacionadas con la carrera, las asignaturas, los contenidos, etc., empleando para ello diferentes medios de comunicación: teléfono, fax, correo y entrevista personal.
- Realizar estadísticas, índices y otros instrumentos que registran información sobre su funcionamiento.

²²³ CONSEJO DEPARTAMENTAL. **ACTA DE REUNION ORDINARIA N° 11**. Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 1996.

²²⁴ Una de las acciones de promoción y posicionamiento de la modalidad, encaradas desde este subsistema fue la puesta en Internet de la carrera en la dirección <http://www.unam.edu.ar>, a partir de septiembre de 1997.

En el plano de la comunicación docente alumno se ensayaron diferentes modelos, uno de ellos fue el consistente en la elaboración de una serie de correos electrónicos para cada una de las asignaturas a través del sistema Mixmail, entre 1998 y 1999. Su objetivo era el de facilitar la comunicación alumno-docente a través de un correo que el docente pudiera abrir desde cualquier servicio de Internet. A mediados de 1999 se evaluó la imposibilidad de funcionamiento de esta propuesta. No todos los docentes poseían el servicio de acceso a la Red UNaM y no siempre era posible habilitarlo desde otro servidor, además de las dificultades para el acceso por el tiempo excesivamente largo que requería el ingreso a la página web y la reiterada indisponibilidad de ésta.

En mayo de 2001 se propone iniciar la discusión acerca del uso de la tecnología para fomentar la relación alumnos-alumnos-docentes-egresados a través de un nuevo software adquirido por la Universidad denominado Intranet, pero la precariedad tecnológica hizo que esta opción no fuera posible. En marzo de 2002 se introdujeron las modificaciones necesarias para viabilizar el envío y la corrección de Trabajos Prácticos por medio del correo electrónico.

Las dificultades de comunicación subsisten, en gran medida porque el equipamiento tecnológico no es el adecuado: las computadoras son viejas y están sobrecargadas, el aparato telefónico está deteriorado y debe ser reemplazado. Si bien es cierto que los problemas que surgen se van solucionando en la medida de las posibilidades, estas acciones se realizan a destiempo ocasionando serios trastornos.

El subsistema y su articulación con otras áreas de la facultad.

Apoyan la tarea del subsistema administrativo las siguientes áreas administrativas de la Facultad:

- Secretaría administrativa: Coordina tareas con el Dpto. de Bibliotecología para la provisión de insumos, tecnología y comunicaciones.
- Departamento de Operaciones Académicas: Interviene en la flexibilización del régimen académico necesario para la modalidad, colaborando en situaciones particulares que se generan
- Dirección de Alumnado: Atención en forma personal y/o mediatizada.
- Secretaría de Extensión: Promoción de la modalidad.
- Centro de Estudiantes: Apoyo para la orientación de los alumnos en cuanto a alojamiento, comida, duplicación de material y toda otra cuestión que el mismo centro plantee.

Adecuación normativa.

Antes y durante el desarrollo del proyecto surgieron ejes de análisis relacionados con las cuestiones normativas de la modalidad semipresencial, en razón de ser la Carrera de Bibliotecología la primera de este tipo en el ámbito de la Facultad.

Se aprobaron las condiciones de ingreso de la primera cohorte. Y ante la necesidad de adecuar las normativas institucionales a la modalidad semipresencial se forma una Comisión de Normalización, con el objetivo de establecer normas referentes a regularidades y vigencia de éstas. La comisión estuvo conformada por docentes pero luego se solicitó la incorporación del personal de apoyo administrativo de las áreas pertinentes.

En diciembre del año 2000, y en razón del alto grado de deserción de alumnos observado desde la puesta en marcha del proyecto, se propone realizar un estudio de correlatividades, con el fin establecer si este sistema sería el que dificulta la prosecución del cursado y/o aprobación de las asignaturas.²²⁵ Otra cuestión revisada, fue la de los centros en que debía efectivizarse Práctica Profesional, asignatura que exige 100 horas de presencialidad en una unidad de información determinada previamente. Se determinó que las mismas podrían realizarse en Posadas, Oberá y Jardín América, lugares a los que la profesora titular estaba dispuesta a desplazarse.

En materia de evaluación de alumnos se establecen pautas para la preparación de exámenes finales y la necesidad de registrar los resultados de las evaluaciones parciales.

El Laboratorio.

El Subsistema Administrativo y el Laboratorio para estudiantes de Bibliotecología, funcionan compartiendo el mismo espacio físico, haciendo uso común de la tecnología (teléfono y computadora) y es este el lugar donde se materializan las “tutorías”.

El “Laboratorio de Bibliotecología” como espacio pedagógico para la modalidad permite atender las tutorías individuales - grupales y parte del Subsistema Administrativo de la modalidad. Funciona además como una Unidad de Información Especializada en Bibliotecología y Ciencia de la Información, creada para dar soporte a la modalidad con una colección que pueda satisfacer las demandas de estudio, investigación, extensión y transferencia y las prácticas de rutina.

Esta unidad de información²²⁶ se fue constituyendo en forma paulatina con el aporte - en materia de recursos - de la Biblioteca de la Facultad (material bibliográfico de la especialidad), del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia (libros del Plan Social Educativo), de la CONABIP (Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (libros de la “Biblioteca básica” para bibliotecas populares y demo de software) y de los docentes de la carrera de Bibliotecología (donaciones varias), hasta conformar un espacio al que se puede recurrir para utilizar, conocer y practicar con las herramientas técnicas y tecnológicas, que están disponibles y al servicio de cada uno de los bibliotecarios en formación, de sus graduados y otros interesados. En la actualidad cuenta con una colección aproximada de 600 impresos y documentos electrónicos en texto completo y un importante Directorio de Recursos en Bibliotecología y Ciencia de la Información en Internet. Es un sostén importante para la modalidad semi-presencial, especialmente en las instancias de prácticas relacionadas con los repertorios especializados y procesos técnicos - en la primera etapa - y con la práctica profesional. En el Laboratorio se preparan diversos productos técnicos: catálogos, bibliografías, otros, en un trabajo cooperativo tendiente al mayor aprovechamiento de los recursos tecnológicos existentes: teléfono, computadoras, redes, bases de datos.

²²⁵ CONSEJO DEPARTAMENTAL. **ACTA DE REUNIÓN**. Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2000.

²²⁶ CARRERA DE BIBLIOTECOLOGIA. **AUTOEVALUACION**. Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2003.

Subsistema de Seguimiento y Evaluación

Este subsistema es el encargado de diseñar, obtener y proporcionar información útil acerca de la marcha del sistema, para la toma de decisiones. Se ocupa de la evaluación permanente del sistema EAD. Idealmente debiera estar integrado por miembros de los equipos de coordinación, de producción, tutorial y administrativo.

Sus funciones específicas son:

- Procesar la información recogida e informar a las distintas instancias evaluadoras de los resultados obtenidos.
- Recomendar acciones para rectificar los procesos o productos en los que se hayan encontrado deficiencias.
- Elaborar informes periódicos donde se consiguen los principales logros y dificultades del programa.

Actualmente integran este subsistema los docentes de la Carrera de Bibliotecología, los responsables del Laboratorio y los responsables del Subsistema de Planificación y Coordinación.

Los procedimientos seguidos para la evaluación permanente del proyecto han sido:

- Informes de los docentes: que dan cuenta de la situación en que se encuentran las cátedras a su cargo.
- Informe de los responsables del Laboratorio: que aporta datos sobre el estado de las tutorías, de la cursada, del movimiento del laboratorio, logros y dificultades.

Estos informes parciales se transformaron en informes generales que se elevaron, en distintos momentos, a la Secretaría Académica de la Facultad.

En junio de 1997 se sugiere a los responsables de los subsistemas que efectúen un relevamiento de datos correspondientes al ingreso, permanencia, perfil, características, logros, dificultades y rendimiento de los alumnos, con el fin de realizar estudios estadísticos.²²⁷ Durante los tres primeros años de funcionamiento de la modalidad, estos trabajos se realizaron con cierta periodicidad, y a partir del año 2000, los docentes presentan un informe anual. En este informe se recogen datos como: cantidad de alumnos inscriptos, tutorados, que presentaron los trabajos prácticos, que regularizaron la asignatura y que aprobaron la materia con examen final.

Finalmente, cabe señalar que un grupo integrado por cinco docentes desarrolló una autoevaluación de la modalidad a distancia, produciendo un interesante informe cuyos aspectos centrales fueron consultados para elaborar el presente capítulo.

²²⁷ CONSEJO DEPARTAMENTAL. ACTA DE REUNION ORDINARIA N° 6. Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 1996.

Infraestructura, equipamiento y comunicaciones.

A los fines de completar la contextualización, se describirá espacio físico (aulas, oficinas y espacios destinados al cuerpo docente), el equipamiento y los sistemas de comunicación (acceso a redes de datos y servicios de información, biblioteca, etc.)

Infraestructura.

El espacio físico propio con que cuenta la carrera está compuesto por:

- a) El Departamento de Bibliotecología. Superficie de 22,68 m². Destinado principalmente a las actividades de la Dirección de la carrera. Se utiliza además, como lugar de almacenamiento de la producción de materiales de estudio y para reuniones de docentes.
- b) El Laboratorio. Superficie de 25,92 m². El espacio físico es menor al proyectado originalmente. No posee luz natural y es escasa la ventilación. Allí funciona la Biblioteca Especializada.

Además se cuenta con la disponibilidad de otros espacios de la Facultad, como: aulas, salas de reuniones, aula magna, biblioteca general, laboratorio de informática, servicio de fotocopiado, sanitarios, buffet, etc.

Equipamiento.

Se destaca, debido a su importancia en esta investigación, el equipamiento informático. En el Departamento se cuenta con dos PC y una impresora, mientras que en el Laboratorio se dispone de tres PC y una impresora. Todos los equipos poseen acceso a Internet y lectoras de CD-ROM, pero solo dos están equipadas con grabadoras de CD-ROM.

No se presentan mayores dificultades de acceso al equipamiento de uso común de la Facultad, como: televisores, videocassetas, retroproyectores, data-show, equipos de audio, fotocopiadoras, expositores, pantallas, pizarrones móviles, pupitres, etc.

Comunicaciones.

Se cuenta con conexión a Internet mediante sistema de banda ancha, pero el equipamiento informático resulta insuficiente y obsoleto, lo que constituye una amenaza para la modalidad basada en la EAD.

En el sistema de telefonía se registran inconvenientes, especialmente en relación con el servicio de tutorías, ya que no se dispone de una línea telefónica de uso exclusivo y las interferencias son frecuentes.

SEGUNDA PARTE: RUTAS, CAMINOS Y SENDEROS.

“Los caminos de la vida, no son los que yo esperaba,
no son los que yo creía, no son los que imaginaba .”

VICENTICO

Rutas, caminos y senderos nos permiten llegar a algún lugar... Las rutas son generalmente más amplias, están trazadas de antemano, y son - por ello - previsibles. Los senderos transcurren por parajes aislados, se van haciendo al andar. Los caminos están a la mitad, entre rutas y senderos. La investigación se construye transitando rutas, caminos y senderos. A veces elegimos la seguridad de las rutas, en otros momentos seguimos los caminos abiertos por otros y cuando nos atrevemos, hacemos “camino al andar” como nos enseñó Machado.

Esta Segunda Parte tiene la finalidad de mostrar las rutas, caminos y senderos que hemos seguido en nuestra investigación.

Se cuenta que los alquimistas mezclaban una y otra vez diferentes sustancias para alcanzar la piedra filosofal. En cierto sentido, la tarea del científico se parece a la de aquellos hombres. Se trata de tomar datos, construirlos y deconstruirlos, combinarlos y recombinarlos, ordenarlos y reordenarlos, presentarlos de tal modo que resulten creíbles y comprensibles. Contar el modo en que se logra esta alquimia en una investigación, es una manera de compartir, con otros investigadores esa trastienda de la investigación,²²⁸ esa “cocina” o esa alquimia. Porque – como señala Forni “... hacer conocer los puntos fuertes y débiles de un trabajo, sus encrucijadas y sus momentos más creativos es también un aporte a la comunidad de investigadores.”²²⁹

El **Capítulo 7.** se inicia planteando nuestro posicionamiento como investigadores, en el marco de las epistemologías discontinuistas y del paradigma interpretativo, naturalista o hermenéutico, en investigación educativa. Luego, nos adentramos en el nivel de las decisiones estratégicas, justificando nuestras opciones en relación: con la lógica inductiva, el contexto de descubrimiento, la función comprensiva, la concepción de la relación sujeto-objeto en la investigación, los criterios de validación, el diseño mixto predominantemente cualitativo y un itinerario del proceso de investigación de tipo espiralado. Finalmente, presentamos las técnicas e instrumentos para recolección y el análisis de datos utilizados, dando cuenta de las modalidades de triangulación desarrolladas.

²²⁸ WAINERMAN, C. y SAUTÚ, R. **LA TRASTIENDA DE LA INVESTIGACIÓN.** Editorial de Belgrano. Buenos Aires, 1997. En la presentación de este libro se dice: “La trastienda de la investigación reúne las reflexiones de cinco investigadores (...).Ellos transmiten la cocina del oficio, cuestiones de las que normalmente no hablan los artículos, libros e informes, y que, por lo tanto, son inaccesibles a los que procuran formarse en investigación.”

²²⁹ FORNI, F. Citado por WAINERMAN, C. Op. Cit. Pag. 11.

Capítulo 7. Rutas, caminos y senderos.

“Los etnógrafos deben convencernos (...) no solo que verdaderamente han “estado allí”, sino que (...) de haber estado nosotros allí, hubiéramos visto lo que ellos vieron, sentido lo que ellos sintieron, concluido lo que ellos concluyeron.”

CLIFFORD GEERTZ

Posicionamientos y paradigmas.

Hemos comenzado este capítulo con una frase de Geertz, en la que alude a la necesidad de los etnógrafos de convencer a sus lectores sobre la veracidad de sus observaciones. En rigor, esta misma idea puede aplicarse a los diversos enfoques metodológicos. Así como desde los enfoques cuantitativos, se cuestiona la fiabilidad de los resultados obtenidos en poblaciones estadísticamente no representativas; desde los abordajes cualitativos, se pone en tela de juicio las limitaciones de las metodologías cuantitativas para posibilitar la emergencia de lo imprevisto, lo contingente y lo procesual.

Resulta entonces necesario, precisar y justificar nuestro posicionamiento paradigmático en relación a la perspectiva epistemológica, a los métodos y técnicas de investigación utilizados en este trabajo.

Diferentes autores reconocen una multiplicidad de definiciones respecto a la noción de paradigma que Thomas Kuhn presenta a lo largo de su obra LA ESTRUCTURA DE LAS REVOLUCIONES CIENTÍFICAS.²³⁰ Es preciso indicar que este representaría, para el autor, un conjunto de ideas, de realizaciones científicas, de modelos de problemas y soluciones, que una comunidad científica utiliza. Este modelo – dice Kuhn - es producto del consenso de la comunidad científica. Es decir que el criterio de validación de un paradigma no es su contrastación empírica, ni su coherencia lógica, sino su capacidad de convencer a los científicos, de tal modo que lo adopten, trabajen con él y dentro de sus límites. Y es precisamente este autor quien sugiere que los paradigmas son inconmensurables, esto es que cada uno de ellos posee una lógica propia que solo es confrontable consigo misma.

Epistemologías.

Una primera cuestión a plantear, para situar la perspectiva de esta investigación, es el enfoque epistemológico adoptado. En este sentido, procuraremos, en primer lugar, presentar la diferencia entre las epistemologías continuistas y discontinuistas, como visiones diferentes acerca de la construcción del conocimiento científico. Llobera, escribía al respecto que: “La posición continuista sostiene que el progreso y el cambio histórico se producen paso a paso, gradualmente, y que los científicos tienen una deuda

²³⁰ Según Masterman, citada por el propio Kuhn en la Postdata 1969 de dicha obra se trataría de más de veinte. Ver KUHN, T. Op.Cit.

evidente con sus predecesores. La posición discontinuista percibe el conocimiento como subvertido y modificado de uno a otro período. Para el continuista, la ciencia ha existido siempre, si bien al principio en forma rudimentaria. El discontinuista ve idealmente la ciencia (y a veces cada una de las ciencias en particular) como una irrupción epistemológica aparecida en un período determinado (...) Los discontinuistas creen que el progreso científico se produce en súbitos y abruptos saltos hacia adelante, es decir, revoluciones cuyos efectos dislocan el orden establecido.”²³¹ En esta dirección, mediante un gráfico que hemos elaborado, expondremos las principales diferencias que encontramos, entre estos dos tipos de epistemologías, a partir de un trabajo de Amy.²³²

Cuadro 7. Diferencias entre las Epistemologías Continuistas y Discontinuístas.

EPISTEMOLOGÍAS CONTINUISTAS	EPISTEMOLOGÍAS DISCONTINUISTAS
La Verdad como un absoluto.	La verdad como aspecto que se desarrolla históricamente.
Búsqueda de Leyes Universales.	Aceptación del relativismo de ciertas hipótesis, a las que considera formulaciones provisorias.
La ciencia avanza en forma lenta, gradual y acumulativa. (continuidad)	La ciencia se desarrolla lentamente, hasta que se detiene y se produce un “corte” o “ruptura” que relanza el conocimiento. (discontinuidad)
Los modos de conocimiento son comparables.	Hay modelos de conocimiento que son inconfrontables.
La comparabilidad permite el avance del conocimiento, mediante la corrección.	La inconfrontabilidad produce los cortes, las rupturas y eso genera los cambios (discontinuidades)
Énfasis en lo Observable.	Énfasis en la interpretación.
Modelo: reúne la Observación, Experimentación, el Cálculo y la medición como criterios de validación.	El criterio de validación es la interpretación. (No excluye la observación, experimentación, etc. pero les otorga un rango distinto).
Acento en los aspectos sincrónicos. (coherencia lógica).	Acento en lo diacrónico (lo histórico).

Ref. AMY, A. **INTRODUCCIÓN A LA EPISTEMOLOGÍA PARA PSICÓLOGOS.**
Edit. Roca Viva. Montevideo, 1990.

²³¹ LLOBERA, J. **HACIA UNA HISTORIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.** Editorial Anagrama. Barcelona, 1980. (mimeo, sin página).

²³² AMY, A. **INTRODUCCIÓN A LA EPISTEMOLOGÍA PARA PSICÓLOGOS.** Editorial Roca Viva. Montevideo, 1990.

En virtud de este planteo, esta investigación se sitúa en el marco de las epistemologías discontinuistas, especialmente por su aceptación del relativismo, por su criterio de validación asentado en la interpretación y por su interés por los aspectos diacrónicos, es decir procesuales e históricos.

Efectuada esta primera diferenciación, podemos señalar que - en concordancia con lo planteado por Tójar - es posible observar que los diferentes posicionamientos existentes en investigación educativa, pueden reducirse a tres tipos de paradigmas. Estos paradigmas reconocidos en investigación educativa son, según el autor mencionado,²³³ los siguientes:

Cuadro 8. Paradigmas en Investigación Educativa.

PARADIGMAS	Empírico-analítico, objetivista, realista o cuantitativo
	Interpretativo, humanista, naturalista, hermenéutico o cualitativo.
	Crítico, sociocrítico, investigación-acción, orientado al cambio.

Ref. TÓJAR HURTADO, J. **PLANIFICAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA PROPUESTA INTEGRADA**. Ediciones FUNDEC. Buenos Aires, 2001.

Cabe señalar entonces, que en este sentido nuestra investigación se ubica en el marco del paradigma interpretativo. Esta perspectiva, implica una investigación orientada a comprender,²³⁴ es entendida como un rechazo a los reduccionismos y a la fragmentación, y sostiene una visión totalizadora de la complejidad.

En tanto hemos definido, que el rol docente supone un papel, que se juega en el marco de la cultura académica, entendida como configuración compleja. Que dicho rol supone el desarrollo de prácticas académicas, que en tanto prácticas educativas son prácticas sociales también complejas, que se inscriben en una totalidad histórico-social que les otorga sentido. Que hemos postulado además, que dichas prácticas se construyen desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político. Y en la medida en que reivindicamos el carácter procesual de la enseñanza y al aprendizaje, resulta indispensable contar con un dispositivo metodológico acorde al estudio de estos aspectos, tal como los venimos definiendo.

Por ello, adoptamos para este estudio, el enfoque interpretativo en tanto se plantea como un abordaje dinámico, dialéctico y flexible que ofrece gran permeabilidad para que en el transcurso de la investigación, los actores sociales se expresen por sí mismos.

²³³ TÓJAR HURTADO, J. **PLANIFICAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA PROPUESTA INTEGRADA**. Ediciones FUNDEC. Buenos Aires, 2001.

²³⁴ Resulta interesante la diferencia que sugiere Tójar entre investigación científica orientada a explicar y dirigida a comprender. Ver TÓJAR HURTADO, J. Op. Cit. Pag. 18.

Estrategias.

Los problemas metodológicos a resolver en la investigación educativa, son diversos. María T. Sirvent, sostiene que el proceso metodológico es tridimensional,²³⁵ esto significa que los investigadores educativos, al desarrollar nuestros estudios, nos vemos en la necesidad de tomar decisiones de tres tipos. Estas decisiones pertenecen las dimensiones epistemológica, estratégica y técnica. En el cuadro que sigue (**Cuadro 9**), basado en las ideas de Sirvent, presentamos esas diferentes dimensiones y las decisiones correspondientes a cada caso:

Cuadro 9. Dimensiones metodológicas y decisiones a tomar en relación con cada una de ellas.

DIMENSIONES		DECISIONES
DIMENSIÓN	Epistemológica	Formulación del tema. Focalización del objeto. Planteo del problema. Definición de objetivos. Antecedentes. Encuadre teórico-conceptual. Relevancia.
	Estratégica	Lógica (inductiva o hipotético-deductiva) Contexto (descubrimiento o verificación) Funciones (explicativa o comprensiva) Relación sujeto-objeto. Validación. Tipo de diseño (cualitativo, cuantitativo, mixto, etc.) Selección del contexto. (universo, unidades, etc.) Selección de casos (tipo de muestreo) Proceso de investigación (lineal, espiralado, etc.) Rol del investigador.
	Técnica	Selección de técnicas de recolección de datos. Definición de modos de sistematización de datos. Diseño del trabajo de campo. Determinación de procedimientos de validación.

Ref. SIRVENT, M. **EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**. Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires, 2003.

Partiendo de esta proposición, puede observarse que ya hemos considerado los aspectos epistemológicos, tanto en su referencia a los mecanismos de construcción del conocimiento científico, como en su relación con los aspectos teóricos de la educación,

²³⁵ SIRVENT, M. **EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**. Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires, 2003.

entendida como práctica social. A continuación vamos a discurrir sobre las variables estratégicas de esta investigación.

En primer lugar, plantaremos que en ella se adopta una lógica inductiva. Esto, en el sentido que en tanto "... los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que verifiquen sus teorías, (...) los inductivos intentan construir una teoría que haga comprensibles los datos." ²³⁶ Por esa razón, no hemos formulado hipótesis previas.

Hemos seguido el criterio que plantea Gallart, cuando al referirse a los estudios cualitativos y cuali-cuantitativos, dice: "Lo que importa en este caso es que el interrogante original sea lo suficientemente específico y sus términos unívocos para poder indicar un camino provisorio y algunas hipótesis de trabajo que puedan ser reelaboradas a lo largo de la investigación." ²³⁷ En la presentación de esta tesis damos cuenta en forma sintética, del itinerario seguido, los rodeos y retornos, marchas y contramarchas del proceso de investigación desarrollado.

Otro aspecto estratégico adoptado, refiere al valor de los datos y su congruencia con la teoría. En relación con el contexto privilegiado, mientras los enfoques racionalistas subrayan el contexto de verificación (obtener datos para verificar hipótesis, generalmente causales), el trabajo interpretativo pone énfasis el contexto de descubrimiento. Esto está íntimamente enlazado con la diferencia a la que aludíamos entre explicar y comprender; pero también a la tensión entre extensión y profundidad. Esta distinción, es expuesta por Sirvent en estos términos: mientras que la lógica cuantitativa "... busca un resultado de validez estadística para un universo mayor (...) la lógica cualitativa o intensiva busca penetrar hondo en la complejidad dialéctica, contradictoria y en permanente movimiento del hecho social." ²³⁸ En este sentido, resulta muy interesante el aporte de Bertely quien menciona: "Es aquí donde adquieren importancia los estudios "en caso" y no "de caso". Al respecto, Dell Hymes (1972) sostiene que el trabajo etnográfico no pretende generalizar la particularidad, sino "particularizar la generalidad" y reconocer la manera en que lo genérico se expresa "en" cada caso. Rockwell (1980), por su parte, enfatiza en este aspecto afirmando que no se trata de estudiar "una totalidad" a partir "de" los casos, sino "en" casos que están determinados, en alguna medida, por la "totalidad". ²³⁹ Señalamos en relación con esto, que nuestro trabajo se desarrolló tomando como caso la Carrera de Bibliotecología a distancia (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Argentina).

Complementariamente, podemos relacionar estos criterios con el concepto de transferibilidad enunciado por Egon Guba al referirse a la investigación naturalista. "La transferibilidad – señala Tójar, refiriéndose a Guba – es un proceso mediante el cual es

²³⁶ SIRVENT, M. Op. Cit. Pag. 19.

²³⁷ GALLART, M. en FORNI, F. y Otros. **MÉTODOS CUALITATIVOS II**. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1992. Pag. 115.

²³⁸ SIRVENT, M. Op. Cit. Pag. 21.

²³⁹ BERTELY, M. Op. Cit. (sin número de página).

posible aplicar relaciones entre fenómenos en algún otro escenario diferente del investigado en profundidad. Siempre y cuando aquél comparta con éste último las características esenciales que conforman su contexto socio-cultural.”²⁴⁰ En esta dirección, entendemos que las conclusiones de este trabajo, podrán ser transferidas a otras situaciones de similares características.

Respecto a la relación sujeto-objeto, en este trabajo se produce una intensa interacción entre investigador e investigado, del tal suerte que como sostiene Guzmán “Los sistemas de valores que posee el investigador se explicitan ya que él se involucra con el sujeto investigado.”²⁴¹ Por lo tanto sus objetivos tienden a comprender e interpretar los significados de las acciones de los actores, en los que investigador e investigado establecen una relación interactiva. Desde esta mirada teoría y práctica están relacionadas, se retroalimentan permanentemente. Se trabaja con un diseño emergente, es decir, construido durante su desarrollo, de modo tal que se caracteriza por ser flexible y abierto. Abierto en tanto permite la incorporación de nuevos datos que enriquezcan el proceso de investigación; flexible porque está sujeto a cambios, aunque cuente con una planificación o curso de acción previos.”²⁴² Estas afirmaciones nos conducen a especular sobre dos aspectos estratégicos de esta investigación: el rol del investigador y las características del proceso de investigación. Respecto al rol, hemos puesto especial atención a la tensión entre los conceptos del investigador y las creencias de los investigados. Al respecto, hemos tomado algunos recaudos metodológicos, y lo hicimos desde una perspectiva cercana a lo postulado por Wilcox,²⁴³ en relación con el trabajo etnográfico, esto es:

- 1- Intentar poner entre paréntesis las ideas y preconceptos del investigador, permitiendo que afloren las percepciones de los actores.
- 2- Producir el extrañamiento (convertir lo habitual en extraño).
- 3- Contextualizar los hechos y sucesos que se observan.
- 4- Guiar con el conocimiento de la teoría social, nuestras propias observaciones.

En este sentido, Hammersly y Atkinson nos recuerdan que “Una de las características de la investigación social es que los objetos que estudiamos son en realidad suje-

²⁴⁰ TÓJAR HURTADO, J. Op. Cit. Pag. 18.

²⁴¹ Es importante recordar en esta dirección, que siendo el autor de esta tesis docente universitario, está profundamente identificado con los actores de la investigación, a la sazón profesores y estudiantes de su propia Facultad, aunque de otra carrera. Esto demandó un importante esfuerzo de disociación instrumental, para lograr el necesario “extrañamiento” que nos permitiera colocar a nuestros colegas, sus alumnos, su departamento, etc. en el lugar de objeto de investigación.

²⁴² GUZMÁN, A. **CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL PROYECTO: LO TUTORIAL: UNA UTOPIA QUE SE RECONSTRUYE Y RESIGNIFICA.** Trabajo Final de la Carrera de Especialización en Educación Superior. Universidad Nacional de Misiones. Oberá, 2003.

²⁴³ WILCOX, K. **LA ETNOGRAFÍA COMO UNA METODOLOGÍA.** en VELASCO MAILLO, J. y Otros. **LECTURAS DE ANTROPOLOGÍA PARA EDUCADORES.** Ed. Trotta. Madrid, 1995.

tos que por sí mismos producen relatos del mundo.”²⁴⁴ Ello implica la necesidad de poner en práctica el difícil arte de ir al campo con teorías; y, al mismo tiempo sostener la vigilancia metodológica necesaria para evitar que las mismas direccionen nuestras observaciones (y que de ese modo nos impidan encontrar hechos diferentes a los que esperábamos), y a partir de ellas reelaborar teoría, para ir nuevamente a la observación. Este ha sido el estilo seguido en nuestro trabajo.

“El etnógrafo – nos recuerda Bertely, en una afirmación que trasciende el campo de la etnografía, para ser retomada, como lo hacemos aquí, respecto a otros enfoques de la investigación cualitativa - más que concebirse como "mosca en la pared", debe tener presente este doble papel y establecer una vigilancia permanente en torno a sus prenociones y supuestos personales y teóricos. Tal actitud no implica la negación de los propios marcos significativos. Esto, considerando que la interpretación sintetiza, a final de cuentas, tanto el horizonte significativo del investigador como del sujeto investigado en una "fusión de horizontes" (Heckman 1984). En este sentido, la puesta en práctica de la investigación suele modificar ambos horizontes construidos.”²⁴⁵

En cuanto a las características del proceso, hemos seguido un derrotero no lineal, sino espiralado. Calvo Pontón afirma que "... el investigador define ciertas estrategias durante la práctica empírica con objeto de mantener una consistente relación entre las preguntas teóricas de referencia de la investigación y la recolección de datos relevantes. Busca a quién entrevistar, a quién y qué observar, a quién dirigirse etc. Pero, generalmente, estos datos ofrecen resultados nuevos y originales, o bien inesperados que pueden transformar las preguntas iniciales o el objeto de estudio. Esto obliga al investigador a reflexionar de manera profunda y a mantener una actitud flexible; a mostrar la capacidad de saber avanzar, regresar, pero luego detenerse, tomar distancia, reflexionar, revisar, corregir, volver a avanzar etc.”²⁴⁶

Triangulaciones.

Al situarnos en los límites del paradigma interpretativo no estábamos proponiendo que sea necesario elegir entre métodos cualitativos y cuantitativos. En coincidencia con Cook y Reichardt entendemos que "... empleados en conjunto y con los mismos propósitos, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado.”²⁴⁷

En este sentido, proyectamos un diseño de características similares al que describe Gallart “La identificación del problema - dice esta autora - y el escenario de investigación puede hacer prioritaria la triangulación entre esas diversas fuentes de informa-

²⁴⁴ HAMMERSLY, M. y ATKINSON, P. **ETNOGRAFÍA**. Editorial Paidós. Barcelona, 1994. Pag. 121.

²⁴⁵ BERTELY, M. Op. Cit. (sin número de página).

²⁴⁶ CALVO PONTÓN, B. **ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO-COTIDIANA**. En RIVERA, M. y FERNÁNDEZ Y ZAVALA, L. (editores). **EVALUACIÓN PROGRAMÁTICA Y EDUCACIONAL EN EL SECTOR PÚBLICO: ENFOQUES Y PERSPECTIVAS**. Biblioteca Digital INTERAMER. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.

²⁴⁷ COOK, T. y REICHARDT, CH. **MÉTODOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS EN INVESTIGACIÓN EVALUATIVA**. Ed. Morata. Madrid, 1997. Pag. 43.

ción, como es el caso del análisis organizacional, o la utilización de una determinada fuente, como en el caso del método biográfico. Es importante tener en cuenta que estas decisiones iniciales, si bien limitan el estudio, no impiden extenderlo a fuentes no previstas al iniciarlo si sobre la marcha de la investigación se descubren exigencias de ampliar el panorama. La flexibilidad en la captación de la información es una de las características claves del trabajo de campo cualitativo.

Otra característica crucial de este tipo de recolección de información es la necesidad de captar procesos y por lo tanto de estar atento al desarrollo en el tiempo del fenómeno estudiado, las condiciones en que fueron tomadas las decisiones relevantes, los actores sociales que las tomaron, y cuales fueron las consecuencias. Esto implica obtener información que se extiende en el tiempo, tanto sobre los hechos objetivos como sobre la opinión de los participantes. Es importante tener en cuenta que el relato de los implicados da los elementos informativos, pero que solo el análisis del investigador permite distinguir el proceso de la versión de sus protagonistas. Ese ir y venir entre información y análisis, y requerimiento de nueva información, va completando el espiral del trabajo de campo cualitativo...”²⁴⁸

Es necesario destacar además, que la triangulación es un proceso de control metodológico que apunta a asegurar mayor consistencia, en referencia a los datos relevados. Este proceso de vigilancia metodológica parte del supuesto de que al exponer al objeto de investigación a más de una percepción, si los resultados se presentan congruentes, es posible inferir que los mismos poseen validez suficiente. Según Forni pueden considerarse distintos tipos de triangulación, los que se presentan en el cuadro siguiente (**Cuadro 10.**). En esta investigación hemos recurrido a los cuatro tipos de triangulación planteados por dicho autor (métodos, técnicas, investigadores y fuentes).

Cuadro 10. Tipos de triangulación.

TRIANGULACIÓN	de métodos
	de técnicas
	de investigadores
	de fuentes

Ref. FORNI, F. y Otros. **MÉTODOS CUALITATIVOS II.**
 Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1992.

1. En relación con la triangulación de métodos.

Si bien, como hemos enunciado precedentemente, el enfoque ha sido predominantemente cualitativo, también recurrimos a una encuesta para obtener datos cuantitativos que nos permitan realizar cierto nivel de triangulación y utilizamos algunos procedimientos cuantitativos en el análisis de documentos.

2. En relación con la triangulación de técnicas.

Las técnicas utilizadas fueron: entrevistas en profundidad, encuesta y análisis de documentos.

²⁴⁸ GALLART, M. en FORNI, F. y Otros. Op. Cit. Pag. 120.

3. En relación con la triangulación de investigadores.

La inserción de proyecto en el ámbito institucional ²⁴⁹ permitió contar con la valiosa colaboración de una Investigadora Asistente y una Becaria Auxiliar, viabilizando cierto nivel de triangulación de investigadores.

4. En relación con la triangulación de fuentes.

Las fuentes de información fueron los docentes y estudiantes, produciéndose también una triangulación, esta vez de fuentes.

Escenario.

La investigación se realizó, como señalamos anteriormente, tomando como caso la Carrera de Bibliotecología (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Argentina) en su modalidad a distancia. Los datos correspondientes a la carrera y su contexto están expuestos en el **Capítulo 6. El caso y su contexto.**

El proceso de investigación.

“Esta parte de nuestro informe, es una invitación a la fraternidad sociológica, para que se generalice la práctica de incorporar a las publicaciones una narración detallada de la manera en que el análisis cualitativo fue efectivamente realizado.”

ROBERT MERTON

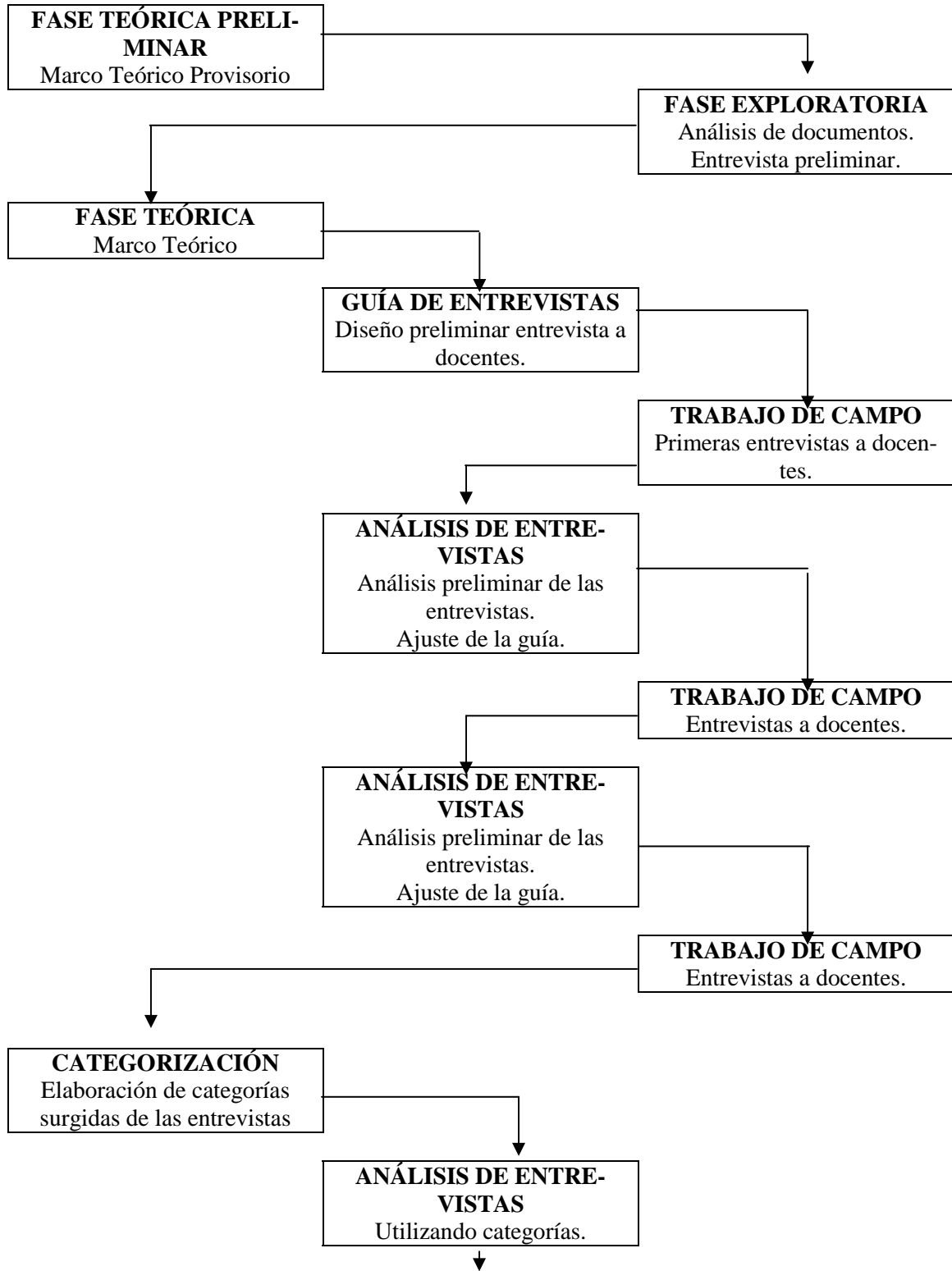
Como afirmábamos en la **Presentación**, nos parece interesante, como modo de ubicar al lector en relación con la construcción del problema de investigación, y los caminos seguidos para recoger los datos, analizarlos y extraer conclusiones, exponer una breve síntesis elaborada a partir de la historia natural de la investigación.²⁵⁰

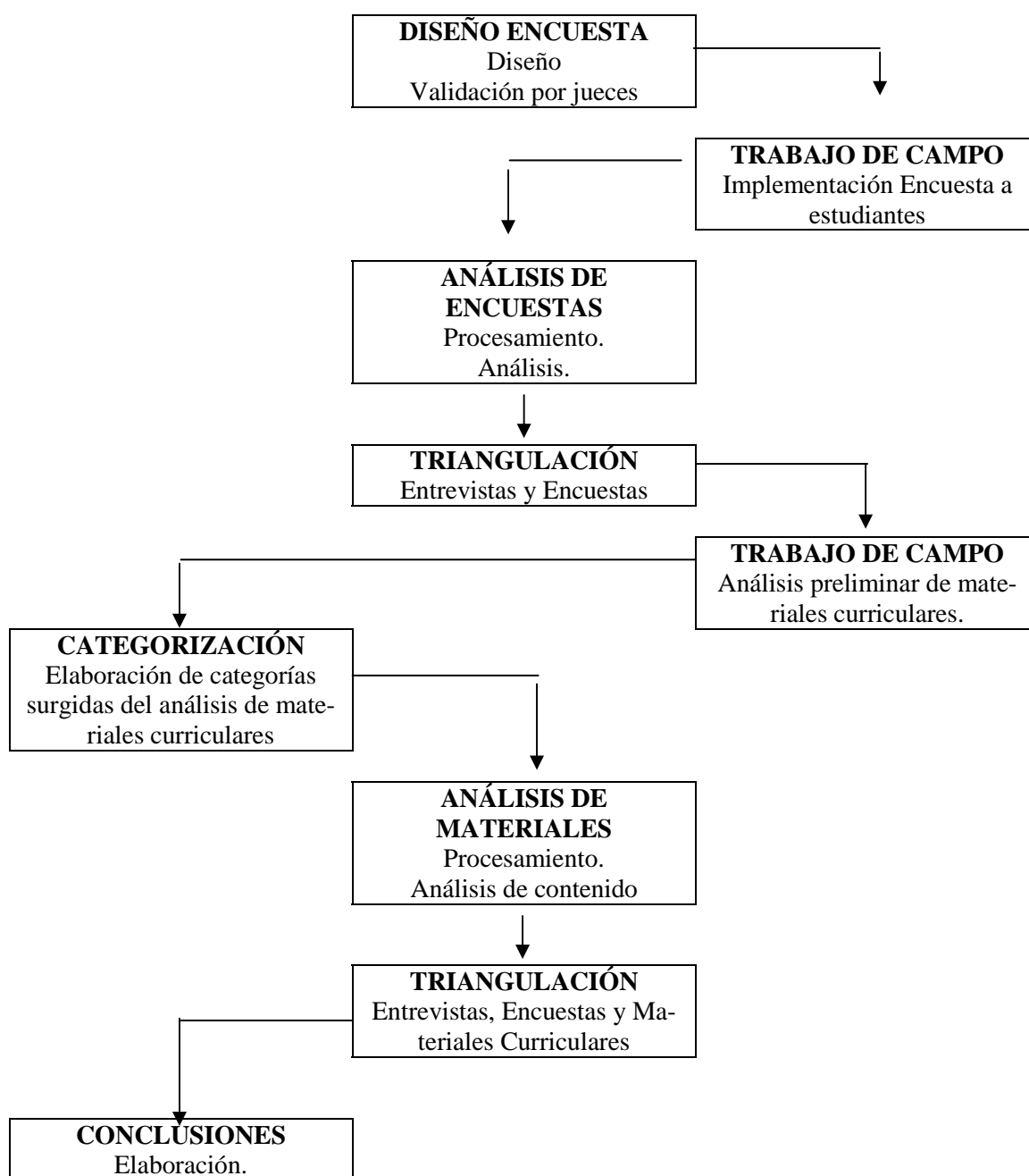
En ese sentido, podríamos señalar que en concordancia con la lógica del movimiento en espiral (de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria) ya enunciada, como aquella que hemos seguido en esta investigación, el proceso seguido podría sintetizarse como se expone en la figura que sigue. (**Figura 7**).

²⁴⁹ Proyecto **El rol docente universitario frente a las tecnologías de la información y comunicación**. Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Código 16H160.

²⁵⁰ Entendemos como historia natural de la investigación al registro que a modo de bitácora, el investigador irá realizando sobre el derrotero de la investigación, sus problemas, sus dudas, las decisiones que se toman, etc. “Estas notas contienen – indica Sarlé – los diferentes modos en que el investigador fue enunciando sus preguntas, ciertas fechas (...) que pueden ser una “fuente adicional de pruebas” a la hora de demostrar la perspectiva interpretativa y la densidad descriptiva de sus conceptos.”²⁵⁰ (SARLÉ, P. **LA HISTORIA NATURAL EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**. Revista IICE. Año XI. N° 21. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. Buenos Aires, 2003. Pag. 28). Compartimos esta iniciativa, y hemos llevado el Diario de Campo con este propósito, en tanto entendemos que así se cumple, con el doble propósito de “abrir la cocina” de la investigación a otros investigadores; y ofrecer mayor transparencia, a las interpretaciones surgidas del trabajo analítico, respondiendo a esa convocatoria a la fraternidad sociológica sugerida por Merton, con la que abríamos este apartado.

Figura 7. El proceso de la investigación.





En el esquema que antecede hemos intentado presentar la idea del proceso espiralado, apelando a un gráfico lineal que delimita tres espacios. De izquierda a derecha, una primera columna en la que colocamos las actividades centralmente teóricas, una segunda que demarca el trabajo teórico-metodológico desarrollado en gabinete (sistematización, procesamiento y análisis de datos) y la tercera que se sitúa en el trabajo de campo (recolección de datos).

A continuación describiremos brevemente cada una de las fases allí representadas.

Fase teórica preliminar:

Desarrollada durante la etapa de elaboración del proyecto de tesis, consistió en una demarcación inicial del problema de investigación, y la elaboración de un Marco Teórico Preliminar en el cuál se explicitaron los supuestos teóricos iniciales, a partir de los cuales se desarrollaría la fase exploratoria.

Fase exploratoria:

Esta fase consistió en desarrollar una aproximación preliminar al problema, realizando algunas tareas de campo que posibilitaran recabar datos que permitieran delimitar con mayor claridad el mismo. Dicha fase se concretó mediante el análisis de documentos y una entrevista a la coordinadora de la Carrera de Bibliotecología a distancia. El análisis de documentos se inició con la lectura de los documentos referidos a las distintas experiencias EAD en la UNAM, a partir de la cuál se seleccionó la Carrera de Bibliotecología a distancia, por los motivos ya expuestos. Luego se procedió al estudio del proyecto de creación de dicha carrera, en la modalidad a distancia.

Fase teórica:

Consistió en la elaboración del marco teórico general, que luego se vería reformulado a partir de las categorizaciones desarrolladas en fases posteriores.

Diseño preliminar de la guía de entrevistas:

A partir de la contextualización que posibilitó la fase anterior, se elaboró una primera guía de entrevistas destinadas a los docentes. Como se explicitará luego, se trató de entrevistas en profundidad.

Primeras entrevistas:

Como todas las entrevistas de esta investigación fueron grabadas, simultáneamente al desarrollo de cada una de ellas, se fueron consignando en el Diario de Campo, elementos emergentes que resultaría interesante incluir en las siguientes entrevistas a realizar.

Análisis preliminar de las primeras entrevistas:

En virtud de que la tarea de desgrabación de entrevistas requiere de tiempo, los ajustes a la guía de entrevistas se fueron realizando a partir de las notas del Diario de Campo. Este proceso está representado en el gráfico anterior como dos etapas, pero en realidad lo que hemos querido mostrar es un proceso dinámico de ida y vuelta entre trabajo de campo y gabinete.

Entrevistas a docentes:

Del modo indicado en la fase anterior, se completó la etapa de recolección de datos mediante entrevistas.

Categorización de entrevistas:

La categorización implica un proceso de elaboración de categorías teóricas, que se inducen y definen a partir de las regularidades y recurrencias que presenta el material empírico. En este caso, se trabajó con los textos de las entrevistas desgrabadas.

Diseño de la encuesta:

A partir de los datos obtenidos en las entrevistas, se diseñó la encuesta, que luego fue validada mediante el sistema de jueces (esto se explica en la descripción de las técnicas).

Encuesta a estudiantes:

Se implementó la encuesta, cuya principal utilidad estuvo dirigida a triangular métodos (cuantitativos y cualitativos), como luego explicaremos. Tuvo carácter exploratorio de la problemática, a nivel de los estudiantes, por cuanto a partir de este cuestionario, no se buscó establecer conclusiones estadísticamente significativas.

Análisis de la encuesta:

Se procesaron, sistematizaron y analizaron los datos, elaborándose conclusiones a partir de los datos del cuestionario.

Primera triangulación:

Se realizó un primer análisis cruzado de datos, entre los provenientes de las entrevistas y los surgidos de las encuestas, a modo de triangulación de métodos (cualitativos y cuantitativos), de técnicas (entrevistas y encuestas), de investigadores (por las razones ya explicitadas) y de fuentes (estudiantes y docentes).

Análisis preliminar de contenido:

Se realizó el análisis de los primeros materiales, a partir del cuál resultó viable la construcción de categorías para su posterior análisis.

Categorización de materiales curriculares:

En forma similar a lo realizado con las entrevistas, mediante un proceso de razonamiento inductivo, realizado a partir del análisis de contenido de los primeros materiales, se elaboraron y definieron categorías teóricas para el análisis de dichos materiales.

Análisis de contenido:

Tomando las categorías delimitadas, se procedió a analizar cuantitativa y cualitativamente la totalidad de los materiales curriculares.

Segunda triangulación:

Las conclusiones del análisis de contenido se cruzaron con el surgido de las entrevistas y las encuestas, posibilitándose de este modo una nueva triangulación que incorpora el análisis cuali-cuantitativo, a nivel de métodos; una nueva técnica y nuevas fuentes.

Elaboración de conclusiones:

A partir de las conclusiones emergentes de ambas triangulaciones y una nueva contrastación con el marco teórico, se elaboran las conclusiones finales.

Técnicas e instrumentos.

En este apartado describiremos las técnicas que se utilizaron para la obtención de datos y para el análisis de los mismos.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Las técnicas empleadas en el trabajo de campo han sido las Entrevistas en profundidad, la Encuesta y el Análisis de contenido. Las mismas fueron utilizadas como se describe a continuación:

a) Entrevistas en profundidad.

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez definen las entrevistas como "... una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal." ²⁵¹ Las entrevistas pueden ser, según su grado de determinación previa: estructuradas y no estructuradas o en profundidad. ²⁵² Y en cuanto a los sujetos entrevistados: individuales o grupales.

En este trabajo hemos realizado entrevistas en profundidad individuales, a directivos y docentes de la carrera. Entendemos por entrevistas en profundidad a "... reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones..." ²⁵³ Hemos privilegiado este tipo de entrevistas, porque consideramos central posibilitar que los entrevistados pudieran explayarse todo lo necesario en relación a la información que pretendíamos obtener, y al mismo tiempo contar con la posibilidad de considerar factores imprevistos y emergentes.

Realizamos 19 entrevistas a 18 profesores y auxiliares, entre los que se incluye la directora de la carrera, sobre un universo de 21 docentes a entrevistar. Ello implica que un 85 % de la planta docente ha sido entrevistada. Las entrevistas abarcaron a la totalidad del espectro posible de variabilidad, en términos de: titulaciones (pregrado, grado y postgrado), especialidades (bibliotecología u otras), inserción en la carrera (docentes

²⁵¹ RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y Otros. **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**. Ediciones Aljibe. Málaga, 1996. Pag. 167.

²⁵² Existe, a este respecto, otra clasificación que propone tres tipos: estructuradas, semi-estructuradas y no estructuradas o en profundidad, estableciendo que las primeras poseen un guión fijo e inamovible, las segundas se basan en un listado tentativo de temas y las terceras son absolutamente abiertas, sin ningún tipo de guión. En este trabajo, seguimos la tipología propuesta por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez que mencionan dos tipos: estructuradas y no estructuradas o en profundidad, considerando que estas últimas "... el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema, y a partir de él establece un listado de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando esta a la libre discreción del entrevistador..." (RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y Otros. **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**. Ediciones Aljibe. Málaga, 1996. Pag. 168.)

²⁵³ TAYLOR, S. y BOGDAN, R. **INTRODUCCIÓN A LOS MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN**. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1992. Pag. 101.

exclusivos de la carrera y compartidos con otras carreras de la facultad), categorías y dedicaciones docentes,²⁵⁴ experiencia docente, experiencia en educación a distancia, etc.

En el cuadro síntesis (**Cuadro 11.**) incluido como ANEXO 1 puede apreciarse la totalidad de los docentes entrevistados. Este anexo será eliminado en eventuales publicaciones, con el propósito de mantener la confidencialidad de la información. Con este mismo propósito, los entrevistados fueron identificados mediante un sistema de códigos. El código de identificación, de siete dígitos, se organizó del siguiente modo:

Cuadro 12. Sistema de codificación de informantes entrevistados.

DÍGITOS	CONCEPTO
1-2	Iniciales del entrevistado, según listado de entrevistados.
3-4	Iniciales del entrevistador.
5-6	Mes (Enero: 01 a Diciembre. 12)
7	Número de entrevista a ese entrevistado. (1, 2, 3, etc.)

En el ANEXO 2 se incluye el guión utilizado para el desarrollo de las entrevistas. Todas las entrevistas fueron grabadas mediante un magnetófono manual y luego desgrabadas, siguiendo para ello una metodología de registro que se explicitará más adelante.

b) **Encuesta.**

Entendemos la encuesta como una técnica de recolección de datos que permite abarcar un conjunto más o menos amplio de una población determinada. Se estructura a partir de un conjunto de preguntas, que por su formulación posibilita resumir las respuestas mediante el tratamiento cuantitativo de los datos.

La encuesta que aplicamos tuvo un carácter exploratorio de la problemática, por cuanto no se buscó establecer conclusiones estadísticamente significativas. La intención de incluir una técnica cuantitativa obedeció, centralmente, a la idea de realizar una triangulación de métodos (cuantitativos y cualitativos). Por lo tanto, la inclusión de esta técnica no pretendió corroborar hipótesis, ni convalidar estadísticamente datos obtenidos cualitativamente, sino simplemente lograr una aproximación a como los involucrados perciben el problema.

Las características principales de la encuesta han sido las que se reseñan en el cuadro que sigue. (**Cuadro 13.**)

²⁵⁴ En Argentina se entiende por categoría al nivel de inserción de un profesor o auxiliar en la carrera docente, lo que determina el estamento de los Profesores (Titulares, Asociados y Adjuntos) y el de los Auxiliares Docentes (Jefes de Trabajos Prácticos, Ayudantes de Primera y Ayudantes de Segunda). Los Ayudantes de Segunda son alumnos avanzados de la carrera que inician su formación como futuros docentes universitarios. Las dedicaciones corresponden al tiempo de trabajo y se clasifican en: Exclusiva, Semiexclusiva y Simple con 40, 20 y 10 horas semanales de carga horaria respectivamente.

Cuadro 13. Características de la Encuesta.

Población	Alumnos de segundo y tercer año.
Universo	127 ²⁵⁵
Total de encuestas distribuidas	41
Total de encuestas recolectadas	39
Administración	Cuestionario autoadministrado.
Diseño	Preguntas cerradas, abiertas y mixtas.
Sistema de validación	Por jueces.

Esta actividad fue desarrollada por una investigadora y una becaria auxiliar. Inicialmente se había previsto implementarla durante los exámenes de Febrero-Marzo de 2005, pero se consideró más apropiado hacerlo durante la jornada presencial obligatoria de fines de Marzo, en tanto ello posibilitó reunir a la totalidad de los estudiantes, interesarlos por responder este instrumento y aunque el mismo posee la característica de ser autoadministrado, los investigadores estuvieron disponibles para aclarar dudas de los estudiantes, reduciéndose de este modo el margen de error de interpretación.

La población seleccionada fueron los alumnos de segundo y tercer año (recordemos que la carrera es de tres años de duración), porque al administrarse la encuesta en la reunión presencial obligatoria que se realiza anualmente, al comenzar el año académico, no tenía sentido solicitar la opinión de los alumnos ingresantes (primer año) que en ese momento desconocían la mayoría de los asuntos sobre los cuales versa la encuesta.

Aunque no se persiguió la obtención de datos estadísticamente significativos, razón por la cual no se diseñó previamente una muestra; la relación entre el total de encuestados y el universo (número total de alumnos de segundo y tercer año) es altamente significativa, en tanto alcanza un 28 %. Como se observa en el cuadro, el universo estaría compuesto por 127 alumnos. Sin embargo, cabe comentar que esa cantidad corresponde al total de alumnos reinscriptos en 2005. ²⁵⁶ Tomar como universo ese total, nos ha planteado un problema metodológico, en tanto hay estudios realizados en la Universidad que nos muestran que existe una diferencia importante entre los alumnos reinscriptos y aquellos que efectivamente cursan las correspondientes asignaturas del año en cuestión. Por esta razón, conversamos con los docentes (muchos de los cuales realizan un seguimiento pormenorizado de los alumnos), quienes nos explicaron que en tanto esa instancia presencial anual es obligatoria, el total de alumnos presentes en la misma puede ser estimado como un 90 % de los alumnos que efectivamente cursarán segundo y

²⁵⁵ Luego se explicará el valor relativo de este dato.

²⁵⁶ Los alumnos reinscriptos son los alumnos que habiendo aprobado al menos una asignatura en el año académico anterior completan el trámite anual de reinscripción. Como las carreras de pregrado y grado en la universidad pública son gratuitas, la reinscripción no implica ningún otro aspecto (ni económico, ni académico) que un mero trámite administrativo de actualización de datos personales, que se resuelve en pocos minutos o mediante Internet.

tercer año ²⁵⁷. Finalmente, en relación a este aspecto, cabe señalar que la diferencia entre encuestas distribuidas y recolectadas, es mínima (5 %).

La encuesta presenta un diseño de veintitrés preguntas cerradas, abiertas y mixtas (preguntas cerradas con alguna opción abierta), en las que se trató de balancear el formato de preguntas cerradas, que facilita el procesamiento de los datos, con el de preguntas abiertas y mixtas, que resultan más fiables cuando se pretende recoger algún tipo de información imprevisible.

El sistema de validación de este instrumento (en el ANEXO 3 se incluye el instrumento completo) se realizó mediante sistema de jueces, consultando a dos tipos de jueces: investigadores experimentados y alumnos avanzados de la carrera, que ejercen la docencia como Auxiliares. En el primer caso, se requirió la opinión de docentes-investigadores externos al proyecto, quienes aportaron su experiencia en el diseño de cuestionarios; esta consulta permitió analizar tres atributos esperables en el instrumento: validez, confiabilidad y practicidad. La validez remite a la potencialidad del instrumento para medir lo que se pretende. La confiabilidad "... refiere a su capacidad para dar resultados iguales al ser aplicada, en condiciones iguales, dos o más veces a un mismo conjunto de sujetos." ²⁵⁸ Y la practicidad se relaciona con su administrabilidad, facilidad de análisis e interpretación, economía de tiempo, esfuerzo y costo.

En el segundo caso, se aprovechó que algunos alumnos avanzados de la carrera, son Ayudantes de Segunda (y por lo tanto conocían el proyecto, en tanto ya habían sido entrevistados junto al resto de la planta docente), para que aportaran su percepción acerca de la precisión del instrumento, especialmente en lo relacionado con la confiabilidad.

c) Análisis de contenido.

La inclusión de esta técnica nos ha planteado ubicarnos en un nivel diferente de registro, mientras que en el caso de la entrevista y la encuesta apuntamos a explorar como se presenta el escenario y de que modo los actores ponen en juego una trama; mediante esta técnica consideramos los materiales curriculares como otra modalidad del discurso académico, cuyo sentido nos proponemos descifrar.

En esa dirección, hemos recurrido a las técnicas de Análisis de contenido para abordar el estudio de los materiales curriculares como herramientas de mediación entre docente, alumno y contenido. "El Análisis de contenido – señalan Porta y Silva – nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc." ²⁵⁹ En este caso, hemos

²⁵⁷ La diferencia entre los alumnos reinscriptos y aquellos que efectivamente realizan alguna actividad académica la constituyen los denominados alumnos pasivos, esto es los alumnos que no registran actividad académica durante un año académico completo.

²⁵⁸ BRIONES, G. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN PARA LAS CIENCIAS SOCIALES. Editorial Trillas. México, 1992. Pag. 123.

²⁵⁹ PORTA, L. y SILVA M. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: EL ANÁLISIS DE CONTENIDO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. [http:// uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf](http://uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf)

simplificado la técnica de Análisis de Contenido desarrollada por Raymond Colle (Pontificia Universidad Católica de Chile).²⁶⁰ En ese marco, desarrollamos un diseño de estimación, en dos fases: la primera, de tipo cuantitativo, y la segunda de carácter cualitativo.

Se analizaron treinta y cuatro materiales curriculares (esto supone la totalidad de los materiales diseñados desde el principio de la experiencia), según el detalle que se incluye como ANEXO 4. Las características principales del análisis han sido las que se resumen en el cuadro que sigue. (Cuadro 14.)

Cuadro 14. Características del análisis de Contenido.

Universo	Totalidad de materiales curriculares en uso actualmente.
Muestra	Se analizó la totalidad, 34 materiales.
Tipo de análisis	Cuantitativo y cualitativo.
Diseño	Diseño de estimación

Técnicas de análisis de datos.

a) Entrevistas en profundidad.

Inicialmente se consideró la conveniencia de utilizar el Programa NUDIST²⁶¹ (Análisis Informatizado de datos Cualitativos), pero se desestimó emplear dicho programa, porque su utilización es inviable con entrevistas no estructuradas.

La desgrabación de las entrevistas estuvo a cargo una Becaria Auxiliar. Para ello, se utilizó un instructivo diseñado a tal fin (ANEXO 5) basado en la siguiente bibliografía:

HUBERMAN, A. y MILES, M. **MANEJO DE DATOS Y MÉTODOS DE ANÁLISIS**. (Material del Proyecto de Investigación SUBJETIVIDAD, VIOLENCIA Y ÉTICA EDUCATIVA. CIDET. FCEQyN. UNaM. Traducción Luis Nelli. Posadas, 2000).

OXMAN, C. **LA ENTREVISTA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES**. Ed. EUDEBA. Buenos Aires, 1998.

El análisis propiamente dicho se ha trabajado a partir de la elaboración de una matriz que permitió cruzar con cierta facilidad, en primera instancia, los datos de las entrevistas; y luego, estos con los datos de las encuestas y los documentos, persiguiendo de este modo la triangulación técnicas y fuentes.

Esta matriz (ANEXO 6) se ha elaborado, a diferencia de las matrices utilizadas en los estudios cuantitativos, mediante un lógica inductiva. Esto implica, que las variables

²⁶⁰ COLLE, R. **ANÁLISIS DE CONTENIDO**. http://www.puc.cl/curso_dist/conocer/analcon/metod

²⁶¹ **Programa NUDIST**: Non numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing, software desarrollado por QSR (Qualitative Solutions and Research). Melbourne, Australia.

cualitativas se han ido elaborando a partir de las regularidades que se observan en el material empírico; en tanto - como señala Sirvent - "... los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que verifiquen sus teorías, mientras que los inductivos intentan construir una teoría que haga comprensibles los datos." ²⁶² De este modo se fueron seleccionando en cada entrevista, los párrafos significativos en los cuales cada entrevistado hizo referencia a una determinada temática, estos temas se agruparon bajo la denominación de variables cualitativas.

b) Encuesta.

En cuanto al procesamiento de la Encuesta se había previsto utilizar el Statistical Package For The Social Sciences (SPSS), pero en su reemplazo se adquirió el Programa InfoStat diseñado por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), por resultar más amigable.

Las preguntas abiertas y mixtas se transformaron en cerradas mediante el procedimiento de reducción pragmática, que implicó analizar una muestra de las respuestas abiertas (20 %), agrupar las respuestas por similitudes y luego procesar la totalidad de las encuestas. ²⁶³

El tratamiento de los datos se realizó mediante tablas de frecuencia, que posibilitaron ponderar la recurrencia de aparición de determinadas respuestas; y utilizando tablas de contingencia, en el caso del cruzamiento de los datos.

c) Análisis de contenido.

En la primera fase de análisis e interpretación, de tipo cuantitativo elaboramos, mediante un proceso de reducción pragmática, similar al utilizado para "cerrar" preguntas abiertas en la encuesta, un conjunto de 31 variables. Luego, procesamos la totalidad de los materiales curriculares disponibles en sus diversos formatos (impresos, CD, diskettes, etc.). En este caso, solo se relevó en forma dicotómica (presencia o ausencia) la relación entre cada unidad de registro ²⁶⁴ y las variables determinadas. Las variables se observan en el ANEXO 8. Si bien, habitualmente en estos casos, se apela a un criterio de muestreo, consideramos que dada la variedad de los materiales, en relación con las diferentes asignaturas y sus características disciplinares, resultaba conveniente abarcar a

²⁶² SIRVENT, M. Op. Cit. Pag. 19.

²⁶³ Ver PADUA, J. **TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES**. Fondo de Cultura Económica. México, 1979.

²⁶⁴ Colle diferencia tres tipos de unidades: "Las unidades de muestreo en tanto unidades materiales que, en su conjunto, conforman la realidad investigada y que deben, en algún momento, ser recogidas y conservadas para permitir el estudio." (...) aunque en este caso no son de muestreo, porque implican a la totalidad de los materiales. Las unidades de registro que "... son partes analizables en que se divide la unidad de muestreo (no necesariamente delimitables mediante identificadores físicos); son segmentos de contenido que pueden ser categorizados, medidos o descritos de la misma manera, sin destruir sus posibles relaciones con otras unidades de registro de una misma unidad de muestreo." Y las unidades de contexto que serían "... unidades más amplias que las unidades de muestreo: delimitan la información contextual que se requiere o admite en la descripción de las unidades de muestreo o de registro, para poder interpretar correctamente una o varias unidades." (COLLE, R. Op. Cit. Sin mención de páginas).

la totalidad de los materiales (lo que pragmáticamente resultó posible, debido a que el universo no es tan amplio). Este criterio, también se empleó en la segunda fase, de tratamiento cualitativo. En dicha fase, se detectaron párrafos significativos de los diferentes materiales y se los analizó en forma cualitativa, esto es en forma profunda y relacional.

Complementariamente, y a modo de triangulación de fuentes e investigadores al interior de la misma técnica (Análisis de Contenido), se cruzaron los datos obtenidos en el análisis de los materiales curriculares, con la información recogida por la Investigadora Asistente Mirtha Küffer para la producción del informe base, a partir del cual se elaboró el apartado: **El Proyecto**. Correspondiente al **Capítulo 6**. Cabe recordar aquí, que el mencionado informe (aquí utilizado como fuente secundaria) levanta y sistematiza datos de diversos documentos (proyecto original, informes de la coordinación, informes de los responsables de subsistemas, informes docentes, documento de autoevaluación, etc.). Estos documentos se citan puntualmente, como notas al pie en el capítulo mencionado.

d) **Triangulación.**

La triangulación de las tres técnicas aplicadas (Entrevistas en profundidad, Encuesta y Análisis de contenido), se desarrolló siguiendo el proceso descrito en el ítem **El proceso de investigación** de este mismo capítulo.

En consecuencia el resultado final del trabajo no estuvo tan vinculado a la selección de técnicas apropiadas, como a la tarea de interpretación y análisis. En este sentido coincidimos con Jick, cuando postula que “Al buscar explicaciones para resultados divergentes, el investigador puede descubrir resultados no esperados o factores contextuales ignorados (...) En conjunto el investigador que triangula debe buscar un ordenamiento lógico entre los resultados de los varios métodos. Su pretensión de validez se basa en el juicio (...) una capacidad de organizar materiales en un cuadro plausible...”²⁶⁵

²⁶⁵ JICK citado por FORNI, F. y Otros. Op. Cit. Pag. 86.

TERCERA PARTE: LECTURAS.

“Soy mezcla de baguala, Internet y tango viejo ...”

LEÓN GIECO

Esta parte es donde aparecen las voces, los gestos, las percepciones de los actores sobre el mundo y sobre sí mismos. Por eso es mezcla... mixtura de voces (los alumnos y los profesores...) y aleación de diferentes registros (las entrevistas, las encuestas, el análisis de los materiales curriculares...), que permiten construir una narrativa.

“La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas. El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.” nos enseñan Connelly y Clandinin.²⁶⁶ Estos autores señalan también, como la historia o el relato, sería el fenómeno y la narrativa, su investigación. A lo largo de este estudio, hemos apelado en forma permanente a esta analogía: la realidad como relato, el relato que está en las representaciones y las prácticas de los actores, y que transcurre en ciertos escenarios.

Se trata ahora de escuchar esos relatos, en las voces de los actores...

El **Capítulo 8.** nos permite internarnos en la percepción que los docentes tienen acerca de sí mismos, de su tarea en la universidad, de su relación con los alumnos y del modo en que desarrollan las prácticas de la enseñanza. El material es producto del análisis e interpretación de cerca de diecinueve horas de grabación de un total de diecinueve entrevistas en profundidad a profesores y auxiliares docentes.

Por su parte, el **Capítulo 9.** presenta los resultados de la encuesta administrada a los estudiantes. En ella se ha buscado establecer como conciben los alumnos la experiencia de aprender en un entorno no presencial, que semejanzas y diferencias, posibilidades y limitaciones, fortalezas y debilidades, reconocen en el programa de educación a distancia en el que se están formando.

En el **Capítulo 10.** reaparecen las voces de los docentes, pero ahora a partir de las herramientas de mediación pedagógica privilegiado en este formato: los materiales curriculares.

Finalmente, en el **Capítulo 11.** elaborado mediante la triangulación, hemos perseguido la intención de contrastar las diferentes voces y registros, integrándolas a un cuadro interpretativo que pretende ser más abarcativo.

²⁶⁶ CONNELLY, F. y CLANDININ, D. **DÉJAME QUE TE CUENTE. ENSAYOS SOBRE NARRATIVA Y EDUCACIÓN.** Editorial Laertes. Barcelona, 1996. Pag. 12.

Capítulo 8. Los docentes, por ellos mismos.

“(...) conocer el hecho social es conocer los significados que los actores le atribuyen al mismo. El objeto de investigación se construye según los significados que los actores y el investigador atribuyen al mismo.”

MARÍA TERESA SIRVENT

En esta investigación estamos interesados en el rol docente, esto es en intentar comprender como se constituye, se configura y se transforma el rol del docente universitario, en tanto gestor privilegiado de la enseñanza.

La docencia universitaria, como ya hemos señalado, implica la compleja construcción de una identidad situada en el centro de un campo tensiones que implican a cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia, la técnica, la teoría, la práctica, etc. y que hemos situado en una institución altamente compleja.

A los fines de analizar como se perciben los docentes que hemos entrevistado a si mismos, como representan esta identidad compleja y su práctica teórica, como interpretan su rol, hemos utilizado un sistema de variables cualitativas, elaborado inductivamente, a partir del análisis de las propias entrevistas. En este sentido, entendemos que “(...) una variable es una propiedad, una característica o un atributo que puede presentarse en ciertos sujetos o en grados de modalidades diferentes.”²⁶⁷

En este caso, la matriz de propiedades que organizamos, a partir del análisis de las entrevistas ha sido el siguiente. (Cuadro 15.)

Cuadro 15. Matriz de variables cualitativas para el análisis de las entrevistas.

VARIABLE CUALITATIVA	ENTREVISTADO		
	ABPV081	KLPV091	UVPV111
Tiempo de inserción en la carrera.			
Participación en el diseño de la modalidad a distancia.			
Actividad docente en la modalidad presencial.			
Diferencias generales entre ambas modalidades.			
Formulación de objetivos.			
Organización de los contenidos.			

²⁶⁷ BRIONES, G. Op. Cit. Pag. 39.

Metodología de la enseñanza.			
Interacciones docente-alumno. (tutorías, e-mail, etc.)			
Perfil de alumno.			
Procesos comunicativos.			
Relación docente-alumno.			
Relación entre pares (alumnos).			
Procesos grupales.			
Diseño de los materiales curriculares.			
Evaluación de los materiales curriculares.			
Evaluación del aprendizaje.			
Relación teoría-práctica			
Planificación de la tarea docente.			
Evaluación de la tarea docente.			
Desempeño del rol docente.			
Manejo del tiempo.			
Apoyo administrativo y tecnológico.			

La relación de los docentes con la carrera y la modalidad.

La vinculación que los profesores y auxiliares de docencia poseen con la carrera es muy variada. Como surge de los cuadros siguientes mientras un 62 % de estos pertenecen al Departamento de Bibliotecología, un 38 % son docentes que desarrollan sus actividades en ese departamento y otras áreas o departamentos de la Facultad. (**Cuadro 19**). Este panorama nos muestra, que en principio el Departamento contaría con una proporción interesante de docentes específicos del campo profesional.

Por otra parte, observamos que un 57 % de ellos, se especializan en la Bibliotecología, en tanto un 38 % son profesionales formados en otros campos disciplinares. Si partimos del supuesto, que los docentes bibliotecólogos deberían ser aquellos que proveen mayor identidad profesional a la carrera y la formación, en tanto están más relacionados con el campo de la práctica profesional, esa distribución resultaría también atrayente. (**Cuadro 20**).

Finalmente, esta cuestión debe considerarse en relación con las dedicaciones docentes. Allí observamos que un 29 % son docentes con Dedicación Exclusiva, un 33 % poseen Dedicación Semiexclusiva y 38 % Dedicación Simple.²⁶⁸ Pero también corres-

²⁶⁸ El sistema de dedicación docente universitaria en Argentina supone: Dedicación Exclusiva (40 hs. Semanales), Dedicación Semiexclusiva (20 hs. Semanales) y Dedicación Simple (10 hs. Semanales).

ponde destacar que solo dos, de los seis docentes con dedicación exclusiva, pertenecen al Departamento de Bibliotecología, en tanto los otros cuatro reparten su tiempo entre ese departamento y otras áreas o departamentos de la Facultad.

Cuadro 19. Docentes de la Carrera de Bibliotecología según área o departamento de pertenencia.

TIPO DE DOCENTES ²⁶⁹	BIBLIOTECOLOGÍA		OTROS DEPTOS. O ÁREAS	
	TOTAL	%	TOTAL	%
Profesores	8	50	8	50
Auxiliares	5	100	0	0
TOTAL	13	62	8	38

Cuadro 20. Docentes de la Carrera de Bibliotecología según especialidades.

TIPO DE DOCENTES	BIBLIOTECOLOGÍA		OTRAS ESPECIALIDADES	
	TOTAL	%	TOTAL	%
Profesores	7	44	9	56
Auxiliares	5	100	0	0
TOTAL	12	57	9	43

En cuanto al tiempo de inserción en la carrera: 7 docentes (39 %) se desempeñan en la misma, desde antes de la implementación de la modalidad a distancia (EAD) y 11 (61 %) han ingresado con posterioridad. Muchos de ellos (67 %) han desarrollado o desarrollan actualmente actividades docentes en modalidad presencial, tanto en esta como en otras carreras, lo que nos indica que una parte importante del claustro docente puede comparar ambas modalidades, a partir de su experiencia.

Finalmente, en relación con esta temática observamos que solo 6 docentes (33 %) han participado en el diseño de la modalidad a distancia, mientras que el 66 % restante se incorporó luego o, por motivos diversos, no intervino en la etapa de planificación de la EAD.

Entre los testimonios ²⁷⁰ referidos a la etapa de diseño de la modalidad a distancia, encontramos:

DOCENTE: (...) bueno en realidad nosotros en el año 96 tomamos un nuevo rumbo en relación a la formación de bibliotecarios, pero ya existía con anterioridad un programa de muchos años de alumnos no residentes, que venían mensualmente a entrevistas con todos los docentes de todas las asignaturas, de cada ciclo o año para hacer un cursado alternativo, y luego inscribirse en las condiciones generales de regularidad de los estudiantes. Esa modalidad estaba superpuesta a la modalidad presencial (y) generaba no pocas dificultades. Por la doble actividad docente, el doble trabajo de prever la organización de esos encuentros y la bibliografía, tener disponible la bibliografía que

²⁶⁹ Según el Estatuto de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) el Claustro Docente se divide en dos categorías Profesores (Titulares, Adjuntos y Asociados) y Auxiliares de Docencia (Jefes de Trabajos Prácticos, Ayudantes de Primera y de Segundo) siendo los últimos alumnos avanzados que se inician en la docencia universitaria.

²⁷⁰ A partir de esta página, los fragmentos de las entrevistas se transcriben en este formato y los códigos reemplazan los nombres de los entrevistados, a los fines de preservar la confidencialidad de las fuentes.

los estudiantes debían mes a mes llevarse para que en el período marzo-noviembre pudieran hacer su cursado. Los docentes en su conjunto, plantearon que era imposible llevar adelante la doble modalidad y en la elección la alternativa, fue la propuesta innovadora, basada en lo que ofrecía la modalidad de no residentes.

FGPV061

Por su parte, otra de las profesoras “fundacionales” de la modalidad señala que en la modalidad de alumnos no residentes:

DOCENTE: (...) efectuábamos, elaborábamos una serie de guías con toda la bibliografía, como para que el alumno se maneje dentro del autoaprendizaje. Entonces ahí ya fue una de las causales fundamentales (...) todos estos problemas, el contexto social y económico también hizo de que realmente (uno se diera cuenta que los alumnos tenían mucha dificultad, los alumnos presenciales en venir a clase. Si bien se presentó cierta resistencia de grupos presenciales al cambio de modalidad, porque había algunos que iban a cambiar (...) se observó una resistencia, no es que se haya observado sino se concretó cierta resistencia por parte del alumnado. Entonces como veníamos ya con esta digamos esta práctica docente, que por un lado era presencial, pero por otro era semipresencial entonces creo que fue uno de los motivos fundamentales, si mal no recuerdo del cambio ¿no? ... y se daban todas las condiciones políticas institucionales, desde la formación que teníamos algunos docentes, como para que se trabajara el nuevo plan en modalidad a distancia.

XZPV031

Puede así observarse como el inicio de proyecto, encuentra a parte del claustro docente desplegando su rol en forma dual (presencial y semi-presencial), y esto es percibido como un factor que facilitó la puesta en marcha de la innovación, a pesar de ciertas resistencias del alumnado.

De su lado, otra de las docentes involucradas en estos primeros pasos, destaca:

DOCENTE: (...) nosotros ya veníamos de un trabajo a distancia bastante largo en el tiempo pero con una estructura muy casera. Entonces llego un momento en que nos dimos cuenta de que había que darle forma, cumplir con las formalidades y las exigencias de una carrera a distancia. Que ya se venía digamos, trabajando también a nivel nacional internacional sobre nuevas estructuras de ese tipo de enseñanza (...) a raíz de eso comenzamos a estudiar toda la bibliografía que existía sobre la temática y después hicimos un estudio de las factibilidades dentro de nuestra facultad y armamos un esquema básico sobre el que empezamos a trabajar. Un nuevo plan, ya directamente a distancia. A partir de entonces el trabajo fue mucho más arduo que la preparación del plan mismo (...).

EFPV081

Estos registros permiten apreciar, como entre aquellos que impulsaron el cambio de modalidad, la transición se presentó como una oportunidad interesante, pero al mismo tiempo como una amenaza, que requería del desarrollo de nuevas actitudes (reposicionarse, estudiar, formarse para enfrentar la perspectiva de la EAD). Los autores que estudian los procesos de cambio, suelen advertir acerca de las “resistencias al cambio” que se encuentran tanto a nivel subjetivo como social, es decir tanto en los actores individuales como en los grupos.

Probablemente un elemento que favoreció la transición entre ambos sistemas, haya sido esa modalidad “sui generis” que algunos referencian:

DOCENTE: (...) al principio, la primera etapa, fue una cuestión de acierto – error, es decir lo hicimos un poco artesanalmente sin saber incluso, creo yo, que estábamos haciendo educación a distancia. Surgió esa modalidad medio rara, a raíz de las reglamentaciones vigentes, entonces (...) nosotros implementamos esa modalidad semi, que ni semipresencial era y lo llamamos alumnos no residentes.

OQPV061

Pero esta manera de llegar a la EAD, mediante un proceso poco metódico y cargado de improvisación, irá signando el estilo de gestión del proyecto, que en cierto modo – aún en las etapas mejor organizadas – sigue apareciendo para los actores como caracterizado por cierta falta de sistematicidad.

DOCENTE: (...) cuando ya fue aprobado (el proyecto) estaba todo listo y aprobado y parecía que iba a caminar solo, pero en realidad recién ahí empezaron los graves problemas que trae la distancia, que fueron en principio el haber lanzado, sin haber tenido toda la estructura tal como se había previsto en el plan. Pensando en que ... bueno, eso se podía ir dando paulatinamente y se podía funcionar con una estructura a medias. No fue así, ese fue uno de los primeros fracasos, cuando se vió la necesidad de que cuando se monta un programa tiene que estar todo previsto, todo los medios técnicos, humanos y los materiales totalmente previstos.

EFPV081

En oposición a estas apreciaciones, los especialistas resaltan la importancia de un adecuado acompañamiento a los docentes, en la transición entre modalidades. Salinas, al referirse al Campus Extens²⁷¹ indica dos cuestiones relevantes. En primer lugar, que “El colectivo docente universitario necesita de un proceso de formación. La planificación de este proceso y la existencia de formadores de formadores constituyen un tema clave.”²⁷² Y luego, que: “El docente, para desarrollar el nuevo rol de guía y facilitador, necesita servicios de apoyo, guías y ayudas profesionales que le permitan participar enteramente como profesionales.”²⁷³ Sin embargo, algunos aspectos referidos al cambio planificado son rescatados por los profesores. En este sentido, se destacan los cursos de formación en EAD y el asesoramiento pedagógico con el cual contaron, especialmente en el diseño de los materiales curriculares.

Primeras impresiones.

“... Confesor de la Reina, banderillero en Cádiz, tabernero en Dublín. Comunista en Las Vegas, ahogado en el Titanic, flautista en Hamelín ”

JOAQUÍN SABINA

²⁷¹ El Campus Extens es una modalidad mixta adoptada en la Universidad de las Islas Baleares. Según sus coordinadores: “... es un modelo integrado ya que utiliza sistemas con los que los alumnos pueden trabajar dentro y fuera del Campus, utiliza las tecnologías de la información y se apoya fuertemente en las tecnologías interactivas como la videoconferencia ...” (SALINAS, J. y Otros. **CAMPUS EXTENS COMO SISTEMA UNIVERSITARIO SEMIPRESENCIAL**. Revista **Pixel-Bit** N° 23. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2004. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2307.htm> Sin mención de página).

²⁷² SALINAS, J. (2004. b). Op. Cit. (Sin mención de página).

²⁷³ SALINAS, J. (2004. b). Op. Cit. (Sin mención de página).

Al momento de analizar las representaciones generales entre la presencialidad y la EAD, los docentes señalaron una multiplicidad de motivos, de carácter diverso. La mejor organización del tiempo, las relaciones interpersonales, la autonomía del estudiante y la accesibilidad a los estudios universitarios están entre las más consideradas. Llama la atención, que mayoritariamente estas representaciones están referidas a los alumnos o a los vínculos docente-alumno, y muy pocas veces a las dimensiones del propio docente. Muestra de estos escasos planteos, es esta respuesta referida a la pregunta ¿qué modalidad elegirías, si tuvieras la libertad de hacerlo?

DOCENTE: (...) mantenerme en la que estoy porque para mi tiene una serie de ventajas que no tiene la presencial), más allá de la incorporación de las nuevas tecnologías. Creo que como docente me resulta más enriquecedora esta modalidad que la presencial, uno queda más expuesto a caer en la monotonía en la presencial (...).

OQPV061

Resulta doblemente interesante analizar esta respuesta. Primero, porque como dijimos es una de las pocas que pone su foco en lo que le sucede al docente con su tarea, con su rol. Y por otra, porque pareciera mostrar como cuando se vencen las resistencias iniciales y se “entra en tarea”, el desafío de la innovación convierte en más atrayente esa tarea.

Pero en general, cuando requerimos su opinión acerca de las diferencias centrales entre las modalidades, los planteos se nuclearon alrededor de los alumnos o a los vínculos docente-alumno. En esta dirección, una de las diferencias principales está relacionada con la organización del tiempo, que - según algunos - se vería favorecida en la modalidad tradicional. Así una profesora, sugiere:

DOCENTE: (...) lo que pasa es que el trabajo presencial tiene muchos más... digamos, hay un ritmo que esta impuesto por el dictado mismo de la cátedra y que el alumno tiene que seguir o sea que el alumno tiene que asistir a las clases, los trabajos prácticos son tal día, los parciales son tal día. Tienen parciales, la estas materias son promocionales, los alumnos habiendo aprobado los dos parciales y los trabajos prácticos, pueden promocionar (...) yo diría una de las grandes diferencias está en el hecho de que los alumnos del dictado semi-presencial tienen un ritmo que puede dar bastante libertad y por ahí los alumnos se atrasan mucho.

ABPV081

Al tiempo que otra docente, propone:

DOCENTE: (...) pero yo creo que eso es parte de la libertad que tiene una educación a distancia. Son modalidades diferentes, tal vez se podría llegar a subsanar ese problema poniéndole a ellos tiempos específicos, para hacer ciertas materias. Pero no sé hasta que punto se puede hacer algo así en una educación a distancia.

UVPV111

Otro factor que se enuncia como diferencia sustantiva, es lo relacional. Los vínculos docente-alumno. Una joven docente, egresada en la modalidad de EAD, lo coloca en estos términos:

DOCENTE: En ese sentido creo que lamentablemente la modalidad a distancia todavía está en desventaja, pero me parece que se puede ir superando; por ejemplo, se estila mucho en el chat o en el correo electrónico o lo que sea, la foto del alumno, la foto del docente, me parece que en nuestra carrera esta faltando ese tipo de cosas. Yo no digo que reemplace totalmente pero son elementos que ayudan.

STPV061

Y luego agrega:

DOCENTE: Hay que reconocer que esa sería una de las desventaja en relación a la presencialidad. Que el alumno tiene ese contacto más cercano (se refiere a lo presencial) que produce cierta confianza, que le da, en muchos casos, mayor seguridad. Pero pienso que eso tiene que ver con el perfil del alumno también. Cuando se trata de alumnos, que ya son profesionales que se están desempeñando en un campo laboral, me parece que no le es imprescindible. Es algo que se da con los mas jovencitos que traen cierta - es una apreciación mía - que traen cierta inseguridad por que recién han terminado el secundario (...) no tienen tantos compromisos, entonces como que necesitan esa dependencia del docente...

STPV061

El registro anterior, pone en el centro del análisis la aparente confianza que generaría el contacto cara a cara. Y aporta otro elemento, para pensar la relación: el vínculo dependiente. Sin embargo, otro profesor pone la cuestión en estos términos:

DOCENTE: (...) a mi la presencialidad me resulta muy atrayente por este placer que implica el hecho de dar clase, la cuestión casi teatral de dar clases. Pero esto es una cosa personal (...) cuando uno da clase presencial, uno esta más aislado y esto también es una cosa placentera. Por eso a mi lo teatral de la clase... yo creo que no lo reemplazo con nada...

BCPV061

Resulta claro, desde la opinión de este docente, que lo histriónico es para él un factor importante en el vínculo docente-alumno. Se abre aquí la pregunta: ¿tendrá esto que ver con el modelo retórico, que enunciamos en capítulos anteriores? pero también otro interrogante: ¿hasta dónde la estructura psíquica del docente puede ser un factor tan determinante, en su relación con los alumnos, y en que medida - subrayando este nivel de determinación - resultaría imposible pensar en relaciones típicas? Intentaremos retomar estos cuestionamientos, cuando analizemos aspectos más específicos de las entrevistas.

Otra limitación del sistema de EAD, se refiere a las condiciones de accesibilidad a los medios para estudiar.

DOCENTE: ... (no) tener una máquina para trabajar impide a muchos alumnos seguir con la carrera .Eso yo veo por ejemplo que se debería tener - no sé si la facultad o la propia universidad, de poner a disposición del alumno aulas satélites con computadoras para que el alumno pueda acceder a enviar trabajos por correo electrónico o disponer de internet para hacer práctica, sin estar comprando o a veces, trasladándose a otros lugares (...) no sé ... eso yo veo que es una limitante muy importante de los alumnos. Por ahí por eso no estoy viendo un avance (...) el limitante tecnológico, considero que es muy importante.

DEPV081

Desde otro lugar, algunos educadores destacan la contribución de la modalidad a distancia, como posibilidad de formar profesionales críticos y autónomos.

ENTREVISTADOR: Si vos tuvieras libertad para decidir hoy entre mantener la Modalidad a Distancia o volver a la a la Modalidad Presencial ¿qué elegirías?.

DOCENTE: Yo el a distancia, (...) para mi es una modalidad excelente en cuanto a que desarrolla profesionales mucho más críticos, más comprometidos con el estudio y con el trabajo permanente, tanto de capacitación como de creación.”

EFPV081

DOCENTE: (...) bueno sobre todo yo creo que hace más autosuficiente al alumno, porque se tiene que gestionar solo, digamos. Por ahí, muchos recursos tienen que asimilar los conocimientos, si bien siempre hay un apoyo por parte de los docentes, pero es él quien organiza su espacio su tiempo sus capacidades digamos.

KLPV091

DOCENTE: (refiriéndose a su trabajo en otras carreras con modalidad presencial)... yo no le puedo decir no, vos tenés que venir y tenerlo al alumno ahí presente. Los rendimientos en algunos casos salen buenísimos ¿ no ? por lo menos en las experiencias que yo tengo, es decir yo no abro la cátedra absolutamente a distancia, pero atiendo casos particulares donde yo veo que esa persona tiene cierta autonomía ¿ no ?.

NOPV091

Como puede observarse, el factor autonomía de los estudiantes que mencionamos como una de las preocupaciones relevantes en la EAD, es subrayado por muchos de los entrevistados.

Finalmente, varios docentes expresan que cada modalidad tiene fortalezas y debilidades, así - por ejemplo - lo destaca la coordinadora de la modalidad a distancia:

DOCENTE: (...) a mi me parece que son modalidades que tanto una como la otra, son absolutamente interesantes, depende de lo que se pretenda hacer, para quiénes se pretenda hacer. Pero absolutamente importantes las dos, cada una con sus situaciones. Pero yo creo que sí, que la enseñanza presencial tiene un conjunto de componentes importantísimos y valiosísimos que no se descartan, no se suprimen, no se reemplazan por esto, que es otra posibilidad. Una posibilidad diferente (...) yo creo que es interesante hacer las dos cosas, es decir poder hacer este trabajo, que es esencialmente de formación en la modalidad, que esté disponible cuando uno tiene, en una o en otra, los componentes, los insumos y aquello que es básico e imprescindible. No me parecen ni mejor ni peor, ni elegiría una u otra, me parecen las dos absolutamente importantes, interesantes y válidas (...) en una, como decíamos recién, es absolutamente imposible trabajar si no se cuenta con los elementos y en la otra, seguro que también (...) pero no, no me parecen alternativas a elegir, me parecen posibilidades todas, hasta los híbridos (...).

FGPV061

Planificar, conducir y evaluar la enseñanza.

Hasta no hace mucho tiempo, las denominadas incumbencias profesionales ²⁷⁴ obligatorias establecidas por el entonces Ministerio de Cultura y Educación de la Na-

²⁷⁴ En la década de los noventa se eliminó de la nomenclatura oficial universitaria (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Universidades, etc.) el concepto de incumbencias profesionales, entendido

ción, para el caso de las carreras de formación docente incluían “Planificar, conducir y evaluar la enseñanza.” esto es, que desde los ámbitos oficiales de control estatal, estas tres actividades eran (y lo siguen siendo, en buena medida) consideradas como centrales en relación con el rol docente. Veamos, entonces que perciben acerca de ellas, los profesores y auxiliares de nuestro caso.

Formulación de objetivos.

En general, la mayoría de los materiales curriculares analizados, muestran objetivos claramente precisados, que se presentan como orientadores para el estudio de los alumnos. Sin embargo, este tema no ha sido significativo para los docentes, en el transcurso de las entrevistas. Y los pocos, que han respondido a nuestra indagación sobre el particular, no encuentran diferencias entre plantear objetivos para esta modalidad o para otras. Así por ejemplo:

ENTREVISTADOR: (...) los objetivos que vos te planteas como docente (...) ¿son los mismos que te planteaste ante ? Mas allá de los cambios de programa, digamos ¿no?

DOCENTE: Si el objetivo es el mismo, lo que lo que cambia, digamos, son las estrategias que vos tenés que llegar a armar, para que al alumno pueda encarar el estudio autosuficiente, digamos...

OQPV061

Organización de los contenidos.

En cambio, la problemática de los contenidos, su estructuración, desarrollo, secuenciamiento, etc. si ha sido motivos de diversas reflexiones. Algunos profesores consideran que ha habido cambios en la selección y organización de los contenidos, pero generalmente, como consecuencia de transformaciones importantes en el campo disciplinar.

ENTREVISTADOR: (...) Ese cambio de los contenidos ¿tiene que ver, digamos con cuestiones propias de la disciplina que han cambiado?, ¿tiene que ver con la relación con los alumno? o ¿tiene que ver con la modalidad a distancia?

DOCENTE: Yo creo que tiene que ver con todos los factores un poquito, pero sobre todo con los contenidos que... con los que yo estudié, digamos que estábamos acostumbrados a conocer y a manejar dentro de ese marco de esa asignatura ... fueron cambiando muchísimo sobre todo por el impacto de la tecnología.

STPV061

Más adelante, el mismo entrevistado señala:

DOCENTE: (...) los formatos de transferencia de información, son muchos, son muchos contenidos nuevos los que se deben agregar y ese es justamente es el ultimo trabajo, al que estoy abocada. Disgregando contenidos, de una asignatura, desagregando, agregando, viendo como compaginar entre un programa y otro, y bueno ahora en el desarrollo de los contenidos ver también de no sobrecargar tanto una asignatura. Porque eso fue el otro problema que yo experimenté, al haber estado como titular, con funciones de titular en una asignatura y como jefe de trabajos prácticos en

como parcela del saber exclusiva de una determinada profesión. Actualmente se incluye en los planes de estudio el concepto de Perfil Profesional o del Egresado.

la otra, era como que siempre estaba sobrecargando una asignatura, por que no tenía la ... (corte grabación). ”

STPV061

Esto nos lleva a pensar en que existiría una interesante reflexión en algunos docentes, respecto a la cantidad y calidad de contenidos seleccionados, y especialmente cuando esto se vincula al trabajo del alumno, como en el pasaje de la entrevista que sigue: (En la misma entrevista se viene hablando ahora, de los alumnos que realizan solitariamente los prácticos, sin consultas a los profesores)

DOCENTE: ¡Claro! y ahí... justamente por eso (...) esas cuestiones son las que yo comparo con la presencialidad, eso no lo viví jamás en una presencialidad porque el docente le va proponiendo el contenido el alumno lo va tomando, va tratando de resolverlo justamente con los ejemplos que le propone, pero el hecho de que el alumno salga solo a seleccionar los ejemplos implica una cierta disciplina. Mucha disciplina de su parte, es decir él necesariamente tiene que seguir los pasos propuestos por el docente en la guía de trabajos prácticos, eso es lo que uno se propone cuando se sienta a escribir, va imaginando los pasos que el alumno debería ir dando sistemáticamente para llegar justamente a un aprendizaje sólido ¿no?

STPV061

Resulta interesante esta última consideración, ya que por una parte relaciona contenidos y actividades de los alumnos, pero también la necesidad de imaginar los posibles itinerarios de los alumnos, aunque se reserve la idea de que deberían “... seguir los pasos propuestos por el docente.”

Otro docente, se refiere de este modo a la relación entre selección de contenidos y la libertad de seguir itinerarios propios.

DOCENTE: te exige un poco más de profundidad y además seleccionar los contenidos... no podés cargarlo ¡que estudie! ¡que estudie! ... tenés que tratar de que el alumno, el mismo pueda ir buscando sus caminos en esta modalidad y seleccionando, viendo que es lo que le interesa ... es decir, está más lógicamente centrado en el alumno que en el docente, (en) la omnipotencia docente (risas)...

OQPV061

Desde otro lugar, un testimonio ofrece este material:

ENTREVISTADOR): Y en cuanto (...) a la selección de contenidos ¿ requirió alguna cosa distinta el hecho de trabajar a distancia ?

DOCENTE: (...) por ahí tenés que poner determinados contenidos que o por lo menos vos (...) explicitar mas cosas pensando en que el otro no siempre tiene el acceso a la biblioteca, es decir inclusive en la misma fotocopia en el anexo a la bibliografía (...) poner por ahí capítulos de más ¿ no cierto ? (...) para que él no tenga que recurrir a la biblioteca. Porque no en todos lados tienen el acceso a una biblioteca por ejemplo popular, como puede ser la de Oberá (...) los de Oberá tienen esa ventaja, entonces tenés que tomar esas precauciones pensando en aquel que no puede venir una vez al mes. (...) en algunos casos le digo esto podés buscar en la Biblioteca Popular porque es un material que distribuyó la CONABIP.

ENTREVISTADOR: ¿Si ese alumno estuviera acá, no le darías esas orientaciones?

DOCENTE: Si obviamente, lo que pasa es que por ahí uno va y le dice, quizás ahí estaría la diferencia por ejemplo ¿no? en que el alumno que esta acá vos tenés la posibilidad de estimularlo mucho en el rastreo, bueno andá a la biblioteca y buscá, peleá con la bibliotecaria (risas) y todos los avatares que tiene ¿no?

NOPV091

Resulta interesante observar un matiz de diferencia, en como orienta este docente el trabajo con ciertos contenidos (la búsqueda, el rastreo bibliográfico) cuando se trata de alumnos presenciales y a distancia. En el segundo caso, se incrementa el esfuerzo por facilitar el acceso a la información, la preocupación por los contextos específicos; mientras en el otro caso, el alumno queda librado a su capacidad de gestión. Esto no es malo en sí mismo, genera el desarrollo de otras competencias. Pero la actitud frente al alumno de EAD expresa una preocupación especial por saber quién es el otro, y el contexto de su probable aprendizaje.

En esa línea, esta situación diferente, llevó a ciertos docentes a replantear los contenidos, pero también a coordinar mejor la relación con otras asignaturas. Cuestión que - como veremos más adelante - aparece como valoración altamente positiva de esta experiencia, en la mayoría de los docentes.

DOCENTE: (...) entonces por ejemplo las cátedras, para las cátedras como la mía significó entrar a pensar que contenidos y que aptitudes yo tenía que pedirle o debería tratar de trabajar con un alumno que no iba a estar acá conmigo y que cada tanto me iba a llamar o me iba a mandar un trabajo independientemente de (la) presencialidad. (...) incluso me sirvió también para revisar los contenidos de la cátedra en relación con las otras materias, creo que eso es un punto muy importante para la carrera, para la carrera de Bibliotecología. Nos permitió encontrarnos en algún punto y pensar de que por ejemplo para (una) materia como la mía que formaba parte de un área de formación general había contenidos que deberían aproximarse más y ser rescatados también por otras materias.”

MNPV111

Este señalamiento sobre la coordinación entre espacios curriculares, resulta importante para la concreción del diseño curricular en la práctica, ya que es bien sabido que muchas veces dicha coordinación aparece en los “papeles” (documentos), pero no implica acciones concretas de articulación entre los equipos docentes.

Resulta interesante contrastar estos registros, con lo que sostiene Cebrián en relación con la introducción de las tecnologías en la enseñanza superior. El autor mencionado señala que: “Las estructuras epistemológicas como los contenidos curriculares de cada disciplina, requieren formas distintas de construcción y representación en el aula. Igualmente, estas formas solicitan diferentes soportes tecnológicos de comunicación y tratamiento de la información.”²⁷⁵ Siguiendo estos postulados, cabría preguntarse si los contenidos no debieran adecuarse para su tratamiento en las diferentes instancias de la EAD.

Otro abordaje sobre los contenidos está referido a su relación con la práctica.

²⁷⁵ CEBRIAN DE LA SERNA, M. (1997). Op. Cit. (Sin mención de página).

DOCENTE: (...) sugeriría mejorar algunos contenidos, enfocarlos más en los temas puntuales y no darle todo un amplio panorama al alumno o en todo caso dejarle la inquietud que él resuelva (...) investigando (...).

KLPV091

ENTREVISTADOR: (...) ¿Te referís a la materia en particular en la que estás o en general a la carrera?

DOCENTE: En general, nosotros estuvimos haciendo un proceso de eliminación de muchas cosas que queríamos darle a conocer y nos dimos cuenta que era demasiado o sea que (no) se puede terminar de conocer todo y más en esto, que todos los días van apareciendo nuevas teorías y demás. Entonces limitarse a darle los fundamentos básicos y las herramientas para que el alumno posteriormente sigan investigando, si le interesa ...”

KLPV091

Pero este análisis también permite otra consideración, la idea de priorizar la enseñanza de esquemas referenciales generales, desde los cuales los alumnos puedan abordar el conocimiento de una disciplina, y el supuesto subyacente de la formación continua.

Finalmente respecto a la problemática de los contenidos, un profesor aporta lo siguiente:

DOCENTE: No los contenidos no los cambié, lo que cambie es la forma. Obviamente que el cambio (...) digamos (que) todos los años se cambian los contenidos, pero yo a la hora de pensar contenidos no pienso en la modalidad. (...) yo pienso que digamos primero cuáles son los contenidos básicos que se plantean en el MERCOSUR respetar.”

BCPV061

ENTREVISTADOR: Pero sí cambiaría la metodología

DOCENTE: Sí la forma cambia, no el contenido. La forma cambia o la manera de (...) obviamente de hacer el material, de comunicarme con el alumno, todo lo que es lo metodológico lo adapto a la modalidad. El contenido de la materia no, no, no. Me parece que el alumno que estudia a distancia tiene que recibir los mismos contenidos que el tipo que tiene (...) presencialidad. Esto es casi una cuestión filosófica si querés decirlo, digamos no es porque el tipo que está a distancia le voy a dar menos o esto no se lo voy a dar. Yo pienso cuando vamos a hacerle diseñar una página web. Si el tipo estuviese en la presencialidad, yo a lo mejor le digo: mira busca algún diseñador, algún soft que te diseñe página web y encargate vos. (...) en esta modalidad yo le doy la herramienta porque sé lo que le puede costar conseguirla por el acceso a internet, por la dificultad, por la velocidad del enlace. O sea, le facilito más la cosa, pero si tiene que diseñar página web, tiene que diseñar página web. Los dos tienen que diseñar, a uno le doy las herramientas y al otro le digo: arreglate, búscalo, es tu problema ... acá tenés la facultad, tenés el laboratorio, veni en algún horario, conseguite ... busca con el (...) no es mi tema .

BCPV061

Es clara su preocupación por mantener niveles similares de calidad en la formación con independencia de la modalidad, entonces considera que los contenidos deben ser similares, que es la metodología lo que difiere. Y podría decirse, interpretando su discurso, que mientras en la modalidad presencial, él no se preocupa por el modo en que los alumnos acceden a ciertos instrumentos con los cuales aprender, sí lo hace respecto a

los alumnos del programa EAD. Esto probablemente se relaciona con la forma en que este docente concibe la relación con sus alumnos, en ambas modalidades.

DOCENTE: La relación con el alumno deja de ser digamos (...) las cuestiones personales están presentes en la relación docente – alumno. Están presentes, a diferencia de la presencialidad, donde a mi no me importa si el tipo tiene trabajo, no tiene trabajo, tiene computadora o no tiene computadora, en cambio en este caso si viene un tipo y me dice: “yo vivo en la colonia yapa “ y en la colonia yapa me cobran cinco pesos por hora para acceder a una computadora. Esta situación a mi pone en un lugar distinto que es más digamos, tiene una cosa más interesante. O sea esto tiene como contrapartida de (...) yo doy clase y no me importa si al tipo se le murió la madre (...) que si el tipo tiene dificultad de entregar los trabajos prácticos y plantea su problema personal mi reacción ante el problema personal del alumno es distinto. En la carrera a distancia, que en la presencialidad (...) definitivamente.

BCPV061

Pareciera entonces, que paradójicamente la distancia genera mayor proximidad, un intento o una necesidad de mayor conocimiento acerca del otro. No son los contenidos, ni su organización, lo que debe cambiarse, sino el relacionamiento con los estudiantes. Esto lo retomaremos al analizar la cuestión de la relación docente-alumno.

Evaluación de los aprendizajes.

El problema de la evaluación de los aprendizajes es un tema crítico en la configuración del rol docente universitario. Muchas discusiones se organizan alrededor de este aspecto, muchos intentos se realizan para cambiar ciertas prácticas. En un interesante trabajo, Celman²⁷⁶ sugiere una serie de elementos a tener en cuenta para mejorar la evaluación. Entre ellos señalamos que:

- La evaluación es parte del proceso de la Enseñanza y del Aprendizaje, no puede estar escindido de ellos.
- La definición de los instrumentos de evaluación comienza cuando se determinan las condiciones de la enseñanza.
- La calidad de las formas de evaluación, depende de su pertinencia respecto al objeto, los sujetos y la situación.
- La evaluación podrá dar cuenta de los procesos de Enseñanza y de Aprendizaje si el docente puede descentrarse de lo que él supone que enseña y observar otros aspectos.
- Evaluar no es solo obtener información, sino interpretarla.
- La evaluación puede producir mejoras si se la organiza como proceso.

Veamos ahora, como conciben los profesores entrevistados esta cuestión de la evaluación.

DOCENTE: Bueno en realidad los exámenes son ... ¿como te voy a decir? ellos aprenden muchísimo en el examen, eso también nosotros vimos porque esta cuestión de que expongan durante 40,

²⁷⁶ Ver CELMAN, S. en CAMILLONI, A y Otros. **LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL DEBATE DIDÁCTICO CONTEMPORÁNEO.** Editorial Paidós. Buenos Aires, 1998.

minutos, 20 minutos etc. etc. nosotros no (lo) respetamos viste, sino que enseguida empezamos el dialogo para que ... para (...) revertir esto, la situación de examen.

QRPV091

Este planteo, parece acercarse a la problemática, a partir de considerar el examen como una instancia en la que deberían superarse las tensiones que generan habitualmente estas prácticas evaluativas y entender la evaluación como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y no como escindido de ambos. En esta línea se manifiesta otro entrevistado:

ENTREVISTADOR: Mmm. Y respecto a la evaluación ¿no? la evaluación de los aprendizajes de los alumnos... ¿hubo cambios importantes en relación a esta modalidad?

DOCENTE: Para mi, digamos que cobró mayor relevancia la evaluación en proceso.

OQPV061

ENTREVISTADOR: Mmm.

DOCENTE: esto al menos (...) yo me di cuenta que tenía que estar permanentemente evaluando al alumno para poder orientarlo y que hiciera el recorrido correcto y que no se perdiera ... entonces lo que más me ayudaba era esa evaluación en (proceso. También, yo en su momento, cuando elaboré mi material, digamos que se me ocurrió que una manera de facilitar esa evaluación era poniéndole actividades. Después ya me di cuenta que no, no está tanto en las actividades sino en trabajos un poco más amplios y no tantas actividades. Trabajos prácticos mas unificados digamos, que en tantas actividades divididas. Pero creo que la evaluación es una cuestión que se puede resolver a través del seguimiento y la evaluación permanente que uno tiene o puede hacer y registrando , porque vos haces la tutorías (y) vas registrando el tipo de consulta que te hacen, cómo lo resolvés. Entonces todo ese seguimiento que vos haces del alumno te va permitiendo ir corrigiendo su recorrido ¿no?

OQPV061

ENTREVISTADOR: mmm. o sea que cuando vos te encontrás con el alumno en la instancia de examen final, tenés todo un conocimiento acerca de su proceso.

DOCENTE: Si pero no lo tenía cuando (...) en las clases presenciales. Está mucho más, digamos estructurado todo el seguimiento en una planilla donde está volcado todo lo que el alumno fue haciendo durante el transcurso del recorrido de la materia. Desde que lo inicia, incluso hasta cuestiones personales que uno va notando y va registrando, por qué o de qué manera va incidiendo ¿no? en su recorrido. Que también fueron cosas que uno fue aprendiendo, digamos, adecuando y acomodando lo otro a lo mejor, otro profesor no necesitaba hacer ese ... seguimiento (...) bueno a mi se me ocurrió que una manera era esa, registrar todo lo que el alumno iba pasando. Además me sirvió a mí como retroalimentación para ver como iba desde el rol docente y.... (superposición)

ENTREVISTADOR: ¿Por qué te pareció tan importante en esta (...) en esta modalidad?.

DOCENTE: ¿Qué me pareció importante hacer el registro?

ENTREVISTADOR: Todo ese tema del seguimiento, la evaluación en proceso ...

DOCENTE: Por lo que te decía porque me sirve como retroalimentación y porque como experiencia para resolver otras situaciones iguales o similares, de alumnos que tienen las mismas realidades. Es decir vos después tomas y ves, más o menos así, los primeros años cuando hacía una (...) evaluación más sistemática. Esto te daba un panorama de las realidades que estaban viviendo y entonces más o menos te podía servir una experiencia para el año siguiente, otras condiciones iguales

de algún alumno. Este y bueno, ir viendo como resolvían las distintas problemáticas, uno y otro (...) la posibilidad que tenía un alumno, las posibilidades que tenía otro y cómo este armaba sus propias estrategias para resolver una (...) que este las tenía casi resueltas. Entonces todos esos elementos que vos vas sopesando en el momento de decir bueno acá hay que incluir una modificación, esto esta demás, hay que agregar esto, hay que resolver esto bueno y todos esos datos te van aportando a vos para eso, para replantear tu rol.

OQPV061

El registro precedente resulta por demás interesante, porque plantea una práctica concreta mediante la cuál se opera la concepción de evaluación en proceso. Este concepto, muchas veces declarado y pocas veces concretado, asume en este caso una forma visible. La idea de evaluar los progresos, los avances, las dificultades, los modos de acción en cada momento, son pauta de ello. Pero también el modo en el que este docente utiliza, a modo de investigación sobre su propia práctica, el material registrado para replantear su actividad docente y su específico rol. En otro lugar de la misma entrevista surge este diálogo:

ENTREVISTADOR: Vos sabes que hay otros docentes, que me decían que ellos no confiaban demasiado en la evaluación en proceso durante esta modalidad, que para ellos todo se resolvía en términos de la evaluación en el examen final, donde ellos tenían la certeza de que eran tales alumnos los que resolvían los problemas, como que había dudas acerca de quiénes hacían los trabajos ¿a vos te paso esto?

DOCENTE: En algunos casos dudé, pero en general no porque uno se dá cuenta cuando el alumno lo resuelve o no, o cuando acudió a la copia, digamos ... el tema de la copia está siempre latente, máxime ahora con todo esto de Internet. Además en algunas actividades si el alumno lo resolvió por copia para mi no constituía una dificultad. Porque yo con la incorporación de las nuevas tecnologías tengo que enseñarle al alumno o tratar que el alumno entienda, de que si el puede resolver el problema ... es una materia técnica ... copiando lo que ya hizo otro bibliotecario en algún lugar del mundo, lo tengo que hacer porque le estoy enseñando a aprovechar cosas. Es como que si vos estás investigando un tema y te enterás que un investigador en la otra punta del mundo está investigando lo mismo que vos, que avanza y bueno ¿qué haces vos? Ponerte en contacto con ese investigador y ver juntos hasta donde pueden llegar. Donde avanza uno ... En ese sentido a mi no me molesta que el alumno pueda llegar a copiar. no lo veo como una dificultad. E incluso que consulte con otro, que trabaje, al contrario. En mi materia si trabajan en grupo bienvenidos sean.

OQPV061

Resulta por demás interesante el testimonio precedente, en tanto nos permite visualizar el modo en que este docente piensa, desde su propia práctica la formación de un profesional reflexivo, que pueda hacer uso de la información disponible y que pueda operar en un contexto grupal de aprendizaje. Pero el fantasma de la “copia” en los alumnos de EAD ronda los espacios académicos.

ENTREVISTADOR: Hay mucho prejuicio con la Educación a Distancia acerca de que si los alumnos realmente estudian, si las evaluaciones las hacen ellos o se la hacen otros, si bueno hay mucha...

DOCENTE: ¡Ah no! pero eso es igual que con el alumno en el aula, que vos te das cuenta enseñada si se la hicieron o se lo copiaron, si ...

NOPV091

Algunos docentes realizan diversos planteos, en esta línea de superar el fantasma de los trabajos copiados.

DOCENTE: Ahora cambié claro, incluso fui cambiando las consignas de evaluación porque al principio las consignas de evaluación de cada módulo estaban en el mismo módulo impreso y lo que me di cuenta con la segunda, tercera cursada, que ya empezaban ... que es uno de los riesgos que tiene el sistema es la saturación ... empezaban a mandar prácticos absolutamente idénticos (...) entonces yo lo que empecé a hacer fué a principio de año mandarle guías distintas, sobre la base del mismo material guías distintas de trabajo y bueno ...

MNPV111

DOCENTE: Se vé que se pasan información y (risas) cosas así por el estilo ... el tema es también que el riesgo está con esos trabajos así tan esquematizados, tan fijos que después se pasan los trabajos ya corregidos.

LMPV081

DOCENTE: Y hay alumnos que conozco o sea los textos de ellos y las producciones me doy cuenta por la ... el desempeño que han tenido y la calidad de sus de sus trabajos, y que la mayoría de las veces se corresponde, digamos. Pero también hay otros que me han presentado ... aquellos que son medio irregulares y que en la instancia de examen, vos te quedas pensando si realmente ese trabajo que te deslumbró lo hizo él o si se lo hicieron.

MNPV111

Es claro, como aparece en algunos de estos entrevistados, que el problema puede superarse sin mayores dificultades, con algo más de creatividad y un poco menos de esterotipia en las evaluaciones. Y también, que la evaluación continuada, el seguimiento, permite evitar la distorsión de los trabajos no elaborados por los cursantes. Precisamente respecto al seguimiento, vemos estos testimonios.

DOCENTE: A cualquiera, en cualquier modalidad... es decir yo no le corrijo cómo se escribe o no les escribo la frase, pero lo marco y al final yo le escribo siempre al alumno, para que él sepa ¿por qué ? que dificultades (...) en todo caso aprovecho cuando me llaman por teléfono en alguna oportunidad, si me llaman, de conversar sobre alguna acotación, sobre algún tema que me saquen, le hago alguna recomendación ...

NOPV091

La docente entrevistada precedentemente hace referencia al seguimiento en tanto devolución, otros remiten a cuestiones distintas.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo te resulta, digamos, evaluar en un sistema no presencial?

DOCENTE: Es más complicado. Porque el proceso del trabajo se evalúa a través de la presentación de los trabajos, entonces no se puede trabajar mucho el proceso, por el hecho de que ellos no asisten casi a tutorías ...

LMPV081

En el caso precedente, se nota claramente como el seguimiento está directamente asociado a las tutorías. Y como la falta de aprovechamiento de esa instancia (luego analizaremos la situación puntual de las tutorías), por parte de los alumnos, parece limitar las posibles acciones de seguimiento. En cambio, para otros docentes, el seguimiento es

algo mucho más complejo, que implica tanto la presentación y devolución de los trabajos, como la contención de los alumnos.

DOCENTE: El seguimiento por lo general lo hacemos en base a los prácticos que van presentando, a la participación que tienen dentro de la materia. Porque a veces llaman porque realmente tienen una duda puntual o otra vez dicen no, se me ocurrió una idea y quiero comentarla, no sé si estoy en lo cierto o no, entonces a partir de eso vamos haciendo un seguimiento, de si realmente el alumno está evolucionando, está interesado y va presentando los prácticos, con qué frecuencia ... inclusive yo cada tanto reviso la lista de los alumnos que han dejado un poquito de lado y les mando un e-mail o me comunico con ellos por teléfono, como para ver qué es lo que les pasó, si son cuestiones personales o algún problema del aprendizaje que los detuvo ... en esta materia.

KLPV091

Y en la misma entrevista, surge:

ENTREVISTADOR: (...) te preguntaba si vos creías que los demás docentes ¿también tienen un trato así con los alumnos, se preocupan de las circunstancias particulares?

DOCENTE): La mayoría sí.

ENTREVISTADOR: ¿ Si ?

DOCENTE: La mayoría sí, lo que pasa que a veces bueno, no hay tiempo. Tampoco hay personal administrativo, porque yo creo que antes, en el inicio de la carrera, era el soporte administrativo el que se encargaba de hacer ese seguimiento de los alumnos, consultando a los docentes, viendo quienes eran los que habían quedado más rezagados y se ponían en contacto con los alumnos, al desaparecer ese soporte toda esa parte se hacía más difícil ...

KLPV091

Otro aspecto vinculado en términos generales a la evaluación, y en particular al seguimiento es la devolución. La devolución es un aspecto clave de la evaluación en proceso. Una devolución que debería ser ajustada, pero también oportuna. Algo de estas cuestiones aportan las siguientes entrevistas.

ENTREVISTADOR: (...) vos atendés también otros grupos de otras carreras, que tienen actividad presencial ¿hay diferencias importantes entre un grupo y otro, en cuanto a la evaluación?...

DOCENTE: Claro, sí hay diferencias, porque por ejemplo nosotros trabajamos en Portugués Instrumental para las otras carreras, trabajamos una parte teórica y trabajamos una parte práctica, entonces en la parte teórica por ahí trabajamos más las cuestiones gramaticales, instructivas de la lengua, y en la parte práctica, ya traemos los textos definidos para cada carrera (...) Como pueden hacer trabajo grupal, se puede monitorear las dificultades que van presentando, entonces la evaluación es permanente, en ese caso.

ENTREVISTADOR: Digamos hay devolución...

DOCENTE: Hay devolución, exactamente porque van presentando los prácticos y podemos trabajar con esos mismos prácticos y depende de las dificultades que presentan (...) entonces nuevamente para las clases prácticas, trabajar con otro aspecto, reforzar esa parte, volver .. (en la modalidad a distancia) es más difícil porque ya tienen un material impreso y tienen que responder a las actividades que se presentan ahí ...

LMPV081

Sin embargo, otros docentes plantean la devolución en términos diferentes.

ENTREVISTADOR: ¿Y ustedes hacen siempre una devolución en términos (:) de comentarios, etcétera, de los trabajos?

DOCENTE: Sí, generalmente si, yo al menos si. Porque me pasaba como alumna que por ahí nos ponían aprobado o desaprobado, pero uno no sabe en que medida esta aprobado, si esta aprobado apenas o esta muy bien o ... entonces yo trato de decirles bueno está excelente esto, por tal o cual motivo o esta mal esto porque no comprendiste estas cuestiones.

KLPV091

DOCENTE: Yo particularmente les pongo observaciones y les digo qué es lo que me gustó, ya desde el principio ¿no cierto? ... es decir, esa es otra cuestión la evaluación en el (alumno) a distancia, el tomarse el tiempo para escribirle al alumno, para que él note que uno leyó realmente el trabajo y que lo desmenuza punto por punto ... aunque todo el trabajo este bárbaro yo no le sumo un felicitado, está muy bien o muy buen trabajo, sino que además de eso le agrego (...) Acá ví que trabajaste tal cosa y ... me pareció muy buena idea la tuya de enganchar esto con lo otro, es decir ese diálogo entre el alumno y el docente, en la devolución de la evaluación.

EFPV081

Y es en el último registro, en el cuál aparece un aspecto relevante referido a la comunicación. En esta modalidad, la capacidad de establecer un dialogo mediado por la escritura resulta fundamental.

Otro elemento que surge, relacionada a la comunicación, pero desde otro lugar, es la problemática de un sistema que dadas sus características privilegia la escritura, pero en las evaluaciones finales, el formato comunicativo cambia y se pasa a la verbalización. Una profesora entrevistada plantea así, este problema.

DOCENTE: ¿Y sabes que hago? incluso en la instancia de examen final, yo también fui cambiando la forma de tomar, porque antes les daba un texto y le pedía que escribieran a qué genero correspondía, que trataran de ubicar ese texto, porque eso es lo que después le va servir digamos ¿no?. Y había muchas dificultades en la escritura y había mucha frustración allí. Porque si bien yo le pido prácticos escritos, como también el problema de la oralidad, es otro problema que surge en la instancia de examen, en los sistemas que potencian la cuestión de la escritura y sin embargo en la instancia de evaluación final, le pedimos la cuestión de la oralidad ... entonces te quedas vos como docente medio que ... por un lado tenés que todas las producciones de los chicos son producciones escritas, de última estamos evaluando textualidades escritas, (en) la mayoría de las cátedras y en la instancia de evaluación de acreditación ya de la materia (al final), hay materias que piden la instancia oral. Entonces yo terminé pactando con ellos, preguntándole si ellos querían hacerlo por escrito o si querían comentarme oralmente. La mayoría, los que me piden bueno la cuestión de la oralidad le digo bueno “te doy estos textos, tomá, quedate un ratito, fijate a qué genero corresponde, qué subgéneros, por donde va la cosa y tratá de organizar una mínima exposición, contanos como son ...

MNPV111

Estos análisis nos colocan frente a la imagen de evaluaciones que no solo apuntan a cotejar logros puntuales, sino a una evaluación pensada desde la integralidad. Tal como en el caso que sigue.

ENTREVISTADOR: (...) ¿cómo se relaciona esto con la evaluación de alumno? con la evaluación que ustedes hacen al final ¿es tomada en cuenta, todo lo que se puede ver en este seguimiento? cuando hacen la evaluación final de los exámenes ¿no?

DOCENTE: En principio planteamos los objetivos ¿no? y a través de los contactos con los alumnos vamos evaluando en que medida están alcanzando estos objetivos. Si es la comprensión de un concepto, si lo pudieron comprender, la aplicación de determinadas actividades si lo pudieron aplicar y por ahí durante el transcurso, más allá de los trabajos prácticos, si vemos que tienen algunas dificultades le agregamos otros trabajos más, otras actividades más que le permitan adquirir mayor destreza que posibilite alcanzar este objetivo.

ENTREVISTADOR: ¿Y entonces que evalúan en el examen final? si ustedes van haciendo este seguimiento.

DOCENTE: Y en el examen final hacemos como una integración de todas las evaluaciones previas digamos.

KLPV091

Quizás, en definitiva, y para el caso de cada modalidad, se trate de pensar la evaluación. Aunque según una docente entrevistada, la situación de no presencialidad genera una necesidad mayor de pensar la evaluación.

DOCENTE: (:) Este yo creo que hay diferencias en la forma de evaluar, porque de hecho el docente se compromete mucho más con la tarea evaluativa, en el (alumnos) a Distancia, porque está también dudando si realmente hubo adquisición de aprendizajes del otro lado. Entonces eso te exige preparar evaluaciones muy muy pensadas, sabiendo exactamente qué es lo que querés detectar que aprendió ...

EFPV081

Estrategias de la enseñanza.

Otro de los factores que remiten a la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, son los referidos a la estrategias que los docentes utilizamos en la implementación de la enseñanza.

Uno de los problemas que plantean los docentes, caracterizan a la modalidad a distancia, es la redefinición de los posicionamientos de docentes y alumnos, en cuanto a roles a cumplir y actividades a desarrollar.

En cuanto al alumno, se espera que en esta modalidad se produzca una mayor capacidad de aprendizaje autónomo. Así aparece esta perspectiva, en una entrevista.

DOCENTE: Pero al principio la modalidad en sí es interesante, principalmente por esta cuestión de que el alumno tiene que resolver solo, muchas cuestiones y entonces se van dando herramientas, que no solamente le sirven para ese estudio, sino para el ámbito profesional, para otras carreras que posteriormente uno pueda realizar.

ENTREVISTADOR: Claro esto es una cosa que...

DOCENTE: Uno va adquiriendo estrategias de aprendizaje autónomo.

KLPV091

Pero también el cambio se relaciona a veces, con la incertidumbre que le genera al docente ejercer de un modo distinto su rol. Abandonar el itinerario único y previsible,

lineal, con etapas previstas y ponerse a disposición del alumno, en función de diferentes demandas y tiempos diversos. Algunos testimonios muestran esta tensión.

ENTREVISTADOR: Vos decís que cuando empezaron a trabajar en esta modalidad tuvieron que formarse ¿cuáles fueron las cosas que a vos te resultaron más difíciles de manejar para posicionarte como docente de Educación a Distancia?

DOCENTE: Bueno entender cuál es el trabajo de tutor, que es el que tenemos que hacer con los alumnos.

DEPV081

Y luego, en la misma entrevista encontramos

DOCENTE: Bueno hay una forma de organización que se tiene, vamos a decir, que el alumno puede iniciar una cursada en cualquier momento ¿no cierto? Porque lo considera oportuno, se inscribe a inicio de año y puede empezar la cursada en cualquier momento del año ¿no cierto? Y el docente tiene que estar trabajando a lo mejor con todo el contenido de la materia durante todo el año ¿A qué me refiero? a que hay un alumno a lo mejor que empezó en Marzo y vá llevando los módulos de trabajo correctamente en tiempo y hay otro que está empezando a lo mejor en Mayo o Junio empieza con su primer unidad de trabajo o sea que el docente constantemente tiene que estar trabajando con el material y pensando cuál puede ser la inquietud del alumno, cuando recibe una llamada telefónica o de correo electrónico para responderle ¿no cierto?

DEPV081

Es evidente que para algunos docentes, esta organización de la tarea se presenta como un obstáculo. El modelo habitual de seguir cierto orden y preparar cada una de las clases, seminarios, etc. progresivamente se complejiza, cuando tenemos frente alumnos con demandas diversas, tiempos de producción y estilos diferentes, etc. Sigamos un poco este análisis. Claro que habría que preguntarse si esto mismo no sucedería en la modalidad presencial, si rediseñáramos las estrategias de itinerarios únicos, y tratáramos de responder a los estilos particulares, los tiempos y las experiencias previas de los estudiantes.

ENTREVISTADOR: (...) porque habría digamos dos visiones distintas ¿no? es decir ver desde el alumno como lo estas planteando vos o verlo desde el docente. Me imagino que para el docente ha de ser más fácil que todos los alumnos más o menos vayan simultáneamente, y no tener que trabajar con cada uno temas absolutamente distintos o ¿es lo mismo?

DOCENTE: (...) o sea el alumno es individual en su trabajo, pero obligando a que se respeten determinados tiempos o sea de acuerdo al plan que tiene la cátedra, ir cumpliendo con toda la ... (ruidos).

DEPV081

Esta propuesta, de ir organizando de modo similar los tiempos de los alumnos de una misma cursada, aparece en muchas entrevistas. En general, “fundamentada” en la necesidad que “tendrían” los alumnos de un ordenamiento del año académico. Pero en este caso, el motivo es claro: es mucho más difícil para el docente actuar como facilitador, que como expositor en una estructura rígida y preestablecida. Otros docentes plantean:

DOCENTE: ¡Claro! y ahí es donde justamente (...) esas cuestiones son las que yo comparo con la presencialidad. Eso no lo viví jamás en una presencialidad, porque el docente le va proponiendo el contenido el alumno. Lo va tomando, va tratando de resolverlo justamente con los ejemplos que le propone. Pero el hecho de que el alumno salga solo a seleccionar los ejemplos implica una cierta disciplina. Mucha disciplina de su parte, es decir él tiene necesariamente que seguir los pasos propuestos por el docente, en la guía de trabajos prácticos. Eso es lo que uno se propone, cuando se sienta a escribir, va imaginando los pasos que el alumno debería ir dando sistemáticamente, para llegar justamente a un aprendizaje sólido ¿no?

STPV061

Esta rigurosidad en seguir los itinerarios lineales, en cumplir con “los pasos” previstos, esta imposibilidad de pensar que cada alumno puede tomar caminos diversos y no solo el conjeturado por el profesor, pone en escena la imagen del docente como concesionario autorizado de la verdad, pero también pone en entredicho la idea de un aprender a aprender. Justamente otro aspecto relacionado con las estrategias de enseñanza es promover en el alumno la capacidad de aprender a aprender, a seguir investigando por sus propios medios.

DOCENTE: (...) sugeriría mejorar algunos contenidos, enfocarlos más en los temas puntuales y no darle todo un amplio panorama al alumno. O en todo caso, dejarle la inquietud que él se (...) investigando, pero ya fuera del marco obligatorio... (interrupción)

ENTREVISTADOR: Te referís ¿a la materia en particular o en general a la carrera?

DOCENTE: En general nosotros estuvimos haciendo un proceso de eliminación de muchas cosas que queríamos darle a conocer y nos dimos cuenta que era demasiado, o sea nunca se puede terminar de conocer todo. Y más en esto que todos los días van apareciendo nuevas teorías y demás. Entonces limitarse a darle los fundamentos básicos y las herramientas, para que el alumno posteriormente siga investigando, si le interesa siga profundizando, pero entonces se va haciendo mas amena y mas corta también.

KLPV091

Probablemente las dos posiciones en pugna remiten: una a esconder detrás de un proceso “ordenado, pautado, con momentos y etapas establecidas” la necesidad del docente de seguir su propio orden, sus propios pasos y su modo de regular el acceso al conocimiento. En otra sintonía, ofrecer al alumno la posibilidad de manejar tiempos y caminos alternativos, supone una tarea más compleja, que genera incertidumbre, porque resulta imposible saber como y de que modo, cada alumno podrá construir el conocimiento. Entonces la tarea docente requiere un profundo conocimiento de la totalidad del campo, apertura y capacidad de situarse y re-situarse, antes demandas variables.

Posiblemente por eso, la situación de la enseñanza presencial, resulta para muchos profesores como más segurizante.

ENTREVISTADOR: (...) y vos que tenés experiencia en otras carreras ¿acaso los alumnos leen toda la bibliografía en las otras carreras?

DOCENTE: Pero por lo menos tienen la obligación de escucharte Pablo, entonces la presencialidad lo que tiene es que de prepo el otro se tiene que enterar de ese discurso. Le guste o no le guste, es decir lo aprenda o no, está obligado ...

QLPV091

Seguramente, este testimonio nos lleva a preguntarnos acerca de la exterioridad del conocimiento (Edwards) y acerca de su significación (Ausubel y otros). Es interesante ver, como propio docente entrevistado asume que el alumno podrá aprender o no, pero que lo importante - en todo caso - es que escuche nuestro discurso.

Puede resultar interesante analizar en que medida, una propuesta de enseñanza que por su impronta, abandona la metodología de la “clase magistral” (expositiva y retórica) y nos coloca en el centro de un proceso menos ordenado, no interpela a los docentes en relación con sus propios saberes y sus ignorancias. También es relevante ver como la fragmentación del conocimiento, opera también como factor segurizante. Si hoy “damos” el tema X, los alumnos no pueden preguntar sobre otros temas y esto nos asegura “salir airosos” en tanto y en cuanto podamos prever las preguntas, y repasemos los contenidos de la clase.

Otras entrevistas, en cambio, nos proveen material para pensar como algunos docentes se enfrentan a la incertidumbre de su propio “no saber”.

DOCENTE: Es decir que si en algún momento, por ejemplo nosotros lo docentes, tuvimos que aprender a usar las herramientas tecnológicas para enseñar, hoy las herramientas tecnológicas también forman parte del contenido de la enseñanza.

ENTREVISTADOR: Y del hacer profesional independientemente de la docencia.

DOCENTE: Además, además.

FGPV061

Desde otro lugar, pero también relacionado con la cuestión de las estrategias de la enseñanza, vemos como en algunas cátedras se enfrentó el problema de la falta de oralidad.

ENTREVISTADOR: Salvo en una asignatura que con NOPV091 creo, que graban algunas cositas por que ella estaba...

DOCENTE: Si pero no llega a ser un trabajo de oralidad o sea el trabajo este de registro de contar una experiencia no llega a ser una práctica de oralidad, como la que te digo en el examen, aunque supuestamente se obedece a toda una práctica que esta detrás.

ENTREVISTADOR: No yo pensaba cómo se compadece este exceso, pongámoslo entre comillas, de escritura con un futuro técnico que se tiene que comunicarse con el usuario en forma oral, generalmente.

DOCENTE: Claro si y es un problema, es un problema en el sistema, acá la formación (...) este. Si bien en las instancias de tutorías les explican los otros colegas, yo también, de que se les va pedir que ellos, esto que escribieron lo tienen que contar después de forma oral o que se lo van a pedir...

ENTREVISTADOR: Si porque incluso me decía NOPV091 que en caso este de esa experiencia que ella decía, con con la intención de oralizar una parte digamos, lo que sucede es que muchas veces escribían el texto y como lo tenían que grabar y mandar el cassette...

DOCENTE: Era leído.

ENTREVISTADOR: O sea que en definitiva la instancia comunicativa tampoco era muy...

DOCENTE: Bastante deficiente te diría, muy ficcional en ese sentido, porque si bien era ... no pasaba de ser un registro oral, pero no una práctica de oralidad.

MNPV111

Quizás la solución no sea la más apropiada, pero el intento de introducir la oralidad mediante la utilización de cassettes grabados, nos muestra la preocupación de buscar estrategias alternativas, cuando una modalidad reduce las posibilidades de desarrollo de ciertas capacidades o competencias.

La relación docente-alumno, modos de interacción.

Uno de los aspectos más relevantes para este estudio, se vincula a las relaciones que docentes y alumnos establecen, durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La EAD plantea nuevas formas de interacción y/o la necesidad de resignificar los formatos de comunicación tradicionales. Los diferentes roles, que los docentes deberían desplegar en esta modalidad, conllevan la necesidad de revisar y relanzar los procesos comunicacionales.

¿Nuevos roles o viejos roles con nuevos significados?

En cuanto a los nuevos roles, un entrevistado plantea:

DOCENTE: (...) no es problema, la diferencia en realidad entre dar clase y manejar una estructura a distancia, es el modo en que se inscribe el conocimiento, porque en las clases normales, uno dicta clase o dá pautas digamos en el tiempo. Es decir esta lectura para tal momento ... todos los momentos están más o menos pautados y se vá de acuerdo a el desarrollo del programa, de un programa más bien lineal. En cambio en el (sistema) a distancia el alumno tiene muchísima independencia, o sea que él puede ir y venir, dentro del plan de trabajo, cuantas veces él quiera y cómo quiera. Es decir, transita el plan de trabajo con mucha más libertad y tiene más posibilidades de ver lo global de la materia. (...) en cambio el alumno que viene y toma clase, por más que se le entregue el programa a principio de año, él mira globalmente y no tiene esa visión completa y total, que enseguida adquiere él que esta a distancia. Pero por necesidad, porque él ve que este tema no le cierra y mira inmediatamente los que siguen, a ver si de alguna manera pueden cerrar. Y en ese trabajo de ir y venir él crece mucho más intelectualmente (...).

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo es la relación en este caso, a diferencia del otro que es cara a cara en el aula?

DOCENTE: Bueno en el (sistema) a distancia falta ese contacto que hace que uno se apropie del alumno y que el alumno a la vez ¿no cierto? reconozca al docente como su referente inmediato y presente. Bueno algo se pierde (risas) en el camino.

EFPV081

Conocer al otro, reconocer al otro, configurar al otro. Diferentes expresiones, que en términos generales remiten a lo mismo. ¿Quién es el alumno, cómo es, qué espera, qué busca, cómo estudia, en qué condiciones? En la entrevista anterior, el docente habla de apropiarse del alumno. Veamos como lo piensan otros colegas.

ENTREVISTADOR: Vos decís: teníamos que pensar en el alumno que no estaba ¿cómo se hace para pensar en eso?

DOCENTE: Y es difícil pensar en los alumnos que no estaban, porque en realidad tenía que ser un material lo suficientemente claro ... lo cual es muy difícil de generar, un material suficientemente claro porque el otro tiene sus dificultades de decodificación.

MNPV111

Una de las paradojas que nos presentó esta investigación, es la ambigüedad con que se plantea la relación con el otro, en el marco de la enseñanza universitaria. Para algunos, conocer a ese otro es capital, en algunos casos por una cuestión de intercambio lingüístico o negociación de significados, como se plantea en el registro anterior. En otros casos, pareciera que la indefinición del otro, produce inquietud, incertidumbre.

DOCENTE: (...) esa es mi hipótesis, el docente es el que necesita reconocer al estudiante físicamente, desde su producción, mucho más que a veces el estudiante que reconoce el recorrido a través de los materiales (...)

FGPV061

En esa dirección, algunos contrastan las modalidades. ¿La cercanía-lejanía es un problema de modalidad o tiene que ver con los tipos de relación que cada docente establece con sus alumnos, con independencia de que el contexto de aprendizaje sea presencial o a distancia?

DOCENTE: (...) porque el alumno viene muchas veces a rendir sin haber visto nunca la cara del docente. Ahora en el nuevo material incluimos fotos nuestras (risa) por lo menos (que) nos vean nuestras caras, viste (...)

ENTREVISTADOR: Y ese contacto ¿se da en las clases presenciales?

DOCENTE: Y depende del docente, yo creo que también ahí juega mucho el papel del docente ¿no? En mi caso sí, porque yo soy así, media afectiva, entonces siempre me acerco al alumno o cuando veo que un alumno es un poco tímido, yo avanzo más sobre ese alumno, me relaciono más (...) depende del docente, hay algunos que ponen una barrera, me ha tocado como estudiante percibir la barrera y es así.

EFPV081

DOCENTE: Bueno las mayores dificultades por ahí se dan con las materias técnicas, donde necesitan de una tutoría, de un mayor seguimiento. Pero esto también, con todas las nuevas tecnologías, yo creo que se facilita en alguna medida porque y le permite hacer un seguimiento más individualizado del alumno, que yo creo que es otra de las ventajas que tiene esta modalidad. Que los docentes conocen mejor a cada uno de sus alumnos, que una clase presencial digamos, donde hay cien, doscientos, que da su clase, reparte los prácticos y después ...

ENTREVISTADOR: ¿Y porqué los conocen mejor?

DOCENTE: Lo conocen mejor, porque el contacto es más directo. A pesar de la distancia muchas veces, porque hay una mayor retroalimentación en la comunicación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

ENTREVISTADOR: Que notable, porque como vos lo decís, la distancia pareciera que haría mas difícil esto.

DOCENTE: Claro, quizás hace veinte o treinta años atrás, por correo postal digamos (...) y demás podía ser un poco más difícil, pero ahora con todo esto de internet, en cierta medida se facilita mucho más. (ruido tránsito)

KLPV091

Vamos percibiendo la ambigüedad en las percepciones, y al mismo tiempo la paradoja que plantea, en muchos casos, que la distancia facilita el acercamiento. En la siguiente entrevista, esto aparece con todo su esplendor.

DOCENTE: (...) lograr vencer su dificultad con la tecnología, gracias básicamente al material, porque la comunicación con el docente es mínima, porqué no tiene correo, porque no tiene internet (...) esto seguramente y es un cambio de rol, para mí es un cambio de rol. Definitivamente de ese lugar escenográfico que tiene la acción de dar clase, a la comunicación establecerla con un medio en el medio. Porque los alumnos que vienen a hacer consulta no son la mayoría, porque la mayoría vive lejos, entonces vienen muy de vez en cuando. Entonces este rol de tutoría está en general mediatizado. Entonces como hacer para incentivar a un alumno, para que siga estudiando, para que mantenga un ritmo, etc. etc. Es un desafío distinto al de dar clases, donde bueno das clases o sea hay una relación mucho más personalizada. Ahora que cuando la clase era presencial, si querés seguirla y si no lo podés seguir arreglate, es tu problema. O sea, yo te doy clase, vos entendiste, no entendiste, estudiaste. En este caso uno siente una responsabilidad mayor sobre el alumno, que haciendo una clase masiva, que bueno nunca fueron en bibliotecología muy masivas, pero a lo mejor veinte personas. Y el tipo, si le interesa que la siga, si no le interesa problema de él. En este caso yo siento como un compromiso más individual, porque las historias, las historias son mas individuales y la relación con el alumno deja de ser (...) las cuestiones personales están presentes en la relación docente - alumno. Están presentes, a diferencia de la presencialidad donde a mí no me importa si el tipo tiene trabajo, no tiene trabajo, tiene computadora o no tiene computadora, en cambio en este caso si viene un tipo y me dice: “yo vivo en la colonia yapa “ y en la colonia yapa me cobran 5 pesos por hora para acceder a una computadora. Esta situación a mí pone en un lugar distinto, (...) esto tiene como contrapartida de yo doy clase y no me importa si el tipo se le murió la madre, que si el tipo tiene dificultad de entregar los trabajos prácticos y plantea su problema personal. Mi reacción ante el problema personal del alumno es distinto, en la carrera a distancia que en la presencialidad, definitivamente.

BCPV061

Una actitud diferente, una implicación distinta, esto es lo que enuncia este docente, en otro párrafo de la misma entrevista.

DOCENTE: (...) porque lo cierto es esto, el uso de la tecnología intensiva en carreras de grado, en lugares donde el acceso a la tecnología es muy restringido es una cosa compleja (...) entonces esto a mí me obliga a ponerme en un lugar distinto, yo te doy todo en la presencialidad, te doy la clase, te doy el material, explico, contesto yo te estoy dando todo, y si vos avanzas o no avanzas, es casi tu responsabilidad. En cambio cuando es la cosa a distancia yo le doy el material, pero el principal elemento que necesita que es la computadora muchas veces no lo tiene. Entonces esto uno tiene que tratar de suplirlo de alguna manera y flexibiliza la relación con el alumno. Esto digamos yo lo que siento, es mayor nivel de personalización en la relación con el alumno. Ahora que por perfil no soy de los que más relación con los alumnos tiene ¿no? pero mucho más de la que tenía cuando era presencial, esto es así digamos.

BCPV061

DOCENTE: Por mi característica personal, digamos. En una carrera donde la mayoría son mujeres, yo mantengo una distancia. Pero pese a esta distancia uno está más cerquita, digamos de lo que es la realidad del alumno y a lo mejor hasta hay una valoración del alumno distinta. Porque

uno entiende el sacrificio que está haciendo el tipo ese para poder estudiar. Por que sabe lo que le cuesta, porque es gente más grande, el promedio de edad es más alto (...)

BCPV061

El material resulta elocuente, para muchos docentes la modalidad basada en la EAD significó un viraje importante en su relación con el alumno. Comenzó la preocupación por conocerlos, saber sobre sus condiciones materiales y sociales para el estudio. Pero también implicó colocar de otro modo, en la relación, la responsabilidad por el aprendizaje. Mientras para muchos docentes, como el caso de BCPV061, en la presencialidad la responsabilidad casi excluyente era del alumno, en esta modalidad la cuestión parece como más compartida. Y probablemente, esta nueva implicación conduzca a la necesidad de un mayor conocimiento.

Durante otra entrevista, esta temática de proximidad-lejanía, se analiza en términos distintos.

DOCENTE: (...) en realidad la modalidad lo que modifica es el espacio físico y el modo de vinculación, pero no modifica los contenidos, no modifica los modos de aproximación al conocimiento. Modifica las situaciones desde donde está colocado el docente, donde está colocado el alumno y como interactúa. Pero no modifica sobre lo disciplinar que es importantísimo. Algunas resistencias hay, en algunos espacios en relación justamente a ¿como es posible enseñar determinada cosa sin el alumno adelante! y acá el planteo siempre fue ¿cómo es posible que alguien aprenda a través de algún elemento, puesto a disposición por el docente? ¿con qué estrategias lo pone a disposición? donde el eje sea el alumno y no el docente (...)

FGPV061

A pesar de la diversidad de miradas, comienza a aparecer cierto hilo conductor. La relación se construye de modo diferente, porque el eje de la responsabilidad por el aprendizaje se desplaza. En la modalidad tradicional la relación parece estructurarse alrededor de la idea de ofrecer-tomar. El docente (concesionario autorizado del saber) ofrece su saber a quién desea (o debe) tomarlo. Si el estudiante lo desea, debe tomarlo (a eso se dirige su oficio). Pero el cómo tomarlo, cómo apropiarse del saber ofrecido, es de su absoluta responsabilidad. En cambio, cuando una modalidad carece de la legitimidad social necesaria (y a esto remiten los permanentes cuestionamientos sobre la “seriedad” de la EAD, enseñanza virtual, etc.), la responsabilidad parece desplazarse a un espacio compartido. El docente necesita que el alumno aprenda, y eso lo lleva a posicionarse de un modo diferente. Necesita conocer al otro, saber acerca de él, para configurar nuevos dispositivos de enseñanza. Para saber elegir: qué pone a disposición del otro y cómo lo pone, en palabras del último entrevistado.

Todo este análisis nos vuelve sobre la cuestión de los nuevos roles que exige la modalidad no presencial. La coordinadora de la modalidad visualiza de este modo, estas nuevas demandas.

DOCENTE: (...) segundo no estaba acostumbrado a escribir materiales que mediatizaran este trabajo, fue un aprendizaje, hubo distintas reacciones, hubo toda una gama de situaciones Yo trabajé esa ... ese fue mi trabajo más intenso, es decir colaborar con cada docente en esa producción. Trabajar en el diseño pedagógico, vincular unas cátedras con otras para que no hubiera superposiciones o que se hicieran las relaciones, porque eso es un resultado muy interesante que tenemos, todo

esta vinculado con todo. Es decir las asignaturas trabajan en horizontal, no hay superposiciones de contenidos y cuando es de bibliografía se plantea el punto de vista ¿por qué de nuevo recurrimos o apelamos a determinado espacio de contenidos? Volviendo al lugar de la pregunta hubo mucha resistencia para la escritura, hubo resistencia y saboteos de todo orden. Algunos en la resistencia pusieron poco tiempo y otros, mucho tiempo. No obstante una a una las producciones tienen todo aquello que deben tener, como propuesta didáctica y como material mediatizador. Han llevado más tiempo, pero han llegado a un resultado que tiene un conjunto de elementos de calidad para que ese estudiante pueda abordar un recorrido, que no sea a través de un programa y un paquete de bibliografía. Si no que trabajo de Inter.-mediación este adecuadamente realizado a través de los materiales. El otro gran cambio se produjo sobre el espacio tutorial. Modificar la situación de aula o de encuentro presencial periódico, por la situación de tutoría llega hasta el día de hoy, la demanda en el sentido que el alumno no usa la tutoría todo lo que el docente espera, no lo que el alumno necesita. También hubo en ese momento inicial formación en este nuevo modo de trabajo a través de la presencia de una docente que tiene mucho recorrido en esto. Creo que fue importantísimo ese taller, ese trabajo, porque desmitificó un conjunto de supuestos en relación a las tutorías. Y las tutorías tienen también de nuevo una gama muy amplia, hay tutorías de todo tipo y en estos años de trabajo se fueron modificando, por las modificaciones tecnológicas.

ENTREVISTADOR: Mm.

DOCENTE: Cuando nosotros empezamos a trabajar en el año 97 el soporte de los materiales era impreso y el modo de tutoría era presencial o telefónico, y los trabajos prácticos venían por correo postal. Hoy las tutorías son presenciales, son telefónicas, son por correo electrónico. Los trabajos prácticos casi no vienen más por correo, sino por correo electrónico o diskette, por la economía de la impresión

FGPV061

Esta descripción resulta relevante por varias cosas. Por una parte, pone en el centro del análisis las diferencias de desempeño del rol que supone la modalidad. Cambiar el modelo principalmente retórico, por un conjunto de actividades planteadas de un modo distinto al habitual: diseñar materiales curriculares, desarrollar tutorías, evaluar en proceso y articular con otras cátedras, son algunas de estas. Por otro lado, describe las resistencias que se generaron ante lo nuevo, ante lo desconocido, ante el cambio. Y también, muestra como la propuesta pedagógica misma vá cambiando y requiere de ajustes permanentes. Pero, desliza además un comentario, que trabajaremos en contraste con otros testimonios: la función y el aprovechamiento de las tutorías.

ENTREVISTADOR: Claro yo pensaba en eso, en el espacio, cuando vos me decías bueno por ahí en la clase presencial esta más ... una ida y vuelta y uno vá viendo como es el proceso y acá, sino hacen uso de las tutorías tampoco es posible hacer un seguimiento ¿no? este un poco sería el problema.

DOCENTE: Es un problema, es un problema y realmente es un desaprovechamiento muy grande que hay creo, yo diría que es una cosa un poco generalizada, no diría que solamente de esta materia.

ABPV081

DOCENTE: Por meses no ... y hay alumnos que te digo vienen a dejar ... gente que vive por aquí cerca nomás, no vive lejos, viene a dejar el trabajo práctico y a buscar el trabajo práctico. Y a veces cuando al llevarse el trabajo práctico, entonces uno le explica algunas cosas. Pero si, yo veo en ese sentido que el alumno no comprende. No sé si sería trabajo nuestro ¿verdad? este hacerle comprender al alumno más, que él tiene que aprovechar la tutoría, tener mayor contacto con la cá-

tedra. Quizás no somos nosotros que a lo mejor lo largamos al alumno con el material de estudio, váyanse y adiós ¿eh? Cualquier cosita me llama ¿te das cuenta? y a lo mejor no insistir en eso, en las instrucciones del material de estudio, está todo eso ¿eh? cualquier duda que tengan o duden, pero quizás habría que insistir un poco más y quizás, como te digo, habría que poner límites, un cronograma y una serie de cosas que sean obligatorias

ABPV081

Comentarios como el precedente se reiteran en la mayoría de las entrevistas, existe una preocupación generalizada en el claustro docente, por el bajo aprovechamiento de las tutorías. Se evidencia una alta expectativa alrededor de este componente del sistema. Quizás, hipotetizamos, porque se espera en esta instancia, el diálogo o el intercambio; pero también porque en las tutorías la centralidad del docente se escenifica de otro modo. El alumno recurre al docente, viene a él en busca de saber. La coordinadora de la modalidad relativiza este supuesto desaprovechamiento de lo tutorial.

DOCENTE: ... está escrito, es decir los docentes lo plantean concretamente, como una expectativa no cumplida en el sentido de lo que desearían en relación a la comunicación, a la retroalimentación y a un conocimiento más exhaustivo de cual es el recorrido que el estudiante hace, pero hasta ahí, hasta ahí ...

ENTREVISTADOR: Ahora si yo no te entiendo muy mal, (risas) como viene la dinámica, porque a veces cuesta entender bien, por ejemplo los progresos de los alumnos en los trabajos que van haciendo ¿no es también un una retroalimentación?.

DOCENTE: Sí, debiera.

ENTREVISTADOR: Eh.

DOCENTE: Hay docentes que demandan más, es decir que necesitan otro conjunto de elementos, pero creo que cada docente podría decirlo, porque a mi no me pasa (...)

ENTREVISTADOR: (...) la sensación sería que no se aprovecha todo lo que el espacio permitiría.

DOCENTE : ¿Las sensaciones del docente?

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

DOCENTE: Habría que ir al otro lado y averiguar que quiere decir aprovechar, es decir ¿qué es aprovechar? venir, hablar, llamar, escribir, tiene que ver también con la dinámica de los estudiantes, con los recorridos que hacen.

FGPV061

Otros roles, otros procesos comunicativos.

Los docentes aparecen como muy preocupados por la falta de aprovechamiento de los espacios tutoriales, consideran que se los utiliza poco, que no se recurre a ellos. Quizás porque esperaban encontrar en esos espacios, el “retorno” de lo emitido por medio de los materiales curriculares. O tal vez, como venimos pensando, porque los espacios tutoriales les permitirían recuperar el protagonismo aparentemente perdido. Uno de los profesores lo pone en estos términos.

DOCENTE: (...) digamos en principio hay una diferencia que tiene que ver con plantear un tema, desarrollarlo, exponerlo e interactuar directamente con el alumno, con la dinámica que implica la presencialidad. A pasar a básicamente a responder consultas de los alumnos, esta es una diferencia grande en cuanto al rol (...) es un rol distinto, etc. pero el placer de dar clase en una carrera a distancia, el placer hay que buscarlo por otro lado, no por dar clases. A mí me resulta placentero dar clases, el placer en una carrera a distancia no pasa en dar clases, porque uno no da clase, esto sí que es una diferencia en cuanto al rol concreto, pero esto es una cosa personal.

BCPV061

Sin embargo, las tutorías difieren en sus tipos y requieren diferentes disposiciones para la comunicación.

ENTREVISTADOR: En cuanto a las tutorías, como tienen distintas modalidades ¿cuáles son las que usan los alumnos más? Vos me decías que las usan poco, pero los que las usan ¿cuáles usan más? el correo electrónico, el teléfono, la presencial.

DOCENTE: El teléfono yo diría y la presencial. Son los más, también correo electrónico pero menos, bastante menos. (...)

ABPV081

ENTREVISTADOR: Y ¿cómo es tu relación con los alumno a través del e-mail?

DOCENTE: Yo creo que es buena, porque por ahí uno cuando esta ahí con la persona, este te salta el carácter digamos. Cuando uno está por e-mail, siempre es más suave, más diplomático, más...

ENTREVISTADOR: (risita)

DOCENTE: ...uno piensa más para escribir. Se le contesta, a ver le explico así, leé de nuevo, a ver entendí yo lo que quiero explicar y le mando.

ENTREVISTADOR: ¿O sea que la comunicación, a vos te parece que es más fácil a través de este medio que...

DOCENTE: Para mi si.

ENTREVISTADOR: ...que cuando estas cara a cara con el alumno?.

DOCENTE: Para mi si.

OPPV091

DOCENTE: Si yo tengo que hacer una comparación entre el tiempo que me lleva una tutoría presencial y el tiempo que me lleva una tutoría por correo electrónico, siempre la tutoría a través del correo demanda mayor tiempo. Por eso de cuidar la expresión, cuando se escribe hay que cuidar mucho que el alumno entienda o que por lo menos tratar de responder, dá mas trabajo lograr que el alumno entienda o por lo menos responderle exactamente lo que necesita saber. Cuando la tutoría es presencial eso es más fácil, uno puede llegar a comprender la inquietud del alumno con mayor facilidad que cuando lo plantea en forma escrita.

STPV061

Algunos profesores, como vemos en los registros anteriores, destacan obstáculos y posibilidades de la comunicación mediada por la escritura. Le preguntamos sobre esto, a una auxiliar docente que es egresada de la carrera, y que conoció ambas modalidades.

DOCENTE: (...) no las dos cosas, porque hice el primer año como presencial y el segundo año en esta modalidad intermedia. Son cosas diferentes, cada una tiene sus pro y contra. El contra más grande que yo le veo a la carrera a distancia es la falta de comunicación corporal entre el alumno y el docente, que enseña muchísimo. Las experiencias que uno puede obtener de escuchar al docente, las cosas que cuenta, cómo explica experiencias de relaciones (ruido papeles). Es diferente que un docente te esté explicando una bibliografía, a que vos te sientes a leerla nada más. Para mí y se lo comentaba a los docentes la vez pasada, yo fui una de las que estaba a favor de en esta modalidad incluso, hacer encuentros presenciales obligatorios. Aunque sea a distancia la carrera, porque es muy valioso el encuentro con los docentes, es muy valiosa la experiencia que el alumno saca, al escuchar al docente, de verlo expresarse y escucharlo. Eso es algo que la carrera a distancia no tiene, para mí eso es lo más importante en una carrera presencial y la gran diferencia con la carrera a distancia, una de las grandes cuestiones ¿no?

UVPV111

En este caso, aparece un nuevo elemento en la comunicación, la presencia fuerte de lo corporal: la entonación, el gesto, la proxemia. ¿Qué sucede entonces con otras mediaciones? Dicen algunos docentes, que un medio frecuentemente utilizado es el teléfono.

DOCENTE: Si pensamos en el teléfono, es lo que mejor funciona, y es en tiempo real. Y este es un diálogo que permite la retroalimentación Y el teléfono efectivamente resuelve un número importantísimo de necesidades de atención de tutorías.

FGPV061

Aquí observamos dos cuestiones relacionados con las tutorías y los mecanismos de comunicación. El primero es sin lugar a dudas la accesibilidad. Todos tienen fácil acceso a la telefonía, no así a otras tecnologías de la comunicación. Pero el teléfono adiciona un nuevo elemento, según lo marca el docente entrevistado previamente: la comunicación es en tiempo real, hay la posibilidad de construcción de un diálogo.²⁷⁷ Además, hay otros rasgos interesantes a considerar respecto a la comunicación telefónica. Según Gallego: “Los investigadores han analizado con detenimiento las ventajas e inconvenientes de la entrevista telefónica comparada con la entrevista presencial. En algunas tareas encontraron que no había diferencia entre la comunicación por teléfono y la comunicación cara-a-cara, por ejemplo: 1. para la transmisión de información. 2. para la resolución de problemas. 3. para la generación de ideas. 4. para hacer preguntas. 5. para intercambiar opiniones. Estas tareas son, precisamente, las más habituales en una tutoría telefónica.”²⁷⁸ Y a esto, puede agregarse que el uso del teléfono está tan difundido, que hoy en día puede considerarse que no requiere para su uso, la disposición de una habilidad específica.

Otro entrevistado relaciona la construcción del diálogo con la utilización de las TIC's.

²⁷⁷ Esto podría darse también mediante el uso del chat, pero como hemos señalado, la accesibilidad de los alumnos a internet es baja.

²⁷⁸ GALLEGO, D. **EL TELÉFONO COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA**. Revista **Pixel-Bit** N° 2. Universidad de Sevilla. Sevilla, 1994.
<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n2/n2art/art22.htm> (Sin mención de página).

DOCENTE: (...) sino funciona la Internet o no tenés correo electrónico, se te cae quince días y bueno son quince días que estás incomunicado, no podes recepcionar trabajos, corregir, reenviar, etc. Además cuando uno se habitúa a trabajar con la tecnología a full, digamos, es como que después ya no tenés más formas de responder, cuando eso te esta faltando. Le pasa tanto al alumno como al docente, el docente dice ¡Ah, no tengo, bueno no tengo y el alumno dice no me manda! y no me manda, entonces se crea todo un vacío que es muy difícil, después de superar.

EFPV081

Al vacío que instaura el diálogo, parecen referirse tanto el docente entrevistado anteriormente, como el testimonio que sigue.

DOCENTE: (...) porque creo que la actitud de pensar que quería comunicarme con el otro, me llevó a explicitar más algunas cosas. Donde yo no tengo al otro, que me vaya llenando, como en la presencialidad los vacíos que yo voy dejando ... pero intenté prefigurar algún tipo de pregunta. (...).

NOPV091

Ambos, desde diferentes perspectivas, marcan un camino que rompe el monólogo de la clase magistral, de la exposición profesoral, y abre los caminos del diálogo. El problema central no parecen ser los medios, el problema es la intención de dialogar. Así lo expone el mismo entrevistado, cuando se refiere a la escritura del material.

DOCENTE: (...) yo creo que uno tiene muy marcada la matriz de la presencialidad, por un lado. Quizá me equivoque, pero también es cierto que yo no puedo escribir si no pienso en el otro, si no prefiguro al otro. Entonces yo creo que siempre uno escribe para alguien ¿no?

NOPV091

Y así parece corroborarlo otro entrevistado:

DOCENTE: (...) pero como docente, encontré la forma de diálogo con el otro, a través del material (...).

FGPV061

Resulta interesante, sin embargo, diferenciar entre diálogo y oralidad. Esto es planteado en otra entrevista. En ella se subraya un elemento sustantivo de la construcción de la oralidad: el andamiaje.

DOCENTE: Si yo creo que los primeros exámenes les asusta mucho, bueno siempre la instancia de primer año asusta, es una instancia umbral. Pero bueno, algunos las (tono risa) resuelven y otros a partir de ahí... (interrupción)

ENTREVISTADOR: Vos decís que acá, en este caso particular se encuentra con un obstáculo adicional, que sería la forma de cambio en el modo de comunicación, digamos de pasar de los escrito a lo oral, puede ser también un...

DOCENTE: Sí.

ENTREVISTADOR: ... un obstáculo digamos que tuvieran más estos alumnos, que otros, que otros que hacen una carrera presencial.

DOCENTE: Creo que por ahí la instancia áulica facilita otras cosas, posibilita estas cuestiones ... hay un andamiaje de la oralidad que sostiene la clase y bueno. Una serie de cuestiones relacionadas con preguntas y respuestas, explicaciones contrapreguntas y de nuevo reformulaciones. Hay un amasado de la cuestión, la cuestión de amasar el tratamiento de un tema entre todos. El docente explica o introduce un tema y la oralidad se trabaja entre todos, hay una comprensión que sabemos hasta donde llega en función de las preguntas y las reformulaciones (...).

MNPV111

No se discute que en la construcción oral de la dialoguicidad, el andamiaje de lo grupal sea relevante. Pero, muchas veces, en aulas superpobladas, esto termina siendo una ficción, en la cuál participan solo unos pocos. El propio entrevistado así lo observa.

DOCENTE: No, yo soy consiente de que hay una masa de alumnos ... que a veces me pasa como docente, que siento que trabajo con unos pocos. Hay una masa de alumnos en el fondo, que no los llevo a conocer, hay un montón de gente que también deambula, que entra, que sale, que van, que fluyen (...).

MNPV111

Pero también hay otros aportes de lo grupal a la comunicación. Así se sugiere en los siguientes registros, aunque desde visiones muy diferentes.

DOCENTE: (...) lo que pasa es que bueno, uno va trabajando en la clase con el emergente digamos ¿no? por ahí es más inmediato, que surge de esta situación ...

NOPV091

DOCENTE: (...) por ahí cuando daba clase (yo doy clase en otro lado también), cuando doy clase por ahí están los otros alumnos y hay uno que no entiende y los otros que si entienden, y uno trata de explicarles, te preguntan otra cosa. Y cuando vos te sentás a escribir un e-mail estas haciendo eso, escribís eso, vos te podes tomar el tiempo de agarrar y escribir, explicarle, revisar lo que vas a decir. Es distinto estar con la persona en el momento y explicarle, y por ahí el tiempo que está apurado, no está apurado ...

OPPV091

En el primer paso, se marca lo emergente como algo que enriquece la comunicación y el diálogo, mientras que en el segundo, aparece como un elemento distorsivo, que irrumpe desordenando. Recordemos que OPPV091 es un docente que ha expresado su predilección hacia el uso del mail, como instrumento de mediación. Esto nos conduce también a pensar la gran variabilidad que existe, en las preferencias por formas y estilos de comunicación.

En otras entrevistas, se menciona la posibilidad de uso de las tecnologías, y específicamente de Internet. Sin embargo, y hasta ahora ello se visualiza más como lugar de archivo de material, que como facilitador de la comunicación interpersonal.

DOCENTE: Claro y ahora también que mucho material se podría hacer circular por Internet. Muchas cosas, material suplementario o que sé yo, una serie de cosas que podían hacer. Te cuento que nosotros estamos diseñando una página web del área de idiomas y entonces ahí nosotros pensamos poco a poco enriquecerla, los tres idiomas y así hacer circular más material que podría ser opcional pero que a los alumnos podría ayudarlos bastante.

ABPV081

Finalmente, algunos docentes subrayan la diferencia de estilos de comunicación, cuando se trata de asignaturas técnicas o instrumentales.

DOCENTE: A mí me costaba más este modo de comunicación en materias técnicas, como las cuestiones informáticas, es como que necesito que el docente se sienta conmigo y me diga: ahora es así, luego así (...).

ENTREVISTADOR: ¿Con las cuestiones técnicas es el problema?

DOCENTE: Sí, con las materias técnicas y también con los idiomas. Pero eso es a mí, a otros por ahí se les hacen difíciles otras cosas.

IJPV091

La relación entre pares, la impronta de lo grupal.

En el **Capítulo 5**, subrayamos que el grupo es un contexto fundamental para desarrollo del aprendizaje, en tanto enriquece la generación de zonas de construcción del conocimiento. Esto lo plantean distintos docentes, en las entrevistas que analizamos inmediatamente antes de este apartado, especialmente en lo que refiere a los procesos comunicativos. También señalamos en nuestro marco teórico, que la actividad grupal puede favorecer el desarrollo de los vínculos cooperativos, los enfoques interdisciplinarios y/o multirreferenciados, la aceptación del disenso y el pluralismo, etc.

No obstante ello, en esta modalidad prima el trabajo individual. Muchos docentes lo manifiestan, como se hace en la entrevista que continúa.

ENTREVISTADOR: Un tema que me gustaría preguntarte es (...) ¿qué pasa en esta modalidad? ¿no hay posibilidad de trabajo grupal? ¿Hay alguna instancia?

DOCENTE: (...) No, no que yo sepa no existe ninguna, el alumno tiene que trabajar solo, es completamente individual. (...) pero yo no veo como se podría hacer, como podríamos reunir así cuatro o cinco veces al año a alumnos que están tan dispersos ¿no? que algunos son de Posadas es cierto, pero otros vienen de lejos incluso afuera de la provincia y de lugares que son lejanos. Es imposible prácticamente, imposible.

ABPV081

Otros, en las conversaciones mantenidas, manifiestan la existencia de grupos informales, constituidos al margen de las propuestas de la institución.

ENTREVISTADOR: Dos cosas que me entusiasmaron de lo que estás diciendo, una es decir no tiene contacto con los compañeros, es decir ¿la instancia de lo grupal en esta modalidad desaparece absolutamente?

DOCENTE: Desaparece no absolutamente en el caso (de los) que viven cerca y ahí se juntan, se juntan naturalmente, siempre. Ahora él está aislado y esta solo perdió contacto y el contacto que tiene es común, con dos o tres, pero tienen contacto pero es poco.

ENTREVISTADOR: Y virtualmente es muy poco el contacto que pueden establecer.

DOCENTE: Y virtualmente es muy poco el que tienen, porque es difícil pensar de armar una sala de chat, cuando no tienen acceso y cuando le sale ... o sea, estas cosas yo las descarto ...

BCPV061

DOCENTE: Lo que probablemente se dé menos es lo grupal en vinculación con el docente, el docente y grupos. Pero si que hay, así como hay individualidades por su situación geográfica, por su localización. Hay grupos, es decir, hay conjunto de gente, algunas porque ya cuando, se inscriben tienen sus grupos y otros porque se forman. Nunca son grandes grupos. Hay las dos situaciones, hay la situación más individual, la situación de dos, de tres o de comunidad. Y hay algunas situaciones que se van dando a medida que aparece el correo electrónico que son los grupos

ENTREVISTADOR: Virtuales, digamos.

DOCENTE: Más virtuales. No, no está previsto desde la propuesta una situación de trabajo grupal, en un horario, en un chat o en un foro. Porque no fue así como se generó esta propuesta (...).

FGPV061

En esta última entrevista, y en la que sigue, observamos como más allá de la carencia de una propuesta institucional respecto a lo grupal, los alumnos arman sus propias instancias grupales, a partir de variadas estrategias.

DOCENTE: Porque creo que es ... por lo que tengo entendido, muchos de ellos, muchos de esos alumnos es que ya tienen referentes en los pueblos del interior. Hay otros chicos que ya hicieron o que están en años superiores, entonces incluso vienen a mi y me dicen: no vos sabes que estuve trabajando con tal o cual alumno ¡hay que bárbaro! le digo yo ¡que bueno! o sea trabajan con otros chicos que ya cursaron la materia y que les ayudan, estudian también de a dos (...)

MNPV111

Por su parte, algunos docentes perciben la falta de actividad grupal como una falla del programa, como algo necesario para la socialización y el funcionamiento colectivo en la universidad.

DOCENTE: Una de las diferencias principales entre esta modalidad y mi experiencia anterior, como estudiante secundario, es la falta de un grupo para estudiar juntos (...). Yo tenía una compañera, cuando vivía en Oberá y a veces nos reuníamos para estudiar (...)

ENTREVISTADOR: (...) ¿La carrera no tiene una propuesta para organizar grupos, digamos virtuales, para reemplazar la falta de grupos de estudio?

DOCENTE: No, algo sistemático no tiene, yo - que también soy Consejero Departamental - tenía un proyecto, pero ahora que trabajo mucho no pude implementarlo. Era para armar grupos virtuales.

IJPV091

Así como este docente, que es también alumno (en su doble carácter de auxiliar docente), empieza a esbozar ideas para rescatar la grupalidad, otros docentes se permiten imaginar algunas alternativas.

DOCENTE: (...) yo creo que uno tiene que conjugar ¿no? esto de la distancia con algunos, aunque sean mínimos, encuentros presenciales. Pero no el encuentro para la cuestión administrativa del sistema, sino para la socialización entre pares, por ejemplo. El poder exponer frente a un compañero una idea, de poder preguntar al docente, interpelar al docente, contestar al otro ... creo que eso es necesario (...)

NOPV091

DOCENTE: Y bueno, si nosotros tuviéramos realmente las posibilidades tecnológicas desde acá, desde la sede, para fomentar eso pero no las tenemos. Vos tenés las posibilidades de una plataforma donde tenés un foro, donde podés abrir listas de discusión, entonces podés establecer un nexo de relaciones de grupos de alumnos para que se contacten entre ellos. Ahora está un poco supeditado a las posibilidades que tenga un alumno de venir acá, y reunirse con otros alumnos que estén cercanos geográficamente. (...) yo desde mi cátedra lo resolví a través del servicio de prácticas individuales o colectivas dirigidas entonces. Por ahí concertamos entre varios alumnos, nos reunimos tal día, fijamos un tema y generalmente es el tema más complicado a resolver. Y bueno los alumnos vienen y después por ahí continúan comunicándose ellos para seguir avanzando..

OQPV061

Pero más allá de estas ideas, loables en sí mismas, no se percibe una preocupación concreta por generar ámbitos grupales. Probablemente ello se relacione con lo planteado por Alfageme González, cuando a partir de sus investigaciones sobre el trabajo colaborativo en situaciones no presenciales, señala: “Así pensamos que para que sea realmente válido el uso de una metodología colaborativa en enseñanza no presencial, tiene que ir acompañada de una formación previa sobre lo que es y cómo se trabaja con dicha metodología. En nuestra opinión no se puede realizar un trabajo colaborativo no presencial de un modo productivo si antes no se han aprendido los principios metodológicos que sustentan este tipo de enseñanza...”²⁷⁹

La relación teoría-práctica, una tensión presente.

La forma en que se resuelve la tensión teoría-práctica, es una de las preocupaciones centrales de la enseñanza universitaria actual. Como pasar de un modelo fuertemente verbalista y asentado en la racionalidad técnica, al abordaje de aquello que Schön denomina “zonas indeterminadas de la práctica” es un tópico sustantivo de la agenda de la formación universitaria. ¿Cómo se resuelve esta tensión en un programa basado en la EAD? ¿Qué nuevas reflexiones ha generado? ¿Qué diferentes prácticas se han desplegado?

La práctica como producción.

Debido a que esta carrera posee una carga importante de formación técnica, la resolución de la articulación teoría-práctica ha pasado, independientemente de la modalidad, por entender la práctica como producción. Catalogar, clasificar, armar síntesis informativas, son las formas habituales. Algunas de estas formas de producción se han modificado en ciertos matices, debido a la diferencia de entorno.

DOCENTE: Hay un criterio teórico que yo considero para la cátedra, que es el que el alumno sepa trabajar la información ¿no cierto? Que tenga su propio criterio para preparar información o sea elaborar información en su medio, que eso es una de las cosas que todavía el bibliotecario... generalmente es receptor de distintos tipos de material, no prepara material para ofrecer a su comuni-

²⁷⁹ ALFAGEME GONZÁLEZ, M. **EL TRABAJO COLABORATIVO EN SITUACIONES NO PRESENCIALES**. Revista **Pixel-Bit** N° 26. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2005.
<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n26/n26art/art2601.htm> . (Sin mención de página).

dad de usuarios ¿no cierto? Y en uno de los trabajos les pido es que sean elaboradores de información (...)

ENTREVISTADOR : Y esa actividad práctica ¿en un trabajo a distancia te resulta mas difícil desarrollarla?.

DOCENTE: No, porque una vez que el alumno tomó conciencia, de la importancia que tiene la elaboración de información, empieza a pensar que sirve de otra manera a su comunidad. Es decir que a los alumnos que han completado la materia y han pensado en elaborar ese tipo de material, a veces no pensaron que podían ofrecer ese tipo de servicio a su comunidad. Y bueno muchos quedaron muy conformes con eso.

DEPV081

DOCENTE: (...) la idea es incentivarlos a que se promueva ese tipo de trabajo, en sus unidades de información ¿no cierto? Mucho no ví, pero por lo menos queda la inquietud, para que ellos empiecen trabajar eso, en sus lugares de trabajo.

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo es la dinámica? cuando ellos tienen, por ejemplo, que formular una propuesta y presentártela a vos, de cómo harían para generar información sobre su medio ?

DOCENTE: El último trabajo que tengo es por ejemplo preparar un material para una biblioteca virtual. Lo que pido es que ellos preparen una información para que sea puesta en internet, para que se pueda acceder a esa información a través de una página propia de la biblioteca o centro donde ellos estén trabajando.

DEPV081

Hasta allí, el lugar de la práctica se conforma como la producción de un servicio. En otros casos, se trata de instrumentar técnicas específicas.

DOCENTE: (...) cuando llegan a la parte de los trabajos prácticos tienen que ir al material para clasificar específicamente y todo ... las dudas cuando llegan a esa parte, ellos tienen ya toda la base teórica y todos los ejercicios, los primeros ejercicios que estuvieron haciendo. Y bueno llegan a esa parte y ya vienen, cuando vienen a las tutorías, directamente con las dudas específicas. Que no llegan a una clasificación o que no encuentran un lugar para el libro o algo. Entonces vienen, ahí se resuelven o por correo electrónico mandan la pregunta que tienen y ahí se le contesta.

ENTREVISTADOR: ¿Y antes como es hacían estos prácticos?

DOCENTE: Y si, se hacían las clasificaciones en el curso, en la hora de clase.

ENTREVISTADOR: ¿Con la presencia de ustedes?

DOCENTE: Si.

ENTREVISTADOR: Y comparando las dos situaciones ¿cuál te resulta más fácil para trabajar ?

DOCENTE: ¿A mí como docente?

ENTREVISTADOR: Si.

DOCENTE: Y me parece esta, la forma actual a distancia, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

DOCENTE: Por que cuando dábamos clase, todos tienen que ir digamos a un mismo ritmo. O sea vienen y bueno, llegan a una parte, en esta clase se da este tema y en la otra clase se da el otro. Y en este cada uno establece su ritmo, en esta modalidad, entonces el que va más rápido bueno, más rápido, uno le atiende y bueno el que le cuesta más uno se sienta le explica o le manda un e-mail ... pero van a su ritmo, establecen mejor sus tiempos (...).

OPPV091

Destaca en esta entrevista el modo en que la adopción del modelo escolarizado, por parte de la universidad, naturaliza prácticas características de los dispositivos escolares (actividades únicas, ritmos pautados, etc.). En este caso, el cambio de entorno significó un giro hacia un modelo de “aprendizaje tutelado”, tal como sugiere Schön. En otros casos, la sujeción al itinerario fijo, parece ser una obsesión.

DOCENTE: Desde el material se prevé que el alumno alcance la producción, en cuanto a descripción de documentos, que alcance una determinada producción, que catalogue cuarenta libros, en este caso. Lo que pasa en el proceso es imprevisto, es decir el alumno eligió por ejemplo un libro que en realidad no corresponde al marco teórico que él desarrolla o va a desarrollar en el marco esa asignatura. En realidad es un documento que él lo va a conocer, lo va a poder trabajar recién en la fase II y está en la fase I. Pero ¿por qué le pasó eso? por que no hizo una lectura comprensiva, suficiente del material y eligió el libro que estaba a mano y en realidad le surgieron dudas, le generó inquietudes, una serie de cosas que no podía comprender, justamente por que no estaba dentro del marco teórico desarrollado en esa fase de la asignatura.

STPV061

Y esa obsesión por el itinerario fijo, que a pesar del cambio de entorno, se transparenta en muchos materiales y en muchas entrevistas, inmoviliza al docente en su capacidad de pensar como aprovechar el conflicto cognitivo para relanzar el aprendizaje.²⁸⁰ Cabe preguntarse si por ejemplo, no sería más interesante aprovechar esta situación emergente para avanzar sobre la siguiente fase o trabajar ambas fases en contraste. Porque son las situaciones concretas de la realidad, que generan conflicto cognitivo, las que movilizan a los estudiantes alrededor de la necesidad de aprender. Esto se refleja en la entrevista siguiente:

DOCENTE: (...) el alumno esta permanentemente pidiéndote: y esto y acá me trabé, ah ¿y ahora como sigo? Pero ahora tengo este caso y ahora tengo el otro, ahora como resuelvo.

EFPV081

²⁸⁰ Esto se relaciona con dos cuestiones. La primera, remite a la concepción unilineal acerca de la enseñanza y el aprendizaje que sustentan muchos docentes, a la cuál nos hemos referido en capítulos anteriores. Relación de aparente causalidad que llevó a muchos pedagogos a hablar de “enseñanza-aprendizaje” como si se tratara de una relación causa (enseñanza) - efecto (aprendizaje). La segunda, nos muestra la dificultad de adecuación del rol docente al nuevo entorno. En este sentido resulta interesante recordar que diferentes modelos de evaluación de los programas de EAD colocan “... la necesidad de crear nuevos modelos de acomodación de los usuarios a los nuevos entornos, de forma que se asegure su tranquilidad, confort y facilidad de aprendizaje.” como un criterio relevante para evaluar dichos programas. (Ver: RUBIO, M. J. **ENFOQUES Y MODELOS DE EVALUACIÓN DEL E-LEARNING**. Revista **Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**. Volumen 9 N° 2. Universidad de Valencia. Valencia, 2003. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.htm. Sin mención de página.)

Retomando la cuestión de la resolución de la tensión entre lo teórico y lo empírico, hemos visto como se apela tanto a la producción de servicios, como a la resolución técnica de actividades. Esto parece tener que ver con la impronta de la carrera.

ENTREVISTADOR: (...) vos me decías, esta es una carrera fundamentalmente técnica ¿cambió el modo de tratar la relación entre lo teórico y lo práctico, a partir de esta modalidad?

DOCENTE: Primero no es fundamentalmente técnica, tiene un componente técnico, pero tiene un componente de servicio que hace equilibrio con lo técnico y esos son los dos ejes.

ENTREVISTADOR: Mmm.

DOCENTE: (...) lo teórico y lo práctico siempre estuvieron fuertemente combinados, tanto en el eje de los servicios, como en el eje técnico. Es decir, no se hacía la escisión entre teoría y práctica. Es una combinación teórico práctica, porque se trabajan herramientas, instrumentos y sobre eso se generan productos: (...) pero eso no se modificó por la modalidad, en realidad la modalidad lo que modifica es el espacio físico y el modo de vinculación, pero no modifica los contenidos, no modifica los modos de aproximación al conocimiento.

FGPV061

La práctica como observación crítica.

Sin embargo, no en todos los espacios curriculares es viable proponer la producción como actividad práctica. Hay asignaturas que debido a sus características desarrollan otras estrategias. Una de ellas es la aproximación crítica a la realidad, mediante la observación.

ENTREVISTADOR: (...) si bien esta, me dijiste, es una materia introductoria, el tema de los prácticos ¿son prácticos que se realizan en terreno, en las bibliotecas?

DOCENTE: Si hay prácticos teóricos, hay cosas que tienen que trasladar a la práctica o hacer una crítica sobre la práctica, tomando los fundamentos teóricos digamos, es un poco combinado.

KLPV091

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se resuelve la cuestión de la práctica en la modalidad a distancia?

DOCENTE: Yo creo que la cuestión en nuestro caso, bibliotecología, no es muy difícil de de solucionar. Porque ellos lo que tienen que hacer son trabajos en unidades de información ¿no cierto? generalmente bibliotecas y siempre que tengan alcance, por que en el interior tienen tan pocas bibliotecas, a veces una por localidad y son tan precarias. Es decir nuestro sistema de información provincial es tan precario (...) yo por ejemplo le exijo mucho trabajo de comparación con lo que debería ser, es decir con la teoría, con lo que presento en teoría, en el material y bueno se crean muchos conflictos también. Porque van los alumnos con la teoría y algunos con poco tacto, por ejemplo, dicen pero esto no “debería ser así debería ser así” y ahí empiezan los problemas institucionales viste, pero bueno yo creo que eso es saludable también.

EFPV081

La práctica como simulación.

En cambio, hay docentes que impedidos de promover el trabajo en terreno, apelan a estrategias alternativas, como el caso de la simulación.

DOCENTE: (...) Yo igual le pongo una serie de situaciones que pueden enfrentar con el usuario. Le armamos situaciones que una las conoce por experiencia o que pueden surgir, por ejemplo viene el lector y dice yo necesito este libro pero hace dos semanas que lo tiene fulano. Ya me lo dijeron y no lo devuelven. Bueno como reaccionar ante esa situación. Esa una de las mínimas, no cierto.

EFPV081

DOCENTE: Bueno mira yo tengo el último práctico, justamente hablando de comunicación, el último práctico es plantear una especie de situación virtual, que puede coincidir o no, porque si él esta trabajando puede ser una situación que a él se le plantee, una situación comunicativa, donde él haga una descripción del perfil de los usuarios, de la unidad de información, porque no necesariamente tiene que ser una biblioteca y como él actuaría frente a pedidos concretos, que plantee qué es lo que se le pide y cómo lo resuelve.

NOPV091

Los escenarios de la práctica.

Esta variedad de situaciones, derivadas de las características de los diferentes espacios curriculares, implican la necesidad de rastrear y estructurar diversas topologías para el desarrollo de prácticas específicas.

ENTREVISTADOR: Y esa práctica ¿dónde la resuelven, en qué ámbitos? ¿En bibliotecas donde ellos están o lo pueden hacer con algún material que ustedes le proporcionan?

DOCENTE: Se dá una combinación, hay casos que lo resuelven yendo a las bibliotecas del medio y otros casos se los armamos, para que ellos los resuelvan. Porque hay medios o bibliotecas en nuestro interior que realmente no los podés mandar, porque no tiene sentido (...) si no le armamos casos, por eso te digo que exige mucho previamente (...) porque son cuatro las materias técnicas que son centrales, y bueno y después la ayuda de las nuevas tecnologías que lógicamente eso nos ha facilitado mucho ¿no?

ENTREVISTADOR: ¿por ejemplo en qué?

DOCENTE: Y en el sentido de que ellos pueden acceder por internet a bibliotecas virtuales, donde realmente encontrar un modelo que van a enriquecer su formación (...).

OQPV061

Esta última apreciación, nos conduce a examinar brevemente como se produce una interesante vinculación tecnológica entre campo profesional específico y la EAD.

DOCENTE: Entonces lo que antes llevaba una explicación ininterminable de páginas y páginas, para decir de qué se trata, hoy lo puede ver apelando a una dirección. Tiene el instrumento ahí. En nuestro espacio, la educación a distancia y las tecnologías han hecho al mismo tiempo el salto con el espacio disciplinario propio, porque nuestro espacio disciplinario tiene a la tecnología como un instrumento de trabajo. Entonces, eso ha modificado fuertemente. Si el inicio se hiciera en este siglo, otros serían los puntos de arranque y otras serían las problemáticas.

FGPV061

Las prácticas profesionales.

Todos estos relatos previos resultan interesantes, pero en este aspecto resulta particularmente significativo el desarrollo del espacio curricular específicamente dedicado

a las prácticas profesionales. Analizamos con el docente responsable algunas cuestiones inherentes a su desarrollo.

DOCENTE: (...) yo tengo la virtud de conocer muchas bibliotecas de la provincia (...) cuando el alumno hace una planificación y me manda una foto al final, yo te diría en este momento puedo controlar la práctica sin ninguna visita, con fotos electrónicas, con partes diarios o como controlé la práctica de este muchacho en Capital Federal, que él ya tenía diseñada una página web.

ENTREVISTADOR: Mmm.

DOCENTE: El no sabía porque había hecho todas las cosas, estaba muy bien hecha, muy linda, entonces hicimos como una cuestión inversa. El ya había practicado, entonces buscamos toda la teoría de su práctica. Porque puso tal sistema, porque puso tal otra cosa y me preparó un hermoso CD, con su página con toda la teoría (...).

JKPV061

Caminos diversos, aunque el propósito sigue siendo sumergir al alumno en el contexto de su profesión, contactarlo con sus problemas, enfrentarlo a la incertidumbre de las decisiones a tomar, las alternativas entre las cuales optar, los conflictos éticos, etc.

DOCENTE (...) hacen un plan de práctica y ellos hacen dos tipos de práctica. Una macro o micro, la práctica macro es cuando van a una biblioteca y nunca hubo un profesional ahí dentro. Tienen que organizarla en general, todo o sea que organizan someramente todos los aspectos (un poco de organización, un poco de procesos técnicos, un poco de servicios). Después está la práctica micro, que es cuando van a bibliotecas que ya están organizadas y bueno tienen que organizar la hembra, hacen este pedacito en profundidad.

ENTREVISTADOR: (...) Las practicas antes, si bien vos no estuviste seguramente alguna referencia tenés ¿cómo eran? (...) ¿qué es lo que cambió ahora respecto de eso?.

DOCENTE (JKPV): Sí, por supuesto que se hacían todas las prácticas en la Ciudad de Posadas (...). Nosotros tenemos cien horas de práctica, (son poquíssimas, digamos) y 40 horas más de teórico y entonces el docente iba a hacer el control de práctica, no sé una vez por semana. Pero ahí veía el docente como clasificaba (...)

JKPV061

Una diferencia notable parece ser, en este terreno, el reemplazo de la práctica concebida como control “in situ”, por una práctica pensada en términos de supervisión, en la cuál el practicante desarrolla su actividad, confecciona reportes y a partir de ellos se reflexiona sobre problemas, obstáculos, etc.

La regulación del tiempo.

Otra tensión, que recorre las discusiones entre los docentes, remite a la regulación del tiempo. Diseños abiertos o cerrados, itinerarios fijos o alternativos, sugerencias o libertad absoluta, son algunos de los elementos que generan esta fértil discusión.

Desde la coordinación, se apuesta a una propuesta abierta y flexible. Muchos profesores, en cambio, consideran necesario ir pautando el manejo del tiempo.

La flexibilidad de la propuesta.

La coordinadora de la modalidad describe de este modo el proyecto vigente.

DOCENTE: (...) nuestra propuesta no tiene ningún tipo de rigidización en el período de cursado, la cursada la hace el estudiante cuando puede y como puede, solamente entre marzo y noviembre, en relación a las tutorías. Pero tiene una absoluta flexibilidad en el tiempo que le demora el cursado o en el inicio del cursado, que a veces está vinculado a cursar al mismo tiempo, un número de materias u otro. (...)

ENTREVISTADOR: Claro porque ¿qué sería un cursado? ¿qué sería el cursado de un alumno?.

DOCENTE: (...) exactamente, el cursado de un alumno en nuestra propuesta es el recorrido por toda la asignatura, de acuerdo a lo que planteó el docente a través de su programa, sus estrategias. Eso está desplegado en un material instruccional que hace el recorrido en un diálogo con el estudiante. (...) no hay materia libre (a eso me refiero con el cursado) y eso está de algún modo también previsto administrativamente.

FGPV061

Sin embargo, la experiencia anterior, condujo a la carrera a pensar que sugerir itinerarios, era el mejor modo de ayudar a los alumnos a realizar un recorrido apropiado.

DOCENTE: Con el antecedente que nosotros teníamos de los alumnos no residentes, los alumnos hacían todo el cursado de todas las asignaturas que correspondían a un año, la regularizaban y luego, alguna vez, algún día, daban un examen respecto de esos contenidos de enseñanza. Esta experiencia se visualizó rápidamente, es decir ni bien empezó la primera cohorte, así fue la dinámica. Recorrían un conjunto de problemáticas y las resolvían y luego toman la siguiente, razón por la que a esta altura nosotros le sugerimos un itinerario...

ENTREVISTADOR: Mm mm.

DOCENTE: ...donde empiezan por materias introductorias, hasta cinco y una vez hecho ese recorrido entran a un espacio más técnico, más profesional que involucra o implica un conjunto de conocimientos previos, dados en esas materias introductorias y un recorrido por el modo de aprender, diferente, que lo ayuda con cuestiones que son más complejas.

ENTREVISTADOR: Eso se le sugiere. Si un alumno decide hacer un recorrido distinto ¿puede hacerlo?

DOCENTE: (...) puede hacerlo es decir el plan de estudio y el sistema de correlatividades lo habilita, puede hacer su propio itinerario, esto es solo una sugerencia.

FGPV061

Pero a esta sugerencia, se agrega el modo en que el material opera como organizador.

DOCENTE: Porque tiene un componente más que es el material que mediatiza, porque en este caso donde se hace la propuesta entera previa. (esto) permite al otro tener una hipótesis de todo el recorrido, por decir: tener la globalidad, y luego a hacer su propia trayectoria. En ese sentido no siempre la presencialidad da esas posibilidades o los tiempos lo permiten.

FGPV061

Algunos docentes visualizan de este modo, la opción de los alumnos por los recorridos.

ENTREVISTADOR: Y ellos ¿eligen su forma de seguir las materias, de generar sus propias prioridades o esto requiere una orientación de parte de ustedes y ellos la piden?

DOCENTE: Hay alumnos que la piden y otros que la eligen.

ENTREVISTADOR: Mmm

DOCENTE: Ellos van eligiendo su propio su propio recorrido, hay algunos alumnos que no, que vienen y piden orientación. Pero a veces piden orientación, pero uno no puede tampoco... porque como le falta el contexto. Uno no sabe muchas veces como orientarlo, porque le faltan elementos que ellos no aportan, como para poder decir te conviene comenzar... Por supuesto que nosotros tenemos un recorrido, que suponemos que es el correcto, pero a veces ellos eligen otro y eso no quiere decir que no (tono risa) lleguen al mismo resultado ¿no?

OQPV061

Otro entrevistado, alumno avanzado y auxiliar docente, rescata esta posibilidad desde su propia experiencia como alumno.

DOCENTE: A mi me resulta interesante, al principio me asustó un poco, porque yo pensaba bueno hay que ser responsable. Tampoco puedo decir ¡ah! porque estoy en mi casa, dejo de estudiar, dejo esto para mañana. Porque si no se tiene un ritmo, no vamos para ningún lado. Pero me resultó interesante y muy positiva, sobre todo porque me permite organizar mis tiempos, combinar el trabajo con el estudio.

KLPV091

En su mayoría, los docentes entrevistados coinciden en que es positivo que los alumnos puedan disponer mejor de sus tiempos. No obstante, consideran que el diseño es extremadamente flexible, y no ayuda a los estudiantes a aprovechar mejor el tiempo de estudio.

DOCENTE: Bueno lo que pasa es que el trabajo presencial tiene muchos ... digamos hay un ritmo, que está impuesto por el dictado mismo de la cátedra y que el alumno tiene que seguir. O sea, que el alumno tiene que asistir a las clases, los trabajos prácticos son tal día, los parciales son tal día (...) en cambio, eso yo diría, una de las grandes diferencias está en el hecho de que los alumnos del dictado semipresencial, tienen un ritmo que puede dar bastante libertad y por ahí los alumnos se atrasan mucho, mucho. Pasa mucho un trabajo del otro. Te presentan, a lo mejor los primeros trabajos bastante tarde, es decir ellos le imprimen su propio ritmo ... yo voy a empezar este año a poner un cronograma bien coercitivo. Creo yo, porque sino el alumno mismo vá posponiendo la presentación de los trabajos y se le acumulan. Hay mucha libertad en cuanto al ritmo y eso para mi es perjudicial, porque el alumno de repente te presenta tres trabajos juntos o deja pasar mucho tiempo, entre un trabajo y otro.

ABPV081

El problema comienza a plantearse entre los ritmos individuales, que en su mayoría los docentes estiman deben ser respetados, y las tareas propias de la orientación, la tutoría y la evaluación en proceso. Es claro que la disparidad de tiempos y ritmos com-

plejiza la tarea de un docente habituado a un sistema escolarizado, en el cuál todos hacen lo mismo y en tiempo equivalente.

Organizar el tiempo.

Pero no toda pauta de la organización temporal, implica necesariamente aferrarse al sistema escolarizado. También puede suponer un modo de ayudar a los alumnos en la gestión de sus propios aprendizajes, en los cuales la variable temporal es una variable a considerar.

ENTREVISTADOR: ¿ Vos crees que en esta modalidad, el recorrido que hace el alumno está demasiado librado a su decisión, como para no permitirle. (superposición)

DOCENTE: Si, es por eso, cuando se dieron cuenta les pasó un cuatrimestre y no iniciaron. Y cuando iniciaron en el segundo cuatrimestre, en realidad la materia es demasiado técnica, demanda su tiempo, tienen que hacer trabajos de campo, tienen que salir. Primero tiene que asumir la lectura del marco teórico, por que cuando salen sin haber leído es donde justamente se frustran (...)

STPV061

En la entrevista anterior se plantea como la falta de orientaciones puede conducir a frustraciones, porque muchas veces los alumnos no pueden regular solos sus tiempos, habida cuenta que desconocen el tenor de las tareas a realizar, y lo que ellas suponen en términos de afectación de tiempo. En otros casos, la problemática se plantea debido a la relación entre materias.

DOCENTE: (...) se complica n el sentido en que hay materias que están interrelacionadas entre sí y que tendrían que ir haciéndolas juntas, paralelamente, Tratamiento (se refiere a Tratamiento Automático de la Información) por ejemplo, está muy relacionada a Catalogación, de hecho entre un módulo y otro se los remite “vaya ahora a Tratamiento Ciclo I y vea la página tal”. En Tratamiento lo mismo “vaya al módulo de Catalogación, vea el ejercicio tal, haga lo de la base de datos”. Entonces son materias que ellos tendrían que ir haciéndolas juntas y que como tienen la libertad de hacer la asignatura que quieren, no siempre se dá esa situación y si esas cuestiones a veces se complican.

UVPV111

En este caso, la relación está determinada por un material que requiere de ciertos itinerarios, aunque luego - en la propuesta general - se ofrezca un diseño abierto. Un caso diferente se plantea en la entrevista que sigue.

DOCENTE: Y a mí, una cosa que como docente me parece preocupante, que es el no saber cuales son las otras materias que ese alumno esta haciendo. Que yo creo que en la presencialidad uno también maneja, tiene cierto ... aunque no todos estén haciendo lo mismo, hay como una inercia del grupo central te diría, donde están compartiendo ... porque también vos como docente te ves obligado a articular con los contenidos de tus otros colegas, como para que en definitiva todos construyan la cabeza de ese alumno ¿no cierto?

QLPV091

Aquí pareciera que el presupuesto es otro, porque a pesar que los materiales intenten establecer articulaciones, los docentes interpretan que depende de su protagonismo

la factibilidad de integración de conocimientos. Partiendo de este supuesto, solo sería posible el armado de un diseño muy cerrado, que siguiera paso a paso un determinado camino. Sin embargo, es cotidiano un comentario, entre los docentes universitarios. Se trata del hecho de que, más allá que sus alumnos hubieran cursado y/o aprobado las asignaturas consideradas correlativas, no existen por ello garantías, de que cuenten con las herramientas conceptuales de las que deberían haberse apropiado, en los espacios curriculares previos. En esto, la fragmentación del conocimiento académico y el oficio del alumno, nos juegan una mala pasada.

La opción: cronogramas más ajustados.

Frente al problema que enunciamos, en buena parte de las entrevistas, las proposiciones remiten a elaborar ciertos cronogramas.

ENTREVISTADOR: Me decís que cada uno va a su ritmo y en este caso, en general ¿terminan en tiempos más o menos razonables de cursar y de rendir la materia? ¿o se demoran más de lo habitual?

DOCENTE: Se demoran, se demoran más.

ENTREVISTADOR: En general los alumnos a distancia ¿más que los alumnos presenciales? ¿y ustedes saben a que se debe esta demora?

DOCENTE: Yo creo que es a la falta de exigencia de plazos, eso me parece.

ENTREVISTADO: O sea, ellos no tienen cronogramas de presentación.

DOCENTE: Exacto, no tienen cronogramas.

OPPV091

DOCENTE: (...) tiene que ver por ejemplo con la falta de un cronograma de trabajo, que le exija al alumno cerrar en un determinado momento, la materia. Es decir, nosotros hicimos un esquema muy abierto y en ese esquema: el alumno hace lo que quiere y cuando quiere. Entonces es muy anárquico, llega un momento por ejemplo, a nosotros nos ha ocurrido, que a fin de año con tal de regularizar, nos traen los trabajos desde el primer módulo hasta el último.

EFPV081

Los materiales curriculares y la mediación.

Como venimos afirmando, en esta propuesta pedagógica, los materiales curriculares cumplen una función primordial. Los materiales curriculares ocupan el lugar de herramientas que utilizamos los docentes, como recursos para desarrollar la mediación entre el aprendiz y el objeto del aprendizaje. A diferencia de lo que ocurre en la modalidad presencial, en la cual la clase (ese encuentro real entre docente, alumno y conocimiento) opera como hilo conductor del entramado curricular, en el entorno no presencial que hemos investigado, es el material curricular el que asume dicha función.

El diseño de los materiales curriculares.

Según surge de los relatos, la etapa de diseño y elaboración de los materiales fue una de las más complejas y exigentes, en la implementación de la nueva modalidad.

Ello significa un cambio cultural importante, en el contexto de una cultura signada por la oralidad.

DOCENTE: El cambio más grande fue para los docentes, porque los docentes instalados en un espacio tradicional, hacían su trabajo de acuerdo a esos esquemas o esas rutinas y a ese conocimiento. La modalidad de no residentes aportaba al estudiante un paquete bibliográfico, pero en la instancia presencial estaba, mes tras mes poniendo en presencia y circunstancia al docente en un espacio áulico. Cuando armamos esta propuesta, una de las cuestiones con la que se trabajó fuerte, importantemente sobre el inicio, fue la situación de producción de materiales que fueran esta traducción de la mediatización y la mediación a una producción escrita. Donde el docente conversa con su estudiante, hace sugerencias y recorridos a través de la escritura. El conjunto docente no tenía ninguna experiencia en escribir. En la facultad y en la Universidad no estaba muy instalado que el docente escribiera, en un diálogo, en una modalidad muy particular y diferente. Primero no estaba acostumbrado a escribir...

FGPV061

Esta primera aproximación a la cuestión del diseño de los materiales, hecha desde la coordinación de la modalidad, abre una serie de líneas para pensar esta problemática. Escribir para dialogar, la escritura como mediación. Significados fuertes, sin duda, los que se atribuyeron a los materiales pretendidos. Empecemos por el diálogo. ¿Cuántos docentes, en las modalidades tradicionales están habituados a dialogar? ¿Cuántos salen del rutinario monólogo, para escuchar al otro? Porque dialogar es tender puentes, y tender puentes implica, que del otro lado habrá un otro dispuesto a cruzar. ¿Cuántas clases magistrales universitarias, no son otra cosa que puentes a ningún lado, que monólogos encerrados en sus propias lógicas y formatos? Pero el desafío, no solo se planteó en términos de inaugurar el diálogo. Sino que además, se pretendió que este diálogo estuviera mediado por la escritura, cuando en su mayoría, los docentes de la carrera no estaban habituados a la escritura o cuando menos a una escritura particular, la de la mediación pedagógica.

La tensión principal, respecto al diseño de materiales, se vincula con el desplazamiento que se produce desde la verbalización (en tanto práctica cotidiana del docente universitario) hacia su reemplazo por un material, que opere como mediador. Así lo plantearon algunos entrevistados.

DOCENTE: (...) por ejemplo en la producción de materiales. Como el material tiene que ser el docente plasmado en un soporte. El docente no sabía plasmar, digamos reflejarse en el texto escribiendo. La dificultad de escribir, escribir lo que se hace, lo que se dice siempre. En la clase uno vá y habla, y es muy diferente hablar a escribir. Bueno esa fue una barrera tremenda, había docentes que tardaron hasta tres años en producir su material. (...).

EFPV081

Durante el diseño de los materiales curriculares, la tarea fue ardua, ríspida y para nada exenta de controversias y resistencias, como lo señalan varios entrevistados.

DOCENTE: (...) mi gran preocupación era sentarme y escribir, pensando de algún modo que yo dialogaba con los alumnos. Es decir que yo estaba dando mi clase y pensaba de pronto cómo, qué preguntas podrían surgir frente a cada uno de los temas. Y si vos revisas el material, vas a ver que mi material de pronto rompe con una especie de estructura básica que mantiene el resto de los materiales. Porque con mis pocos elementos y mi poca (tono risa) sapiencia respecto a la educa-

ción a distancia, yo lo que sí sabía o mi gran preocupación era justamente el tema comunicacional con el alumno ¿no?: Entonces toda mi enciclopedia y toda la bibliografía, los aportes y la visión tenía que ver con eso ¿no? (...)

ENTREVISTADOR: (...) estaba pensando mientras me decías ... algo respecto al tema del diseño. Vos decís: bueno yo hice un diseño, digamos bastante diferente porque ¿por qué el resto de los diseños tiene como una misma matriz?

DOCENTE: Yo sentía en ese momento que era así, a tal punto que PD (se refiere a la asesora pedagógica) que era quien nos hacía la corrección didáctica (:) varias veces me llamó, para discutir y bueno yo volvía a poner el acento en que nosotros teníamos que buscar unidades de criterio, pero que no de uniformidad a la cuestión. Porque eso también lo van encorsetando al alumno, su estructura de pensamiento por lo menos yo en ese momento lo pensaba así (...).

NOPV091

Dos cuestiones bien interesantes emanan de este testimonio. En primer lugar, el ejercicio de imaginar el diálogo. El recurso a la experiencia previa (la clase presencial) para imaginar el diálogo, sus tensiones y recovecos. Y en segundo término, la discusión acerca de formatos uniformes. ¿Hay formatos de comunicación que se muestran más eficaces que otros? ¿Hay elementos a considerar, para que los formatos generen mediación? Seguramente puede hablarse de lineamientos, de orientaciones, de cuestiones centrales a considerar. El formato único (que efectivamente observamos en el análisis de contenido), entraña antes que nada el riesgo de “standarizar” a los alumnos, de estereotiparlos, de condicionarlos a un solo tipo de textos, cuando la lectura de la realidad demanda la capacidad de leer múltiples textos y de diversos modos. Y esto adquiere particular importancia, cuando el profesional que se está formando, tendrá a los textos en distintos soportes, como material permanente de su práctica profesional.

Otro aspecto que se planteaba dificultoso, al decir de los entrevistados, tenía que ver con la necesidad de prever la totalidad del material.

DOCENTE: Lo que pasa es que vos cuando te sentás a escribir los materiales tenés que tratar de ver todo. El futuro lo más posible. A mí me costó mucho (...)

OQPV061

DOCENTE: (...) y el otro tema que a mí me costó bastante, fue elaborar un material bibliográfico completo. Vamos a decir, para cada unidad muchas veces uno se referenciaba con bibliografía y ahora tiene que preparar un material completo, de todos los módulos, para ofrecerle a los alumnos. Y ese material está supervisado por un especialista (...) anteriormente en la otra modalidad era muy personal, de la cátedra las decisiones que se tomaban ¿no cierto? Se presentaba el programa y en base al programa se hacía el material. Ahora no, ahora está todo supervisado por un especialista que dice este material que estás preparando, tiene que ser adecuado de tal manera o de tal otra ¿no cierto?

DEPV081

Sin lugar a dudas, incorporar mayor previsibilidad resulta complejo, como también aceptar que finalmente el material queda cristalizado y ese es el medio principal para instaurar el diálogo. ¿Cómo permitir que los emergentes reorienten el proceso de formación, cuando es necesario ofrecer un material completo?

El que escribe, se expone.

Pero de este último testimonio, surge un nuevo elemento: la publicación nos expone frente a los demás (el especialista, el colega, los alumnos, la institución). Nuestros saberes toman estado público.

DOCENTE: La otra cuestión que modificó, tiene que ver con la producción de los materiales. Es decir, el docente pone su producción visiblemente a disposición de quien utilice esa producción. Todo aquello, que en general estaba enmarcado en las paredes del aula, es decir todo aquello que se oraliza en el aula, está mediatizado en el material mediador. Eso modificó, quizás generó un conjunto de cuidados de atención y de trabajo en detalle, del desarrollo del conjunto de contenidos, que en el aula se llevan de otra manera. Se llevan a medida que avanza la asignatura.

FGPV061

Pero esta nueva situación, que supone exposición, también redundante en el intercambio, en la mejora de la articulación interna. Si la organización de los planes de estudio y el típico funcionamiento de las carreras universitarias, tiende a la parcelación del conocimiento; esta nueva situación abrió la posibilidad de ampliar el intercambio, de buscar superar la fragmentación, el funcionamiento autorreferencial de la cátedra universitaria. Trabajar en equipo, establecer puntos de relación entre asignaturas, discutir posibles reiteraciones de contenidos o bibliografía, en definitiva abandonar (aunque sea relativamente) el lugar de concesionario especializado del saber, en un fragmento específico, son cuestiones altamente saludables. Así es percibido por un entrevistado:

DOCENTE: Yo creo que a nosotros, la coordinación de la carrera, nos ha servido muchísimo. Eso sí que nos ha servido espectacularmente, con respecto a lo que se venía haciendo anteriormente. Creo que fue muy positivo, que vos no eras el dueño absoluto de tu materia. Al haber un coordinador, se despojaron muchos de sus mitos de que eras él que sabía todo esto y yo no tenía derecho a preguntarte, porqué dabas vos en tal o cual cosa. (...) eso creo, que nos permite a nosotros, aflojar un poco la estructura de la materia de la universidad. (...) Se puede pensar que quizás sigan un poco así en el sistema presencial. Yo veo que el docente, es el docente sagrado de su materia. Nosotros tenemos más permisos de entrar a otras materias e inclusive de utilizar elementos (golpear puerta)...

JKPV061

En un registro ya utilizado anteriormente, vemos un ejemplo de estos intentos de articulación entre cátedras.

DOCENTE: (...) se complica en el sentido en que hay materias que están interrelacionadas entre sí y que tendrían que ir haciéndolas juntas, paralelamente, Tratamiento (se refiere a Tratamiento Automático de la Información) por ejemplo, está muy relacionada a Catalogación, de hecho entre un módulo y otro se los remite “vaya ahora a Tratamiento Ciclo I y vea la página tal”. En Tratamiento lo mismo “vaya al módulo de Catalogación, vea el ejercicio tal, haga lo de la base de datos”. Entonces son materias que ellos tendrían que ir haciéndolas juntas y que como tienen la libertad de hacer la asignatura que quieren, no siempre se da esa situación y si esas cuestiones a veces se complican.

UVPV111

Otro entrevistado lo percibe de este modo.

DOCENTE: Claro dentro de los materiales didácticos sobre todo, por que hay muchos textos por ahí propuestos como obligatorios, que son una reiteración de otros tantos, nada más que con un enfoque diferente. Cuando eso quizás podría resumirse en unas cuantas palabras (...)

KLPV091

Diseñar materiales, es todo un oficio.

Como hemos visto en el **Capítulo 6.** el proyecto de creación de la modalidad prevé la existencia de un Subsistema de Producción de Materiales. Entre otras cosas, porque se asume que la escritura de materiales curriculares, es una tarea especializada, que requiere una interfase entre los expertos en contenidos y los especialistas en diseño. En la evaluación desarrollada por los profesores y auxiliares, expuesta también en dicho capítulo, se mencionan. “Dificultades manifiestas en el subsistema de materiales, generadas por la coincidencia entre el productor del material y el tutor puesto que falta la mirada del otro, para que se puedan explicitar mejor las dificultades que ellos ofrecen.” Esta marca de la escritura de materiales, como escritura especializada, es percibida en los siguientes términos.

DOCENTE: (...) los docentes no tenían un ejercicio previo de la escritura para la producción de módulos de enseñanza a distancia, que no es cualquier escritura. No es un artículo, no es un texto explicativo. Sino que tiene determinadas características (...) no es lo mismo diseñar un conocimiento general, que se puede sostener en manuales y que concretamente plantea la incorporación, el aprendizaje de un conjunto de nociones teóricas, que traducir a un espacio técnico, donde el otro debe aprender a manejar herramientas, manipularlas y generar productos con esas herramientas. Y poner todo eso en un producto escrito que medie y que haga de mediación, de intermediación y de transmisor de ese recorrido.

FGPV0061

DOCENTE: lo primero es pensar en el tipo que va a estar estudiando solo y que deber poder ser guiado por el material, como para poder llegar a destino y no que aparezcan trabas. Y que no sepa cómo seguir, que no sepa si lo que esta haciendo esta bien, que no haya un ejercicio y la resolución y el proceso no esté explicado, cosa que el tipo se trabe. Que no sea un demostrar conocimiento por parte del docente, sino tratar de que el tipo (...) para mi el material es central y no estoy demasiado conforme con nuestro material, tampoco.

BCPV061

Nuevos desafíos.

Este nuevo tipo de mediación, o si se quiere la centralidad que toma este tipo de mediación, en una propuesta basada en la EAD, plantea para muchos docentes, nuevos desafíos. Uno de ellos, ya descrito en el inicio de este apartado, remite a la facilitación del diálogo. Otro se vincula búsqueda de participación, que por ahora solo es una declaración de intenciones.

DOCENTE: Al rediseñar tratamos de no profundizar más, no explayarnos tanto en ciertos temas. Sino que en los puntos troncales, sobre todo siguiendo los objetivos que nos propusimos. Dentro de los módulos bajamos bastante textos de internet, que eso es lo que nos permite la tecnología (...) y buscar nuevas estrategias para hacer más participativos, más creativos. Digamos que no solamente sea pregunta, respuesta, pregunta, respuesta, y sobre todo que puedan reflexionar sobre ese aporte teórico y ver que es lo que esta pasando en la realidad (...).

KLPV091

Otra cuestión es como se opera la actualización, en materiales diseñados e impresos para períodos de varios años. En este terreno, los cambios son puntuales.

DOCENTE: (...) además nosotros no tuvimos un módulo piloto, largamos y largamos la propuesta. La cuestión de las referencias que después tuvimos que modificar fueron surgiendo, van emergiendo en el mismo proceso. Yo tuve que modificar después, pero no ya con la modificación del material sino con consignas que les mandaba, la dosificación de determinadas entradas al material. Por ejemplo explicarle que eso que había puesto en el módulo uno, por ahí convenía que lo revisaran después, al final. (...)

MNPV111

DOCENTE: Sí, ellos reciben un material, van trabajando con ese material. Pero cada año reciben una actualización o las modificaciones que el docente crea conveniente incorporar. Lo que pasa que llega un momento que los cambios son tan importantes. tan dinámico es el cambio en nuestra profesión, que al cabo de tres años vos tenés que rehacer el material.

OQPV061

Estas son algunas de las representaciones que los docentes tienen sobre ellos mismos y sobre sus prácticas, recogidas a lo largo de muchas horas de entrevistas. En los próximos capítulos, intentaremos tensionar estas representaciones, desde los datos que nos aportan otras miradas y otras formas de lectura.

Capítulo 9. La mirada desde los alumnos.

Como hemos señalado precedentemente, en esta investigación estamos interesados en el rol docente, intentando comprender como se constituye, se configura y se transforma el rol del docente universitario, en tanto gestor privilegiado de la enseñanza. Pero esto no significa, que la comprensión de nuestro objeto de investigación, deba construirse exclusivamente desde la percepción que estos actores poseen, acerca de sí mismos. Por ello, nos pareció importante introducir la visión de otros actores sustantivos de las prácticas de la enseñanza, como lo son los estudiantes. Metodológicamente, este proceder supone un caso de triangulación de fuentes,²⁸¹ que posibilitó contrastar las imágenes que los profesores poseen sobre sí mismos y sus prácticas, con las representaciones que sus alumnos tienen acerca de esto mismo. Pero también la aplicación de una Encuesta a los Estudiantes, nos permitió desarrollar un proceso de triangulación en términos de métodos, en tanto que mientras la entrevista implicó el uso de un método cualitativo; la inclusión de la encuesta introdujo la metodología cuantitativa; y el análisis de contenidos, como luego veremos, se realizó mediante el tratamiento cuali-cuantitativo de los datos, pero con preminencia del análisis cualitativo.

Tal como lo expusimos en el capítulo metodológico, sobre un total de 127 alumnos matriculados en segundo y tercer año se distribuyeron 41 encuestas,²⁸² sobre las cuales se recogieron 39 que fueron respondidas. Asimismo, y como también expresamos en dicho apartado, si bien en términos teóricos esto implicaría que los alumnos encuestados suponen el 28 % de total de estudiantes reinscriptos en segundo y tercer año, dicho total de 41 alumnos presentes en la instancia presencial (durante la cuál fue levantada la encuesta), puede ser estimado como un 90 % de los alumnos que efectivamente cursarán segundo y tercer año, por las causas ya mencionadas. Estos guarismos indican que aunque la encuesta que aplicamos tuvo un carácter exploratorio, por cuanto no se pretendió establecer conclusiones estadísticamente significativas, la proporción de alumnos encuestados es relevante, y por consiguiente los datos recogidos, pueden considerarse altamente representativos.

Finalmente, cabe mencionar que en la medida en que el total de encuestas es 39, en la mayoría del tratamiento de los datos hemos apelado a una doble presentación (en números absolutos y en porcentajes), porque aunque la expresión en porcentuales suele ser más clara de apreciar, en nuestro estudio, estos porcentajes representan en ciertos casos, números absolutos muy pequeños y por tanto escasamente representativos.

Las dimensiones y variables exploradas mediante la encuesta son las que se exponen en cuadro siguiente (**Cuadro 1**).

²⁸¹ Ver tipos de triangulación según Forni, en el capítulo 7 de la presente tesis.

²⁸² Este número corresponde a la totalidad de alumnos presentes en las clases presenciales obligatorias de fines de Marzo de 2005.

Cuadro 1. Matriz de dimensiones y variables para el análisis de las encuestas.

DIMENSIÓN	VARIABLES	PREGUNTAS
Caracterización del alumnado	Edad.	01
	Sexo	02
	Lugar de residencia permanente.	03
	Estudios cursados.	04
	Estudios superiores finalizados.	05
	Otros estudios superiores cursados.	06
Relación previa con la EAD	Estudios secundarios y/o terciarios cursados y/o finalizados en modalidad presencial.	07
Relación docente-alumno	Opinión sobre relación docente-alumno (contraste entre EAD y modalidad presencial).	08-09
Condiciones de estudio	Opinión sobre condiciones de estudio.	10
Formación profesional	Opinión sobre importancia de competencias profesionales.	11
	Opinión sobre presencia de competencias profesionales.	12
	Opinión sobre EAD y logro de competencias profesionales.	13-14-15-16
	Opinión sobre contribución de la carrera a la formación profesional.	17
	Opinión sobre contribución de la modalidad a distancia a la formación profesional.	18-19
Aprendizaje grupal	Opinión sobre integración entre pares	20
Obstáculos para cursar la carrera.	Opinión sobre principales problemas al cursar la carrera.	21
	Opinión sobre los problemas específicos de la modalidad a distancia.	22-23

Los alumnos.

Entre las características principales de este grupo de alumnos, observamos que se trata predominantemente de mujeres. La matrícula encuestada se compone de 37 (95 %) alumnas de sexo femenino y solo dos de sexo masculino. Esta composición por sexos

resulta interesante, especialmente cuando se cruza, como lo haremos luego, con las edades y con experiencias previas de estudios superiores. En términos de edades, la distribución es la siguiente:

Tabla 1. Estudiantes encuestados según grupo de edad.

Edad en años	Total	Porcentual
Menos de 22 años	6	15
23 a 26 años	8	21
27 a 30 años	8	21
31 a 34 años	7	18
35 a 38 Años	5	13
39 a 42 años	3	8
43 a 46 años	1	3
47 a 50 años	1	3
Total	39	100

Como se observa en la tabla precedente, solo un 15 % son alumnos que inician sus estudios inmediatamente después de terminar el nivel medio. Y este parámetro se reduciría a solamente cuatro alumnos, si tomáramos - como es habitual en estos casos - la franja etaria 18-20 años como indicador de inicio inmediato. La mayoría de los estudiantes matriculados se encuentran entre los 23 y 30 años (42 %), y el grueso se ubica entre los 23 y 34 (60 %). Sin embargo, y dado el total de encuestados, no deja de llamar la atención que 5 alumnos se encuentren entre 39 y 50 años de edad. Estos datos nos permiten caracterizar a este estudiantado como un caso atípico respecto a las edades habituales que poseen los estudiantes de la misma facultad, al iniciar sus estudios.

Respecto al Lugar de Residencia, un dato importante en relación con la modalidad educativa del programa que analizamos, 26 alumnos (67 %) residen en el interior de Misiones y 13 (33 %) en la Capital Provincial (Posadas), mientras que no hay alumnos de otras provincias argentinas o del exterior. Los alumnos radicados en el interior de la provincia se distribuyen en localidades clasificadas conforme el total de habitantes de cada una de ellas, según los siguientes rangos.

Tabla 2. Estudiantes encuestados según Lugar de Residencia.

Localidad según cantidad de habitantes	Total	Porcentual
Menos de 3.000 habitantes.	4	25
3.000 a 5.000 habitantes.	3	19
5.000 a 10.000 habitantes.	5	32
10.000 a 20.000 habitantes.	1	6
20.000 a 30.000 habitantes.	1	6
30.000 a 40.000 habitantes.	0	0
40.000 o más habitantes.	2	12

Como se aprecia, un número equivalente a los dos tercios de esta población (76 %) reside en localidades que poseen menos de 10.000 habitantes. Esto es un dato importante, en la medida en que dichos centros poblacionales no poseen - en general - condiciones apropiadas de accesibilidad a medios de comunicación como Internet, y que en ellos, otro tipo de comunicaciones (ej. teléfono) poseen un costo elevado. Tomando el total de encuestados, la proporción de alumnos radicados en localidades que poseen menos de 10.000 habitantes asciende al 31 %.

La formación de nivel medio recibida presenta una clara concentración alrededor del Bachillerato o Polimodal en Humanidades (39 %) y del Bachillerato o Polimodal de Comercio (32 %), siguiendo en importancia el Bachillerato Docente (13 %). Esto nos muestra una población que en su mayoría, tendría una formación previa relacionada con los núcleos básicos de la formación bibliotecaria (humanidades y administración)

Tabla 3. Estudiantes encuestados según tipo de estudios de Nivel Medio realizados.

Tipo de estudios de Nivel Medio ²⁸³	Total	Porcentual
Bachillerato Agrotécnico	2	5
Bachillerato o Polimodal de Comercio	12	32
Bachillerato o Polimodal en Humanidades	15	39
Bachillerato Docente	5	13
Bachillerato en Ciencias Biológicas	1	2
Bachillerato o Polimodal en Matemáticas o Informática	2	5
Mayores de 25 años.	1	2
No contesta	1	2
Total	39	100

En relación con la formación de nivel superior, 8 estudiantes (21 %) poseen estudios superiores finalizados, correspondiendo 5 a la formación docente no universitaria, uno a la formación de grado universitario, uno a formación técnica no universitaria y uno a postgrado universitario. Por otra parte, se observa la presencia de 7 estudiantes (18 %) que poseen estudios superiores inconclusos, correspondiendo 2 a la formación docente no universitaria, 3 a la formación de grado universitario, y 2 a formación técnica no universitaria. Cabe señalar que tres de ellos también poseen estudios superiores finalizados. Esto significa que un 30 % de los estudiantes de la carrera encuestados han desarrollado estudios superiores de diverso tipo, antes de comenzar esta carrera, siendo la formación docente no universitaria la mayoría de estos estudios.

²⁸³ En la Tabla se han agrupado por similitudes, las titulaciones que se otorgan actualmente – en el marco de la Ley Federal de Educación – y las previas a dicha ley. Por ejemplo: Bachiller Comercial y Técnico (Polimodal) en Comercio. La categoría Mayores de 25 años corresponde a la posibilidad que brinda la Ley de Educación Superior, de ingresar a la Universidad a personas que no posean título secundario, que tengan alguna trayectoria laboral relacionada con el objeto de estudio de la carrera a la que pretenden ingresar y que superen la edad mencionada.

Respecto a la modalidad de enseñanza en la cual estos alumnos han realizado sus estudios previos a esta carrera, 25 (69 %) declaran haber cursado el Nivel Medio en modalidad presencial; 10 haber cursado el Nivel Medio y otros estudios en esa modalidad; y solo uno, menciona haber realizado estudios en una modalidad no presencial, por cuanto es escasamente significativa la proporción de alumnos que tuvieron experiencias previas en entornos de enseñanza no presenciales.

Comparando modalidades.

Los datos anteriores nos permiten dar sustento al análisis de las siguientes preguntas, referidas a la comparación entre la modalidad presencial y a distancia. Ante el planteo: Si Ud. cursó y/o finalizó estudios secundarios y/o terciarios en modalidad presencial. ¿Cómo calificaría la relación docente-alumno comparada con la Carrera de Bibliotecología a distancia? los alumnos encuestados respondieron:

Tabla 4. Opinión sobre la relación docente-alumno según modalidad.

Opinión sobre relación docente-alumno	Total	Porcentual
Hay mejor relación docente-alumno en la modalidad presencial.	13	33
Hay mejor relación docente-alumno en la modalidad a distancia.	9	23
Es igual en ambas modalidades.	16	41
No contesta.	1	3
Total	39	100

Resulta claro que el porcentaje más importante (41 %) considera que esta relación es igual en ambas modalidades, y que las diferencias entre quienes las perciben como mejor y como peor no resultan altamente significativas.

En el grupo de los alumnos que calificaron a la relación docente-alumno como mejor en la modalidad presencial, los motivos de esa opinión se distribuyeron en forma pareja entre diversas causas. Respecto a las mismas encontramos: mayor conocimiento y contacto con el docente 25 %, mayor conocimiento de los objetivos 17 %, mejor comunicación 25 %, mayor seguimiento por parte de los docentes 17 %, y mayor personalización en el proceso de enseñanza 8 %.

Los estudiantes que entienden que existe una mejor relación docente-alumno en la modalidad a distancia y que fundaron su opción, piensan mayoritariamente que esto se debe a que en esta modalidad prevalece una atención personalizada 4 (25 %), mientras que el resto de los motivos son diversos y poco relevantes (un alumno por cada uno de ellos).

Entre las razones por las cuales se calificó a esta relación como igual en ambas modalidades, se destacan: que depende de la actitud de los alumnos 3 (38 %) y que está determinada por la comunicación entre estos y los docentes 2 (25 %).

Los cruces de las preguntas, referidas a que modalidad consideran como aquella que favorece la relación docente alumno con variables como edad y sexo, no presentan datos que impliquen diferencias interesantes. En cambio, llama la atención la relación entre la modalidad elegida como más apropiada y el lugar de residencia.

Tabla 5. Opinión sobre la relación docente-alumno según modalidad y lugar de residencia (%).

Lugar de residencia	Tipo de relación docente-alumno			Total (%)
	Mejor en la modalidad presencial.	Mejor en la modalidad a distancia.	Igual en ambas modalidades.	
Interior	32	16	52	25
Posadas	38	38	24	13
Total	34	24	42	38

En la tabla precedente observamos que mientras un 52 % alumnos del Interior de Misiones consideran que la relación en estudio es igual en ambas modalidades, solo un 24 % de estudiantes posadeños la evalúan de ese modo. En cambio, en tanto un 16 % de alumnos del interior opinan que existe mejor relación docente-alumno en la modalidad a distancia, este guarismo se eleva a un 38 % entre los alumnos de la capital provincial. Finalmente, la opinión acerca de que habría mejor relación docente-alumno en la modalidad presencial, es de 32 % entre los alumnos del interior y 38 % entre los alumnos residentes en Posadas. Este análisis nos lleva preguntarnos porque, si en tanto sería razonable considerar que la distancia dificulta las posibilidades de establecer una sostenida relación entre docentes y alumnos, más de la mitad de los estudiantes del interior (que serían los más afectados por la distancia) consideran que la diferencia entre ambas modalidades no es importante; y en cambio, solo la cuarta parte de los alumnos residentes en la sede de la carrera, perciben esta relación como similar entre los dos tipos de modalidad. Pero complementariamente, es interesante ver como en tanto la ponderación de la modalidad presencial resulta similar en relación con el lugar de residencia, la superioridad de la modalidad a distancia se manifiesta claramente en los estudiantes de Posadas. En otras palabras, mientras los alumnos cuyas dificultades objetivas para mantener un contacto fluido y continuo con los profesores es mayor, no perciben que la relación docente-alumno sea favorable en la modalidad a distancia; esta modalidad es percibida como facilitadora de la relación, por los estudiantes residentes en la capital, en una mayor proporción

Al analizar las fundamentaciones ofrecidas por los encuestados, en relación con estas diferencias, encontramos que entre aquellos que consideran mejor la modalidad presencial, el porcentaje más importante de los alumnos del interior considera que el mayor conocimiento y contacto con el docente, es el factor principal de esta superioridad. Mientras que entre los que juzgan que ambas modalidades no difieren, en cuanto al vínculo docente-alumno, se destaca que para los alumnos residentes en el interior, esta relación podrá ser mejor o peor dependiendo de la actitud de los alumnos. Finalmente en el grupo que concibe que la modalidad a distancia ofrecería mejores condiciones para

la relación docente-alumno, los motivos no se muestran especialmente diferentes entre los alumnos residentes en Posadas y en el interior provincial.

La primera de estas consideraciones resultaría bastante evidente, ya que la modalidad presencial posibilitaría un mayor conocimiento y contacto con el docente. En cambio resulta interesante observar, que en el caso de los alumnos para los cuales la distancia sería un obstáculo para establecer una sostenida relación entre docentes y alumnos, el análisis de la posible superioridad entre modalidades se desplaza hacia las actitudes de los estudiantes.

Respecto a la vinculación entre las modalidades y la relación docente-alumno, no se encontraron diferencias significativas al abordar el análisis siguiendo las variables de estudios superiores finalizados o cursados, por cuanto la experiencia previa en la educación superior, no parecería ser un elemento gravitante para establecer distinciones significativas entre las modalidades en estudio.

En la pregunta 10, se propuso a los encuestados que comparen ambas modalidades, en relación con las condiciones de estudio que brindan. Los resultados obtenidos fueron estos:

Tabla 6. Opinión sobre las condiciones de estudio según modalidad.

Condiciones de estudio de la modalidad a distancia	Total	Porcentual
Brinda mejores condiciones de estudio.	14	36
Genera peores condiciones de estudio.	6	15
Presenta iguales condiciones de estudio.	10	26
Otros.	6	15
No contesta.	3	8
Total	39	100

Las condiciones para el estudio que ofrece la modalidad a distancia, aparecen como mejores para un 36 % del alumnado. Si a este guarismo sumáramos el 26 % de aquellos que las consideran iguales, podríamos afirmar que un 62 % se manifiesta satisfecho por las condiciones que genera esta modalidad.

Las modalidades y la formación profesional.

Se solicitó a los encuestados que señalaran las competencias más importantes, que a su criterio, requería la formación del Bibliotecario. Sobre un total de diez opciones, los estudiantes debían marcar todas aquellas que a su juicio fueran relevantes. La dispersión de respuestas, debida a la característica de esta pregunta, hizo imposible realizar una tabulación que posibilitara una lectura de estos datos, tanto en términos de frecuencias de dicha variable como del grado de asociación entre los tipos de competencias y otras variables. Por esa razón, hemos analizado las restantes preguntas referidas a las competencias.

Consultados respecto a si consideran que la mayoría de las competencias señaladas por cada uno, están presentes en su formación actual en la carrera de Bibliotecología

a distancia, los resultados mostraron que 36 (92 %) entiende que efectivamente las competencias están consideradas y solo 2 (5 %) que las mismas están ausentes.

Frente a la interrogación acerca de si entienden que la modalidad a distancia, incide favorablemente en la apropiación de esas competencias, un 92 % de los que respondieron la pregunta (36 encuestados) estima que la modalidad a distancia facilita la apropiación de estas competencias y un 6 % que esto no resulta así. Lamentablemente solo 10 de esos 36 alumnos especificaron posibles razones de ello, las que aparecen categorizadas de este modo:

Tabla 7. Opinión sobre la apropiación de las competencias profesionales en la modalidad a distancia.

La modalidad a distancia favorece la apropiación de las competencias profesionales, porque ...	Total	Porcentual
facilita la autogestión del aprendizaje.	1	10
las TIC's favorecen esa apropiación.	1	10
los materiales curriculares ayudan en esa apropiación.	4	40
los materiales curriculares y las tutorías ayudan.	1	10
genera mayor autonomía en la tarea.	1	10
Beneficia la relación con la práctica.	2	20
Total	39	100

Es claro que para la mayoría de quienes respondieron este ítem de la encuesta, el motivo principal está vinculado a la mediación de los materiales curriculares, ya que al 40 % que pondera este factor como decisivo, se suma un 10 % que combina este aspecto con las tutorías.

Tampoco la estructura dada a la pregunta 17 de la encuesta nos permitió realizar un tratamiento específico de los diferentes atributos de la formación profesional, debido a que los estudiantes podían marcar todos aquellos atributos que entendieran importantes. La dispersión de respuestas generó una tabla en la cuál se observan 39 categorías derivadas de las 10 ofrecidas y sus combinaciones. Esto significa, que cada uno de los encuestados realizó una combinación diferente entre la totalidad de atributos posibles, por cuanto resultó imposible realizar alguna lectura de este conjunto de datos.

Sí, en cambio, se pudo analizar como ponderaron los encuestados la contribución de la modalidad a distancia al logro de estos atributos, y los motivos que adjudicaron a esta contribución. Respecto al primer análisis, surge de las encuestas que un 23 % estima que la modalidad aporta mucho, un 62 % que aporta suficientemente y un 13 % que el aporte es poco. Esto implica que es contundente la asociación que establecen los estudiantes entre la modalidad no presencial y el logro de cierto perfil profesional. Los motivos que sustentan que el aporte es mucho, son escasos y muy variados, sobre un total de 4 respuestas: 2 remiten a la relación con la práctica, 1 a la autogestión del aprendizaje y otra a los materiales curriculares, como motivo de esa alta ponderación. Entre los 24 alumnos que situaron esa contribución como suficiente, solo 9 (37 %) respondieron la pregunta referida a fundamentar esa opción. Entre las respuestas aparecen

como relevantes: la relación con la práctica (13 %), el tipo de actividades que se proponen (13%) y la autogestión del aprendizaje (8%).

La relación con los pares.

La indagación acerca del modo en que esta modalidad a distancia, en comparación con la enseñanza presencial, posibilita o dificulta la integración entre pares arrojó los datos siguientes.

Tabla 8. Opinión sobre la integración entre pares en la modalidad a distancia.

En la modalidad a distancia ...	Total	Porcentual
se facilita la integración entre pares.	2	5
la integración es igual, que en la modalidad presencial.	9	24
se dificulta la integración entre pares.	25	66
Otros.	1	3
No contesta.	2	3
Total	39	100

Resulta claro que una mayoría importante visualiza que en esta modalidad las relaciones entre pares no resultan fáciles. Suponíamos que un motivo central podría deberse a la distancia geográfica entre los estudiantes. Por ello, cruzamos estas respuestas con el lugar de residencia, y estos fueron los datos obtenidos.

Tabla 9. Opinión sobre la relación entre pares y lugar de residencia (%).

Lugar de residencia	Relaciones entre pares.			Total (%)
	Se dificultan	Son iguales	Se facilitan	
Interior	69	23	0	26
Posadas	58	25	17	12
Total	66	24	6	38

Por una parte, se aprecia que mientras un 58% de los residentes en Posadas considera que las relaciones entre pares se dificulta, esta opinión se eleva a un 69% en el caso de los encuestados con residencia en el Interior de Misiones. Esto contribuye a subrayar la hipótesis, acerca de que la distancia geográfica sería uno de los factores principales, de que las relaciones entre pares no resulten fáciles de establecer. Ello a su vez se vería reforzado, cuando analizamos que mientras un 17% de los alumnos radicados en Posadas estiman que las relaciones entre pares se facilitan con la EAD, ninguno de los estudiantes residentes en el interior entiende que estas relaciones se encuentran favorecidas mediante la mencionada modalidad.

Problemas.

Se preguntó a los encuestados cuales eran sus principales problemas en el cursado de la carrera. En este caso también podían seleccionar todas las combinaciones posibles, entre las siguientes opciones:

- Disponer de tiempo suficiente para estudiar.
- Acceder al material de estudio.
- Relacionarse con los docentes.
- Relacionarse con sus compañeros.
- Resolver los problemas administrativos.
- Tener autonomía en el estudio.

Los datos más relevantes se agruparon alrededor de:

- Disponer de tiempo suficiente para estudiar (21%).
- Acceder al material de estudio (10%).
- Disponer de tiempo suficiente para estudiar y relacionarse con sus compañeros (8%).
- Combinación de: disponer de tiempo suficiente para estudiar, relacionarse con los docentes, resolver los problemas administrativos y tener autonomía en el estudio (8%).

En primer término, es posible señalar que la insuficiente cantidad de tiempo para el estudio parece ser la causa de mayor dificultad para cursar la carrera, ya que aparece sola (21%) y asociada a otras causas (16%). El acceso al material de estudio se sitúa como un segundo motivo, lo que debería tenerse especialmente en cuenta, en tanto en anteriores preguntas los alumnos encuestados han ponderado la importancia de los materiales curriculares como elementos mediadores en la apropiación de las competencias profesionales.

Pero era necesario despejar si estos problemas con los que se encuentran los alumnos son particulares de la EAD o similares a los obstáculos ante los cuales, cualquier otro estudiante universitario se enfrentaría. Ante el interrogante que planteaba cual de esos problemas son específicos de la modalidad a distancia, los señalamientos más importantes fueron concordantes con la respuesta anterior

- Disponer de tiempo suficiente para estudiar (21%).
- Acceder al material de estudio (10%).

Pero el siguiente problema señalado fue: tener autonomía en el estudio (8%). Esto nos condujo a pensar que mientras el tiempo y el acceso a los materiales son variables a considerar en cualquier análisis del avance de los estudiantes en una carrera universitaria, y por ello comunes a cualquier modalidad; la autonomía es un factor sobresaliente en los programas de EAD. Y al mismo tiempo, esto encuentra sustento en la afirmación de que la actitud de los alumnos es un factor determinante en la superioridad de una determinada modalidad, que aparece en respuestas a una pregunta anterior.

Cuando les pedimos a los estudiantes que explicaran cuales eran los motivos por los cuales, los arriba mencionados, eran los obstáculos principales de la modalidad no presencial, estos mencionaron como más relevantes las siguientes razones:

- por motivos de trabajo (21%).
- por deficiencias en la comunicación con los docentes (10%)
- por dificultades en el acceso al material (8 %).

Resulta clara la incidencia del trabajo, especialmente en lo referido a la disponibilidad de tiempo suficiente para estudiar. Pero resultan más confusas (se trataba de una pregunta abierta) la relación entre los principales obstáculos señalados y las explicaciones segunda y tercera. En este último caso, más que una explicación se trató de una reiteración del problema.

Al relacionar los principales problemas en el cursado de la carrera, atribuidos a la modalidad a distancia y las variables edad, sexo y residencia, no se encontraron diferencias significativas. Incluso no aparece como relevante la vinculación entre la accesibilidad al material de estudio y el lugar de residencia, factor de dificultad que debido a la distancia geográfica, podríamos hipotetizar como más acentuado en los estudiantes del interior.

Lecturas preliminares.

A partir del análisis de la encuesta, podemos subrayar que:

- Los estudiantes de esta carrera, en la modalidad no presencial estudiada, son predominantemente mujeres, cuyas edades se concentran entre los 23 y 34 años de edad constituyendo un caso atípico respecto a las edades habituales que poseen los estudiantes de la misma facultad, al iniciar sus estudios. La matrícula se compone de un 67 % de estudiantes residentes en el interior de Misiones y un 33 % en la Capital Provincial. Entre ellos, la proporción de alumnos radicados en localidades que poseen menos de 10.000 habitantes asciende al 31 %. Estos centros poblacionales no poseen condiciones apropiadas de accesibilidad a medios de comunicación como Internet, y en ellos otro tipo de comunicaciones (ej. teléfono) poseen un costo monetario elevado.
- La formación de nivel medio dominante está relacionada con los núcleos básicos de la formación bibliotecaria (humanidades y administración). Un 30 % de los estudiantes han desarrollado estudios superiores de diverso tipo, antes de comenzar esta carrera. Y solo uno de ellos expresa haber tenido experiencias de educación a distancia previas a esta carrera. Esto resulta interesante, porque permite dar sustentabilidad a las preguntas que proponen comparar ambas modalidades (presencial y no presencial).

- Al comparar la relación docente-alumno, el 41 % considera que esta relación es igual en ambas modalidades. Las diferencias entre quienes la perciben como mejor y como peor no resultan altamente significativas.
- Entre los alumnos que calificaron a la relación docente-alumno como mejor en la modalidad presencial, un 25 % considera que esto se debe a un mayor conocimiento y contacto con el docente, y otro 25 % a una mejor comunicación. Es posible apreciar que ambas respuestas relacionan la presencialidad con la posibilidad de una interacción que produce mayor conocimiento y comunicación entre alumnos y profesores. Por su parte, los estudiantes que entienden que existe una mejor relación docente-alumno en la modalidad a distancia, piensan mayoritariamente que esto se debe a que en dicha modalidad prevalece una atención personalizada (25 %). Entre las razones por las cuales se calificó a esta relación como igual en ambas modalidades, se destacan: que depende de la actitud de los alumnos (38 %) y que está determinada por la comunicación entre estos y los docentes (25 %). Como se observa el contacto personal y la comunicación son los factores privilegiados por todos los estudiantes, solo que algunos los asocian a una modalidad, otros a la otra y para un tercer grupo, están presentes en ambas. Llama la atención en este análisis que entre los alumnos del interior un 52 % consideran que la relación en estudio es igual en ambas modalidades, mientras que solo un 24 % de estudiantes posadeños la evalúan de ese modo. Esto significa que los estudiantes más afectados por la distancia no encuentran diferencias importantes entre presencialidad y no presencialidad, al momento de calificar la relación entre ellos y sus profesores. Pero también sorprende que mientras un 16 % de alumnos del interior opinan que existe mejor relación docente-alumno en la modalidad a distancia, este guarismo se eleva a un 38 % entre los alumnos de la capital provincial. Esto implicaría que para los residentes en la ciudad sede de la carrera esta modalidad sería facilitadora de una mejor relación. Al analizar las fundamentaciones ofrecidas por los encuestados, un dato interesante es que en el caso de los alumnos para los cuales la distancia sería un obstáculo para establecer una sostenida relación con los docentes, el análisis de las causas de la posible superioridad entre modalidades se desplaza hacia las actitudes de los estudiantes. Las condiciones para el estudio que ofrece la modalidad a distancia, aparecen como iguales o mejores para 62 % del alumnado, en contraste con la presencialidad.
- Un segmento importante (92 %) sostiene que las competencias profesionales están consideradas en su formación actual, y una proporción idéntica entiende que la modalidad a distancia, incide favorablemente en la apropiación de dichas competencias. El motivo principal estaría vinculado a la mediación de los materiales curriculares, ya que al 40 % que pondera este factor como decisivo, y a ello se suma un 10 % que combina este aspecto con las tutorías. En relación con los diferentes atributos de la formación profesional, un 23 % estima que la modalidad no presencial aporta mucho a su apropiación, un 62 % que esta aporta suficientemente y un 13 % que el aporte es escaso. Esto muestra que es contundente la asociación que establecen los estudiantes entre la modalidad no presencial y el logro de cierto perfil profesional.

Los motivos de calificar ese aporte como mucho o como suficiente se justifican con argumentos muy diversos.

- La relación entre la modalidad a distancia y la integración entre pares expresa que una mayoría visualiza que en la modalidad basada en la EAD las relaciones entre pares no resultan fáciles de construir, siendo la principal causa aparente la distancia geográfica. Esto se refuerza todavía más cuando se analizan estas variables en relación con el lugar de residencia.
- El análisis de los principales problemas en el cursado de la carrera presenta que la insuficiente cantidad de tiempo para el estudio parece ser la causa de mayor dificultad para cursar la carrera, ya que aparece sola (21%) y asociada a otras causas (16%). El acceso al material de estudio se sitúa como un segundo motivo. Estos mismos motivos aparecen como los más relevantes cuando se intenta despejar si estos problemas con los que se encuentran los alumnos son particulares de la EAD o similares a los obstáculos ante los cuales, cualquier otro estudiante universitario se enfrentaría. Pero a diferencia de la pregunta anterior, tener autonomía en el estudio se señala como factor sobresaliente, en tercer lugar, en el caso de los programas de EAD. Entre los motivos por los cuales, los obstáculos mencionados son los principales de la modalidad no presencial, se mencionó como más relevante los motivos de trabajo (21%).

Esta mirada de los estudiantes, será retomada en el proceso de triangulación de datos, con la intencionalidad de percibir el contraste entre ambas fuentes, así como también con el propósito de complementar los datos cualitativos surgidos en el análisis de las entrevistas y los materiales curriculares.

Capítulo 10. Los materiales curriculares como herramientas de mediación.

En esta investigación, los materiales curriculares ocupan un lugar central, en tanto constituyen la herramienta de mediación privilegiada entre docente, alumno y conocimiento, utilizada en la implementación específica de esta modalidad. Cabero y Otros consideran, siguiendo a Parcerisa (1996) que entre las principales funciones de los materiales, surgidas como síntesis de las propuestas de diferentes autores, puede destacarse su función “Configuradora del tipo de relación que puede establecer con el alumno.”²⁸⁴ A través de ellos, los docentes establecen la comunicación con los estudiantes, ofrecen el programa, señalan objetivos, intentan estructurar y relacionar los contenidos, sugieren o definen itinerarios, plantean actividades que apuntan a la articulación de teorías y prácticas, relacionan los contenidos con los de otras asignaturas, promueven evaluaciones en proceso y orientan en la evaluación de productos, etc. Por ello, su análisis tiene un lugar relevante en este estudio.

Como señalamos en la descripción de la metodología, la inclusión de esta técnica nos ha planteado ubicarnos en un nivel diferente de registro, mientras que en el caso de la entrevista y la encuesta apuntamos a explorar como se presenta el escenario y de que modo los actores ponen en juego una trama; mediante esta técnica consideramos los materiales curriculares como otra modalidad del discurso académico, cuyo sentido nos proponemos descifrar.

Utilizando algunos procedimientos de la técnica del Análisis de Contenido, hemos realizado el análisis e interpretación de los materiales curriculares, en dos fases: una cuantitativa y otra cualitativa.

En la primera, como ya hemos indicado en el **Capítulo 7.** elaboramos, mediante un proceso de reducción pragmática, un conjunto de 31 variables. Luego, procesamos la totalidad de los materiales curriculares disponibles en sus diversos formatos (impresos, CD, diskettes, etc.). En este caso, solo se relevó en forma dicotómica (presencia o ausencia) la relación entre cada unidad de registro y las variables determinadas, y luego se calcularon los correspondientes porcentajes. Cabe señalar que aunque (como hemos descrito en el **Capítulo. 6.**) en la primera etapa de implementación de esta modalidad, los docentes recibieron orientaciones y asistencia en el procesamiento didáctico de los materiales, la incorporación de nuevos profesores, las posteriores reelaboraciones del material y/o las correspondientes actualizaciones, nos brindan un material suficientemente variado como para realizar este análisis cuantitativo, que solo posee un carácter preliminar.

²⁸⁴ CABERO y Otros (2002). Op. Ci. (sin mención de página).

En la segunda fase, se detectaron párrafos significativos de los diferentes materiales y se los analizó en forma cualitativa, esto es en forma profunda y relacional.²⁸⁵

Como resultado inicial de la primera fase, elaboramos la siguiente Matriz de Datos. En ella diferenciamos cuatro aspectos del material. Los tres primeros (Guía Didáctica, Anexo de Textos y Trabajos Prácticos) se ofrecen en muchos casos, como materiales independientes. Incluso en algunos casos, están elaborados en soportes diferentes (ej: impresos y CD ROM). El cuarto aspecto, en cambio, remite al tipo de diseño utilizado.

Cuadro 22. Matriz de datos cuantitativa del análisis de contenido.

	VARIABLE	TOTAL	%
GUÍA DIDÁCTICA.			
1.	Incluye programa de asignatura.	27	80
2.	Presenta mapa o resumen de contenidos.	26	76
3.	Refiere a como utilizar el material.	23	68
4.	Relaciona con otras prácticas de la modalidad (tutorías, etc.)	19	56
5.	Orienta sobre la evaluación.	24	71
6.	Orienta en los modos de estudiar.	23	68
7.	Relaciona con otras asignaturas.	22	65
8.	Presenta los conceptos fundamentales.	27	80
9.	Presenta las relaciones entre los conceptos.	28	82

²⁸⁵ Los materiales curriculares fueron codificados con un código alfanumérico de cinco dígitos. Esto tienen por objeto, preservar en primer instancia la identificación directa del material con la asignatura, y más específicamente con el docente responsable. Esto se realiza a los efectos de evitar una identificación inmediata de los materiales, a partir de la lectura de este trabajo y la directa asociación con sus autores. Obviamente, la alusión a denominaciones de asignaturas, contenidos, etc. permitiría identificar los materiales, lo que no resulta éticamente impropio en tanto estos son públicos. Cabe señalar en este sentido, que el código remite a un material y no a una asignatura (de hecho en muchas asignaturas hay más de un material, sea por actualización del anterior o por utilización de diferentes soportes: impreso, CD ROM, etc.), ni tampoco a un docente (en tanto hay materiales escritos en co-autoría).

Las reproducciones textuales de los materiales se transcriben en tipografía más pequeña y con márgenes más reducidos, a los fines de su fácil identificación. Al final de cada uno de ellos, se consigna el código y la página correspondiente, en el caso de material impreso o textos paginados.

Los corchetes indican cuestiones incluidas en los materiales curriculares, que no se exponen textualmente, sino en forma resumida. Todos los cambios de tipografía, márgenes, etc. de los textos han sido reproducidos fielmente.

10.	Propone actividades para el aprendizaje.	28	82
11.	Presenta actividades que relacionen teoría y práctica.	28	82
12.	Incluye técnicas de auto-evaluación.	20	59
13.	Promueve el meta-análisis.	10	30
14.	Posee módulo de Trabajos Prácticos.	27	80
15.	Menciona aspectos organizativos.	24	71
16.	Promueve el trabajo grupal.	4	12
ANEXO TEXTOS			
17.	Presenta listado de textos.	25	74
18.	Ofrece textos para el estudio.	26	76
19.	Ofrece textos complementarios.	20	59
TRABAJOS PRÁCTICOS			
20.	Menciona aspectos organizativos.	27	80
21.	Propone actividades para el aprendizaje.	28	82
22.	Presenta actividades que relacionen teoría y práctica.	28	82
23.	Incluye técnicas de auto-evaluación.	17	50
24.	Ofrece textos para el estudio.	27	80
25.	Ofrece textos complementarios.	23	68
26.	Incluye actividades integradoras.	13	38
27.	Promueve el meta-análisis.	7	21
DISEÑO			
28.	Utiliza otros códigos (icónico, imágenes, fotos, etc.).	26	76
29.	El diseño gráfico es interesante (facilita, estimula, etc.).	22	65

30.	Promueve la integración entre diferentes soportes.	13	38
31.	Marca itinerarios a seguir.	27	80

Seguramente, una primera mirada a esta matriz posibilitaría comenzar a realizar algunas lecturas. Sin embargo, preferimos incorporar la dimensión cuantitativa al análisis cualitativo de los datos que realizaremos a continuación, de tal modo de ir triangulando en cada caso ambos tipos de datos.

La representación de los alumnos.

¿Quiénes son los alumnos, cómo son, qué quieren, qué buscan en la universidad, cómo estudian? son interrogantes que cobran especial significado cuando la relación cara a cara, el contacto directo, es brevísimo (como ocurre en los encuentros presenciales de esta modalidad). Como se aprecia en el análisis de las entrevistas, esta es una de las preocupaciones centrales de los profesores al inicio de cada año, y lo fue muy especialmente al momento de diseñar el material curricular.

Sin embargo, son escasos los materiales que refieren directamente a este obstáculo. Uno de ellos señala:

“Imaginar su presencia a lo largo de estas páginas, se ha convertido en una costumbre. Nuevamente lo visualizo a Ud. mi lector/a – en este umbral, leyendo esta carta presentación. Nuevamente supongo que empiezan a repiquetear mientras lee algunas preguntas oportunas y naturalmente curiosas. *¿Qué estudiaremos en esta asignatura? ¿de qué producciones se trata?*”

TU877 p. 11.

Al analizar este caso muy particular, observamos como se produce un interesante sinceramiento, mediante el cual el docente pone en palabras la incertidumbre que le genera desconocer al otro, y al mismo tiempo - a partir de ese sinceramiento - tiende una invitación a la complicidad de compartir un espacio de trabajo.

El aprendizaje reflexivo.

En el **Capítulo 5**, hacíamos mención a de tres tipos de procesos cognitivos que se ponen en juego durante los momentos en que nos enfrentemos a los problemas que nos plantea la práctica. Schön los ha denominado conocimiento en la acción, reflexión sobre la acción y reflexión en la acción. También hemos tomado de este autor, la idea de un curriculum dual: basado en la aplicación de la racionalidad técnica y el aprendizaje tutelado. Esto implicaría que el arte de la práctica profesional se aprende en el hacer, pero un hacer acompañado por quienes poseen el arte (los tutores). Desde esta perspectiva del aprendizaje reflexivo, la necesidad de orientar a los alumnos a realizar un meta-análisis de la tarea es vital. Aprendemos de lo que hacemos, pero aprendemos también reflexionando acerca de porqué y cómo lo hacemos.

Un primer dato a considerar sobre esta cuestión, es que en el análisis cuantitativo surge que en las Guías de Estudio solo el 30% incluye propuestas que estimulan el desarrollo del meta-análisis y en las separatas de trabajos prácticos este guarismo llega so-

lamente a 21%. Resulta claro el escaso interés que asignan profesores y auxiliares, a estas formas de promover los aprendizajes reflexivos.

No obstante, es justo reconocer que la elaboración de un material curricular destinado a un entorno no presencial de enseñanza, que contemple propuestas que faciliten el aprendizaje reflexivo, no es sencillo de diseñar. Ante ese desafío, hemos relevando diferentes respuestas, en las cuales observamos:

“[Este material es un powerpoint que posee links con diversos documentos de word]

INICIAMOS LA PRÁCTICA.

- En primera instancia, demos una mirada retrospectiva y veamos el momento en que tomó la decisión de inscribirse en esta carrera.
- Recuerde los motivos que tuvo al acercarse a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM.”

UX777 diap. 26.

Este primer caso, nos presenta un ejemplo interesante de una intervención dirigida a desarrollar una reflexión situacional, que es al mismo tiempo relacional. ¿Dónde estamos hoy, cómo hemos llegado aquí, por qué iniciaremos estas nuevas tareas? son interrogantes útiles para orientar la reflexión hacia un aprendizaje de conceptos situados y fechados. Otra estrategia interesante, se plantea con el uso de la carpeta-proceso.

“ *¿Qué es la carpeta-proceso?*

Es la carpeta que cada estudiante arma con los trabajos que Reúne y produce durante el recorrido de la asignatura.

En esta carpeta se incluyen todas y cada una de las propuestas elaboradas y recogidas de tal modo que queda documentado todo el camino recorrido al tiempo que quedan registrados los interrogantes, las dudas, los errores, los logros.

Quedan plasmadas también allí las reelaboraciones permanentes que se hacen (...).

Por un lado, la carpeta-proceso da cuenta de que los conocimientos son provisionales, y por el otro, de los retrocesos y avances en todo proceso de construcción del conocimiento.

El trabajo reflexivo sobre la carpeta permite al estudiante reconocer sus fortalezas y debilidades de modo tal de seguir avanzando en el proceso de reconstrucción crítica.

(...) Esta forma de trabajo niega la existencia de respuestas correctas e intenta crear un espacio para que cada uno asuma los riesgos ligados a la comprensión.”

AB123 p.113.

Registrar el camino recorrido en la construcción del conocimiento, permite advertir los obstáculos frente a los cuales nos encontramos, descubrir los procedimientos elegidos para superarlos, y en definitiva ofrece la práctica de reflexionar sobre y en la acción. En el siguiente ejemplo, la reflexión que se impulsa es acerca de cómo se fueron

produciendo los procesos de integración de diversos conocimientos, en diferentes momentos y situaciones de la carrera. Es un “detenerse a pensar” como instancia previa para relanzar la tarea.

“¿Se dá cuenta como opera la sutura horizontal que va hilvanando y anudando datos, información, habilidades y procesos que fue construyendo como estudiante de Bibliotecología, durante el recorrido previo que ha realizado en sus aprendizajes?”

AB123 p.20.

En otros registros, aparece una estrategia que consiste en vincular la resolución de un tipo de actividad, a los aprendizajes que deberán lograrse en un período determinado. De este modo, la tarea a desarrollar orienta en la apropiación del aprendizaje, y hacia el final, se transforma en interesante instrumento de autoevaluación. Este es el caso de los dos siguientes registros:

“Le proponemos una sencilla tarea:

Registre que entiende Ud. por información (no consulte ninguna definición todavía). Escriba en su glosario el concepto que elaboró y coloque su nombre debajo (...).

El objetivo de esta actividad es que al finalizar el módulo pueda comprobar los avances que ha hecho en la comprensión del término.”

QR999 p. 11.

“Le proponemos ahora que realice una lectura de rastreo, y se confeccione una lista-guía de preguntas o interrogantes abarcando los aspectos fundamentales de los siguientes temas:

El objetivo es que más adelante, cuando necesite revisar o repasar los contenidos de este módulo, pueda orientarse con este cuestionario. Si lo desea, puede traerlo o enviarlo para su revisión, a la tutoría.”

PQ876 p. 69.

Hay algunas intervenciones que pretenden promover reflexiones de mayor alcance. En el caso que sigue, por ejemplo, le reflexión intenta dirigirse a un análisis epistemológico, sobre la disciplina a abordar.

“Nuestra propuesta pedagógica difiere de la antigua didáctica de la expresión escrita. La que vivió en la escuela ... ¿recuerda?. Esa pedagogía tradicional se basaba en la realización de actividades de sintaxis, morfología y vocabulario. No desmerecemos esos tipos de ejercicios sino que los planteamos entrelazados con la producción, para lograr la comprensión del por qué y del para qué de los usos lingüísticos.”

TU877 p. IV.

Finalmente, encontramos propuestas que incitan a la reflexión poniendo en tela de juicio lo obvio, provocando la incertidumbre y la duda:

“Ejerza su derecho a la **duda**.

Investigue en las fuentes informativas citadas o en otras similares la validez o no, de las equivalencias terminológicas planteadas.

En caso de no coincidir con ellas, exponga y fundamente sus diferencias en la instancia de evaluación en proceso.”

GH876 p. 7.

La significatividad de los conocimientos.

En el **Capítulo 2.** hemos hecho referencia al aprendizaje significativo. Y hemos puntualizado algunas de sus características: la incorporación no arbitraria, ni verbalista de conocimientos; el esfuerzo por relacionar los nuevos conceptos con otros más inclusivos en la estructura cognitiva; la intención de vinculación con experiencias, hechos u objetos y la implicación afectiva para establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y aprendizajes anteriores

Entre otras cuestiones, nos hemos interpelado sobre el modo en que nuestras curriculas provocan relaciones de exterioridad entre nuestros ingresantes y los contenidos de los programas de las asignaturas. Hemos criticado la organización curricular basada en la secuencia ciencias básicas, aplicadas y prácticas; e hipotetizado acerca del modo en que enfrentar a los alumnos ingresantes con los complejos marcos epistemológicos de las ciencias básicas, los aleja de las significación que dichos marcos tendrían, si se los tratara en el contexto del imaginario que los estudiantes han construido acerca de la profesión elegida. Y cambiar esto, hemos sugerido, implicaría organizar los planes de modo que produzcan aproximaciones sucesivas al campo de la práctica profesional, y no que esta aparezca el final de las carreras, ubicándola como el lugar de aplicación de la teoría.

En los registros siguientes, analizaremos como proponen los materiales esta aproximación al campo de la práctica profesional

“[Este material es un powerpoint que posee links con diversos documentos de word]

Actividad 1 - Revisión.
(No debe superar las dos páginas)

1. Redacte sintéticamente los siguientes ítems.1.¿Porqué finalmente optó por Bibliotecología?
2. ¿Qué expectativas tenía cuando se inscribió?
3. ¿Qué suponía que era un bibliotecario?
4. ¿Qué campo laboral suponía que era el de un bibliotecario?
5. ¿Qué campo laboral constituía, en ese momento su expectativa?
6. Envíe el material elaborado.

UX777 diap. 28.

Resulta interesante promover, como se lo hace desde el material antes citado, una reflexión acerca de las expectativas y representaciones que los alumnos tenían al comenzar la carrera (este material corresponde a una de las asignaturas finales). Esta simple apelación a la memoria, puede ser útil para contextualizar el futuro aprendizaje, en el marco de la representación que se tiene, en este caso, sobre el bibliotecario.

“Una biblioteca escolar desea comprar una computadora para instalar un sistema de préstamos, considere que la biblioteca tiene 10.000 libros y 1.000 socios.
El ejercicio consiste en realizar una recomendación sobre el equipo que debe comprar la biblioteca detallando la **configuración del mismo y el costo estimado.**
Considere que su recomendación debe estar orientada hacia la compra de una computadora de última generación.”

IK989 p. 15.

Otros registros, en cambio, intentan introducir la aproximación al mundo de la práctica desde el perfil profesional enunciado en el plan de estudios.

“En la carrera de Bibliotecología la materia Bibliografía figura en el segundo ciclo e integra el **Área de transferencia y recuperación de la información**, al igual que las asignaturas ... [Enumera las asignaturas]. Todas ellas son, dentro del plan de estudios de la carrera responsables de desarrollar los contenidos relacionados con el Servicio al público, su organización, estudio y manejo de Obras de Referencia, los productos elaborados por el personal especializado para asegurar el servicio: bibliografías, publicaciones científicas y técnicas, además de las formas y modos de recuperación.”

BC456 p. vii.

“Antes de continuar retome las consideraciones generales que sobre el perfil y rol profesional de un especialista en información, se vieron en Introducción a la Bibliotecología. Tómelas como punto de partida.

- 1- Trate de responder las preguntas siguientes:
 - a) En relación al perfil profesional ¿ Cuáles son las tres actitudes que se le piden al bibliotecario ?
 - b) De los roles analizados ¿Cuál es el rol o los roles que ud. rescataría como más acordes con el mundo de hoy ?

GH876 p. 19.

Algunos materiales, tienden puentes concretos entre ciertos atributos de la profesión y ciertas competencias que se pretende desarrollar, en determinados espacios curriculares. Por ejemplo:

“¿ Por qué es tan importante este término, para nuestra profesión, para el ámbito bibliotecario ?
[Se refiere al término información]

En primer lugar, somos profesionales de la información, y como tales, nuestro insumo de trabajo es la información. Trabajamos con documentos que contienen datos organizados y estructurados (información) pero, en definitiva, lo que será de interés para nuestros usuarios es el contenido (...).”

QR999 p. 17.

“Los bibliotecarios trabajan con textos. (...). Además como profesionales de la información son productores especializados en algunos tipos de textos. Esto quiere decir que algunas formas de producción textual son típicas de la actividad bibliotecaria, están marcadas por rasgos especiales que las diferencian de otras formas textuales que circulan en la cultura. Por ejemplo: las reseñas bibliográficas, las bibliografías especializadas, los catálogos, los resúmenes, etc.”

TU877 p. 9.

“Al finalizar el estudio de los materiales el alumno deberá ser capaz de leer y comprender textos escritos en ese idioma (se refiere al portugués) para lograr un buen desempeño en el manejo de la ciencia de la información al tomar contacto con materiales en portugués. En su futura actuación laboral, el conocimiento del idioma portugués muchas veces le será necesario; las situaciones de contacto con materiales bibliográficos en ese idioma es frecuente (...).”

VU222 p. 1.

“En el mundo de hoy, en las postrimerías del Siglo XX, se requiere un Bibliotecario entrenado en una lectura comprensiva, habilidad que se logra con una práctica cotidiana.”

ST333. p.1.

Otra estrategia es incluir en instancias de evaluación, algún disparador que provoque la relación entre profesión y algún conocimiento específico.

“Evaluación parcial. Módulo 2. (...)

2) El siguiente desarrollo corresponde al relato de cómo se llevó a cabo una investigación científica, pero el dactilógrafo alteró el orden de los párrafos. Ud. debe reorganizarlo en base a la secuencia de etapas de la investigación científica.

[Luego se enumeran varias etapas con una breve definición de cada una y el ejemplo, referido a una problemática relacionada con la bibliotecología.]

¿ En este proceso de investigación, dónde le parece que sería útil la participación de un bibliotecario ? (...)

RS111 (separata) p. 10.

Sin embargo, en otros casos, la tentación por la retórica es tal, que los puentes conducen a extensas narrativas sobre el rol profesional y su contexto.

“En las sociedad actual la información surge como un factor crítico para iniciar, mantener y orientar el cambio, el crecimiento, el desarrollo. *El Bibliotecario como especialista en el manejo de la información*, tiene una función protagónica en el proceso de comunicación, culturalización e instrucción (...). En el MÓDULO TEMÁTICO N° 5. LOS ESPECIALISTAS DE LA INFORMACIÓN se analizan los escenarios prospectivos para el profesional moderno de la información a la luz del contexto internacional caracterizado por las transformaciones, con repercusiones en el campo de la información. (...).”

PQ876 p. 2.

La fragmentación del conocimiento académico.

Como venimos señalando, otro de los problemas actuales de la enseñanza universitaria es la fragmentación del conocimiento. La organización de la formación a través de planes de estudio ha generado la parcelación de los saberes en asignaturas, en unidades o módulos, en teóricos y prácticos, etc.

Los alumnos estudian cada asignatura como si fuera una configuración de contenidos autónoma y autosuficiente. Los límites de los saberes y prácticas parecen coincidir con la extensión y los contenidos mínimos de las asignaturas. Algo similar sucede al interior de cada espacio curricular o en la división clásica de teóricos y prácticos.

Una primera lectura a los datos cuantitativos recogidos, nos muestra que existe cierta preocupación por ofrecer un primer nivel de integración, al presentar en el material el programa de asignatura (80%), un mapa o resumen de contenidos (76%), los conceptos fundamentales (80%) y las relaciones entre los conceptos (82%). Sin embargo, la omisión de algunos de estos aspectos, en un orden aproximado del 20% no es un dato descartable. ¿Es posible superar la fragmentación, sin siquiera promover la integración al interior de un programa de asignatura?

Otro dato interesante es que solo un 56% relaciona los materiales curriculares con otras prácticas de la modalidad (tutorías, etc.), en este sentido pareciera que las diferentes instancias fueran compartimientos estancos. Esto no solo hace perder integralidad al

desarrollo de un determinado espacio curricular, sino que promueve que los estudiantes no establezcan relaciones significativas entre los contenidos y/o procedimientos que son abordados mediante cada tipo de herramienta o modalidad de trabajo (materiales curriculares, tutorías, etc.).

En cambio, resulta auspicioso que un 82% de las guías de estudio y también de las separatas de trabajos prácticos, presenten actividades que relacionen teoría y práctica. Aunque luego analizaremos cualitativamente como se proponen estas relaciones.

Finalmente, otro aspecto relevante es que solo el 38% de los materiales curriculares incluye actividades integradoras, lo que nos hace sospechar bastante de los intentos de evitar la fragmentación que podrían implicar los altos porcentajes referidos a la presentación del programa, mapas conceptuales, etc. Esta sospecha se refuerza todavía más, cuando durante las entrevistas accedimos a información que da cuenta de que ciertas características del formato de los materiales curriculares fueron generalizadas. Esto es, que las presentaciones integradoras que se observan, generalmente al inicio de los materiales, no siempre fueron producto de la iniciativa de los docentes, sino de un tipo de formato impuesto para toda la carrera, desde la coordinación pedagógica.

Revisando los registros cualitativos referidos a esta problemática de la fragmentación, encontramos que algunos de los planteos sobre la relación entre asignaturas, son meramente declarativos:

“ ¿Qué significa esta metáfora de hilvanado y de sutura [En el material, se incluye previamente esta imagen como idea de articulación entre saberes, y entre saberes y prácticas] desde el punto de vista del estudiante?

- Que como asignatura del área de formación profesional ubicada en el segundo ciclo y montada sobre una serie de materias correlativas, *presupone* que el alumno resuelve con criterio y entrenamiento cuestiones de habilidad y destreza exigidos en las cátedras del primer ciclo [Enumera las asignaturas] y que además posee aquellos conocimiento básicos del quehacer bibliotecario propuestos en estas asignaturas [Enumera otro grupo de asignaturas].
- Que tiene los materiales (...) de estudio previstos. Estos (y más) serán reciclados, reconsiderados, analizados ahora desde las perspectivas de la administración, de la organización y desde el punto de vista del componente más importante de esta arquitectura: el ser humano. ”

AB123 p.3.

“ Por otra parte deberá tener en cuenta que entre determinadas asignaturas del plan de estudios se da una correlatividad de conocimientos que no en todos los casos está explicitada en el **RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES** por tratarse de asignaturas que pertenecen al mismo ciclo, de aquí que frecuentemente se lo remitirá a conceptos o temas desarrollados especialmente en materias como [menciona varias asignaturas].”

GH876 p. XI.

“ La cátedra forma parte del Área de Procesamiento de la Información, y como tal se complementa con las cátedras de Clasificación I y II.
Y como está en tercer año del plan de estudios propuesto viene antecedida por la mayoría de las cátedras, entendiendo que el alumno tiene un sólido conocimiento de la bibliotecología que le permitirá brindar una dosis nueva de creatividad y construcción de un modelo a fin de aportar soluciones al trabajo con documentos.”

IJ321 p. 9.

En cambio otros materiales, establecen puentes concretos que vinculan conocimientos puntuales y actividades específicas de diversos espacios curriculares entre sí:

“(…) Sigamos recuperando esos conocimientos que Ud. ya posee:

Vayamos a la bibliografía de lectura complementaria anotada en este módulo, o si ha hecho la tarea, a las respuestas al cuestionario guía del final del Módulo 4. de Introducción a la Bibliotecología p. 122.”

AB123 p.19.

“Para poder avanzar en esta segunda etapa de la tarea de catalogar, usted deberá tener afianzados los conocimientos previos propuestos en Catalogación I (especialmente Módulos II y III) , contar con las Reglas de Catalogación Anglo-americanas 2da Ed. Poseer manejo de su estructura y dominio de su uso.”

EF321 p. 8.

“Conviene tener en cuenta otras formas de definir lo que es **texto**. ¿ Recuerda la utilizada en Introducción a las Letras ? También en los impresos de *Procesos Sociocomunicativos* aparece el concepto de texto, especialmente tratado en sus relaciones con otros conceptos afines como Sociedad - Cultura - Memoria.”

TU877 p. 5.

“ - Para la asignatura *Introducción a las Ciencias* ha debido presentar un Glosario de Términos Técnicos y para *Introducción a las Letras*, un Diccionario Biográfico ¿ Recuerda ?
- Ahora le pedimos que recupere uno de esos trabajos que Ud. ha realizado y prepara un prólogo, de manera que un lector pueda entender el objetivo del trabajo, para qué sirve, cómo se ha estructurado y los criterios de selección utilizados. (…).”

TU877 p. 126.

“Tómese su tiempo y vuelva a:

Rever el Módulo III de Procesos socio-comunicativos . Las unidades de información en los procesos de comunicación.
--

Consulte sus materiales y guías de Administración Bibliotecaria I y II .

IJ321 p. 51.

“Use un formato de entrada de datos diseñado en un soporte informático (Ej: ISIS, MARC). Para ello será necesario que cada elemento de la descripción responda a un sistema de códigos legibles por computadora. La referencia bibliográfica estará así dividida en campos y subcampos precedidos de un elemento identificadorio (ver *Tratamiento Automático de la Información módulo III; Catalogación II módulos I y VII*).

BC456 p. 82.

También observamos ejemplos de propuestas orientadas a la integración intracátedra, como:

“Nos interesa que Ud. relea la respuesta que elaboró en la actividad **a**) , lea la cita transcrita y luego reflexione si las relaciones ciencia – industria en el Siglo XVIII guardan algunas similitudes con el Siglo XX. Escriba sus comentarios. Tomar algún ejemplo como referencia quizás le puede ayudar en el ejercicio reflexivo (…). Busque información complementaria en enciclopedias temáticas.”

RS111 p. 159.

En el inicio de este apartado, hemos señalado que solo un 38% de los materiales curriculares incluye actividades integradoras, analizaremos ahora como son algunas de esas propuestas:

“Trabajo Final:

El objetivo es que ud. elabore un Proyecto de Informatización de una biblioteca determinada considerándola como una unidad total que necesita informatizar sus diferentes áreas (de procesos técnicos, de servicios al público y de gestión administrativa).

Los aspectos que Ud. deberá tener en cuenta para la elaboración del proyecto son: software, hardware y recursos humanos.

[Luego ofrece dos tipos de bibliotecas para que los alumnos opten.]”

ZP005 p. 19.

Esta primera alternativa conlleva una interesante proposición de integración de conocimientos, directamente vinculada al futuro desempeño profesional. La propuesta no solo promueve la integración entre los contenidos de la propia asignatura, sino que implica la incorporación de cuestiones trabajadas en otros espacios curriculares.

Las siguientes en cambio, son experiencias centradas en la integración de los contenidos al interior de una asignatura.

“Desde sus conocimientos previos y los que incorporó en este módulo, elabore una situación de comunicación, en la que contemple los siguientes aspectos:

- a. Interlocutores, usuarios/profesionales, etc. características de los mismos. Podrá contemplar diferentes tipos de usuarios y profesionales.
- b. Qué tipo de información necesitan.
- c. Como se comunicarán para acceder a lo que necesitan (...).”

XZ717 p. 130.

“Realice un ensayo o reseña (puede optar) de esta cátedra de Introducción a las Letras. Creemos que está en condiciones de hacerlo porque ha recorrido un largo camino por diversos géneros y seguramente se habrá formado una opinión al respecto. Si elige una u otra forma tenga en cuenta las consideraciones que hemos realizado para cada una.

Si optó por el ensayo realice primer un plan que contenga:

- Una introducción (presentación de la idea fuerza del ensayo, y sus objetivos.
- Desarrollo, en el que puede incluir: definiciones, partes, atributos, causas, consecuencias.
- Conclusión (...).”

ST333. p. 195.

En el caso siguiente, se pretende que operen ambos tipos de integración (al interior y entre cátedras).

“Este trabajo debe englobar las actividades y tareas anteriores, Ud. puede conectar – asociar – construir. Para ello trabaje metódicamente:

1. Tenga en cuenta todo lo estudiado acerca de PLANIFICAR – REDACTAR – REVISAR – PONER A PUNTO un texto. (*Etapas y funcionamiento del Proceso de Escritura*. Módulo II).
2. Retome los impresos de *Administración Bibliotecaria I*, específicamente pg. 92. Sección: *La extensión bibliotecaria*. Allí, Ud. reflexionando acerca de las actividades de extensión bibliotecaria y cultural, ha trabajado con la realidad y la imaginación, ha leído autores que desarrollan propuestas interesantes y ha preparado proyectos de extensión (en forma de pequeños bosquejos).
3. Vale aquí la metáfora “hilván y sutura” usada por la cátedra *Administración Bibliotecaria I*. ¿ No es cierto ? Puede reformular alguna de las ideas trabajadas, pero enriquecidas con sus nuevas experiencias como estudiante.
4. Prepare el proyecto teniendo como base el esquema que presentamos a continuación. Compare con las guías que ha consultado anteriormente (verá como no es demasiado diferente). (...)”
TU877 p. 159.

La tensión teoría-práctica.

Como señalamos al abordar la problemática de la fragmentación, no solo es un rasgo característico de nuestra enseñanza universitaria actual la parcelación de los saberes y su escasa articulación, tanto a nivel de cátedra como entre cátedras u otros espacios curriculares, sino que además, se plantea en el plano de la escisión entre el conocimiento teórico y la práctica.

Decíamos por ello, que resulta auspicioso observar que un 82% de las guías de estudio y también de las separatas de trabajos prácticos presenten actividades que procuran establecer relaciones entre teoría y práctica.

En esta dirección, encontramos en los materiales diversas propuestas.

“Analice diez páginas web (...) y establezca a cuál de los tipos de fuentes de información en línea y temática vistos, pertenece cada una ellas.
Con la información obtenida elabore un cuadro comparativo (...)”

ZA451 p.159.

“ (...)”

- a) Visite una Unidad de Información Especializada pertrechado con el esquema elaborado en la actividad 1 – a. (...)
- b) Observe las tareas de referencia que se realicen en esa Unidad de Información Especializada y compare con el marco teórico.
- c) Elabore un informe (...).”

ZA451 p.157.

“ (...)”

1. Recorra al menos dos bibliotecas de su localidad e indague acerca de los materiales adquiridos recientemente por las mismas (...).
2. Escoja dos libros (que no tengan más de tres años de antigüedad) y describa las características físicas e intelectuales de cada uno de ellos, según proponen Guinchat y Menou (...).”

QR999 p. 107.

Hasta aquí, las actividades recomendadas remiten a la práctica bibliotecaria como fuente de información a partir de la cual extraer datos para elaborar informes, descripciones, cuadros comparativos, etc. La siguiente actividad en cambio, traza un itinerario

algo más complejo y espiralado: conceptualizar, relevar datos y utilizarlos en el diseño de una propuesta.

“¿ Repasamos ?

Ud. inició este módulo volviendo a otros módulos de otras asignaturas dedicados a Unidades de información para hacerlos disponibles desde el punto de vista de la administración.

Identificó características distintivas de los tipos de bibliotecas que más a conocido [menciona diversas bibliotecas y tipos de bibliotecas].

Desde la administración revisamos teórica y prácticamente cuatro aspectos: las funciones y misión de las bibliotecas, según el tipo. Y los fines y objetivos de las bibliotecas explicitados en el marco de sus planificaciones.

Ha recorrido bibliografía que plantea procedimientos – paso por paso – para realizar tareas en una biblioteca.

Ha visitado bibliotecas e investigado si en ellas se realizaron estas actividades. Con los resultados ha hecho un pequeño informe.

Finalmente, en base a la observación, procedió a simular un mínimo diseño de metas y objetivos para una biblioteca.”

AB123 p.23.

En otros casos, la relación con la práctica se genera mediada por un material que no es la realidad profesional en sí misma. Así, por ejemplo, una opción es la utilización de un film.

“En el módulo 5 Ud. se ha acercado a los profesionales de la información a través de la lente cinematográfica. Aquí su tarea será transcribir los resultados de esa actividad, comparadas con la teoría.

Elija tres filmes de los analizados: uno que resalte una imagen negativa y tradicional del bibliotecario. Otro que retrate al profesional comprometido con la transferencia y disseminación de la información. Y finalmente, uno que muestre el uso de las nuevas tecnologías en la recuperación de información.

[Luego se requiere un informe, como producción.]”

PQ876 p. 148.

También se apela a la utilización de sencillas técnicas de investigación, como modo de obtener información, que luego es utilizada para su análisis. De este modo se logra un doble propósito: sensibilizar a los alumnos en el uso de esas técnicas de relevamiento de datos y contar con datos tomados de la realidad, para luego revisarlos desde la teoría.

“Le propongo un ejercicio rápido. Elija un acontecimiento y describa los datos acerca de él. Qué otros aspectos le interesaría conocer respecto al acontecimiento. Lo que Ud. señala como interesante, como tema para que continuemos. (...)”

XZ717 p. 56.

“Esta actividad es conveniente que la realice cuando tenga corregido el Trabajo Práctico 1.6. [Ese Trabajo Práctico consiste en elaborar un Cuestionario de entrevista]

Vea la posibilidad de concretar el trabajo de campo y las entrevistas. Sino pudiera realizar alguna de ellas, deje sentado los motivos.

- 1- Seleccione dos bibliotecas o centros de documentación cercanos a su residencia.
- 2- Solicite autorización a quién corresponda (...).
- 3- Sobre la guía y los cuestionarios lleve adelante la actividad.
- 4- Tome nota tanto de sus apreciaciones obtenidas en el trabajo de campo como de las respuestas que recibe en las entrevistas.”

[En un Trabajo Práctico se solicita elaborar un informe con lo registrado].”

GH876 p. 28.

“Elabore un informe de una Unidad de Información.

Elija una Unidad de Información y aplique en ella el examen estratégico para una biblioteca o centro de documentación.

Utilice para ello.

[Se señala un material de la bibliografía]

Establezca como prioridades, para la elaboración de su informe:

- Situación actual.
- Oportunidades y amenazas.
- Puntos fuertes y débiles.
- Factores estratégicos . (...)”

IJ321 p. 51.

Como se observa, las técnicas de relevamiento pueden ser desde ejercicios muy sencillos de observación directa, hasta formas más elaboradas de observación sistemática.

Sin embargo, una proporción importante de las actividades presentadas o planteadas como trabajos prácticos, distan mucho de constituirse como tales. Veamos algunos ejemplos.

[En el **Módulo III Bibliotecas Virtuales (en construcción)** no se propone ninguna actividad referida a visitar o “navegar” en algunas Bibliotecas Virtuales. La mayoría de las actividades remiten a la lectura de textos y el único Trabajo Práctico es la convocatoria a un Taller cuyo desarrollo es teórico.]

IJ321 p. 76.

“Le proponemos que haga primero una lectura general del texto (...)

- a) Relate en 10 o 15 renglones en qué consiste el estudio de los grupos campesinos de Cerviá.
- b) En base al resumen y apoyándose en el texto si fuera necesario, reconozca ¿ cuál es el universo de análisis ? ¿ se trabajo con una muestra ? ¿ cuál fue la unidad de análisis ? (...).”

RS111 p. 57.

“[Luego de una extensa explicación sobre el sistema de Clasificación Decimal de Dewey (SHCD) en la cual se describen las características del código 800 destinado a la Literatura, el material expresa:]

Recuerde: el código 800 del SCDD, dá por sentado toda esta reflexión y recorrido por los géneros literarios. Pero cuando uno se especializa es necesario saber de donde provienen las cosas ... (...).”

ST333. p. 200.

“Consigna: lea los textos indicados en la bibliografía obligatoria A partir de la lectura, análisis y síntesis de los mismos realice un informe. Respete las parte componentes de la estructura del informe (...).”

IJ321 p. 18.

“Lea y analice el trabajo de [se menciona un texto].”

HI543 p.

“LEA y ANALICE el texto de Lancaster.

ELABORE un listado de los aspectos más importantes vinculados a la práctica de la indización.”

HI543 p.

Como podemos observar, la impronta fuerte de una enseñanza basada en la retórica tiende a ser a lo largo y lo ancho de las prácticas de la enseñanza. ¿Puede ser una actividad práctica leer un texto, elaborar un listado de atributos surgido de una lectura, o resumir una experiencia relatada en un libro? ¿Qué puentes tienden estas actividades entre lo teórico y lo empírico? ¿Permiten interpelar la práctica desde las conceptualizaciones?

En nuestro marco teórico hemos planteado, como buena parte de la enseñanza en la universidad se organiza como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones. Y también señalamos, que la impronta de la enseñanza retórica se impone de tal modo, que la evaluación de los aprendizajes se produce también en torno a verbalizaciones. Marcando como esto, no hace más que aplazar en el tiempo, el shock que los alumnos sufren al tener que enfrentarse con los problemas de la práctica, disponiendo solo de un repertorio verbal de posibles respuestas.

En relación con ello, encontramos en uno de los materiales curriculares, una propuesta que se muestra interesada en promover un acercamiento entre la retórica y los problemas de la práctica.

“ Finalizada la preparación de la materia y antes del examen final, el alumno tendrá la opción de acceder a una instancia de *prácticas dirigidas* individuales o grupales en la Biblioteca de la FHCS o en el Laboratorio de la carrera. Para ello bastará consensuar fecha y horario con el docente.”

HI543 p.

Los procesos comunicativos.

Hemos puntualizado en capítulos anteriores, que la educación es comunicación. Y que el modo en que se establece y gestiona la comunicación entre alumnos y docentes, es un factor determinante de las prácticas de la enseñanza, entendidas como proceso de mediación. También hemos expuesto el cuestionamiento que se hace al sistema de enseñanza universitaria, cuando este proceso comunicativo es concebido como unidireccional, desde el docente (portador del supuesto saber) al alumno (que carece del mismo). En un entorno no presencial, este posicionamiento es central, para diseñar los materiales curriculares. Y además, como señala Cebrián: “Hoy el acceso a la información no se entiende sin un carácter lúdico o divertido, espectáculo dirían unos y "Edu-

tainment", otros; donde el acento a la interacción y la colaboración es importante, donde la construcción del conocimiento se comparte y se interactúa.”²⁸⁶

Al analizar cuantitativamente los materiales, hemos destinado un segmento particular de variables al diseño de los mismos, porque entendimos que este es el terreno en el cuál se juega parte de esta comunicación. Así encontramos que un 65% de ellos el diseño gráfico es interesante (facilita, estimula, etc.), esto significa que casi un tercio de los materiales no evidencia preocupación por lograr un formato que facilite la comunicación con el lector. En esa misma línea, observamos que aumenta un poco el porcentaje (76%) de materiales que utilizan otros códigos (icónico, imágenes, fotos, etc.) además del texto escrito. Este no es un dato menor, habida cuenta del desplazamiento que muestra nuestra cultura actual, hacia el mundo de la imagen. Finalmente, y en esta misma dimensión de análisis, vemos que solo un 38% de los materiales promueve la integración entre diferentes soportes (audio, CD, internet, etc.) lo que resulta preocupante ante un mundo cada vez más hipertextualizado y en el cuál, algunos soportes se muestran como mucho más aptos para almacenar y distribuir determinados tipos de conocimiento. Pero esto, no solo debería ser una preocupación por lo antes señalado, sino además, porque estos variados soportes están reemplazando a los tradicionales (libros, revistas, mapas, etc.) con los que antes se manejaba el bibliotecario.

A nivel cualitativo, consideramos algunos casos. El primero de ellos nos presenta un caso simple a través del cuál se procura establecer una relación comunicativa interactiva con el alumno.

“ [Este material es un CD. Esta parte corresponde al Archivo Docentes. Este archivo incluye una fotografía de cada una de las docentes y un breve currículum vitae de cada una de ellas]

EG123. Docentes.

En otros casos, la provocación al diálogo adquiere la forma de subrayar elementos importantes del proceso, imaginar situaciones de consulta o incorporar algunas disgresiones.

“ No nos olvidemos de hablar de lo ineludible, cuando nos referimos a los procedimientos de trabajo ...

Sí, nos estamos refiriendo a las modalidades para el desarrollo de las evaluaciones. (...).”

XZ717 p. III.

“ Ya sabemos que está ansioso por saber: ¿Cuál es la sustancia de esta asignatura ?

Ni nada más, ni nada menos que los contenidos.”

XZ717 p. III.

“ Deténgase aquí, lea algún texto, que lo distienda y luego retome el trabajo. Posiblemente prefiera historietas, tal vez pueda elegir a Quino, Nik o Fontanarrosa. O posiblemente aprovechará el descanso para realizar otras tareas.

No tarde más de diez minutos ¡ Por favor ! ”

XZ717 p. 33.

²⁸⁶ CEBRIÁN, M. (2002). Op. Ci. (sin mención de página).

“ **Quinta digresión.**

¿ SABÍA USTED que hay una vastísima producción novelística de carácter marginal (desde la segunda mitad del Siglo XIX, con subgéneros tal populares como el Folletín, la novela por entregas, que son generadas dentro del fenómeno de la cultura de masas (...) ”.

ST333. p. 90.

Los casos más frecuentes de utilización de otros códigos están relacionados con el uso de íconos, que indican actividades, acciones o itinerarios a seguir. Muchos de los materiales incorporan sistemas icónicos como el que presentamos a continuación. En una proporción muy inferior, algunos materiales incluyen registros sonoros, imágenes (fotos, esquemas, etc.), dibujos (historietas), etc.

 **IMPORTANTE**

° No deje de hacer cada uno de los ejercicios que se presentan en la guía, solo a través de ellos logrará el aprendizaje de los mismos. Lea cada una de las instrucciones y comentarios con detenimiento, de esta manera evitará encontrar dificultades durante el proceso de autoaprendizaje. Las premisas se identifican con un ícono que acompaña a la acción que Ud. debe realizar.

° Las ideas principales o conceptos centrales se resaltan en: *letra cursiva*.

° Con recuadros sombreados, aparece la información accesoria.



Algunos íconos y consignas son los siguientes:



Controle el tiempo



Consulte o incorpore al glosario



Ejercicios



Vuelva la hoja



Corte



Consulte la página



Es tiempo



Consulte la separata



Vuelva a leer



Atención



Llame por T.E.



Remitirse a



Envíe por correo



Escriba

En cuanto a la incorporación de soportes variados, encontramos casos como los que siguen.

“ ¿ Conoce algún estudio de usuarios ?

Busque información sobre “estudios de usuarios”.
(puede hacerlo en INTERNET, EN PUBLICACIONES sobre la temática o en alguna unidad de información especializada).”

ZA451 p. 38.

“ [Este material es una nueva versión de KM114, que está en soporte impreso. Mantiene una estructura similar y contenidos afines. Su diseño es medianamente interactivo, aunque básicamente mantiene una estructura textual. Incluye la bibliografía y los softwares necesarios para la asignatura – ej: Access, Micro Isis, etc. - ..]

MO131

“ Vea (de ser posible en grupo) el video mexicano titulado “El catálogo público”. Podrá disponer de él en las Bibliotecas Populares Nodo y en el Laboratorio de Bibliotecología. Le sugerimos verlo por primer vez ahora y repetir esta tarea al finalizar el módulo IV. Sobre este video le hacemos una sola recomendación: mírelo con la guía que se adjunta.”

CD789 p. 67.

“ En la segunda parte de este Módulo I abordamos un aspecto más novedoso: **los formatos**.
(...) Lo novedoso de los formatos es que hemos de trasladar el resultado del trabajo intelectual de la catalogación a otro soporte de registro.
[Se refiere al uso del software MicroIsis].”

EF321 p. 3.

“ 1. Si Ud. tiene posibilidades de acceder a diapositivas de las obras de los pintores señalados sería interesante que las observara con detenimiento.
2. Si ello no es posible, en las bibliotecas populares de los nodos posiblemente encuentre reproducciones de los textos pictóricos, en los libros de Historia del Arte o en colecciones que han sido editadas.”

XZ717 p. 72.

“ (...)

- 1- Los volantes de la SNCF informan sobre los horarios de trenes enlazando una ciudad de partida con una de llegada. Son estas las que debe situar en el mapa de la p. 125.
- 2- Luego de escuchar las breves canciones registradas en el cassette, escriba los nombres de las regiones o ciudades nombradas en ellas.
- 3- Si ud. hace un viaje de Lille a Marselle, qué regiones atraviesa (Recurran al mapa de la p. 125. para responder la pregunta).”

JK987 p. 7.

“ (...)

1. Lea y estudie la información y explicación.
2. Realice los ejercicios de práctica.
3. Si no pudiera resolverlos, lea la explicación nuevamente.
4. Escuche el registro sonoro (diálogos, monólogos) en forma completa tratando de entender (...)
5. Escuche nuevamente el cassette repitiendo frase por frase (...).
6. Realice los ejercicios de práctica en el libro (...).”

MN678 p. 11.

“ Al finalizar cada módulo, si considera necesario, puede enviar al tutor los ejercicios realizados para su corrección. Los ejercicios de pronunciación puede enviarlos en un cassette.”

JK987 p. VI.

Sin embargo, como podemos ver, varios de estos registros pertenecen a disciplinas muy específicas, en las cuales es habitual (y en muchos casos indispensable) apelar a otros soportes, tal es el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El grupo como ámbito del aprendizaje.

El análisis cuantitativo de los materiales arroja un dato contundente, solo el 12 % de la totalidad del material promueve el trabajo grupal. Entre los escasos materiales que incluyen intentos de abordar lo grupal, como ámbito de construcción del aprendizaje encontramos:

“ [Este material es un powerpoint que posee links con diversos documentos de word]

Actividad 9

Este trabajo debe desarrollarse en grupo (de alumnos o bibliotecarios graduados o idóneos con experiencia profesional). Ver texto 10. [Hay un link al documentos de word]

1. Analice el proyecto de Ley del Estatuto Profesional en bibliotecología y documentación (1995) Y otro que Ud. debe localizar.
2. Elabore sus propuestas y envíelas. Debe adjuntar la nomina de integrantes del grupo.”
UX777 diap. 47.

En este primer caso, observamos una leve inclinación del docente a considerar la importancia de lo grupal. Souto, en su interesante trabajo sobre la didáctica y los grupos, menciona una diferenciación entre aquello que denomina didáctica en grupos y didáctica grupal.²⁸⁷ Mientras la primera solo apela a los grupos como un modo de organizar la actividad, la segunda, se ocupa de colocar a lo grupal en el lugar de aquello que hay que aprender, esto es: aprender a trabajar en grupo, conocer los dispositivos, interesarse por los roles y los procesos grupales, comprender los modos de resolución de conflictos al interior de los grupos, etc. Si bien la actividad propuesta en el material alienta el trabajo en grupos (incluso establece la obligatoriedad del trabajo grupal), no genera otros modos de abordar lo grupal.

Por su parte, los otros ejemplos, solo se remiten a sugerir la actividad grupal, y tampoco proponen tipos de actividades en las cuales el trabajo grupal pueda ponerse realmente en juego.

“ Remítase nuevamente al video mexicano “El catálogo público”. Observe ahora con detenimiento [describe la tarea] (...) Intente trabajar en grupo de modo de poder cotejar su trabajo con otro. Esta tarea le insumirá bastante tiempo. (...)”

CD789 p. 206.

“ - Comente con otros compañeros alguna situación particular que le ha ocurrido al leer un texto. (ya sea cuento, poesía, novela ...) ¿ Qué le ha pasado ? ¿ Lo ha entendido ? (...) ”.

ST333. p. 39.

“ IMPORTANTE.

²⁸⁷ Ver SOUTO, M. **HACIA UNA DIDÁCTICA DE LO GRUPAL**. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1993.

Nos permitimos recomendarle NO DESCARTAR LA
POSIBILIDAD DE TRABAJO EN GRUPO, que tiene inicialmente singular
importancia en EL APRENDIZAJE de la Clasificación, ya que le aportará el espacio
necesario para el intercambio de opiniones, debatir problemas complejos,
confrontar resultados, etc.”

GH876 p. X.

Acerca de la evaluación.

A nivel cuantitativo encontramos una diferencia interesante para analizar, mientras un 71% de los materiales curriculares orienta sobre la evaluación, solo un 59% de ellos incluye técnicas de auto-evaluación. En primer lugar, esto nos habilita a pensar que no todos los docentes incorporan la evaluación como un elemento que forma parte del proceso de enseñanza. Más bien, como hemos señalado en el **Capítulo 2**, la evaluación aparece como un proceso desgajado de la enseñanza y del aprendizaje, instituyéndose como sistema de control sobre los logros de aprendizaje y carece de sentido como elemento formativo. Por ello, este proceso es ejercido por el docente y colocado al final del proceso de enseñanza, como procedimiento de cotejo entre aquello que debería haberse logrado y lo que efectivamente se alcanzó. Consecuentemente, no resulta extraño que un 29% de los materiales curriculares no hagan ninguna referencia a la evaluación. En segundo lugar, se evidencia una diferencia entre referencias a la evaluación (71%) y la inclusión de técnicas de auto-evaluación (59%), lo que nos hace pensar que las menciones sobre la evaluación, son en muchos casos solo retóricas.

Cualitativamente observamos algunos casos que incluyen propuestas de evaluación en proceso, y con el claro propósito de integrar la evaluación a la enseñanza. Por ejemplo, la que sigue:

“ La llamada **EVALUACIÓN EN PROCESO** se deberá realizar entonces una vez concluida la preparación de cada unidad temática y tener aclaradas todas las dudas que le pudieron ir surgiendo en el proceso de aprendizaje. (...).

Dicha evaluación **NO ES ACREDITABLE** y su sola finalidad es la de **determinar la reiteración o reorientación del estudio, en caso de ser necesario.**”

GH876 p. XII.

En este caso, es posible percibir la intencionalidad de orientar al alumno hacia la construcción de los aprendizajes, separando esta instancia de evaluación de la tendencia a identificar: la tarea de aprender como el modo más eficaz de lograr la acreditación, con independencia de la necesidad de apropiarse de los conocimientos.

El siguiente segmento de un material curricular analizado, nos ofrece otros elementos de interés:

“ ¡ Hemos llegado al final de este módulo !

Esto supone una autoevaluación y una evaluación sobre el módulo, su objetivo es trabajar la integración de contenidos y experiencias:

Guía orientativa:

1. ¿ Podría señalar ¿ cuáles han sido los aportes fundamentales que le ha brindado esta unidad de aprendizaje ?
2. ¿ Existen temas o perspectivas de análisis que le generan dificultades para la comprensión ?
3. Si partimos del supuesto que en esta instancia de la carrera Ud. posee trayectoria en los conocimientos. Este módulo ¿ aporta nuevas perspectivas para asumir el rol profesional ?
4. Ud. se encuentra en situación de ofrecer aporte, ya sean de tipo sustantivo o metodológico.

XZ717 p. 98.

La propuesta de evaluación precedente no solo pretende incorporar la evaluación al proceso de enseñanza, sino que lo hace mediante la integración de la autoevaluación, la evaluación del módulo por parte de los alumnos y la contextualización de esta evaluación en relación con el resto de las actividades curriculares de la carrera.

En el caso que sigue, en cambio, solo se brinda a los alumnos una referencia cuantitativa acerca del nivel de logro esperable. Dice la consigna:

“ Si hay menos de 15 ejercicios correctos, le aconsejamos reever la unidad.”

JK987 p. VI.

Algo similar plantean los casos siguientes, en los cuales la metodología vuelve a ser la del cotejo.

[El Dossier 1 presenta una serie de ejercicios, y luego un apartado denominado CLAVES PARA LA CORRECCIÓN DE LOS EJERCICIOS. En ese apartado se encuentran las respuestas co-rrectas de cada ejercicio].

JK987 p. 3.

“ Actividades de autoevaluación, que el cursante encontrará al final de cada unidad temática y que consisten en dar respuestas a preguntas. Toda vez que sienta dudas al momento de responder alguna de ellas, vuelva al texto y relea los contenidos.”

AC223 p. xi.

Todas estas propuestas no ofrecen modos de aprender a partir del error. En estos diferentes formatos de cotejar resultados y logros esperados, el alumno solo puede saber que está equivocado, que la respuesta es incorrecta o el resultado inapropiado. Pero no sabrá porque se ha equivocado, cuál es el error; ni tampoco que caminos alternativos seguir, para mejorar la comprensión de los conceptos o los procedimientos. Volver a leer el material, no parece ser la manera de aprender del error.

Otro tema crítico respecto a la evaluación suele ser la precisión con que se fijan las reglas de juego. En muchos casos, el material no orienta a los alumnos en dirección a lo que se espera puedan realizar. Esta explicitación resulta indispensable y debería estar directamente asociada al tratamiento del programa de la asignatura, y particularmente sus objetivos.

En el material analizado encontramos diversas propuestas acerca de cómo serían las evaluaciones.

“ ¿ Qué evaluaremos ? en 1. a y b. Cómo organiza los encabezamientos [se refiere a técnicas de catalogación].En 2.d. su prolijidad para asentar los datos en ella. La exactitud de los datos registrados y el uso correcto de la puntuación y los signos. (...)”

CD789 p. 146.

En este primer caso, se puntualizan los procedimientos que serán valorados. Cabe señalar que se trata de una asignatura eminentemente técnica, que requiere el uso de procedimientos rigurosos.

En el caso siguiente, se expone que el mapa conceptual será el recurso para la integración de los conocimientos. Es interesante subrayar que en esta asignatura, la confección de mapas conceptuales ha sido una herramienta utilizada sistemáticamente. Lo que nos muestra coherencia entre las prácticas habituales y las situaciones de evaluación.

“ Se han previsto tutorías obligatorias una semana antes de los exámenes finales para aquellos alumnos que hayan regularizado la materia (aprobación de las 5 evaluaciones parciales más el Glosario completo a los efectos de organizar un mapa conceptual integrador de los contenidos de los 5 módulos y orientar en la preparación del examen final.”

RS111 (separata) p. 3.

Otros ejemplos, nos permiten apreciar como las propuestas de evaluación se limitan a la anticipación de las características de la evaluación final y describen algunos detalles que sería conveniente considerar en esa instancia. Mientras que el último de los registros, nos muestra como la única orientación se limita a los aspectos administrativos de la acreditación.

“ Quizás al leer las consignas de la evaluación piense que ha leído o trabajado de más. Pero recuerde nuestro propósito: proporcionarle diversos materiales elaborados desde diferentes perspectivas : no se trata de exigir en las instancias de evaluación que Ud. haya registrado todo, si no que conozca los temas, sepa donde localizar la información que necesita y sobre todo que pueda pensar y elaborar sus propias conclusiones.”

RS111 p. 65.

“ (...)”

- La etapa de preparación del examen final, es una etapa de integración de los conocimientos, por ello no trabaje aisladamente los módulos.
- Aunque Ud. ya posee experiencia en la preparación de exámenes finales, tenga en cuenta que el examen oral es una instancia de puesta en escena del conocimiento, entonces prepare su exposición de acuerdo con las consideraciones abordadas en Clave de Ingreso.
- Revíselas páginas preliminares de esta guía, con el objeto de tener presente los criterios de evaluación.”

XZ717 p. 131.

“ Las evaluaciones parciales y en proceso son las que se describen:

Una serie de actividades y un trabajo práctico elaborados en cada módulo: deberán ser enviadas para conocimiento, revisión y evaluación de los docentes.

Se impone la realización de todas las actividades propuestas. El conjunto de estas actividades enviadas a la cátedra y devueltas con la aprobación correspondiente, otorgarán al alumno la regularidad en la asignatura.

La evaluación final: se producirá a través de un examen final, presencial.”

IJ321 p. 7.

Los caminos del aprender.

Entre los problemas que plantea la enseñanza centrada en la retórica, se encuentra el refuerzo sobre un único y pretendido sentido del aprendizaje: aprender es un acto de escuchar y repetir. Por eso, las más de las veces, los docentes nos despreocupamos de facilitar, con nuestras intervenciones, los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos. Todo parece quedar reducido a una fórmula que repetimos incesantemente: tienen que estudiar, que es como decir que tienen que memorizar y repetir, todo se reduce a la verbalización.

Sin embargo, cuando el alumno no está allí, cuando no forma parte de esa masa más o menos voluminosa, a quienes les repetimos como sentencia bíblica: deben estudiar. Cuando el alumno no está allí, se rompe el mito de que con escuchar se aprende. Precisamente el problema en los entornos no presenciales, es que el alumno no estará allí para escuchar. Entonces, surgen marcadas preocupaciones por los métodos de enseñanza, por las técnicas de estudio, por la didáctica.

En el caso de estos materiales, por ejemplo, encontramos que un 68% incluye orientaciones sobre los modos de estudiar y que un 80 % marca itinerarios a seguir.

En algunos casos, encontramos advertencias que pretenden colocar al alumno como sujeto capaz de autogestionar de sus propios aprendizajes.

“ Llegado este punto conviene realizar una pequeña aclaración: las actividades a veces nos remiten a lecturas de fragmentos, otras a textos completos, algunas incluidas dentro de los módulos, mientras que otras conforman un listado aparte. No habrá, recuérdelo, un profesor con un puntero, ni un dedo acusador, señalándole lo que tiene que hacer. Estará Ud. con sus tiempos y sus disponibilidades. Así que no se haga trampa. Si tiene que leer el texto, hágalo. (...)”.

ST333. p.1.

En otros casos, las orientaciones remiten al uso del tiempo o a la organización de determinados itinerarios a seguir.

“ **Dedicación semanal:**

El hecho de que Ud. curse esta carrera en forma semipresencial lo obligará a tener una fuerte disciplina en lo que se refiere a su estudio. Para esta materia deberá dedicar alrededor de 4 horas semanales. Tendrá que, por un lado abordar los contenidos teóricos y por el otro realizar sus prácticas delante del ordenador.”

IK989 p. III.

“ Cronograma para la presentación de trabajos prácticos:

Primer cuatrimestre: “REWARD” Student Book. Progress check activities.

1-5 páginas 12 y 13.

6-10 páginas 24 y 25.

[Luego se especifica el resto de los ejercicios y páginas ordenados temporalmente entre el primero y segundo cuatrimestre].”

NO567 p. 2.

“ **No continúe sin haber resuelto el siguiente ejercicio.**

En el texto que sigue (...)”

MN678 p. 23.

“ ACTIVIDAD 1. 14. OPCIONAL.

Distinga el tipo [Lo importante a señalar, es que se trata de actividades optativas.]”

GH876 p. 20.

“ (...) en estas guías construiremos, junto con el estudiante, caminos que se pueden recorrer apelando a la bibliografía sugerida, a sus conocimientos y habilidades previas, a su creatividad y experiencia y sobre todo a su criterio para tomar, adoptar, adaptar o imaginar soluciones a las necesidades planteadas.”

AB123 p.3.

Como se observa, la organización de los itinerarios varían en su concepción. En algunos casos (como el último precedente) se entienden como posibles alternativas a construir, considerando la experiencia, los saberes previos, los intereses, etc. En otros, los caminos son indicados en forma generalizada y más rígida.

“ [Este material es un CD. Esta parte corresponde al Instructivo y describe los materiales]

(...) LIBRO. PDF

Este libro es la base para el estudio de la asignatura Referencia General. Está dividido en cuatro módulos que responden a los contenidos del programa.

A final de cada módulo se incluyen **ACTIVIDADES** que usted deberá realizar y que consisten en lo siguiente:

- a) **Autoevaluación**, cuya finalidad es la de verificar la adquisición de conocimientos dando respuesta a preguntas ideadas para ello. Toda vez que sienta dudas al momento de responder alguna de ellas, vuelva al texto y revise una vez más los contenidos.
- b) **Trabajos Prácticos** que Usted deberá realizar y enviar al tutor para su corrección, a medida que avance en el estudio de los módulos.

Este formato es el más adecuado para obtener copias impresas.

LIBRO. RTF

Este archivo presenta el mismo libro que se encuentra en el archivo LIBRO PDF, pero con estructura de hipertexto que permite el acceso a la bibliografía recomendada mediante un click en el enlace correspondiente. Esto quiere decir que en letra de color azul aparecerán los hipervínculos o "links" que le permitirán - pulsando sobre ellos con doble clic del mouse - acceder a los documentos que están en la carpeta denominada Material Complementario. Si por algún motivo de orden técnico o de otra naturaleza, Usted no logra acceder al documento cliqueando sobre él, vaya directamente a la carpeta de "Material Complementario" y dentro de ella a la carpeta que contiene el documento especificado en el link.”

EG123. Instructivo.

“ Los ejercicios de cada unidad se presentan en orden creciente de dificultad. Es aconsejable resolverlos en orden, no saltarlos. Asegúrese de leer las instrucciones cuidadosamente antes de comenzar a trabajar.”

OP345 p. 5.

También encontramos materiales curriculares que sugieren determinados procedimientos para organizar el aprendizaje.

“ orientaciones para el estudio: Son unas pautas de lectura que pretenden hacer más fácil la asimilación de la información; se señalan, por ejemplo algunos apartados con mayor dificultad y el modo de superarla; se señala también que temas no plantean especiales problemas de comprensión, etc. Se in-

cluyen además unos objetivos cuya misión es orientar la atención hacia los núcleos temáticos en torno a los cuales se organiza la información que parece en el capítulo.”

PQ876 p. 4.

“ **Como estudiar:**

- a) Lea detenidamente la explicación dada para cada una de las diferentes estrategias de lectura, las mismas se encuentran al principio de cada unidad de trabajo.
- b) Realice los ejercicios de práctica. Recuerde que si no los puede resolver es porque probablemente no se ha comprendido la explicación, es por ello que se recomienda una segunda lectura.”

OP345 p. 5.

“ (...)

- a) Reconocemos que el texto propuesto reviste cierta complejidad, por eso más que nunca es imprescindible hacer una primera lectura completa del mismo y luego buscar en el diccionario aquellas palabras subrayadas por Ud. y cuyo significado pueda resultar desconocido o impreciso. Vuelva a leer el texto una vez concluida la búsqueda de significados de todo los términos.
- b) Los capítulos tienen por lo general algún título y a su vez, al interior, algunos subtítulos que indican que se inicia otro tema o asunto. Este capítulo, cuyos fragmentos hemos leído incluye dos títulos y varios subtítulos, le proponemos olvidarse por un momento de estos títulos y subtítulos propuestos por el autor y releer el texto tratando de redactarle los títulos que Ud. considere necesarios cada vez que le parece que se ha iniciado un nuevo tema. Por ejemplo (...).”

RS111 p. 8.

“ (...) se ha seleccionado un método que tiene como eje central el estudio de la gramática, con explicaciones breves, ejercicios de práctica, diálogos, monólogos y otras actividades.

(...) Las actividades de práctica de cada estructura siguen una progresión de dificultad (...).

Esta secuencia de actividades desarrolla la autoconfianza del estudiante, permitiéndole familiarizarse con la estructura en ejercicios controlados antes de pasar a la práctica menos estructurada.

Al final de cada unidad del módulo II se presentan TESTS, de comprensión gramatical escrita y oral, que se encuentran en el texto recomendado. Al final del módulo III se presentan textos para evaluar la traducción.”

MN678 p. 5.

Hay situaciones en las cuales los materiales tienden a generar relaciones entre estos y otras alternativas que ofrece el sistema de alumnos no presenciales, tal es el caso de las tutorías. Esto resulta especialmente importante, porque como se observa en muchas entrevistas, la alternativa de las tutorías ha sido escasamente utilizada por los estudiantes.

“ Redacte por lo menos quince asientos aplicando sus conocimientos sobre idea de **mención de responsabilidad**. * Utilice libros de una biblioteca * Encuentre ejemplos de distintos casos. Puede recurrir a las listas. Si tiene dudas puede comunicarse con su Tutor. (Comuníquese con su Tutor, le proveerá de listados de sugerencias de materiales posibles a localizar en bibliotecas populares).”

CD789 p. 91.

“ Suponemos que alguna de estas colecciones estará al alcance del estudiante de Bibliotecología, si así no fuera, el alumnos deberá plantear esta situación al TUTOR.”

GH876 p. XV.

“ Es normal que en el transcurso surjan dudas, problemas, interrogantes, pero no deje caer los brazos. No olvide que **puede y debe** hacer uso del espacio de las tutorías, ya sea personalmente, por correo,

por teléfono o e-mail. Consulte todas las inquietudes que posea y comparta sus distintos planteos y reflexiones.”

QR999 p. 5.

Aunque no remiten estrictamente a orientaciones didácticas, existen en los materiales referencias que apuntan a facilitar la comprensión del alumno sobre cuestiones organizativas y/o administrativas.

“ ¡ ATENCIÓN !

Cursar, regularizar y rendir: esa es la secuencia.

Para cursar debe estudiar los contenidos de la guía y la bibliografía que se adjunta, realizar las actividades, resolver los trabajos prácticos y aprobarlos.

Para regularizar la materia Ud. debe tener APROBADA la totalidad de los trabajos prácticos.”

QR999 p. 5.

“ Una vez que el cursante haya finalizado cada trabajo práctico propuesto en un módulo - esto significa luego de haber desarrollado todas las actividades que conforman el trabajo práctico - lo enviará para su revisión y corrección, siguiendo el orden del programa. Estas actividades ordenadas y reunidas irán precedidas de una portada o encabezamiento formal como se indica en el Curso del Ingresante 2001, pag. 19.”

DE101 p. iv.

Acerca de la retórica.

Mucho hemos insistido en la impronta de una enseñanza universitaria centrada en la retórica. A modo de cierre del presente capítulo, creímos interesante presentar el contraste entre dos registros, que pueden remitirnos a esta cuestión.

El primero señala:

“ (...) deberá leer el texto que citamos a continuación:

[Cita texto]

En este texto la autora manifiesta [describe la idea central de la autora del texto]

A fin de comprender mejor el texto le proponemos responder a las siguientes cuestiones:

[Se incluyen ocho preguntas sobre el texto].”

QR999 p. 117.

Mientras el segundo:

“ ¿ Cuánto y qué deberá recordar Ud. más adelante sobre estos planteos ? Como acumulación de información para ser repetida: nada. Como materiales, fuentes o herramientas, para pertrecharse en el momento que deba actuar: todo.”

AB123 p.25.

Capítulo 11. El relato, en toda su dimensión.

Se cuenta que los alquimistas mezclaban una y otra vez diferentes sustancias para alcanzar la piedra filosofal. En cierto sentido, la tarea del científico social se parece a la de aquellos hombres, se trata de tomar datos, construirlos y deconstruirlos, combinarlos y recombinarlos, ordenarlos y reordenarlos, presentarlos de un modo que resulte creíble y comprensible.

Hemos escuchado diferentes voces y hemos intentado reconstruir, a partir de ellas, diversas representaciones. Los docentes por ellos mismos, la mirada desde los alumnos, y la lectura de los materiales, nos han aportado datos e imágenes acerca del rol docente y las prácticas de la enseñanza, en la universidad.

En este capítulo pretendemos, mediante la triangulación de los datos, "... organizar los materiales en un cuadro plausible..."²⁸⁸ - tal como sugiere Jick, en su texto ya citado. Para ello, hemos trabajado con las variables analizadas en relación con las diferentes fuentes (alumnos, docentes y materiales) y relevadas mediante diversas técnicas (encuestas, entrevistas y análisis de contenido). Como resultado, hemos elaborado en primera instancia, un cuadro que presenta las variables que hemos triangulado, a modo de síntesis. (**Cuadro 23.**) Y a continuación, presentamos los resultados del análisis emergente de dicha triangulación.

²⁸⁸ JICK citado por FORNI, F. y Otros. Op. Cit. Pag. 86.

Cuadro 23. Matriz de triangulación de datos (encuesta, entrevista y análisis de contenido).

EJE DE TRIANGULACIÓN	ENCUESTA	ENTREVISTA	ANÁLISIS DE CONTENIDO
Datos de contexto sobre actores.	Edad.	Tiempo de inserción en la carrera.	
	Sexo	Participación en el diseño de la modalidad .	
	Lugar de residencia permanente.	Actividad docente en la modalidad presencial.	
	Estudios cursados.	Perfil de alumno.	
	Estudios superiores finalizados.		
	Otros estudios superiores cursados.		
	Estudios en modalidad presencial.		
La representación del otro.	Opinión sobre relación docente-alumno	Diferencias generales entre ambas modalidades.	Relaciona con otras prácticas de la modalidad (tutorías, etc.)
		Interacciones docente-alumno (tutorías, etc.).	
		Perfil de alumno.	
		Relación docente-alumno.	
Tipos de itinerarios	Opinión sobre condiciones de estudio.	Planificación de la tarea docente.	Marca itinerarios a seguir.
	Opinión sobre principales problemas al cursar la carrera.	Desempeño del rol docente.	Incluye programa de asignatura.
		Manejo del tiempo.	
Aprendizaje autónomo reflexivo y, significativo.	Opinión sobre contribución de la EAD a la formación profesional.	Diferencias generales entre ambas modalidades.	Presenta mapa o resumen de contenidos.
		Formulación de objetivos.	Relaciona con otras asignaturas.
		Organización de los contenidos.	Presenta los conceptos fundamentales.
		Metodología de la enseñanza.	Presenta las relaciones entre los conceptos.
		Interacciones docente-alumno (tutorías, etc)	Propone actividades para el aprendizaje.
			Promueve el meta-análisis.
			Incluye actividades integradoras.
			Incluye técnicas de auto-evaluación.
		Promueve la integración entre diferentes soportes.	
Relación teoría y práctica.	Opinión sobre condiciones de estudio.	Diseño de los materiales curriculares.	Presenta actividades que relacionen teoría y práctica.

	Opinión sobre presencia de competencias profesionales.	Evaluación de los materiales curriculares.	Incluye técnicas de auto-evaluación.
	Opinión sobre EAD y logro de competencias profesionales.	Relación teoría-práctica	Posee módulo de Trabajos Prácticos.
	Opinión sobre contribución de la carrera a la formación profesional.		
	Opinión sobre contribución de la EAD a la formación profesional.		
Fragmentación del conocimiento académico.		Formulación de objetivos.	Relaciona con otras asignaturas.
		Organización de los contenidos.	Presenta los conceptos fundamentales.
		Metodología de la enseñanza.	Presenta las relaciones entre los conceptos.
		Diseño de los materiales curriculares.	Propone actividades para el aprendizaje.
		Evaluación de los materiales curriculares.	
		Planificación de la tarea docente.	
		Evaluación de la tarea docente.	
	Desempeño del rol docente.		
Evaluación integrada a la enseñanza.		Evaluación del aprendizaje.	Orienta sobre la evaluación.
			Incluye técnicas de auto-evaluación.
			Promueve el meta-análisis.
Lo grupal.	Opinión sobre integración entre pares	Relación entre pares (alumnos).	Promueve el trabajo grupal.
		Procesos grupales.	
Los caminos del aprender.	Opinión sobre contribución de la EAD a la formación profesional.	Diferencias generales entre ambas modalidades.	Incluye programa de asignatura.
	Opinión sobre principales problemas al cursar la carrera.	Apoyo administrativo y tecnológico.	Presenta mapa o resumen de contenidos.
			Refiere a como utilizar el material.
			Relaciona con otras prácticas de la modalidad (tutorías, etc.)
			Orienta sobre la evaluación.
			Orienta en los modos de estudiar.
			Menciona aspectos organizativos.
			Presenta listado de textos.
			Ofrece textos para el estudio.
		Ofrece textos complementarios.	

VAIN, P. ¿ Y si el alumno no estuviera allí ?

			Propone actividades para el aprendizaje.
De la retórica a la escritura.		Diseño de los materiales curriculares.	Utiliza otros códigos (icónico, imágenes, fotos, etc.).
		Evaluación de los materiales curriculares.	El diseño gráfico es interesante (facilita, estimula, etc.).
		Desempeño del rol docente.	Promueve la integración entre diferentes soportes.
Otras mediaciones.		Interacciones docente-alumno (tutorías, etc)	Relaciona con otras prácticas de la modalidad (tutorías, etc.)
		Desempeño del rol docente.	
Los procesos comunicativos.		Procesos comunicativos.	Utiliza otros códigos (icónico, imágenes, fotos, etc.).
		Relación docente-alumno.	El diseño gráfico es interesante (facilita, estimula, etc.).
			Promueve la integración entre diferentes soportes.
La mediación como actividad colectiva.		Diseño de los materiales curriculares.	Relaciona con otras asignaturas.
		Evaluación de los materiales curriculares.	
		Planificación de la tarea docente.	
		Desempeño del rol docente.	

El tercer espacio.

Señalamos que hablar de entornos no presenciales, significa para nosotros referir a la falta de presencia simultánea de docente y alumno en términos espacio-temporales, poniendo en entredicho el mito de esa co-presencia como garante del aprendizaje. Es también, pensar el reemplazo de la clase, concebida en el sentido tradicional como abordaje lineal y sucesivo de los temas de un programa, por otras formas de construir la mediación. Implica considerar este tercer espacio, como un espacio de interacción mediado por el material diseñado, la consulta telefónica o por correo electrónico, y la acción tutorial. Entendiendo la acción tutorial como respuesta a demandas puntuales, surgidas en el proceso de apropiación del conocimiento, que sigue itinerarios diversos y menos previsible.

La tensión cercanía-lejanía y la representación del otro.

La nueva situación, ha producido diversas y controvertidas representaciones sociales, en relación con la construcción del otro. Mientras en algunas entrevistas, el encuentro cara a cara es ponderado como aquel que facilita más el establecimiento de un apropiado vínculo docente-alumno; en otras, se sugiere que paradójicamente la distancia generaría mayor proximidad, y la necesidad de mayor conocimiento acerca del otro. La pregunta por el otro asume diversos nombres y remite a diferentes representaciones. En algunos casos, se trata de cuestiones centralmente comunicativas, como el intercambio lingüístico, la negociación de significados y la instalación del diálogo. Es imposible, sugieren estos entrevistados, intentar la mediación entre los sujetos y el conocimiento, sin conocer al otro, reconocer al otro o prefigurar al otro, utilizando sus propias expresiones. Pero el interrogante surge, cuando un número importante de los docentes entrevistados, subrayan que en esta modalidad esta necesidad es mucho más fuerte, y que en su devenir han logrado conocer mejor y estar más cerca de los estudiantes, que en la modalidad tradicional. A esto nos referimos cuando caracterizamos como paradójica a la afirmación, que plantea en muchos casos, que la distancia facilita el acercamiento.

El material recogido resulta elocuente, para muchos docentes la modalidad basada en la EAD significó un viraje importante en su relación con el alumno. Disparó la preocupación por conocerlos mejor, saber sobre sus condiciones materiales y sociales para el estudio. Pero también implicó colocar de otro modo, la responsabilidad por el aprendizaje. Mientras para muchos docentes, en la presencialidad la responsabilidad era casi excluyente del alumno, en esta modalidad la cuestión aparece como más compartida. Y probablemente, esta nueva implicación conduzca a la necesidad de un mayor conocimiento acerca del estudiante.

Pero: ¿por qué se potencia la implicación? A nuestro modo de ver, existe una crisis de confianza en torno a estas modalidades (virtuales, a distancia, etc.). Existe la sospecha de que podrían ser no tan serias, ni tan eficientes. La necesidad de asegurar la calidad de las mismas, que es también otorgar mayor legitimidad a la propia tarea del docente, parece ser un disparador de este desplazamiento del sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje. Los formatos tradicionales, se sustentan sobre la creencia acerca de que manejar eficientemente los contenidos y ofrecerlos a los estudiantes, generalmente a través de exposiciones, es prácticamente la única responsabilidad de los profesores, durante el proceso de enseñanza. El resto, esto es: como logran apropiarse los alumnos de

esos contenidos, parece ser un problema de ellos. Entonces, en los entornos presenciales, este acto se consume en la clase. La clase es el ritual sagrado, en el cuál el profesor ofrece el conocimiento. Pero: ¿cuándo no hay clase, cuándo no existe esa secuencia lineal y previsible, que engarce unos conocimientos con otros, según la lógica que el docente considera la más ajustada? Esto es lo que genera inquietud e incertidumbre, como lo describen los entrevistados. Y ello es lo que intensifica, a nuestro juicio, la implicación.

Sin embargo, son escasos los materiales curriculares que refieren directamente a este obstáculo. Son muy pocos los que sinceran esta incomodidad, los que asumen ante el otro esa demanda de cercanía, los que franquean la necesidad de nuevo contrato de trabajo.

Por su lado, en las encuestas, el 41 % de los alumnos considera que la relación docente-alumno es igual en ambas modalidades, siendo escasamente significativos los portentajes de aquellos que consideran una u otra, como mejor. Entre los motivos principales que fundamentan sus respuestas, encontramos que para todos el contacto personal y la comunicación son los factores privilegiados, para ponderar la superioridad o igualdad de las modalidades, en virtud de sus potencialidades para generar mejor relación docente-alumno. Esto nos permite inferir que, a diferencia de los docentes quienes en su mayoría ponen a la modalidad como un factor diferenciado, en la construcción del vínculo con sus alumnos, estos no asignan a la modalidad un peso significativo, en relación con ello.

Itinerarios fijos o todos los caminos, conducen a...

Decíamos antes, que otra característica de este tercer espacio, es la sustitución de la clase, por otras formas de regular las prácticas de la enseñanza. La clase suele tener un ordenamiento, un secuenciamiento, en muchas oportunidades rígido. Como si fuera imprescindible comenzar por un tópico, para luego llegar otro y no existieran otras posibilidades. En cambio, una propuesta en la cuál el alumno posee libertad para elegir el tipo de mediación y la posibilidad de seguir itinerarios propios, implica un cambio importante en la cultura académica.

En las entrevistas se evidencia como la coordinación de la carrera, apuesta a una regulación abierta y flexible, en la cuál los itinerarios solo se sugieren y el material opera como organizador.

Muchos profesores, en cambio, coinciden en que es positivo que los alumnos puedan disponer mejor de sus tiempos. Pero, consideran que el diseño es extremadamente flexible, y que ello no ayuda a los estudiantes a aprovechar mejor el tiempo de estudio.

Es evidente que para algunos docentes, esta organización de la tarea se presenta como un obstáculo. El modelo habitual basado en seguir cierto orden y preparar cada una de las clases, seminarios, etc. en forma progresiva, debe ser reemplazado por un modelo atención "flotante" que implica desarrollar estrategias múltiples, para intentar responder a estudiantes que plantean demandas diversas, en tiempos de producción y

con estilos diferentes, etc. Este modelo de atención “flotante”, es entendido por los docentes como un cambio de rol fundamental, atribuido a la EAD.

Empero, sería interesante preguntarse si esto mismo no sucedería en la modalidad presencial, si se intentara modificar las estrategias de itinerarios únicos, y se buscara responder a los estilos particulares, los tiempos y las experiencias previas de los estudiantes.

Esta rigurosidad en seguir los itinerarios lineales, en cumplir con “los pasos” previstos, esta imposibilidad de pensar que cada alumno puede tomar caminos diversos y no solo el conjeturado por el profesor, pone en escena la imagen del docente como concesionario autorizado de la verdad.

Probablemente las dos posiciones en pugna remiten: una a esconder detrás de un proceso “ordenado, pautado, con momentos y etapas establecidas” la necesidad del docente de seguir su propio orden, sus propios pasos y su modo de regular el acceso al conocimiento. Y en otra sintonía, ofrecer al alumno la posibilidad de manejar tiempos y caminos alternativos, supone una tarea más compleja, que genera incertidumbre, porque resulta imposible saber anticipadamente como y de que modo, cada alumno podrá construir el conocimiento. Entonces la tarea docente requiere un profundo conocimiento de la totalidad del campo de contenidos, apertura y capacidad de situarse y re-situarse, ante demandas variables. Y posiblemente por eso, la situación de la enseñanza presencial, resulta para muchos profesores como más segurizante. En tanto, la disparidad de tiempos y ritmos complejiza la tarea de un docente habituado a un sistema escolarizado, en el cuál todos hacen lo mismo y en tiempo equivalente.

Este planteo de sustituir la clase, por itinerarios variados y una atención flotante, encontraría cierta correspondencia cuando en la encuesta, los estudiantes que entienden que existe una mejor relación docente-alumno en la modalidad a distancia, piensan mayoritariamente que esto se debe a que en dicha modalidad prevalece una atención personalizada (25 %).

En el análisis de los materiales, se observa, que la organización de los itinerarios varía en su concepción. En algunos casos se entienden como posibles alternativas a construir, considerando la experiencia, los saberes previos, los intereses, etc. En otros, los caminos son indicados en forma generalizada, uniforme y más rígida.

La construcción del conocimiento.

Aunque resulte difícil separar la constitución de ese tercer espacio, del modo en que se construye el conocimiento, lo haremos a los efectos analíticos.

Aprendizaje autónomo, reflexivo y significativo.

En un número importante de entrevistas se destaca la modalidad como un contexto que ha generado mayor autonomía, mayor capacidad de autogestión de los aprendizajes y esto se asocia, frecuentemente, a una mayor capacidad de reflexión. Los docentes entienden, por ejemplo, que la modalidad: “ desarrolla profesionales mucho más críticos, más comprometidos con el estudio y con el trabajo permanente, tanto de capacitación como de creación.” (EFPV081). O que “... hace más autosuficiente al alumno, porque se tiene que gestionar solo ...” (KLPV091).

Al abordar el análisis de los materiales curriculares, un primer dato a considerar, es que en el análisis cuantitativo surge que en las Guías de Estudio solo el 30% incluye propuestas que estimulan el desarrollo del meta-análisis y en las separatas de trabajos prácticos este guarismo llega solamente a 21%. Resulta claro el escaso interés que asignan profesores y auxiliares, a estas formas de promover los aprendizajes reflexivos.

No obstante, reconocemos que la elaboración de un material curricular destinado a un entorno no presencial de enseñanza, que contemple propuestas que faciliten el aprendizaje reflexivo, no es sencillo de diseñar.

Entre los intentos interesantes, que apuntan en esta dirección, encontramos estrategias que apuntan a desarrollar la reflexión situacional y el uso de la carpeta-proceso. Este segundo caso, presenta experiencias en las que, mediante el registro del camino recorrido en la construcción del conocimiento, es posible advertir los obstáculos frente a los cuales nos encontramos, descubrir los procedimientos elegidos para superarlos, y en definitiva desarrollar la práctica de reflexionar sobre y en la acción.

Por otro lado, y en la búsqueda a dotar al conocimiento de mayor significatividad, encontramos en el análisis de los materiales curriculares, registros que refieren a diversas aproximaciones al campo de la práctica profesional. En otro de los casos, se intenta promover una reflexión acerca de las expectativas y representaciones que los alumnos tenían al comenzar la carrera, contrastándolos con las percepciones que poseen al iniciar los últimos tramos de la formación. También algunos materiales, tienden puentes concretos entre ciertos atributos de la profesión y ciertas competencias que se pretende desarrollar, en determinados espacios curriculares.

Sobre teorías y prácticas.

La resolución de la tensión teoría-práctica, encuentra en esta modalidad, modos de resolución que en principio no parecieran altamente dificultosos, debido muy probablemente al carácter técnico de la formación específica que brinda la carrera.

Entre las formas de resolución más frecuentes encontramos el abordaje: de la práctica como producción, de la práctica como observación crítica y de la práctica como simulación.

En el primer caso, los entrevistados comentan que orientan las actividades hacia: catalogar, clasificar o armar síntesis informativas. Cabe señalar que algunas de estas formas de producción se han modificado muy parcialmente, debido a la diferencia de entorno. En el segundo caso, se proponen experiencias que ponen a los alumnos en contacto con la realidad de la profesión, promoviendo la observación y el análisis crítico de lo observado, en tensión con las conceptualizaciones teóricas. Este segundo enfoque se percibe claramente en el análisis de contenido, cuando se observa a la utilización de sencillas técnicas de investigación, como modo de obtener información, que luego es utilizada para su análisis. Logrando así, un doble propósito: sensibilizar a los alumnos en el uso de esas técnicas de relevamiento de datos y contar con datos tomados de la realidad, para luego revisarlos desde la teoría.

La práctica como simulación, tercera alternativa, es utilizada cuando los contenidos no posibilitan el trabajo en terreno. En esas situaciones se apela a la invención de casos, tal como se describe en las entrevistas.

Según se desprende del análisis de los materiales, también la relación con la práctica se genera mediada por un material que no es la realidad profesional en sí misma. Así, por ejemplo, una opción es la utilización de un film.

A partir de la entrevista realizada a la docente responsable de las prácticas profesionales, se aprecia una diferencia importante, en este terreno: el reemplazo de la práctica concebida como control “in situ”, por una práctica pensada en términos de supervisión, en la cuál el practicante desarrolla su actividad, confecciona reportes y a partir de ellos se reflexiona sobre problemas, obstáculos, etc.

Especialmente en el análisis de contenidos, se evidencia también que una proporción importante de las actividades presentadas o planteadas como trabajos prácticos, distan mucho de constituirse como tales. Se trata de pseudo-prácticas tales como analizar un texto, realizar una síntesis o un diagrama, elaborar un listado de atributos surgido de una lectura o resumir una experiencia relatada en un libro. En estos casos, la fuerte impronta de una enseñanza basada en la retórica tiende a lo largo y a lo ancho de las prácticas de la enseñanza.

La fragmentación del conocimiento académico.

La problemática de la fragmentación aparece fuertemente durante el análisis de los materiales curriculares. Los datos cuantitativos recogidos, nos muestran que existe cierta preocupación por ofrecer un primer nivel de integración, al presentar en el material el programa de asignatura (80%), un mapa o resumen de contenidos (76%), los conceptos fundamentales (80%) y las relaciones entre los conceptos (82%). Sin embargo, la omisión de algunos de estos aspectos, en un orden aproximado del 20% no es un dato menor. Otro dato interesante es que solo un 56% relaciona los materiales curriculares con otras prácticas de la modalidad (tutorías, etc.). En este sentido pareciera que las diferentes instancias fueran compartimientos estancos. Esto no solo hace perder integralidad al desarrollo de un determinado espacio curricular, sino que promueve que los estudiantes no establezcan relaciones significativas entre los contenidos y/o procedimientos que son abordados mediante cada tipo de herramienta o modalidad de trabajo (materiales curriculares, tutorías, etc.).

Finalmente, otro aspecto relevante es que solo el 38% de los materiales curriculares incluye actividades integradoras, lo que nos hace sospechar bastante de los intentos de evitar la fragmentación que podrían implicar los altos porcentajes referidos a la presentación del programa, mapas conceptuales, etc.

Esta sospecha se refuerza todavía más, cuando durante las entrevistas accedimos a información que dá cuenta de que ciertas características del formato de los materiales curriculares fueron generalizadas. Esto es, que las presentaciones integradoras que se observan, generalmente al inicio de los materiales, no siempre fueron producto de la iniciativa de los docentes, sino de un tipo de formato impuesto para toda la carrera, desde la coordinación pedagógica.

Revisando los registros cualitativos referidos a esta problemática de la fragmentación, encontramos que algunos de los planteos sobre la relación entre asignaturas, son meramente declarativos. En cambio otros materiales, establecen puentes concretos que vinculan conocimientos puntuales y actividades específicas de diversos espacios curriculares entre sí y también propuestas orientadas a la integración entre cátedras.

Evaluación integrada a la enseñanza.

En este trabajo venimos insistiendo en la necesidad de entender la evaluación como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y no como escindido de ambos. Esto implica, imprimirle especial énfasis a la evaluación en proceso.

La idea de evaluación en proceso, parece muy vinculada por los entrevistados, al seguimiento de los alumnos. Sin embargo, mientras en ciertos casos se nota claramente como el seguimiento está directamente asociado a la acción tutorial; para otros docentes, el seguimiento es algo mucho más complejo, que implica además de las tutorías, tanto la presentación y devolución de los trabajos, como la contención de los alumnos.

Ciertos entrevistados consideran la devolución como un aspecto clave de la evaluación en proceso. Una devolución que debería ser ajustada, pero también oportuna.

También aparece durante el análisis de las entrevistas, una posición marcada entre aquellos docentes que visualizan la evaluación como una contrastación entre logros previstos y alcanzados, y aquellos que la perciben como un proceso más complejo e integral.

En el análisis de los materiales, encontramos una diferencia interesante. Mientras un 71% de los materiales curriculares orienta sobre la evaluación, solo un 59% de ellos incluye técnicas de auto-evaluación. Esto nos habilita a pensar que no todos los docentes incorporan la evaluación como un elemento que forma parte del proceso de enseñanza. Consecuentemente, no resulta extraño que un 29% de los materiales curriculares no hagan ninguna referencia a la evaluación. Pero también, se evidencia una diferencia entre referencias a la evaluación (71%) y la inclusión de técnicas de auto-evaluación (59%), lo que nos hace pensar que las menciones sobre la evaluación, son en muchos casos solo retóricas.

Cualitativamente observamos algunos casos que incluyen propuestas de evaluación en proceso, y con el claro propósito de integrar la evaluación a la enseñanza. Pero la mayoría de estas propuestas no ofrecen modos de aprender a partir del error. En estos diferentes formatos de cotejar resultados y logros esperados, el alumno solo puede saber que está equivocado, que la respuesta es incorrecta o el resultado inapropiado. Pero no sabrá porque se ha equivocado, cuál es el error; ni tampoco que caminos alternativos seguir, para mejorar la comprensión de los conceptos o los procedimientos. Volver a leer el material, como recomiendan muchos materiales, no parece ser la manera de aprender del error.

Lo grupal, ámbito de la construcción del conocimiento.

En esta propuesta prima el trabajo individual. La actividad grupal, como ámbito favorecedor del desarrollo del aprendizaje está absolutamente ausente.

Durante las entrevistas, los docentes solo mencionan la existencia de grupos informales, constituidos al margen de las propuestas de la institución. Y aunque algunos

de ellos, perciben la falta de actividad grupal como una falencia del programa, como algo necesario para la socialización y el funcionamiento colectivo en la universidad, reconocen que la única expresión de lo grupal se produce cuando los alumnos arman sus propias instancias grupales, a partir de variadas estrategias.

Por su parte, el análisis cuantitativo de los materiales arroja un dato contundente, solo el 12 % de la totalidad del material promueve el trabajo grupal. Entre los escasos materiales que incluyen intentos de trabajar lo grupal, como ámbito de construcción del aprendizaje encontramos consignas que alientan el trabajo en grupos (incluso establecen la obligatoriedad del trabajo grupal), pero no generan otros modos específicos de abordar lo grupal.

Por su parte, de la lectura de la encuesta, surge que una mayoría de los estudiantes visualiza que en la modalidad basada en la EAD, las relaciones entre pares no resultan fáciles de construir, siendo la principal causa aparente la distancia geográfica. Esto se refuerza todavía más cuando se analizan estas variables en relación con el lugar de residencia.

Los caminos del aprender.

Un rasgo distintivo de esta modalidad, parece ser una importante preocupación por parte de los docentes, en el modo en que los estudiantes deberían aprender. Esto es, un poco alejados de la preocupación tradicional por el producto, los profesores se muestran interesados también en los procesos.

En el caso de estos materiales, por ejemplo, encontramos que un 68% incluye orientaciones sobre los modos de estudiar y que un 80 % marca itinerarios a seguir. También encontramos materiales curriculares que sugieren determinados procedimientos para organizar el aprendizaje. E incluso, y aunque no remiten estrictamente a orientaciones didácticas, existen en los materiales referencias que apuntan a facilitar la comprensión del alumno sobre cuestiones organizativas y/o administrativas.

La mediación.

Hemos intentado resumir las principales lecturas que aparecen en los datos, relativas al tercer espacio y a la construcción del conocimiento. Creemos oportuno cerrar estas lecturas con el análisis de una tercera dimensión, complementaria de las anteriores: la mediación.

En este sentido, consideramos que existe una diversidad de miradas en relación a como se estructura la mediación, en esta experiencia. Sin embargo, como venimos exponiendo, es posible advertir un cierto hilo conductor. En este caso, la mediación parece organizarse de un modo diferente, porque el eje de la responsabilidad por el aprendizaje se ha desplazado.

En la modalidad tradicional la relación se estructura alrededor de la idea de ofrecer-tomar. El docente, posicionado como concesionario autorizado del saber, ofrece su saber a quién debe tomarlo. Pero el cómo tomarlo, cómo apropiarse del saber ofrecido, es de absoluta responsabilidad de los estudiantes. En cambio, cuando una modalidad

carece de suficiente legitimidad social, la responsabilidad parece desplazarse a un espacio compartido. El docente necesita que el alumno aprenda, y eso lo lleva a posicionarse de un modo diferente. Necesita conocer al otro, saber acerca de él, para configurar nuevos dispositivos de enseñanza.

Por ello, los docentes, caracterizan a la modalidad a distancia, como una redefinición de los posicionamientos de docentes y alumnos, en cuanto a roles a cumplir y actividades a desarrollar.

En relación con el rol, la tensión asumiría la forma de una pregunta: ¿mediación o administración del saber? La idea de administración, conlleva el principio de un rol estructurado alrededor de la idea de alguien que ofrece, que entrega, que distribuye. Es decir que ofrece, que entrega, que distribuye algo que le es propio. El docente puesto en el lugar de propietario del saber. En cambio, mediar implica colocarse “en medio” para que algo llegue de un lugar a otro, es ser puente entre el alumno y el conocimiento. En esta modalidad, como ya hemos señalado, se rompe el mito de la consagración del saber, mediante el ritual de la clase, en la cuál se enseña verbalizando. Verse impulsado a abandonar el itinerario único y previsible, lineal, con etapas previstas y ponerse a disposición del alumno, en función de diferentes demandas y tiempos diversos, produce en el docente un alto grado de incertidumbre. Cambiar el modelo principalmente retórico, por otro conjunto de actividades (diseñar materiales curriculares, desarrollar tutorías, evaluar en proceso y articular con otras cátedras), genera malestar e inquietud.

De la retórica a la escritura.

Una primera diferencia respecto a la mediación, la constituye pasar de la retórica a la escritura. Y ello, conforme se evidencia en las entrevistas, ha sido una tarea compleja. Según surge de los relatos, la etapa de diseño y elaboración de los materiales fue una de las más complejas y exigentes, en la implementación de la nueva modalidad. Ello significó un cambio cultural importante, en el contexto de una cultura signada por la oralidad. Esto debería pensarse, en opinión de los actores, desde varios “condimentos”. En primer lugar, porque como señalamos en capítulos anteriores, la propuesta enuncia la necesidad de: escribir para dialogar, la escritura como mediación. Y ello tropieza con dos obstáculos iniciales: por una parte, no todos los docentes incluyen al diálogo entre sus prácticas habituales de comunicación con los alumnos. Y por otra, muchos no se encuentran cómodos, ni a gusto, en la comunicación mediada por la escritura. A esto podríamos sumarle, como surge de algunas entrevistas, la visualización de la publicación de los materiales curriculares, como un modo de exposición pública de los saberes del docente. Los materiales los exponen frente a la mirada de los demás (el especialista, el colega, los alumnos, la institución). En ese sentido, en las prácticas tradicionales el “que” se dice y “como” queda encerrado en la cuatro paredes del aula. En cambio, en la modalidad basada en la EAD, muchos otros actores leen, opinan, discuten y hasta censuran (especialistas en diseño de materiales, pares, etc.). Finalmente, otro condimento acerca de la mediación a través de la escritura, se vincula con la necesidad de aprender una nueva tecnología, en tanto la escritura de materiales curriculares, es una tarea especializada, que requiere una interfase entre los expertos en contenidos y los especialistas en diseño.

Otras mediaciones.

Existe una cierta tensión entre las expectativas de los docentes y de la coordinación, en relación con la función y el aprovechamiento de los espacios tutoriales. Mientras que en las entrevistas, los docentes resaltan mayoritariamente que los alumnos recurren escasamente a las tutorías (en sus diferentes formas: presencial, por teléfono y por correo electrónico), la coordinación interpreta que no debería exagerarse la importancia de esta instancia, a la cuál los estudiantes deberían recurrir conforme sus necesidades.

Especialmente en relación con las tutorías presenciales, la expectativa estaría depositada en el supuesto de que en esta instancia se establecería el diálogo y el intercambio. Pero también porque en este tipo de tutorías la centralidad del docente se escenifica de otro modo. Podríamos decir que, en algún sentido, el docente recupera la centralidad que tiene en el escenario de la clase.

También en las entrevistas, los profesores plantean diferencias entre los distintos tipos de tutorías. Por ejemplo, subrayan que en el caso de la consulta telefónica la comunicación es en tiempo real, y que por ello existe este tipo la posibilidad de construcción de un diálogo.

Opuestamente, son pocos los materiales curriculares que tienden a promover relaciones entre ellos y otras alternativas que ofrece el sistema de alumnos no presenciales, tal es el caso de las tutorías.

Los procesos comunicativos.

Derivado del análisis de las formas de mediación, y estrechamente vinculado a esta, están los procesos comunicativos. Una primera contradicción que aparece durante el análisis, remite a la tensión entre exposición y diálogo. Mientras en las entrevistas, la mayoría de los testimonios se refiere a la necesidad de instalar el diálogo. Esto no es tan claro, cuando se efectúa la indagación acerca de los materiales curriculares. Esto es, mientras en el nivel de las representaciones, todos parecen tener presente la necesidad del diálogo, a la hora del diseño del material mediador, muchos terminan en un franco monólogo.

En algunos casos, los entrevistados señalan que la dificultad se asienta en un sistema que dadas sus características privilegia la escritura, esto es: que este tipo de mediación hace difícil el diálogo. En ciertos registros, ello se relaciona con las limitaciones que la mediación escrita impone a la expresión corporal, el gesto y la proxemia. Otros, a las interferencias que ocasiona el intento de un diálogo atemporal (esto es, que no ocurre en tiempo real), como en el caso de los materiales.

También cuando se privilegia como formato comunicativo la escritura, en opinión de algunos entrevistados, se produce una cierta asintonía entre este estilo de comunicación y el utilizado en las evaluaciones finales, que frecuentemente es la verbalización.

Sin embargo, también encontramos entre los materiales curriculares, algunos que marcan un camino que rompe el monólogo de la clase magistral, de la exposición profesoral, y que generan la apertura hacia el diálogo. El problema central no parece enton-

ces radicar en los medios. El problema es la intención de dialogar, la actitud favorable a instaurar el diálogo.

Al analizar cuantitativamente los materiales, hemos destinado un segmento particular de variables al diseño de los mismos, porque entendimos que este es el terreno en el cuál se juega parte de esta comunicación. Así encontramos que un 65% de ellos el diseño gráfico es interesante (facilita, estimula, etc.), esto significa que casi un tercio de los materiales no evidencia preocupación por lograr un formato que facilite la comunicación con el lector. En esa misma línea, observamos que aumenta un poco el porcentaje (76%) de materiales que utilizan otros códigos (icónico, imágenes, fotos, etc.) además del texto escrito. A nivel cualitativo, encontramos que los casos más frecuentes de utilización de otros códigos están relacionados con el uso de íconos, que indican actividades, acciones o itinerarios a seguir. En una proporción muy inferior, algunos materiales incluyen registros sonoros, imágenes (fotos, esquemas, etc.), dibujos (historietas), etc.

La mediación como actividad colectiva.

Finalmente, queremos resaltar un elemento que aparece destacado como un avance significativo en el desarrollo curricular, por los entrevistados. Y que se aprecia también en el análisis de los materiales curriculares. Se trata de los importantes logros alcanzados, en el nivel de la coordinación y articulación entre los diferentes espacios curriculares.

Esta nueva situación, que implicó el diseño de los materiales curriculares, accionó indirectamente sobre la necesidad de re-trabajar los contenidos de todos los programas. En tanto, como señalamos previamente, la organización de los planes de estudio y el típico funcionamiento de las carreras universitarias, tiende a la parcelación del conocimiento; esta nueva situación abrió la posibilidad de ampliar el intercambio, de buscar superación de la fragmentación, y el funcionamiento autorreferencial de la cátedra universitaria.

CUARTA PARTE: HALLAZGOS.

Es frecuente incluir, al final de una tesis, un capítulo denominado “conclusiones”. Nos enseña el diccionario que concluir es “... dar remate a una cosa, ejecutarla o hacerla por completo, finalizarla, acabarla.” pero también “Deducir, inferir una verdad de otras que se aceptan, demuestran o presuponen.” y “Convencer a uno con la razón, persuadirlo o vencerlo en la discusión.”²⁸⁹

Lo cierto es que con este trabajo, lejos estamos de la intención de cerrar o finalizar algo, ni tampoco de encontrar la verdad revelada. Sencillamente, hemos querido aproximarnos al rol docente universitario, y reflexionar acerca de él, desde la posibilidad que nos ofreció analizar sus eventuales cambios y transformaciones, cuando al modificarse en entorno de la enseñanza, el alumno se presenta como lejano o ausente.

Por eso, este capítulo tiene como único propósito ofrecer a los posibles lectores, las nuevas miradas que hemos construido en torno a nuestro objeto de investigación, luego del trayecto recorrido. Y también, intentar abrir nuevas líneas de indagación, que podrían emerger a partir de lo logrado hasta aquí.

²⁸⁹ NUEVO DICCIONARIO GRANDA. Ediciones De La Ribera. Buenos Aires, 1985. Tomo I. Pag. 384.

Capítulo 12. El rol docente en la mira.

A lo largo de este trabajo, venimos postulando una serie de dimensiones para analizar el rol docente universitario, al que hemos caracterizado como el desarrollo de una práctica educativa que implica múltiples articulaciones. Hemos situado estas prácticas, en el marco de las prácticas académicas, entendidas como prácticas sociales que se despliegan en el contexto de la cultura académica. Pero también hemos identificado los actores que participan en ellas (el alumno, el docente y el conocimiento); hemos localizado estas prácticas en sus escenarios (la sociedad, las profesiones, la universidad y el aula); y hemos considerado sus tramas específicas.

Posteriormente, delimitamos el lugar de las prácticas de la enseñanza, describiendo lo que a nuestro juicio caracteriza al modelo dominante en la enseñanza universitaria.

Una hipótesis subyacente a esta investigación, podría enunciarse del siguiente modo: el reemplazo del entorno tradicional de la enseñanza universitaria por un entorno no presencial, produciría en los docentes la necesidad de replantear sus prácticas de la enseñanza apuntando a transformar el modelo dominante, en tanto la sustitución de la clase como lugar de encuentro real entre docente y alumno por otros tipos de mediación, pone en entredicho los sustentos fundantes de dicho modelo.

A partir de este enunciado, retomaremos los datos que surgen de la fase de análisis e interpretación, condensados en la Tercera Parte, intentando contrastar las características del modelo dominante en la enseñanza universitaria, con los rasgos relevantes de las prácticas analizadas en el caso estudiado.

Las prácticas de la enseñanza y la representación del otro.

Esta modalidad genera en los docentes una especial preocupación ante el aparente desconocimiento acerca del otro (el alumno). Creemos que este sesgo particular, que distingue al entorno no presencial, está vinculado con un desplazamiento en la responsabilidad sobre el aprendizaje, que de estar centrada en el alumno (en la modalidad tradicional), pasa a representarse como tarea compartida. Asociamos este desplazamiento en la responsabilidad sobre el aprendizaje, con la necesidad de legitimación social que poseen las modalidades a distancia. Como hemos observado, particularmente en las entrevistas, la implementación de un proyecto innovador (entendido como ruptura con las formas tradicionales de enseñanza) produce una importante tensión entre el modelo innovador emergente y las formas históricamente legitimadas. La insuficiente credibilidad sobre modalidades que no estén centradas en la presencia simultánea y el formato escolarizado, coloca al docente ante la necesidad de relegitimar su función, lo que lo conduciría a incrementar su preocupación por la eficacia de la enseñanza. Esta preocupación se traduciría, entre otras cuestiones, en una mayor sensibilidad por conocer al alumno, sus contextos, sus condiciones materiales, sus disposiciones, etc.

En este marco, la configuración de un entorno no presencial, en el cuál el alumno es una virtualidad, pone en entredicho los sustentos principales del modelo tradicional, a saber:

- La enseñanza sustentada en la retórica.
- El docente como concesionario autorizado de la verdad.
- La in-significación de los conocimientos.
- La tensión teoría-práctica.
- La concepción externalista de la evaluación.

Sin embargo, que el modelo dominante se ponga en cuestión, no significa necesariamente que el mismo se transforme, habilitando la posibilidad de prácticas innovadoras. A modo de ejemplo, observamos que la preocupación enunciada precedentemente, se muestra insuficiente en relación con la socialización de los nuevos alumnos. En este sentido, no se observaron acciones específicas y sistemáticas que contribuyan a ello. Esto supone, que la inserción de los estudiantes en una nueva cultura (la cultura académica) no fué asumida institucionalmente, ni tampoco en la generalidad de las prácticas docentes, como preocupación importante.

Precisamente, en estos hallazgos intentaremos presentar que aspectos se han mantenido, cuales han sido revisados, y cuales han dado lugar a la transformación de las prácticas de la enseñanza, en el caso en estudio.

La enseñanza sustentada en la retórica.

El incremento del interés acerca del otro, y el desplazamiento en la responsabilidad sobre el aprendizaje, hacia una concepción de responsabilidad compartida y autonomía de los estudiantes, sumadas al cambio cultural que implica la sustitución de la clase por otras formas de mediación, han generado interesantes intentos por revertir la idea de la enseñanza como mera transmisión de información de carácter unidireccional. Sin embargo, esto no parece ser algo atribuible a la modalidad basada en la EAD. Más bien, y aunque esta modalidad dispere una revisión sobre los procesos comunicacionales, la posibilidad de instaurar el diálogo entre docente y alumno, quedaría librada a la actitud de cada docente en cuestión, y en definitiva a la representación que cada uno de ellos sostiene, en relación con la enseñanza.

Respecto a los procesos comunicativos, entendemos que el modelo retórico sigue siendo el hegemónico. Esto se pone en evidencia en las entrevistas, cuando muchos de los docentes subrayan la escasa participación de los alumnos en las tutorías, en las cuales muchos de ellos desarrollan “clases reducidas” retornando al formato retórico de la enseñanza presencial. Esta añoranza respecto al encuentro “cara a cara” puede pensarse además, como la posibilidad de recuperar un protagonismo aparentemente perdido, tal como parece ser vivido por algunos docentes, en el entorno no presencial. El modelo retórico también puede apreciarse en los materiales, en tanto en muchos de ellos se ofrece un monólogo expositivo que traslada al papel la “clase magistral”, mientras son menores los casos en los que se trasunta una verdadera preocupación por instalar el diálogo.

En otras entrevistas, se menciona la posibilidad de uso de las tecnologías, y específicamente de Internet. Pero hasta ahora, ello se visualiza más como lugar de almacenamiento de material, que como facilitador de la comunicación interpersonal.

Por todo esto, la impronta fuertemente retórica se consolida, quedando difusa la posibilidad de actuación del docente como mediador en la negociación de significados.

El docente como concesionario autorizado de la verdad.

Como hemos señalado al abordar teóricamente este aspecto, el flujo comunicacional unidireccional antes señalado, puede encontrar parte de su sentido en las concepciones sobre el régimen de verdad dominante en la universidad. Régimen que lejos de posicionar al docente como orientador, guía y facilitador de los aprendizajes de los novatos, lo coloca en el lugar de administrador de un sistema institucionalizado de saberes legitimados. Dicho de otro modo, el docente se erige como administrador del régimen de verdad, no solo seleccionando que debe aprenderse, sino además como y cuando debe aprenderse, y de que modo se establece que ello ha sido aprendido.

En el caso estudiado, el reconocimiento de las diferencias individuales de los estudiantes, en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos, ha provocado una interesante polémica al interior del cuerpo de profesores. La tensión entre una regulación flexible y abierta del tiempo, en contraposición con la intencionalidad de establecer cronogramas precisos y ajustados, aparece recurrentemente en las entrevistas y pone en escena varias cuestiones. En primer lugar, discute la idea de autonomía en la construcción del propio aprendizaje. En segundo término, pone en duda hasta donde es real esta preocupación por compartir la responsabilidad en el aprendizaje. Pero también, instala la discusión acerca del modo en que los docentes estamos atrapados en los sistemas de regulación típicos de las modalidades escolarizadas.

Respecto al aprendizaje abierto y flexible, muchos docentes manifiestan su preocupación por escaso rendimiento académico de los alumnos, y sugieren como alternativa superadora un manejo más rígido de los tiempos, mediante el establecimiento de cronogramas fijos. En contraste, los estudiantes ponderan en la encuesta que en esta modalidad prevalece una atención personalizada, lo que valoran como un rasgo positivo de la EAD.

Tampoco la sustitución de la clase ha posibilitado una redefinición de los procesos de aprendizaje, en tanto itinerarios no lineales, ni fijos, y expuestos a contingencias como los saberes previos, las biografías, los contextos, los tiempos y los estilos de aproximación de los estudiantes al conocimiento. Por el contrario, lejos de interpretar esto a partir de la necesidad de sostener una “atención flotante” que produzca intervenciones acordes a las demandas, la tendencia mayoritaria se vincula a reproducir un modelo de enseñanza sustentado en una representación racionalista del aprendizaje. Esta representación conduce a pensar el enseñar y aprender como conexiones unilineales de causas y efectos. Desde estas representaciones, resulta altamente conflictivo repensar el rol docente, como algo distinto a un docente, posicionado como concesionario autorizado del saber, que ofrece su saber a quién debe tomarlo, estableciendo desde sí las regulaciones y los itinerarios.

En cuanto a la determinación curricular, aún cuando no se ha cuestionado el modelo tradicional que jerarquiza el conocimiento en la secuencia ciencias básicas, aplicadas y prácticas, pueden percibirse (en un número importante de entrevistas y en el análisis de los materiales curriculares) interesantes progresos en lo que a coordinación y articulación interna y entre cátedras se refiere. La necesidad de explicitar los marcos teóri-

cos, los objetivos, la selección de contenidos, y otros aspectos; durante la tarea de diseñar los materiales curriculares, es una práctica que todos los docentes reconocen como una transformación altamente significativa que produjo el cambio de modalidad. Esto se muestra como un interesante progreso, en relación con la necesidad de superación de la fragmentación, y el funcionamiento autorreferencial de la cátedra universitaria.

La in-significación de los conocimientos.

La sustitución de la clase por otras formas de mediación, no ha posibilitado en este caso que muchos docentes comprendan que los sujetos se apropian del conocimiento a partir de obstáculos, rupturas y conflictos cognitivos. En ese sentido, si bien en algunos materiales curriculares se observan intentos interesantes por provocar rupturas epistemológicas, la mayoría de ellos, como los relatos de los propios docentes, nos permiten afirmar que todavía se está lejos de una práctica de la enseñanza que apunte a producir suficientes rupturas, que posibiliten a los alumnos: cuestionar y reformular sus modos empíricos de representar el mundo real, organizar significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrollar estrategias de análisis e investigación.

Por otro lado, el carácter particularmente técnico de la formación del Bibliotecario, posibilita que el modelo de enseñanza basado en la retórica no impida generar situaciones en las cuales se aprende haciendo. Sin embargo, estos intentos no están acompañados de estrategias que potencien el meta-análisis, el conocimiento y la reflexión en la acción como caminos hacia la construcción de un aprendizaje reflexivo. Por otro lado, el sesgo técnico de la formación, provoca en muchos casos, que el conocimiento científico sea utilizado como un saber cerrado o un conjunto de reglas técnicas, y no como un modo inacabado y construido de abordar la comprensión de la realidad.

Tal como puede visualizarse en las entrevistas de la mayoría de los docentes bibliotecólogos (57 % de la planta docente) y en una parte relevante de los materiales que estos producen, la articulación entre teorías y prácticas, es transformada generalmente, en la aplicación de reglas técnicas de forma rutinaria. Ello no aporta sustantivamente a que los estudiantes establezcan relaciones de interioridad con el conocimiento, y por lo tanto que sus aprendizajes resulten significativos. Si bien, la presentación de los programas, mapas y redes conceptuales u otras herramientas similares, avanzan en esa dirección; no se perciben propuestas que tiendan a lograr una mejor integración, ni que permitan superar la fragmentación dominante en el conocimiento académico.

La tensión teoría-práctica.

La impronta tecnocrática asignada mayoritariamente al quehacer profesional, que pone su acento en la resolución de problemas apelando exclusivamente a la racionalidad técnica, reduce sustancialmente el desarrollo de competencias para resolver tipos de situaciones que se plantean en zonas indeterminadas de la práctica, combinando para su solución: las reglas de la racionalidad técnica y formas de operar que suponen la resolución de conflictos. En esa dirección, se visualizan escasas proposiciones que tiendan a desarrollar prácticas que apunten a la toma de conciencia de los efectos que las mismas producen. Prácticas que desarrollen la capacidad de evaluar sus implicancias éticas y políticas; impulsando la reflexión sobre el futuro quehacer profesional y la considera-

ción de que toda profesión - por más técnica que parezca - supone siempre la toma de decisiones axiológicas.

Sin embargo, aún desde este modelo tecnocrático, se promueven aproximaciones sucesivas al campo de la práctica desde los primeros momentos de la carrera. Esto posibilita que los estudiantes tomen tempranamente contacto con las zonas indeterminadas de dicho campo y naturalicen la relación teoría-práctica volviéndola cotidiana. Este es un logro interesante, y fue subrayado por la mayoría de los docentes especializados en bibliotecología en las entrevistas realizadas, particularmente cuando se les preguntó acerca de cómo se lograba enseñar “a distancia” a: catalogar, clasificar u otras operaciones similares, que constituyen la práctica profesional del futuro bibliotecario.

Complementariamente, resulta interesante analizar que en la encuesta un 92 % de los estudiantes que respondieron la pregunta correspondiente, estiman que la modalidad a distancia facilita la apropiación de estas competencias y solo un 6 % que esto no resulta así. Entre las posibles razones de ello, señalaron que el motivo principal está vinculado a la mediación de los materiales curriculares (40 %), mientras que con menor incidencia mencionaron: que la EAD facilita la autogestión del aprendizaje, que las TIC's favorecen esa apropiación, que los materiales curriculares y las tutorías ayudan, que la modalidad a distancia genera mayor autonomía en la tarea y que beneficia la relación con la práctica.

Este contacto con lo empírico, aporta significación a los aprendizajes y facilita que la práctica se transforme en fuente de preguntas, confrontaciones y refutaciones que permitan formular o reformular teorías. Ello pareciera ayudar a que las prácticas profesionales resulten experiencias menos traumáticas, tal como lo expresaba la profesora responsable de las mismas, al ser entrevistada.

La concepción externalista de la evaluación.

El diseño de las evaluaciones, dista mucho de ser pensado desde la idea de una evaluación que integre el proceso de enseñanza, y no como un procedimiento escindido del mismo, cuya única función se vincula a contrastar propósitos y logros obtenidos. Se perciben algunas propuestas interesantes de realizar evaluaciones que combinen procesos y productos, incorporando la perspectiva del seguimiento y la devolución. Pero la mayoría de estas propuestas, no plantean situaciones que posibiliten aprender a partir del error.

Otro rasgo emergente, la impronta de lo grupal.

En el desarrollo teórico de este trabajo, no hemos marcado que la ausencia de una verdadera didáctica grupal, es otra de las falencias que presenta el modelo tradicional de la enseñanza universitaria. Sin embargo, este tema emerge en el desarrollo de nuestra indagación, debido a dos motivos. En primer lugar, porque los grupos constituyen un contexto privilegiado del aprendizaje, en tanto resulta central considerar “... lo que ocurre cuando los profesores enseñan y los alumnos aprenden, así como sobre la química - o mejor, la alquimia - de la cooperación humana.” - al decir de White.²⁹⁰ Y por otro

²⁹⁰ WHITE, S. en el Prólogo de NEWMAN, D. - GRIFFIN, P. y COLE, M. Op. Cit. Pag. 11.

lado, porque una enseñanza dirigida al aprendizaje en la práctica, de los fenómenos grupales (constitución y funcionamiento de los grupos, tipos de vínculos, modalidades resolución de conflictos, formas de trabajo cooperativo, entre otros) resulta indispensable en un mundo en el cuál el trabajo en equipos, tiende a ser un rasgo primordial de la práctica de cualquier profesión.

Analizando nuestro caso, surge como evidente la escasa preocupación de los docentes, por la creación de ámbitos grupales. No se interpreta que los mismos faciliten la apropiación del conocimiento, incentiven la constitución de vínculos cooperativos, favorezcan el trabajo en equipo y promuevan la aceptación de la diversidad, el pluralismo y las diferencias. Tampoco existe conciencia de que los ámbitos grupales son centrales en la generación de zonas de construcción del conocimiento. La importancia de la construcción de zonas de conocimiento que aproximen los saberes de los expertos a los novatos, incluyendo entre los expertos a los pares con diversidad de niveles de experiencia diferentes, no se contempla sistemáticamente en las propuestas docentes. De este modo, la cuestión grupal queda reducida a las iniciativas espontáneas de los alumnos o a formulaciones meramente retóricas, en algunos materiales curriculares.

Más que cierre, algunas aperturas.

A modo de síntesis, podríamos afirmar que en el caso estudiado, la inquietud inicial que instaló un entorno no presencial en la enseñanza universitaria, promovió cierto grado de cuestionamiento al modelo tradicional-escolarizado dominante, pero se mostró insuficiente para que esa interpelación se tradujera en cambios profundos, que posibilitaran la emergencia de un modelo alternativo, superador de esas prácticas de la enseñanza tradicionales. El desplazamiento sobre la responsabilidad por el aprendizaje, que se gesta cuando un entorno diferente cambia la clase tradicional, por otros modos de establecer la mediación, no es un cambio menor. Pero si ese desplazamiento, no conduce a un cuestionamiento profundo de las prácticas de la enseñanza, que hemos caracterizado como modelo tradicional-escolarizado y a su transformación, este cambio en las representaciones solo habrá generado malestar.

Frigerio sostiene que las instituciones educativas son un "... lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan, ni se aprenden en otras instituciones. Por su carácter de lugar de encuentro con un tercero (objetos de conocimiento) diremos que la característica de la institución educativa es que en ella se sostienen vínculos triangulares."²⁹¹ Y esto tiene plena vigencia en la universidad.

Entonces, preguntarnos acerca del alumno, quién es, como es su vida cotidiana, como estudia, como aprende, que espera de su carrera, etc. es - sin lugar a dudas - un modo de ir a su encuentro, frente al "desencuentro" que producen hoy, las clases más o menos pobladas de estudiantes anónimos.

Pero, cuando hablamos - siguiendo a Frigerio - de vínculos triangulares, es porque pensamos esos vínculos como casos "... donde el tercero está incluido como objeto de

²⁹¹ FRIGERIO, G. (1995). Op. Cit. Pag. 40.

conocimiento.”²⁹² Y cuando el alumno no aprende, el tipo de encuentro que caracteriza a las instituciones educativas no se logra.

A partir de esto, aparecen en nuestro horizonte algunos interrogantes que bien podrían transformarse en líneas de investigación emergentes, profundizando los hallazgos de este estudio.

El modelo retórico, la enseñanza como narrativa.

La vigencia de una enseñanza universitaria sustentada en la retórica, nos conduce a preguntarnos: ¿Cómo reemplazar una enseñanza “narrativa” sustentada en el modelo retórico dominante, por un modelo dialógico en la construcción del conocimiento?

Tomamos aquí el concepto de educación como narrativa formulado por Freire, quién sostenía que: “Cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante, el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora*. Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad.”²⁹³

Una línea de indagación a desarrollar alrededor de este planteo, podría estructurarse a partir de estas preguntas.

- ¿Transmite la universidad los saberes a ser aprendidos, como objetos petrificados o cristalizados, en oposición al carácter dinámico, dialéctico, histórico y discontinuo que tiene el conocimiento científico?
- ¿Qué efectos produce, en la formación profesional, un modelo de transmisión que posea estas características?

Mientras por otro lado, sería interesante indagar sobre las prácticas de la enseñanza en tanto procesos dialógicos y reflexivos.

Rol docente y relaciones de poder.

La impronta de un docente, posicionado como concesionario autorizado de la verdad, que ofrece su saber a quién debe tomarlo, estableciendo desde sí mismo las regulaciones y los itinerarios a seguir, abre algunas posibles líneas de investigación en torno a las relaciones de poder en el aula universitaria.

En este sentido, ya hemos señalado en capítulos anteriores un caso especialmente interesante en la institución universitaria: el examen. Un ritual académico particularmente revelador de las relaciones de poder que se establecen al interior del aula universitaria. En este aspecto compartimos lo propuesto por Foucault quién afirmaba que “... la superposición de las relaciones de poder y de saber asumen en el examen su máximo

²⁹² FRIGERIO, G. (1995). Op. Cit. Pag. 41.

²⁹³ FREIRE, P. PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO. Editorial Siglo XXI. México 1983. Pag. 71.

esplendor.”²⁹⁴ . Cabe señalar, en este caso, que desde hace unos años estamos realizando una investigación sobre esta temática.²⁹⁵

Aprendizaje abierto y flexible.

Pero el posicionamiento del docente, en tanto concesionario autorizado de la verdad, que no solo selecciona que debe aprenderse, sino además como y cuando debe aprenderse, habilita la posibilidad de otras líneas de investigación.

Una de ellas, podría referirse al predominio de itinerarios de formación fijos en oposición a sistemas de aprendizaje abierto y flexible. Un interrogante disparador a este respecto podría ser: ¿cómo crear las condiciones para implementar prácticas de la enseñanza basadas en sistemas de aprendizaje abierto y flexible? Este interrogante, podría generar investigaciones en estas direcciones:

- ¿Qué representaciones sociales sostienen los docentes acerca de los itinerarios de formación?
- ¿Qué impacto tienen estas representaciones, sobre la alternativa de diseñar e implementar sistemas de aprendizaje abierto y flexible?

La escolarización de la universidad.

Íntimamente relacionado con los núcleos temáticos precedentes, un tema interesante a investigar sería el relativo a la universidad como sistema escolarizado.

Partiendo de la noción de trabajo académico como equivalente - en el ámbito universitario - al concepto de trabajo escolar, postulado por autores como Perrenoud o Baquero, que hemos propuesto en el marco teórico de esta investigación, resultaría interesante indagar acerca de cómo este régimen de trabajo, surgido de las tecnologías de poder desarrolladas por la escuela, (en tanto una de las instituciones disciplinarias descritas por Foucault), marcan de modo determinante las prácticas de la enseñanza.

Como ya hemos señalado, Baquero sostiene que los procesos de producción del conocimiento se organizan alrededor de una “... suerte de régimen de trabajo particular, que regula las actividades de docentes y alumnos.”²⁹⁶ Y en esa misma línea, Perrenoud sugiere que esto origina un “oficio del alumno”.

En tanto el trabajo académico implica realizar ciertas acciones conducentes a acreditar, y el oficio se organiza alrededor de dicho propósito como tarea central, sería interesante estudiar en que medida, este sistema de regulaciones es el que condiciona muchos de los rasgos de la enseñanza universitaria tradicional, que hemos descripto en el desarrollo de esta tesis.

²⁹⁴ FOUCAULT, M. (1989). Op. Cit. Pag. 189.

²⁹⁵ VAIN, P. (Director). Proyecto: **Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen.** Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Código 16H059.

²⁹⁶ BAQUERO, R. (1995). Op. Cit. Pag. 232.

Sin duda, podrían formularse nuevos problemas de investigación en torno a temáticas como la formación de profesionales reflexivos, la tensión teoría-práctica, la concepción externalista de la evaluación o el significado de lo grupal en la enseñanza universitaria, que también fueron abordados en este estudio, pero que merecerían un análisis más profundo y específico. Por eso, más que de conclusión o cierre, preferimos hablar de nuevas aperturas.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía.

Bibliografía general.

ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. (Compiladoras) **MAESTROS. FORMACIÓN, PRÁCTICA Y TRANSFORMACIÓN ESCOLAR.** Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, 1992.

AMY, A. **INTRODUCCIÓN A LA EPISTEMOLOGÍA PARA PSICÓLOGOS.** Editorial Roca Viva. Montevideo, 1990.

AGUADED, J. y CABERO, J. **EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO IBERO-AMERICANO.** Universidad Internacional de Andalucía. La Rábida, 1995.

ALPUCHE GARCÉS, O. **IMPACTO DE LA VINCULACIÓN EN EL APRENDIZAJE EN LA CARRERA DE INGENIERÍA EN DESARROLLO RURAL DE LA UEM.** Revista *Siglo XXI Perspectivas de la Educación desde América Latina*. Año 1 Vol 1 Número 0. México, 1995.

ALTHUSSER, L. **CIENCIA Y CONOCIMIENTO COTIDIANO.** Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo.

APARICI, R. **MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN** Revista *La Obra*. Año 75 No. 898. Buenos Aires, 1996.

APPLE, M, GENTILI, P. y SILVA, T. T. Da. **CULTURA POLÍTICA Y CURRÍCULO.** Ed. Losada. Buenos Aires, 1997.

BACHELARD, G. **LA FORMACIÓN DEL ESPÍRITU CIENTÍFICO** . Editorial Siglo XXI. México, 1979.

BAQUERO, R. **VIGOTSKY Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR.** Editorial Aique. Buenos Aires, 1997.

BAQUERO, R. **LA CATEGORÍA DE TRABAJO EN LA TEORÍA DEL DESARROLLO DE VI-GOTSKY.** Revista *Psykhé*, Pontifica Universidad Católica. Vol. 7 N 1. Santiago de Chile, 1998.

BECHER, T. **TRIBUS Y TERRITORIOS ACADÉMICÓS. LA INDAGACIÓN INTELECTUAL Y LAS CULTURAS DE LAS DISCIPLINAS.** Editorial Gedisa. Barcelona, 2001.

BERGERO, I. y ESNAOLA, G. **LOS LENGUAJES DE LA CULTURA CONTEMPORÁNEA NUE-VOS ESTILOS DE INTERACCION.** Revista *Quaderns Digitals* N° 28. Centre d'Estudis La Vall de Segó. Valencia, 2002.

BERTELY, M. **RETOS METODOLÓGICOS EN ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN.** Colección Pedagógica Universitaria. N° 25-26. Universidad Veracruzana. Veracruz, 1994.

BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J.C. **LA REPRODUCCIÓN** . Editorial Laia. Barcelona, 1981.

BROCKBANK, A. y MC GILL, I. **APRENDIZAJE REFLEXIVO EN LA EDUCACIÓN SUPE-RIOR.** Ediciones Morata. Madrid, 2002.

CABERO, J. y GISBERT CERVERA, M. **MATERIALES FORMATIVOS MULTIMEDIA EN LA RED. GUÍA PRÁCTICA PARA SU DISEÑO.** Universidad de Sevilla y Universidad Rovira i Virgili. Sevilla, 2002.

CABERO, J. y Otros. **LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD**. Editorial MAD. Sevilla, 2002.

CAMILLIONI, A. y Otros. **CORRIENTES DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS**. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1997.

CAMILLIONI, A y Otros. **LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL DEBATE DIDÁCTICO CONTEMPORÁNEO**. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1998.

CARR, W. **HACIA UNA CIENCIA CRITICA DE LA EDUCACIÓN**. Editorial Laertes. Barcelona, 1990.

CASTORINA, J. **LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD. LEGITIMACIÓN ACADÉMICA, ESTADO Y SOCIEDAD**. Revista **Temas de Psicopedagogía**. Anuario N° 5. Buenos Aires, 1991.

CASTORINA, J. A. **REPRESENTACIONES SOCIALES. PROBLEMAS TEÓRICOS Y CONOCIMIENTOS INFANTILES**. Editorial Gedisa. Barcelona, 2003.

CEBRIAN DE LA SERNA, M. y RIOS ARIZA, J.M (Coordinadores). **NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LAS DIDÁCTICAS ESPECIALES**. Editorial Pirámide. Madrid, 2000.

CEBRIAN DE LA SERNA, M. (Coordinador). **CAMPUS VIRTUALES, ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**. IEEV-SPICUM. Universidad de Málaga. Málaga, 2000.

CEBRIAN DE LA SERNA, M. (Compilador). **ACTIVIDADES CON EL ORDENADOR EN EL AULA**. Proyecto Grimm. Universidad de Málaga. 2001.

CEBRIAN DE LA SERNA, M. (Coordinador). **LA ENSEÑANZA VIRTUAL PARA LA INNOVACIÓN UNIVERSITARIA**. Editorial Narcea. Madrid, 2003.

CEBRIAN DE LA SERNA, M. **TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES**. Editorial Pirámide. Madrid, 2005.

CELMAN, S. **LA TENSION TEORÍA - PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**. Revista del IICE. Año III N° 5. Buenos Aires, 1994.

CLARK, B. **EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA VISIÓN COMPARATIVA DE LA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA**. Universidad Autónoma Metropolitana. Azcapotzalco. Nueva Imagen. México, 1987.

DANIELS, H. **VIGOTSKY Y LA PEDAGOGÍA**. Ed. Paidós. Barcelona, 2003.

DE ALBA, A. **CURRICULUM: CRISIS, MITO Y PERSPECTIVAS**. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1995.

DE ALBA, A. **CAMBIO TECNOLÓGICO, CURRICULUM UNIVERSITARIO Y CONTACTO CULTURAL**. Cuaderno de Pedagogía Rosario N° 3 Año II N° 3. Rosario, 1998.

DE GARAY, A. **INTEGRACIÓN DE LOS JÓVENES EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO**. Ediciones Pomares. México, 2004.

DÍAZ BARRIGA, A. **DIDÁCTICA, APORTES PARA UNA POLÉMICA**. Editorial Aique. REI. IDEAS. Buenos Aires, 1992.

EDELSTEIN, G. y CORIA, A. **IMÁGENES E IMAGINACIÓN. INICIACIÓN A LA DOCENCIA.** Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1995.

EDWARDS, V. **LA RELACIÓN DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO.** Revista **Colombiana de Educación**. N° 27. Bogotá, 1993.

ELICHIRY, NORA E. (Compiladora). **DISCUSIONES EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL.** Ed. JVE. Buenos Aires, 2004. (a).

ELICHIRY, NORA E. (Compiladora). **APRENDIZAJES ESCOLARES. DESARROLLOS EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL.** Ed. Manantial. Buenos Aires, 2004. (b).

ESCOTET, M. **UNIVERSIDAD Y DEVENIR.** Lugar Editorial. Buenos Aires, 1996.

ESTEBANELL, M. **EL TERCER ESPACIO. ESPACIO VIRTUAL.** Revista **Quaderns Digitals** N° 28. Centre d'Estudis La Vall de Segó. Valencia, 2002.

FERNÁNDEZ, L **EL ANÁLISIS DE LO INSTITUCIONAL EN LA ESCUELA.** Ed. Paidós. Buenos Aires, 2001.

FLECK, L. **LA GÉNESIS Y EL DESARROLLO DE UN HECHO CIENTÍFICO.** Ed. Alianza, Madrid, 1986.

FOLLARI, R. **INTERDISCIPLINARIEDAD Y ORGANIZACIÓN CURRICULAR INTERDISCIPLINARIA.** Inédito. Trabajo presentado en la Reunión del Proyecto EMETA. Salta, 1989.

FORNI, F. y Otros. **MÉTODOS CUALITATIVOS II.** Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1992.

FOLLARI, R. Borradores de su Conferencia **CURRICULUM Y CONOCIMIENTO. ¿ RELACIONES PARADÓJICAS ?** Paraná, 1999.

FOUCAULT, M. **VIGILAR Y CASTIGAR.** Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, 1989.

FOUCAULT, M. **DÍALOGOS SOBRE EL PODER.** Alianza Editorial. Buenos Aires, 1990.

FREIRE, P. **PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO.** Editorial Siglo XXI. México 1983.

FREIRE, P. **LA IMPORTANCIA DE LEER Y EL PROCESO DE LIBERACIÓN.** Editorial Siglo XXI. México 1985.

FRIGERIO, G. **DE AQUÍ Y DE ALLÁ: TEXTOS SOBRE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y SU DIRECCIÓN.** Editorial Kapelusz . Buenos Aires, 1995.

GARCÍA ARETIO, L. **LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA.** Editorial Ariel. Barcelona, 2000.

GARCÍA CANCLINI, N. **CULTURAS HÍBRIDAS. ESTRATEGIAS PARA ENTRAR Y SALIR DE LA MODERNIDAD.** Editorial Grijalbo. México, 1990.

GARCÍA GUADILLA, C. **GLOBALIZACIÓN Y CONOCIMIENTO EN TRES TIPOS DE ESCENARIOS.** Revista **Educación Superior y Sociedad** Vol. 6 N° 1. OREALC - UNESCO. Caracas, 1995.

GARCÍA MERELO, A. **LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DEL ADOLESCENTE.** En **NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN** Universidad de Sevilla. UGT. IES. Príncipe Felipe. Umbrete. Sevilla.

GEERTZ, C. **LA INTERPRETACIÓN DE LAS CULTURAS** . Editorial Gedisa. Barcelona, 1992.

GIMENO SACRISTÁN, J. **EL CURRÍCULUM: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA.** Editorial Morata. Madrid, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. **LA ENSEÑANZA. SU TEORÍA Y SU PRÁCTICA.** Ed. Akal-Universitaria. Madrid, 1989.

GIROUX, H. y FLECHA, R. **IGUALDAD EDUCATIVA Y DIFERENCIA CULTURAL.** Ed. El Roure. Barcelona, 1994.

GUTIERREZ, A. **PIERRE BOURDIEU, LAS PRÁCTICAS SOCIALES.** Editorial Universitaria. Posadas, 1995.

KAMINSKI, G. **DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES** . Lugar Editorial. Buenos Aires, 1990.

KUHN, T. **LA ESTRUCTURA DE LAS REVOLUCIONES CIENTÍFICAS** . Ediciones Varias. Colección Debates. (Mimeo).

LITWIN, E. **LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS.** Ed. Paidós. Buenos Aires, 1997.

LUCARELLI, E. y Otros. **LAS INNOVACIONES CURRICULARES EN EL MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UN PROYECTO EN ACCIÓN.** Cuadernos de Investigación - IICE N° 9. Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Bs. Aires, 1991.

LUCARELLI, E. **REGIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM Y CAPACITACIÓN DOCENTE.** Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1993.

LLOBERA, J. **HACIA UNA HISTORIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.** Editorial Anagrama. Barcelona, 1980.

MARGULIS, M. **LA CULTURA DE LA NOCHE.** Editorial Espasa Calpe. Buenos Aires, 1994.

MONDOLFO, R. **UNIVERSIDAD: PASADO Y PRESENTE.** Ed. EUDEBA. Buenos Aires, 1966.

MOSCOVICI, S. **EL PSICOANÁLISIS, SU IMAGEN Y SU PÚBLICO.** Editorial Huemul. Buenos Aires, 1979.

MOSCOVICI, S. **SOCIAL REPRESENTATIONS. EXPLORATION IN SOCIAL PSYCHOLOGY.** New York University Press. Nueva York, 2001.

NARODOWSKI, M. y MARTÍNEZ BOOM, A. (Compiladores) **ESCUELA, HISTORIA Y PODER.** Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 1997.

NEF NOVELLA, J. **EL CONCEPTO DE ESTADO SUBSIDIARIO Y LA EDUCACIÓN COMO BIEN DE MERCADO.** Revista **Enfoques Educativos** Vol.2 N° 2 (1999-2000). Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Sgo. de Chile, 2000.

NEWMAN, D. GRIFFIN, P. y COLE, M. **LA ZONA DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.** Editorial Morata. Madrid, 1991.

NICOLETTI, S. CULTURAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS Y CAMBIO CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Revista *Cronía*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, 2005. (en preparación)

PÉREZ LINDO, A. GESTIÓN UNIVERSITARIA: DIAGNÓSTICO Y ALTERNATIVAS. Ponencia presentada en el **Primer Encuentro Nacional “La universidad como objeto de Investigación”**. Buenos Aires, 1995. (Mimmo).

POZO, I. TEORÍAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE. Ed. Morata. Madrid, 1989.

PUIGGRÓS, A. UNIVERSIDAD PROYECTO GENERACIONAL Y EL IMAGINARIO PEDAGÓGICO. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1993.

RODRÍGUEZ SALAZAR, T. EL DEBATE DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA PSICOLOGÍA SOCIAL. Revista *Relaciones*. Volumen 23 Número 23. El Colegio de Michoacán. Zamora, 2003.

SALINAS, J. y BATISTA, A. (Compiladores). DIDÁCTICA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA PARA UNA UNIVERSIDAD EN UN MUNDO DIGITAL. Universidad de Panamá. Panamá, 2002.

SAVIANI, D. PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRIMERAS APROXIMACIONES. Cortez Editora. San Pablo, 1991. (a).

SAVIANI, D. EDUCACIÓN: TEMAS DE ACTUALIDAD. Ed. Libros del Quirquincho. Buenos Aires, 1991. (b).

SCHÖN, D. LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS. Ed. Paidós. Madrid, 1992.

SKLIAR, C. ¿ Y SI EL OTRO NO ESTUVIERA ALLÍ ? Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, 2004.

SOLÉ, I. LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, 1996.

SOUTO, M. HACIA UNA DIDÁCTICA DE LO GRUPAL. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1993.

TENTI FANFANI, E. y GÓMEZ CAMPO, V. UNIVERSIDAD Y PROFESIONES. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1989.

TORRES, C. (Compilador) SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1994.

TORRES NOVOA, C. LA PRAXIS EDUCATIVA DE PAULO FREIRE. Ediciones Gernika. México, 1983.

VAIN, P. LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas, 1997.

VAIN, P. EL DIARIO ACADÉMICO: UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES REFLEXIVOS. Revista *Educación Superior y Sociedad*. Volumen 10. N° 2. Caracas, 1999.

VAIN, P. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UN PROBLEMA COMPLEJO. Ediciones Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) Buenos Aires, 2002. CD.

VAIN, P. **EL DIARIO ACADÉMICO: UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES REFLEXIVOS**. Revista **Perfiles Educativos**. Tercera Época. Volumen XXV. Número 100. Departamento Editorial del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). Universidad Nacional Autónoma de México. México DF, 2003.

VAIN, P. **LAS RELACIONES DE PODER EN EL AULA UNIVERSITARIA. UN CASO PARADIGMÁTICO: EL EXAMEN**. Revista **Docencia Universitaria**. Vol. IV, N° 2. Sistema de Actualización Docente del Profesorado. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 2004.

VILLAROEL, C. **LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: DE LA TRANSMISIÓN DEL SABER A LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO**. Revista **Educación Superior y Sociedad** Vol. 6 N° 1. OREALC. UNESCO. Caracas, 1995.

VOGLIOTTI, A. DE LA BARRERA, S. y LANZ, M. (Compiladoras). **LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA**. Edición de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Río Cuarto, 1998.

WITTRUCK, M. **LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA I**. Ed. Paidós. Barcelona, 1989.

Bibliografía sobre metodología de la investigación.

BERTELY, M. **RETOS METODOLÓGICOS EN ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN**. Colección Pedagógica Universitaria. N° 25-26. Universidad Veracruzana. Veracruz, 1994.

BRIONES, G. **MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN PARA LAS CIENCIAS SOCIALES**. Editorial Trillas. México, 1992.

COLLE, R. **ANÁLISIS DE CONTENIDO**. http://www.puc.cl/curso_dist/conocer/analcon/metod.html

CONNELY, F. y CLANDININ, D. **DÉJAME QUE TE CUENTE. ENSAYOS SOBRE NARRATIVA Y EDUCACIÓN**. Editorial Laertes. Barcelona, 1996.

COOK, T. y REICHARDT, CH. **MÉTODOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS EN INVESTIGACIÓN EVALUATIVA**. Ed. Morata. Madrid, 1997.

FORNI, F. y Otros. **MÉTODOS CUALITATIVOS II**. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1992.

HAMMERSLY, M. y ATKINSON, P. **ETNOGRAFÍA**. Editorial Paidós. Barcelona, 1994.

HUBERMAN, A. y MILES, M. **MANEJO DE DATOS Y MÉTODOS DE ANÁLISIS**. (Material del Proyecto de Investigación **SUBJETIVIDAD, VIOLENCIA Y ÉTICA EDUCATIVA**. CIDET. FCEQyN. UNaM. Traducción Luis Nelli. Posadas, 2000).

OXMAN, C. **LA ENTREVISTA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES**. Ed. EUDEBA. Buenos Aires, 1998.

PADUA, J. **TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES**. Fondo de Cultura Económica. México, 1979.

PORTA, L. y SILVA M. **LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: EL ANÁLISIS DE CONTENIDO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**. [http:// www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf](http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf)

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y Otros. **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**. Ediciones Aljibe. Málaga, 1996.

SARLÉ, P. **LA HISTORIA NATURAL EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**. Revista IICE. Año XI. N° 21. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. Buenos Aires, 2003.

SIRVENT, M. **EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**. Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires, 2003.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. **INTRODUCCIÓN A LOS MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN**. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1992.

TÓJAR HURTADO, J. **PLANIFICAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA PROPUESTA INTEGRADA**. Ediciones FUNDEC. Buenos Aires, 2001.

VELASCO MAILLO, J. y Otros. **LECTURAS DE ANTROPOLOGÍA PARA EDUCADORES**. Ed. Trotta. Madrid, 1995.

WAINERMAN, C. y SAUTÜ, R. **LA TRASTIENDA DE LA INVESTIGACIÓN**. Editorial de Belgrano. Buenos Aires, 1997.

Publicaciones en Internet.

ALFAGEME GONZÁLEZ, M. **EL TRABAJO COLABORATIVO EN SITUACIONES NO PRESENCIALES**. Revista **Pixel-Bit** N° 26. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2005.
<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n26/n26art/art2601.htm>

BALLESTA PAGÁN, J. **FUNCIÓN DIDÁCTICA DE LOS MATERIALES CURRICULARES**. en **ENCICLOPEDIA VIRTUAL DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA**. Coordinador: MARQUÈS, P. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://dewey.uab.es/pmarques/evte.htm>

BARTOLOMÉ, A. **PREPARANDO PARA UN NUEVO MODO DE CONOCER**. Revista **Electrónica de Tecnología Educativa**. EDUTEC. N° 20. Grupo de Tecnología Educativa (GET). Universidad de las Islas Baleares. Palma de Mallorca, 1996.
<http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec4/revelec4.html>

CABERO, J. y Duarte Hueros, A. **EVALUACIÓN DE MEDIOS Y MATERIALES DE ENSEÑANZA EN SOPORTE MULTIMEDIA**. Revista **Pixel-Bit** N° 13. Universidad de Sevilla. Sevilla, 1999.
<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n13/n13art/art133.htm>

CABERO, J. y Otros. **LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ACTIVIDAD UNIVERSITARIA**. Revista **Pixel-Bit** N° 20. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2002.
<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n20/n20art/art2008.htm>

CABERO, J. y Otros. ¿ **CÓMO MEJORAR LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ? ALGUNOS RECURSOS Y UTILIDADES TELEMÁTICAS**. Revista **Pixel-Bit** N° 22. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2004. (a).
<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n22/n22art/art2202.htm>

CABERO, J. y Otros. **LA RED COMO INSTRUMENTO DE FORMACIÓN. BASES PARA EL DISEÑO DE MATERIALES DIDÁCTICOS.** Revista **Pixel-Bit** N° 22. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2004. (b). <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n22/n22art/art2201.htm>

CABERO, J. **COMUNIDADES VIRTUALES PARA EL APRENDIZAJE. SU UTILIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA.** Revista **Electrónica de Tecnología Educativa. EDUTECH.** N° 20. Grupo de Tecnología Educativa (GET). Universidad de las Islas Baleares. Palma de Mallorca, 2006

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. **NUEVAS COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO.** Revista **Electrónica de Tecnología Educativa. EDUTECH.** N° 6. Grupo de Tecnología Educativa (GET). Universidad de las Islas Baleares. Palma de Mallorca, 1997. <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec6/revelec6.html>

CEBRIAN DE LA SERNA, M. **LAS REDES Y LA MEJORA DEL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS.** Revista **Pixel-Bit** N° 14. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2000. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n14/n14art/art141.htm>

CEBRIAN DE LA SERNA, M. **ANÁLISIS, PROSPECTIVA Y DESCRIPCIÓN DE LAS NUEVAS COMPETENCIAS QUE NECESITAN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LOS PROFESORES PARA ADAPTARSE A LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.** Revista **Pixel-Bit** N° 20. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2002. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n20/n20art/art2007.htm>

CEBRIAN DE LA SERNA, M. **HERRAMIENTA ASINCRÓNICA PARA UNA ENSEÑANZA PRESENCIAL: EL FORO EN UNAS PRÁCTICAS DE LABORATORIO.** Revista **Pixel-Bit** N° 23. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2004. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2305.htm>

GALLEGO, D. **EL TELÉFONO COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA.** Revista **Pixel-Bit** N° 2. Universidad de Sevilla. Sevilla, 1994. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n2/n2art/art22.htm>

GARCÍA ARETIO, L. **LA INNOVACIÓN PERMANENTE EN LA UNED: DEL MATERIAL IMPRESO A LA TECNOLOGÍA UMTS.** Revista **Electrónica de Tecnología Educativa. EDUTECH.** N° 14. Grupo de Tecnología Educativa (GET). Universidad de las Islas Baleares. Palma de Mallorca, 2001. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec14/aretio.html>

GISBERT, M. **LAS TIC'S COMO FAVORECEDORAS DE LOS PROCESOS DE AUTO-APRENDIZAJE Y FORMACIÓN PERMANENTE.** Revista **Educación** N° 25. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, 1999. <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn25p53.pdf>

GISBERT, M. **DOS APROXIMACIONES A LA GESTIÓN DE LA FORMACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE DOCENCIA UNIVERSITARIA.** Congreso Internacional EDUTECH 2003. Gestión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Diferentes Ámbitos Educativos. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 2003. <http://www.ucv.ve/edutec/ponencias/129>

KREIMER, R. **HISTORIA DEL MÉRITO.** Sitio Filosofía y Literatura. Buenos Aires, 2000. <http://www.geocities.com/filosofialiteratura/HistoriaMeritoIntroduccion.htm>

MARTÍNEZ SÁNCHEZ. F. **INVESTIGACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA: EL FUTURO INMEDIATO.** Revista **Pixel-Bit** N° 2. Universidad de Sevilla. Sevilla, 1994. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n2/n2art/art21.htm>

MARTÍNEZ SÁNCHEZ. F. **REDES Y SERVICIOS DE INTERÉS EDUCATIVO.** II Congreso de

Nuevas Tecnologías de la Información para la Educación. Universidad de las Islas Baleares. Palma de Mallorca, 1995. <http://www.uib.es/depart/gte/martinez.html>

MONEDERO MOYA, J. J. **USO Y EVALUACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS DURANTE EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM: ¿ QUÉ HACEN LOS PROFESORES ? ¿ QUÉ PUEDEN HACER ?** Revista **Pixel-Bit** N° 12. Universidad de Sevilla. Sevilla, 1999. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n12/n12art/art125.htm>

PÉREZ I GARCÍAS, A. **ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN EDUCATIVA EN LOS NUEVOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE.** Revista **Pixel-Bit** N° 19. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2002. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n19/n19art/art1904.htm>

RODRÍGUEZ, R. **REFLEXIONES SOBRE EL ROL DOCENTE.** Sitio de la Comunidad del Pensamiento Complejo. http://www.pensamientocomplejo.com.ar/doc_articulo

RIVERA, M. y FERNÁNDEZ Y ZAVALA, L. (editores). **EVALUACIÓN PROGRAMÁTICA Y EDUCACIONAL EN EL SECTOR PÚBLICO: ENFOQUES Y PERSPECTIVAS.** Biblioteca Digital INTER-AMER. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo. http://www.iacd.oas.org/Interamer/riv_zav.htm

RUBIO, M. J. **ENFOQUES Y MODELOS DE EVALUACIÓN DEL E-LEARNING.** Revista **Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.** Volumen 9 N° 2. Universidad de Valencia. Valencia, 2003. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.htm

SALINAS, J. **CAMBIOS EN LA COMUNICACION, CAMBIOS EN LA EDUCACION.** en: CABERO, J. y VILLAR ANGULO, L. M. (Compiladores). **ASPECTOS CRÍTICOS DE LA REFORMA EDUCATIVA.** Universidad de Sevilla. Sevilla, 1995. <http://www.uib.es/depart/gte/cambios.html>

SALINAS, J. **REDES Y EDUCACIÓN: TENDENCIAS EN EDUCACIÓN FLEXIBLE Y A DISTANCIA.** en PÉREZ, R. y Otros: **EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN.** II Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación. Universidad de Oviedo. Oviedo, 1998. (a). <http://www.uib.es/depart/gte/tendencias.html>

SALINAS, J. **MODELOS MIXTOS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA PRESENCIAL Y A DISTANCIA: EL CAMPUS EXTENS.** Revista **Cuadernos de Documentación Multimedia.** Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 1998. (b). <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/salinas.htm>

SALINAS, J. **INNOVACIÓN DOCENTE Y USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.** Revista **Universidad y Sociedad del Conocimiento.** Universidad Abierta de Cataluña. Volumen 1 N° 1. Barcelona, 2004. <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1004.html>

SALINAS, J. y Otros. **CAMPUS EXTENS COMO SISTEMA UNIVERSITARIO SEMI-PRESENCIAL.** Revista **Pixel-Bit** N° 23. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2004. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2307.htm>

SÁNCHEZ, R. **CIBERGRUPOS O COMUNIDADES VIRTUALES: HACIA UNA DEFINICIÓN.** <http://www.geocities.com/athens/acropolis/5912/cv.htm>. Mar del Plata, 1999.

Documentos.

BENITEZ DE VENDRELL, B. **INFORME DE LA CÁTEDRA BIBLIOGRAFÍA.** Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2000.

BENITEZ DE VENDRELL, B. y SANTANDER, C. **PROYECTO PILOTO CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA EN MODALIDAD SEMIPRESENCIAL.** Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2003.

BRAGA BORECKI, M. **INFORME DE LA CÁTEDRA DE PORTUGUÉS.** Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2000.

CARRERA DE BIBLIOTECOLOGIA **INFORME CURSO DE INGRESO 1997.** Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 1997.

CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA. **INFORME DE COORDINACIÓN ACADÉMICA. DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL.** Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 1998.

CARRERA DE BIBLIOTECOLOGIA. **AUTOEVALUACION.** Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2003.

DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECOLOGÍA. **ACTAS DE REUNIONES DE DOCENTES Y CONSEJO DEPARTAMENTAL, INFORMES DE COORDINACIÓN Y DE DOCENTES.** Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 1997-2003.

CARVALLO, S. **INFORME DE LA CÁTEDRA METODOLOGÍA DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL.** Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2002.

DELGADO, N. **INFORME DE LA CÁTEDRA INTRODUCCIÓN A LAS LETRAS.** Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2000.

GARCIA, N. **INFORME DE LA CÁTEDRA CATALOGACIÓN II.** Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2000.

KUNA, H. **INFORME DE LA CÁTEDRA TRATAMIENTO AUTOMÁTICO DE LA INFORMACIÓN.** Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2000.

KÜFFER DE HANANIA, M. **INFORME DE LA CÁTEDRA INTRODUCCIÓN A LA BIBLIOTECOLOGÍA.** Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2000.

MIRANDA, M y BENÍTEZ DE VENDRELL, B. **PROYECTO PILOTO CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA EN MODALIDAD SEMIPRESENCIAL.** Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 1996.

MIRANDA, M. **CLAVE DE INGRESO**. Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Departamento de Bibliotecología. Posadas, 1996.

MIRANDA, M. **PROGRAMAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA: ASPECTOS DE LA GESTIÓN**. Trabajo Final Integrador. Carrera de Especialización en Educación Superior. Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Misiones. Oberá, 2003.

SANTANDER, C. **INFORME DE LA CÁTEDRA PROCESOS SOCIOCOMUNICATIVOS**. Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 2000.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES. **CREACIÓN DE LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA EN MODALIDAD SEMIPRESENCIAL**. Resolución del Consejo Superior N° 004/97. Posadas, 1997.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES. **CREACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**. Resolución Rectoral N° 1162/01. Posadas, 2001.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES. **CONSTITUCIÓN DE LA COMISIÓN TÉCNICA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**. Resolución Rectoral N° 1256/04. Posadas, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1
CUADRO SÍNTESIS DE ENTREVISTAS

Cuadro 11. Síntesis de entrevistados.

	Docente (Código)	Asignaturas	Función	Departamento o Área
	ABPV081	Francés I. Francés II.	Titular	Idiomas
	EFPV081	Referencia General. Bibliografía.	Titular	Bibliotecología
	IJPV091	Introducción a las Letras.	Ayudante de Segunda	Bibliotecología
	KLPV091	Introducción a la Bibliotecología.	Ayudante de Segunda	Bibliotecología
	MNPV111	Introducción a las Letras.	Titular	Comunicación Social
	OPPV091	Clasificación I.	Ayudante de Primera	Bibliotecología
	QRPV091	Introducción a las Ciencias.	Adjunto	Letras y Bi- bliotecología
	STPV061	Catalogación I. Catalogación II.	Titular	Bibliotecología
	UVPV111	Tratamiento Automático de la Informa- ción.	Ayudante de Primera	Bibliotecología
	XZPV031	Introducción a la Bibliotecología. Referencia Especializada.	Titular	Bibliotecología
	XZPV062	Introducción a la Bibliotecología. Referencia Especializada.	Titular	Bibliotecología
	BCPV061	Tratamiento Automático de la Informa- ción.	Titular	Bibliotecología e Informática
	DEPV081	Documentación.	Titular	Bibliotecología
	FGPV061	Administración I. Clasificación I.	Titular	Bibliotecología
	JKPV061	Practica Profesional. Administración I	Titular JTP	Bibliotecología
	LMPV081	Portugués.	Titular	Idiomas
	NOPV091	Procesos Sociocomunicativos.	Titular	Letras
	OQPV061	Clasificación I y II. Administración II.	Titular	Bibliotecología
	QLPV091	Introducción al conocimiento científi- co.	Titular	Antropología

ANEXO 2

GUIÓN DE ENTREVISTAS

GUIÓN DE ENTREVISTAS

DOCENTES ²⁹⁷

En tanto la Entrevista será **no estructurada**, las preguntas que siguen son solo orientaciones respecto a los temas a tratar. Por la misma razón, tampoco implican un orden determinado.

- 1- ¿ Desde cuando participás en la modalidad de carrera a distancia ?
- 2- ¿ Participaste en la elaboración de este proyecto ?
- 3- ¿ Habías desarrollado la actividad docente en la modalidad presencial ?
- 4- ¿ Qué pensás, en términos generales, de esta modalidad (a distancia) ? (Fortalezas y debilidades, problemas a superar, etc.)

EXCLUSIVAMENTE PARA LOS DOCENTES QUE TRABAJARON EN AMBAS MODALIDADES



- 5- ¿ Qué diferencias señalarías, entre ambas modalidades ?

Las siguientes preguntas se formularían de modo diferente, según el profesor entrevistado hubiera trabajado en ambas modalidades o solo en la modalidad a distancia.
En el primer caso, se tenderá a que comparen ambas modalidades.
En el otro caso, se apuntará a que comparen con otras experiencias docentes y/o a su tránsito como estudiantes.

- 6- ¿ La modalidad a distancia, ha planteado la necesidad formular nuevos objetivos respecto a los ya establecidos ? ¿ cuáles ? ¿ por qué ?
- 7- ¿ La modalidad a distancia, ha generado una nueva organización de los contenidos de los programas ? ¿ cuáles ? ¿ por qué ?
- 8- ¿ Hubo cambios metodológicos en la enseñanza? ¿ cuáles fueron ? ¿ por qué se hicieron necesarios ?
- 9- ¿ Se han modificado las interacciones docente-alumno ? ¿ en qué aspectos ? ¿ por qué motivos ?
- 10- ¿ La actividad a distancia supone un nuevo tipo de perfil de alumno ? ¿ cómo caracterizarías a este nuevo alumno ? ¿ en qué se diferenciaría del alumno de la modalidad presencial ?

²⁹⁷ Los datos referidos a la trayectoria docente (titulación, años de desempeño, responsabilidades, etc.) y a la inserción del profesor en la estructura académica (categoría, dedicación, etc.) serán relevados mediante otro sistema de recolección de datos.

- 11- ¿ Se vieron alterados los procesos comunicativos en esta experiencia ? ¿ qué aspectos subrayarías en relación con estas transformaciones ?
- 12- ¿ La relación docente-alumno es diferente, en esta modalidad ? ¿ cuáles serían las diferencias ?
- 13- ¿ La relación entre alumnos es distinta, en esta modalidad ? ¿ cuáles serían las diferencias ?
- 14- ¿ Qué sucedió con los procesos grupales ? ¿ existieron ? ¿ bajo que formas se dieron ?
- 15- ¿ Se implementaron modificaciones en la elaboración y evaluación de los materiales curriculares ? ¿ qué tipo de cambios ? ¿ con qué finalidades ?
- 16- ¿ Han sufrido transformaciones los sistemas de evaluación del aprendizaje ? ¿ qué tipo de cambios ? ¿ con qué finalidades ?
- 17- ¿ Qué cambios, en la relación teoría-práctica, ha causado la EAD ?
- 18- ¿ La EAD ha producido cambios en la planificación y/o en la evaluación de la tarea docente ? ¿ qué cambios ? ¿ por qué hubo necesidad de producirlos ?
- 19- ¿ Tu participación en esta modalidad modificó tu desempeño del rol docente ? ¿ cómo se modificó ? ¿ en qué aspectos ? ¿ por qué ?
- 20- Otros comentarios.

ANEXO 3
ENCUESTA ESTUDIANTIL

ENCUESTA A ESTUDIANTES

--	--

Estimado Alumno:

Quienes te escribimos, somos docentes y estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, que estamos realizando una investigación sobre la enseñanza virtual.

En tu carácter de estudiante de la Carrera de Bibliotecología, en su modalidad A DISTANCIA, nos interesa mucho, conocer tus opiniones sobre ciertos aspectos de la misma. Esta encuesta es anónima, y los resultados de la misma, serán utilizados exclusivamente en la investigación mencionada. Su implementación cuenta con la autorización del Departamento de Bibliotecología y las autoridades académicas de la Facultad.

Desde ya, te agradecemos por tu colaboración.

Cordialmente.

Prof. Mirtha Küffer de Hananía

Prof. Pablo Daniel Vain

a) **DATOS GENERALES DEL ENCUESTADO.**

01. Edad: Años.

02. **Sexo** Marcar con una cruz (X)

- 01 Masculino
- 02 Femenino

03. **Lugar de residencia permanente.** Marcar con una cruz (X)

- 01 Posadas
- 02 Otras localidades del interior de Misiones: ¿Cuál ? _____
- 03 Otras Provincias: ¿ Ciudad ? _____
- 04 Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- 05 Otros: (Especifique cuál) _____

04. **Estudios cursados.** Marcar con una cruz (X)

- 01 Bachillerato común
- 02 Bachillerato agrotécnico
- 03 Bachillerato en Ciencias Biológicas
- 04 Bachillerato en Ciencias Matemáticas
- 05 Bachillerato en letras
- 06 Bachillerato comercial
- 07 Bachillerato docente
- 08 Técnico (especificar) : _____
- 09 Polimodal en Ciencias Naturales

- 10 Polimodal en Ciencias Humanísticas
11 Polimodal Comercio
12 Polimodal Informática
13 Polimodal Mecánica
14 Polimodal Electrónica
15 Mayores de 25 años sin título secundario
16 Otros (ESPECIFICAR) : _____

05. Estudios superiores finalizados. Marcar con una cruz (X) y especificar Título.

- 01 Técnicos superiores no universitarios.
02 Docentes no Universitarios.
03 Grado Universitario.
04 Postgrado Universitario.
TÍTULO OBTENIDO: _____

06. Otros estudios superiores cursados. Marcar con una cruz (X) y especificar Título.

- 01 Técnicos superiores no universitarios.
02 Docentes no Universitarios.
03 Grado Universitario.
04 Postgrado Universitario.
CARRERA: _____

07. Indique que estudios secundarios y/o terciarios cursó y/o finalizó en modalidad presencial. Marcar TODOS los estudios realizados con una cruz (X)

- 01 Nivel Medio (secundario o Polimodal)
02 Nivel terciario no universitario.
03 Nivel técnico o de grado universitario.
04 Nivel de postgrado.
05 Otros (ESPECIFICAR): _____

b) OPINIONES.

Elija en cada pregunta la alternativa que mejor exprese su opinión. Márquela con una cruz (X). Responder con **UNA SOLA OPCIÓN** por cada pregunta, con excepción de aquellas en las que se le soliciten más respuestas.

08. Si cursó y/o finalizó estudios secundarios y/o terciarios en modalidad presencial. ¿ Cómo calificaría la relación docente-alumno comparada con la Carrera de Bibliotecología a Distancia? Marcar con una cruz (X)

- 01 Hay mejor relación docente-alumno en la modalidad presencial.

- 02 Hay mejor relación docente-alumno en la modalidad a Distancia.
03 Es igual en ambas modalidades.
04 Otros (ESPECIFICAR): _____

09. Explique por qué calificó de ese modo la relación docente-alumno

10. Comparando esta modalidad a distancia con su experiencia en una modalidad presencial Ud. calificaría la carrera a distancia como:

Marcar con una cruz (X)

- 01 Que brinda mejores condiciones de estudio.
02 Que genera peores condiciones de estudio.
03 Que presenta iguales condiciones de estudio.
04 Otros (ESPECIFICAR): _____

11. ¿Cuáles de estas competencias son, según su criterio, importantes en su formación profesional?

Marcar con una cruz (X)

- 01 Formular y gestionar proyectos de información.
02 Capacitar y orientar a los usuarios para el mejor uso de las unidades de información.
03 Elaborar productos de información (bibliografías, catálogos, etc)
04 Recolectar, registrar, almacenar, recuperar y difundir la información con fines académicos y profesionales
05 Seleccionar , evaluar, preservar y conservar los materiales en las unidades de información.
06 Dirigir, administrar, organizar y coordinar unidades, sistemas y servicios de información.
07 Planificar los recursos económico-financieros y humanos del sector.
08 Promover una actitud crítica y creativa respecto a la resolución de problemas de información.
09 Fomentar una actitud abierta e interactiva con los diversos actores sociales
10 Identificar las nuevas demandas sociales de información.

12. ¿Considera que la mayoría de las mismas están presentes en su formación actual en la carrera de Bibliotecología a distancia?

Marcar con una cruz (X)

- 01 SI
02 NO
03 OTROS (Especificar) _____

Si su respuesta es **01. Si** pase a **13**, si es **02. No** pase a **15**

13. ¿ Cree que la modalidad a distancia incide favorablemente en la adquisición de esas competencias ?

Marcar con una cruz (X)

- 01 SI
02 NO

14. Explique por qué cree que incide favorablemente en la adquisición de esas competencias.

15. Cree que la modalidad a distancia incide negativamente en la adquisición de esas competencias.

Marcar con una cruz (X)

- 01 SI
02 NO

16. Explique por qué cree que incide negativamente en la adquisición de esas competencias.

17. Considera que la carrera que usted cursa contribuye a formar un profesional:

Marcar con una cruz (X) **TODAS** las que Ud. considera que la carrera contribuye a desarrollar.

- 01 Reflexivo.
02 Critico.
03 Autónomo.
04 Comprometido socialmente.
05 Capaz de resolver problemas de su campo profesional.
06 Articulador de teorías y practicas.
07 Conciente de las implicancias de sus acciones.
08 Contextualizador de sus practicas.
09 Capaz de resolver las cuestiones singulares de su tarea profesional.
10 En formación permanente.

18. Usted entiende que la modalidad a distancia contribuye a lograr esos aspectos de su formación.

Marcar con una cruz (X)

- 01 Mucho.
02 Suficientemente.

- 03 Poco.
04 Nada.

19. Especifique por qué.

20. En cuanto a la integración entre pares (otros compañeros) usted piensa que esta modalidad a distancia, en comparación con la enseñanza presencial:

Marcar con una cruz (X)

- 01 Facilita la integración
02 Es igual, con respecto a la presencial.
03 Dificulta la relación.
04 Otros. Especificar: _____

21. Identifique cual (es) son sus principales problemas al cursar la carrera:

Marcar con una cruz (X) **TODOS** los que considere importantes.

- 01 Disponer de tiempo suficiente para estudiar.
02 Acceder al material de estudio.
03 Relacionarse con los docentes.
04 Relacionarse con sus compañeros.
05 Resolver los problemas administrativos.
06 Tener autonomía en el estudio.

22. Indique cual (es) de los problemas señalados en la pregunta anterior son específicos de la modalidad a distancia.

Marcar con una cruz (X) **TODOS** los que considere importantes.

- 01 Disponer de tiempo suficiente para estudiar.
02 Acceder al material de estudio.
03 Relacionarse con los docentes.
04 Relacionarse con sus compañeros.
05 Resolver los problemas administrativos.
06 Tener autonomía en el estudio.

23. Explique por qué

ANEXO 4
MATERIALES CURRICULARES ANALIZADOS

Cuadro 17. Materiales curriculares analizados.

	ASIGNATURA	TIPO DE MATERIAL	AÑO	SOPORTE
1.	Administración I.	Guía Didáctica y Anexo textos.	1998	Impreso.
2.	Bibliografía.	Guía Didáctica y Anexo textos.	1998	Impreso.
3.	Catalogación I.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
4.	Catalogación I. (Actualización)	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
5.	Catalogación II.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
6.	Catalogación II. (Actualización)	Guía Didáctica.		CD -ROM
7.	Clasificación I.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
8.	Clasificación II.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
9.	Documentación.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
10.	Francés I.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
11.	Francés II.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
12.	Francés II.	Guía Didáctica y Anexo textos.		CD -ROM
13.	Inglés I.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
14.	Inglés I. (Nueva versión)	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
15.	Inglés II.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
16.	Introducción a la Bibliotecología.	Guía Didáctica.		Impreso.
17.	Introducción a la Bibliotecología. (Act.)	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
18.	Introducción a las Ciencias.	Guía Didáctica, A. textos y T.P.		Impreso.
19.	Introducción a las Letras.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
20.	Metodología de la Producción Textual.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
21.	Portugués.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
22.	Portugués.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
23.	Practica Profesional.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Diskette
24.	Procesos sociocomunicativos.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
25.	Referencia Especializada.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
26.	Referencia General.	Guía Didáctica.		Impreso.
27.	Referencia General. (Actualización)	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
28.	Referencia General.	Guía Didáctica y Anexo textos.		CD -ROM
29.	Tratamiento Automático de la Información I.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
30.	Tratamiento Automático de la Información I.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
31.	Tratamiento Automático de la Información II.	Guía Didáctica y Anexo textos.		CD -ROM
32.	Tratamiento Automático de la Información II.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
33.	Tratamiento Automático de la Información III.	Guía Didáctica y Anexo textos.		Impreso.
34.	Tratamiento Automático de la Información III.	Guía Didáctica y Anexo textos.		CD -ROM

ANEXO 5
INSTRUCTIVO PARA DESGRABACIÓN DE ENTREVISTAS

Instructivo para desgrabación de Entrevistas.

Aspectos Generales.

La desgrabación de las entrevistas constituye un aspecto central del proyecto, en tanto el material que estas nos proporcionan es una de las fuentes principales de datos del mismo. Por ello, y para facilitar el manejo de los datos, su reducción e interpretación, la tarea deberá realizarse con especial cuidado y minuciosidad.

La transcripción de las entrevistas deberá ser textual y siguiendo el sistema de notación que se especifica más adelante.

Normas técnicas.

Las entrevistas deberán transcribirse en procesador Microsoft Word, en el formato que se especifica a continuación:

- Papel Tamaño A4 (210 x 297 mm).
- Tipo y tamaño de letra: Times New Roman 12.
- Márgenes Superior, Inferior, Derecho e Izquierdo 3 cm.
- Desde el borde: encabezado y pié de página 1,25 cm.
- Numeración de páginas: borde superior izquierda.

Cada entrevista se cargará en un archivo independiente y el nombre del archivo deberá corresponder al Código de Identificación de la entrevista. Las entrevistas se guardarán en forma doble (dos diskettes) por razones de seguridad.

Identificación.

Cada entrevista se iniciará con un cuadro de identificación que será el siguiente:

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN									
ENTREVISTADO									
ENTREVISTADOR									
LUGAR	Facultad.				FECHA				
OBSERVACIONES									

El Código de Identificación de 7 (Siete) dígitos se organizará del siguiente modo:

DÍGITOS	CONCEPTO
1-2	Iniciales del entrevistado, según listado de entrevistados.
3-4	Iniciales del entrevistador.
5-6	Mes (Enero: 01 a Diciembre. 12)
7	Número de entrevista a ese entrevistado. (1, 2, 3, etc.)

Convenciones para la transcripción.

La transcripción de la entrevista se organizará del siguiente modo: el texto correspondiente a la intervención del **Entrevistador** estará precedido por la palabra **ENTREVISTADOR (01)** y el número de entrevistador que corresponda; mientras que en entrevistado se identificará como **DOCENTE (ABPV)**, siendo los cuatro dígitos los primeros cuatro que identifican la entrevista. Si se escuchara claramente una intervención de un tercero se la transcribirá precedida de la palabra **OTRO (01)** siendo el número posterior el correspondiente a cada tercero identificable. Cada intervención se separará de la siguiente por un renglón de interlineado.

El sistema de notación a emplear se basa en el sugerido en OXMAN, Claudia **LA ENTREVISTA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES.** Ed. EUDEBA. Buenos Aires, 1998.

Entonación: abarca una unidad extensa, como una proposición o una oración. Notación: interrogación (?) y exclamación (!) para los ascensos, y con barra simple (/) o doble (//) para los descensos, estos últimos entre paréntesis.

Intensidad o volumen: sus parámetros son alto/bajo y se aplican a unidades más extensas que la palabra. El bajo se registra con el signo ° precediendo el texto que irá entre paréntesis. El alto con mayúsculas.

Acento o énfasis: se asemeja al volumen alto, pero se aplica a una sílaba, la que se marca en mayúsculas.

Duración: corresponde a la extensión de un sonido. Notación según extensión corta (:) y larga (::).

Pausa: se la indica según la extensión. Notación: corta / y larga //.

Emisiones truncas: se señala con un guión. Ej: Yo le había d-

Respiración: hh respiración audible y .hh aspiración.

Fenómenos extraverbales: los fenómenos no léxicos vocales (cualidad de la voz) y no vocales se indican entre paréntesis (risas), (rápido), etc.

Dificultades: los párrafos inaudibles o generados por emisores no identificados se indican con paréntesis vacíos. ().

Ejemplo:

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN		A	B	P	V	0	5	1
ENTREVISTADO	Horacio Gómez							
ENTREVISTADOR	Pablo Vain							

LUGAR	Facultad.	FECHA	11-05-04
OBSERVACIONES			

ENTREVISTADOR (01): Me interesaría MUCHO poder conversar sobre como te impactó esta nueva modalidad.

DOCENTE (ABPV): Mirá // yo no estoy muy segura / pero me parece que s- .hh.

ENTREVISTADOR (01): ¿ Te resulta difícil hablar de este tema ?

DOCENTE (ABPV): NO, PARA NADA es que la situación de entrevista me pone algo nerviosa. ° (No sé bien porque me pone nerviosa).

OTRO (01): ¡ Ay, perdón ! no sabía que estaban grabando. ()

DOCENTE (ABPV): Bueno ¿ seguimos ?

ENTREVISTADOR (01): Bueno, en realidad todavía no comenzamos

DOCENTE (ABPV): (risas)

Bibliografía.

HUBERMAN, A. y MILES, M. **MANEJO DE DATOS Y MÉTODOS DE ANÁLISIS.** (Material del Proyecto de Investigación SUBJETIVIDAD, VIOLENCIA Y ÉTICA EDUCATIVA. CIDET. FCEQyN. UNaM. Traducción Luis Nelli. Posadas, 2000).

OXMAN, C. **LA ENTREVISTA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES.** Ed. EUDEBA. Buenos Aires, 1998.

ANEXO 6
MATRIZ DE ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Cuadro 15. Matriz de variables cualitativas para el análisis de las entrevistas.

VARIABLE CUALITATIVA	ENTREVISTADO		
	ABPV081	KLPV091	UVPV111
Tiempo de inserción en la carrera.			
Participación en el diseño de la modalidad a distancia.			
Actividad docente en la modalidad presencial.			
Diferencias generales entre ambas modalidades.			
Formulación de objetivos.			
Organización de los contenidos.			
Metodología de la enseñanza.			
Interacciones docente-alumno. (tutorías, e-mail, etc.)			
Perfil de alumno.			
Procesos comunicativos.			
Relación docente-alumno.			
Relación entre pares (alumnos).			
Procesos grupales.			
Diseño de los materiales curriculares.			
Evaluación de los materiales curriculares.			
Evaluación del aprendizaje.			
Relación teoría-práctica			
Planificación de la tarea docente.			
Evaluación de la tarea docente.			
Desempeño del rol docente.			
Manejo del tiempo.			
Apoyo administrativo y tecnológico.			

ANEXO 7
CODIFICACIÓN MATERIALES CURRICULARES

Cuadro 18. Codificación de los materiales curriculares.

	ASIGNATURA	TIPO DE MATERIAL	CÓDIGO
1.	Administración I.	Guía Didáctica y Anexo textos.	AB123
2.	Bibliografía.	Guía Didáctica y Anexo textos.	BC456
3.	Catalogación I.	Guía Didáctica y Anexo textos.	CD789
4.	Catalogación I. (Actualización)	Guía Didáctica y Anexo textos.	DE101
5.	Catalogación II.	Guía Didáctica y Anexo textos.	EF321
6.	Catalogación II. (Actualización)	Guía Didáctica.	FG654
7.	Clasificación I.	Guía Didáctica y Anexo textos.	GH876
8.	Clasificación II.	Guía Didáctica y Anexo textos.	HI543
9.	Documentación.	Guía Didáctica y Anexo textos.	IJ321
10.	Francés I.	Guía Didáctica y Anexo textos.	JK987
11.	Francés II.	Guía Didáctica y Anexo textos.	KL098
12.	Francés II.	Guía Didáctica y Anexo textos.	LM908
13.	Inglés I.	Guía Didáctica y Anexo textos.	MN678
14.	Inglés I. (Nueva versión)	Guía Didáctica y Anexo textos.	NO567
15.	Inglés II.	Guía Didáctica y Anexo textos.	OP345
16.	Introducción a la Bibliotecología.	Guía Didáctica.	PQ876
17.	Introducción a la Bibliotecología. (Act.)	Guía Didáctica y Anexo textos.	QR999
18.	Introducción a las Ciencias.	Guía Didáctica, A. textos y T.P.	RS111
19.	Introducción a las Letras.	Guía Didáctica y Anexo textos.	ST333
20.	Metodología de la Producción Textual.	Guía Didáctica y Anexo textos.	TU877
21.	Portugués.	Guía Didáctica y Anexo textos.	UV932
22.	Portugués.	Guía Didáctica y Anexo textos.	VU222
23.	Practica Profesional.	Guía Didáctica y Anexo textos.	UX777
24.	Procesos sociocomunicativos.	Guía Didáctica y Anexo textos.	XZ717
25.	Referencia Especializada.	Guía Didáctica y Anexo textos.	ZA451
26.	Referencia General.	Guía Didáctica.	AC223
27.	Referencia General. (Actualización)	Guía Didáctica y Anexo textos.	CE444
28.	Referencia General.	Guía Didáctica y Anexo textos.	EG123
29.	Tratamiento Automático de la Información I.	Guía Didáctica y Anexo textos.	GI121
30.	Tratamiento Automático de la Información I.	Guía Didáctica y Anexo textos.	IK989
31.	Tratamiento Automático de la Información II.	Guía Didáctica y Anexo textos.	KM114
32.	Tratamiento Automático de la Información II.	Guía Didáctica y Anexo textos.	MO131
33.	Tratamiento Automático de la Información III.	Guía Didáctica y Anexo textos.	OQ133
34.	Tratamiento Automático de la Información III.	Guía Didáctica y Anexo textos.	ZP005

ANEXO 8
MATRIZ DE ANÁLISIS DE MATERIALES CURRICULA-
RES

Cuadro 16. Matriz de Análisis de Materiales Curriculares.

		AB123	BC456	CD789
	GUÍA DIDÁCTICA.			
1.	Incluye programa de asignatura.			
2.	Presenta mapa o resumen de contenidos.			
3.	Refiere a como utilizar el material.			
4.	Relaciona con otras prácticas de la modalidad (tutorías, etc.)			
5.	Orienta sobre la evaluación.			
6.	Orienta en los modos de estudiar.			
7.	Relaciona con otras asignaturas.			
8.	Presenta los conceptos fundamentales.			
9.	Presenta las relaciones entre los conceptos.			
10.	Propone actividades para el aprendizaje.			
11.	Presenta actividades que relacionen teoría y práctica.			
12.	Incluye técnicas de auto-evaluación.			
13.	Promueve el meta-análisis.			
14.	Posee módulo de Trabajos Prácticos.			
15.	Menciona aspectos organizativos.			
16.	Promueve el trabajo grupal.			
	ANEXO TEXTOS			
17.	Presenta listado de textos.			
18.	Ofrece textos para el estudio.			
19.	Ofrece textos complementarios.			
	TRABAJOS PRÁCTICOS			
20.	Menciona aspectos organizativos.			
21.	Propone actividades para el aprendizaje.			
22.	Presenta actividades que relacionen teoría y práctica.			
23.	Incluye técnicas de auto-evaluación.			

24.	Ofrece textos para el estudio.			
25.	Ofrece textos complementarios.			
26.	Incluye actividades integradoras.			
27.	Promueve el meta-análisis.			
	DISEÑO			
28.	Utiliza otros códigos (icónico, imágenes, fotos, etc.).			
29.	El diseño gráfico es interesante (facilita, estimula, etc.).			
30.	Promueve al integración entre diferentes soportes.			
31.	Marca itinerarios a seguir.			

ANEXO 9
INFORME DE AUTOEVALUACIÓN

DOCUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN. ²⁹⁸

Estructura del informe presentado a la Carrera en Febrero de 2003, elaborado por las docentes Prof. Belarmina Benitez de Vendrell y Dra. Carmen Santander de Schiavo, con la colaboración de las Profesoras Mirtha Küffer, en el análisis de datos, y Mirta Miranda y María Norma Prevosti, en la localización de información.

Durante estos siete años de desarrollo del proyecto de la carrera de Bibliotecología en modalidad semipresencial fue posible dimensionar la proclama de la Prof. Edith Litwin “ (...) con voluntarismo no se hace educación a distancia” que, durante su visita a nuestra Facultad, cuando iniciábamos el camino, no alcanzábamos a comprender.

Con impulso tenaz, pero sin los medios adecuados, se ha llevado adelante un proyecto que a poco de andar comenzó a sufrir las consecuencias de estas carencias.

Las mayores dificultades se plantearon en la constitución y desempeño de los subsistemas:

- a) Producción de materiales, debido al tiempo excesivamente extenso de producción y edición del material de estudio, situación que incidió en la deserción y en la estensión de la cursada de los alumnos de la primera y de la segunda cohorte (1997-1998).
- b) Administrativo. El cambio de los actores responsables trajo aparejado un sinnúmero de dificultades, tanto para los docentes como para los alumnos.
- c) Evaluación. Al estar conformado por los mismos docentes, que debían producir el material y atender las tutorías, las actividades propias de este subsistema se han visto permanentemente resentidas.

Urge entonces la revisión del proyecto, de hecho ya perimido, en función de su adecuación a la realidad de nuestra Unidad Académica, por una parte, y por la otra, encarar un estudio serio tendiente a diseñar los modos de recuperación de aquellos alumnos que pasaron por la modalidad y abandonaron la carrera, mediante el planteo de estrategias académicas consistentes.

Es cierto también que modalidad semipresencial presenta comprobadas ventajas, tales como:

- a. La atención de necesidades de formación de personas con dificultades para asistir regularmente a clases presenciales.
- b. La posibilidad de un seguimiento personalizado del alumno con resultados pedagógicos altamente positivos.
- c. La formalización de vías de comunicación multidireccionales.
- d. La posibilidad de formación permanente tanto de docentes como de alumnos.

Sin embargo, el balance de los resultados de este trabajo nos coloca inevitablemente frente a la disyuntiva de seguir desarrollando una modalidad con numerosos flancos

²⁹⁸ BENITEZ DE VENDRELL, B. y SANTANDER, C. **INFORME DE EVALUACIÓN DE LA MODALIDAD A DISTANCIA.** Presentado a la Carrera en Febrero de 2003 por las autoras, docentes de la carrera, elaborado con la colaboración de las profesoras Mirtha Küffer, en el análisis de datos, Mirta Miranda y María Prevosti en la localización de información. Posadas, 2003

débiles, que necesitan ser revisados y reforzados antes de que sea demasiado tarde para intentar una recuperación.

Por ello es que sugerimos que se inicie una etapa de discusión y debate en torno a las problemáticas aquí planteadas a fin de alcanzar consensos que permitan el despliegue de estrategias de política académica tendientes a superar las contingencias.

La tarea de evaluación fue encarada por las profesoras Carmen de las Mercedes Santander de Schiavo y Belarmina Benítez de Vendrell, quienes fijaron la metodología de trabajo, analizaron la información y los instrumentos disponibles y redactaron el informe. Las actividades se realizaron en el período comprendido entre los meses de mayo de 2002 y febrero de 2003. La profesora Mirtha Ana Küffer de Hananía sumó su aporte para el análisis de datos y las profesoras Mirta Juana Miranda y María Norma Prevosti de Fabio colaboraron en la localización y sistematización de la información necesaria para el desarrollo de la evaluación.

Principales fuentes:

La documentación utilizada para la elaboración del informe fue:

- Proyecto de Carrera de Bibliotecología en Modalidad Semipresencial.
- Proyecto de Evaluación de la Carrera.
- Proyecto de Equipamiento del Laboratorio para Alumnos de Bibliotecología.
- Actas de Reuniones del Claustro Docente.
- Actas de reuniones de Consejo Departamental de la Carrera.
- Informes de Docentes
- Informes de la Coordinación
- Propuestas para la modificación del Plan de Estudios efectuada por alumnos en el marco de la Cátedra Práctica Profesional.
- Padrón de Alumnos Preinscriptos a la Carrera
- Partes Diarios.
- Registro de Trabajos prácticos.
- Libro de Temas de la Carrera.
- Comunicaciones dirigidas a los alumnos sobre el funcionamiento de la Carrera.

Además, se implementaron los siguientes instrumentos para la recolección de información:

- Formularios orientadores para la evaluación de las dimensiones de los materiales de las asignaturas: en el año 2000, se elaboraron informes docentes a partir de una guía presentada por la Coordinación en la que se ponía el acento en la evaluación de los materiales.
- Guía orientadora para la evaluación general del Plan de estudios en la Modalidad realizada a Docentes en el año 2002.
- Encuesta realizada a Alumnos: en el año 2002 se realizaron evaluaciones referidas al material de estudio. No obstante, el recorte a una única dimensión, los alumnos aportaron sus opiniones y argumentos en relación con otros aspectos académicos de la relación pedagógica.