

Las prácticas de enseñanza en educación a distancia

El caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto

Autor:

Solari, Adriana Mónica

Tutor:

Buzzi, Carmen Inés

2006

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado

TESIS

5-2-22

FACULTAD de FILOSOFIA y LETRAS

Nº 826548 MEC ^

08 MAY 2006

Agr.



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Didáctica

"Las prácticas de enseñanza en Educación a Distancia: El caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto"

Tesis presentada para optar al título de Magister en Didáctica

Adriana Mónica Solari

Director: Mgter. Carmen Inés Buzzi

Universidad Nacional de Río Cuarto

Buenos Aires, Mayo de 2006

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Dirección de Bibliotecas

TESIS. 5-2-22

ÍNDICE

ÍNDICE	1
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
PRESENTACIÓN	6
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	
1.1. LA PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN	8
1.2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA: SITUACIÓN DE PARTIDA	10
1.2.1. La Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)	13
1.2.2. La Facultad de Ciencias Económicas (UNRC) y la creación de la modalidad a distancia para sus carreras de grado	14
1.2.3. El proyecto de creación de la modalidad	15
1.2.4. Los interrogantes iniciales del estudio	19
1.3. ANTECEDENTES	20
1.4. OBJETIVOS	25
1.5. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA	26
1.6. ABORDAJE METODOLÓGICO	28
1.7. HISTORIZACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	45
CAPÍTULO 2: REFERENCIAS TEÓRICAS	
2.1. LA DIDÁCTICA: DE UNA CONCEPCIÓN INSTRUMENTAL A UNA MIRADA CRÍTICA	54
2.2. LA ENSEÑANZA Y EL PROFESOR COMO PROBLEMÁTICAS DE ESTUDIO DE LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA	57
2.3. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	60
2.3.1. Conceptualizar las prácticas de enseñanza	60
2.3.2. Comprender las concepciones del profesor universitario	65

2.4.	LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO MODALIDAD DE ENSEÑANZA	68
2.4.1.	La modalidad de enseñanza a distancia en la Universidad	72
2.4.2.	El profesor universitario, la enseñanza a distancia y las tecnologías.	77
2.5.	LAS TUTORÍAS COMO PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA MODALIDAD DE ENSEÑANZA A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD	79

CAPÍTULO 3: PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

3.1.	ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE DATOS	87
3.1.1	Entrevistas a los Docentes Tutores	88
3.1.2	Entrevistas a la Asesora Pedagógica	89
3.1.3	La observación de Reuniones de trabajo	89
3.1.4.	Los encuentros presenciales observados	91
3.2.:	LO QUE SE ENCONTRÓ EN EL TRABAJO DE CAMPO: CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS.	91
3.2.1.1.	De las entrevistas a los Docentes Tutores	91
3.2.1.2.	De las entrevistas a los Asesora Pedagógica	113
3.2.1.3.	De la observación de Reuniones de trabajo	123
3.2.1.4.	De la observación de Encuentros Presenciales	134
3.3.	A MODO DE CIERRE DEL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: EL HALLAZGO DE RECURRENCIAS Y DIFERENCIAS.	138

CAPÍTULO 4: SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS

4.1.	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS:	149
4.1.1.	Los tutores: sus concepciones y tareas	150
4.1.2.	La Asesora Pedagógica: sus concepciones y tareas.	158
4.1.3.	Estrategias didácticas de intervención.	161
4.1.4	TIC	164
4.1.5.	Modalidades comunicacionales	168
4.2.	ALGUNAS CONTRADICCIONES ENTRE LO DOCUMENTADO, LO ESCUCHADO Y LO OBSERVADO	176

4.3.	A MODO DE CIERRE: UN DILEMA PARA LOS DOCENTES TUTORES: ENTRE INNOVAR Y CONSERVAR	177
CAPÍTULO 5: LAS CONCLUSIONES DEL ESTUDIO		
5.1.	LOS HALLAZGOS RELEVANTES: SUS RELACIONES	178
5.2.	CONCLUSIONES	189
5.3.	RECOMENDACIONES	192
5.4.	REFLEXIONANDO EN PROSPECTIVAS	195
6.	BIBLIOGRAFÍA	199
7.	ANEXOS	211
▪	Anexo 1: Documentos institucionales:	
-	Proyecto para la implementación de la modalidad de a distancia en las carreras de grado de Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC (Resol. CD. 161/02)	
-	Despacho de Comisión de Enseñanza (Resol.CS. 104/01)	
-	Proyecto de implementación de la modalidad de educación a Distancia en las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC. (Resol CS. 104/01)	
-	Propuesta de creación de la Dirección de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC.	
-	Propuesta del Reglamento para docentes tutores Asesoría Pedagógica. Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC.(2002)	
▪	Anexo 2:: Transcripción de las entrevistas de los Docentes Tutores y a la Asesora Pedagógica.	
▪	Anexo 3: Transcripción de las observaciones de Reuniones de trabajo en equipo y de las observaciones de los encuentros presenciales.	

DEDICATORIA

A Martina ,Gonzalo y Roberto con todo mi amor.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Buenos Aires, por darme la oportunidad de cursar esta Maestría.

A los profesores de la Maestría, por abrirme amplias y nuevas puertas del conocimiento en el campo de la Didáctica y por las expectativas generadas con sus cursos.

A la Universidad Nacional de Río Cuarto, por el impulso a mi formación profesional:

A la Magister Carmen Buzzi, por aceptar ser la directora de esta tesis, por su revisión crítica, su contribución teórica y por estimularme a disfrutar con la realización del este trabajo.

Al Magister Claudio Asaad, por su colaboración, apoyo y orientación constante

A los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto que dedicaron parte de su tiempo a hablar sobre sus primeras experiencias como tutores en la modalidad a distancia.

A Susana Ríos, por su amable recibimiento en la Facultad y su valioso apoyo en el trabajo de campo.

A la Magister Marisa Moyano, quien desde su formación profesional colaboró en la corrección gramatical de este informe.

A Inés, compañera y por sobre todo amiga, escucha y lectora atenta, rigurosa y crítica.

A mis compañeras de cursado de la Maestría, por todo lo que aportaron a mis vivencias y por las experiencias compartidas.

A Roberto, quien sumó sus esfuerzos a los míos y sin los cuales hubiera sido imposible terminar esta tarea.

A todos los que de manera directa e indirecta me apoyaron para realizar la Maestría.

Adriana Solari.

RESUMEN

.Este informe expone el proceso y las conclusiones de la investigación "*Las prácticas de enseñanza en Educación a Distancia: El caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto*".

A partir del mismo se intenta describir, comprender e interpretar dichas prácticas, así como los significados que los docentes tutores les otorgan a las mismas, para construir esquemas conceptuales referentes a dicho objeto de investigación.

Se trabaja desde una perspectiva cualitativa con diferentes técnicas de recolección de datos como; observación de clases y reuniones de trabajo, entrevistas a docentes tutores y asesora pedagógica y análisis de documentos.

La tesis está estructurada en cinco capítulos. Situada la problemática de la investigación en el primer capítulo, el contenido del segundo fue centrado en el desarrollo de las referencias teóricas procurando una síntesis conceptual que permitiese identificar y caracterizar los hechos significativos para la interpretación y orientación de la información. En el tercer y cuarto capítulos se presenta el análisis de los datos desde dos niveles: intracategorial e intercategorial con el fin de encontrar nudos convergentes y divergentes de las opiniones, ideas, concepciones y valoraciones de los docentes tutores y la asesora pedagógica.

Se intenta así llegar en el capítulo final a reflexiones y derivaciones para la construcción de teoría en didáctica universitaria así como contribuir al diseño e implementación de innovaciones didácticas, a partir del análisis comprensivo, crítico y contextualizado de la realidad de las prácticas de enseñanza en el primer año con modalidad a distancia de las carreras de Ciencias Económicas de la Nacional de Río Cuarto.

PRESENTACIÓN

El contenido de este trabajo de tesis se estructura a partir de una investigación realizada en la Universidad Nacional de Río Cuarto. UNRC. En este contexto particular se analizan las *prácticas de enseñanza de los docentes en la modalidad a distancia en las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, ya que esta universidad se ha convertido en pionera de esta modalidad en la región, generando a partir del año 2002, una oportunidad para que todas las personas puedan tener las mismas posibilidades que los alumnos de la modalidad presencial.

Se trata de una investigación cualitativa, un estudio de caso en el que se trata de comprender cómo los docentes vivencian sus prácticas de enseñanza y cómo piensan y creen que son, involucrando a los actores con los problemas derivados de sus posicionamientos ante ellos. El estudio puede sintetizarse en la *comprensión e interpretación de las prácticas de enseñanza y los sentidos que los docentes tutores le otorgan a las mismas en la modalidad a distancia de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC*.

Para una percepción clara de la organización y contenido de esta tesis se presentan a continuación los aspectos más significativos de los diferentes capítulos.

En el **Capítulo 1** se contextualiza el ámbito de estudio como situación de partida, se presenta la problemática de investigación, se plantean los objetivos, la justificación y relevancia del estudio, se describen los aspectos metodológicos del trabajo y se desarrolla la historización del proceso de investigación.

En el **Capítulo 2** se realiza un desarrollo conceptual que condensa los ejes teóricos del trabajo. Se presenta la enseñanza como un objeto de estudio de la didáctica en general y de la didáctica universitaria en particular, al tiempo que se enfatiza la necesidad de comprender las concepciones del profesor universitario. Se toma un posicionamiento de punto de partida en relación con las prácticas de enseñanza, caracterizándose la modalidad de enseñanza a distancia y se realiza una mirada de la misma desde la didáctica universitaria. Por último, se presentan las tutorías como prácticas de enseñanza en educación a distancia. Este capítulo opera

como referente teórico de los siguientes por lo que recurrentemente se retoma y se problematiza a lo largo del trabajo.

En el **Capítulo 3** se presenta un primer nivel de análisis descriptivo a partir de los hallazgos del trabajo de campo, con la realización de las entrevistas a los Docentes Tutores, a la Asesora Pedagógica y las observaciones de reuniones de trabajo en equipo de cátedra e intercátedras y de encuentros presenciales.

En el **Capítulo 4** se desarrolla un segundo nivel de análisis con el que se buscó una interpretación intercategorial que permitiera relacionar todas las categorías y subcategorías generadas con el fin de profundizar la red de relaciones entre las unidades de sentido, tomando como ejes cinco categorías: *Los Tutores: sus concepciones y tareas*, *La Asesora Pedagógica :sus concepciones y tareas*, *Estrategias didácticas de intervención*, *TIC*, y *Modalidades comunicacionales*

El **Capítulo 5** condensa los hallazgos que se configuran como resultados, la relación de los mismos, las conclusiones que retoman los interrogantes iniciales de la investigación, buscando su comprensión e incluye el planteamiento de reflexiones y recomendaciones para estudios a futuro.

Los **anexos** contienen diversos documentos institucionales: Propuesta de creación de las carreras (resoluciones del Consejo Directivo de la Facultad y del Consejo Superior de la UNRC), Propuesta de creación de la Dirección de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC y Propuesta del Reglamento para docentes tutores. También se incorporan, la clave de siglas de categorías y subcategorías, las transcripciones de las entrevistas realizadas, y el registro de las reuniones y encuentros presenciales observados.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

- 1.2. LA PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN
- 1.3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA: SITUACIÓN DE PARTIDA
 - 1.3.1. La educación a Distancia en la Universidad Nacional de Río Cuarto
 - 1.3.2. La Facultad de Ciencias Económicas y la creación de la modalidad a distancia para sus carreras de grado
 - 1.3.3. El proyecto de creación de la modalidad
 - 1.3.4. Los interrogantes iniciales del estudio
- 1.4. ANTECEDENTES
- 1.5. OBJETIVOS
- 1.6. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA
- 1.7. ABORDAJE METODOLÓGICO
- 1.8. HISTORIZACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

*"De los problemas nacen las teorías".
Lev. Vygotsky*

1. LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

Los enfoques acerca de la enseñanza, la docencia universitaria, como así también de las problemáticas relativas a la implementación de la modalidad a distancia son múltiples y de absoluta actualidad en la Universidad del siglo XXI.

Durante el último siglo, caracterizado por profundas transformaciones socio-culturales y rápidos avances científicos y tecnológicos, la universidad ha debido replantear sus funciones al estar inmersa en una sociedad post-industrial y post-moderna, por lo que tuvo y tiene que buscar respuesta para las necesidades y características que presentan los estudiantes que ingresan a ella y provienen de este tipo de sociedad calificada como la sociedad de la información y del conocimiento.

Al respecto, de Alba opina que

"Los cambios tecnológicos han venido a dislocar los espacios sociales y culturales propios del Siglo XX y a contribuir de manera muy significativa a la constitución de nuevos e inéditos espacios sociales que serán propios del Siglo XXI. Estos, implican transformaciones en los estilos de vida, las prácticas productivas, los medios de comunicación y transporte, en las formas organizacionales y en las formas del pensar tanto determinativas y teóricas como cotidianas." (2000; 48).

Según Castells (1994) la revolución tecnológica se caracteriza por estar centrada en los procesos, tener impacto en todas las esferas de la actividad humana y porque tanto su insumo como su producto, es la información. Estos dos rasgos caracterizan la naturaleza de los cambios tecnológicos actuales a diferencia de los del pasado, ya que los actuales se relacionan fundamentalmente con el tratamiento de la información y con la ampliación de funciones que se consideraban privativas de la inteligencia humana.

A tal punto la información ha tomado un lugar central que algunas corrientes de pensamiento hablan de la "sociedad de la información". Nosotros preferimos hablar de "sociedad del conocimiento" (Tedesco, 2002) porque consideramos que el concepto de sociedad de la información, introducido en los años setenta del siglo XX por Bell y Touraine, ha venido evolucionando en los primeros años del actual siglo para convertirse en sociedad del conocimiento. Ésta se diferencia de la anterior, en la que se habla de manejo de datos, mientras que en la del conocimiento se pretende más que manejar y usar datos, obtener conocimientos con base a la interpretación de los mismos y que estos conocimientos puedan aportar significados y soluciones a problemas reales.

La tarea de analizar, estructurar, asimilar y convertir la gran cantidad y variedad de información en conocimiento, le compete al sistema educativo en general y a la universidad en particular.

Así estas formas de abordar el conocimiento, elaborarlo, producirlo, y entenderlo, utilizándolo para el beneficio individual y social están sufriendo transformaciones continuas, que influyen directamente en los educadores, ya que se está transformando la manera de relacionarse con la realidad, la forma en que se enseña y la forma en que se aprende.

En este contexto, la actividad de enseñar implica grandes incertidumbres, que es importante develar. Como afirma Jackson (2002) la enseñanza es vista como un acto de complicada interacción pedagógica con el aprendizaje, inserta en un mundo de desconocidas dificultades escasamente aceptadas por la mayoría de la gente.

Todo ello es un gran reto, por lo que el desafío del planteamiento del problema a investigar no está sólo en abordar un constructo polisémico y complejo como es el de prácticas de enseñanza, sino en hacerlo desde y a partir de las acciones y las concepciones de los docentes que se desempeñan como tutores en la modalidad a distancia en la universidad.

El objeto social de esta investigación refiere a *las prácticas de enseñanza de los docentes tutores de primer año de la U.N.R.C., en las carreras con modalidad a distancia de la Facultad de Ciencias Económicas.*

Quando hablamos del objeto de investigación no nos referimos a un objeto tangible sino a un objeto construido a partir de la interrogación del sujeto que interroga desde un contexto, desde un lugar, por lo que para su estudio se hace necesario

sitarlo, presentando el contexto local de nuestra Universidad: la Universidad Nacional de Río Cuarto y dentro de ésta la Facultad de Ciencias Económicas.

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA: SITUACIÓN DE PARTIDA

La UNRC fue creada en 1971 por Ley Nacional dentro de un programa de adecuación de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo y como respuesta a un fuerte movimiento social tanto local como regional que permitió una importante conquista cultural de la región. Se trata de una institución nacional de educación superior pública y gratuita, poseedora de una impronta particular a partir de su concepción, gestación comunitaria y trayectoria.

El nacimiento de la Universidad Nacional de Río Cuarto fue consecuencia de una movilización de la comunidad por una parte y por otra, respondió a una necesidad de control político del gobierno nacional de facto del general Lanusse. Según esta perspectiva la creación de centros universitarios dispersos y lejanos de las ciudades podía descomprimir los centros de estudios de las universidades tradicionales, para desactivar las protestas estudiantiles, lo que justificaba la creación de una universidad ubicada estratégicamente a seis kilómetros de la ciudad de Río Cuarto.

Pérez Lindo (1985) al analizar esta temática sostiene que en esta política fundacional no se partió de proyectos de educación-desarrollo, por lo que no se tuvo en cuenta que la educación no es por sí misma un factor de desarrollo si no está vinculada a la transformación económica, social y hasta política de una Nación. Al preguntarse si las nuevas universidades constituyen un factor de desarrollo, expresa que algunas como las de *Río Cuarto*, *Luján*, *Comahue*, *Salta* y otros formularon proyectos novedosos para servir a la comunidad, para producir nuevas tecnologías y para promover el desarrollo económico.

La UNRC desde su creación está estructurada académicamente en Facultades, que son las unidades encargadas de organizar, impartir y administrar la amplia y diversa oferta educativa. Estas Facultades son cinco: *Agronomía y Veterinaria*, *Ciencias Exactas*, *Ciencias Humanas*, *Ingeniería* y *Ciencias Económicas*, todas con asiento en el campus universitario. Las mismas ofrecen actualmente 52 carreras de grado, 16 de posgrado, cuentan con 20.000 alumnos de grado, un ingreso medio anual de 4.000 estudiantes, 700 alumnos de posgrado, 12.000 graduados y 471 personal de apoyo administrativo y técnico

El cuerpo docente está integrado por más de 1.700 docentes, entre profesores efectivos y auxiliares docentes, de los cuales el 38%, cuenta con dedicación exclusiva y el 30% con semi-exclusiva. El ingreso a la carrera docente universitaria es a través de concursos públicos de antecedentes y oposición, exigiéndose contar con un título de cuarto nivel o mérito equivalente como condición para ser profesor, por lo que se desarrollan programas de promoción para la formación de posgrado.

La enseñanza de grado en la UNRC es totalmente gratuita y el sistema de admisión de alumnos es libre e irrestricto.

La UNRC, según su Estatuto, forma y capacita profesionales y técnicos con una conciencia argentina, apoyada en nuestra tradición cultural, según los requerimientos regionales, nacionales y latinoamericanos. Para lograr este objetivo se promueven procesos de educación formativa que fomenten en el estudiante su criterio de análisis propio y las cualidades que lo habiliten para actuar con idoneidad social e intelectual en su profesión, tanto en su actividad pública como privada, orientada primordialmente por los valores de la solidaridad social.

Desde esta conceptualización, en la UNRC se entiende la docencia como la más importante función institucional y como una de las actividades de mayor responsabilidad social. Esta función es objeto de permanente reflexión y análisis, orientado al mejoramiento de la calidad de la educación.

Los comienzos reales fueron en 1972, con alumnos ingresantes y con el resto (la mayoría) provenientes de la ex Universidad del Centro y del ex Instituto Superior de Ciencias; en la primera con carreras como Ingeniería Agromecánica y *Contador Público* y en el segundo los profesados a nivel terciario para la enseñanza media.

La Universidad no fue ajena a las dramáticas situaciones políticas, económicas y sociales que se vivieron en el país por aquel entonces. La institucionalización de la democracia permitió a la Universidad llegar a la autonomía, elegir sus autoridades, definir sus objetivos en Asambleas Universitarias y comenzar a transitar su rumbo en busca de los nuevos logros. Ese camino transitamos en estos últimos veinte años.

En el segundo tramo de su vida institucional, hemos sido testigos y protagonistas del crecimiento y transformación de la Universidad, sus compromisos con la formación de los alumnos, el fortalecimiento y expansión de las actividades de investigación, el hacer en conjunto con la sociedad, la formación y capacitación de sus docentes y trabajadores, la dinámica de los movimientos estudiantiles.

Actualmente la educación pública y la Universidad se encuentran frente a situaciones complejas y preocupantes, razón por la cual como en los años pasados, el

porvenir va a requerir de todos los universitarios mayores esfuerzos, estudios e investigaciones y un alto compromiso con la institución y la sociedad.

Por lo tanto, la Universidad tiene un deber estratégico e ineludible en el debate actual y los universitarios tenemos que ser intérpretes permanentes de la necesidad de desarrollo económico y social, pues es el sentido primario de esta creación social que es la universidad; pero también determinar con claridad que eso sólo se puede hacer si la universidad es una real institución de conocimiento científico, con capacidades educativas innovadoras, orientadas al mejoramiento de todas las actividades de los ciudadanos. Este es el contrato social que llevamos adelante, la gran responsabilidad es entonces generar conocimiento y transmitirlo al cuerpo social.

Al respecto, en la Universidad Nacional de Río Cuarto, a partir de su Estatuto se sostiene que se debe procurar la formación intelectual, científica y técnica de los alumnos y que la enseñanza debe orientarse hacia la formación integral del hombre: *"de manera que la labor que realice a través de las profesiones o por medios técnicos-científicos influya positivamente en el desarrollo económico, social y cultural de la sociedad."* (Estatuto, Título V, Capítulo 1).

Así, las universidades se van a tener que preparar y adaptar para recibir mayor cantidad de estudiantes y esa preparación incluye a todos (autoridades, docentes, no docentes, estudiantes).

Para ello las nuevas tecnologías ofrecen muchas posibilidades, pero también exigen actitudes y habilidades distintas tanto de los docentes, como de los estudiantes y de los no docentes. Estas tecnologías no van a sustituir a los docentes, por el contrario van a requerir de ellos más dedicación y más capacitación.

Si se considera que la universidad tiene que estar comprometida con las demandas sociales se puede afirmar con Salinas (2000) que: *"la institución educativa tal como la conocemos fue diseñada para resolver problemas del pasado que seguramente han llegado hasta nuestros días, por otra parte y que en estos momentos las necesidades sociales son otras"*.

En coincidencia con este planteo, el Consejo Superior de la UNRC dicta una resolución (271/91) en la que señala que las Facultades deben revisar los planes de estudio vigentes e incorporar nuevas ofertas de grado. En los lineamientos de esta resolución, a partir de la concepción desarrollada en el Estatuto de la UNRC, se concibe al hombre como: *"un sujeto social, crítico y comprometido con su realidad socio-cultural, se elabora un perfil de profesional y se lo caracteriza como un sujeto que tiene que asumir su profesión, como un científico que propone soluciones a*

problemáticas sociales actuales y futuras". Propone: " una formación científica con un conocimiento claro, articulado, con base epistemológica que le permita al alumno interpretar, analizar y valorar la realidad para proponer soluciones, al mismo tiempo para la creación de nuevos conocimientos y la búsqueda de soluciones de una manera activa y participativa". (Res. 271/91. Anexo 1)

Asimismo, ante la crisis institucional argentina vivida en el año 2001, la UNRC ha declarado: *"Estamos en una situación social, política y económica crítica a nivel nacional, que requiere del compromiso, creatividad, solidaridad y responsabilidad de parte de toda la sociedad y principalmente de quienes tienen el mandato popular para modificarla..."* (Declaración de la Asamblea Universitaria. UNRC. 2001).

1.1.1. La Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Río Cuarto

La historia de la educación a distancia en nuestra Universidad comienza a mediados de la década de los años ochenta cuando un grupo de docentes, verdaderos pioneros de este tipo de proyectos, inicia las primeras experiencias, que mantuvieron una silenciosa continuidad en los años que siguieron.

Recién a finales de los noventa y a principios de este siglo la conducción de nuestra Universidad decide priorizar la educación a distancia como un modo de crear espacios de planificación, producción y desarrollos de proyectos educativos.

Este marco fue propicio para una serie de acciones: a partir de 1999 la universidad integra la *Red de Universidades Nacionales de Educación a Distancia de la Región Centro- Oeste* (Córdoba, La Rioja, San Juan, San Luis, Cuyo, Villa María y Río Cuarto). Estas instituciones acordaron en octubre de 1999 desarrollar acciones para impulsar el desarrollo de las modalidades a distancia en el ámbito universitario. La primera tarea conjunta fue la realización del *Curso Interuniversitario de Educación a Distancia para docentes universitarios*, del cual participaron sesenta docentes de la UNRC en sus dos ediciones (2000-2002)

En el año 2000 se aprueba la creación del Consejo de Educación a Distancia integrado por representantes de las cinco Facultades y de la Secretaría Académica de la Universidad, que tiene como objetivo principal la gestión de un espacio destinado al análisis, discusión y asesoramiento de la implementación y desarrollo de propuestas educativas a distancia que surjan de las diferentes áreas académicas de la UNRC.

Además se cuenta desde el año 2001 con una plataforma educativa propia denominada *"SIAT" (Sistema de Apoyo a la Teleformación)*.

1.1.2. La Facultad de Ciencias Económicas y la creación de la modalidad a distancia para sus carreras de grado.

La Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC cuenta con tres carreras de grado (*Contador Público, Licenciado en Administración de Empresas y Licenciado en Economía*) y a través de las mismas se propone:

- Formar académicamente con calidad tanto en su enseñanza de grado (presencial y a distancia) como de posgrado.
- Establecer una integración con el medio local y regional ya sea con otras instituciones (públicas o privadas) como con los graduados.
- Propender políticas interdisciplinarias en cuanto a la investigación.
- Revalorizar valores culturales, éticos y morales.

Desde este marco, en el año 2000, la Facultad de Ciencias Económicas modifica el plan de estudio de sus carreras, vigente desde la creación de la UNRC. Tanto en el plan original, como en el actual, las tres carreras comparten un ciclo básico. Esta estructura curricular determina que todos los alumnos cursen las mismas materias en dicho ciclo básico de dos años y luego un ciclo específico de tres años que varía según la carrera elegida.

En julio del año 2001, en esta Facultad, se conforma una comisión que se aboca a redactar *un Anteproyecto para la creación de las mismas carreras que se brindan en la modalidad presencial con modalidad a distancia*.

Este *Anteproyecto* convertido en *Proyecto*, fue aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad (Resol.C.D. 161/01) y por el Consejo Superior por unanimidad en octubre del mismo año (Resol.C.S. 104/01). En esta resolución se resalta que: *"En ningún caso la implementación de estas carreras implica la puesta en funcionamiento de un sistema de arancelamiento; se garantiza por lo tanto la continuidad en los principios de la educación pública y gratuita"*.

La modalidad se comenzó a instrumentar en el año 2002.

Es importante señalar, que ésta es la primera vez en la historia de esta Universidad que se dictan *carreras de grado con modalidad a distancia*, ya que anteriormente sólo se habían implementado algunos cursos de capacitación y extensión. Es importante destacar que esta propuesta educativa con modalidad a distancia se desarrolla dentro de una institución universitaria de educación presencial,

lo que estaría indicando posiblemente los inicios de la denominada "bimodalidad" en la UNRC.

Por otra parte, la UNRC atrae a una población de ingresantes cada vez más numerosa, en franca expansión de la matrícula, posicionándose la *Facultad de Ciencias Económicas* en tercer lugar en relación con la cantidad de alumnos inscriptos anuales y la carrera de *Contador Público* como la que más inscriptos registra (aproximadamente 600 por año), del total de carreras que la Universidad ofrece, seguida por la carrera de Medicina Veterinaria.

1.1.3. El Proyecto de creación de la Modalidad

En la primera parte del *Proyecto de creación de la Modalidad* se presentan: características del sistema, particularidades de los subsistemas de gestión y administración y de evaluación, así como también el subsistema de organización de los contenidos y servicios al alumno, mientras que en una segunda parte se define la organización curricular, con detalle de los contenidos mínimos, recorridos curriculares y objetivos de cada área disciplinar.

La modalidad a distancia en el grado se plantea entonces en el proyecto de creación, como una de las posibles soluciones para ayudar a *descomprimir a las cátedras de primer año*, sin excluir a ningún aspirante del sistema universitario.

Desde esta perspectiva se considera la posibilidad de democratizar el acceso:

"Poder dictar las carreras con la modalidad de Educación a Distancia permitiría, entonces, darle la oportunidad a muchas personas que no pueden vivir en Río Cuarto de estudiar, accediendo a un sistema de estudios más económico con la misma calidad educativa. De alguna manera la educación a distancia, en este caso, estaría cumpliendo con uno de sus principios fundamentales que es la democratización de la educación". (Proyecto 2001; 3)

La modalidad a Distancia en esta Facultad incorpora distintos recursos tecnológicos para la comunicación e información y como características generales, el sistema exige que los docentes que se desempeñan como Tutores y Contenidistas formen parte de la disciplina que curse el estudiante. Preferentemente el docente que actúa como Tutor es un auxiliar de tiempo completo o medio tiempo, y los Contenidistas son los Profesores Responsables de las respectivas cátedras en la modalidad presencial, quienes escriben los Módulos que se utilizan como material de estudio en todas las asignaturas.

En este sentido, otro punto a tener en cuenta se vincula con las *características de las carreras que ofrece la Facultad de Ciencias Económicas*, se trata de áreas disciplinares específicas que pueden adecuarse perfectamente a la modalidad

Los docentes (especialmente los que se desempeñan como tutores) tienen en su mayoría, título universitario de Contador Público, Licenciado en Economía, Licenciado en Administración, pero también hay profesores de Historia, Licenciados y Profesores en Matemática y Abogados. Algunos están cursando posgrados y otros los han finalizado. Algunos docentes, especialmente los de primer año, han cursado, como carrera de Posgrado, la Especialización en Docencia Universitaria. (Secretaría Académica. UNRC)

Respecto a la formación en educación a distancia, se advierte que ningún docente ha realizado cursos o posgrados sobre esta temática en años anteriores, han realizado talleres sobre la temática, coordinados por la Asesora Pedagógica, implementados el año anterior del inicio de la modalidad en la Facultad.

En relación con la disponibilidad edilicia, la *Facultad de Ciencias Económicas* cuenta con un edificio propio en el que se encuentran las oficinas del Decanato, el Vice Decanato, la Secretaría Académica, la Secretaría Técnica y la Secretaría de Posgrado; así como también todas las direcciones de Departamento, los cubículos docentes y las oficinas de Administración de la Facultad.

En un ala construida recientemente funciona el Laboratorio de Informática, el Área de Comunicación y el Área de Educación a Distancia, que dispone de un emplazamiento propio. Este espacio permite centralizar las actividades de gestión y ofrecer un lugar de atención personalizada en el campus universitario para alumnos, docentes y personas interesadas en solicitar información acerca de la modalidad.

Para el primer tramo de las carreras con modalidad a distancia (2002-2003), se estableció un cupo de 150 alumnos para cursar las asignaturas correspondientes al primer y segundo cuatrimestre del Ciclo Básico: *Matemática I, Lógica y Metodología de las Ciencias y Contabilidad I*, (primer cuatrimestre), *Introducción a la Economía, Matemática II e Historia Económica y Social* (segundo cuatrimestre) y el trabajo con módulos impresos, teniendo en cuenta que la unidad académica no contaba con la capacidad tecnológica para trabajar con entornos virtuales que facilitan la interactividad y que el perfil de alumno esperado no poseía la capacidad técnica para estudiar con estos sistemas.

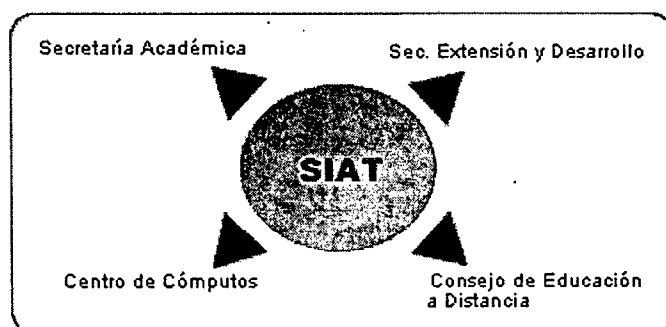
Cada materia se divide en cuatro módulos y el desarrollo de cada módulo se extiende aproximadamente un mes. Los alumnos deben aprobar un módulo para continuar con el siguiente.

En el proyecto fundacional se prevé la evaluación del mismo de acuerdo con el modelo de indicadores propuestos por Directrices para la Educación a Distancia. Consejo de Calidad en la Educación Superior (HEQC). Agencia de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (QAA). Gran Bretaña. 1997. Está previsto que las diferentes etapas de la evaluación del proyecto generen informes parciales que se utilizarán para revisar cada una de las acciones desarrolladas hasta ese momento. Además la evaluación del proyecto considerará, luego de cumplida la primera etapa un proceso de evaluación externa especializada en la gestión de la modalidad a distancia. Actualmente está en trámite el proceso de aprobación ministerial.

A partir del año 2003, se incorpora en la modalidad a distancia en la Facultad, el SIAT (SISTEMA INFORMÁTICO DE APOYO A LA TELEFORMACION. UNRC.)

El SIAT es un sistema informático que permite automatizar los procesos de gestión y administración de cursos y los procesos de gestión y seguimiento de las comunicaciones vía medios telemáticos entre docentes y alumnos participante. Es desarrollado y administrado por el Programa Informática Región Centro (IRC), dependiente de la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la UNRC.

El desarrollo y funcionamiento del SIAT involucra diferentes áreas de la UNRC: la Secretaría de Extensión y Desarrollo, el Centro de Cómputos, la Secretaría Académica y el Consejo de Educación a Distancia.



El SIAT, en su presentación, describe el aula virtual como: "un espacio de intercambio y discusión a partir de una serie de opciones a las que el usuario puede acceder para incorporar sus producciones, discutir sobre determinados temas o transferir contenidos". Tanto los alumnos como los docentes tutores tienen acceso al aula virtual a través del nombre del usuario y contraseña dada.

El *aula virtual* consta de varias ventanas: "*administración del curso*" (utilizado para actualizar pizarrón, calificaciones, entre otros), "*pizarrón y novedades*" donde los alumnos leen los mensajes que envían tanto docentes tutores como responsables del área de distancia en envío de novedades (fechas de exámenes, por ejemplo) "*materiales del curso*" (se cuelgan todos los materiales, tanto los módulos de los contenidistas como las resoluciones de las actividades, material de apoyo, entre otros); y otras ventanas que contienen información estadística, datos del curso, usuarios conectados y datos personales.

Cabe mencionar, por último, que también la plataforma tiene correo electrónico y foro, donde los alumnos pueden plantear sus dudas a través del envío de un mail con archivo adjunto, y compartir opiniones de un tema particular relacionado con los contenidos de la materia, o resolver un desafío, a través del foro.

Respecto a los servicios al alumno, en la modalidad éste tiene los mismos beneficios que el alumno del sistema presencial, pudiendo utilizar todas las ofertas que brinda la UNRC en cuanto a: Biblioteca, Salud, Deportes, Becas, Comedor Universitario, etc. El alumno dispone de un centro de atención personalizada de 8 a 20 hs. de lunes a viernes y un sistema de contestador automático en el cual puede dejar sus datos para que luego las personas del área puedan contestar a sus dudas. También se cuenta con servicio de fax.

El sistema controla la cantidad de consultas que realizan los alumnos y analiza junto con los tutores, el estado del curso, nivel de participación de los estudiantes, necesidad de generar nuevos materiales, etc.

Respecto a la modalidad de *evaluación*, los exámenes parciales y finales son generalmente presenciales, mientras que la aprobación de los cuatro módulos y del examen parcial permite a los estudiantes regularizar cada materia.

La modalidad está organizada con un Tutor cada 30 alumnos.

Esta caracterización es en sí misma interesante y amerita atención, perfilándose como espacio a indagar.

1.1.4. Los interrogantes iniciales del estudio

Así, desde la perspectiva del contexto descrito, surgen una serie de planteos que pueden sintetizarse en una pregunta inicial y general:

¿Cuáles y cómo son las prácticas de enseñanza de los docentes tutores, en las carreras de Ciencias Económicas de la UNRC, del primer año universitario con modalidad a distancia?

La generalidad intrínseca de la preocupación central da lugar a varias preguntas específicas:

- ¿Qué significados atribuyen, los docentes tutores, al proceso de diseño y puesta en acción de sus prácticas de enseñanza en la modalidad a distancia en la universidad?
- ¿Qué diferencias y semejanzas se encuentran en las prácticas de enseñanza de los docentes tutores de las diferentes asignaturas?
- ¿Qué características adoptan las prácticas de enseñanza a distancia para facilitar la apropiación de los contenidos seleccionados y presentados en los materiales?
- ¿Cuáles serían las condiciones esperables para el docente tutor que trabaje en la modalidad a distancia en esta Facultad?
- ¿Qué logros y obstáculos perciben en el trabajo desarrollado los docentes tutores y la asesora pedagógica en el primer año de desarrollo de la modalidad?

1.2. ANTECEDENTES

Como el planteamiento general del problema a investigar gira en torno a la *Prácticas de Enseñanza de los docentes tutores y la significación que les otorgan a las mismas en la modalidad a distancia en la Universidad*, lo que se pretende es conocer e interpretar las prácticas desde los significados asignados por los sujetos y las condiciones contextuales.

La búsqueda de antecedentes constituye un aspecto relevante para toda investigación, pero es también un factor problemático por cuanto el acceso a informes de investigación, al no haber una sistematización de toda la información sobre cada problemática, puede llegar a transformarse en un trabajo azaroso.

En esta búsqueda hemos visto que las prácticas docentes, en tanto objeto de investigación, han sido suficientemente indagadas y desde diferentes perspectivas, pero el objeto específico focalizado para nuestra investigación se distingue de ellos, así como la singularidad de la unidad de estudio elegida.

La revisión de la literatura sobre los antecedentes específicos relacionados con la problemática planteada, permite advertir la amplitud, variedad y complejidad de trabajos de investigación que actualmente se desarrollan en relación con los diferentes ejes en los que se implica la presente investigación: *prácticas de enseñanza; concepciones de los docentes; educación a distancia; tutorías.*

En el proceso de la investigación, según Tejada "el análisis y revisión de los aportes y los antecedentes implica la exigencia de reflexión, la exploración de ideas, el nivel de abstracción y el compromiso personal". (1997;44).

La revisión efectuada referida a la lectura de actas y producciones de Jornadas y Congresos de Investigación de la UNRC de los últimos años, muestra que no se han desarrollado estudios e investigaciones que aborden la problemática de la enseñanza de grado en la modalidad, ni experiencias relacionadas.

Al recurrir a material de otras universidades y a otras fuentes como Internet, ha sido posible acceder a información actualizada y se ha logrado el contacto con especialistas destacados en educación a distancia.

Las experiencias que se reseñan a continuación están referidas a diferentes *Proyectos de Investigación* desde dónde se han desplegado actividades, experiencias y reflexiones, en los últimos años, que constituyen valiosos antecedentes inmediatos de este estudio.

En el campo de *las investigaciones sobre prácticas de enseñanza en la universidad* se destacan en nuestro país especialmente, las investigaciones de Edith Litwin y equipo sobre la buena enseñanza y las configuraciones didácticas, a partir de la investigación colaborativa (UBA., 1997 y continúa).

Pueden mencionarse:

- "El tratamiento de los contenidos en las configuraciones didácticas de la buena enseñanza: la incidencia del campo disciplinar". Becaria: Mariana Maggio Directora: Edith Litwin. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

- " *La articulación entre didáctica y tecnología educativa en las prácticas de la enseñanza en la universidad al final del siglo: la imbricación de las nuevas tecnologías en las configuraciones didácticas*" Becaria: Mariana Maggio Directora: Edith Litwin. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- " *El impacto de las nuevas tecnologías en la comunicación didáctica en la clase universitaria*" Tesis de Maestría de Anahí Mansur. Directora: Edith Litwin Facultad de Filosofía y Letras. UBA .
- " *Las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios analizadas desde la perspectiva del impacto de las tecnologías en el conocimiento*". Tesis doctoral de Carina Lion. Directora: Edith Litwin Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

En el campo de la educación a distancia, en el ámbito internacional se pueden destacar entre otras, las difundidas *experiencias* de la Open University de Inglaterra, la Universidad Abierta de Venezuela, la Universidad Abierta de los países bajos, la Universidad Estatal a Distancia de San José de Costa Rica, la UNAM, Instituto Tecnológico de Monterrey , la UOC ,etc. En la actualidad, puede afirmarse que España ostenta una de las mayores universidades del mundo, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) considerada por la UNESCO (2002) como una "megauniversidad" por tener una matrícula que supera los 100.000 estudiantes

También en España en 1995 se creó la primera universidad virtual, la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Su propósito era llenar los huecos que dejaba vacíos la universidad presencial clásica y facilitar el acceso a estudios superiores a personas que por sus condiciones no lo hubieran conseguido nunca.

En el año 2003 en Latinoamérica se ha realizado un Estudio Comparado de la Educación Superior a Distancia (Universidad de Mérida. Venezuela) con el objetivo de caracterizar la Educación a Distancia en la Educación Superior en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, España, México y Venezuela, a partir de variables relevantes en los estudios bajo la modalidad a distancia, entre las que se encuentran las características y funciones del tutor. Los resultados muestran que en estos países se presentan similitudes en cuanto al concepto de educación a distancia, los principios y características que rigen esta modalidad, las tecnologías de comunicación utilizadas, los materiales impresos, la evaluación de los aprendizajes, mientras que las características y funciones del tutor tienen particularidades propias de los países y universidades estudiados

En nuestro país la *UBA XXI* (Universidad de Buenos Aires) es uno de los programas de educación a distancia con mayor tradición que dicta en la modalidad ocho materias correspondientes al Ciclo Básico Común (CBC). A lo largo de su historia se han gestado diversas acciones referidas a las funciones de extensión, docencia e investigación. Las investigaciones realizadas en el marco de este Programa en los años 1991, 1996, 1998 y 2003-2004, refieren particularmente al perfil del alumnado, con el fin de generar propuestas pedagógicas acordes a sus necesidades. Así, se realizan comparaciones que dan cuenta de cambios significativos en dicho perfil, tanto por cambios en la oferta curricular como por modificaciones en el contexto socio-económico.

En las *Universidades Nacionales de Argentina* (según relevamiento de *Red Universitaria de Educación a Distancia de Universidades Nacionales -RUEDA-*) se desarrollaban en diciembre del 2004, los siguientes Programas de investigación en el campo:

- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires: *“Investigación evaluativa del Programa articulatorio y seguimiento del desempeño académico de los alumnos de los primeros años de la carrera Medicina Veterinaria.* Director: Mónica Inés Di santo.
- Universidad Nacional de Entre Ríos: *“Una modalidad innovadora para profesionalizar al personal de Enfermería en servicio. El caso de la carrera de Profesionalización de Auxiliares de Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud.* Directora: María Margarita Hraste
- Universidad Nacional de Mar del Plata : *“La gestión de proyectos de educación a distancia: Análisis de viabilidad del desarrollo e implementación de la modalidad a distancia en la enseñanza de las ciencias económicas en el ámbito de la UNMdP”* Director :Ottorino Mucci
- Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco" *“Materiales de Estudio Universitario en Proyectos de Educación a Distancia. Análisis del Diseño Didáctico de Materiales Escritos en Proyectos de Grado y Posgrado”*
- Universidad Nacional de Salta: *“Las prácticas pedagógicas universitarias en entornos formativos virtuales”.*Directora: María Teresa Martínez Co-directora: Stella Maris Briones

Adentrándose, en las carreras de grado de Ciencias Económicas de Universidades Argentinas, se encontraron, entre otras, las siguientes investigaciones en la modalidad:

- Programa "A Distancia". Área de investigación evaluativa. Secretaría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA 1993 y continúa. En el año 1999 se indagó sobre: "Representaciones de de tutores y alumnos acerca del sistema a distancia, desarrollo de las tutorías y utilización de materiales". Pascual, Muriello y Suárez.
- "Implementación de programas de educación a distancia. Análisis de viabilidad del desarrollo e implementación de la modalidad a distancia en la enseñanza de las Ciencias Económicas en el ámbito de la UNMdP." Altante, Cormor, Durán; Foutel; Mucci, Oliva. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata. 2002.
- "La Educación superior en entornos virtuales: El caso del programa UVQ-UNQ". Pérez E. y Grobato F. 2004.
- "La Universidad y las formas alternativas de acceder al conocimiento. Diseño, implementación y seguimiento de una propuesta de Educación a Distancia en la Universidad Nacional del Sur". U.N. del Sur. Malet, A, E Guichal, M Birel y otros. 2004
- "Desafíos actuales en contextos críticos: el tutor en los proyectos de educación a distancia". Graciela Iturrioz. Dirección de Educación a Distancia Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco-Argentina 2004.

Asimismo, desde la Universidad Nacional de Córdoba un grupo docentes, entre las que se destacan Adela Coria, Graciela Perona y Dalmira Pensa, se encuentran desde hace más de una década abocadas a la investigación de la modalidad, en la Facultad de Ciencias Económicas. Entre sus producciones se encuentran:

- "Evaluación integral del Ciclo Básico a Distancia (CBD) de la Facultad de Ciencias Económicas. Estudio Evaluativo" Dirección: Adela Coria. Dalmira Pensa. SECYT - U.N.C 2004-2005
- "Proyectos educativos mediados por tecnologías en la Universidad Nacional de Córdoba, estudio de casos" Directora: Hada G. Juárez de Perona. SECYT - U.N.C 2004-2005.

- *“El uso del Aula virtual como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Económicas: El caso de la Facultad de Ciencias de Económicas de la UNC”*. Paola Roldán. Beca de subsidio de Investigación otorgado por la Agencia Córdoba Ciencia .Desde Junio de 2003 y continúa.
- *“El uso de nuevas tecnologías educativas en el campo de las Ciencias Económicas. Un estudio exploratorio de las interacciones el aula virtual”*. Directora: Adela Coria.UNC.2002-2003.
- *“La Facultad de Ciencias Económicas en Programa de Extensión con Modalidad a Distancia: Evaluación de dos Experiencias”*. Subsidio SECYT 1997-1998.

Al revisar el campo de investigación y realizar un recorte y profundización sobre *tutorías docentes en la Universidad*, se encontraron varios trabajos de universidades extranjeras, de período 2003-2005, tales como los desarrollados en la UNAM.México, en el sistema de licenciatura en grado y en el posgrado y sobre la *“Experiencia de la utilización de las TIC en procesos de formación pedagógica de tutores”*. J. Hernández Hernández. Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia.

Uno de los modelos tutoriales más conocidos es el implantado desde hace tres décadas por la Open University, institución de educación a distancia que inició sus actividades educativas en 1971. Es un modelo de tutoría académica y personalizada. Asimismo, el modelo español de enseñanza superior a distancia desarrollado por la UNED, presenta la figura del Profesor Tutor como el orientador del aprendizaje autónomo de los alumnos.

Por su parte, la UOC articula un sistema de tutorías que favorece la permanencia en la institución, ya que el alumno se incorpora en la universidad virtual de la mano de un tutor que lo acompañará durante todo el tiempo que permanezca en la institución. Es llamativa la baja deserción de la UOC, que roza el 20%.

Especialmente en el ámbito europeo, se ha generado un debate alrededor de tema y se están desarrollando experiencias y proyectos diversos, ya que se considera a la tutoría como un elemento clave en el modelo europeo de Educación Superior, para mejorar la calidad educativa.

Entre otros pueden mencionarse, algunos estudios que intentan explorar la realidad de la tutoría universitaria. Así, Lázaro (1997) recogió las percepciones y expectativas de alumnos de diferentes universidades respecto a la competencia y función tutorial. Sebastián y Sánchez (1999) llevaron a cabo una evaluación de los

sistemas tutoriales en las universidades de la Comunidad de Madrid, Rodicio y otros (2001) pretendieron conocer la percepción que el alumnado de la Universidad de la Coruña tenía de la tutoría y la utilización de las tutorías establecidas.

Finalmente, en un estudio más reciente, Arbizu y Lobato (2003) analizaron las percepciones que el profesorado y el alumnado de la Universidad del País Vasco tienen respecto a la importancia y realización de la tutoría como componente de la función docente universitaria.

Asimismo, desde el año 2004, en el marco de la Unión Europea desde la Universidad Complutense de Madrid, con la coordinación de García Nieto, se está realizando un estudio cuantitativo sobre la *percepción del profesor sobre la labor tutorial que desarrolla en la Universidad*. Este trabajo, al igual que los citados anteriormente, refiere sólo a tutorías presenciales llevadas a cabo por profesores de Universidades de diferentes países europeos y tiene como fin obtener información relevante sobre las necesidades de formación del profesorado universitario sobre el uso de las Tutorías dentro del Espacio Europeo, para elaborar una guía didáctica que les sirva de ayuda en su futura labor educativa.

Todo ello lleva a plantear un debate en torno a las concepciones de la acción tutorial y generar un proceso de búsqueda del perfil europeo de la función de la tutoría como lo confirman recientes investigaciones (Pedicchio y Fontana, 2000).

Otro antecedente relevante de corte cualitativo es un trabajo sobre "*Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso*." Laura del Castillo Prieto, Felisa Arbizu Bacaicoa Universidad del País Vasco, España, que se realiza en los primeros años de la vida universitaria, pero refiere a la modalidad presencial.

Finalmente y en relación a la metodología, interesa señalar que la mayoría de las investigaciones presentadas se encuadran en un paradigma de investigación cuantitativa o en una combinación metodológica cuantitativa y cualitativa.

1.3. OBJETIVOS

Objetivo general:

El planteamiento de la investigación permitió ir trazando un objetivo general, que constituye parte del propósito inicial al momento de realizarla y que se puede sintetizar en:

- Conocer, comprender e interpretar las prácticas de enseñanza desarrolladas por los docentes tutores de primer año de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, con modalidad a distancia.

Asimismo durante el proceso investigativo se pretende lograr los siguientes

Objetivos específicos:

- Identificar y analizar los diferentes sentidos que los docentes tutores otorgan al proceso de elaboración y puesta en acción de sus prácticas de enseñanza en un sistema universitario con modalidad a distancia.
- Describir y desentrañar las estrategias didácticas más recurrentes que desarrollan los docentes tutores en la modalidad a distancia para facilitar la apropiación de los contenidos de las disciplinas, por parte de los estudiantes.
- Comparar las prácticas de los docentes tutores de las diferentes asignaturas de primer año del ciclo básico en la modalidad a distancia.
- Identificar los logros y dificultades que perciben en el trabajo desarrollado los docentes tutores y la asesora pedagógica en el primer año de de la modalidad a distancia en la facultad.
- Contribuir al proceso de toma de decisiones en la gestión de las carreras de grado con modalidad a distancia de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC.
- Generar nuevas dimensiones de análisis acerca de la enseñanza a distancia en el primer año universitario, que avancen en la construcción del cuerpo conceptual de la didáctica universitaria.

1.4. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA.

Se considera que los desafíos que la virtualidad presenta a la Universidad no son sólo tecnológicos u organizacionales, sino que fundamentalmente están

relacionados con las propias prácticas de la comunidad académica y particularmente con las prácticas de enseñanza.

Nuevas prácticas, nuevos actores, nuevos escenarios y nuevas formas del conocimiento emergen y se configuran, motivos por los cuales se torna necesaria la investigación en este campo.

Una de las razones que motiva este estudio surge cuando encontramos que en la mayoría de las experiencias el rol del tutor es esencial para el proceso educativo a punto tal que pasa a convertirse por sí solo en un subsistema desde el cual parten y convergen aspectos comunicacionales, transformaciones del modelo pedagógico, caracterización de los alumnos, evaluaciones finales acerca del funcionamiento del curso o carrera y otro no menos variados y numeroso conjunto de cuestiones. En este sentido, hemos observado en varios de los cursos de capacitación y extensión que se han implementado en la UNRC, el funcionamiento de las tutorías aparece reiteradamente en la evaluación, como una debilidad.

Asimismo, en gran parte de la literatura especializada se sostiene que el tutor no es el experto, ni es el responsable de contenidos, ni de la bibliografía, pero en el diseño e implementación de este proyecto, los tutores se ven compelidos a producir nuevos materiales mediacionales, lo que genera amplias y diferentes responsabilidades para el tutor.

Consideramos que existen otras experiencias en universidades argentinas que atravesaron y atraviesan desafíos y conflictos similares a la nuestra en el desarrollo de las tutorías en la modalidad, pero la particularidad y singularidad de las prácticas de enseñanza y el significado que los docentes van construyendo sobre las mismas como tutores en un contexto absolutamente novedoso, como el primer año de las carreras de Ciencias Económicas de la UNRC, se profundiza porque parece difícil prever si los docentes de una Facultad, que no tiene tradición de formación pedagógica, pueden construir las intervenciones didácticas necesarias para favorecer la construcción del conocimiento de los alumnos e integrar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad a distancia.

Conocer cómo trabajan éstos docentes, el accionar en equipos, la planificación y su formación, ayudará a arrojar luz sobre los cambios necesarios en la institución así, como sobre las ventajas y limitaciones de la incorporación de la tecnología a los procesos de enseñanza, siendo uno de los fundamentos de la elección de este tipo de estudio la falta de datos sobre esta problemática, aspecto que se considera promisorio

cuando se trata de definir políticas educativas de integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al ámbito educativo.

Se prevé generar contribuciones teóricas que posibiliten comprender y desarrollar explicaciones clarificadoras y orientadoras de las prácticas de enseñanza de los docentes tutores, en un contexto definido, al revisar cada uno de los aspectos de las mismas, analizando sus debilidades para mejorarlas, rescatando sus fortalezas para lograr una perspectiva superadora, que genere nuevas formas tutoriales en la modalidad y en la formación de nuevos tutores, que reconstruyan y resignifiquen la figura del docente tutor.

El interés de este estudio radica además, en generar nuevas alternativas que sustenten y permitan fortalecer el desarrollo de acciones racionales y decisiones fundadas que tiendan a mejorar la calidad educativa de la propuesta a través de :

- formas de organización y formación del equipo de tutores que disminuyan los temores y ansiedades en los docentes y alumnos.
- instancias de planificación y gestión de la Facultad de Ciencias Económicas, que ayuden a reducir incertidumbres para la continuidad de la modalidad en la Facultad y a mejorar el proceso de toma de decisiones inmediatas, para favorecer el logro de la coherencia entre las políticas de corto plazo y el desarrollo de las prácticas de enseñanza de los docentes.
- procesos de elaboración y puesta en marcha de nuevos proyectos de carreras de grado con modalidad a distancia en la UNRC.

1.5 ABORDAJE METODOLÓGICO.

La estrategia general de esta tesis ha seguido la formulación inicial del objeto de investigación, sus dimensiones y objetivos.

Nos apoyamos en las palabras de Achilli:

“Reconocer tal complejidad supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales. Niveles socio-estructurales, institucionales y cotidianos interactuando en una ‘dialéctica relacional’ con las experiencias y significaciones que construyen los sujetos en sus nexos de condicionamientos objetivos” (1994;10).

Esto implica, que la problemática y los objetivos, según la autora, se van afinando recursivamente a partir de la interrelación dialéctica permanente de los referentes

conceptuales con la información empírica. Esto es comprender las significaciones que los sujetos producen en contextos particulares desde los que se relacionan.

No se desarrollan en este punto los paradigmas de investigación educativa, pero se señala que el paradigma proceso-producto se caracteriza por haber buscado datos que permitieran generalizaciones con la finalidad de aplicar los resultados para el logro de la "efectividad en la enseñanza".

No es éste el objetivo de esta investigación. Desde el punto de vista teórico-metodológico esta investigación se inscribe en el paradigma de investigación "cualitativa". El sentido de la indagación empírica no es la "búsqueda de leyes" sino la "búsqueda de significados".

Además y dado que cuando se accede al trabajo de campo el investigador lo hace con unos "*primeros niveles de interpretación*" se tiene que poner atención en llegar desde descripciones analíticas a nuevas instancias de interpretación y explicación.

No se trata entonces, de explicar, sino, de comprender en un sentido de totalidad, por qué la realidad de las prácticas y discursos de los docentes tutores de primer año de la Facultad de Ciencias Económicas en la modalidad a distancia, es de una manera y no de otra.

Pero para comprender el objeto de estudio, se necesita además de la coherencia entre las intenciones teóricas y las estrategias a utilizar, un replanteo permanente del aparato conceptual y empírico.

Todo ello habida cuenta que los interrogantes generales con los que se cuentan antes de entrar al campo son en términos de Glaser y Strauss(1967) "sustanciales", ya que están relacionados con problemas específicos en un particular tipo de escenario (*la Universidad Nacional de Río Cuarto y más particularmente la Facultad de Ciencias Económicas con sus carreras de grado y la problemática de su primer año de estudio en la modalidad a distancia*).

Asimismo, "*las teorías sustantivas son conceptos o proposiciones interrelacionados que se centran en determinados aspectos de poblaciones, escenarios o tiempos identificables en su concreción*". (Glaser y Strauss;1967)

En este sentido, es propósito de este trabajo generar teoría sustantiva acerca de las prácticas de enseñanza de los docentes tutores de la modalidad a distancia de la UNRC, desde los datos, ya que, los conceptos provienen de los datos y serán analizados en relación con éstos a lo largo del proceso de investigación.

Es así que, si luego de entrar al campo sucede que los interrogantes planteados inicialmente no son significativos para las perspectivas y las conductas de

los informantes, pueden cambiarse los factores pensados inicialmente, así como los escenarios previstos.

El abordaje cualitativo se encuadra, entonces, dentro de un *enfoque de investigación interpretativa*, enfoque que implica describir e interpretar los fenómenos educativos desde los significados sociales e intenciones que lo sujetos otorgan a sus acciones en el escenario educativo particular en que intervienen, respetando el lenguaje natural y personal de los propios actores implicados.

Incluye el supuesto de comprender situaciones, desde la perspectiva de los participantes en cada situación, permite además describir incidentes claves, críticos, discrepantes o atípicos relevantes y situarlos en relación con el contexto global en que se producen, a los efectos de acercarse a una comprensión explicativa de los mismos.

Desde esta perspectiva interpretativa se jerarquizan las nociones de comprensión, significado y acción. Asimismo, las personas y los grupos se consideran como una totalidad y no fraccionados en determinadas variables aisladas y por lo tanto se estudiarán en su contexto actual: la realidad universitaria de la UNRC, intentando ver las cosas desde los puntos de vistas de los profesores estudiados. Esto porque en el abordaje seleccionado, la realidad sólo puede estudiarse recurriendo a los puntos de vista de los sujetos implicados en las situaciones educativas.

La realidad de la que parte esta investigación está considerada como viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social, lo que permite decir que este momento es, entre otras características (Taylor y Bogdan; 1986): *inductivo* (porque intenta desarrollar comprensión, interpretación y conocimiento a partir de un planteamiento inicial, de un trazado apenas esbozado de interrogantes, que no constituye una delimitación a priori); *sensible* (porque la interacción con los sujetos y las situaciones que son objeto de estudio son sensibles a los efectos que el mismo investigador genera) y *comprensivo* (en el intento de comprender a las personas dentro del marco de referencia genuino).

La investigación de campo en este caso involucra:

- El acceso al campo: participación intensa en una situación de campo.
- El trabajo de campo: registro de lo que ocurre en esa situación escribiendo notas de campo, observaciones, entrevistas y recogiendo evidencias documentales.
- El informe interpretativo: reflexión analítica del registro obtenido en el campo de estudio.

Como estrategia de investigación se eligió *un estudio de caso*, dado que la investigación se orienta hacia el estudio en profundidad de un caso particular, por entender que favorece la comprensión profunda de una realidad singular, de la que no sólo se informa sino que participa del tipo de problemas, expectativas, imprevistos, conflictos y hechos que conforman la misma. En ese sentido, esta investigación se planteó como un *estudio de caso instrumental* (Stake;1998), por cuanto se asumió una problemática y un ámbito de indagación propio y se intentó conocer y comprender con mayor profundidad las circunstancias intrínsecas de la problemática y de la población.

Para esta investigación, la selección del caso no pretendió conseguir o mantener ningún tipo de representatividad con respecto a los casos posibles o a la población de casos posibles, por lo que no se constituye en una investigación de muestras, siendo su intención la de comprender el caso concreto, ya que entendemos que *"El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento"*. (Stake; 1998;16).

Por su parte, Shulman (1992) a la hora de plantear el estudio de caso, habla de un caso "de algo", como un ejemplo de un hecho determinado o específico. Se trata de casos que responden a una realidad determinada, en un contexto específico, natural, en el que tiene lugar.

El estudio único de casos, según Elliot (1990) debe llevar a cabo un estudio comparativo de casos, con el fin de diagnosticar problemas reales que son comunes a diferentes profesores.

En este caso se trabaja con el *Primer Año de la Facultad de Ciencias Económicas con modalidad a distancia de la UNRC*. El primer criterio que tuvimos en cuenta para la selección es el de la accesibilidad, es decir, que sea fácil de abordar y el trabajo de campo fuera bien recibido.

El caso como sistema acotado tiene fronteras claras, pero además, como estrategia de investigación empleada para la comprensión del problema de estudio, posee también un ciclo vital. El ciclo seguido estuvo caracterizado por la búsqueda propia del enfoque progresivo y esto se refleja en parar y volver a la búsqueda de datos según las necesidades emergentes.

Pero además, y parafraseando nuevamente a Stake:

"En el estudio de casos, los actores desempeñan un papel fundamental...aunque ellos son el objeto de estudio, hacen observaciones e interpretaciones muy importantes y en algunos casos, sugerencias sobre las fuentes de datos" (1998;100)

Este estudio de caso puede aportar conclusiones para hacer transferencias a contextos similares, que sin generalizarlas a un universo amplio podrían ser válidas

para otras carreras de grado o posgrado que se inicien en la UNRC con modalidad a distancia.

Unidad de estudio

El universo está conformado por la totalidad de las asignaturas de primer año con modalidad a distancia de la Facultad de Ciencias Económicas: *Matemática I, Contabilidad, Lógica y Metodología de las Ciencias e Historia Económica y Social, Matemática II e Introducción a la Economía*, que se desarrollaban a la fecha.

Las asignaturas objeto de la investigación, pertenecen al Ciclo Básico Común de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Es decir, estamos trabajando con *materias introductorias* a carreras universitarias.

Unidades de análisis

- *Prácticas de enseñanza* de los Docentes Tutores: Las Tutorías conforman el eje vertebrador de la modalidad dado que los Tutores son quienes se responsabilizan y acompañan en todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, seguimiento académico y personal a los alumnos. En ellos el sistema deposita la mayor responsabilidad por ser los mediadores de los materiales que el docente contenidista realiza.
Las tutorías se viabilizan por medios electrónicos, telefónicos, en consultas presenciales de los alumnos y en los encuentros presenciales grupales planificados.
- *Encuentros presenciales* de docentes tutores con alumnos. Está previsto por lo menos un encuentro presencial por módulo. Estos encuentros operan como cierre de los módulos y en los mismos se efectúa una puesta en común de las dudas recurrentes de los alumnos y de aspectos relevantes a tener en cuenta con los contenidos centrales de cada módulo.
- *Estrategias de intervención* de la Asesora Pedagógica. Refiere a la coordinación de la modalidad, orientación, seguimiento y capacitación de los docentes tutores, mediación pedagógica de materiales, coordinación de reuniones de trabajo, entre otras.
- *Reuniones de trabajo* de docentes tutores con la asesora pedagógica por cátedra e intercátedras. Los Tutores tienen una reunión semanal, por cátedra donde se trabajan los casos, el desarrollo del sistema, los acuerdos, las cuestiones didácticas, pedagógicas, evaluativas, personales de los alumnos,

etc. En estas reuniones se van consensuando pautas, criterios e instructivos para generar las planillas de seguimiento del proceso de cada alumno. Los Tutores tienen además una reunión mensual (una vez terminado cada módulo) con el propósito de realizar una puesta en común de las temáticas, experiencias y demás cuestiones de interés.

- *Documentos institucionales.* Se consideran como los documentos que formalizan el proyecto educativo de las instituciones de educación superior, entendiéndose que este proyecto educativo se cristaliza en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este caso se analizan particularmente el Proyecto de implementación de la modalidad de educación a Distancia en las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC, la Propuesta del Reglamento para docentes tutores y la Propuesta de creación de la Dirección de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC.

La selección de los *docentes tutores* no obedece a criterios de representatividad estadística sino que se eligieron de manera intencional a partir de entrevistas con informantes claves de la Facultad, seleccionando un grupo heterogéneo de seis docentes de los que se podía aprovechar más sus vivencias, visiones, discursos, experiencias, etc. La justificación de la selección de los docentes, responde fundamentalmente a criterios referidos a:

- *edad*
- *título de grado universitario*
- *títulos o estudios de posgrado*
- *experiencia en educación a distancia*
- *año de ingreso a la docencia universitaria*
- *cargo y dedicación en la Facultad*

Se entrevistó un docente tutor de cada asignatura del primer cuatrimestre y uno de cada asignatura del segundo cuatrimestre del año académico 2002-2003.

Como el escenario del caso resultaba conocido para el investigador por ser docente de la universidad, el esfuerzo se concentró en afianzar el proceso de persuasión y generación de confianza, no sólo en el ingreso al campo sino a lo largo de todo el proceso de investigación, negociándose sobre: *los límites, la*

confidencialidad, el acceso a los datos relevantes, la presentación de resultados, la circulación de informes, la responsabilidad y los principios de procedimiento.

Para la recolección de datos que permiten el conocimiento, descripción, exploración e interpretación de la realidad, fue necesario partir de una serie de decisiones que permitieron seleccionar aquellos instrumentos que pudiesen ser coherentes y pertinentes con el camino elegido, teniendo en cuenta que *no existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos*, por cuanto se contempla desde los momentos mismos del planteamiento del problema y del inicio de la investigación, esta fase de recogida tuvo como propósito no sólo la comprensión significativa de los datos sino también el reconocimiento de su veracidad y la solidez de sus interpretaciones. (Stake,1998;51)

La intención de esta fase se centró en considerar que de la extensión, profundidad y persistencia en la permanencia de los escenarios y con los actores, derivaría en gran parte la calidad y significatividad de la información recogida.

Los instrumentos de recolección de datos

Los *instrumentos* seleccionados fueron:

- a) Entrevista en profundidad.
- b) Observación no participativa.
- c) Análisis documental.

A lo largo de la investigación se valoraron estos instrumentos de recolección de datos, como aquellas herramientas más operativas para obtener la información necesaria y generar respuestas a los interrogantes iniciales y a cada uno de los objetivos de la indagación: *"Cuando hablamos de métodos en los estudios de casos, nos referimos una vez más sobre todo a la observación, la entrevista y la revisión de documentos...la triangulación nos obliga una y otra vez más a la revisión"* (Stake,1998; 35)

• La entrevista

La entrevista, aclara Tejada (1997), se caracteriza por su flexibilidad, por su versatilidad y por la posibilidad de suministrar información que profundiza en los aspectos deseados. También porque permite la aparición de lo imprevisto, la expresión de opiniones de un modo no estructurado y fundamentalmente, porque posibilita que *"se despliegue un contexto expositivo que aclara las respuestas del*

entrevistado favoreciendo una comprensión más profunda acerca de temas complejos.

La entrevista es una de las técnicas más usuales en la investigación cualitativa y, "una de las estrategias(...) más importante en el estudio de casos" (Marcelo et al., 1991, 24), "...que comprende la reunión de datos a través de una interacción oral directa entre individuos" (Cohen y Manion, 1990, 378)

En una investigación cualitativa pueden utilizarse distintos tipos de entrevista: estructurada, no estructurada, grupal, etc. En este caso se opta por utilizar la entrevista no estructurada (también denominada en profundidad).

La selección de esta técnica obedeció, a la necesidad de tener "encuentros en profundidad", estableciendo:

"...reiterados encuentros cara a cara...dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas".(Taylor y Bogdan; 1986;101).

Así, durante el estudio se realizaron entrevistas a:

- *Docentes tutores de materias de primer año de las materias:* Cada entrevista se codifica de la siguiente forma: Matemática I (ETM1), Contabilidad (ETC), Lógica (ETL), Matemática II (ETM2), Historia Económica y Social (ETH) e Introducción a la Economía (ETE).
- *Asesora Pedagógica de la Facultad.* Se realizaron dos entrevistas con la profesional, una al inicio del segundo cuatrimestre y otra al finalizarlo que se codifican como (EA1) y (EA2), respectivamente

Con las *entrevistas* se pretendió llegar al conocimiento objetivante de un problema, aunque sea subjetivo, a través de la construcción de un discurso, se trata de una de las operaciones de elaboración de un saber socialmente comunicable y discutible "Se trata de describir y comprender significados que hacen inteligibles aspectos que no salen a la luz en la simple observación de datos" (Cook y Reichardt;1997)

Para realizar las entrevistas se pensaron algunas preguntas básicas orientadoras, pero en el desarrollo de las mismas a partir de la experiencia de los entrevistados surgieron nuevas ideas y nuevas preguntas para indagar la problemática de estudio.

Las preguntas orientadoras fueron del tipo:

- ¿Qué significa para vos ser tutor en este sistema?
- ¿Cuáles serían tus objetivos como docente tutor?
- ¿Qué tareas realizás como tutor?
- ¿Qué formación hiciste para ser tutor?
- ¿Considerás adecuadas las funciones que te tocan desempeñar?
- ¿Considerás que el tutor enseña? ¿Porqué?
- ¿Qué estrategias de enseñanza utilizaste durante las tutorías?, ¿Cuáles fueron las que favorecieron la comprensión de los alumnos?
- ¿Cómo desarrollaste las acciones de seguimiento de los alumnos?
- ¿Qué estrategias usaste para favorecer los aspectos motivacionales?
- ¿Qué estrategias usaste para favorecer la comunicación con tus alumnos?
- ¿Considerás que los contenidos presentados en los módulos son significativos, pertinentes,, motivantes para los alumnos?
- ¿Qué diferencias y semejanzas encontrás en las estrategias de enseñanza en el presencial y en la modalidad a distancia?
- ¿Las sesiones de trabajo entre tutores, para qué te sirvieron?
- ¿En qué espacio de docencia te sentís más cómodo?
- ¿Te ves trabajando solamente como docente en distancia?

Las entrevistas facilitaron el descubrimiento de los significados implícitos de los pensamientos de los docentes para comprender las concepciones y el significado que asignan a sus estrategias didácticas insertas en una trama institucional y social, indagando sobre los conceptos involucrados en la pregunta general y en las específicas, esto es: función ,tareas y concepciones del docente tutor y de la asesora pedagógica, características cognitivas y psico-sociales de los alumnos ingresantes a la modalidad, uso de materiales producidos por los contenidistas y elaboración de materiales complementarios, uso y valoración de nuevas tecnologías, interacciones e interactividad, roles y distribución de funciones en el sistema, trabajo en equipo, valoración. Cada entrevista se extendió entre cuarenta y cinco y sesenta minutos, a excepción de la entrevista con la tutora de *Matemática I* que se extendió más de dos horas.

En el caso de la asesora se tomaron preguntas orientadoras similares considerando las características de sus tareas en al Facultad desde el momento, diseño del Proyecto y la duración de cada entrevista osciló entre una hora y media y dos.

Es decir que durante la recopilación de datos se comenzó a buscar las ideas generales que están detrás del discurso de los docentes tutores y la asesora, esto es, las unidades centrales de significado en los textos de las entrevistas realizadas.

▪ **La observación**

La observación no se limita a testimoniar la existencia de diversos elementos sino que se propone dar un conjunto integrado de significaciones sobre un fenómeno que la mayoría de las veces no es directamente perceptible. Se constituye así como una trayectoria de elaboración de los saberes relativos no sólo a unos objetos, sino también a unas acciones y a unos problemas humanos y sociales no directamente observables.

En este caso, se trata de una observación no participativa donde el investigador no interviene en la situación observada, pero se admite una intervención mínima del investigador en relación a aspectos tales como información, contacto, etc, teniendo en cuenta que siempre que se observan situaciones educativas es imposible evitar la interacción.

Se realizó la observación de:

- *Reuniones de Trabajo Intercátedras*, entre los Docentes Tutores y la Asesora Pedagógica, en diferentes momentos del año académico, de apertura, al inicio del segundo cuatrimestre y de cierre, al finalizarlo, codificadas como (ORTIC1) y (ORTIC2) respectivamente. También se observaron *las reuniones de las cátedras de Historia Económica y Matemática II* con la asesora, que se codifican como (ORTHE) y (ORTMII).
- *Encuentros Presenciales Grupales*: se puso énfasis en diversos aspectos vinculados a estrategias de enseñanza y de aprendizaje, comunicación, evaluación, clima de la clase, estilo de lenguaje, etc., Se observaron los tres encuentros que se desarrollaron el segundo cuatrimestre(OP), en las tres materias que se dictaban. *Matemática II Historia Económica e Introducción a la Economía*. Los mismos se codifican como: (OPM2), (OPH) y (OPE) respectivamente.

▪ **El análisis documental.**

El análisis de contenido de los documentos es una de las posibilidades de hacer conocer la realidad desde otra perspectiva, pues contribuye a la validación mediante la triangulación de estrategias de recogida de evidencias.

Es importante analizar en ellos la vertiente *etiológica*, esto es, tener en cuenta quién o quiénes son los autores de tal documento, su contenido, el modo en que fue producido y la vía por la cual es conocido por el investigador. (Santos Guerra;1993).

Este análisis está referido a trabajar ciertos textos producidos por los responsables de la modalidad a distancia en la Facultad de Ciencias Económicas, por lo que nos permiten penetrar en otra dimensión del discurso educativo: el discurso de lo escrito, de lo dicho, de lo instituido. La inclusión de esta técnica nos plantea ubicarnos en un nivel diferente de registro, en esta técnica tendremos que considerar a lo escrito, como otra modalidad del discurso educativo, cuyo sentido nos proponemos descifrar.

Es así que complementariamente, con el propósito de indagar posibles contradicciones o coincidencias existentes se analizaron:

- *Proyecto de creación de las carreras de grado de Contador Público, Lic. En Administración de Empresas y Lic. En Economía, con modalidad a distancia., codificado como: (PCCD)*

Los autores de este proyecto son la asesora pedagógica junto a un especialista en educación a distancia del área de Comunicación, docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, que había sido contratado por la Facultad con carácter de asesor en la modalidad.

- *Proyecto de reglamento para docentes tutores de la Facultad de Ciencias Económicas, elaborado por la asesora pedagógica, codificado como: (PRDT)*
- *Proyecto de creación de la Dirección de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas, elaborado por la asesora pedagógica, codificado como: (PCDEAD)*

También los Correos electrónicos de los docentes, escritos en diferentes tiempos del año académico y con distintos propósitos: los de presentación de tutores (CP), los de seguimiento y orientación (CS) y los relacionados con la evaluación de aprendizajes (CE). Es importante señalar que se trabajó con todos los disponibles en el sistema que nos brindó la Asesora, porque muchos tutores no los hicieron llegar nunca al sistema, tal como se los había solicitado desde la Facultad.

No se incluyen para este análisis los programas de las asignaturas ya que no están formulados para la modalidad y se utilizan los mismos que en la modalidad presencial.

Reducción, análisis e interpretación de los datos.

En esta fase, que se prolongó a lo largo de todo el proceso de investigación hubo de reducirse el universo de datos; esto es simplificar, resumir y seleccionar la información para hacerla manejable y abarcable. (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez; 1996;205)

Para ello se tuvo en cuenta cada una de las cuestiones del problema a indagar, favoreciendo la posterior organización e interrelación del conjunto de la información.

Los registros de observación fueron lo más analítico posibles (se acompañaron con grabaciones) y constituyeron el material de base para la indagación a posteriori, ya que, al finalizar los encuentros presenciales y reuniones el entrevistador y el entrevistado compartieron un intercambio acerca de los episodios más significativos de los mismos.

Respecto al registro de los datos que surgen de entrevistas y observaciones se utilizaron cuadros de tres columnas que permiten describir, los observables, los comentarios de los observadores y realizar los primeros análisis de los datos empíricos

El análisis de los datos se realizó durante la recolección de datos y en forma posterior a la misma en un continuo ir y venir entre los datos y la teoría.

Bardín nos explica el concepto de análisis de contenido expresando que "*es un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes*" (1996;29)

El propósito del análisis de contenido permite inferir conocimientos relativos a las condiciones de producción de mensaje o de discurso, con ayuda de indicadores. En ese sentido, y siguiendo a Bardín, las fases del análisis son básicamente:

- a) el tratamiento de los datos a partir de su enumeración o descripción
- b) la inferencia que permite que emerjan las condiciones de producción
- c) la interpretación o significación acordada del discurso, del texto y del contexto

El análisis de contenido elegido y desarrollado, en esta investigación, fue el *análisis categorial* que se caracteriza por tomar el texto (*de las entrevistas, de las*

observaciones de reuniones y encuentros y de los correos y los documentos institucionales) descomponiéndolo en unidades amplias de sentido, las que a su vez se desagregaron en *categorías y sub- categorías*, según agrupaciones analógicas y de respeto por el contexto de producción.

Los criterios que se eligieron para el proceso de categorización partieron de un *sistema abierto de categorías* (Ruiz;1996), y no tuvieron un referente delimitado de antemano.

Además se incluyeron instancias de *investigación participativa*, que Sirvent presenta así:

“Todo proceso de conocimiento se realiza en relación con un objeto que intenta ser conocido. El proceso participativo como componente de la investigación social puede posibilitar que individuos y grupos comprometidos en él “objetivicen” colectivamente su realidad cotidiana”.(1994:71)

En este sentido, en el transcurso de la investigación se realizaron sesiones grupales de retroalimentación con los docentes tutores de primer año y la asesora que tuvieron como objetivo compartir con éstos los diferentes aspectos de la investigación. *“Una sesión de retroalimentación tiene dos objetivos centrales: dar la posibilidad al otro de ir objetivando la propia realidad cotidiana y utilizarla como una técnica más de obtención y análisis de la información”*. (Memorias de clases de Maestría. Sirvent y otros. San Luis. Octubre de 1999). Es así que a lo largo de estas sesiones de retroalimentación se dio importancia a la confrontación de saberes, datos objetivos y subjetivos, puntos de vista, etc.

Siguiendo a Sirvent (1994) se considera que estas instancias colectivas deben ser incluidas como técnicas de investigación donde se produce y se valida de manera colectiva el conocimiento sobre una realidad determinada, que debe ser sistematizado en un proceso continuo del saber sobre el objeto de estudio: *Las prácticas de enseñanza de los docentes tutores de primer año de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC*. El trabajo de los docentes con los datos que se van relevando y sistematizando se convirtió así, en un eje central de reflexión y producción colectiva a lo largo de todo el proceso de investigación.

Teniendo en cuenta los aportes de los distintos actores y documentos se logran las condiciones para acercarse a la comprensión del objeto de estudio, el enfrentamiento con la empiria y su complejidad fue lo que puso a prueba la capacidad de lograr una comprensión lo más acabada posible de la realidad. Esto es, la

comprensión en la acción, en la utilización de técnicas, en el análisis de la información, en la elaboración de conclusiones, etc.

El procedimiento que se privilegia para el análisis de los datos es el de la inducción analítica, procedimiento que se combina con la comparación constante de los datos que surjan en las distintas categorías formuladas, a la manera de un procedimiento inductivo para la generación de teoría (Glasser y Strauss;1967)ⁱ

El trabajo metodológico se estructuró en tres momentos o niveles, cada uno de los cuales presenta sus particularidades.

- *Primera etapa de trabajo: Análisis exploratorio*

Se caracterizó por ser un aproximación general al campo problemático que interesaba. Tuvo como objetivo fundamental definir las preguntas de investigación y buscar las estrategias metodológicas más adecuadas para darle respuestas.

Al respecto, se definieron los colaboradores más adecuados y se realizaron las negociaciones con las personas responsables para realizar las entrevistas y observaciones. La relación establecida con el Secretario Académico de la Facultad fue buena y accedió a dar la lista de todos los docentes tutores y contenidistas de primer año. Asimismo, la Asesora Pedagógica se puso a disposición para colaborar con el trabajo. Esto hizo que el acceso a los documentos, no planteara dificultades, ya que siempre aportaron aquellos documentos solicitados para avanzar en el trabajo.

En esta etapa se realizó la primera entrevista a la Asesora y a los Docentes Tutores del primer cuatrimestre y la observación de una reunión de tutores, al tiempo que realicé lecturas sobre planteamientos teóricos de la educación a distancia. Este contacto permitió ver la amplitud del tema y recortar las preguntas a los profesores tutores, pero se trató de no aproximarse con mucha profundidad a la lectura de esta temática para no imponerse formas de percibir y analizar los datos

Luego de transcribir las entrevistas y observaciones se releieron varias veces en forma interrogante y escribí preguntas en los márgenes de las transcripciones para explorar nuevos materiales.

Se les pidió a los entrevistados que leyeran las transcripciones de la entrevistas para su revisión y consenso y realizaran correcciones en caso de considerarlo necesario, aclarando aquello que no entendieran o prefirieran rectificar luego de las lecturas, lo mismo en el caso de los registros de reuniones y observación de encuentros presenciales.

Tras la transcripción, se pasó a la fase de codificación, estableciendo un sistema de codificación, que permitiera según Bardín: *"la descripción de las características pertinentes del contenido, y así poder analizar los datos"*.(1986;78)

- *Segunda etapa de trabajo: Análisis descriptivo*

En ésta se procedió a agrupar la información por categorías y subcategorías en cada uno de los instrumentos analizados. De las entrevistas y observaciones se manifestaron aspectos y elementos que permitieron dar contenido a algunas categorías de análisis del proyecto.

En cada categoría se comparaba la información obtenida identificando ideas, hipótesis o conceptos. Las categorías temáticas se establecieron de acuerdo con los temas que emergieron de las entrevistas y observaciones.

El análisis de contenido se realizó manualmente ya que no se utilizaron programas informáticos. Estas primeras categorías fueron descriptivas, amplias y generales.

En esta segunda etapa se realizaron observaciones de encuentros presenciales y reuniones de equipo, la segunda entrevista a la asesora, y se analizaron documentos con el fin de triangular las fuentes.

Las categorías anteriores fueron reordenadas y se codificaron los datos.

- *Tercera etapa de trabajo: Análisis interpretativo*

En esta etapa se relacionaron las categorías emergentes de todos los instrumentos analizados estableciendo conexiones entre las mismas

Se integraron las categorías emergentes de los participantes, los conceptos acuñados y los desarrollados en la literatura. Se presentan los comentarios interpretativos paralelamente a los datos.

En síntesis, se realizó un abordaje descriptivo e interpretativo del objeto de investigación, utilizando para el análisis el método comparativo constante que combina una doble hermeneútica, ya que permite conjugar los significados de los autores con la interpretación del investigador. Asimismo, ubica la teoría como una guía del análisis sin que contamine lo observado en la empiria.

Así, la definición de categorías, propiedades y la construcción de teoría sustantiva se realizó a partir de la saturación teórica, codificación sustantiva y teórica

de las entrevistas y los datos aportados desde las otras técnicas implementadas. La triangulación de fuentes y de datos permitió cotejar el resultado de las acciones llevadas a cabo, para evitar aceptar de manera ingenua la validez de los primeros datos.

- *Organización del trabajo de campo*

El campo de una investigación es su referente empírico, como dice Guber:

“La porción de lo real que se desea conocer, mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen...el campo no es un espacio geográfico, un recinto que se autodefine desde sus límites naturales, sino una decisión del investigador, que incluye tanto a los ámbitos, como a los actores”.(1991;84)

Para la realización del presente estudio se efectuaron en un período de doce meses:

- Seis entrevistas en profundidad a docentes tutores de primer año.
- Dos entrevistas a la asesora pedagógica en diferentes momentos del año académico.
- Se participó, presenció y registró cuatro reuniones de trabajo de los docentes con la asesora pedagógica.
- Se participó, presenció y registró dos reuniones presenciales de evaluación del sistema, a mitad y a fin de año.
- Se analizaron los correos electrónicos disponibles de docentes tutores con temáticas de presentación, prácticos, criterios de evaluación , etc.
- Se revisaron diferentes documentos institucionales: Estatuto Universitario, Resoluciones del Consejo Directivo y Superior, Proyecto de creación de las carreras en la modalidad, programas de cátedra, proyecto de reglamento para docentes tutores, criterios de evaluación, Proyecto de creación del Área de Educación a Distancia de la Facultad.

Sobre la base de ejes de análisis ordenadores del material se construyeron las descripciones analíticas de los capítulos en que se da cuenta de los universos abordados.

En las descripciones analíticas, sobre la base del objeto teórico, el investigador comienza a visualizar lo general interrogando lo particular, y espiraladamente va formando sus aproximaciones interpretativas y teóricas.

Es importante señalar que -sobre todo en investigaciones de corte interpretativo- el compromiso ético del investigador hacia los sujetos, grupos e instituciones objeto del estudio es primordial.

En la construcción de una relación de mutua confianza el investigador tiene más posibilidades de "oír la voz" de los sujetos implicados en las instituciones y situaciones institucionales relevadas, pero a su vez debe evitar caer sobre interpretaciones de sus expresiones. En este último aspecto el resguardo está dado por una permanente "vigilancia epistemológica" de los instrumentos de indagación y por la consulta - también permanente- a los referentes teóricos.

El investigador en la lógica cualitativa intenta penetrar en el interior de la persona y entenderla "desde dentro" (Marshall y Roosman, 1989). Intenta crear un marco de referencia adecuado para que las personas puedan responder fielmente sobre el mundo según sus experiencias y vivencias, tiene en cuenta la idiosincracia de los fenómenos y contextualiza las situaciones.

Utiliza el diseño de manera flexible de modo que la metodología está su servicio y no al revés y tiende a usar técnicas cualitativas y reinterpretar los conceptos de validez, fiabilidad y objetividad propios de la metodología empírico-analítica.

Se apoya en los procesos de triangulación. Esta *triangulación*, permitió recoger y analizar datos desde una variedad de perspectivas, contrastando los momentos y los actores desde diferentes fuentes y con distintos procedimientos metodológicos, lo que permite afirmar a esta altura del proceso, que en la recogida, el análisis y la interpretación de los datos, hubo una permanente confrontación de puntos de vista, de voces y de miradas.

Para el caso de este diseño se opta por:

- Triangulación metodológica: los datos de las entrevistas y de las observaciones se cruzaron con el análisis de documentos y de producciones de los docentes. Como señala Forni "*La convergencia de los datos obtenidos por diferentes estrategias de recolección, permitió organizar el material y alcanzar una mayor sensibilidad de los hechos estudiados. La convergencia entre datos y conceptos teóricos permitían una interpretación acabada del objeto*". (1993;86)

- Triangulación con expertos sobre esta temática. En este sentido contar con la posibilidad de validación con especialistas en el objeto elegido ayuda a niveles de confiabilidad y validez cada vez más crecientes.
- La confrontación de los resultados con los sujetos de la investigación a partir de la instalación de "instancias colectivas participativas" (Sirvent, 1998).
- La historia natural de la investigación, a modo de diario de ruta del proceso investigativo ayuda a la reconstrucción del mismo y a la vigilancia epistemológica desde el diseño hasta la conclusión de la tesis.

En mi caso particular, como docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Río Cuarto y actualmente, como Coordinadora de Educación a Distancia de la Secretaría Académica de la UNRC., formo parte del fenómeno que investigué y participé en él con mis valores, ideas y creencias, lo que hace que no pueda ser totalmente independiente y neutral, lo que no supone renunciar en la medida de lo posible a la objetividad, considerando los efectos sobre las personas involucradas cuando interpreto los datos.

Frente a esta realidad, tratar de objetivar las apreciaciones y profundizar el análisis resulta una tarea difícil cuando se juntan dos roles; el de participante de una investigación y el de docente en la institución donde se investiga.

Sin embargo, al respecto, Habermas (1989) sugiere que el científico social debe ser partícipe de la realidad que quiere investigar:

"En cierto modo (el científico) tiene que pertenecer ya al mundo de la vida cuyos ingredientes quiere describir. Y para poder describirlos tiene que poder entenderlos. Y para poder entenderlos tiene en principio que participar en su producción."

1.6. HISTORIZACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACION

La investigación cualitativa se apoya en un proceso espiralado en el que se combinan la obtención y el análisis de los datos, en el que la generación de teoría se alcanza en el contexto de descubrimiento.

La historia natural, como sostiene Sirvent (1999), es una descripción del camino que conecta diversas actividades investigativas y procesos. Esta constituye una narración que tiene como propósito mostrar las distintas etapas de la investigación desde su inicio, la focalización del objeto, los cambios de unidades de análisis, la

modificación de las preguntas, la búsqueda de antecedentes, describiendo los principales problemas que se presentan.

Considero importante mostrar la "*historia natural de la investigación*" como un modo de aprendizaje a partir de los errores, dificultades y obstáculos que el mismo proceso de investigación genera. En este largo proceso, experimenté conflictos, idas y vueltas, tomé decisiones y retrocedí en ellas. Por lo tanto resulta, un apoyo significativo el registro que pude realizar de mi propio camino de aprendizaje. El hecho de registrar cada paso permitió tratar de encontrar una lógica, y contribuyó a la reflexión constante.

En este relato se consideran tres momentos desde las primeras ideas hasta las conclusiones finales en abril de 2006, las que se narran en primera persona por cuanto pretendo destacar la implicación en el trabajo.

Primer momento

Para iniciar la historia natural retomo el momento del diseño y las fuentes iniciales de mi investigación que tienen que ver con hechos sucedidos en el ámbito de la Universidad Nacional de Río Cuarto desde mi ingreso como auxiliar docente en 1987 y pueden ubicarse en relación a mi práctica profesional como Coordinadora del Área de Orientación del Aprendizaje(1993-1998), en el marco de las Actividades de Iniciación a la Vida Universitaria(1996-2000) y como profesora de primer año en materias introductorias.(1999-2000)

Desde mis inicios en la docencia me preguntaba si además de las dificultades específicas de algunos grupos de ingresantes, no habría otros aspectos relacionados con las estrategias de enseñanza de los docentes que podrían estar influyendo en esta situación.

El retomar las fuentes me permite ver que mi preocupación inicial ¿porqué no logra aprender un grupo importante de estudiantes en primer año?, fue modificándose a lo largo del diseño.

Al realizar el primer trabajo para el Seminario de Diseño de tesis con María Teresa Sirvent, recupero la problemática que desarrollé para el seminario de Edith Litwin, allá por diciembre de 1997 y realizo un recorte inicial. Por entonces creía que era factible investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el primer año de estudios universitarios pero descubro, a partir de los señalamientos de la docente y del grupo, que tal tarea es imposible y que debo recortar mi objeto. Decido entonces

quedarme con los procesos de aprendizaje de los alumnos ingresantes y así reformulo la dimensión epistemológica de mi diseño de tesis.

Luego vendría un segundo trabajo y allí me doy cuenta que varias cosas no cerraban, porque al rastrear detenidamente los antecedentes, encuentro que en la UNRC., existe un programa de investigación que integra tres proyectos sobre el aprendizaje en la Universidad que si bien se orienta estrictamente desde un enfoque de la psicología cognitiva y se encuadra disciplinarmente en la Psicología Educacional las problemáticas investigadas se tocaban en varios aspectos con mi propuesta, por lo tanto me corro a otro tema totalmente relacionado y más específico de la Didáctica; la enseñanza, particularmente en el primer año de la UNRC. Logro así focalizar el objeto en las estrategias didácticas de los docentes de primer año de la UNRC. y comienzo a pensar en una muestra de todas las Facultades de la UNRC., esto es Humanas, Exactas , Ciencias Económicas, Ingeniería y Agronomía y Veterinaria.

Mientras realizo estos procesos continuo la búsqueda del director, para ello conjuntamente con tres compañeras de Río Cuarto que se encuentran en idéntica situación nos comunicamos con docentes de la Maestría que nos contestan que están saturados de trabajo y seguimos recorriendo solas el camino del diseño haciendo aportes unas a las otras y escuchando las opiniones del grupo en nuestros encuentros presenciales en San Luis.

Cuando me enfrento a la dimensión de la estrategia general comienzo a cuestionarme cómo investigamos hasta la fecha en el equipo de trabajo del cual formo parte en mi Universidad :¿ cualitativa? ¿cuantitativa? .No está muy claro, sin embargo tengo claro que quiero seguir una lógica cualitativa . Vuelvo entonces a los libros y las memorias de clases y decido definitivamente que intento sólo describir, comprender e interpretar las estrategias de enseñanza de los docentes de primer año de la UNRC y no comprobar o verificar, pero sigo sin director y comienzo a angustiarme. Las posibilidades que se me presentaban eran de docentes de lugares lejanos (Tucumán, La Pampa, Entre Ríos) que no conocía.

En el último encuentro presencial al escuchar las preguntas que la Prof. Litwin, como directora de tesis de una compañera que trabaja un tema similar al mío le sugiere, hago un insight y me replanteo algunas preguntas que realicé a mis entrevistadas. Me doy cuenta que no les pregunté cómo significan sus estrategias de enseñanza y que es un objetivo que me propongo. Lo tomo para el diseño definitivo y el trabajo de tesis.

Finalmente y ya en la etapa final de elaboración del entramado de antecedentes, decido algo que me daba vueltas en la cabeza desde hacía bastante tiempo, renunciar a la omnipotencia de investigar "todo", por lo que hago un nuevo recorte y me quedo con los profesorados de Ciencias Humanas porque creo que el manejar medianamente los contenidos me facilitará el trabajo en terreno.

Me comunico con una docente de mi Universidad de larga trayectoria en la docencia universitaria que conozco desde hace varios años, Carmen Buzzi, quien se había desempeñado como coordinadora del Área de Orientación del Aprendizaje, desde su creación. Carmen es Licenciada en Pedagogía, Especialista en Docencia Universitaria, Maestrando en Educación Psico-informática (hoy ya Magister), pero no me había comunicado antes con ella por sus problemas de salud. Felizmente acepta dirigirme.

Segundo momento

Aparecen nuevas situaciones laborales en mi vida profesional en la Universidad, como el ofrecimiento por parte de la nueva Secretaria Académica de hacerme cargo de la Coordinación del Área de Educación a Distancia y Tecnología Educativa de Secretaría Académica de la UNRC., en el año 2000, tarea que acepto como un nuevo desafío profesional.

También a partir de esa fecha me incorporo a un equipo de investigación que trabaja sobre "*Las modalidades de enseñanza y comunicacionales en la UNRC*" (2001-2002). Desde esta investigación y en relación a las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios, surgieron numerosos interrogantes, discusiones, análisis y deseos de profundizar algunas de estas inquietudes en mi tesis.

Al mismo tiempo soy electa Consejera Superior Docente, situaciones que llevan a postergar el trabajo de tesis ese año y el siguiente.

Asimismo, comienzo a formar parte de la *Red Interuniversitaria de Educación a Distancia*, desde el año 2001, integrada, además, por las Universidades de Córdoba, Villa María, San Luis, Cuyo, San Juan y La Rioja. En este contexto me desempeñé como coordinadora del primer proyecto cooperativo que se puso en marcha, que fue el desarrollo de un Curso a Distancia Interuniversitario para capacitar a profesores de las distintas Universidades en la modalidad y paralelamente comienzo a participar en el Consejo de Educación a Distancia de la UNRC.

En esos años conozco al Magister Claudio Asaad, docente de la carrera de Ciencias de la Comunicación, quien ha realizado una Maestría en Tecnología Educativa en Barcelona y coordina el Consejo de Educación a Distancia de nuestra universidad. El trabajo conjunto en la Red y en el Consejo hacen que piense en Claudio como codirector, ya que tiene un vasto conocimiento sobre la temática de la educación a distancia y especialmente sobre las tecnologías de la información y comunicación.

También se produce el inicio de mi participación como representante de la UNRC en las reuniones de RUEDA, lo que me permite contactarme personalmente con especialistas en la modalidad a distancia de larga trayectoria en universidades nacionales, algo que me atrapa a la vez que despierta en mí nuevas inquietudes.

Es a partir de estas nuevas vivencias y prácticas de trabajo que decido estudiar las prácticas de enseñanza de los docentes tutores de primer año en tres carreras en particular que pertenecen a la Facultad de Ciencias Económicas, ya que se dictan por primera vez con modalidad a distancia en la historia de nuestra Universidad. Logro así conjugar mi preocupación inicial por las prácticas de enseñanza de los docentes de primer año y mis nuevos intereses relativos a la educación a distancia ya que me propongo estudiar las prácticas en una modalidad distinta y novedosa en nuestra Universidad. Así en los años 2002 y 2003 me aboco al trabajo de campo y recolecto los datos.

Pienso que el contar la historia natural de la construcción del objeto, hacer conocer sus puntos fuertes y débiles, los momentos creativos, es también un aporte a los docentes tutores que se prestaron a participar en mi investigación

Tercer momento

En el año 2004 retomo las tareas, pero persistía un obstáculo muy fuerte, la falta de tiempo por tener que continuar con todas mis tareas habituales en la Universidad

El ver que una compañera de Río Cuarto que cursó la Maestría en los mismos años que yo logra terminar su tesis me estimuló, porque a esa altura creía que concluir la tesis en mis condiciones laborales y personales era una utopía.

Además mi directora comienza a estimularme e incentivar me, al enterarse de que tengo como último plazo de presentación diciembre de 2005. Esta situación nos

permitió fijar un cronograma de trabajo y reuniones de tutoría y seguimiento con la presentación de los respectivos avances.

Los años transcurridos me llevaron a efectuar una revisión de los antecedentes, un nuevo rastreo, una nueva búsqueda y una nueva organización que me introdujo apasionadamente en la temática.

Respecto al análisis de los datos, comencé analizando en profundidad las entrevistas. A medida que las leía, realizaba un doble registro: especificidad de lo que manifestaba el entrevistado y el tema al que respondía esa especificidad (categorías provisorias). Hice un cuadro de tres columnas para cada entrevista como nos había enseñando la Prof. Sirvent en la Maestría. La información obtenida fue analizada considerando los pasos del método comparativo constante.

Así, en el cuadro de tres columnas para cada entrevista que elaboré registré los datos en la primera columna, en la segunda los comentarios sobre hechos de la entrevista, las conceptualizaciones y valoraciones del entrevistado y en la tercera realicé el análisis de los datos desde mi problema y objetivos de investigación, es decir tratando de identificar las prácticas de enseñanza y las características que enunciaba cada entrevistado.

Luego, trabajé la identificación de los temas emergentes de la entrevista, realizando un recorte de los registros de unidades de sentido relacionados a los temas emergentes, la identificación de aspectos comunes y no comunes en los trozos de cada entrevista y de temas recurrentes y diferentes en todas las entrevistas realizadas.

Así, creé códigos, y las categorías a las que éstos fueron asignados se mantuvieron e intenté arrojar una primera definición provisorio de cada categoría

Luego analicé las observaciones de encuentros presenciales y de las reuniones de trabajo, siguiendo el mismo modelo. Surgieron nuevos códigos, pero estos, igualmente, no inauguraban nuevas categorías, sino que matizaban las ya definidas con nuevas subcategorías. Este enriquecimiento de las categorías existentes, permitió a su vez, mejorar su definición y perfeccionar los criterios de inclusión.

En la etapa siguiente me aboqué al análisis de los documentos pero antes, me detuve en la relectura de entrevistas y observaciones y de los comentarios de categorías y revisión de códigos.

Finalmente vuelvo al análisis y sucede nuevamente que a los incidentes pueden asignársele códigos existentes. De esta manera, las categorías designadas inicialmente vuelven a confirmarse.

Entre etapa y etapa vuelvo a terreno, realizo devoluciones de las entrevistas y observaciones y sesiones grupales de retroalimentación con los docentes tutores de primer año y la asesora pedagógica que tuvieron como objetivo compartir con éstos los diferentes aspectos y momentos de la investigación.

Luego, advertí que las categorías podían integrarse en otras mayores. Este proceso consistió en el procedimiento de subsumir las categorías existentes a las ahora mayores, pero manteniendo el rango de aquellas pasaban a ser sub-categorías (propiedades) de las mayores

Las categorías mayores son las cinco categorías de análisis principales que arroja este estudio en el segundo nivel de análisis presentado en el capítulo 4. Las defino y las hago más explícitas a través de sus propiedades (subcategorías, relaciones y cualidades).

Advierto que emergen conflictos y contraposiciones que encuentran una interpretación en el Capítulo 5 en la descripción de los hallazgos y conclusiones del trabajo.

Por otra parte, a fines del año 2005 tres docentes se involucran con mi trabajo: la directora del programa de investigación (Especialista en Didáctica) del cual yo participo como directora de unos de los proyectos, con quien discutimos sobre las categorías posibles y que incluir en cada una de ellas, una compañera de la UNRC, docente de Lengua y Literatura que acepta revisar mi trabajo desde su mirada y una compañera de trabajo del área de Educación que comienza a hacer una lectura rigurosa y detallada de los capítulos. Esta situación me brinda mayor seguridad ya que son varias las miradas que van teniendo mis escritos y me animan a transitar el último tramo del camino. Siento que estoy en la recta final....

Las reuniones con mi directora se hacen cada vez más frecuentes y son más orientadoras.

Imprimo varios borradores del trabajo, mi directora realiza una lectura detallada de todos los materiales y juntas seguimos revisando, corrigiendo, haciendo cambios.....

Ya pienso en la impresión definitiva de mi tesis y me imagino los primeros días del mes de Mayo entregando las cinco copias de mi trabajo en la calle Púan...

El objetivo que parecía inalcanzable hace unos años está a punto de concretarse en pocos días....

CAPÍTULO 2

REFERENCIAS TEÓRICAS

- 2.1. LA DIDÁCTICA: DE UNA CONCEPCIÓN INSTRUMENTAL A UNA MIRADA CRÍTICA
- 2.2. LA ENSEÑANZA Y EL PROFESOR COMO PROBLEMÁTICAS DE ESTUDIO DE LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
- 2.3. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
 - 2.3.1. Conceptualizar las prácticas de enseñanza
 - 2.3.2. Comprender las concepciones del profesor universitario
- 2.4. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO MODALIDAD DE ENSEÑANZA
 - 2.4.1. La modalidad de enseñanza a distancia en la Universidad
 - 2.4.2. El profesor universitario, la enseñanza a distancia y las tecnologías de la información y la comunicación
- 2.5. LAS TUTORÍAS COMO PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD

Capítulo 2

REFERENCIAS TEÓRICAS

*“La vida de la universidad en conjunto depende de la índole de los hombres que en ella se encuentran. Una universidad en particular adquiere su carácter por los profesores que en ella son nombrados. Cada universidad está vinculada a los hombres que es menester ganar para ella. La más verdadera idea de la universidad se hace en vano consciente, si ya no existen los hombres que la pueden llevar a cabo. Pero si no existen, entonces el problema de vida o muerte para la universidad consiste en hallarlos y lograrlos»
Karl Jasper*

En esta fase se previó la elaboración de un encuadre teórico a partir del análisis de la literatura disponible sobre la problemática que inspiró esta investigación, procurando una síntesis conceptual que permitiese identificar y caracterizar los hechos significativos para la interpretación y orientación de la información, como así también para la toma de posición epistemológica que haga posible una toma de decisiones desde lo metodológico y estratégico.

Como ya se expresó en el capítulo 1, el planteamiento general del problema a investigar gira en torno a: *Las prácticas de enseñanza en educación a distancia de los profesores universitarios de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC que se desempeñan como tutores y la significación que éstos le otorgan a las mismas.*

En un primer momento parece necesario acercarse al campo de la Didáctica, la Didáctica Universitaria, el pensamiento del profesor universitario y las prácticas de enseñanza, para posteriormente abordar el de la modalidad de enseñanza a distancia en la universidad y las prácticas de enseñanza de los profesores tutores en educación a distancia en la universidad en carreras de grado.

El marco teórico inicial sirvió de apertura para el análisis del objeto de investigación, pero fue continuamente reconstruido a partir de las nuevas preguntas y

problematizaciones que surgieron, para construir conceptualizaciones y categorías de acercamiento a la realidad cada vez más adecuadas a la interacción teoría-empiría.

2.1. LA DIDÁCTICA: DE UNA CONCEPCIÓN INSTRUMENTAL A UNA MIRADA CRÍTICA

Siguiendo a Contreras (1994) se sostiene que la *Didáctica* es la disciplina que explica los procesos de enseñanza y de aprendizaje para proponer su realización consecuentemente con las finalidades educativas. Este autor entiende a la enseñanza como una actividad práctica que se construye desde las interacciones orientadas por la intención de hacer posible el aprendizaje y desde las determinaciones de la estructura institucional y social.

La *enseñanza* es caracterizada por Fenstermacher (en Wittrock, 1989), como una actividad en la que debe haber por lo menos dos personas involucradas, una de ellas posee un conocimiento o habilidad que la otra no posee; la primera intenta transmitir ese conocimiento o habilidad a la segunda, estableciéndose entre ambas una relación con el propósito de que la segunda lo adquiera. A través de esta caracterización el autor relaciona la enseñanza con el aprendizaje, planteando que la relación entre ambos es de dependencia ontológica y no causal

A partir de estas definiciones, no se habla de una relación de causa-efecto entre la enseñanza y el aprendizaje, sino de mediaciones entre las tareas de una y otra que permiten entender al objeto de la didáctica, como un sistema de comunicación intencional en el que se construyen estrategias dirigidas a provocar aprendizajes.

En este sentido, la enseñanza no puede ser entendida como simple transmisión de información, sino como un proceso más complejo que se preocupa por cómo provocar el desarrollo personal en un contexto intencional y organizado

Si la Didáctica es entonces, *una teoría o un conjunto de teorías sobre la enseñanza*, para que haya Didáctica tiene que haber, una enseñanza intencional con valores, ya que la enseñanza es un acto de intervención que se legitima por los valores que se involucran en dicha intervención.

Desde estas concepciones, la didáctica, al ocuparse de una práctica humana y social en permanente construcción, presenta dos dimensiones interdependientes: *una explicativa y una proyectiva*, ya que plantea una reflexión constante sobre el contexto

en el que se desarrolla dicha práctica y un estudio de nuevas posibilidades. Así, la didáctica no sólo explica los procesos de enseñanza y de aprendizaje sino que realiza propuestas superadoras.

Esta perspectiva, denominada Didáctica Fundamental por Candau (2001), presenta como características distintivas:

- El reconocimiento de la multidimensionalidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje: las dimensiones técnica, humana y política no pueden disociarse, ya que la dimensión técnica necesita ser analizada desde un proyecto ético y político- social.
- La contextualización de la práctica pedagógica, esto exige partir del análisis de la misma y sus condicionantes.
- La explicitación de los supuestos que vehiculizan estas prácticas y a partir de los cuales se define la modalidad de abordaje (visión de hombre, sociedad, educación)
- El trabajo continuo sobre la relación teoría-práctica, intentando, incluso, reconstruir la propia teoría a través de la práctica y generar reflexiones sistemáticas.
- La búsqueda de respuestas a las problemáticas didácticas a partir del reconocimiento de las condiciones reales en que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Así, la Didáctica Fundamental, también denominada Corriente Crítica en Didáctica (Barco, 1996), y Fundamentada Crítica por Lucarelli (2001) se presenta como una perspectiva alternativa y superadora de la Didáctica Instrumental o enfoque clásico.

Es en este sentido que Barco (en Litwin, 1997) expresa la importancia de entender la didáctica como un espacio de intersección, de una constante tensión entre las propuestas teóricas y las prácticas educativas concretas, para superar la visión de esta disciplina como un conjunto de verdades absolutas. Esta autora plantea además, la necesidad de una reflexión permanente que permita comprender los supuestos subyacentes a las prácticas concretas y que comprometa a la generación de propuestas superadoras de aquello que se analiza.

Lucarelli (2000) concibe la Didáctica como el conjunto de conocimientos técnicos, como conjunto de formas universales que conforman una normativa para la tarea docente sin tener en cuenta los fines, los contenidos, los sujetos ni el contexto en que se desarrollan las prácticas.

En esta instancia, se caracteriza la didáctica como una teoría de la enseñanza que debe proporcionar conocimientos científicos sobre la misma, así como orientar científicamente las intervenciones de los educadores en las prácticas, facilitando la programación de prácticas pedagógicas y posibilitando el análisis crítico de estas prácticas para transformarlas. *“La Didáctica se propone entonces, como objetivo la intervención pedagógica en el marco de proyectos sociales y culturales globales, fuertemente impregnados de lo ético y lo político.”*(Camilloni; 1996), razón por la cual las respuestas a las preguntas "clásicas" de la Didáctica acerca del qué, el para qué y el cómo enseñar adquieren en una perspectiva crítica, una dimensión distinta de las que se otorgan desde la racionalidad instrumental.

La justificación última de la profundización de la comprensión de la enseñanza se encuentra en generar nuevas propuestas de enseñanza. Por lo tanto, el hecho de que la Didáctica manifieste un compromiso con los valores educativos no tiene porque restarle posibilidades científicas. Al respecto, Contreras argumenta que:

“Los problemas educativos en cuanto plantean las discrepancias entre la practica educativa y los valores que se pretenden realizar en ella no puede obviar ni la necesidad de replantearse el significado de los últimos, conforme se reflexione en los problemas que surgen a la hora de llevarlos a cabo en la primera, ni la necesidad de proyectar la primera a la luz de los últimos, elaborando teorías prácticas sobre como actuar de forma consistente con los valores educativos que se defienden”. (1994;143)

Por lo tanto, el carácter práctico de la Didáctica radica en que no estudia un fenómeno real dado en forma definitiva, sino que al estudiar el fenómeno posible y deseable, nos encaminamos a la acción con la producción de una nueva realidad, nos hallamos ante un objeto científico en continua construcción. Así, la Didáctica ha pasado de establecer su círculo de progreso de “Teoría-Práctica-Teoría” a otro de “Práctica-Teoría-Práctica”.

Los desarrollos realizados nos permiten remarcar dos cuestiones centrales, que la Didáctica como una teoría de la enseñanza tiene una fuerte carga valorativa y como intervención social un fuerte condicionamiento socio-histórico-cultural y político.

Así, en los inicios del siglo XXI, en la didáctica se analizan problemas tales como; la calidad de la educación, la formación para una sociedad del conocimiento, el impacto de los nuevos modelos de conocimiento en la educación, el papel que juegan las diferentes maneras de pensar las profesiones y las nuevas tecnologías de producción, difusión e intercambio del conocimiento, etc. Estos temas signan socialmente la problemática didáctica, pero más allá de ellos, muestran el carácter histórico-social de esta disciplina.

2.2. LA ENSEÑANZA Y EL PROFESOR COMO PROBLEMÁTICAS DE ESTUDIO DE LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

Una de las funciones sustantivas de las Universidades es la enseñanza y uno de los principales actores de esa función es el docente. Como dice Villar Angulo:

“Un docente universitario es un profesional dedicado a la enseñanza que posee un profundo conocimiento sobre las teorías: pedagógicas, didácticas, psicológicas, sociológicas, y en particular de las de su disciplina; que en su trabajo está adoptando decisiones sobre currículum, los estudiantes y la enseñanza en el aula de clase... no es el técnico competente que aplica las recetas o fórmulas que le indica el manual. Más bien al contrario, es aquel que está bien informado y cuya acción evidencia juicio reflexivo. Para ello el profesor debe acceder a mayores cotas de autonomía profesional en cuestiones escolares donde pueda demostrar que sabe pensar por sí mismo”. (1988;13)

La intencionalidad de hacer posible el aprendizaje refleja el importante papel que desempeña el docente, ya que es él quien construye, orienta y regula las situaciones en las que puedan darse los procesos de aprendizaje de los alumnos.

En este mismo sentido, Ángulo Rasco (1994) entiende a la acción educativa como práctica social compleja caracterizada por incertidumbre, singularidad, conflictividad e imprevisibilidad, en la medida en que se realiza como un proceso de comunicación en el que interactúan los intereses, valoraciones y significaciones de los participantes.

La reducción de esta incertidumbre es posible a través del análisis de la situación misma. Aquí, el docente cumple un papel fundamental, ya que es gracias al conocimiento práctico que puede realizar dicho análisis y desarrollar y planificar sus estrategias de enseñanza.

Teniendo en cuenta que el objeto de esta investigación es estudiar las prácticas de enseñanza en el ámbito de la universidad, la misma se enmarca en la didáctica universitaria.

La “*Didáctica Universitaria*” se reconoce como una disciplina joven; tradicionalmente la enseñanza en las universidades se asumía más al “saber hacer”, que al “saber enseñar”, por ello este nuevo campo a la vez de enfrentar los desafíos que implica su construcción, debe abordar las polémicas que se generan acerca de la necesidad de su existencia. Es una disciplina especializada y específica dentro del campo didáctico cuyo objeto de análisis de lo que sucede, es el aula universitaria,

desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente, o un equipo docente, organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión (Lucarelli; 2000).

La preocupación y el interés por el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados con la calidad de las prácticas del aula universitaria, junto a las escasas reflexiones sistematizadas sobre dichos procesos muestran a la didáctica universitaria como un campo disciplinar en construcción, por lo tanto la confrontación de las prácticas de enseñanza definidas empíricamente con marcos teóricos que las explican a la luz de un contexto tan particular como es el universitario, es un proceso de por sí nuevo en este ámbito y su legitimación es todavía incipiente *“que se va configurando a partir del reconocimiento de una práctica de enseñanza específica, con características propias...”* (Lucarelli. 2000;40)

Al respecto, Imbernón (en Pozo y Monereo, 2003) refiere a esta cuestión críticamente desde su mirada de lo que sucede en universidades españolas:

“...Si miramos hacia adentro y nos centramos en la innovación de la docencia en la universidad, es cierto que los obstáculos para esa innovación son muchos: las actitudes, la tradición, las barreras de trabajar en un concepto organizativo industrial y obsoleto como son los actuales departamentos, los concursos de acceso o promoción, las ideas posmodernas enmascaradas en actitudes “críticas”, la cultura individualizada, que prima lo individual y que se asume como cultura profesional normalizada en el profesorado universitario, el síndrome universitario del “enseñar a mi manera y dedicarme a mis cosas.... Se da, en muchos profesores y profesoras, una sobrevaloración de la experiencia subjetiva con el equívoco de que cuánta más experiencias tienes mejor enseñas experiencia que se ha adquirido mediante un empirismo elemental e individual y que les enquistas en la rutina y en la acomodación o frustración”.

En este mismo sentido, coincidimos con Arroyo (1998), cuando expresa, que los docentes universitarios en mayor medida, tienen modelos muy consolidados que identifican enseñanza y transmisión de conocimientos -teóricos o prácticos-, eludiendo la consideración de otros factores: quién aprende y cómo, quién enseña y cómo, en qué situaciones, con qué recursos.

Tal lo señalado en los antecedentes presentados en el capítulo 1, en cuanto al estudio de las prácticas de enseñanza en la universidad, las investigaciones de Litwin y su equipo, se presentan como pioneras en nuestro país. Dichas investigaciones permitieron la problematización de algunos aspectos centrales y la generación de una propuesta didáctica superadora de un enfoque clásico o instrumental, a partir del

reconocimiento y análisis de la configuración didáctica como “*manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimientos.*” (1997;97) y de una nueva agenda para la didáctica.

Si nos preguntamos sobre las tareas de los docentes universitarios retomamos a Da Cunha, 1997 y Lucarelli, 1998 quienes manifiestan que los profesores desarrollan diferentes tareas entre las que se encuentran la docencia, es decir la enseñanza de los saberes y conocimientos, la investigación asociada a la producción del mismo y la formación en función de un campo profesional específico.

Sin embargo, en diferentes espacios de trabajo (documentos, planes de estudio, reuniones) se expresa reiteradamente la necesidad de mejorar la enseñanza, articular la docencia con la investigación, transferir los conocimientos del posgrado al grado.

En esta perspectiva compleja, la clase universitaria es considerada como una estructura contextualizada conformada por un conjunto de elementos y procesos que toman una determinada configuración en función de las relaciones con el “adentro y afuera” de la misma. Esta estructura se vincula dinámicamente, según García Rolando, con otras estructuras propias del contexto, no solamente inmediato:

“El carácter de complejo está dado por las interrelaciones entre los componentes, cuyas funciones dentro del sistema no son independientes. El conjunto de sus relaciones constituye la estructura, que da al sistema la forma de organización que la hace funcionar como una totalidad, de aquí el nombre de sistema...El sistema complejo además de la heterogeneidad presenta otra característica determinante: la interdefinibilidad y mutua dependencia de las funciones que cumplen dichos elementos dentro del sistema total”.(1991).

Partimos de la premisa que la docencia universitaria comporta una serie de acciones relacionadas con el diagnóstico del contexto en el cual se lleva a cabo la toma de decisiones, el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación de los resultados de la práctica pedagógica

En esta concepción el docente desarrolla acciones antes, durante y después de su intervención, según la fase del proceso didáctico en la que se encuentre. Estas fases, planteadas por Jackson (1992) son: la *preactiva* en la cual es central el diagnóstico de las características grupales e individuales de los estudiantes y la planificación didáctica, la *interactiva* en la que se concreta la intervención didáctica adecuando el docente las estrategias didácticas a las circunstancias y a los imprevistos que se produzcan y la *postactiva*, en la cual se favorece la reflexión y

retroalimentación de todo el proceso didáctico independientemente de que ésta se realice en todas y en cada una de las fases.

El docente, según Schön (1983), puede aproximarse a los problemas que plantea la intervención didáctica de dos formas distintas. Una primera forma es la racionalidad técnica, la cual considera al profesor como un técnico-especialista que aplica con rigor las reglas derivadas del conocimiento científico. Consideramos que un profesor *técnico-especialista* no puede afrontar la permanente reacomodación que implica la singularidad de las situaciones de enseñanza en la Universidad.

La segunda forma es la racionalidad práctica. Esta concibe al profesor como un práctico autónomo, que toma decisiones y crea su propia intervención, un *profesional reflexivo*. Este es el profesor que necesitan encontrar los alumnos en la Universidad. Y la universidad debe fomentar espacios curriculares como de "práctica reflexivos" donde se oriente a los participantes a ser capaces de realizar reflexión en la acción y sobre la acción.

Sostenemos que la enseñanza universitaria desde una perspectiva didáctica, es una práctica porque es una actividad que se realiza en un contexto socio-histórico-cultural particular en la que, los sujetos participan activamente, tomando decisiones sobre su acontecer, ya que, tanto el profesor, como la institución educativa tienen un papel protagónico en la conformación de las modalidades de enseñanza.

En síntesis, la didáctica universitaria considera a uno de sus objetos (las situaciones de enseñanza y de aprendizaje) desde la complejidad y no desde la simplificación técnica-instrumental, razón por la cual, comprender el contexto que significa estas situaciones, en el marco de la universidad pública, nos ubica en un espacio en el que aprendemos, enseñamos, investigamos y aportamos al avance del conocimiento.

2.3. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

2.3.1. Conceptualizar las prácticas de enseñanza

Cuando se habla de la docencia en la universidad, es necesario aclarar que no se hace referencia a ella sólo cuando los profesores realizan actividades con sus alumnos en el ámbito de la clase, sino que supone mucho más que esto. Por ello es importante diferenciar, *práctica docente* y *prácticas de enseñanza*

En términos de Achilli (2000) la *práctica docente* implica además de la relación docente-alumno-contenido, un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del profesor en determinadas condiciones institucionales y socio-históricas. Es precisamente a ésta última caracterización a la que se adhiere cuando se hace referencia a las tareas de docencia que desempeña el profesor universitario.

Las prácticas de enseñanza constituyen un elemento clave de estudio y análisis en la institución universitaria y tal como lo plantea Litwin:

“constituyen una totalidad que permite distinguir y reconocer el campo en que se inscriben tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio-histórica, presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario persona, fruto de sus historias, perspectivas, y también limitaciones”. (1996;95)

A su vez la autora aclara que: *“definir las prácticas de la enseñanza nos remite a distinguir la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva”*. Con esto, hablamos de recuperar la ética y los valores en las prácticas de enseñanza, pero también, es importante recuperar la preocupación por la comprensión de nuestros alumnos, evidenciar nuestra intención de enseñar y generar procesos de construcción de conocimiento.

Asimismo, las prácticas de enseñanza están estrechamente vinculadas con el concepto de *“transposición didáctica”* acuñado por Chevallard (1991), es decir el proceso de transformación que sufren los saberes en su pasaje de *saber sabio* a *saber a ser enseñado*. En este proceso es de suma importancia el *tratamiento didáctico*, es decir seleccionar y organizar los saberes para que un contenido conserve su sentido original.

Coincidimos en considerar la educación es un proceso de andamiaje en la construcción del conocimiento (Mercer en Litwin,2000) por lo que en todo proceso y práctica de enseñanza deben existir personas con diferentes niveles de comprensión respecto a un determinado campo de conocimiento. Ambas personas deben poseer metas complementarias, una debe desear aprender y la otra enseñar.

Desde el constructivismo autores como Vigotsky y Bruner sostienen que el papel del docente frente al alumno consiste en un préstamo de conciencia, esa que el adulto ha alcanzado le permitirá acompañar al alumno, llevarlo de la mano, ponerle un andamio, para generarle al alumno independencia y que luego pueda desaparecer. Bruner caracteriza al andamiaje como los procesos en los que el docente proporciona

una conciencia vicaria a los alumnos, a los efectos de ampliar y extender sus posibilidades. Así el docente le brinda un apoyo al estudiante que le permite avanzar más de lo que hubiera avanzado por sí mismo sin ayuda. En este sentido puede darse una construcción conjunta de conocimiento por parte de estudiantes y docentes si éstos pueden guiar la construcción del conocimiento de los estudiantes.

Siguiendo a Edelstein (2002), afirmamos que la enseñanza pone en juego un complejo proceso de *mediaciones* orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior de la clase.

Las prácticas de la enseñanza están sostenidas sobre procesos interactivos múltiples y toman forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a cómo se comparte y construye el conocimiento en la clase.

Desde la perspectiva teórica por la que se opta, la enseñanza es un proceso en el que el conocimiento se revela como problemático por el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden: *epistemológico*; remite a las formas de indagación y validación de su propio conocimiento y de su estructuración en una disciplina; *psicológico*, se relaciona con la forma en que se aprende determinado conocimiento, con el modo de relación que se promueve con el mismo; *cultural y social* en tanto se reconocen y legitiman determinados conocimientos y no otros, a partir de una selección valorativa que se da en la institución educativa de un universo más amplio de conocimientos posibles.

Ello conduce a otra manera de pensar, comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificándola, ampliando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad. (Edelstein y Coria, 1995)

Si se consideran las *prácticas de enseñanza como prácticas sociales*, es necesario enmarcarlas dentro de un tipo específico de práctica social, ligada al ámbito educativo. Se caracterizan como *prácticas educativas*, en sentido amplio, en tanto conviven con prácticas que también se relacionan con la cultura y la transmisión de conocimientos. Así, en la actualidad, las *prácticas de enseñanza* están fuertemente interpeladas por otras prácticas educativas, en tanto los conocimientos circulan además con gran rapidez a través de distintos ámbitos y medios, en forma simultánea e incluso adelantándose a las propuestas de las instituciones educativas.

Pero particularmente las *prácticas de enseñanza universitaria* tienen ciertas peculiaridades que las distinguen de las desarrolladas en otros ámbitos. Desde la

historia fundacional de la institución, las funciones sustantivas y la interrelación entre la enseñanza, investigación y extensión, las características estructurales, culturales, organizacionales y de gestión de la institución universitaria, hasta la propia historia de formación profesional y pedagógica de los docentes, influyen en ellas y condicionan la manera en que se materializan.

Como una toma de posición a partir del cual se avanza en este estudio se toman como propios los siguientes principios que emergen de las concepciones teóricas sobre la enseñanza en su carácter de práctica:

- *Es una actividad intencional*: depende de una conducta voluntaria, orientada por creencias y dirigida por intenciones, que imprimen una "direccionalidad" a la actuación de los sujetos, direccionalidad dada por un objetivo global, que, la enseñanza implica "...que se trata de ayudar a los otros a educarse, y que estar educados es aprender a ser una persona integrante de la sociedad a la que se pertenece" (Langford, 1993;32).
- *Brinda, explícita o implícitamente, algún tipo de racionalidad*: toda propuesta de enseñanza se basa en razones, sustentadas por un grupo de conocimientos, principios teóricos y de acción, procedimientos técnicos y estratégicos.
- *Genera una situación de asimetría inicial*: para que la transmisión de conocimientos sea posible, toda cultura escolar supone "una relación de comunicación en la que se reconoce la legitimidad del trasmisor (autoridad pedagógica del emisor) que condiciona, a su vez, el lugar del receptor (alumno) y el tipo de información recibida (contenidos de enseñanza)" (Bourdieu;1978). Esta situación no significa que el docente pueda concebirse como un sujeto autónomo, sino que tiene una autoridad que le ha sido delegada por la institución, esto es "una autonomía relativa". "Él no elige fines ni modalidades, es por función trasmisor de un saber que otros elaboran y definen..." (Aristi y otros, 1987;13).
- *Expresa entrecruzamientos de cuestiones de distinto tipo*: podemos agruparlas, siguiendo a Eisner (1998), en cinco dimensiones, dadas por lo *intencional* (propósitos tanto explícitos como implícitos), lo *estructural* (estructura organizativa y distribución espacial y temporal), lo *curricular* (determinación de contenidos, objetivos, actividades), lo *pedagógico* (la tarea del docente en la clase), y lo *evaluativo* (distintas modalidades de evaluación).
- *Tiene como base procesos interactivos múltiples*: en la clase circulan y se confrontan múltiples docentes, con sus propias imágenes, ideologías, sentido,

creencias que, son portadores de distintos contenidos que difieren en perspectivas o modos de abordaje. Asimismo, hay una interacción entre grupos de alumnos heterogéneos, a través de la cual se va configurando una trama de relaciones y sentidos.

- *Se conforma como una propuesta singular, pero trasciende o individual:* la enseñanza es la acción situada y responsable de una persona singular, con una particular trayectoria personal y profesional, pero que tiene límites, entre los que se destacan las restricciones de los contextos institucionales y políticos que exceden al docente más allá de sus propias decisiones.
- *Toma modos diversos de manifestación, según las variables en juego:* a la hora de encarar su tarea, el docente debe manejar en forma simultánea lo disciplinar (el contenido) y lo interaccional (el manejo de un grupo heterogéneo), es decir, tiene que articular dos niveles: el trabajo sobre la estructura académica de la actividad y el trabajo sobre las relaciones sociales con sujetos diferentes. En esta articulación influyen variaciones relativas a distintos aspectos de la actividad del docente y otras referidas a las características de los alumnos, que se reflejan en una diversidad de estilos o formas de enseñanza.
- *Expresa conflictos y contradicciones como práctica social:* como ya hemos señalado, la enseñanza se ubica en un contexto histórico-cultural, en un determinado espacio y tiempo, y además, involucra sujetos participantes de ella. De allí la conflictividad y las contradicciones que se derivan, por un lado, de la singularidad propia de los contextos de enseñanza, atravesados por múltiples dimensiones, y, por otro, de la singularidad propia de quienes interactúan en ella, desarrollando y colocando en tensión aspectos subjetivos y objetivos, a partir de sus diversas construcciones de sentido, ideas, valores, experiencias, motivaciones, conocimientos, que se traducen en variadas formas de acción.

Todas las características anteriormente mencionadas confluyen en el reconocimiento de que la *enseñanza es una práctica compleja*, en tanto involucra situaciones problemáticas, inciertas, dilemas y tensiones que se observan a diario en dicha práctica. A esta complejidad se suman los múltiples cambios socio-culturales del momento histórico, que a su vez, inciden fuertemente en la enseñanza, provocando cambios sustanciales en la misma: conocimientos en constante expansión o

modificación, continuos avances tecnológicos, ampliación de las funciones del profesor sujeto a múltiples exigencias frecuentemente contradictorias, son algunas de las cuestiones que actualmente presentan nuevos desafíos a la enseñanza en general y a la universitaria en particular .

2.3.2. Comprender las concepciones del profesor universitario

El estudio de las concepciones de los profesores, nos orienta a través del sentido de las acciones en la enseñanza y de la mediación docente, ya que los profesores universitarios a pesar de que poseen conocimientos adquiridos desde su proceso de formación, construyen sus concepciones a partir de la interacción entre el conocimiento de la disciplina, el conocimiento pedagógico y un variante conocimiento experiencial.

Pero las concepciones no son sólo un producto, se corresponden con un proceso que ocurre en el contexto de una actividad determinada y dependen de un sistema subyacente que opera como un marco de significación. Toda concepción tiene dos componentes: uno tiene que ver con el qué se concibe y el otro con cómo se concibe “*Son el conocimiento personal que los seres humanos poseen*” (Carmona Fernández,1997;1)

Al respecto autores como Porlán y Rivero expresan que:

“Estudiar las concepciones docentes que motivan la vida universitaria es como querer ahondar en el espíritu que mueve sus acciones, en la fuerza que mantiene o mueve los pilares básicos del modelo tradicional que caracteriza la enseñanza. Es responder a la necesidad de comprender mejor las características del conocimiento de los profesores en ejercicio, sus posibilidades reales de evaluación, las alternativas de cambio deseables y posibles, y las estrategias formativas que pueden favorecerlas, en la perspectiva de que sean los propios profesores los que impulsen un proceso gradual de transformación de la enseñanza, coherente con los fines, socialmente establecidos” (Porlán y Rivero, 1998;10).

Este tipo de saber se va construyendo a lo largo de la vida del docente universitario.

Los estudios de Gimeno, 1992; Davini, 1995, hablan de fases y ámbitos en la formación de los docentes. Identifican dos fases y ámbitos principales: la *preparación inicial de grado* en el ámbito de las escuelas, institutos o universidades, conforme a planes de estudio; y la *socialización profesional*, que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo docente en los que, finalmente, el docente aprende las “reglas” del oficio.

En palabras de Davini (1995)

“Es importante destacar que estas fases son las principales y no las únicas, existe una fase previa a ambas: la biografía escolar de los estudiantes como producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación docente”

En consecuencia las imágenes de lo que los profesores hacen en las clases, es decir, lo referente a cómo enseñar, las adquieren durante su propio período de formación escolar, como alumnos. Y especialmente, en la relación que se ha tenido con los que fueron sus docentes. *“Son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que desde otros puntos de vista, se viene denominando “pensamiento práctico”* (Pérez y Gimeno, 1988).

Sus ideas previas de los docentes vienen de diferentes fuentes no son independientes. La disciplina que fundamenta su titulación, la formación profesional, la sociedad, la cultura escolar, las discusiones con sus compañeros, son varias de las múltiples fuentes de las cuales recibe información y estímulos para construir sus concepciones.

Aunque el concebir es una acción particular por la cual el individuo estructura su saber que integra los conocimientos, las concepciones tienen raíces socioculturales y son a su vez un factor de socialización, base de los intercambios psicosociales producidos en las interacciones de los sujetos.

Cazden lo sintetiza así:

“El saber representado en las concepciones docentes es en sí mismo básicamente cultural, y sus propiedades distintivas provienen del carácter de la actividad social, del lenguaje del discurso y de otras formas culturales” (1997;627).

Sin embargo, en la Universidad, intencionalmente, los profesores procuran especializar sus concepciones, y caracterizar sus acciones en función de la disciplina que fundamenta su formación profesional.

Las concepciones se manifiestan en la actuación profesional y sólo tienen sentido en relación con ella, de manera que a veces se reemplaza el discurso por la anécdota de lo acaecido en una situación. Es frecuente que cuando los profesores hablan de lo que hacen, hablen más bien de lo que, atendiendo a sus creencias y principios explícitos deberían hacer, de ahí que observarse a uno mismo, o compartir los datos de la observación con otros, signifique con frecuencia el “descubrimiento” de ciertas pautas de acción que se desconocían (Porlán y Rivero, 1998).

Así, para Giordan y de Vecchio “la concepción que podemos formarnos de las concepciones ha evolucionado bastante. Hemos pasado de una estructura intuitiva e imprecisa, a un concepto didáctico” (1995;111).

Al respecto, Pozo y Monereo (2003) coinciden en que los profesores universitarios reproducen aquellos modelos internalizados durante la experiencia como alumnos y pese a defender la participación activa de los estudiantes, siguen asentando sus clases en la exposición verbal monologal (que puede estar o no acompañada por el empleo de imágenes o demostraciones prácticas). Y aunque estos autores aclaran que no se trata de desvalorizar la explicación verbal (no sólo útil, necesaria y exigente tanto para el que expone como para el que escucha), señalan la necesidad de recrear diferentes estrategias metodológicas, ajustadas a las condiciones del contexto que se enseña.

Gairín (2003;129) sostiene que existe un tipo de contrato implícito en la educación universitaria que puede sintetizarse en “lección-apuntes-examen-créditos” y que debe ser reemplazado por “autoestudio-tutoría-trabajo-evaluación-satisfacción” y para ello es necesario provocar un cambio en la formas de pensar, hacer y ser de profesores y alumnos.

Frente a esta situación De Vicente expresa:

“...que tal vez se requiera. proporcionar el apoyo necesario para que se venzan las resistencias, se solucionen los problemas, se cumplan los requisitos y se logre así, entender mejor la naturaleza compleja del cambio educativo y las estrategias para conducirlo con éxito”. (2002;238)

Porque si bien los profesores aceptan ciertas propuestas de cambio es frecuente que las acciones sigan siendo las mismas porque lo más difícil de cambiar son las actitudes, de allí cualquier proceso de cambio debe tener la capacidad de cambiar las concepciones personales: Así, la cultura docente, debe como señala De Vicente “debe ser capaz de establecer una estructura acogedora de formas de trabajo, en las que los educadores puedan representar papeles diferenciados, relacionarse unos con otros y disponer de los medios necesarios y suficientes para llevar todo a cabo.” (2002;41)

Para ello hay que generar espacios de reflexión y participación en los que pueda surgir la teoría subyacente a las prácticas de los docentes con la intención de modificarlas, justificarlas o destruirlas. En palabras de López: “Ese proceso de anclaje del conocimiento teórico que avala la práctica educativa es el que puede potenciar una

mejor interpretación de la enseñanza y el aprendizaje, y la adquisición de mayor autonomía profesional" (2000;16).

Desde la Psicología Socio- cultural, se tendrá en cuenta una de las contribuciones importantes en el campo del pensamiento del profesor, relacionada con la mediación: "todas las funciones psíquicas comparten el rasgo de ser mediados, es decir, incluyen en su estructura, como elemento central e indispensable, el empleo del signo como medio esencial de dirección y control del propio proceso" (Vigotsky, 1934; cit en Sánchez y Blanco,2005), que se enraíza con el concepto de acción mediada.

A partir del concepto de mediación, la mente humana está ligada a marcos culturales, institucionales e históricos "en la medida en que éstos son los escenarios que proporcionan las herramientas culturales de las que harían uso los individuos a la hora de poner en marcha sus procesos mentales".(Wertsch, 1996; 187). Bajo esta perspectiva, los instrumentos de mediación son los portadores de patrones socioculturales y del conocimiento.

Para ello, y teniendo en cuenta a Cole (1999) se considera que "la mente es co-construida y distribuida", que la acción está mediada en el contexto y que el análisis de la construcción de significados se fundamenta en acontecimientos de la vida diaria.

2.4. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO MODALIDAD DE ENSEÑANZA

La enseñanza puede presentarse con modalidades diferentes. La más clásica es la presencial pero en los últimos años se ha desarrollado fuertemente la modalidad a distancia en los diferentes niveles educativos.

Si partimos de la concepción de que la educación es una práctica social, coincidimos con Litwin cuando sostiene que la Educación a Distancia (EAD) es una modalidad que puede implementarse en los diferentes niveles del Sistema Educativo y en la educación formal y no formal.

El interés por la misma obedece a múltiples y variadas razones y no tiene límites de edad, sexo, posición socioeconómica, laboral, etc.

La modalidad de enseñanza a distancia tiene en el contexto argentino un sustento político: adaptarse a las necesidades educativas de un país en el cual las dimensiones geográficas son determinantes y condicionan la equidad del sistema (Lion;2004) Implica la posibilidad de ofrecer propuestas a quienes por razones laborales o de discapacidad no pueden realizar estudios en la modalidad presencial, por lo tanto la EAD en Argentina debe tener un "fuerte sentido democratizador".

Caracterizamos a la educación a distancia como una modalidad de enseñanza que tiene como rasgo distintivo la mediatización de las relaciones entre los docentes y los alumnos. Esto quiere decir, fundamentalmente, que se reemplaza la propuesta de asistencia regular a clase por una propuesta en la que los docentes enseñan y los alumnos aprenden mediante situaciones no convencionales, en espacios y tiempos que no comparten. (Litwin; 2003)

En este trabajo, entendemos a la educación a distancia como todo intento de organizar procesos educativos en el que existe una distancia entre quien desea aprender y la institución que enseña.

Adherimos a la postura de McIsaac y Gunawardena, (1996), quienes consideran que no existe una única teoría sobre la educación a distancia que explique su estructura, funciones, propósitos y metas, sirva de guía a la investigación empírica y que articule un corpus sólido de conocimientos que orienten la práctica, sino que en consideramos que en la actualidad disponemos de constructos teóricos que, de manera parcial, destacan algunos elementos fundamentales para comprender la educación a distancia.

Basándonos en esta afirmación, observamos que existe un cierto acuerdo para establecer tres grandes bloques de intentos de teorizar la base de la educación a distancia (Keegan, 1996):

- a. Teorías basadas en la autonomía y la independencia del estudiante (Delling, Wedemeyer y Moore).
- b. Teoría basada en el proceso de industrialización de la educación (Peters).
- c. Teorías basadas en la interacción y la comunicación (Baath, Holmberg, Sewart y otros).

A pesar que estas teorías jerarquizan aspectos diferentes en todos los casos aparecen elementos comunes en juego. El primero de éstos es el objeto de cualquier sistema educativo: *el estudiante*. El análisis de sus necesidades y de sus características específicas se convierten en aspectos decisivos que, en caso de no tenerlos en cuenta, impiden definir cualquier modelo de educación a distancia mediado por alguna tecnología.

Un segundo elemento es *el docente*. Es fundamental el papel que el profesor desarrolla en la relación con el estudiante. Todas las explicaciones teóricas hablan de "diálogo", o de un concepto equivalente.

El tercer elemento son *los medios* que se ponen a disposición de los estudiantes para el aprendizaje. Y aquí es donde surge otro de los conceptos básicos: *la interacción*. Hablemos de modelos basados en la autonomía o de modelos basados en la comunicación, en ambos casos observamos que la interacción es considerada positiva. Además, siempre se produce la separación en tiempo y espacio de los alumnos y los profesores y el aprendizaje ocurre en un lugar distinto al de la enseñanza.

Una definición interesante es la de Moore (1994) que entiende la educación a distancia como una forma de aprendizaje planeada, que ocurre en un lugar diferente al de enseñanza y como resultado requiere técnicas especiales para diseñar cursos, técnicas de instrucción especializadas, métodos de comunicación electrónicos o a través de otra tecnología, así como acuerdos administrativos y organizacionales especiales.

Como *objetivos centrales* de la modalidad se plantean:

- Democratizar el acceso a la educación
- Impartir una enseñanza innovadora y de calidad.
- Propiciar un aprendizaje autónomo y ligado a la experiencia.
- Fomentar la educación permanente.

Si bien la modalidad a distancia permite una organización autónoma de los estudios, es necesario señalar que en ella se seleccionan los contenidos, se orienta la prosecución de los estudios y se proponen actividades para que los estudiantes resuelvan los problemas propuestos.

Algunos autores subrayan, además, el factor comunicativo, incluyendo explícitamente elementos como "la comunicación de conocimientos", y "el sistema de comunicación" (Benedito (1987) en Mallart, 2000;39), por lo que se puede afirmar que la enseñanza a distancia es un *proceso guiado, social y comunicativo*.

En esta modalidad se fomenta la creación de un conocimiento compartido y la participación activa de los estudiantes en los discursos disciplinares y se puede identificar la mediatización, la flexibilidad y la autonomía del alumno que involucra el control y la regulación de sus aprendizajes como los rasgos distintivos de la modalidad.

Según Rossa de Riaño y otros (2004): "*Es un verdadero "espacio educativo" donde se establece una compleja trama de intercambios entre el conocimiento académico, el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, como así también*

entre los sucesos y "resonancias" que provoca el docente con su intervención y los alumnos con su participación."

A lo largo de estas últimas décadas la educación a distancia se ha ido consolidando como alternativa indiscutible a la educación presencial. En la actualidad ya nadie cuestiona la calidad de sus planteamientos y de sus logros, pero en los últimos años esta modalidad no reviste las mismas características de su aplicación en años anteriores, debido a las transformaciones sociales y culturales producidas.

Si se considera a la "Educación a Distancia" como una modalidad educativa singular, se debe dejar de utilizar la educación presencial como parámetro comparativo y reconoce su especificidad. Estamos ante una modalidad educativa diferente que reclama distintas formas de planificación y formación del docente.

Si analizamos las corrientes pedagógicas desde la concepción tradicional, pasando por la pedagogía activa, hasta llegar a las más actuales corrientes de la pedagogía crítica, observamos como los procesos de enseñar y aprender van cobrando cada vez mayor autonomía, pero sin dejar de necesitarse uno a otro y dotándose de sentido en la permanente interacción de docente, alumno y contenido.

La pedagogía tradicional ponía el eje en el docente, único dueño del conocimiento y único en la toma de decisiones referidas a la enseñanza, el alumno era un objeto pasivo, receptor de un conocimiento, que era entendido como única verdad existente, solo repetible lo más parecido lo que el docente lo había expuesto. Se suponía que el alumno "aprendía" el contenido, tal y como el docente lo había expuesto.

En la escuela nueva o activa, el *alumno* pasa a ocupar el centro de la escena y se propone atender a sus intereses y necesidades, pero siendo funcional a lo que la sociedad espera de ellos. Aparece así, el riesgo del activismo pedagógico, que llevó al tan temido vaciamiento de contenidos, que propiciaba el hacer por el hacer mismo.

A pesar de sus fundamentos teóricos, la pedagogía crítica con su sentido social y como opción emancipadora, no ha logrado encontrar en el contexto de los actuales modelos económicos, políticos y sociales el espacio y las posibilidades de propiciar un gran cambio para garantizar una educación de calidad para todos a lo largo de toda la vida.

Se considera que la EAD podría alcanzar los principios de la pedagogía crítica y desde este supuesto se presentan los principios que la caracterizan teniendo como referentes teóricos a Freire, Willis, Apple, Giroux, entre otros:

- La relación que se establece es sujeto-sujeto en el marco de un modelo social que se construye a través del diálogo intersubjetivo.
- Se presenta un respeto a la diferencia en la búsqueda de la igualdad-equidad a partir de la convergencia de los intereses individuales y colectivos.
- El rol del educador se presenta como facilitador del diálogo, promoviendo el aprendizaje entre pares.

Es así que los objetivos de la Educación a Distancia , se presentan como los posibles logros de la pedagogía crítica que son educar más y mejor, a todos, atendiendo a las experiencias y búsquedas previas, fomentando el aprendizaje autónomo y la independencia de criterio, favoreciendo innovaciones que permitan superar las falencias de la educación presencial a través de la comunicación bidireccional y que seguramente facilitará la construcción de modelos sociales más justos, respetuosos de las diferencias y de los intereses particulares y colectivos fomentando la educación permanente.

2.4.1. La modalidad de enseñanza a distancia en la Universidad

La educación superior con modalidad a distancia es una propuesta curricular intencional de transmisión de determinados saberes -lo que supone un recorte también deliberado en un campo del conocimiento- y es esta intencionalidad la condición que se impone con fuerza definitoria: ya que quienes proponen intencionalmente la apropiación de unos saberes por parte de un grupo de estudiantes quedan definitivamente posicionados como *sujetos de la mediación* entre esa porción del conocimiento y sus destinatarios.

La universidad como institución educativa tiene que asumir su responsabilidad de atender una determinada necesidad, formulando un proyecto "sistemático" de respuesta a ella.

En este encuadre, si intentamos definir un programa o proyecto en la educación superior con modalidad a distancia consideramos que presenta las siguientes características:

- La casi permanente separación del profesor y alumno en el espacio y en el tiempo, aunque es importante aclarar respecto al tiempo que pueden producirse interacciones sincrónicas.
- El estudio independiente en el que el alumno controla tiempo, espacio, determinados ritmos de estudio y, en algunos casos, itinerarios, actividades,

tiempo de evaluaciones, etc. Rasgo que puede complementarse -aunque no como necesario- con las posibilidades de interacción en encuentros presenciales o de intercambio mediado por las nuevas tecnologías, que brindan oportunidades para la socialización y el aprendizaje colaborativo.

- La comunicación mediada de doble vía entre profesor y estudiante y, en algunos casos, de éstos entre sí a través de diferentes herramientas. El soporte de una institución que planifica, diseña, produce materiales y realiza el seguimiento del proceso de aprendizaje a través de las tutorías.

En este marco, se retoma la propuesta de García Aretio (2002;121-122), que refiere a las diferentes tareas que han de desempeñarse en el ámbito de la *docencia a distancia*.

- Planificadores y diseñadores de programas, cursos, materiales y medios, a los que debe exigírseles un alto grado de especialización específica dado que los fundamentos, estructuras y procesos son diferenciados de las propuestas presenciales.
- Expertos en los contenidos de la disciplina o curso en cuestión. Serían aquellos profesionales que (más) saben sobre el tema o materia. Los denominados "contenidistas".
- Pedagogos - especialistas en educación que orientan el enfoque pedagógico que ha de darse a los contenidos para ser aprendidos a distancia.
- Especialistas y técnicos en la producción de materiales didácticos: editores, diseñadores gráficos, expertos en comunicación y técnicos. Los técnicos en medios juegan en la EAD de hoy un destacado papel al sugerir las posibilidades de ciertas tecnologías, buscar soluciones tecnológicas a las propuestas de los pedagogos y disponer el material adaptándolo a los nuevos formatos digitales.
- Responsables de guiar el aprendizaje concreto de los alumnos que planifican y coordinan las diversas acciones docentes (a distancia y presenciales, en su caso), integran los distintos medios, y diseñan el nivel de exigencia y las actividades de aprendizaje precisas para superar el grado de logro previsto.
- Tutores/consultores, orientadores, asesores, que motivan y facilitan el aprendizaje, dinamizan el grupo y aclaran y resuelven las dudas y problemas de todo orden que puedan surgirle al estudiante.
- Evaluadores que suelen coincidir, fundamentalmente, con los responsables de guiar el aprendizaje o con los tutores. Habría, incluso, que distinguir entre aquellos

que proponen las pruebas de evaluación y quienes las corrigen que no siempre son los mismos docentes.

Al respecto, García Aretio afirma:

"Un docente a distancia se puede definir como uno de los profesionales miembro de un equipo en el que participan diferentes expertos y especialistas con el fin de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a distancia a través de un dialogo didáctico mediado".
(2002;122)

El mismo autor plantea una serie de exigencias a los que debería responder este profesional referidos a compromisos de tipo: laboral, científico/profesional, pedagógico/tecnológico, pedagógico/comunicacional, colaborativo, formativo y deontológico. Si bien estos compromisos se distribuirían en función de las tareas y responsabilidades de cada docente. García Aretio sostiene que buena parte de las miradas dirigidas a estos profesionales: *"se giran hacia la figura del tutor, emblemática en estos entornos a distancia"*.(2003; 3)

Por otra parte es fundamental en esta modalidad en la educación universitaria el trabajo en equipo de forma interdisciplinaria para optimizar la producción a partir del intercambio y la interrelación de las competencias específicas de los diferentes profesionales reunidos para tal fin.

Este equipo tiene un coordinador que integra las tareas de todos, prioriza actividades y tiempos y supervisa los productos y acciones, aunque somos conscientes de las limitaciones que padecen instituciones con pocos recursos humanos y económicos para implementar esta función.

Por otro lado, el nacimiento, crecimiento y la expansión de la modalidad en la Universidad presenta desafíos cualitativos que suponen volver a pensar hacia donde debemos ir y cómo organizarnos y conducirnos. Estos desafíos plantean una nueva visión de las: *"...funciones y de las tareas más integral e integrada, que involucra a numerosos y variados actores sociales que es necesario conocer para intercambiar opiniones y reflexiones y compatibilizar intereses..."* (Senén González;1990)

Cuando se habla de la enseñanza universitaria a distancia como un sistema., retomamos a Martínez Guarino (1996) que lo define como: *" un conjunto ordenado de componentes y relaciones, capaz de cumplir determinados objetivos, satisfaciendo necesidades mediante una utilización armónica y racional de los recursos destinados a su alimentación."* En este sistema es preciso determinar globalmente qué funciones debe cumplir el Sistema para lograr los objetivos que se propone respetando sus características. Esas funciones dependen básicamente de los procesos de

planificación, producción y distribución de materiales, evaluación y seguimiento de acciones.

Prieto Castillo (1999) afirma que una modalidad a distancia en funcionamiento efectivo incluye los subsistemas o componentes siguientes:

- Subsistema pedagógico.
- Subsistema de contenidos.
- Subsistema de diseño y producción de materiales.
- Subsistema de comunicación.
- Subsistema de seguimiento y evaluación.
- Subsistema administrativo

El *subsistema pedagógico* constituye el fundamento del resto ya que en él se incluyen las concepciones de: aprendizaje, mediación pedagógica de los contenidos y la forma de los materiales, prácticas de aprendizaje, perfil y prácticas de los docentes tutores, modalidades de comunicación, seguimiento y evaluación.

Acerca de los materiales

El *Subsistema de diseño y producción de materiales* ocupa un lugar central ya que son los instrumentos que junto a las tutoría se configuran como facilitadores del aprendizaje de los alumnos, por lo que es necesario que promuevan la interactividad con contenidos actualizados, enfoques novedosos, estén centrados en conceptos relevantes en el campo propio del conocimiento y abran reflexiones críticas en las disciplinas.

La actuación del profesor en la elaboración de materiales aporta mucho más que la transmisión del conocimiento, ya que éste debe decidir que contenidos incorporar, por qué y para qué lo que indica una intencionalidad educativa.

Pero al tener en cuenta simultáneamente los *dos elementos básicos de la situación educativa, lo qué se enseña y a quién se enseña* (Arroyo, 1998), se le suma la preocupación de definir a través de que medio se vehiculiza el contenido seleccionado. En este trabajo nos referimos a medio didáctico como: "*los apoyos de carácter técnico que facilitan de forma directa la comunicación y la transmisión del saber, encaminados a la consecución de los objetivos de aprendizaje*". (García Aretio; 2002)

Estos materiales cobran relevancia y se desenvuelven como :"*herramientas en el contexto del desarrollo curricular, razón por la cual es pertinente denominarlos; materiales curriculares*". (Buzzi,1999-2003)

Holmberg en García Aretio (2002), considera que las características que debe tener una materia o curso a distancia para convertirse en una auténtica conversación didáctica guiada, son:

- Una presentación fácilmente accesible del tema de estudio; un lenguaje claro y un tanto coloquial; una redacción simple cuando el texto está impreso y una moderada densidad de información.
- Consejos y sugerencias explícitos fundamentados para el estudiante en cuanto a qué hacer y qué evitar, y a qué prestarle particular atención y consideración.
- La invitación al intercambio de opiniones, a preguntas, a juicios acerca de lo que se debe aceptar y lo que ha de ser rechazado.
- Los intentos de hacer participar emocionalmente al estudiante para que adquiera un interés personal en el tema y sus problemas.
- El uso de un estilo personal.
- La indicación de los cambios de temas mediante declaraciones explícitas, medios tipográficos, etc.

Según Prieto en Torres Velandia (2000), en la producción de todo material educativo, existen tres fases de mediación pedagógica, y estas son:

- a) Tratamiento del tema. Hace referencia al que comienza desde el contenido mismo, ya que quien elabora los textos debe partir de recursos pedagógicos destinados a que la información sea accesible, clara y bien organizada.
- b) Tratamiento del aprendizaje. Se dirige al desarrollo de los procedimientos más adecuados, como los ejercicios que enriquecen el texto con referencia a la experiencia y el contexto del educando para que el estudiante asuma un rol protagónico en el proceso educativo.
- c) Tratamiento de la forma. Se refiere a los recursos expresivos, es decir al diseño didáctico pedagógico puesto en juego en el material, diagramación, tipos de letras, entre otros.

Este mismo autor, reconoce que estas tres etapas, en la elaboración del material didáctico no se dan secuencialmente, sino todo lo contrario.

Con relación a las estructuras y estilos didácticos de los materiales, García Aretio sostiene que los materiales a distancia se dividen en específicos -*Unidades Didácticas*- y en no específicos-*Guía Didáctica*- y considera que esta última es un

complemento de las primeras y que si bien los dos tipos de materiales deberían ser elaborados en todo curso o materia a distancia, la *Guía* se podría obviar si la *Unidad Didáctica* fuera realizada siguiendo una estructura secuencial adecuada.

En síntesis, el docente que elabora un módulo de aprendizaje debe estar más preocupado por las cuestiones didácticas que por las tecnológicas, preguntarse cómo, presentar el tema y desarrollarlo, cómo plantear los objetivos así como vigilar epistemológicamente el conocimiento científico al realizar las transposiciones didácticas necesarias.

2.4.2. El profesor universitario, la enseñanza a distancia y las tecnologías de la información y la comunicación.

En la educación a distancia el docente no entra en contacto físico habitual con sus estudiantes (Sherry, 1996). La comunicación con ellos está mediada, no sólo por la tecnología sino por los otros miembros de un equipo docente. Es decir que las funciones y tareas del docente que se presentan unificadas y concentradas en la educación presencial aparecen ahora diversificadas y diferenciadas en distintas personas participantes del proceso enseñanza y de aprendizaje, por lo tanto una de las variaciones que presenta la modalidad a distancia en relación con la presencial es pasar de las múltiples funciones que realiza un docente presencial a la multiplicidad de roles que componen el equipo encargado de la enseñanza a distancia.

En tal sentido, es necesario introducir en este punto las tecnologías de la información. Hace varios años que la UNESCO (1982, en Rodríguez Diéguez, 1995) hablaba del término Tecnologías de la Información y lo definía como "*un conjunto de disciplinas científicas, tecnológicas, de ingeniería y de técnicas de gestión utilizadas en el manejo y procesamiento de la información*".

González Soto amplía este concepto y define a las TIC como:

"Conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información, que generan nuevos modos de expresión, nuevas formas de acceso y nuevos modelos de participación y recreación cultural. A la vez las TIC aglutinan o permiten aglutinar, con base a la utilización de un código común (el digital), medios que hasta el momento se habían desarrollado cada uno por su parte: la escritura, la voz y el sonido, la imagen fija y en movimiento". (1999;3)

Ya en el año 1972, McLuhan estaba dedicado al estudio de las consecuencias psicológicas y sociales de los medios tecnológicos, y afirmaba que toda tecnología tiende a crear un nuevo mundo circundante para el hombre.

Comienza así a concebirse que las nuevas tecnologías pueden ser utilizadas inteligentemente para acceder en tiempos impensados, a información y contenidos de una rica y fecunda diversidad generando iniciativas y respuestas, transmitiendo y recibiendo mensajes de las comunidades, vinculando a personas e instituciones a través de foros de intercambios en tiempo real, con especialistas e instituciones de diferentes lugares geográficos.

Si aceptamos que la comunicación es un elemento fundamental para los procesos enseñanza y de aprendizaje, debemos entonces apreciar la disponibilidad que ofrecen las tecnologías de herramientas asíncronas como el correo electrónico, las herramientas de trabajo colaborativo o sincrónicas, como por ejemplo los chats o las videoconferencias que distienden esa separación física que disminuye la necesaria comunicación que debe existir entre los estudiantes a distancia y el profesor, e incluso entre los propios estudiantes.

Entendemos que, así como la cultura es un instrumento mediador, también lo son las herramientas que utiliza el hombre y son productos de la cultura. Enseñar a trabajar con tecnologías como instrumentos de la cultura implica mediatizarlas, al tiempo que configurar particulares relaciones con los entornos físicos y sociales.

En suma, adaptarse a los desarrollos tecnológicos implica capacidad para identificar y desplegar actividades cognitivas nuevas, en tanto las tecnologías permanentemente van generando distintas posibilidades; de ahí su condición particular de herramienta. La colaboración que prestan permite a los estudiantes trascender la idea de eficiencia, en tanto implica menos tiempo y menos esfuerzo, pero además posibilita nuevas relaciones con el conocimiento en el marco de las mediaciones con los contextos culturales

Pero sabemos que las tecnologías avanzadas no introducen nuevos principios pedagógicos en el ámbito de la educación. Así, el uso indiscriminado de tecnologías aplicadas a la educación, nunca es una garantía de éxito, pero sí un poderoso instrumento que bien utilizado por especialistas de la educación puede producir buenos resultados en base a un determinado modelo pedagógico. Estas tecnologías implican cambios en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, las posibilidades de acceso y la universalización o democratización del acceso, lo que ya supone un gran avance con la educación a distancia de corte más convencional.

Las modernas tecnologías no sólo permiten, sino que aumentan las posibilidades de interacción, de monitoreo de las acciones. La teleconferencia, el teléfono, el correo electrónico, los foros, las aulas virtuales, las listas temáticas etc. son algunos de los ejemplos disponibles en los que la tecnología sirve a la generación de ideas, y a la estructuración de las mismas y abre posibilidades antes inexploradas del hacer docente, ya que nunca ha habido tantas formas diferentes en que el docente tome y forme parte del hecho educativo.

En síntesis, en la modalidad a distancia la figura de docente no aparece en un modo tradicional, pero esto no significa que no esté o que no exista, sino que por el contrario su papel es insustituible, ya que las herramientas mediatizan pero nunca reemplazan las palabras y las acciones de los docentes.

2.5. LAS TUTORÍAS COMO PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD.

En este contexto nos interesa particularmente en el trabajo la problemática de las tutorías en la modalidad en el sistema universitario, por lo tanto es necesario reconocer algunas conceptualizaciones acerca de lo que entendemos por "tutor" para que nos permitan expresar nuestro posicionamiento sobre el lugar que asume en el contexto de una oferta educativa desplegada en una universidad pública que pondera, la democratización de conocimiento, la pluralidad de pensamiento, la divergencia y la reflexión crítica en sus actores.

Coincidimos con Maggio cuando expresa: "...la idea de guía es la que aparece con más fuerza en la definición de la tarea del tutor..." (en Litwin 2000;138)

Según Moliner (1997) en Iturrioz (2000), el "tutor" es guía, protección o defensor de alguien en cualquier aspecto, mientras que "maestro" es aquel que enseña cualquier cosa general con respecto a quien recibe la enseñanza.

En las perspectivas tradicionales de la modalidad de educación a distancia era común sostener que el tutor guiaba, orientaba, apoyaba el aprendizaje de los alumnos, pero no enseñaba. Pero, en las perspectivas pedagógicas más actuales, desarrolladas a partir de trabajos de investigación en el campo de la Didáctica, el docente tutor genera propuestas de actividades para búsqueda de información y la reflexión, apoya su resolución, sugiere fuentes de información alternativas, ofrece explicaciones,

favorece los procesos comprensivos y metacognitivos, es decir, guía, orienta, apoya, y en eso consiste su enseñanza.

Además, la figura del tutor no se puede ver sólo como un complemento de los roles docentes que impone la actualidad, ya que su origen data de la época griega.

La historia registra este hecho partiendo de la relación mentor-protegido, cuando Ulises, legendario héroe griego, confía a Mentor la custodia y guía de su hijo Telémaco mientras él estaba ausente. A ambos se les reconocen ciertas virtudes, a Mentor, sabiduría, valores personales e integridad y a Telémaco en su condición de protegido, honrar las diferencias que los separan, dada las circunstancias de madurez. Dicha relación, en el fondo era totalmente personal y de mutua respeto (Litte 1990 citado en Barquín: 2002).

Por otro parte, se dice que la figura del tutor aparece junto con la institucionalización de los estudios superiores universitarios en el siglo XI

Para entonces, su función se dirigía a la vigilancia educativa de los estudiantes, cuidando que el valor de la verdad se mantuviera firme y fiel en estos nuevos aprendices con el fin de orientarles en su formación Lázaro (1997).

Sin embargo, el Tutor ha ido creciendo rodeado de puntos que le han convertido en una figura polémica si se toman en cuenta las funciones, procedencia y selección de los tutores, así como la diferencia entre el perfil real e ideal.

Actualmente, tanto el docente tutor como el docente contenidista son responsables de la enseñanza; en este aspecto, no hay distinciones importantes en el sentido didáctico. La propuesta se define a la luz de finalidades, de una toma de posición frente a los contenidos y a cómo éstos se aprenden, y las definiciones didácticas preceden y enmarcan a las específicas de la modalidad.

Como posicionamiento para esta investigación, señalamos que el tutor adquiere un protagonismo singular. Así se supera el enfoque tecnicista, que concibe al docente como un técnico, transmisor de conocimientos, para pasar a enfoques teóricos que enfatizan la tarea mediadora del enseñante, la importancia de promover procesos complejos de pensamiento a través del aprendizaje y la creación de escenarios compartidos y de conversación e interacción para la construcción de significados entre alumnos y docentes (Edwards y Mercer; 1988).

El tutor es así un *actor* con una mayor cuota de protagonismo, en cuanto es el profesional que desarrolla las funciones de guía pedagógico y acompañante en la dimensión socio-afectiva de los estudiantes de los programas a distancia.

Desde el punto de vista *académico*, apoya al estudiante en el desarrollo pedagógico del curso, aprendizaje de los contenidos y la evaluación del logro de los objetivos planteados.

En lo que respecta a lo *socio-afectivo*, realiza un acompañamiento personalizado con cada estudiante, el cual está destinado a desarrollar la participación y fomentar la motivación de los alumnos, con el fin último de lograr que éstos se sientan apoyados en el proceso que se encuentran viviendo, evitar la sensación de aislamiento, apoyar el cumplimiento de las metas personales y del programa, etc.

Las tutorías, en los programas de Educación a Distancia revisten un lugar valioso de encuentro entre tutores y alumnos y entre los alumnos entre sí, pero sólo en el caso de que una comunicación generada en uno u otro lado impacte de alguna manera la emisión del otro, se habla de *interacción*, concepto clave de la educación a distancia, junto con el de *interactividad*.

Según Vigotsky (1978), la *interacción* es uno de los más importantes componentes de cualquier experiencia de aprendizaje y ha sido uno de los principales constructos de investigación en el campo de la enseñanza a distancia. De ella depende en gran parte la motivación que tenga el estudiante. Los tipos de interacción fueron presentados y clasificados por McIsaac y Guanawardena (1996):

- *Estudiante-contenido*: se trata de la interacción entre el que estudia y el contenido o tema de estudio. Es por tanto, el proceso de interacción intelectual con el contenido, que provocará cambios en las estructuras cognoscitivas del sujeto, producto de un tipo de "*conversación didáctica interna*" en palabras de Holmberg (1986).
- *Estudiante-profesor*: se trata de la interacción entre el estudiante y el experto que preparó el material, o bien, entre el estudiante y el tutor. (proporciona motivación, retroalimentación, diálogo, etc)
- *Estudiante-estudiante*: se trata de la interacción dentro o fuera del proceso de aprendizaje entre los estudiantes del mismo. (intercambio de información, ideas, motivación, ayuda no jerarquizada),
- *Estudiante-interface comunicativa*: comprende desde la forma de presentación del material de estudio, hasta las características interactivas de los medios de comunicación.

En función de que no hay acuerdos entre los autores en el uso de los términos, interacción e interactividad, en esta investigación hablaremos de *interacción* para la

relación entre las personas y de *interactividad* entre el estudiante y el contenido a ser aprendido.

Mediante las acciones tutoriales se genera un espacio de interacción social muy productivo "a partir de clarificar temas centrales de la disciplina o resolver dificultades de comprensión de los alumnos, con explicaciones ricas en analogías o en ejemplificaciones". (Litwin, 1995;16)

Esta actuación docente es redimensionada como mediación, apoyo o andamiaje para promover el aprendizaje significativo de los alumnos

Desde la teoría socio-histórica de Vigotsky podemos analizar la problemática de las acciones tutoriales y la interactividad entre el estudiante y el material didáctico, otorgándole importancia al medio sociocultural, a la zona de desarrollo próximo y a la ayuda pedagógica para el desarrollo. A partir de esta postura teórica, las acciones tutoriales son entendidas como una acción común de una práctica permanente de elaboración y reelaboración de símbolos y significaciones, en tanto espacios nuevos de cultura y de respeto por el proceso de aprendizaje de un "otro", que aparece en distintos tiempos de construcción y producción como sujetos haya. Y desde una perspectiva psico-sociológica que dé cuenta de que todos los sujetos aprenden en diferentes tiempos y con diferentes formas, ritmos y estilos. Lo interesante es concebir ese proceso de ayuda como diferenciado, específico, especializado, además de dialéctico y continuo.

Nos interesa en este sentido, considerar la propuesta de Vygotsky para entender que los alumnos aprenden contenidos culturales aceptados socialmente y que, por lo tanto necesitan de ayuda de otras personas. El proceso de reequilibrio planteado anteriormente se desarrolla así en la *Zona de Desarrollo Potencial o Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), que este autor define como la diferencia que existe entre el nivel de conocimiento efectivo que tiene una persona, o sea lo que puede hacer por sí misma y el nivel que podría alcanzar con la ayuda de otras y mediante instrumentos adecuados. Para él, los sujetos que aprenden no deben incorporar conocimientos necesariamente por descubrimiento; de este modo adquiere relevancia la participación de los docentes en cuanto profesionales que van a ayudar y orientar a los alumnos en el camino que deben recorrer en el aprendizaje, actuando como mediadores entre ellos y los contenidos objetos de aprendizaje.

Este enfoque vigotskyano de *zona de desarrollo próximo*, permite explicar los procesos de enseñanza del tutor y de aprendizaje de los estudiantes en la modalidad de enseñanza a distancia.

Asimismo, Vygotsky (1978), relaciona la interiorización de las formas culturales con el lenguaje, afirmando que ésta tiene una raíz social, y pone de manifiesto la influencia social en los procesos cognitivos. Profundiza en la idea de la capacidad de acción de las personas como sujetos de transformación de su contexto y de sí mismos, explica que el buen proceso de enseñanza y de aprendizaje es el que impulsa el desarrollo, y que éste se da en la interacción formal e informal con los otros. Vygotsky pone así el acento en la importancia de la influencia social para el desarrollo de las capacidades intelectuales y para la posibilidad de los aprendizajes.

Si definimos a los docentes tutores como mediadores entre los alumnos y los contenidos de aprendizaje, podemos argumentar con Maggio (en Litwin, 2000) que *"El tutor es responsable de la enseñanza, de la buena enseñanza"* agregando que es también el responsable central de la mediación pedagógica *"Llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos"*. (Prieto Castillo, 1999)

La mediación es una tarea de interacción en la que es importante la actitud del docente tutor, quien se constituye en un mediador cultural, puesto que continúa ampliando las acciones o situaciones que anteriormente el alumno recibió de su medio.

Por otra parte, el docente tutor adquiere un significado simbólico cuando ante la sociedad asume el rol que la cultura le asigna: cumple con el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y se constituye en mediador conscientemente y con intencionalidad.

Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden, es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende.

La propuesta de enseñanza supone entonces, una intervención profesoral activa para indagar qué conoce y qué no conoce el alumno y cómo lo conoce. Considerando la ausencia o la presencia de conocimientos previos, los modos de conocer, el nivel de conceptualización, los avances o retrocesos del proceso de aprendizaje, el docente debe poder brindar ayuda pedagógica y una orientación que le facilite al alumno establecer relaciones conceptuales, afectivas y éticas, con el contenido que ha de aprender.

En relación con esta temática, Ausubel (1983) con la pretensión de facilitar el aprendizaje significativo, afirma que los aprendizajes realizados por el alumno deben incorporarse a su estructura de conocimiento de modo significativo, de manera que los nuevos conocimientos se relacionen con los que él ya posee, siguiendo una lógica con sentido, y no de manera arbitraria, diferenciando entre el aprendizaje que realizan los alumnos sobre determinados conceptos básicos y que generalmente se producen por descubrimiento mediante el ensayo, y aquellos otros que los adquiere por recepción significativa, estableciendo relaciones con los que ya posee en el marco de las instituciones educativas. Otro concepto ausubeliano relevante es el de organizadores previos, que son presentaciones que hace el profesor con el fin de que el alumno establezca relaciones adecuadas entre conocimientos nuevos y los que ya posee.

Un aspecto clave en el desarrollo de las tutorías es la planificación que se presenta como una herramienta básica. Esto implica actualizar el concepto de planificación y diseño de la tarea de enseñanza como herramienta anticipatoria que regule y contemple la trama que implica el hecho educativo en educación a distancia.

Todo planeamiento, supone una forma de explicitar estas decisiones desde una visión hipotética, opción que guiará el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje involucrando materiales didácticos, intervenciones tutoriales y evaluación. A esta visión no se la debe concebir como algo dado y cerrado, sino como en un proceso de continua re-construcción.

Por otra parte, como actitudes deseables para un tutor en la modalidad García Aretio destaca entre otras: "*aceptación, tolerancia, respeto, madurez emocional, cordialidad y flexibilidad, autenticidad, empatía, capacidad de escuchar y leer al otro, coherencia, liderazgo, capacidad de promover cambios...*".(2003;1)

En este sentido, un aspecto central es la *formación de tutores*. No puede obviarse que muchos docentes se han formado en ambientes de presencialidad rígidos y que asumen este modelo como único y suelen percibir a las tecnologías como obstáculos en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza, razón por la cual es importante y necesario que las instituciones universitarias capaciten a su personal docente de acuerdo a la modalidad en la que se desempeñará, con conciencia de la misión y visión institucional, así como las bases teóricas, pedagógicas y tecnológicas que sustenten la modalidad.

La formación de tutores no es solamente capacitación o habilitación, implica la adquisición de conocimientos, dentro de un proceso histórico, en el que se obtienen

los elementos necesarios para plantear y resolver problemáticas en los diferentes ámbitos en los que los docentes se desenvuelven.

El concepto de formación de tutores se vincula con las ideas de enseñanza y aprendizaje, esto es con la educación, ante el hecho de que todo ser humano tiene la posibilidad de aprender para desarrollarse en todos sus aspectos, en la búsqueda del individuo por sí mismo, en compañía de otros y su colectividad, de la construcción de sus propios conceptos y la comprensión de la naturaleza de la función que realizan.

Por lo general la formación de tutores, se realiza a través de cursos, especialidades y maestrías en su campo disciplinario, o debido al desarrollo tecnológico, se les brinda conocimientos en el uso de medios, pero son pocos los que abordan el aspecto pedagógico por considerar que ante un mayor conocimiento y dominio de su disciplina o uso de la tecnología mejora la enseñanza, sin tomar en cuenta aspectos como el ambiente en que se desarrolla, los ritmos de aprendizaje, los valores y actitudes que se encuentran en las prácticas de los docentes tutores.

Con respecto a los *tipos de Tutorías docentes* en la modalidad, la elección del tipo de tutoría debe hacerse teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades reales de la institución y de los participantes.

En líneas generales podemos decir que existen dos grandes tipos de tutorías: *presenciales y a distancia*. Sin embargo cada una de estas puede clasificarse también según sea grupal o individual, de asistencia obligatoria u optativa, o bien según el medio de comunicación que se utilice o la frecuencia con que se ofrezca.

Hay que tener en cuenta que al implementar el sistema de tutoría en un programa de Educación a Distancia, ninguna de estas características se encuentra en forma aislada.

- *Tutorías presenciales*: Posibilitan un encuentro directo con el participante, donde podrá obtenerse un conocimiento más acabado de la situación particular de cada uno, ofreciendo un espacio de mayor interacción comunicativa entre el tutor y el alumno.

- *Tutorías a distancia*: Permiten abrir nuevos canales de comunicación frente aquellas circunstancias en que la presencialidad no es viable o necesaria. Ofrece una vía de comunicación inmediata para aclarar y resolver dudas, lo que lleva a un mejor aprovechamiento del tiempo.

En éstas el *correo electrónico se presenta como medio didáctico comunicacional asíncrono*-sin coincidencia en el tiempo-ya que es una manera simple de comunicación de persona a persona, a través del texto escrito, vía computadora. El auge del mismo se fundamenta en la eficacia que permite alcanzar en

la comunicación, tanto como por la rapidez, seguridad y comodidad, ya que es un medio muy idóneo para establecer comunicación con los alumnos con la condición de que éstos tengan un acceso fluido y permanente con la tecnología.

El ofrecer consultas electrónicas requiere por parte del tutor ciertos conocimientos pedagógicos y no solo del manejo adecuado del equipo, con el propósito de satisfacer las necesidades de información y las expectativas académicas de los estudiantes.

A modo de cierre provisional de este capítulo y como toma de postura en este estudio sostenemos que nuestra visión de la enseñanza a distancia gira en torno al tutor como mediador significativo y a la comunicación o diálogo didáctico que integra las tareas del tutor con los materiales y se sustenta en las siguientes ideas claves:

- Relación pedagógica interactiva para la construcción y co-construcción de saberes.
El tutor no puede esperar al alumno, tiene que salir a acortar las distancias dado que es un co-constructor, un mediador significativo para y con el alumno.
- Enseñanza centrada en la comprensión, en procesos de aprendizajes relevantes y facilitados a través de materiales de todo tipo.
- Profesores comunicadores y problematizadores, y no sólo transmisores de un saber científico y socialmente establecido.
- Intervenciones tutoriales planificadas para favorecer el aprendizaje autónomo, y el seguimiento y evaluación continua de los procesos de los alumnos.
- Materiales que promuevan la interactividad con contenidos actualizados, enfoques novedosos, centrados en conceptos relevantes en el campo propio del conocimiento y que permitan reflexiones críticas en las disciplinas.
- Diseño de actividades diversas, tales como: la resolución de problemas, estudio de casos, proyectos, análisis e interpretación de textos o situaciones y ejemplos contextualizados en el propio entorno y que promuevan procesos de aprendizajes significativos de transferencia e integración de conocimientos para el buen uso del conocimiento.

CAPÍTULO 3

PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

- 3.1. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE DATOS
 - 3.1.1. Entrevistas a los Docentes Tutores
 - 3.1.2. Entrevistas a la Asesora Pedagógica
 - 3.1.3. Observaciones de Reuniones de Trabajo
 - 3.1.4. Observaciones de los Encuentros Presenciales
- 3.2. LO QUE SE ENCONTRÓ EN EL TRABAJO DE CAMPO: CATAGORIZACIÓN DE DATOS
 - 3.2.1. De las Entrevistas a los Docentes Tutores
 - 3.2.2. De las Entrevistas a la Asesora Pedagógica
 - 3.2.3. De las Observaciones de Reuniones de Trabajo
 - 3.2.4. De las Observaciones de los Encuentros Presenciales
- 3.3. A MODO DE CIERRE DEL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS. EL HALLAZGO DE RECURRENCIAS Y DIVERGENCIAS

Capítulo 3

PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

*"No tenemos oídos para escuchar aquello
a lo cual no tenemos acceso desde la vivencia"*
Nietzsche

Este primer nivel de análisis puede ser considerado *intracategorial* dada su posibilidad de describir los datos aportados por y desde cada categorías emergentes de lo recabado por cada uno de los instrumentos aplicados, con la intención de poder ver los nudos convergentes y divergentes de las concepciones, apreciaciones, opiniones e ideas de los Docentes Tutores y de la Asesora Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC. sobre las prácticas de enseñanza en la modalidad a distancia.

3.1. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE DATOS

A continuación se desarrollará este *primer análisis intracategorial*, de los datos obtenidos a partir de los siguientes instrumentos de recogida de información:

- 3.1.1. Entrevistas de los Docentes Tutores (ET)
- 3.1.2. Entrevistas de la Asesora Pedagógica (EAP)
- 3.1.3. Observaciones de reuniones de trabajo en equipo de cátedra (ORTC) e intercátedras (ORTIC)
- 3.1.4. Observaciones de los encuentros presenciales (OP)

3.1.1. Entrevistas a docentes tutores

Tal lo señalado en el capítulo 1, las entrevistas que se realizaron a los docentes tutores de todas las materias de primer año se presentan con los códigos siguientes: *Matemática I (ETM1), Contabilidad (ETC), Lógica y Metodología de las Ciencias (ETL), Matemática II (ETM2), Historia Económica y Social (ETH) e Introducción a la Economía (ETE).*

En principio, la muestra responde a la necesidad de dar cuenta de la heterogeneidad y de la diversidad de los docentes, en aspectos relacionados con :

- *edad*
- *título de grado universitario*
- *títulos o estudios de posgrado*
- *experiencia en educación a distancia*
- *año de ingreso a la docencia universitaria*
- *cargo y dedicación en la Facultad*

Se seleccionaron 6 docentes (uno por cada materia de primer año), en base a estos criterios, teniéndose en cuenta, la voluntariedad de los participantes, de modo tal que el grupo quedó conformado del siguiente modo:

- *Tutora de "Matemática I": S, 45 años, Profesora de Matemática, Especialista en Docencia Universitaria. ingresó a la UNRC en el año 1987. JTP Exclusiva.*
- *Tutora de "Contabilidad": A. 35 años, Contadora Pública. cursa en el año 2002 el Curso Interuniversitario de Educación a Distancia (CEPRES_COES). ingresó a la UNRC en el año 1992. Ayudante de primera exclusiva.*
- *Tutor de "Lógica": J, 39 años, Lic. En Administración de Empresas. Trabaja en la coordinación de la carrera: "Tecnicatura en administración de empresas" con modalidad a distancia en un Instituto Terciario de Río Cuarto. Ingresó a la UNRC en 1996. Ayudante de primera semi-exclusivo.*
- *Tutor de "Introducción a la Economía": M, 30 años, Lic. En Economía. Ingresó a la UNRC como ayudante alumno en el año 1996. Ayudante de primera semi-exclusivo*

- *Tutor de "Historia Económica": M. 43 años, Prof y Lic. En Historia. Cursa una Maestría en Estudios Latinoamericanos. Ingresó a la universidad en el año 1989. Se desempeña también como docente en la Facultad de Ciencias Humanas en la carrera de Historia. JTP Exclusiva.*

Cada tutor inició sus tareas con grupos de 20 alumnos y finalizaron el cursado de las materias aproximadamente un 50% de los mismos.

3.1.2 Entrevistas a la Asesora Pedagógica de la Facultad.

Las entrevistas se realizaron en diferentes momentos del año académico (inicio y cierre). Para el análisis se codifican como (EA1) y (EA2).

S, tiene como títulos de grado los de Profesora de Enseñanza Primaria y Psicopedagoga, está cursando un Doctorado en Educación y hace 25 años que se dedica a la docencia en diferentes niveles del sistema. En la Facultad se incorporó con el cargo de Ayudante de primera con dedicación exclusiva, en el año 1997, para desempeñar tareas de asesoramiento pedagógico. No ha realizado formación sistemática en distancia, ha estudiado bibliografía sobre el tema, explorado los sitios de Internet relacionados y mantenido charlas de trabajo y asesoramiento con profesionales del Instituto Aeronáutico de Córdoba, en el que se dictan carreras con modularidad a distancia desde hace varios años.

3.1.3 Reuniones de trabajo en equipo

3.1.3.1 Reuniones intercátedras de equipos de Docentes Tutores con la Asesora Pedagógica

La primera reunión observada (OR1) que se analiza corresponde a la primera que se realiza en el segundo cuatrimestre del año 2002, en el mes de octubre. La misma estaba programada para el mes de agosto con el inicio del cuatrimestre, pero se posterga varias veces por problemas de los docentes para concurrir. Dura dos horas y se inicia con el planteo por parte de la asesora de los temas de la reunión

Participan de la misma los tutores de materias del segundo cuatrimestre: tres tutores de Historia Económica, dos de Matemática y uno de Introducción a la Economía. La otra tutora de esta materia está ausente con aviso. La reunión es coordinada por la Asesora Pedagógica.

La *segunda reunión* intercátedras (OR2) se realizó al finalizar el cuatrimestre y fue pospuesta tres veces porque los docentes no podían asistir. Estuvieron presentes las dos tutoras de Matemática II, dos de Historia, uno de Introducción y la Asesora Pedagógica, quien coordina la reunión.

Las mismas fueron observadas con la intención de conocer la dinámica de trabajo de los tutores con la asesora, el tipo de intervenciones, los acuerdos y disensos, intracátedras e intercátedras, el tipo de orientaciones brindadas por la asesora, la aceptación de las mismas por parte de los tutores.

Las intervenciones de cada participante se codifican de la siguiente forma, en las dos reuniones observadas:

Primera reunión:

Asesora Pedagógica (OR1AP), Tutor Matemática 1(OR1TM1), Tutor Matemática 2 (OR1TM2), Tutor Historia 1 (OR1TH1), Tutor Historia 2 (OR1TH2), Tutor Historia 3 (OR1TH3), Tutor Introducción a la Economía (OR1TE)

Segunda reunión:

Asesora Pedagógica (OR2AP), Tutor Matemática 1(OR2TM1), Tutor Matemática 2 (OR2TM2), Tutor Historia 1 (OR2TH1), Tutor Historia 2 (OR2TH2), Tutor Introducción a la Economía (OR2TE).

3.1.3.2 La observación de reuniones de equipos de tutores con la Asesora Pedagógica

Estas reuniones estaban previstas semanalmente con una duración de media hora pero la mayoría de las veces los tutores no coincidían y tenían consultas individuales con la Asesora fuera del horario previsto. En algunas reuniones observadas sólo se presentaron planillas de avance, por lo que se presentan a

continuación las dos reuniones que se consideran más relevantes para este trabajo (*Matemática II* y *Historia Económica*), en las que se produjeron discusiones relativas al sentido y desarrollo de las tutorías.

En la reunión de Matemática II participaron la asesora (ORTMAP) y las dos docentes tutoras (ORTMD1) y (ORTMD2) y en la de Historia Económica, la Asesora (ORTHAP) y los tres docentes tutores de la cátedra. (ORTHD1), (ORTHD2) y (ORTHD3)

3.1.4 Los encuentros presenciales observados

Se observaron los tres encuentros que se llevaron a cabo en el segundo cuatrimestre del año 2002, al finalizar, los alumnos el trabajo con los dos primeros módulos. La observación se realizó en los encuentros presenciales de *Matemática II*, *Historia Económica y Social* e *Introducción a la Economía*.

3.2. LO QUE SE ENCONTRÓ EN EL TRABAJO DE CAMPO: CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS

3.2.1. De las entrevistas a los Docentes Tutores

A continuación se presentan las recurrencias y diferencias entre los discursos de *los seis docentes entrevistados* y las primeras aproximaciones a categorías y subcategorías.

- **Actores, concepciones y tareas (ACT);** en la que se incluyó información relativa a las concepciones respecto al ser tutor,, su trabajo, las tareas que desempeñan en la modalidad a distancia en la Facultad, la formación realizada o en curso, las clases de tutorías, así como las ideas y expectativas respecto al desempeño de la Asesora y las características del grupo de alumnos de primer año en la modalidad, tanto socio-afectivas como cognitivas.
- **Estrategias didácticas de intervención(ED);** en las que se tuvo en cuenta las estrategias didácticas más recurrentes que los tutores dicen utilizar y las

que utilizan en los encuentros presenciales, concepción de la disciplina de los tutores, la consideración del lenguaje disciplinar, la planificación de tareas, el trabajo con los conocimientos previos, el trabajo para desarrollar procesos metacognitivos, el tipo de preguntas formuladas, la elaboración de criterios de realización y de evaluación, la mediación pedagógica y la comparación con las estrategias generadas en la modalidad presencial.

- **El trabajo con los materiales(TM);** aquí se consideran los módulos elaborados por los docentes contenidistas y su utilización por parte de los docentes tutores así como la elaboración y uso de los materiales complementarios realizados por los tutores, las características de las tareas propuestas en los mismos.
- **El trabajo en equipo (TE);** se configura a partir de la información sobre los objetivos de las reuniones de cátedra e intercátedras (interdisciplinarias,) las relaciones de los tutores con los contenidistas, las acciones de capacitación y la mediación.
- **Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC),** incluye el uso de herramientas y soportes electrónicos, especialmente del correo electrónico, y la valoración de éstas en la modalidad.
- **Las modalidades comunicacionales (MC);** en las que se incluyó las estrategias motivacionales y de seguimiento desarrolladas, interacción docente-alumno, alumno-alumno, la retroalimentación del profesor, el conocimiento personalizado de los alumnos, la comparación de las interacciones que desarrollan los alumnos del presencial, el clima de los encuentros presenciales, el estilo de lenguaje de los tutores, el conocimiento de documentos institucionales por parte de los tutores.

Asimismo, para facilitar el orden expositivo en algunos casos se ha determinado la inclusión de subcategorías.

A continuación y después de un proceso de decantación hemos tomado algunos referentes que conforman el cuadro de **categorías y sub-categorías emergentes**, extraídas de las entrevistas con los tutores y la asesora.

El desarrollo y las relaciones que pudieron establecerse para cada una de estas categorías emergentes fueron las siguientes:

➤ **Categoría :Actores, concepciones y tareas**

Uno de los aspectos que mayor preocupación ha causado en todos los docentes participantes en esta investigación es el relativo a la necesidad de definir su rol y sus tareas. Tal preocupación, se manifiesta en la mayoría de ellos pues todos asumen que desarrollan un conjunto de acciones estructuradas que conforman las tutorías pero, muestran debilidad cuando se presenta el momento de definir las conceptualmente.

No hay una posición donde prevalezca la uniformidad y esto lleva a cada informante a tener un significado muy personal sobre el ser tutor.

Sub-categorías	ACT
CSDT	Concepciones sobre el ser docente tutor
PT	Planificación de las acciones tutoriales
CA	Características afectivas, y socio-cognitivas de los alumnos
FT	Formación de tutores
FAP	de la asesora pedagógica en la modalidad
VTA	Valoración de las tareas de la asesora por parte de los docentes tutores
VET	Valoración de los docentes de esta primera experiencia como tutores en la modalidad

❖ **Ser docente tutor**

En sus discursos algunos docentes sostienen que el *docente-tutor actúa como guía*:

“Se trata de orientar al alumno y contenerlo en las dificultades para que no se sienta tan sólo guiarlos, proporcionarles una metodología de estudio, apoyarlos cuando aparecen problemas de aprendizaje.” (ETL)

“Mi tarea como tutor es guiar a los alumnos porque ellos trabajan solos, puedo orientar en alguna cuestión. En mi caso lo considero más una guía, yo sugiero...” (ETE)

Estos dos tutores no incluyen el concepto “enseñar” en sus haceres. Pero otros docentes pueden ampliar esta mirada de sólo guiar, definiéndola detalladamente:

“El tutor guía el proceso de enseñanza y de aprendizaje, tratando de definir cuáles son los errores de sus alumnos, mostrados como un momento del

desarrollo en el proceso de aprendizaje, favoreciendo el surgimiento de actitudes en el marco de una relación comunicacional y vincular”(ETH)

Mientras que otros tutores incorporan el *enseñar como acción central*, tratando de que los alumnos sean conscientes de las transformaciones en sus aprendizajes y que desarrollen competencias de autorregulación en un encuadre vincular de trabajo.

En este marco, llama la atención que una docente señala *el enseñar, el promover aprendizajes y facilitar la comprensión* como tres tareas diferentes y de la misma jerarquía, colocando el enseñar en tercer lugar luego de promover aprendizajes y facilitar la comprensión, cuando es la enseñanza la que facilita la comprensión y promueve aprendizajes. Así manifiesta: “...*promover aprendizajes, acompañar, enseñar, facilitar la comprensión...*”(ETC) mientras que otra tutora ubica el proveer el modelo experto en el mismo nivel que el enseñar: “*enseñar, acompañar, contenerlos afectivamente, ayudar, hacer un seguimiento permanente, proveer el modelo experto*”(ETM1)

Solamente la docente de *Matemática I*, concibe al tutor como un nexo entre los diferentes componentes del sistema y le otorga objetivos a sus tareas:

“Es como un nexo interactuante entre la organización en general del sistema de Educación a Distancia, de la asignatura en particular, y el aprendizaje del alumno. La Tutoría, cumpliría la función de guiar la información, ampliarla y resolver problemas encontrados en ella, orientar sobre la bibliografía y sobre los trabajos por realizar. El principal objetivo del Tutor es capacitar al alumno para que trabaje por sí mismo, piense por sí mismo y construya su propio cuerpo de conocimientos sobre la materia que estudia”(ETM1)

En este sentido se requiere considerar cuáles relaciones se establecerán entre el tutor y los alumnos, materiales, métodos, tiempo y objetivos.

❖ **Planificación tutorial**

Es importante señalar que en *Matemática I* es en la única disciplina que se presenta la necesidad de la *planificación* en la modalidad. Para estos docentes, la planificación es un elemento constitutivo de la tarea del Tutor. Así la tutora define la tarea de planificar como:

“La elaboración de un plan ordenado de trabajo con vigilancia epistemológica para enseñar la disciplina, el que influye positivamente en la calidad de enseñanza y de aprendizaje. El rol del tutor es el de elaborar estrategias que se adecuan a las necesidades particulares de los alumnos. Y los

medios didácticos, constituyen uno de los componentes imprescindibles en este proceso de elaborar estrategias para enseñar y aprender conjuntamente con los demás componentes de todo proceso de enseñanza, sean ellos objetivos o contenidos” (ETM1)

❖ Características de los alumnos

Todos los docentes *pueden caracterizar con mucha precisión al grupo, tarea que dicen que en el presencial nunca lograron* y se muestran muy satisfechos con ese logro. Los describen como adultos de edades heterogéneas. A continuación mostramos algunas de estas caracterizaciones:

“Se trata de una población adulta la que se acoge a la educación a distancia y como tal, aprende y se manifiesta de una manera diferente al alumno del sistema presencial; asimismo, posee una trayectoria vivencial que reúne un conjunto de experiencias, conocimientos, capacidades, hábitos, actitudes y conductas que favorece su propio proceso de formación” (ETM1)

“Era heterogéneo, había gente mayor y gente joven. Había más gente grande, son tan distintos, tienen más capacidad de transferencia, relacionan los temas con sus experiencias laborales previas. Pero les resultaba más difícil memorizar, clasificar, elaborar un concepto, recordar nombres, etc.” (ETC)

“La mayoría son gente que estudia y trabaja, con mucha vocación, esfuerzo y más responsabilidad que los jóvenes del presencial.” (ETE)

❖ Formación de tutores

Algunos tutores consideran necesaria la formación y capacitación en la modalidad para los docentes que se desempeñan como tutores y contenidistas:

“Me parece que hace falta que todos los docentes que trabajan en la modalidad se especialicen en distancia.” (ETE)

Otra opinión es la de la tutora de Matemática quien dice:

“trabajar en distancia es un tarea muy compleja para tutores y alumnos, quizás después sea mas aliviada pero resultó pesada la primera vez. No cualquiera puede ser tutor, hay que capacitarse.” (ETM2)

❖ Función de la asesora pedagógica

Respecto al rol de la asesora pedagógica en la modalidad, se observan recurrencias en la descripción de las tareas de la asesora pedagógica de acompañamiento y contención:

“La asesora acompañó el proceso y nos facilitó bibliografía sobre educación a distancia, alentándonos a producir materiales y presentar nuestra experiencia en congresos, jornadas, etc...”(ETM1)

“La asesora acompañó el proceso y me facilitó bibliografía sobre educación a distancia.”(ETC)

“La asesora estuvo siempre al lado nuestro.”(ETL)

❖ Valoración de las tareas de la asesora pedagógica

La tutora de Matemática II expresa que: *“Las actividades de los tutores eran valoradas por la asesora”*. Esta afirmación es compartida por la mayoría de los tutores.

Aunque la valoración del rol de la asesora es diferente en el caso de la docente de *Historia*, quien describe inconvenientes de comunicación referidos a cuestiones de organización pedagógica-didáctica, cambios fechas de exámenes finales y horarios de los presenciales, provocando superposición de roles y funciones, las cuales afirma *“provocaron a veces contradicciones creando un clima de incertidumbre hacia los tutores.”*(ETH). Vemos que aquí se explicita un cierto conflicto con la asesora pedagógica quien como se señaló en el Capítulo 1 es también la autora del proyecto y responsable de la gestión del sistema.

❖ Valoración de la experiencia tutorial

Al valorar los aspectos positivos y los obstáculos de esta primera experiencia como tutores en la modalidad los tutores coinciden en valorizarla, ya que afirman que enriqueció sus prácticas en la modalidad presencial, pero también señalan dificultades y proponen alternativas. Se presentan algunas de las argumentaciones al respecto:

“Como docente la considero muy importante y me sirvió de ayuda para trabajar con nuevas técnicas y métodos que en el presencial no te hacen falta. Por ejemplo construir ejemplos didácticos para explicar los temas. Y con el tema del tiempo acotado me hizo pensar más en la selección de contenidos. Son dos sistemas distintos y las estrategias de enseñanza son distintas” (ETL).

“Volvería a trabajar en distancia, cambiaría algunas cosas como por ejemplo: elaborar ejercicios nuevos, plantear teóricos nuevos. Como docente me encantó por el perfil de los alumnos con experiencia laboral” (EDC)

Al ser consultados si se imaginan trabajando solamente en distancia la opiniones fueron diversas. Una sola tutora pudo decidirse por la modalidad. El siguiente fragmento permite comprender el significado de la elección:

“Me gustaría más en el futuro trabajar sólo en distancia. Actualmente estoy cursando un Curso Interuniversitario para docentes sobre educación a distancia y al leer el módulo del rol del tutor resignifiqué varios aspectos de mi tarea y pude reflexionar sobre que cambiaría en las experiencias futuras.”(ETC)

Los otros tutores no toman una definición pero consideran que trabajar en las dos modalidades es muy cansador en las actuales condiciones en la Facultad., aunque señalan que la inexperiencia puede haber incidido negativamente. Las siguientes expresiones son coincidentes al respecto:

“Al dar clases en los dos sistemas me faltaba tiempo, trabajé mucho en casa. Tenía dos comisiones presenciales y soy semi-exclusivo. Esta tarea fue pesada y sacrificada” (ETL)

“Nos resultó difícil trabajar en el presencial y en distancia. Tuvimos que dedicarle mucho tiempo en nuestra casa, trabajamos todos los sábados y domingos. La falta de experiencia en la modalidad puede haber actuado como un factor obstaculizador en el desarrollo de las clases”(ETM1)

“Me gustaría estar en un sistema o en el otro por una cuestión de tiempo porque en distancia la corrección y la contención te insume mucho tiempo, no así en el presencial”(ETL).

Dos tutores docentes de *Matemática II* y *Economía*, expresan que les costó adaptarse a la modalidad y optan por trabajar en la modalidad presencial, si tuvieran posibilidades de elegir.

“...me parece mejor que el docente esté en un solo sistema , el hecho de tener pocos alumnos me parece una locura acostumbrada a la masividad de la cátedra . Pero elegiría trabajar en presencial por el contacto, me gusta mirarle las caras. Pero la experiencia me gustó, me sentí cómoda .Son dos modalidades muy diferentes (ETM2)

“a veces uno no se da cuenta si los alumnos van siguiendo la materia .Creo que prefiero del presencial, el contacto más directo pero me siento cómodo en distancia. Yo en le presencial me doy cuenta si me entienden o no cuando les miro

la cara y acá no los puedo seguir bien, no se si entienden hasta ver los parciales.”(ETE).

Lo llamativo es que el tutor que sostiene esta duda es el que más comunicación sostuvo vía e-mail con sus alumnos.

➤ **Categoría 2: Las estrategias didácticas de intervención**

Sub-categorías	ED
TCP	Trabajo con los conocimientos y experiencias previas de los alumnos
PT	Planificación de las tareas
PRFC	Prácticas más recurrentes que facilitan la comprensión de los estudiantes
DPM	Desarrollo de procesos metacognitivos en los estudiantes
PEP	Propósitos de los encuentros presenciales grupales
VEP	Valoración de sus estrategias en los encuentros presenciales grupales

En general los docentes tutores jerarquizan la promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de las *disciplinas*, pero solamente la tutora de Matemática introduce el tema de la *transposición didáctica* que realiza al describirla como:

“nos referimos a que en este acto de enseñanza, los contenidos a enseñar deben conservar la característica de "estructura" propia del conocimiento científico. En otras palabras, si bien no estamos hablando de trasladar la misma estructura de la ciencia al aula, por lo menos, debemos hacerlo con su carácter estructural, su capacidad de organizarse y de evidenciar las relaciones entre sus conceptos”(ETM1)

La tutora de Historia explicita además, el abordaje pedagógico-didáctico de la materia que ha tenido como sustento teórico el constructivismo y realiza una explicación sobre la intencionalidad de enseñar la Historia introduciendo términos propios del psicoanálisis:

“La enseñanza de la Historia debe permitir a nuestros alumnos construir un sentido de realidad cambiante y, a la vez, construir formas de identificación para fortalecerlos como protagonistas del pasado, presente y futuro. La experiencia les sirve, como también sus conocimientos para que todo ello confluya

en aprendizajes significativos, autónomos y fundados, es a través de la construcción de comportamientos estratégicos para aprender, la permanente motivación, reflexión crítica y consecuente reconstrucción de esquemas conceptuales y procedimentales, la utilización de nuevos mecanismos de defensa de su yo y la consolidación de comportamientos sociales válidos para el aprendizaje y la convivencia armónica y democrática.

Esta tutora define también define los conceptos, principios y procedimientos señalando semejanzas y diferencias entre los procesos de aprendizaje de los mismos:

“Los principios se refieren a globalizar el período. Un principio es el concepto de los conceptos. Puede no figurar en la planificación como una columna más, sino como un agregado final. Los procedimientos son el objeto del conocimiento, constituyen una serie de acciones ordenadas para cumplir un determinado objetivo. Requieren de una acción para alcanzar la meta y tal acción indica que se sabe hacer algo. El conocimiento aislado no sirve para entender qué y por qué sucedió. Los conceptos son imprescindibles para interpretar y conectar hechos. El aprendizaje de los conceptos difiere del de los hechos. Para adquirir un concepto es necesario comprenderlo, explicarlo con las propias palabras.”(ETH)

❖ El trabajo con los conocimientos previos

Los docentes tutores jerarquizan el trabajo con los conocimientos previos que los estudiantes tienen. Al respecto expresan:

“ya traen conocimientos adquiridos a través de sus experiencias de vida, tienen intereses, preocupaciones y saben muchas cosas que incluso los docentes ignoran y que generalmente no las toman en cuenta para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; tienen una gran cantidad de preconceptos que forman su estructura cognitiva previa” (ETH),

“ los que tuvieron mejor rendimiento fueron los que trabajaban en algo relacionado con la Contabilidad. Podían otorgar significado y sentido a los contenidos presentados. Eso no pasa en el presencial” (ETC)

“Los conocimientos previos de la Matemática 1 los pueden recuperar para la 2, trabajamos para que esto suceda.”(ETM2)

Sin embargo, una divergencia interesante la produce el tutor de Lógica al sostener que: *“No tenían conocimientos previos de Lógica porque en el secundario se ve*

solamente Filosofía, pero en mi materia no sirven los conocimientos previos ni la experiencia laboral”(ETL)

❖ Planificación de tareas

Para lograr mantener al conocimiento matemático como una totalidad estructurada, la tutora sostiene que el trabajo del tutor debe ser *planificado*; ya que sólo así se facilitará el aprendizaje del alumno. Afirma así que

“la tarea de planificar del profesor tutor debe realizarse con cuestionamientos epistemológicos, con el fin de no distorsionar de tal manera el conocimiento científico que se vuelva irreconocible, ya que la toma de conciencia de esta situación de transposición didáctica debería derivar en una vigilancia epistemológica”.(ETM1).

❖ Prácticas recurrentes para favorecer la comprensión

Como *prácticas más recurrentes en Historia Económica e Economía* se señalan el *establecimiento de relaciones* entre los sistemas económico y social, entre la teoría y los hechos económicos, entre leyes y teoría económica y el establecer diferencias entre la economía positiva y la normativa, para afirmar que: *“les solicitamos analizar clasificaciones, elaborar definiciones, analizar procesos. Siempre le dimos el modelo resuelto. La economía es una gran relación.” (ETE)*

El *establecimiento de relaciones* se presenta también como una estrategia importante en Historia, al igual que la *contextualización* de un hecho, una situación, un problema, es decir, relacionar éstos con las diferentes dimensiones de la realidad social de manera no mecánica ni determinista sino entendiendo a la realidad como un todo complejo donde lo político, lo económico, lo social, lo ideológico-cultural y lo espacial que conforman una globalidad articulada. Otro procedimiento básico consiste en poder ubicar un hecho, una situación o un problema en una secuencia temporal, esta capacidad se relaciona con poder discriminar los antecedentes, las causas, los efectos y las consecuencias y explicar no de manera lineal sino a través del principio de la multicausalidad.

La tutora de Contabilidad al hablar de las *mejores estrategias* para favorecer la apropiación del contenido en su disciplina, también incluye *el establecimiento de relaciones* : Al respecto señala:

“las de ejemplificación y las de relacionar la teoría con la práctica, y la ejemplifica con los pasos del proceso contable las de integración, por ej: de contenido de unidades, volver en la 1 en la unidad 4 en el presencial no se logra.”(ETC)

En Matemática se jerarquiza, el trabajo a partir del modelo de resolución del experto y la tutora explica cómo se trabajó en este tema:

“les mandamos las resoluciones modelos (puede ser más de una). También les mandamos para cada actividad ejemplos haciendo la asociación de lo que ven con letras en la parte teórica con lo práctico, como si uno lo fuera comentando como lo hacemos en el presencial. Les mandamos sugerencias para no confundir por ej: magnitud y variable. En el power point pueden ir y volver, relacionar lo visto”(ETM1)

Asimismo se preocupa porque se respete el lenguaje disciplinar: *“Somos muy cuidadosas del lenguaje matemático, siempre les diferenciamos qué es una definición, una representación, porque para ellos todo es una definición” (ETM1)*

❖ Desarrollo de procesos metacognitivos en los alumnos.

Otro aspecto común en el trabajo de todos los tutores es el trabajo con los errores para que los alumnos los modifiquen. Así, todos dicen favorecer el desarrollo de procesos de metacognición en los estudiantes. Veamos algunos ejemplos:

“Hay que mostrar los errores a los alumnos para que los transformen, y se autorregulen” (ETH)

“Trabajamos lo metacognitivo. ¿Por qué pusieron tal cosa? ¿Por qué lo hicieron así? Contalo al ejercicio. Para que adviertan los errores. ¿Cómo se dieron cuenta? (ETC)

“Hacemos hincapié en los procesos, siempre les ponemos el comentario y los símbolos. Después ellos escriben todo” (ETM1).

“Traté de definir cuáles son sus “errores”, mostrados como un momento del desarrollo en el proceso de aprendizaje, favoreciendo el surgimiento de actitudes en el marco de una relación comunicacional y vincular ; a los alumnos se les asigna un rol activo y participativo” (ETH).

En todos los casos sostienen que trabajan los aspectos metacognitivos para favorecer la comprensión de los estudiantes.

❖ Propósitos de los encuentros presenciales

Asimismo, los entrevistados quieren lograr objetivos similares con sus *propuestas de intervención en los encuentros presenciales*. Al respecto apuntan:

“En el presencial la charla te permite corregir los errores inmediatamente que habías señalado en los trabajos enviados.” (ETL)

“En el presencial partíamos de los errores que habíamos visto en los trabajos y los re trabajábamos. Las respuestas teóricas eran breves, llevábamos algún caso práctico por las dudas que no surgieran preguntas, un ejemplo para mostrarlo y explicarlo y dar el fundamento teórico. Les costaba expresar los fundamentos teóricos porque les parecía que tenían que estudiar de memoria. Las dudas eran recurrentes” (ETC)

“Las dudas y errores son generalizadas, si lo ves a lo largo de los años, te diría que a lo largo de 20 años cuento con los dedos de la mano las preguntas brillantes, las otras son comunes y esperables, no hay que pensar cómo elaborar la respuesta” (ETM1)

❖ Valoración de los encuentros presenciales

La docente de Matemática I, a diferencia del resto, se muestra *disconforme con el trabajo en los presenciales*, porque les faltó tiempo para trabajar contenidos de la disciplina no logrando cumplir el objetivo propuesto y así lo explica:

“Los presenciales son lo que menos nos gustaron, se nos iba mucho tiempo en explicar cosas del sistema y cuando entrábamos al contenido no nos quedaba tiempo. Los organizamos en dos partes: problemas administrativos y contenidos propios de la matemática, puede ser que no estemos entrenadas. De la disciplina se trató muy poco en el presencial, ideas, sugerencias, pero no pudimos hacer un cierre e integración de contenidos de cada módulo” (ETM1)

A esta altura del primer nivel de análisis y antes de introducirnos en la categoría “trabajo en equipo”, **se advierte fuertemente una diferencia entre el trabajo de la docente tutora de Matemática I y el resto del grupo**, ya que mientras que esta tutora utiliza siempre el *nosotros* para explicar lo pensado y lo realizado, los demás hablan en primera persona.

➤ Categoría 3: El trabajo con los materiales

Es importante retomar en este momento , los desarrollos del Capítulo 1, relativos a que el docente que actúa como Tutor es un auxiliar de tiempo completo o medio tiempo, y se desempeña como nexo interactuante entre la organización en general del sistema de Educación a Distancia, de la asignatura en particular, y el aprendizaje del alumno, y los Contenidistas son los profesores responsables de las respectivas cátedras en la modalidad presencial, quienes proveen la fuente básica de la información y escriben los Módulos que se utilizan como materiales básicos para los estudios de las distintas asignaturas.

Tal lo descrito en el capítulo 1, de acuerdo con lo señalado en el *Proyecto para la creación de la Dirección de Educación a distancia de la Facultad de Ciencias Económicas*, los contenidos de cada asignatura deben estar distribuidos en 4 Módulos que deben tener aproximadamente entre 45 y 80 páginas cada uno. Las actividades propuestas en los materiales tienen como propósito ser vinculantes con los aprendizajes que desarrolla el alumno, por lo que la cantidad y variedad de las mismas deberán mantener un equilibrio con el tipo de contenido, su significación y con la necesaria integración de los conocimientos que ese módulo requiera.

Respecto al lenguaje, se señala que deberá ser lo más llano y explícito posible sin perder la rigurosidad científica que cada asignatura requiera, y responder a las características exigidas en esta modalidad en cuanto a los procesos de mediación pedagógica, didáctica y comunicacional que se involucran en él.

Los módulos se consideran organizados de modo autosuficiente en el sentido de que en éstos se encuentran los tópicos o ejes fundamentales de la asignatura, y pueden completarse con bibliografía obligatoria y la sugerida que corresponda.

Dichos módulos deben ser aprobados en sus aspectos pedagógicos, didácticos y comunicacionales por la Asesora Pedagógica, quien luego de la revisión y corrección definitiva se los entrega al Contenidista para ultimar los detalles necesarios.

Sub-categorías	TM
UMC	Utilización de los módulos impresos realizados por los docentes contenidistas, por parte de los docentes tutores.
PMT	Producción de los tutores de materiales complementarios
VM	Valoración de los materiales propios y de los producidos por los contenidistas

❖ **Utilización de los módulos elaborados por los contenidistas**

Estas docentes señalan haber logrado acuerdos entre el grupo de tutores con discusión y debate interno en la producción de materiales, pero manifiestan que no pasa lo mismo con la docente contenidista, quién escribió los módulos en forma individual sin consultarlas, *“nosotros no fuimos contenidistas, no colaboramos en las autorías.”* (ETM1), por esta razón expresa cierto temor, compartido con sus colegas, a la hora de criticarlos aunque sostiene que: *“Los módulos los recibimos junto con los alumnos. Eso habría que revisarlo”* (ETM1).

Mientras que la tutora de Contabilidad es la única docente del primer cuatrimestre que tuvo alguna participación en la elaboración de los materiales impresos pero como los demás tutores elaboró actividades de integración aparte de los módulos y hace una crítica al trabajo de la contenidista realizando sugerencias para mejorar los materiales:

“Quizás habría que ponerlos adentro de éstos. Por ej: en el caso de la registración explicar paso por paso el proceso. Para lograr que comprendan cómo se hace una registración contable.”(ETC).

❖ La construcción de materiales

Una recurrencia significativa que se presenta refiere a la decisión de los tutores *de construir materiales complementarios de los módulos impresos escritos por los docentes contenidistas.*

“Respecto a la tarea de hacer materiales con actividades aclaratorias surgió de las tutoras cuando vimos el contenido de los módulos. Mandamos ejercicios adicionales al módulo y aclaratorios” (ETM2)

En el caso de Matemática I; el equipo de trabajo de tutoras elaboraron diferentes materiales. Dentro de estos materiales se encuentran: carpetas de “Exámenes”, “Lista de alumnos” y 4 carpetas con el nombre del módulo correspondiente (Módulo I, Módulo II, etc.), con subcarpetas divididas en: actividades evaluables, recuperatorias de alumnos, consultas y respuestas, planillas de corrección general e individual de las actividades evaluables y recuperatorias. La realización de estos materiales permitió transparentar el proceso de evaluación tanto para el alumno como para la modalidad tutorial a distancia.

Este grupo de docentes elaboró también : Listado de alumnos con dirección, teléfono, correo electrónico y fechas de cumpleaños, archivos de todos los mail e instrucciones que el sistema de Educación a distancia les enviaba e informaba a través de la asesora pedagógica, cartas comunes (posteriormente denominado pizarrón): con archivos de los correos electrónicos que enviaban a sus alumnos, elaborados por los tutores de manera conjunta, tales como carta de bienvenida, criterios de realización y de evaluación de los distintos módulos, con la intención de enseñar los procedimientos y habilidades propias de la ciencia.

La realización de carpetas para cada alumno les permitió reconstruir la historia de cada alumno en particular y la del grupo de alumnos en general.

Del total de docentes entrevistados, sólo la tutora de *Matemática I* se detiene a describir todas las actividades realizadas con detalles, el resto las presenta en forma más rápida y general. Así, con respecto a la participación en el diseño de materiales, el docente de *Lógica* afirma que:

“No participé en la elaboración de los materiales impresos, pero sí de las actividades adicionales, sobre todo en dos de los cuatro módulos con el objetivo de facilitar la comprensión de los contenidos. Fue el caso del tema: lógica formal que es muy estructurado y les hicimos ejemplos para facilitar la comprensión.”(ETL)

❖ Valoración de los materiales.

El trabajo más arduo los tutores lo centraron en la *producción de materiales didácticos denominados “material de apoyo”* complementario de los *módulos*, por que a juicio de la tutora de *Matemática I* éstos eran insuficientes y a veces se tornaban difíciles de comprender para los alumnos. Considera que era necesario *mediar didácticamente* los conceptos matemáticos de los distintos módulos. Se muestra muy contenta con las actividades que realizaron para mediar los conceptos presentados por la contenidista en los módulos y las valoran como de gran utilidad.

“Hicimos para cada módulo criterios de realización. Hicimos lo que hacíamos en el pizarrón y lo volcamos en el power point, a pesar que tiene sus limitaciones. Queríamos poner un pizarrón en la pantalla para que se refleje lo que se hace en la clase.”(ETM1).

Considera que sin esta mediación los alumnos no podrían haber desarrollado aprendizajes significativos.

Esta valoración de los materiales construidos por estas tutoras es compartida por tutores de otras materias del segundo cuatrimestre que señalan que sus alumnos les comentaron la utilidad de los materiales en power point, de *Matemática I* para realizar transferencias y aprovecharlos con nuevos contenidos.

A diferencia de los tutores de materias del primer cuatrimestre, los del segundo se muestran más críticos con los materiales. Así, el tutor de *Introducción a la Economía* es muy duro al analizar los módulos impresos, de los cuales no participó en la elaboración y sugiere que los tutores podrían colaborar en la escritura del módulo en los años siguientes ya que con la otra tutora de la materia debieron hacer actividades de análisis y tratamiento de la información con orientaciones para que los alumnos trabajaran el módulo. Da ejemplos de temas y actividades que debieran incluirse en el material:

"Elaboramos preguntas aclaratorias para guiar la lectura de los módulos, que les hacían establecer relaciones a los alumnos. Los módulos estaban armados con muchos gráficos y conceptos pero faltaban explicaciones de éstos y la vinculación de las variables, por ejemplo cómo subía una y cómo bajaba otra, habría que vincular los conceptos básicos de Economía con la economía actual. Si se ejemplifica los alumnos se interesan más. La ejemplificación es una muy buena estrategia de enseñanza en Economía" (ETE)

Tiene una idea clara de cómo debieran ser los módulos, en oposición a lo que fueron en esta primera experiencia y la expresa:

"El módulo se necesitaría que fuese una síntesis de las clases teóricas y fue un resumen total de libros, tipo transcripción, le faltaban orientaciones para el estudio y actividades que facilitarían la apropiación del contenido, los alumnos no podía otorgar sentido a lo leído, cero de interactividad" (ETE).

Esta apreciación es compartida por la tutora de *Matemática II* quien afirma: *"En los módulos los chicos no entendían el desarrollo, las fórmulas, los gráficos, necesitaban una aclaración, yo me preguntaba cómo harían para comprender los módulos que no favorecen para nada la interactividad. Les dimos una aclaración detallada que sirviera de guía como actividad de apoyo, fue una resolución de consenso con la otra tutora. Tratamos de mandar actividades para ver si relacionaban con el contenido de matemática I."*(ETM2),

El tutor de *Economía* también propone que en los módulos se establezcan relaciones con otras materias como es el caso de *Historia*, porque en esta materia se

necesitan conceptos de *Introducción a la Economía* y que se escriban con mayor anticipación porque llegan tarde a los tutores y a alumnos

➤ **Categoría 4: El trabajo en equipo**

Hablamos de equipo para referirnos a *"aquel conjunto de personas con alto nivel de madurez, con cierta especialización y diferenciación interna, al mismo tiempo que alta interdependencia entre sus miembros. Es un fenómeno organizativo consciente"*.(Gore,1996)

Los docentes de las materias del primer cuatrimestre: Contabilidad, Matemática y Lógica relatan que se reunían semanalmente para comentar las experiencias y también el grupo completo de las tres materias se juntaba con la asesora pedagógica para coordinar los tiempos y poner en común las experiencias. En el segundo cuatrimestre estos encuentros se dieron en forma mucho más esporádica.

Sub-categorías	TE
RTC	Relación de los docentes tutores y los contendistas
VTE	Valoración del trabajo en equipo

❖ **Relaciones tutores-contendistas**

En coincidencia con lo expresado por sus colegas, *al hablar de las reuniones en equipo de cátedra*, la tutora de Historia Económica resalta acuerdos en el modo de trabajo del equipo de tutores, pero es la única entrevistada que extiende estos acuerdos a los responsables de la cátedra que actuaron como contendistas, algo que no sucede en resto de las cátedras, al expresar :

"Los tutores y responsables se pusieron de acuerdo en cuanto al modo de presentación a los alumnos de los contenidos y las estrategias de aprendizaje, y las recomendaciones necesarias para la lectura, análisis e interpretación de los procesos históricos de la materia Historia Económica y Social, y por último, los tiempos y forma en la realización de las producciones textuales para cada uno de los módulos"(ETH)

Asimismo, resalta los aspectos actitudinales y éticos de sus prácticas tutoriales:

“el espíritu de trabajo, de solidaridad y de compromiso institucional con la modalidad a distancia de los docentes, tratando de compartir con los responsables la tarea, tan cara actualmente de conseguir en la Educación Pública.”(ETH)

❖ **Valoración del trabajo en equipo**

En relación con el trabajo en equipo interdisciplinario (especialistas en las diferentes disciplinas y especialista en Pedagogía y Didáctica) la tutora de **Matemática** afirma que:

“las reuniones semanales con la asesora pedagógica nos sirvieron para capacitarnos y reflexionar sobre nuestra intervención didáctica, como así también se nos instruía acerca de la organización que debíamos realizar.”(ETM1)

El docente de **Introducción a la Economía** manifiesta que a las reuniones semanales con la asesora llevaban los problemas que surgían y buscaban soluciones conjuntas, pero considera más útiles y productivas las tareas en equipo interdisciplinario:

“Las reuniones intercátedras me gustaron, me parecen más prácticas, tendrían que ser de media hora con temario concreto, problemas que surgen y seguimiento”.

➤ **Categoría 5: Las tecnologías de la información y la comunicación**

Sub-categorías	TIC
UTIC	Uso de las TIC
ETIC	Enseñanza del uso de las TIC por parte de los docentes tutores.
VTIC	Valoración del uso de las TIC

❖ **Uso de las TIC**

Al ser indagados sobre el uso del correo electrónico, todos los tutores coinciden en su utilidad pero aseguran que los alumnos lo usan muy poco. Así lo manifiestan:

“no hacen consultas por e-mail, usan el teléfono(ETC)

"tuve consultas del primer módulo por e-mail, pero ninguna del segundo, llamaban por teléfono." (ETL).

Esta dificultad en el uso la ubican en general en *problemas técnicos*.

A diferencia de este grupo, el tutor de *Introducción a la Economía* sostiene que usó mucho el correo :

"Hice una carta de bienvenida personal .y tuve varias consultas por correo, más relacionadas con los disciplina". *

Afirma que el 50% de sus alumnos utilizó este medio y cuenta que:

"todos los viernes les mandaba un correo, para darles motivación les mandé e-mails particulares, traté de contenerlos y retenerlos en el sistema"(ETE)

Este tutor es el único que en la entrevista expresa haber fomentado la comunicación entre sus alumnos vía correo electrónico, para que realizaran tareas en forma colaborativa:

"Incentivé a los estudiantes para que se comunicaran entre ellos por e-mail, para hacer trabajos en grupo, lo hicieron solo dos con gente de otras localidades, el resto se comunicó con gente de su localidad." (ETE)

❖ Enseñanza del uso de TIC

Respecto a los *medios tecnológicos* sólo el grupo de docentes tutores de Matemática enseña a utilizarlos y califica positivamente el uso de las *presentaciones multimedia*, en particular, con Power Point, ya que afirman que son útiles porque permiten la combinación de medios y efectos visuales y auditivos tendientes a transmitir una idea captando la atención de los alumnos. Aquí la tutora vuelve a considerar la importancia de conocer la los conocimientos previos de sus alumnos, para trabajar a partir de los mismos. Así comenta que

"en la primera reunión con la Asesora Pedagógica se nos informa sobre las características socio-demográficas de los alumnos, las cuales nos permitió estimar que los conocimientos previos de matemática eran escasos al igual que el manejo de herramientas tecnológicas, como por ejemplo el Editor de ecuaciones de que dispone Word. Hecho que nos llevó a planificar una serie de acciones tendiendo a subsanar los problemas"(ETM1)

Las tutoras de *Matemática I* hicieron un material que puede integrar otros paquetes tales como Microsoft Word y Microsoft Excel, pero advirtieron que:

"Muchos alumnos no habían trabajado con word, no conocían el mail, nosotros pensamos que nos iban a mandar todo por mail, por eso elaboramos un documento para instalar el editor de ecuaciones en el word. No sabían cómo usarlo. Había gente a la que los hijos les enseñaron a usar el power point."

Para solucionar este problema, decidieron realizar un material para enseñar cómo usar el editor de ecuaciones de Word, con la finalidad de que las consultas vía correo electrónico y la carpeta de actividades que debían entregar al finalizar cada módulo de matemática, tuviesen la simbología propia de matemática. Acerca de este tema la tutora afirma

"El Tutor debe asegurar la efectividad del aprendizaje de la disciplina científica capacitando al alumno para que construya su propio cuerpo de conocimientos sobre la asignatura"(ETM1)

Se presenta como ejemplo la enseñanza del uso del *mapa conceptual*, que fue introducido en Matemática I. Así lo explica la tutora:

"los alumnos están familiarizados con la técnica de realizar esquemas pero no de mapas. Pues éstos, fundamentalmente están formados de proposiciones con significado, como criterios de verdad o falsedad anexando conceptos a través de las palabras-enlace. Con éstas y otras ideas, nos propusimos enseñar a mapear, elaborando un material que fue realizado en Power Point, donde los efectos de animación de este software, nos permitieron transmitirle al alumno el poder de visualización y la importancia de aprender a estudiar realizando mapas conceptuales a lo largo de toda la materia; estimulándolo a investigar."(ETM1)

La misma tutora ejemplifica la problemática de la falta de conocimiento en el uso de la tecnología por parte de los alumnos:

"En las primeras consultas mientras estábamos en la planificación llega una consulta de una alumna microbióloga, empleada de un banco y consulta en la que quería expresarse en matemática usando el teclado, no te puedo decir los signos extraños que aparecieron. Eso fue lo que nos llevó a hacer las fichas orientadoras. Cuando vimos eso pasamos de la risa a la angustia e hicimos los instructivos de word. Pero nos dimos cuenta que a pesar de usar el editor no usábamos el lenguaje matemático correcto, les daba lo mismo un paréntesis que una llave"(ETM1)

❖ Valoración de las TIC

La tutora de matemática es la única docente que expresa una opinión fundamentada y reflexiva sobre el uso de tecnología. Nos dice al respecto:

“el empleo de medios tecnológicos para la enseñanza y aprendizaje es intrínsecamente potenciador del proceso de aprendizaje, favorece la asociación de ideas y la creatividad, la reducción del tiempo y del esfuerzo necesario para aprender y facilita aprendizajes significativos. La incorporación de la tecnología no debería estar focalizada en la resolución de la motivación, sino que requiere repensar estrategias de enseñanza y de aprendizaje”(ETM1)

➤ **Categoría 6: Las modalidades comunicacionales**

Sub-categorías	MC
IDA	Interacciones de los docentes tutores con los alumnos
ES	Estrategias de los tutores y asesora para realizar el seguimiento de los alumnos

❖ **Interacciones con los alumnos**

Todos los docentes entrevistados reconocen características distintivas en el alumno a distancia los que los llevan a relacionarse y establecer interacciones de manera diferente que con los alumnos del presencial, logrando en la modalidad a distancia un conocimiento personalizado de cada alumno. El siguiente extracto así lo muestra:

“Logré un acercamiento y conocimiento de los alumnos que en el presencial no logré nunca, quizás por la masividad de las clases y por el perfil del adolescente. Cuando venían a los presenciales se quedaban después de hora y charlaban de temas personales y cotidianos.”(ETL)

En una descripción similar se expresa otra tutora quien señala fuertes diferencias en este aspecto con la modalidad presencial:

“Tienen un promedio de 25 a 30 años, todas mujeres en mi grupo, la mayoría trabaja o tienen familia e hijos., llegué a conocer aspectos personales de mis alumnos, sé de cada uno la historia personal y familiar cosa que nunca me sucedió en el presencial., entendía a cada caso en particular... te mandan saludos para el día del profesor, yo le mandé a ellos para el día de la primavera , es una atención más personalizada del alumno.” (ETM2)

En el mismo sentido otro tutor enfatiza que:

"En el presencial conocés a 10 de 70, o menos, no los llegás a conocer por el nombre de pila ,como acá..."(ETE)

El tutor de Economía enfatiza que para aumentar la *interacción* y seguir mejor los procesos de aprendizaje de los alumnos sería necesario incorporar más tecnología: *"usar el SIAT. de la Uni, Chat y se podría utilizar un foro donde un día a la semana nos metamos todos para discutir"*(ETE).

❖ Estrategias de motivación

Motivar a los alumnos con diferentes medios es una preocupación común en algunos tutores. En este sentido afirman:

"Como recursos usamos sonidos, chistes, diálogos entre las figuras,, poesías para hacer más atractiva la matemática".(ETM1)

"Los estimulaba permanentemente, todas las semanas con un mensaje, alguna nota corta pero cálida, aunque sea sólo un instructivo para hacer las actividades (ETC)

❖ Estrategias de seguimiento

Otra recurrencia se presenta al considerar el *seguimiento personalizado* como una estrategia central para evitar la deserción.

Las tutoras de Matemática I y II y la de Contabilidad afirman haber trabajado en este sentido al expresar que:

"Les mandamos una carta de presentación, poesía, cuentos, reflexiones. Todas las semanas nos comunicamos, les mandábamos algo para que nos sintieran cerca y estuvieran contenidos afectivamente, los saludamos para el cumpleaños, día del padre, etc" (ETM2),

El siguiente fragmento se encuadra en la misma dirección pero incorpora un aspecto relevante tal como la autonomía de los estudiantes y la necesidad de apoyarlos pero no sobrecargarlos:

"Les mando tarjetitas para el día del estudiante, día de la madre , pero tampoco quiero sobrecargarlos, quiero mostrarle que uno como tutor está pero que desarrollen autonomía. Recorro a imágenes cuando les escribo como caritas de preocupación cuando no me contestan"(ETM2)

3.2.2. De las entrevistas a los Asesora Pedagógica

Se presentan en esta instancia las recurrencias y diferencias en el discurso de las dos entrevistas realizadas con la Asesora Pedagógica y las primeras aproximaciones a categorías y subcategorías.

➤ **Categoría 1: Actores, concepciones y tareas**

La asesora nos describe las tareas previas a la implementación de la modalidad como simples reuniones y talleres. El siguiente extracto sí lo muestra:

“Hicimos una presentación del sistema, interno, reuniones, pseudo talleres, se empezaba y se terminaba una tarea, se producía, se les preguntaba qué era la educación a distancia, si la podían implementar. Previamente se hizo una reunión general con todos los docentes de la Facultad, muy simple para que la gente supiera que se estaba empezando a hablar de esto” (EA1)

En otro momento de la entrevista denomina talleres sistemáticos a los pseudos-talleres de los que habló anteriormente expresando que:

“Hicimos 5 talleres sistemáticos., lo otro fue una experiencia simulada con los tutores y alumnos al azar tomados de la Facultad voluntariamente. Esta experiencia se cerró con un encuentro con alumnos que participaron para ver como la evaluaron, que les pareció.”(EA1).

Sub-categorías	ACT
CSDT	Concepciones sobre el ser docente tutor
FT	Formación de tutores
CA	Características afectivas, y socio-cognitivas de los alumnos
TAP	Tareas de la asesora pedagógica en la modalidad
VEA	Valoración de la asesora de esta primera experiencia en la modalidad

❖ **Ser docente tutor**

La asesora atribuye un fuerte significado al ser tutores en la modalidad a distancia cuando sostiene que *“el tutor es el profesor que enseña contenidos, estrategias sostiene, está en las consultas”*, lo que reafirma cuando dice: *“es un profesor en todo el*

sentido que entendemos al profesor universitario". Y lo reasegura al señalar: "Tienen un rol preponderante de enseñantes."(EA1)

❖ **Formación de tutores.**

Presenta la escritura del proyecto y la formación como paralelas, realizadas conjuntamente con un Lic. en Cs. de la Comunicación y Magister en Tecnología Educativa: *"Mientras el proyecto se escribe se empieza con la formación de contenidistas y tutores."(EA1).*

Enfatiza su tarea profesional en *la formación de tutores* utilizando la primera persona para relatar sus tareas con los tutores *"Yo trato de que el tutor genere su propio modo de evaluar porque acá es el profesor."(EA1)*

Al referirse a la formación de tutores en el primer año afirma:

"Yo materiales les doy y les sigo dando, pero por ahí me desmotivo porque ellos no leen. Yo les facilito bibliografía, les he dado textos de Casany de "la cocina de escritura" para que ellos vean lo que se necesita para estudiar, en función de esto les aconsejo tenerlo a mano siempre a este texto", (EA1)

En estas afirmaciones deja ver que los tutores no se involucran como ella quisiera y no estudian lo suficiente. Resulta llamativo que la asesora refiera sus orientaciones centrales para los tutores a un autor de Lengua, recortando la capacitación a un manual y no mencione publicaciones de especialistas de educación a distancia.

❖ **Características de los alumnos**

Señala que los tutores consideran el perfil del alumno, en función de sus orientaciones:

"yo les llamo la atención, porque no es habitual que en un sistema se sepan los nombres, las edades."

❖ **Tareas de la asesora.**

En varios fragmentos de las entrevistas transcritos en las subcategorías anteriores se advierte su función orientadora de los tutores en variados aspectos tales como: elaboración de materiales, elaboración de criterios de realización para las actividades propuestas y de evaluación, sugerencias sobre material de lectura, sobre

cómo escribir un correo, sobre como enseñar a usar las tecnologías, etc., utilizando recurrentemente la palabra “yo”.

Asimismo, algunos momentos de las entrevistas se ubica como modelo de trabajo en distancia. Esto se advierte en la siguiente explicación:

“A los alumnos les enviaba algo todas las semana, mensaje de aliento, saludos para el cumpleaños, día del padre, etc. Todas las semanas yo les mandaba algo para que estuvieran contenidos afectivamente” (EA1)

Subcategoría 1. 5: Valoración de la experiencia

Presenta las críticas de los alumnos al sistema en general y a los subsistemas en particular, remarcando que están medianamente conformes con las tutorías y muy conformes con las actividades y materiales complementarios desarrolladas por los tutores, retomando las valoraciones de los alumnos manifiesta:

“Los alumnos han hecho observaciones muy interesantes sobre desajustes en la organización, incumplimiento de los tiempos por parte de ustedes, críticas al material modular, falta de mediación, dicen que hay muchos textos transcritos y copiados, actividades repetidas y hasta errores en la resolución de actividades en los módulos”(EAP2)

También se muestra crítica con las actitudes de las autoridades de la Facultad por la falta de compromiso con la modalidad y con los tutores, expresión que reitera en las dos entrevistas y considera que esta situación está obstaculizando las tareas, ya que no hay reconocimiento de la Facultad al trabajo en la modalidad de ningún tipo, ni económica ni académica. Cree que esta situación está desmotivando a los tutores que iniciaron el año con entusiasmo y que puede ser más grave en años próximos años sino se revierte.

➤ Categoría 2: Las estrategias didácticas de intervención docente

Sub-categorías	ED
OED	Orientaciones brindadas a los docentes tutores en relación a la construcción de estrategias didácticas
PRFC	Prácticas más recurrentes que facilitan la comprensión de los estudiantes
PE	Prácticas de evaluación de los aprendizajes
VET	Valoración de las estrategias didácticas construidas por los tutores en la modalidad

❖ Orientaciones para tutores

En relación con las estrategias didácticas de los docentes tutores sostiene que en su rol no sólo dio orientaciones didácticas sino más amplias. El fragmento siguiente muestra esta concepción restringida de la Didáctica:

“Sugerí estrategias para el tratamiento de la información en cuanto a distancia, no sólo en lo didáctico, los cuidados que hay que tener al escribir para alguien que no está, cómo se trataban los materiales, cómo hacer las devoluciones, cómo sostener pedidos de ayuda y después todo el acompañamiento en cómo se leían las consignas de trabajo, como ellos tenían que significar la respuesta, siempre traté de acompañarlos” (EA1)

❖ Prácticas recurrentes para favorecer la comprensión

Diferencia entre los tutores que enseñan a *preguntar* y los que no. Explica que los que provocan preguntas tienen muchas consultas (el caso de *Economía*¹) y señala que esta situación tiene que ver con la relación con el contenidista que no está basada en el miedo como en las otras materias: *“Yo noto diferencias fuertes entre los tutores en esto. Los de Economía no están atados al contenidista que se va a enojar.” (EA2)*

Puede identificar la *mejor estrategia didáctica en la modalidad a distancia, como la de presentar el modelo del experto*, afirmando que en el presencial nunca se utiliza: *“La estrategia más exitosa fue presentar el modelo resuelto por el experto.”(ET1)*

❖ Prácticas de evaluación

Señala que tanto a los contenidistas como a los tutores, la modalidad a distancia les hizo revisar sus prácticas de enseñanza en el presencial, especialmente las de *evaluación*:

“A los contenidistas el trabajo en distancia les hizo revisar cómo evaluaban en el presencial. La idea es que el contenidista respete la tarea del tutor y las sugerencias de evaluación de los tutores” (EA2).

Realiza afirmaciones absolutas del tipo:

“Los contenidistas ven que es inconsistente su forma de evaluar en relación con los tutores”. Y vuelve a la primera persona “Lo planteé, yo porque les dije que no hacían evaluación de proceso” (EA2).

❖ Valoración de las estrategias de los tutores

Diferencia la labor de los tutores de las distintas cátedras y rescata el trabajo de las docentes de Matemática I e Introducción a la Economía, que trabajaron en forma autónoma a diferencia del resto del grupo a quienes presenta como muy dependientes de sus orientaciones. Aquí se muestran algunos de los argumentos al respecto:

“En Matemática los tutores detectaron rápido los errores del módulo y trataron de salvarlos o de recomponer, con el resto yo tenía que provocar esa toma de posición para que faciliten la comprensión” (EA1)

“ En Economía los tutores son muy perceptivos, atentos y analíticos, te fundamentan todo. Retabajan la actividad para que tenga significado porque el autor hace la pregunta como de libro.” (EA2)

Expresa que en una reunión de trabajo les señaló a los tutores de Historia que las tareas que solicitaban eran inadecuadas y poco pertinentes para realizar por los alumnos, pero no advirtió demasiados cambios a pesar de sus explicaciones:

“pasaron de un primer módulo donde le dieron actividades con libertad pidiendo más de lo que enseñaban, los alumnos produjeron trabajos de hasta 24 páginas y en el segundo módulo les piden que en una hoja sintetizen el módulo, además el módulo 2 tiene más hojas y le piden un esquema, estoy convencida de que ese esquema no se puede hacer. Para ellos todo está bien porque cada alumno interpreta según sus criterios.” (ET2)

A pesar de esto, valora como muy buena la tarea realizada respecto a la evaluación, ya que considera que cree que se logró un cambio en las prácticas evaluativas de los docentes y así lo manifiesta:

“ Fue muy exitosa la explicitación de que en qué consiste la evaluación. Evalúan totalmente diferente al presencial porque acá tienen que dar razones en porque se evalúa así y dárselas al alumno, cosa que en el presencial no se hace jamás. Los criterios de evaluación son para tutores y se han apropiado de éstos.” (EA1)

❖ Propósitos de los encuentros presenciales

Por otra parte, puede explicar con claridad el objetivo de los encuentros presenciales en el sistema y así lo manifiesta:

“es el cierre del módulo, cómo es evaluado, la idea es que el docente con los alumnos trabajen en el sentido de dar por terminado algo, conversar sobre los grandes temas del módulo, indagar las dificultades, porque en el correo no se manifiesta...”(EA1)

➤ **Categoría 3: El trabajo con los materiales**

Sub-categorías	TM
PMT	Producción de los tutores de materiales complementarios
VM	Valoración de los materiales

❖ **Producción de los tutores de materiales**

“Yo creo que los tutores van a demandar otros materiales, van a decir lo hacemos nosotros, si somos tutores por qué no hacer los materiales”. (EA2)

Para ejemplificar esta situación describe las tareas de estos tutores:

“Ahora los tutores están haciendo actividades colaborativas, grupales a distancia, sacar un tema de coyuntura de un diario, trabajarlo en grupo, escribir mails a los otros alumnos ,etc.”(ET2)

❖ **Valoración de los materiales**

Respecto a los materiales impresos elaborados por los contenidistas manifiesta que:

“Los módulos ofrecían resistencias de comprensión por eso yo le sugiero mandar el como experto a los tutores y lo hacen, y eso es lo que los alumnos evalúan como muy positivo”.(EA1)

Vemos que critica directamente a los *módulos impresos* en un aspecto central al señalar que no favorecen la comprensión de los estudiantes y en este punto vuelve a la primera persona para introducir sus orientaciones en particular en referencia al uso del modelo experto y sostiene que hay que retrabajar los procesos didácticos y comunicacionales, lo que va aparejado a la producción de los materiales:

Destaca la falta de mediación y de interactividad en algunos materiales al señalar que:

“Hay materiales que están bien estructurados pero mal mediados, les falta la interactividad. Para mí algunos materiales eran duros y difíciles de comprender.”(EA2)

Asimismo, se muestra muy dura con los docentes que se desempeñan como contenidistas, al afirmar que descociaron su tarea y sus orientaciones a la hora de escribir el material al asegurar que:

“no tuvieron en cuenta el asesoramiento escrito, los materiales bibliográficos entregados, se olvidaron de abrirlos, etc,.. (EA2).

➤ **Categoría 4: El trabajo en equipo**

Al ser indagada sobre *el trabajo en equipo interdisciplinario* con los tutores y contenidistas lo primero que manifiesta es que los docentes no cobran por esta tarea *“No se les paga un centavo.”(EA1)*

Luego de esta afirmación pasa a describir el trabajo realizado:

“Se hicieron primero, reuniones organizativas y cuando comienzan las clases nos reuníamos semanalmente para comentar las experiencias”

Remarca la *ausencia de los contendistas* en las reuniones de las tres materias cuatrimestrales, sostiene que los invitan, pero en general no vienen. *“Después hacemos una de cierre y ahí decimos que es obligatoria la presencia de los contenidistas.” (EA1)*

Sub-categorías	(TE
RTC	Relación de los docentes tutores y los contendistas
VTE	Valoración del trabajo en equipo

❖ **Relaciones tutores-contendistas**

Manifiesta que en la primera reunión a la que concurrieron algunos profesores contenidistas se evidenciaron los desacuerdos:

“En ésta hubo desacuerdos explícitos (quejas de los tutores a los contenidistas), no habían hecho el material modular en el tiempo previsto, yo por eso les mando a los tutores los materiales cuando están corregidos les mando una copia. Les

pasó a todos que no accedían al material hasta que lo tuvieran los alumnos”
(EA1)

La crítica se hace más fuerte al describir la actitud de los contenidistas hacia los tutores, a quienes causa de usar una autoridad excesiva y atemorizante:

“Los contenidistas supervisan todo, no las dejan hacer nada sin supervisar, las tutoras tienen terror de hacer algo solas. Aquí existe un divorcio entre tutores y contenidistas, éstos no entienden que éste es un espacio diferente de docencia”
(EA2)

❖ Valoración del trabajo en equipo

Muestra un conocimiento preciso del funcionamiento de los equipos en cada materia y lo diferencia valorativamente a partir de dos situaciones opuestas (una positiva y la otra negativa), que se dieron en *Lógica y Contabilidad*.

Señala que el primer cuatrimestre en *Lógica* se trabajó en equipo, y lo ejemplifica a partir de la descripción de una situación que se dio en una reunión con el equipo de tutores de la materia y que implicó un quiebre en el estilo de trabajo dominante hasta entonces y un cambio significativo en el mismo

“Yo siempre hago que trabajen y les digo que me muestren los criterios, vinieron los 3 tutores, una me muestra los criterios y los otros dos tutores bajaron la vista, lo hiciste vos sola, lo vieron los chicos, les pregunté ¿uds porque no participaron? Otro tutor dijo que ella tenía todo hecho, pero que el dijo que quería participar, ahí puso sus ideas en la mesa para incorporarlas y el otro tutor también se posicionó ante la tutora que hacía todo sola y no dejaba hacer.”(EA1).

En cambio expresa que no logró que esto sucediera en *Contabilidad*, ya que se trabajaba en forma individualista:

“sólo una vez en el cuatrimestre estuvieron todos, no le comunicaban nada al que faltaba y los criterios nunca los trajeron a la mesa de discusión, hacían solos, contaban que ya habían tomado tal decisión.”(EA1)

Al describir la situación de *Historia* afirma críticamente que:

“En Historia no hay consenso, no leen la bibliografía, los alumnos reclaman mucho la falta de respuestas a los mails, no encuentran a los profesores, pero ellos dicen que nadie pregunta nada.”(EA2)

Compara los trabajos de las tutoras de Matemática I y II y destaca el trabajo en equipo de las docentes tutoras de Matemática I en el primer cuatrimestre, lo que no se logró en el segundo:

"En Matemática el grupo de tutores no tienen las mismas características del cuatrimestre anterior, pero hacen esfuerzos, han hecho el curso preparatorio pero no se acuerdan de los materiales, dicen cosas del tipo "lo viste?, me lo había olvidado, vos lo aprobaste? , tenés el certificado?..."(EA2)

Al finalizar el primer año observa que está muy divorciado el trabajo de los contenidistas de los tutores

Como propuesta sugiere que se discuta cómo se van a involucrar los tutores en la selección de contenidos, profundización de los temas.

Al explicar la *distribución de tareas* en la modalidad se desvincula de la decisión de asignar a los auxiliares en el rol de tutor, cuando ella es coautora del proyecto en el que se explicita con claridad este punto. Lo atribuye al planeamiento, las autoridades y la tradición de la Facultad y lo valora negativamente. Pero pareciera que esta valoración negativa apunta también a la división rígida de tareas en la modalidad en la Facultad y lo expresa con cierta esperanza de modificar lo instituido de lo que forma parte:

"En función del planeamiento, el rol de tutor se asigna sólo a los auxiliares (lo decidió el Secretario Académico) y así salió.... En realidad también el profesor titular puede ser tutor, pero la tradición es que el tutor estaba más cerca del auxiliar más cerca del alumno, pero a medida que la carrera avance si hay menos auxiliares algunos profesores serán tutores" (EA2)

➤ **Categoría 5: Las tecnologías de la información y la comunicación**

Sub-categorías	TIC
UTIC	Uso de las TIC
ETIC	Enseñanza del uso de las TIC

❖ **Uso de las TIC**

Justifica la inclusión, en el primer año, exclusivamente del correo electrónico, porque los diagnósticos previos muestran que los alumnos no conocen y no tienen acceso a las TIC y ejemplifica esta situación con la falta de uso del correo por parte de alumnos y tutores:

“se hizo una encuesta en todos los cursos de primer año donde se les preguntaba, sobre el sistema, posibilidad de acceso a recursos tecnológicos (el 80 % no tenía recursos) y otros no lo sabían utilizar”(EA1)

❖ **Enseñanza del uso de las TIC**

Al ser consultada sobre el uso del correo electrónico, expresa que se usó muy poco, por parte de los alumnos y que los tutores no les enseñaron a usarlo, a pesar de sus orientaciones al respecto:

“Yo he insistido mucho para que les enseñen a los alumnos a hacer consultas, pero no es lo mismo redondearlo en un mail. Para el alumno preguntar escrito es complicado, yo siempre les sugerí cómo ayudarles a preguntar. El tutor tiene que provocar la forma de preguntar, ayudar a organizar la pregunta porque en los encuentros presenciales de distancia preguntan con una calidad superior al presencial. Te dicen en la página 18, ejercicio 23, pero eso no se refleja en el correo. Hay una dificultad que hay que salvar en la escritura, porque les da mas seguridad tener el profesor al frente”(EA2)

➤ **Categoría 6: Las modalidades comunicacionales**

Sub-categorías	MC
ES	Estrategias de los tutores y asesora para realizar el seguimiento de los alumnos
VES	Valoración de la asesora de las estrategias de seguimiento de los alumnos realizadas por los docentes tutores

❖ **Estrategias de Seguimiento**

Señala cómo les enseñó a los tutores a acompañar a los alumnos:

“yo les enseñé como mantener la proximidad en la lejanía, todo lo que era el acompañamiento” (EA1).

Además agrega que

“Los tutores tuvieron que ponerse en el lugar del otro y en el presencial no lo habían hecho antes, ver el grado de complejidad, si es salvable por el alumnos, si la consigna es pertinente, lo he trabajado yo permanentemente.” (EA1)

❖ Valoración de las Estrategias de Seguimiento

En la primera entrevista se muestra insatisfecha con la contención realizada por los tutores, pero en la segunda manifiesta que los alumnos siempre rescataron la labor de los tutores, que se habían sentido muy bien con ellos porque los habían contenido y que la deserción se debe a problemas laborales y económicos, a que subestimaron el sistema y lo consideraron fácil, pero también atribuye la deserción elevada a la dificultad por comprender los módulos.

Enfatiza este logro de los tutores de ponerse en el lugar del otro y retroalimentar *la interacción* con el alumno con sus mensajes.

3.2.3. De la observación de Reuniones de Trabajo

Tal lo descrito al inicio de este capítulo se observaron dos *reuniones intercátedras de equipos de Docentes Tutores con la Asesora Pedagógica*

En la primera reunión la asesora planteó un temario referido a: concepción de los tutores acerca de los alumnos, relación entre los tutores, mediación del conocimiento a través de los materiales, las consultas electrónicas, estrategias didácticas utilizadas y acuerdos y desacuerdos entre los conceptos elaborados por el autor y el punto de vista de los tutores.

En la segunda reunión observada, a diferencia de la anterior, la asesora no plantea temario. Se analizan casos en particular, lo que lleva más de media hora. Se fijan fechas de exámenes, la asesora informa que en marzo va a haber una reunión final de evaluación con los contenidistas.

Estas dos reuniones son las únicas que se realizan en el segundo cuatrimestre entre los tutores de las cátedras y la asesora, de las cuatro previstas en el cronograma y en los documentos institucionales

Se presentan también los datos referidos a las reuniones (*Matemática II y Historia Económica*), de equipos de tutores de cátedra con la Asesora Pedagógica porque estas reuniones se consideran las más relevantes para este trabajo ya que se produjeron algunas discusiones relativas al sentido y desarrollo de las tutorías.

A partir del análisis de los datos que emergen de la observación de cuatro reuniones se fue desarrollando un sistema de categorías similar al generado en el análisis de la entrevistas a los Docentes Tutores y a la Asesora Pedagógica.

En cada categoría emergente se presenta en forma de cuadro la estructura de sub-categorías de dicha categoría, extraída de las observaciones realizadas.

➤ **Categoría 1: Actores, concepciones y tareas**

Sub-categorías	ACT
CSDT	Concepciones sobre el ser docente tutor
CA	Características afectivas, y socio-cognitivas de los alumnos

❖ **Ser docente tutor**

La docente de *Historia Económica* es la primera que interviene en la reunión para señalar que esta decepcionada con el rol de tutor y que su tarea no funciona. Se dirige a la asesora, con tono recriminatorio, para decirle *“todo lo que vos nos enseñaste: ser simpática, flexible, cálida...no va.”*(OR1TH1)

Interviene entonces otro docente de esta materia para manifestar que se mostró muy ansioso con las tareas que involucraba el ser tutor: *“Creo que yo tenía la misma ansiedad que los alumnos”* (OR1TH2) y el tutor de *Introducción a la Economía* coincide con su colega, expresando que: *“mi ansiedad va más rápido que la de los alumnos”*, pero se muestra respetuoso con los tiempos de los estudiantes cuando sostiene que:

“necesitaban un tiempo para adaptarse al sistema, al principio no consideraban las orientaciones pero después del presencial sí”(OR1TE)

Una afirmación interesante en cuanto a su trabajo tutorial en distancia, la realiza la docente de *Matemática II*; cuando señala en plural involucrando a docentes y alumnos:

“estamos todos aprendiendo”(OR1TM2)

Tanto en la primera como en la segunda reunión la asesora insiste con la idea de que la figura del tutor es la de un docente que enseña y la compara con la del docente titular en la cátedra presencial en forma directa:

“en distancia el tutor es el profesor titular, es el que enseña el contenido, quienes construyen las estrategias didácticas para que los alumnos aprendan, aunque ustedes en el presencial sean auxiliares” (OR2AP)

Marca así una cuestión gremial a resolver con las autoridades de la Facultad.

Una tutora de *Historia* alude a la necesidad del trabajo autónomo de los tutores:

“Vos como asesora nos dijiste que teníamos libertad en la tutoría.” (OR2TH1)

❖ Características de los alumnos

El tutor de *Introducción a la Economía* reconoce las características de los alumnos y el esfuerzo que están realizando para cursar la carrera universitaria explicando que: *“hay gente que trabaja 12 horas por día, están haciendo un gran esfuerzo, a algunos no les dan permiso para venir al presencial en el trabajo”*(OR1TE)

La asesora retoma esta afirmación para volver a comparar los alumnos de las dos modalidades y expresar que: *“la representación de los estudiantes es que estudiar a distancia es más fácil y afirma que ellos mismos tiene que comprobar que no es así.”*

Una tutora de *Historia* coincide y agrega en el mismo sentido:

“La picardía de los alumnos está acá y en el presencial la gente se inscribe porque piensa que es más fácil que el presencial, pero no es así, pero tienen que experimentarlo ellos mismos.”(OR2TH1)

En general todos señalan que los alumnos trabajan mucho:

“te mandan todo los ejercicios, les pedís 3 y te mandan 10, trabajan muchísimo., pero nosotras no podemos leer todo lo que mandan por cuestiones de tiempo”.(ORTMD1)

Al hablar sobre las características de los alumnos de la modalidad una tutora señala que los adultos trabajan mejores que los más jóvenes, porque:

“éstos hacen trabajos textuales, copian del texto, mientras que los mayores tienen más madurez y creatividad”(OR1TH1)

Esta afirmación no es compartida por el otro tutor de la cátedra que manifiesta que:

“todos envían los trabajos en tiempo y forma, tienen una buena producción, están todos aprobados”(OR1TH2)

Idéntica afirmación vierten las tutoras de *Matemática II*:

“En matemática trabajan bien tanto los más jóvenes como los adultos”. (OR1TM1) y (OR1TM2)

Otro tutor establece diferencias entre los alumnos más grandes y lo más jóvenes en cuanto *al interés (aspectos actitudinales) por la Historia* y expresa que

“es distinto el caso de la gente mayor que le encuentra el gusto a esta materia por voluntad propia, integran el pasado con el presente, se interesan en el marco político, le encuentran sentido, eso no sucede con los jóvenes en el presencial”(ORTHD2).

Pero la otra tutora aclara que no siempre es tan así y cuenta un caso:

“cada caso tiene sus particularidades, yo tengo dos alumnas grandes que tienen que dejar por razones laborales, pero hicieron muy buenos trabajos, eran las que menos esperaba que dejaran. (ORTHD3)

Cuando la asesora sugiere extender el cuatrimestre y prorrogar la fecha de parciales, por los problemas y retrasos producidos en la entrega de los módulos, se producen desacuerdos entre los tutores.

Un tutor discrepa totalmente con su colega y expresa que:

“los chicos míos de distancia tienen otro compromiso, utilizan el tiempo de otra manera, a los chicos míos yo les podría tomar el parcial ya y se que lo van a hacer bien”(ORTHD2).

Las otras tutoras no están de acuerdo y así lo manifiestan *“yo no podría asegurar eso”* (ORTHD1).

“yo tampoco, les recuerdo que los chicos tienen que rendir dos materias juntas, Historia e Introducción”.(ORTHD3).

Una tutora de Historia introduce una nueva problemática al comparar la modalidad de trabajo de este grupo con la de los alumnos del presencial y afirma que:

“lo mismo pasa en el presencial, ponen más esfuerzo en Matemática y en Economía y luego trabajan con Historia” (OR1TH3)

➤ **Categoría 2: Estrategias didácticas de intervención docente**

Sub-categorías	ED
OAED	Orientaciones brindadas por la asesora a los docentes tutores en relación a la construcción de estrategias didácticas

DPM	Desarrollo de procesos metacognitivos en los estudiantes
PEP	Propósitos de los encuentros presenciales grupales

❖ Orientaciones para tutores

La asesora trata de problematizar a los tutores en relación a sus estrategias didácticas con preguntas que involucran las apreciaciones de los alumnos

“una pregunta les dejo para que la piensen: ¿el pasaje de tantas hojas a un trabajo de sólo una hoja no les generará un choque a los alumnos? Los trabajos eran muy extensos (18 hojas) ¿lograron regular esto? los alumnos dicen que Historia no les presenta dificultades ¿Cómo fue la experiencia con los criterios de realización y evaluación?”(OR1AP)

Un tutor le contesta que tal tarea es ambiciosa pero que está seguro que sus alumnos lo pueden hacer en una hoja porque *“es casi un juego ,encontrar relaciones y unir con flechas ”(ORTHD2)*. Las restantes tutoras completan la respuesta diciendo que:

“en el uno hicieron mucho textual, entonces ahora van a tener que comprimir” (ORTHD3)

Se produce así un disenso del equipo de tutores de Historia con la asesora en este tema.

Luego la asesora sugiere acciones que consideran las características de los alumnos de la modalidad:

“es importante que Uds. les expliquen la razones de los plazos y que recuerden que ellos trabajan en general los fines de semana. Si han pactado entregas semanales Uds. pueden decirles que en lugar de mandar todo junto, manden por partes.” (OR2AP)

A los tutores de Historia la asesora les sugiere que pueden trabajar en paralelo con Introducción a la Economía, para que el alumno logre darle un sentido a los contenidos y encuentre la necesidad de estudiarlos relacionados.

Los docentes coinciden al responder que *“lo que pasa que Historia es formativa no introductoria, pero uno en el presencial la hace introductoria”(ORTHD1)* a la vez que opinan que Economía debiera estar ubicada en otra parte siguiente del plan:

“yo les explico cosas de Economía porque en Introducción todavía no las ven, para mí tiene que estar primero Introducción y luego Historia.” (ORTHD2)

❖ **Desarrollo de procesos metacognitivos en los alumnos.**

En la reunión con las tutoras de *Matemática II*, la asesora les sugiere que cuando envíen ejemplos pongan cuál es el sentido, que manden ejercicios tipo y soluciones, para luego retrabajar los errores en el presencial. Con estas orientaciones trata que las estrategias de los tutores de *Matemática II* se acerquen a las que desarrollaron en el primer cuatrimestre los de *Matemática I*

Para esto les explica que

“La matemática aplicada implica un proceso didáctico donde se enseña una función para aplicarla a una situación, hay que trabajar con procedimientos, procesos y la lógica interna de la asignatura. Los criterios de realización responden a la lógica de la disciplina y los de evaluación a la Didáctica planteada por el tutor. Este es un espacio diferente de docencia, cuando les enviamos las actividades de ensayo les damos una explicación didáctica.” (ORTMAP)

Las tutoras señalan que trabajan en la toma de conciencia por parte de los alumnos de sus errores y señalan algunos errores recurrentes en los alumnos tales como:

“fallas en la transferencia a situaciones problemáticas, en la aplicación, en los números reales y en la escritura con lenguaje matemático” (ORTMD1).

❖ **Propósitos de los encuentros presenciales**

Se analizan las características que deben tener los encuentros presenciales y la asesora les explica así:

“hay que tener bien claro el sentido de los encuentros presenciales, no son clases, sino una devolución de proceso, hay que señalar los errores más frecuentes y también los logros” (OR1AP)

Al escuchar estas afirmaciones sólo un docente se anima a admitir que dio una clase en el sentido tradicional al expresar:

“Yo di una clase porque había muchas dudas con el material, necesitaban fundamentos y explicaciones, ya que había conceptos que nadie pudo incorporar” (OR2TE)

Se analizan las ausencias elevadas a los presenciales, por parte de los alumnos y la asesora explica qué los estudiantes tienen que aprender para que sirvan los encuentros presenciales.

Este planteamiento unido a la falta de consultas la lleva a plantear que hay que reformular las tareas:

“hay que pensar cómo reformular la teoría y las consultas obligatorias, hay que replantear los contratos didácticos entre los tutores y los alumnos, estipular los tipos de preguntas, ellos tienen dificultades para redactar las dudas” (OR1AP).

❖ Prácticas de evaluación

Se analiza la posibilidad de flexibilizar los tiempos y las consignas. Un tutor cuenta que aprobó a un alumno que había hecho un trabajo que no respondía a lo solicitado, porque era un ensayo muy bueno de dos páginas, pero que le explicó que debe respetar las consignas la próxima vez, porque forma parte de la disciplina de un estudiante universitario.

Respecto a la evaluación de los alumnos una tutora de *Historia* jerarquiza el tipo de parcial que aplicaron en su materia y manifiesta que:

“Además acá los parciales son diferentes: tienen un encabezamiento, sugerencias, criterios, son parciales con condiciones particulares. Se les dio quince minutos para preguntar lo que se les ocurriera antes del parcial” (OR2TH2)

Los tutores demandan sugerencias para el parcial y la asesora le señala que tengan en claro el tipo de parcial, recuerdo de los mapas conceptuales, bibliografía obligatoria, recordarles a los alumnos que no se preocupen por los detalles y sí por lo sustancial. Por ej: decirles el tiempo estimado, el tipo de preguntas ejemplo: antecedente-consecuente, cómo los van a evaluar, si es una pregunta por unidad.

Dos tutores parecen aceptar las sugerencias con un bueno expresado a dúo. El resto parece no coincidir.

La asesora agrega que cuando el alumno rinde mal el docente tiene que hacer una fundamentación de los resultados en función del proceso realizado. Además, les señala que cuando cierren la materia (en febrero) tienen que hacer un breve informe del grupo con indicadores que les va a proporcionar, señalando en qué etapa estaban los alumnos que abandonaron, ya que *“de ahí sacamos bastantes lecturas” (OR2AP)*

Al analizar la frecuencia de las evaluaciones, el docente de Introducción a la Economía jerarquiza el presencial e insiste en su necesidad, aunque admite que:

“Podríamos sacar el año próximo un encuentro presencial y hacer las evaluaciones parciales a distancia, a libro abierto, un ensayo o un trabajo” (OR2TE)

Este planteo es respondido por una tutora de **Matemática II**, quien marca diferencias con el presencial *“Recordá que acá no se aceptan las evaluaciones de múltiple choice que son las más utilizadas en los presenciales”* (OR2TM2)

Las tutoras de **Matemática II** comparten la preocupación porque en su materia algunos alumnos se preparan con un docente particular y manifiestan la voluntad de trabajar para que esto nos suceda en distancia. Así afirman:

“muchos se hacen preparar y las actividades son perfectas, pero en el parcial van a estar sólo.”(OR2TM1)

“Esto de prepararse sucede mucho en el presencial pero no queremos trasladarlo a distancia” (OR2TM2)

En este sentido, la asesora jerarquiza el rendimiento de los alumnos en distancia para motivar a los tutores, señalando que la apropiación de contenidos lograda es mucho más alta que en el presencial :

“Recuerden además que la gente que quedó en el sistema ha tenido notas mucho más altas que los alumnos del presencial. Han demostrado una apropiación del contenido que no se da en el presencial”(OR1AP)

➤ **Categoría 3: Las tecnologías de la información y la comunicación.**

La asesora realiza una breve exposición teórica sobre el planeamiento en la modalidad para fundamentar el seguimiento de los alumnos y tutores:

“En Educación a Distancia hay dos tendencias; una de planeamiento restrictivo, de mucho seguimiento y otro sistema que plantea el uso de recursos tecnológicos. No tenemos esa opción por eso estamos en el primer sistema, la planilla sirve para lo administrativo para el seguimiento y para el tutor de organizador.”(OR2AP).

Agrega que a la planilla se suma la de proceso de la carrera, para que ésta sea acreditada por el Ministerio cuando se incorpore el sistema al SIAT de la UNRC

Sub-categorías	TIC
UTIC	Uso de las TIC
ETIC	Enseñanza del uso de las TIC por parte de los docentes tutores.
VTIC	Valoración del uso de las TIC

❖ **Uso de las TIC**

Respecto al uso del correo una docente de *Matemática II* señala que: “no hacen consultas por e-mail” (OR2TM1), afirmación que es compartida por otros tutores:

“tuve consultas del primer módulo por e-mail, pero ninguna del segundo. Hubo problemas técnicos con los e-mails.” (OR2TH1).

Al comparar las consultas de los alumnos con las del presencial se afirma que:

“En Historia usan muy poco las consultas electrónicas, pero eso también pasa en el presencial donde no concurren a los horarios de consulta” (OR2TH2)

❖ **Enseñanza del uso de TIC**

La asesora insiste, como en la primera reunión, con la incorporación de nuevas tecnologías para mejorar y facilitar las tutorías:

“Vamos a pensar cómo provocar las consultas, tienen que incorporar el e-mail ellos y Uds. Hay que hacerles un instructivo para que sepan cómo usar el correo, estamos todos en una cuestión de aprendizaje, no se puede seguir usando tanto el teléfono como hasta ahora...” (OR2AP)

“creo que con la plataforma se va a agilizar por el chat, trataremos de incorporar algo más de tecnología” (OR2TE)

❖ **Valoración de las TIC**

Las tutoras de *Matemática II* coinciden en revalorizar las prácticas de enseñanza de sus colegas de *Matemática I* en relación a la enseñanza a los alumnos del mapa conceptual utilizando un power point:

“en el presencial trabajamos todos los años mapa conceptual y no lo saben hacer , pero acá se lo dieron al procedimiento en *Matemática I* y ahora lo aplican bárbaro” (OR2TM1) y (OR2TM2).

Esta percepción positiva del trabajo de las tutoras de *Matemática I* es compartida por las tutoras de *Historia* quienes dicen que:

“las chicas de *Matemática I* armaron un power point y ahora en todas las materias los alumnos estudian con eso” (OR2TH1 y TH2)

La asesora se lamenta de no contar con todas las con nuevas tecnologías en la modalidad y expresa que: “Lamentablemente no tenemos un foro, que les permitiría opinar

sobre tal eje”, opinión que es compartida y reforzada por el tutor de Introducción a la Economía quien afirma que:

”si tuviéramos un foro para entrar una vez por semana a discutir los temas sería mucho más interactiva la relación docente-alumnos”(OR2TE)

➤ **Categoría 4:Las modalidades comunicacionales**

Sub-categorías	MC
EM	Estrategias de los tutores y asesora para motivar a los alumnos
ES	Estrategias de los tutores y asesora para realizar el seguimiento de los alumnos
CDI	Conocimiento por parte de los tutores de documentos institucionales

❖ **Estrategias de motivación**

La asesora insiste en la necesidad de desarrollar prácticas comunicacionales y de motivar a los alumnos en forma permanente expresando que:

“En las tutorías ustedes tienen que motivarlos, conocen cuestiones de ellos que no sucede en el presencial, hay que ver cómo se han comunicado con uds., a la coordinación le cuentan qué piensan de cada tutor., como estrategia didáctica pueden decirle dos veces por semana, decirles acá está su tutor, me tienen abandonad. Ellos te cuentan todas sus cosas, su vida personal y laboral, hay que contener a los alumnos desde lo socio-afectivo, en el presencial lo más parecido al tutor es el JTP”.(OR1AP)

❖ **Estrategias de seguimiento**

La asesora coloca sus prácticas como ejemplo de seguimiento y contención:

“Yo cada 10 días les hago llegar mensajes desde el sistema, les digo que hagan consultas, pero sigamos porque esta reunión es para que intercambien información...”

(OR1AP)

Ante estas recomendaciones, un tutor sostiene que *“fui muy insistente hasta que logré que se contactaran”* y cuenta que a los alumnos que se quejan por la falta de tiempo les ofrece alternativas como por ejemplo, cursar menos materias

“les dije que hicieran un esfuerzo más, que podían pero se ve, que no fui muy convincente porque abandonaron, capaz que tienen otros problemas” (OR2TE)

Las docentes de *Matemática* afirman que contemplaron los problemas de sus alumnos y les dieron posibilidades de recuperar en caso de enfermedad.(OR2TM1 y TM2)

Una tutora introduce la cuestión de la *interactividad* pero pareciese que intenta referirse a la interacción alumno-docente al comentar que:

“envié e-mails y hablé por teléfono para ver qué pasó yo les hablo por teléfono ¿sino dónde está la interactividad? Además es como si tuvieran que aprender para qué sirve el presencial” (OR1TM1)

Se plantea como problemática repetida el uso limitado de la consulta por parte de los alumnos *“yo no he tenido consultas”*, afirma la tutora de Historia que en el inicio de la otra reunión afirmaba que *“no andaba su función”*.

Una tutora de Matemática II afirma que se puede hablar por teléfono en esos casos, que ella lo hace cuando es necesario, a lo que la asesora reitera la estrategia que planteó en la reunión anterior:

“como estrategia, tendrían que comunicarse dos veces por semana por e-mail, decirles acá estoy, me tienen abandonado”(OR2TAP)

Se afirma que hay algunas deserciones y algunos tutores se sienten culpables de esta situación y otros ponen la responsabilidad mayor en el alumno:

“yo les dije que hicieran un esfuerzo pero se ve que no fui muy convincente tienen otros problemas”(OR2TE)

“dos desaparecieron y no se tomaron el trabajo de avisar, pero hemos rescatado a José, yo le dije que si no se esfuerza, no pasa el parcial”.(OR2TH1)

❖ **Conocimiento de documentos institucionales**

Cuando la asesora les pregunta si leyeron el *reglamento para los tutores*, todos manifiestan no haberlo leído, por lo que la asesora insiste en que traten de leerlo y manden por correo las observaciones.

Al sentirse en falta por no cumplir con la lectura una tutora de Historia afirma: *“actuamos igual que los alumnos”*.(OR2TH1)

La asesora trata de interesarlos en la lectura al otorgarles protagonismo *“en función de sus aportes vamos a hacer una segunda versión del reglamento.”*(OR2AP)

Es llamativo que la asesora utilice el nosotros, cuando se refiere a repensar el sistema tutorial y no la primera persona como lo hace habitualmente para referirse a sus enseñanzas, sugerencias y orientaciones.

3.2.4. De la observación de Encuentros Presenciales.

Los encuentros duraron una hora y media cada uno y se realizaron uno a continuación del otro un día viernes. Concurrieron entre 7 y 15 alumnos por clase, cifra correspondiente a la mitad de la esperada por los docentes.

De la observación de estos encuentros observados emergieron las siguientes categorías y subcategorías iniciales:

➤ **Categoría 1: Estrategias didácticas de intervención**

Sub-categorías	ED
PEP	Propósitos de los encuentros presenciales
ERFC	Estrategias más recurrentes que facilitan la comprensión de los estudiantes
EDPM	Estrategias de desarrollo de procesos metacognitivos en los alumnos

❖ **Propósitos de los encuentros presenciales**

Todos los tutores observados explicitan la intención de estos encuentros. El docente de Introducción a la Economía señala que se va a tomar media hora para explicar los problemas más importantes de contenido.

❖ **Estrategias más recurrentes que facilitan la comprensión**

Asimismo, todos los tutores señalan los errores recurrentes y entre las estrategias didácticas desarrolladas para explicarlos se encuentran:

En *Economía* el tutor:

- Relaciona teoría y práctica
- Ejemplifica con hechos actuales
- Plantea problemas orales para que los alumnos contesten
- Sostiene que todo en economía es una gran relación
- Relaciona hechos y conceptos

<p>El docente de <i>Historia</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona teoría y práctica • Ejemplifica con hechos actuales (Plan Fénix) • Relaciona hechos y conceptos • Profundiza a explicación de los alumnos • Explica las crisis. <p>La docente de <i>Matemática II</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualiza como proceso la resolución de problemas. • Explica los pasos de resolución de problemas • Señala que hay diferentes métodos para resolver los problemas

❖ **Desarrollo de procesos metacognitivos en los alumnos.**

Una recurrencia que se observa es el planteo de preguntas por parte de todos los tutores de control de la comprensión de los temas y relativas a los contenidos sustantivos de las disciplinas.

En Matemática II la tutora realiza preguntas de control del tipo: *¿Está claro?, ¿Cómo interpretaron tal actividad?, ¿Qué problema se les presentó?. Y sobre contenido conceptuales, entre otras ¿Cómo hago para obtener las raíces?, ¿ De dónde proviene la derivada?, ¿ Pueden relacionar este tema con las ecuaciones diferenciales del módulo I?*

En Economía: *¿Comprenden todos? , para agregar “así me quedo tranquilo”. Sobre los contenidos conceptuales: ¿Qué pasa con la demanda? ¿Qué es la política fiscal? ¿Qué pasa con la conversión? ¿Qué diferencias hay entre la política fiscal y monetaria? ¿Hasta qué punto tal política es buena? ¿ Qué críticas le harían a la política fiscal?*

En Historia: se formulan preguntas de control del tipo *¿Cómo estudiaron?, ¿Usaron el programa? Y sobre contenidos conceptuales , entre otras :¿Cómo se solucionó el problema de la guerra civil?, ¿Hecho histórico o económico?, ¿ Cuáles fueron las causas? ¿Qué tienen en común estas crisis?, ¿ Qué pasó después?.*

➤ **Categoría 2 : El trabajo con los materiales**

Sub-categorías	TM
VM	Valoración de los materiales

❖ **Valoración de los materiales.**

El docente contenidista de Matemática II se presenta 10 minutos antes de finalizar el encuentro y les pide a los alumnos que opinen sobre los módulos

Un alumno dice “*dolorosos*”, lo que confirmado con gestos y señas por el resto.

El autor comenta que tratará de mejorarlos en el futuro y pide a los alumnos que les hagan llegar sugerencias por e-mail.

Es coincidente la preocupación de los contenidistas por conocer la opinión de los alumnos sobre los módulos, ya que sus intervenciones se limitan casi exclusivamente a preguntar sobre este tema en los dos encuentros presenciales que participan.

“*Me voy perfeccionando*”, afirma el tutor de Historia cuando los alumnos le dicen que este módulo es más interesante, a pesar de no haber participado en la autoría del módulo. Al respecto se registra el siguiente diálogo:

A1: “*es más interesante porque es más moderno*”

T: “*siempre a los alumnos les gusta más lo actual*”

A2: “*en este módulo están más integrados los temas*”.

➤ **Categoría 3: El trabajo en equipo**

Respecto a la *estructura del encuentro*, en la *presentación* hubo diferencias en los tres casos. En Historia al inicio, se realiza la presentación en equipo (tutores y contenidista). El contenidista se presenta al inicio con los tutores y se retira con tutores de otras comisiones. Pregunta cómo les ha ido con los módulos a los alumnos y éstos les contestan que están atrasados porque los entregaron tarde.

En Matemática II el tutor se presenta y escribe 4 ejercicios en el pizarrón. Explica el significado de cada letra y el tipo de ejercicios y aclara que se van a revisar las actividades entregadas por los alumnos. El contendista llega diez minutos antes de finalizar el encuentro a presentarse.

Mientras que en Economía el tutor entrega de los trabajos a los estudiantes para que vean los errores, definiendo la intención del encuentro y el docente contenidista no se presenta en ningún momento del encuentro.

➤ **Categoría 4: Las Tecnologías de la información y la comunicación**

Todos los docentes tutores realizan preguntas en relación al uso del correo y si han tenido problemas con el mismo, situación que se ha dado en varios casos, razón por la cual han recurrido al teléfono:

TMII: ¿Alguien tiene problemas con el correo electrónico?

A1: Yo no recibo todo, voy a tratar de cambiar la dirección.

A2: Tenemos problemas con el servidor.

A3: Como no me llegaba nada hice una llamada

➤ **Categoría 5: Las modalidades comunicacionales**

Sub-categorías	MC
EM	Estrategias de los tutores para motivar a los alumnos
ES	Estrategias de los tutores y asesora para realizar el seguimiento de los alumnos
CEP	Clima del encuentro presencial grupal

❖ **Estrategias de motivación**

El tutor de Historia luego de la entrega inicial de trabajos invita a José y lo presenta como un contador recién recibido, de más de 40 años, con varios hijos, que hizo su carrera trabajando como ejemplo de constancia y esfuerzo. José dice que todo le costó mucho pero que se puede y se retira sin dialogar con los alumnos por falta de tiempo.

El tutor agrega que: *"pueden tener momentos de duda, lo que los hace pensar en abandonar, pero espero que uds. un día puedan contar lo mismo que José"*

En los encuentros de las otras dos disciplinas no se observan estrategias motivacionales explícitas. El encuentro toma la forma de una clase presencial.

❖ **Estrategias de seguimiento**

Todos los docentes dan sus *opiniones personales* al respecto. A continuación se presentan fragmentos ilustrativos:

“Mi opinión es que desde el módulo estudien la bibliografía para el final. En los módulos van a encontrar las preguntas. Hay dos tipos de trabajos: uno de opinión personal y otro de contenidos del módulo con opinión personal”.(TH)

También brindan recomendaciones procedimentales para el estudio como: *“Estudien con el programa”* (TH)

La tutora de Matemática II les sugiere que: *“Tengan en cuenta para las actividades los criterios de realización ”*

❖ **Clima de trabajo**

La *participación* de los alumnos varía en los encuentros, así en Historia el clima es cálido y el lenguaje informal. El tutor llama a los alumnos por el nombre de pila y trata de contener a todos los alumnos. Los alumnos se sientan en ronda por sugerencia del tutor y participan activamente.

En Matemática II, el clima es más frío, los alumnos están sentados en hileras de bancos, participan poco y nada, miran hacia la ventana, parecen no entender las explicaciones del tutor aunque no lo expresan. La docente se acerca a dos alumnas para hablar sobre sus errores y el resto se va al recreo.

En Introducción a la Economía, el clima es ameno, el tutor se muestra muy preocupado por explicar todo, se apura y no permite a veces participar a los alumnos. Los alumnos se sientan en ronda porque así quedaron ubicados los bancos de la clase anterior

Preguntan cuando el docente se los permite, pero sólo sobre el contenido. Éste es el último encuentro del día y todos los alumnos están muy cansados.

3.3. A MODO DE CIERRE DEL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS. EL HALLAZGO DE RECURRENCIAS Y DIVERGENCIAS.

Las categorías que emergieron es este primer nivel de análisis del trabajo de campo a partir de los datos recabados con los instrumentos presentados: (*entrevistas a docentes tutores y asesora pedagógica y observación de encuentros presenciales y reuniones de cátedras e intercátedras*), estuvieron referidas al siguiente sistema de categorías que se presenta en el siguiente cuadro:

ENTREVISTAS DOCENTES TUTORES	ENTREVISTAS ASESORA PEDAGÓGICA	OBSERVACIONES REUNIONES TUTORES INTERCÁTEDRAS OBSERVACIONES REUNIONES DE CÁTEDRA DE TUTORES	OBSERVACIONES DE ENCUENTROS PRESENCIALES
ACT	ACT	ACT	
ED	ED	ED	ED
TM	TM		TM
TE	TE		TE
TIC	TIC	TIC	TIC
MD	MC	MC	MC

**CLAVE DE SIGLAS: Siglas utilizadas en el análisis de datos:
Categorías y sub-categorías¹**

Categorías	Sub-categorías
ACT: Actores, concepciones y tareas	CSDT. Concepciones sobre el Ser docente tutor
	PT. Planificación tutorial
	CA. Características de los alumnos
	FT. Formación de los tutores
	TAP. Tareas de la asesora pedagógica
	CA. Concepciones de la asesora pedagógica
	VTA. Valoración de las tareas de la asesora pedagógica
	VET. Valoración de la experiencia tutorial
	TCP. Trabajo con los conocimientos y experiencias previas de los alumnos
	PT. Planificación de tareas
	PRFC. Prácticas más recurrentes para favorecer la comprensión
	DPMC. Desarrollo de procesos metacognitivos en los alumnos.
	PEP. Propósitos de los encuentros presenciales grupales
	VEP. Valoración del trabajo de los tutores en los encuentros presenciales

¹ Las sub-categorías se fueron reagrupando a lo largo del análisis pero este cuadro contempla todas las sub-categorías emergentes en el capítulo

EDI: Estrategias didácticas de intervención	OED.Orientaciones dadas a los docentes tutores en relación a la construcción de estrategias didácticas
	PE.Prácticas de evaluación de los aprendizajes
	VET. Valoración de las estrategias didácticas construidas por los tutores
TM: El trabajo con los materiales	UMC.Utilización de los módulos realizados por los contenidistas
	PMT. Producción de materiales por parte de los tutores
	VM. Valoración de los materiales propios y de los realizados por los contenidistas.
TE: El trabajo en equipo	RTC. Relación docentes tutores –docentes contenidistas
	VTE. Valoración del trabajo en equipo:
TIC: Tecnologías de la información y la comunicación	UTIC. Uso de las TIC
	EICT. Enseñanza del uso de las TIC
	VTIC. Valoración de las TIC
MC: Modalidades comunicacionales	EM. Estrategias de los tutores y asesora para motivar a los alumnos
	ES. Estrategias de los tutores y la asesora para el seguimiento de los alumnos
	VES. Valoración de la asesora de las estrategias de seguimiento de los alumnos realizadas por los docentes tutores
	CT. Clima de trabajo
	CDI. Conocimiento por parte de los tutores de documentos institucionales

Observamos que la correspondencia entre las categorías emergentes de los distintos instrumentos fue casi constante, salvo en las reuniones observadas donde el discurso de los docentes no permitió las categorías "TM y TE" y en el caso de las observaciones de encuentros presenciales ocurrió lo mismo con "ACT"

Esta correspondencia se observa parcialmente con las subcategorías. A partir de las entrevistas realizadas emergen subcategorías que no se presentan en el análisis de los otros instrumentos aplicados. Éstas refieren a la *formación, valoración de la experiencia tutorial y de las tareas de los tutores, rol de la asesora y valoración de sus tareas*, en la categoría "ACT". Las *prácticas de evaluación* en la categoría "ED", la subcategoría *relación tutores-contenidistas* en la categoría "TE", la subcategoría *valoración de las TIC* en "TIC" y las *interacción alumno-tutor y valoración de la asesora de las estrategias de seguimiento de los docentes tutores* en "MC".

En las Reuniones de trabajo una subcategoría que emerge como relevante de las discusiones es: *prácticas de evaluación*.

En los Encuentros presenciales, emergió el clima del encuentro, como subcategoría de las "MC" y pudieron observarse algunas *estrategias didácticas de intervención* descritas por los tutores en las entrevistas, pero no se configuraron nuevas subcategorías en dicha categoría.

Se presentan en esta instancia las recurrencias y diferencias más significativas entre los discursos de los docentes tutores entrevistados y de la asesora.

Una recurrencia importante aparece cuando todos los tutores sostienen que el *docente-tutor* actúa como *guía* para orientar al alumno, contenerlo en las dificultades y proporcionarles una metodología de estudio, aunque sólo algunos manifiestan que los estudiantes en esta modalidad trabajan solos y por lo tanto tienen que capacitarlos para que piensen por sí mismos y construyan su propio cuerpo de conocimientos sobre la materias que estudian desarrollando competencias de autorregulación.

Sin embargo sólo la tutora de *Matemática I* y la asesora jerarquizan el *enseñar* como hacer central del tutor. En las reuniones la asesora expresa que en distancia el *tutor es el profesor titular, es el que enseña los contenidos y construye las estrategias didácticas* para que los alumnos aprendan.

Todos los tutores entrevistados pueden caracterizar con precisión al grupo de alumnos, tarea que dicen que en el presencial nunca lograron y se muestran muy satisfechos con ese logro. Mientras que sólo la tutora de *Matemática I* introduce la necesidad de la *planificación* en la modalidad:

Respecto a la *función de la asesora* hay coincidencias en los tutores al señalar que acompañó el proceso y les facilitó bibliografía sobre educación a distancia. También en relación a la sensación de sentirse valorados en sus tareas por la asesora y no así por sus jefes de cátedra que se desempeñaron como contenidistas y por las autoridades de la Facultad.

Considerar *las modalidades presencial y a distancia como dos sistemas distintos* y *el trabajo en la modalidad a distancia como una tarea muy compleja para tutores y alumnos* es una opinión compartida por todos los tutores, al igual expresar que *todos están aprendiendo y que trabajar en las dos modalidades al mismo tiempo, es difícil*, razón por la que señalan que les gustaría estar en una modalidad u en otra. Pero todos dicen haberse sentido cómodos en esta experiencia y algunos agregan que pudieron trabajar con nuevas estrategias que no utilizan en la modalidad presencial y pensar más en la selección de contenidos.

Sólo la docente de *Contabilidad* puede definirse por trabajar en la modalidad a distancia en caso de poder optar en el futuro y justamente esta profesora es la única

que está viviendo la experiencia de ser alumna en un curso con modalidad a distancia, lo que le permitió resignificar varios aspectos de su tarea y reflexionar sobre lo que cambiaría en las experiencias futuras. Además se desempeñó como coautora de los módulos de su materia.

Otros dos docentes sostienen que les costó adaptarse a la modalidad y optarían por trabajar en la modalidad presencial si tuvieran la oportunidad de elegir.

La mayoría de los docentes coinciden en que hace falta formarse en la modalidad a distancia para ser tutor.

Vemos que al referirse a las *estrategias didácticas de intervención* la docente de *Matemática I* usa el plural (nosotras) en todas sus afirmaciones, por lo que pareciera que hay una concepción compartida entre las docentes de su materia acerca de que aprendizajes promover y que estrategias de enseñanza desarrollar. Los otros tutores realizan sus apreciaciones en singular.

En general los docentes tutores jerarquizan la promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de las *disciplinas*, aunque sólo las tutoras de *Matemática I* e *Historia* resaltan la intencionalidad de la enseñanza.

A su vez la tutora de *Matemática I* es la única que utiliza el concepto de transposición didáctica y que enfatiza la vigilancia epistemológica al realizar dicha transposición, así como el respeto por el lenguaje disciplinar y sólo la tutora de *Historia* presenta abordaje pedagógico-didáctico de su materia desde el constructivismo.

En todas las entrevistas aparece una preocupación marcada por utilizar diferentes estrategias de enseñanza y porque las mismas tengan en consideración la realidad psico-socio-cognitiva de los alumnos de la modalidad a distancia.

Los tutores expresan que las estrategias didácticas más utilizadas para favorecer la comprensión son; conocer y trabajar con los conocimientos previos de los alumnos, el establecimiento de relaciones, la ejemplificación, la contextualización, la relación teoría-práctica: La asesora y la tutora de *Matemática I* identifican la *mejor estrategia didáctica, en la modalidad a distancia, como la de presentar el modelo del experto*, afirmando que en el presencial nunca se utiliza, mientras que sólo el docente de Economía rescata el trabajo cooperativo.

Todos dicen que tratan de favorecer el desarrollo de procesos de metacognición en los alumnos.

Al analizar las estrategias didácticas surge una divergencia entre el docente de Lógica y el resto del grupo ya que todos jerarquizan *el trabajo con los conocimientos*

previos que los estudiantes tienen, mientras que este docente no los considera necesarios para aprender su materia.

Acerca de la evaluación de aprendizajes, la asesora valora como muy buena la tarea realizada por los tutores, ya que cree que se logró un cambio en las prácticas evaluativas de los docentes quienes por primera vez elaboraron criterios de evaluación. Esta apreciación es compartida en las reuniones por los tutores de *Matemática II* y *Economía e Historia*.

Respecto al *trabajo con los materiales* solamente la docente de *Contabilidad* colaboró en las autorías de los módulos impresos y resto de los tutores no sólo no colaboró sino que los recibieron junto con los alumnos. Consideran que esta situación debe revisarse.

Los tutores dicen haber decidido *construir materiales complementarios de los módulos impresos*, mientras que la asesora sostiene que los hicieron porque ella se los sugirió. Pero los tutores y la asesora coinciden en criticar dichos módulos señalando que *no estaban mediados didácticamente y les falta interactividad, por lo que eran difíciles de comprender*.

A diferencia de los tutores de materias del primer cuatrimestre, los del segundo se muestran más críticos con los materiales llegando a afirmar que los alumnos no podía otorgar sentido a lo leído.

Respecto a los *materiales complementarios* que realizaron del total de docentes entrevistados, sólo la tutora de *Matemática I* se detiene a describir todas las actividades realizadas con detalles, el resto las presenta en forma más rápida y general. Esto no es causal ya que el equipo de tutoras de *Matemática I* es el único que realizó materiales multimedia.

En relación al *uso de los medios tecnológicos* sólo el grupo de docentes tutores de *Matemática I* enseña a utilizarlos y califica positivamente el uso de las *presentaciones multimedia*. Asimismo, la tutora de matemática es la única docente que expresa una opinión fundamentada y reflexiva sobre el uso de tecnología.

El tutor de *Economía* y la asesora enfatizan que para seguir mejor los procesos de aprendizaje de los alumnos sería necesario incorporar más tecnología para lograr mayor *interacción* en la relación docente-alumnos.

Al ser indagados sobre el *uso del correo electrónico*, todos los tutores coinciden en su utilidad pero aseguran que los alumnos lo usan muy poco y la causa de este problema la ubican en general en problemas técnicos. En discrepancia con los tutores,

la asesora explica que éstos también utilizan poco el e-mail y que no motivan a los alumnos para que lo usen, a pesar de sus orientaciones sobre cómo hacerlo.

Al abordar el *trabajo en equipo* coinciden en señalar el logro de acuerdos en el modo de trabajo del equipo de tutores, pero la tutora de *Historia* es la única entrevistada que extiende estos acuerdos a los contenidistas, algo que no sucede en el resto de las cátedras. La asesora discrepa con la tutora de *Historia* ya que sostienen que en esa materia no se trabaja en equipo y coincide en que el trabajo de los tutores está muy divorciado del de los contenidistas y culpa a éstos últimos por esa situación.

Respecto al trabajo con la asesora hay una valoración general pero la docente de *Historia* es crítica al señalar que sus intervenciones provocaron a veces contradicciones creando un clima de incertidumbre hacia los tutores.

En relación con los *encuentros presenciales* tanto la asesora como los docentes dicen tener claro su objetivo que consiste en una devolución de proceso, donde hay que señalar los errores más frecuentes de los alumnos y también los logros.

Al escuchar estas afirmaciones en una reunión de trabajo sólo un docente se anima a admitir que dio una clase en el sentido tradicional.

La docente de *Matemática I* es la única que realiza una valoración de sus haceres en los presenciales y se muestra *disconforme* porque le faltó tiempo para integrar los contenidos de la disciplina:

De la *observación de los encuentros presenciales* surge una recurrencia referida al planteo de preguntas por parte de los tutores a los alumnos, ya sean de control de la comprensión de los temas o relativas a los contenidos sustantivos de las disciplinas. También brindan recomendaciones procedimentales para el estudio.

La *participación* de los alumnos varía en los encuentros, así en *Historia e Introducción a la Economía* el clima es cálido y el estilo de lenguaje informal, mientras que en *Matemática II* el clima es más frío y el estilo de lenguaje formal.

Respecto a las *modalidades comunicacionales* la asesora señala cómo les enseñó a los tutores a acompañar a los alumnos, pero mientras que en la primera entrevista se muestra insatisfecha con la contención realizada por los tutores, en la segunda manifiesta que los alumnos siempre rescataron la labor de los tutores. Por su parte, todos los docentes tutores entrevistados reconocen características distintivas en el alumno a distancia los *que los llevan a relacionarse y establecer interacciones de manera diferente que con los alumnos del presencial*, logrando en la modalidad a distancia un conocimiento personalizado de cada alumno. Otra recurrencia se presenta

al considerar el *seguimiento personalizado* como una estrategia central para evitar la deserción.

Las dificultades detectadas en esta primera experiencia respecto a las *modalidades comunicacionales* lleva a la asesora a plantear que hay que replantear los contratos didácticos entre los tutores y los alumnos.

A continuación de este *primer nivel de análisis* en el que se indagó todo lo que fue emergiendo de cada una de las categorías y subcategorías según cada instrumento, se procedió a un *segundo nivel de análisis* con la intención de relacionar los datos significativos entre las unidades de sentido de todos los instrumentos utilizados en el trabajo de campo conjuntamente con las categorías emergentes de los documentos analizados, que se presenta en el siguiente Capítulo.

CAPÍTULO 4

SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS

- 4.1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
 - 4.1.1. Los tutores; sus concepciones y tareas
 - 4.1.2. La asesora; sus concepciones y tareas
 - 4.1.3. Estrategias didácticas de intervención
 - 4.1.4. TIC
 - 4.1.5. Modalidades comunicacionales
- 4.2. ALGUNAS CONTRADICCIONES ENTRE LO DOCUMENTADO, LO ESCUCHADO Y LO OBSERVADO
- 4.3. A MODO DE CIERRE: UN DILEMA PARA LOS DOCENTES TUTORES; ENTRE INNOVAR Y CONSERVAR

Capítulo 4

SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS

“El desafío de nuestro tiempo es el de llevar a cabo una reforma del pensamiento, se trata de una reforma no programática sino paradigmática que concierna a nuestra aptitud par organizar el conocimiento. La reforma de la enseñanza debe conducir a una reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza”

Edgar Morin.

En el capítulo anterior se desarrolló el primer nivel de análisis de los datos obtenidos de cada uno de los instrumentos utilizados: *entrevistas a docentes tutores (ET)*, *entrevista a asesora y coordinadora pedagógica del sistema (EA)*, *observación de reuniones de trabajo de equipo de tutores con la asesora (ORT)* y *observación de encuentros presenciales (OEP)*, realizado con una intencionalidad descriptiva, el que permitió tener una mirada panorámica acerca de los ámbitos de análisis establecidos previamente y provisoriamente sobre las prácticas de enseñanza en la modalidad a distancia, con la intención de ver los nudos convergentes y divergentes de las concepciones, apreciaciones, opiniones, e ideas de los docentes tutores y la asesora pedagógica.

Es necesario tener en claro, que si bien el eje de la exploración durante este estudio se centró en un primer momento en los discursos de los docentes y de la asesora en las entrevistas y en la observación de las reuniones y encuentros presenciales, luego se realizó el análisis de los documentos institucionales: Se tomó esta decisión por considerar que la “vista previa” y panorámica acerca de las prácticas de enseñanza de los docentes tutores, debía incluir también la perspectiva plasmada

en los documentos institucionales para identificar diferencias y recurrencias, convergencias y contradicciones.

Consideramos que el Proyecto institucional se expresa en un modelo de mundo y persona social valorada en el currículum.

Al respecto, Litwin manifiesta que:

“Un proyecto responde o esconde, según los casos, una concepción del hombre y del mundo, está determinado por una propuesta política, en términos de proyección social y en los proyectos educativos contiene además una concepción de enseñar y aprender...” (1994).

Los documentos considerados tal lo señalado en el capítulo 1 son:

- **Proyecto de creación de carreras de grado con modalidad a distancia (PCCD)**
La Unidad Académica responsable del proyecto es la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC y los Responsables del proyecto son un asesor en Comunicación y la Asesora pedagógica de la Facultad.
- **Propuesta de reglamento para docentes tutores reglamento para tutores (PRDT).**
Se trata de un material instructivo elaborado por la Coordinación pedagógica y la Coordinación comunicacional de la Facultad.
La intención del mismo es guiar las acciones e intervenciones de los Tutores del Sistema de Educación a Distancia para el desarrollo del Ciclo Básico de las tres carreras que se dictan en la FCE.
- **Propuesta de creación de la Dirección de educación a Distancia (PCDEAD)**
Bajo la denominación *Dirección de Educación a Distancia* se propone constituir esta dirección con varios fines de los que destacamos:
 - Promover la formación, investigación y aplicación de la formación pedagógica- didáctica, de las nuevas metodologías y técnicas y de las aplicaciones en tecnologías educativas y de la información, en el ámbito de la Educación Superior a Distancia.
 - Procurar una adecuada utilización de los servicios tecnológicos con los que cuenta la Facultad.
 - Garantizar un trabajo sistemático con representaciones de todos los sectores involucrados.

Además, interesa particularmente el análisis de los mismos, dado que la Asesora Pedagógica de la Facultad es autora y coautora de dichos documentos, además de desempeñarse como coordinadora de la modalidad en la Facultad

También se incorporaron datos que emergen de los *correos electrónicos* de los docentes tutores que se pudieron rescatar para el trabajo. Los correos fueron proporcionados por la asesora y eran los únicos disponibles, ya que los docentes cada vez que enviaban un correo tenían que mandar copia al sistema de la Facultad (Edudis), pero lo hicieron en escasas ocasiones. Por lo tanto, sólo pocos correos pudieron ser conservados en el sistema. Los mismos se codifican como (CT)

Este análisis, denominado *análisis intercategorial* surge a partir de la "transversalización" de cada categoría (*intracategorial*) entre los diferentes sujetos e instrumentos del estudio desarrollado anteriormente

En el segundo nivel de análisis se buscó la interpretación intercategorial que permitiera relacionar todas las categorías generadas con el objeto de profundizar la red de relaciones entre las unidades de sentido, a partir del análisis intracategorial realizado en el capítulo anterior y en función de estos aspectos se reagrupa el sistema de categorías establecido desagregando en dos categorías la categoría *Actores*, *concepciones* y *tareas*, dado la diversidad y amplitud de lo emergente en el caso de los diferentes actores, tutores por un lado y asesora por el otro. Estas categorías son: *Los Tutores: sus concepciones y tareas* y *La Asesora Pedagógica: sus concepciones y tareas*.

Asimismo, dos categorías que no aparecieron a partir del análisis de datos en todos los instrumentos se incorporan en otras. Así *Trabajo en equipo* pasa a formar parte de *Modalidades comunicacionales* y *El trabajo con los materiales* se incluye en las categorías: *Los tutores: sus concepciones y tareas* y *La Asesora Pedagógica: sus concepciones y tareas*.

Para este segundo análisis, se entrelazaron las unidades de sentido de modo tal que pudiesen dar respuestas provisionarias a los planteos iniciales del estudio, con una intención integradora y comparativa, formulados en forma de interrogantes abiertos, así como a los objetivos iniciales.

- *¿Cuáles y cómo son las prácticas de enseñanza de los docentes tutores en las carreras de Ciencias Económicas de la UNRC, del primer año universitario con modalidad a distancia?*

- ¿Qué significados atribuyen, los docentes tutores, al proceso de diseño y puesta en acción de sus prácticas de enseñanza en este sistema universitario con modalidad a distancia?
- ¿Qué diferencias y semejanzas se encuentran en las prácticas de enseñanza de los docentes tutores de las diferentes asignaturas?
- ¿Qué características adoptan las prácticas de enseñanza a distancia para facilitar la apropiación de los contenidos seleccionados y presentados en los materiales?
- ¿Cuáles serían las condiciones necesarias para el docente tutor que trabaje en la modalidad a distancia en esta Facultad?
- ¿Qué logros y obstáculos perciben en el trabajo desarrollado los docentes tutores y la asesora pedagógica en el primer año de desarrollo de la modalidad?

En función de estas preguntas y las categorías y subcategorías que emergieron de todo el material analizado se reagruparon los datos, por lo que el análisis de cada categoría dirige la atención a determinados focos temáticos que dan cuenta de la misma.

Los resultados del análisis de documentos y correos electrónicos se introducen de acuerdo al carácter de los datos proporcionados por estas técnicas.

De acuerdo con Taylor y Bogdan "el número de categorías que se adopten dependerá de la cantidad de datos recogidos y de la complejidad de nuestro esquema analítico" (1986: 167).

En ese sentido, consideramos relevante organizar las unidades de significado en cinco categorías, a partir del análisis comparativo de lo que se encontró en los documentos institucionales y en el trabajo de campo.

4.1.: CATEGORÍAS DE ANÁLISIS:

- ***Categoría 4. 1.1: Los Docentes Tutores ;sus concepciones y tareas.***
- ***Categoría 4.1.2: La Asesora Pedagógica; sus concepciones y tareas.***
- ***Categoría 4.1.3: Las estrategias didácticas de intervención.***
- ***Categoría 4.1.4: Las TIC.***
- ***Categoría 4.1.5: Las modalidades comunicacionales.***

➤ **Categoría 4.1.1: Los Docentes Tutores; sus concepciones y tareas**

En esta unidad de análisis interesan los actores centrales del proceso de enseñanza y de aprendizaje en la modalidad a distancia de la Facultad, **“los docentes tutores”**, sus concepciones sobre las tutorías y sobre las funciones asignadas, con la intención de comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se recuperan expresiones de Litwin para quien:

“Detrás de un curso de educación a distancia, al igual que en uno presencial, se encuentran docentes que escriben los programas, las guías, las actividades, y seleccionan los textos o la bibliografía. La calidad de estas propuestas es la que brinda la calidad del programa o del proyecto”.
(2000)

❖ **4.1.1.a Lo que dicen los documentos :**

En los documentos analizados se habla de un cambio de roles en la modalidad:

“Desde la perspectiva del docente, la Educación a Distancia no prescinde de éste. Tampoco deja de lado la relación profesor-alumno, sólo cambia la modalidad y la frecuencia”.(PRDT)

Asimismo, de la lectura de los documentos surgen como actores centrales en la modalidad, además de los docentes, los alumnos y la Asesora Pedagógica.

Se les otorga a los tutores un *Rol académico central*, ya que señalan que:

“Las Tutorías conforman el eje vertebrador de la modalidad, punto de contacto para los alumnos y toda tarea debe ser asumida por aquel..De la función de enseñanza el docente pasa a ser también un enseñante activo del aprendizaje, un creador de situaciones con medios innovadores que permitan al alumno lograr los cambios necesarios en los procesos de formación, en las actitudes y aptitudes necesarias”. (PCCD)

Si bien los *docentes contenidistas* son quienes tienen a su cargo la elaboración de los materiales que servirán de base para los estudios de las distintas asignaturas, en los tutores, el sistema les deposita la mayor responsabilidad a los tutores:

“Es importante tener presente que quien es responsable de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos es el tutor, considerado este sistema la figura preponderante del proceso, el mediador por excelencia y el referente fundamental del alumno. Es así que se convierte en el punto de contacto para los alumnos y toda tarea debe ser asumida por aquel”.(PRDT)

De esta manera, el Tutor que enseña una disciplina científica a distancia, actúa como nexo interactuante entre la organización en general del sistema, de la asignatura en particular, y el aprendizaje del alumno.

Si bien *la letra de los documentos* dice que este cambio de roles aludirá a la modalidad y frecuencia de la relación profesor-alumno, una interpretación de esta letra nos lleva a preguntarnos:

*¿No se trataría de quitar responsabilidades a los contenidistas para depositarla en los tutores, quienes en el presencial son ayudantes de sus jefes de cátedras, situación que se complica aún más en una Facultad con una estructura rígida y verticalista como la de las **cátedras** de Ciencias Económicas de la UNRC?,*

Férrnandez (1994), en cuanto a la cátedra como un espacio de desempeño y de formación, considera que: *“Las cátedras universitarias son espacios donde confluyen las normas de organización, los mandatos sociales y los juegos de poder característicos de toda relación humana”.*

Nos preguntamos así:

¿Conociendo la historia del funcionamiento de las cátedras en la Facultad, estaremos entonces, ante una contradicción fundacional en la modalidad?

Respecto a las **tareas del tutor** se establecen las siguientes:

- *“Los profesores Tutores realizan sus tareas en el marco de la DEaD ajustándose a la reglamentación interna vigente.*
- *Enseñan y Orientan a los alumnos siguiendo los criterios Didácticos y Pedagógicos acordados como marco referencial de la DEaD.*
- *Aclaran y explican a los alumnos las cuestiones relativas al contenido de las asignaturas, materias o disciplinas cuya Tutoría desempeña, y resuelven las dudas que sus estudios les plantean.*
- *Participan en la evaluación continua de los alumnos informando a la DEaD y a los profesores responsables acerca del nivel logrado por los alumnos.*

- *Formar parte de los tribunales para los exámenes presenciales y para cada convocatoria de pertenencia.*
- *Colaborar, en la medida de sus -posibilidades, de las actividades extra académicas y de extensión que la DEaD sugiera.” (PCDEAD)*

La *tarea organizativa del tutor* se describe detalladamente en el PDRT, ya que se fijan los tiempos que tienen los tutores para contestar los correos y que deberá mandarse con copia a la Asesora -mediante el sistema de la Facultad (EDUDIS)- de todos los envíos por correo electrónico de material anexo, sugerencias, criterios de realización y criterios de evaluación, definición de las actividades evaluables dentro del módulo, entre otros aspectos.

En relación a los materiales que construyen los profesores contendistas se explicita claramente cómo deben ser los módulos señalando que:

- “Los materiales tendrán las siguientes características:*
- *Un alto grado de mediación pedagógica*
 - *Un alto grado de discursos empáticos con el alumno*
 - *Una alta pertinencia con los contenidos de la asignatura*
 - *Actividades desarrolladas para orientar al alumno hacia la reflexión e integración de los contenidos.*
 - *Actividades propuestas para el trabajo con la bibliografía...” (PCCD)*

❖ 4.1.1.b Lo que se encontró en el trabajo de campo

Respecto a la **concepción de ser tutor en la modalidad**, hay dos **concepciones diferentes**; en los docentes entrevistados que denominaremos **restringida y amplia**: La restringida es mayoritaria en el grupo de tutores y la amplia se acerca a la letra de los documentos institucionales.

- La primera **concepción** que denominamos **restringida** alude al **tutor como guía del aprendizaje y apoyo socio-afectivo** del alumno.

Los tutores que adhieren a esta concepción explican que esta guía consiste en:

- *proporcionales metodología de estudio*, que incluye variadas formas de orientación al estudiante, tales como indicar las características de las asignaturas y sus procesos de estudio, apoyarlos frente a los problemas de aprendizaje, orientar sobre la lectura comprensiva de los textos de estudio, lectura de bibliografía complementaria, realización de actividades prácticas, de trabajos y exámenes.
- *contenerlos en las dificultades*
- *acompañarlos*
- *ayudarlos*

Aquí el docente tutor se constituye en lo que Ander Egg denomina :*"facilitador del aprendizaje, consejero o guía de otro a quien le sirve de apoyo"* (Ander Egg, en Isaacs y Velásquez, 2000)

Pero los objetivos que se proponen con esta guía no se asemejan en todos los casos, así algunos tutores guían para no dejar solos y otros para que los alumnos logren trabajar solos y logren autonomía en sus aprendizajes.

<p>▪ En la segunda concepción que denominamos amplia, se lo caracteriza como <i>enseñante, experto en contenidos y facilitador del aprendizaje de los alumnos.</i></p>

En este segundo grupo en el que se incluye la asesora y los tutores de *Matemática I* y la tutora de *Contabilidad*, se define al *tutor como enseñante* y el *enseñar como la realización de transposiciones didácticas.*

Estos docentes reconocen que lo más fuerte y lo más importante de un docente es poder entender y recuperar el *nivel epistemológico* en relación con el conocimiento, dónde se construyó ese conocimiento, de qué manera y cómo se valida ese conocimiento.

Cuando se habla de *facilitador del aprendizaje de contenidos*, refieren a que en la enseñanza los contenidos a enseñar deben conservar la característica de "estructura" propia del conocimiento científico de cada disciplina.

Afirman además, que la planificación es la función capital que debe realizar el profesor Tutor para que la transposición didáctica que realiza sea vigilada

epistemológicamente., *abordada por los propios Tutores*, con el fin de no distorsionar de tal manera el conocimiento científico que se vuelva irreconocible

Según Chevallard, (1997) existe una distancia que separa, el conocimiento erudito del conocimiento enseñado y el aprendido. Este mismo autor dice que, el conocimiento para hacerlo objeto de enseñanza sufre transformaciones que pueden llegar a ser verdaderas "creaciones didácticas". Para mantener al conocimiento como una totalidad estructurada, es que el trabajo del Tutor debe ser planificado; sólo así se facilitará el aprendizaje individual del alumno. Y para ello la planificación, es la que ayuda a establecer un plan ordenado y coherente de actuación con el fin de que el Tutor se convierta en agente facilitador del conocimiento

Por otra parte, si consideramos las fases de la enseñanza propuestas por Jackson (1992), vemos que las tutoras de *Matemática I* son quienes más se preocupan por la fase preactiva (jerarquizando el diagnóstico de necesidades de los alumnos y la planificación didáctica), ya que el resto describe mayoritariamente tareas de la fase interactiva y de la preactiva, sólo algunos tutores recuperan el diagnóstico del grupo de alumnos.

En esta mirada amplia, el Tutor es un *portador de contenidos y un facilitador del aprendizaje*, guiando la información, ampliándola y resolviendo problemas que encuentra en ella y orientando sobre las estrategias a utilizar.

Este grupo de docentes también incluye el sostener, contener afectivamente como tareas del tutor, pero jerarquizan la tarea de "enseñar" al alumno para que piense por sí mismo y construya un cuerpo de conocimientos sobre la materia que estudia.

Los conceptos desarrollados por Candor (1998), facilitan la comprensión de este nuevo papel del profesor:

"Se trata de dar al alumno una columna vertebral que le permitirá soportar y organizar el conjunto de las informaciones a las que podrá acceder. Se plantea igualmente la cuestión eterna del espíritu crítico. El profesor no se reemplaza, encuentra una nueva legitimidad, en un pensamiento diferente de su acto pedagógico".

Es así que no ha cambiado el lugar del docente, sino que se han potenciado muchas de sus propuestas.

Este análisis permite retomar el enfoque histórico-social de Vigotsky que acentúa el importante papel de los mayores en la intersubjetividad, de los tutores en la guía y conducción hacia el aprendizaje de los otros, así como el concepto de

andamiaje de Bruner que refiere a los procesos en los que el docente proporciona una conciencia vicaria a los alumnos, a los efectos de ampliar y extender sus posibilidades.

Así el docente le brinda un apoyo al estudiante que le permite avanzar más de lo que hubiera avanzado por sí mismo sin ayuda. En este sentido puede darse una construcción conjunta de conocimiento por parte de estudiantes y docentes tutores si éstos pueden guiar la construcción del conocimiento de los estudiantes.

Esto nos lleva a reflexionar sobre el papel de la tutela, la orientación y el acompañamiento en el proceso del aprendizaje en el marco de la Educación a Distancia, tanto si lo miramos desde la perspectiva del tutor y el asesor, como si lo hacemos desde la del alumno.

Es interesante una situación que se en una docente de este grupo ya que al indagar sus concepciones sobre enseñanza vemos que introduce el enseñar como una actividad diferente de facilitar la comprensión y promover aprendizajes, así recurre al sentido común y no logra conceptualizar que la enseñanza facilita la comprensión y promueve los aprendizajes. Otra tutora del grupo considera el enseñar y el proveer el modelo experto como dos tareas diferentes.

Estos saberes de los tutores presentan como debilidad no poseer un grado significativo de organización interna, por lo que podrían ser considerados como de 'sentido común' o de 'sabiduría popular', ya que comparten con ésta gran parte de sus características (Porlán y Rivero, 1998: 60).

Asimismo, llama la atención que ningún tutor retome la palabra *mediación*, que aparece fuertemente en los documentos cuando explicitan:

:"entender la docencia como mediación llevaría, ontológicamente, a pretender conocer las claves internas de su intervención para buscar orientaciones ante la apropiación de la toma de decisiones (prácticas), ante la comprensión de los contextos culturales con los que trabaja, y ante la necesidad última de actuar éticamente." (DCCD)

En la educación presencial la mediación la hace el docente en la clase y en la formación a distancia, la acción tutorial junto a los materiales. Hablamos de mediación en tanto acción de interceder entre el objeto a ser aprendido y el sujeto que desea aprenderlo.

Nos dice Prieto Castillo que la Mediación Pedagógica es:

"un conjunto articulado de componentes, ocupa un lugar privilegiado en el hecho educativo a través de diferentes recursos, intervenciones, acciones y materiales pedagógicamente diferentes de los utilizados en otras modalidades."(1999)

El tutor no puede esperar al alumno, el tutor tiene que salir, tiene que acortar las distancias, es un co-constructor, un mediador significativo y activo para y con el alumno. Será, en definitiva, quien facilite que, en el encuentro entre el alumno y el contenido, para que el alumno se apropie de éste, y al reconstruirlo, logre construirse y enriquecerse a sí mismo. Retomamos las palabras de las tutoras de *Matemática I*:

”El Tutor debe promover el aprendizaje de la disciplina científica capacitando al alumno para que construya su propio cuerpo de conocimientos sobre la asignatura”

En síntesis; en el *análisis comparativo* de los documentos y lo que se encontró en las entrevistas a los tutores y a la asesora, así como en las observaciones de reuniones y presenciales, se observa que se coincide en considerar a los profesores tutores como actores centrales de la modalidad y con un rol protagónico en la misma.

Las **tareas propias del tutor** según recurrencias en las voces de todos los actores indagados son:

- Motivar y promover el interés de los participantes en el estudio de las temáticas propuestas.
- Guiar y/o reorientar al alumno en el proceso de aprendizaje atendiendo a sus dudas o dificultades, aportando ejemplos clarificatorios.
- Ampliar la información, sobre todo en aquellos temas más complejos.
- Evaluar el proceso de aprendizaje seguido por los estudiantes
- Participar en el diseño de las evaluaciones de aprendizaje.
- Intervenir, junto a los otros tutores del curso, en las reuniones de coordinación general, aportando datos útiles sobre los alumnos, los materiales y el sistema en general.

Estas funciones son similares a las propuestas en los documentos. La única diferencia advertida es que los tutores no mencionan los criterios didácticos y pedagógicos que aparecen en PDRT cuando refiere a: *“Enseñan y Orientan a los alumnos siguiendo los criterios Didácticos y Pedagógicos acordados como marco referencial de la DEaD”*.

Si bien la asesora en las reuniones de equipo refiere reiteradamente a la tarea organizativa del tutor, en las entrevistas los tutores no lo consideran, aunque a partir de la lectura de mensajes de los correos electrónicos y en los encuentros presenciales observados, se evidencia que este componente de la tarea aparece en sus “haceres”, pero no lo incluyen en sus “decires”, lo que nos indicaría que no lo han

incorporado como tal, tal vez porque es la primera vez que en sus tareas de profesor universitario asumen la tutoría.. Además, como esta nueva función se suma a las que desarrollan habitualmente los profesores de docencia en la modalidad presencial, investigación y extensión, algunos conciben esta nueva función como una carga adicional difícil de llevar.

El ejercer nuevas tareas ha generado en varios tutores, sentimientos de ansiedad frente a lo desconocido, lo que se pareciera explicable por *la falta de experiencia en la modalidad y por la falta de capacitación sistemática*.

En esta instancia recurrimos a lo expresado por los tutores en los correos de presentación. Tanto la tutora de Historia como el de Economía manifiestan estar ansiosos con la nueva tarea y recomiendan:

"espero que bajemos los niveles de ansiedades respecto a esta nueva tarea y la haremos del mejor modo" (CPTM)
"me van a tener que sufrir como su tutor de Introducción a la Economía durante el presente cuatrimestre" (CPTE)

Pero la función que se torna más relevante y preocupante para los tutores de este estudio, es la que tradicionalmente y en los documentos de la Facultad se remite a los contenidistas: **la construcción de materiales**, ya que deben trabajar con materiales realizados por otros autores que consideran sólo textos transcritos con escasa mediación pedagógica y comunicacional, por lo que tienen que elaborar **materiales complementarios**.

A pesar de lo escrito en los documentos y como afirma García Aretio:

"...por desgracia no es sencillo contar con cuadros de profesionales familiarizados con las tecnologías de diseño y producción de los diferentes recursos propios de esta modalidad, ni siquiera para redactar textos adecuados, cuanto menos para elaborar materiales apropiados para una enseñanza de corte virtual. Este hecho está provocando que en los materiales que se anuncian como interactivos la única acción que facilitan es la reproducción del itinerario diseñado previamente por el programador o diseñador que elabora el producto."(2002;89)

Sabemos que el medio impreso asegura la permanencia del mensaje, permite la profundización de los conocimientos, es económico, es mas facilidad para elaborar y es accesible alumnos como los de estas carreras con escasas posibilidades de acceso a la tecnología, pero que también presentan limitaciones, referidas a la imposibilidad de acceder a la realidad total a partir de los mismos, secuenciación en la

presentación de la información , dificultad para ser motivadores y para facilitar la retroalimentación la realimentación, entre otros.

Sin embargo, estas dificultades parecen superarse con la elaboración los materiales multimedia de carácter informático contruidos por la tutoras de *Matemática*

1

➤ **4.1.2.Categoría de análisis: La Asesora Pedagógica:sus concepciones y tareas**

❖ **4.1.2.a Lo que dicen los documentos :**

La asesora realiza un acompañamiento pedagógico y didáctico, comunicacional, administrativo, según los documentos analizados:

"El área cuenta con acompañamiento pedagógico y didáctico, comunicacional, administrativo y con una dirección que toma las decisiones que correspondan a los planteos particulares y gestiona el cumplimiento, desarrollo y sostenimiento del sistema" (PDRT).

En la elaboración de materiales se alude a su participación:

"Estarán diseñados a partir de una serie de consideraciones pedagógicas, comunicacionales y vinculadas con las características de la modalidad a distancia y que tienen fundamentalmente la consideración de tres miradas: la del especialista de la disciplina, la de la especialista en pedagogía y la del especialista en la modalidad" (PCCD).

Recuperamos también su concepción de enseñanza y de aprendizaje :

"En cuanto a los lineamientos metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, se está convencido que el proceso de formación implica desarrollar tanto la capacidad crítica como la aptitud práctica para plantear y resolver problemas reales o virtuales. La formación teórica y fáctica es una condición necesaria, pero requiere su integración y procesamiento en estructuras conceptuales que sean útiles para abordar y solucionar los problemas que se presentan en el devenir del ejercicio profesional, académico, investigativo,

etcétera Los aspectos metodológicos, estratégicos y técnicos del proceso de enseñanza-aprendizaje darán cuenta de las particularidades de los objetos de conocimiento, donde la interacción entre el docente, el alumno, los contenidos, los medios y recursos disponibles, incluida la tecnología educativa, permitirán acrecentar una formación sólida y permanente.”.(PCCD)

Interesa señalar en el análisis de esta concepción (**elaborada por la Asesora Pedagógica**) la relación causa-efecto entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se acercan al modelo de la *didáctica instrumental*, conceptualizada como un conjunto de datos normativos, prescriptivos y organizados para la acción y se alejan de la concepción desarrollada en el capítulo 2, como *Didáctica Fundamental*, también denominada *Fundamentada Crítica* por Lucarelli (2001) o *Corriente Crítica en Didáctica* (Barco, 1996), que la presenta como *una disciplina científica que integra lo prescriptivo y lo normativo con sus propios programas de investigación, donde la enseñanza se concibe como un proceso diferenciado del aprendizaje y se convierte en objeto propio de conocimiento de esta disciplina.* (Litwin, 1997).

❖ 4.1.2.b Lo que se encontró en el trabajo de campo:

El análisis de las entrevistas y las observaciones muestran que este rol se redimensiona y se amplía, abarcando múltiples aspectos, ya que si bien en los documentos se habla de una *Dirección de Educación a Distancia*, que toma las decisiones que correspondan a los planteos particulares y gestiona el cumplimiento, desarrollo y sostenimiento del sistema., la asesora realiza actualmente estas tareas.

Este cúmulo de tareas que concentra la asesora, parecen demasiadas para alguien que por primera vez realiza esta tarea en la modalidad y no ha participado en investigaciones en algunas de las dimensiones o contextos del campo de la educación a distancia.

En este sentido, García Aretio expresa que:

“ la figura del pedagogo es conveniente, necesaria o al menos deseable en la modalidad...pedagogos que se hayan preparado ,además en estos nuevos entornos basados en sistemas digitales de enseñanza y de aprendizaje ... ”(2005)

La asesora delega la decisión de designar a los auxiliares como tutores y a los profesores como contenidistas y la cuestiona, cuando ella ha sido coautora del

Proyecto de Creación de las carreras en la modalidad de la Facultad de Ciencias Económicas.

Podríamos hablar aquí de la existencia de de documentos personales que remitirían a:

“todo aquel documento que resulte revelador y produzca información intencionada o no, que contemple la estructura, dinámica y funcionamiento de la vida mental del autor”. (Pérez Serrano, 1994;23)

Consideramos que no es fácil para la asesora desempeñar este rol en construcción ya que es su primera experiencia en la modalidad y existe resistencia a participar en un proyecto de cambio por parte de algunos de los actores, por no haber sido consultados. Esta resistencia se manifiesta también en un rechazo a las orientaciones de la asesora, particularmente en el caso de los contenidistas, que son los profesores más antiguos y reconocidos de la Facultad.

Por tanto, parece necesario trabajar en el seno de la formación y capacitación por erradicar la construcción de la figura del asesor práctico como *“experto infalible”* que se definiría según Schein (1988) como alguien que:

- Espera que los profesores confíen en su conocimiento y sabiduría superiores para identificar, clarificar y resolver sus problemas.
- Aborda la comunicación en una sola dirección, habla y ordena mientras el profesorado oye y obedece; se da poca reciprocidad, porque no está interesado en desarrollar una visión global de la situación del profesorado.
- Entiende y maneja la situación en la que se encuentran exclusivamente en términos de categorías de conocimientos especializados que él domina.
- Aplica el conocimiento especializado de forma más intuitiva que reflexiva, basándose en la sabiduría del sentido común englobada en la cultura laboral

Pareciera viable, como entiende Imbernón, concebir esta figura como un trabajo social con sujetos que, además, no son inferiores al asesor, ni en sus saberes ni en sus espacios académicos.

“...El asesor ha de ayudar a diagnosticar los obstáculos que estos profesores encuentran para llegar a su propia y contextualizada solución. Esta función de diagnosticador de obstáculos es la que le proporciona entidad de asesor, y para ejercerla necesita conocer la práctica y debe dar una formación con aspectos diferenciadores...” (1994;122).

Los tutores por su parte, en general valoran positivamente el acompañamiento y contención y ayuda de la asesora y en cierta forma siguen sus orientaciones.

Entendemos que las consecuencias de estos procesos pueden ser muy importantes en la relación de alumnos y docentes, pero no es objeto de este trabajo la comprensión de estos conflictos emergentes.

Respecto a las concepciones de la asesora sobre la enseñanza y el aprendizaje por momentos pareciera es el sentido común el que prevalece en las mismas cuando ante las demandas concretas de los docentes, sus estrategias se acercan a un modelo tecnicista de enseñanza ya que les sugiere estrategias del tipo "recetas" mágicas e infalibles para resolver cualquier tipo de problema que se presente. Sin embargo en las entrevistas, la asesora sostiene en su discurso que el enfoque constructivista es el que se debería tener en cuenta para enseñar y aprender a distancia en entornos virtuales.

➤ 4.1.3. Categoría de análisis: Las estrategias didácticas de intervención.

A continuación analizaremos las actividades que dice realizar el profesor tutor con unos contenidos determinados para facilitar o guiar el aprendizaje de los estudiantes, es decir la forma como se enseña o el modo como se lleva a cabo el proceso de enseñanza, con el fin de promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Denominamos estrategias didácticas al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica. Plantea Peter Woods (1995) que: *"en esencia, las estrategias son formas de llevar a cabo metas. Son conjuntos de acciones identificables, orientadas a fines más amplios y generales"*

Los documentos institucionales analizados no mencionan nuevos elementos que agreguen datos para el análisis de esta categoría, pero éstos aparecen en los correos electrónicos de los tutores.

Al consultar a los profesores sobre las estrategias didácticas más utilizadas en la modalidad a distancia para favorecer aprendizaje significativos, las respuestas presentan cierta disparidad según las disciplinas pero todos los tutores a excepción del docente de *Lógica*, valorizan el trabajo con la recuperación de los conocimientos previos de los estudiantes, incluyendo saberes y experiencias de vida y laborales, las relaciones *teoría-práctica*, la transmisión de los modos de pensar de las disciplinas (pensamiento matemático, científico y del historiador), dicen considerar el criterio de significatividad de los aprendizajes, atender los conflictos cognitivos y a la

construcción social de los conocimientos y favorecer procesos de comprensión para el logro de aprendizajes significativos. :

Otras estrategias comunes son el planteo de preguntas por parte de todos los tutores de control de la comprensión de los temas relativos a los contenidos sustantivos y metodologías propias de las disciplinas, esto es el desarrollo de procesos de *metacognición* en los estudiantes, la retroalimentación y observación crítica a los alumnos, el respeto a la diversidad en el aprendizaje.

Se destaca que todos los tutores con sus estrategias intentan favorecer la individualización de la enseñanza, la participación activa del alumno, la capacidad para resolver problemas de modo creativo.

Asimismo, todos los tutores construyen *criterios de realización para las actividades de aprendizaje* que responden a la lógica de cada disciplina y tiene como fin orientar a los alumnos para que sepan qué hacer en cada actividad. y presentan los *criterios para la evaluación* de parciales y finales.

Con respecto a las actividades las definimos como:

“ejercicios o supuestos prácticos que pretenden que el alumnos no se limite a memorizar y aplique constantemente los conocimientos convirtiéndolos en algo operativo y dinámico (García Aretio, 2001).

Los tutores de Matemática I, Historia e Introducción a la Economía las plantean entrelazando los conceptos a lo, largo de todo el módulo, con la finalidad de *ejercitar, afianzar y consolidar lo aprendido.*

Como características propias de las estrategias que favorecen la comprensión, en las entrevistas con tutoras de Matemática I resaltan: la fase preactiva de *planificar*, para que en la enseñanza, los contenidos conserven la característica de "estructura" propia del conocimiento científico, se respete el lenguaje disciplinar, con cuestionamientos epistemológicos. y se promuevan conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de la disciplina, jerarquizando el modelo de resolución del experto. Se enseñan no sólo los conceptos sino también la metodología propia de la matemática.

También intentan mostrar la utilidad de los contenidos matemáticos en las Ciencias Económicas para construir modelos que les permitirán a los alumnos tomar decisiones en su futuro profesional.

En los CS de estas tutoras se observa que intercalan los conceptos matemáticos con historias, y comentarios acerca de lo que significa resolver problemas, justificar y demostrar en matemática y las diferencias entre ellas.. A modo

de ejemplo reproducen un cuento oriental que utilizan como síntesis del concepto de ecuación lineal:

- En Contabilidad se jerarquiza la relación teoría-práctica, la ejemplificación, la integración y la transferencia. Se trata de docentes que ejercen su profesión lo que les facilita desarrollar una asesoría clara con ejemplos precisos; pues han enfrentado o enfrentan problemas laborales claros y concretos
- En Historia se valoriza la *contextualización* de un hecho, una situación, un problema, es decir, se pretende relacionarlos con las diferentes dimensiones de la realidad social o bien el poder ubicar un hecho, una situación o un problema en una secuencia temporal, esta capacidad se vincula con poder discriminar los antecedentes, las causas, los efectos y las consecuencias y explicarlos no de manera lineal sino a través del principio de la multicausalidad.

Los aportes del filósofo Morín, sostienen esta postura, ya que se refiere al conocimiento pertinente como aquel que es:

“capaz de situar toda la información en su contexto y, si es posible en el conjunto en que este se inscribe. Inclusive, es posible decir que el conocimiento progresa principalmente no por sofisticación, formalización y abstracción sino por la capacidad de contextualizar y totalizar” (2002;15)

Tanto los tutores de Historia como los de Economía se preocuparon por buscar estrategias de integración de ambas disciplinas, que comparten conceptos y metodologías.

Si comparamos las estrategias didácticas que aparecen en los presenciales observados y las que dicen utilizar en las entrevistas se presentan coincidencias y podrían caracterizarse como estrategias no meramente instrumentales, aunque es necesario señalar que los presenciales que tenían como función aclarar dudas y realizar un cierre del módulo tomaron forma de clase práctica presencial, aspectos que fueron aceptados por los propios tutores quienes reconocieron que no sabían si los estudiantes se habían apropiado de los contenidos con los materiales (módulos y materiales complementarios) y las actividades realizadas en las tutorías a distancia y necesitaron “dar clases” como en la modalidad presencial.

Si nos ubicamos en la fase postactiva de la enseñanza (Jackson, 2002), podemos decir que las reuniones con la asesora posibilitaron una mirada analítica acerca de las estrategias utilizadas en la modalidad.

La asesora puede identificar la mejor estrategia didáctica, en la modalidad a distancia, como la de presentar el *modelo del experto*, afirmando además que en el presencial nunca se utiliza

“La estrategia más exitosa fue presentar el modelo resuelto por el experto. Ahora los tutores están haciendo actividades colaborativas, grupales a distancia, sacar un tema de coyuntura de un diario, trabajarlo en grupo, escribir e-mails a los otros alumnos, etc”

En síntesis, vemos que no existe una única estrategia didáctica para la multiplicidad de situaciones de aprendizaje, en la modalidad a distancia ya que la misma dependerá el "contenido" que se quiera enseñar, el "propósito" docente y las características de los alumnos.

Si bien estamos hablando de estrategias del docente es necesario señalar el desarrollo y la contribución que se hace a esta corriente autores norteamericanos como Ausubel, Bruner y Novak, en la conceptualización del aprendizaje , a partir del conocimiento previo y de una disposición afectiva hacia el nuevo aprendizaje, produciéndose así un aprendizaje duradero y con sentido (significativo).

Comprender es algo más que aprender a juntar cada una de las partes. Requiere organizar esos elementos, relacionándolos dentro de una estructura de significado. Para ello se necesita un aprendizaje distinto, constructivo, que se base en comprender el significado del material y no solo en intentar "copiarlo" literalmente. Ese aprendizaje constructivo se dirigirá a extraer el significado del texto, de allí que también se llame aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Carretero, 1993; Pozo, 1992)

Al respecto, Litwin , sostiene que la incorporación de la tecnología no debería estar focalizada en la resolución de la motivación sino que requiere repensar estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, ya que incorporar un medio tecnológico en la educación a distancia, genera una alternativa distinta en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el marco del currículo en acción. En este sentido: *“las TIC sólo cobran valor pedagógico si son incorporadas con claras intenciones atendiendo a propósitos definidos, a los contenidos a enseñar y aprender; todo ello según fuere la concepción curricular adaptada y desarrollada”*. (Buzzi,2003)

➤ **4.1.4. Categoría de análisis: TIC**

La modalidad educativa a distancia mediatiza la relación pedagógica didáctica con la utilización de distintos medios tecnológicos (redes informatizadas, aulas virtuales, videoconferencias, etc.) estrategias y materiales de aprendizaje de diferente tipo (impreso, videocassettes, audiocassettes, disketes, discos compactos, o cualquier otro) que, procesados didácticamente, se constituyen en aptos para que alumnos y profesores trabajen el proceso de enseñanza y de aprendizaje

Adell y Sales Siges (1999) destacan la importancia de que exista una buena relación entre el estudiante y las nuevas tecnologías, ya que las posibilidades de comunicarse con el profesor y sus compañeros y de acceder a los contenidos son un factor fundamental para explicar el éxito o el fracaso de los procesos formativos a distancia.

❖ **4.1.4.a Lo que dicen los documentos**

Así, se expresa en la fundamentación del Proyecto de creación de las carreras:

“esta Facultad no desconoce la importancia que ha adquirido y que tiene la Educación a Distancia como opción de formación en el mundo moderno de hoy; en donde el avance de las tecnologías de la comunicación y las tendencias pedagógicas actuales están ayudando a la sociedad moderna a encontrar una respuesta a su necesidad de capacitación; en un mundo donde el tiempo dedicado al trabajo, no permite a las personas desplazarse a un centro educativo para escuchar tomar clases con el clásico esquema presencial. (DPCD)

La dificultad que suponía no disponer de acceso a Internet en cualquier tiempo y lugar por parte de los alumnos, ocasionó que el material impreso se constituyera en forma casi excluyente en el soporte a través del cual el alumno accedía a los contenidos de las asignaturas

En este sentido se puede afirmar que ya no alcanza con el material impreso como única fuente de trabajo, es necesario integrar el uso de tecnologías como

herramientas centradas en la interactividad sincrónica y asincrónica a partir de un servicio tutorial que promueva procesos cognitivos y metacognitivos conformando asimismo, comunidades de aprendizaje colaborativo. Esto considerando la posibilidad de utilizar como sistema de gestión y administración tutorial el SIAT (Sistema de asistencia a la teleformación). Tal lo descrito en el Capítulo 1, este sistema permite sistematizar los datos necesarios para el control de las tutorías; así como también generar un vínculo en la administración del sistema de los tutores con los encargados de la gestión y administración del área.

❖ 4.1.4.b. Lo que se encontró en el trabajo de campo

Pero esta necesidad parece no ser advertida por varios tutores entrevistados, quienes no sólo se muestran resistentes al uso de medios asincrónicos como foros y chats, sino también al de un medio sincrónico sencillo como el correo electrónico, escudándose en la falta de manejo del mismo por parte de los alumnos y la falta de tiempo para utilizar las nuevas tecnologías.

Ante esta situación, nos preguntamos *¿Los tutores deben enseñar a trabajar con las TIC a los estudiantes? O bien ¿Es necesario un módulo introductorio cuyo contenido sea la capacitación instrumental para el empleo de las TIC?*

Una característica de la enseñanza a distancia es que las intervenciones de los alumnos no son tan espontáneas, no planificadas, sino que al saber que están expuestos a las opiniones de sus compañeros, generalmente cada intervención surge de una reflexión previa por parte de su autor y es necesario que se le enseñe a formularla.

Como aspecto positivo, los docentes tutores de Matemática I y de Introducción a la Economía se diferencian del resto del grupo, utilizando medios tecnológicos y promoviendo el uso de los medios asincrónicos entre los alumnos, con el fin de favorecer aprendizajes colaborativos.

Un soporte tecnológico como medio didáctico o material curricular es un "medio de enseñanza" entendido éste, según Blázquez Entonado (1995) como,

"cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum – por su parte o la de los alumnos – para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación"

Merecen recuperarse en esta instancia las presentaciones multimedia realizadas por las tutoras de *Matemática I* y la prácticas de enseñanza referidas a este tema, en particular, las desarrolladas con el Power Point (tales como funciones lineal, cuadrática, exponencial y logarítmica, y funciones trigonométricas) que permitieron la combinación de medios y efectos visuales y auditivos tendientes a transmitir una idea captando la atención de los alumnos y promoviendo la comprensión. Con este software se pueden integrar otros paquetes tales como Microsoft Word y Microsoft Excel.

También "enseñaron" a mapear, elaborando un material que fue realizado en Power Point, donde los efectos de animación de este software, permitieron transmitirle al alumno el poder de visualización y la importancia de aprender a estudiar realizando *mapas conceptuales* a lo largo de toda la materia; estimulándolo a investigar relaciones entre los conceptos de la asignatura. Este medio, permite al alumno interaccionar con los mismos la cantidad de veces que lo deseen o que les sea necesario. De esta manera, al facilitar la personalización del acceso a los contenidos se ve favorecido el aprendizaje.

Acciones sustentadas en materiales tecnológicos como el anterior favorece una organización sistémica de los conocimientos, posibilita la creación de actividades interactivas y potencian las habilidades intelectuales que poseen los alumnos, ya que les demandan que activen diferentes estrategias y operaciones cognitivas y socio-cognitivas para que el conocimiento que se les ofrece puedan comprenderlo, almacenarlo significativamente y utilizarlo posteriormente.

Si bien las docentes de otras asignaturas valoraron el trabajo con Power Point sobre mapa conceptual y señalaron que los alumnos pudieron utilizarlos en contextos diferentes no tomaron la iniciativa de generar acciones con las tecnologías.

Es importante, tal como lo sugiere la asesora, que los tutores enseñan a los alumnos a utilizar las nuevas tecnologías, pero aquí surge una fuerte problemática *¿Cómo enseñar algo que no conoce y no se usa?*

En suma, adaptarse a los desarrollos tecnológicos implica capacidad para identificar y desplegar actividades cognitivas nuevas, en tanto las tecnologías permanentemente van generando distintas posibilidades; de ahí su condición particular, de herramienta. La colaboración que prestan permite a los estudiantes trascender la idea de eficiencia, en tanto implica menos tiempo y menos esfuerzo, pero además posibilita nuevas relaciones con el conocimiento en el marco de las mediaciones con los contextos culturales.

Es así que esta concepción genera un nuevo abordaje de los materiales didácticos y de la gestión tutorial, como aspectos interdependientes en el proceso de enseñanza a distancia.

➤ **4.1.5. Categoría de análisis: Las modalidades comunicacionales**

Con el término *modalidades comunicacionales* nos referimos a las estrategias de comunicación que aparecen construidas en la relación docente-alumno.

Varios autores subrayan, tal lo desarrollado en el capítulo 2, el factor comunicativo, incluyendo explícitamente elementos como "*la comunicación de conocimientos*", y "*el sistema de comunicación*" (Benedito (1987) en Mallart, 2001:39).

Tal lo explicitado en el capítulo dos, si la *enseñanza es un proceso de comunicación.*, el educador es un ser de comunicación que tiene como tarea comunicar, comunicarse con otros y hacer que los otros se comuniquen

En este sentido Villa basado en Eckert (1973) hace referencia al papel que debe desempeñar el profesor universitario:

"los profesores deben tener una mayor sensibilidad hacia las motivaciones de sus alumnos, mayor confianza en sus relaciones con la gente, grandes expectativas de que sucedan en sus aulas aprendizajes auténticos y profundos, y una gran dedicación a promocionar valores humanos a través de la enseñanza" (1985;968)

El aprendizaje se produce como consecuencia de la *interacción* entre el alumno y su profesor tutor, que le permite acercarse a distintas posturas teóricas para interactuar con la realidad emergente y entre el alumno con sus compañeros y de la *interactividad* entre el alumno y los contenidos a ser aprendidos que el profesor ha preparado como el módulo, las lecturas complementarias, un audio o un videocasete, así como con material multimedia, o los enlaces que han seleccionado para facilitar los contenidos. Creemos que las acciones del tutor deben potenciar en forma orientada el aprendizaje autónomo entre iguales que se enriquecen con sus diferencias: "*La tarea de los tutores desde la perspectiva del aprendizaje de los estudiantes consiste en orientar y reorientar los procesos de comprensión y de transferencia*" (Litwin, 2000).

❖ **4.1.5.a Lo que dicen los documentos**

Según el DCCD, los equipos de trabajo se organizaron en dos sistemas: *Sistema pedagógico* y *Sistema de Diseño y producción*, que incluyen los siguientes participantes :

Sistema Pedagógico	Sistema de Diseño y producción
Contenidistas: Profesores Titulares o responsables de las asignaturas	Diseño Gráfico: Dpto. de Producción Audiovisual – Área Gráfica UNRC
Tutores: Jefes de Trabajos Prácticos o Auxiliares de las asignaturas	Impresión de Materiales: Dpto. de Imprenta UNRC
Asesoramiento Pedagógico y Mediación:	Distribución y Gestión del Sistema Área de Educación a Distancia Fac. Cs. Económicas UNRC
Mediación Comunicacional:	Evaluación del Proyecto: Area de Educación a Distancia UNRC

En los documentos analizados se precisa el propósito de las reuniones de cátedra donde se trabajarán los casos, el desarrollo del tema, los acuerdos, las cuestiones didácticas, pedagógicas, evaluativas, personales de los alumnos, etc. en el proceso de mediación.

También se propone una reunión mensual de tutores (una vez terminado cada módulo) con el propósito de realizar una puesta en común de las temáticas, experiencias y demás cuestiones que sea de interés.

En la modalidad de educación a distancia en nuestra institución universitaria, este panorama se tornó complejo, ya que la institución universitaria y la Facultad de Ciencias Económicas poseen un conjunto de rutinas, modalidades de trabajo, discursos y lenguajes propios, que pareciesen ser resistentes al cambio.

Respecto a los posibles destinatarios del sistema, los alumnos, se los caracteriza como:

... personas interesadas en estudiar las carreras que ofrece la Facultad de Ciencias Económicas que por distintas razones (por trabajo, problemas económicos o de salud no puedan desplazarse hasta la Universidad.). Además está dirigido a todos aquellos alumnos que algún momento comenzaron a estudiar estas carreras pero que por algunas de las razones mencionadas tuvieron que

abandonar los estudios en las distintas etapas del plan de estudios. Un dato interesante es que de las personas que dijeron que estudiarían a distancia (23%) el 65% de ellos tienen entre 24 y 30 años, muchos de ellos realizan aportes económicos en el hogar (un 70%) porque trabajan. Este dato apoya nuestra hipótesis de que este tipo de modalidad favorecerá a aquellas personas que por razones laborales no pueden asistir a clases a la Universidad” (PCCD)

Aquí, el alumno aparece como destinatario principal de las acciones pedagógicas desarrolladas.

❖ 4.1.5.b Lo que se encontró en el trabajo de campo

La mayoría de los tutores no concurren semanalmente a las reuniones con la asesora en grupo, sino que lo hicieron por separado en horarios diferentes, las reuniones mensuales se debieron posponer varias veces para contar con la presencia de todo los tutores lo que nunca se logró, se redujo el número de reuniones programadas y el trabajo interdisciplinario entre especialistas de pedagogía y los docentes de las disciplinas, en el caso de los contenidistas no pudo realizarse, ya que se negaron a trabajar con la pedagoga. Los tutores si bien valorizan este trabajo expresan que no tienen los tiempos necesarios. Pero en este caso, lo fundamental es que no hubo participación de los docentes en el diseño del proyecto y los roles fueron impuestos por las autoridades de la Facultad.

Sabemos que el desarrollo de proyectos complejos requiere de la conformación de equipos multiprofesionales comprometidos con la tarea, ya que la responsabilidad del desarrollo de un proyecto educativo les compete a todos los miembros del equipo.

Por esta razón es importante durante las primeras fases del diseño de una nueva propuesta dedicar el tiempo necesario para edificar en términos de Mercer (1997):

“el conocimiento común” entre los miembros del equipo quienes deberán definir en conjunto las metas del curso, identificar los principales temas y conceptos de la disciplina y determinar los saberes previos del grupo al que va dirigido el curso, los niveles de conocimiento y comprensión respecto a una determinada área de conocimiento y las reglas básicas que se aplica a esa área de estudio”.

Pero "las normas y los reglamentos son imperfectos", sostiene Ishikawa (1997), razón por la cual no basta con su configuración y puesta en práctica, sino que resulta necesaria su revisión periódica constante como única garantía de su eficiencia.

Respecto a las reuniones interdisciplinarias, se advierte que el diálogo con otros saberes y conocimientos posibilitó que de las mismas emergieron temas como la desvalorización por parte de los alumnos, de las materias del área social como Historia, en relación a Matemática y Contabilidad y la necesidad de analizar entre los docentes por qué se produce la misma así como la urgente necesidad de trabajo interdisciplinario entre materias

Los enfoques interdisciplinarios permiten acercarse a un mismo fenómeno desde distintos ángulos, ofreciendo de este modo una imagen más completa y enriquecedora, llena de matices procedentes de los distintos métodos utilizados .

Si los profesores tiene una actitud crítica, constructiva y proactiva y capacidad de generar y sostener redes de comunicación, verticales y horizontales, podrán socializar evaluaciones, opiniones y propuestas para el mejoramiento de la calidad de la modalidad en la Facultad.

Sería importante que se pueda realizar regularmente este trabajo colectivo en tanto construcción social de saberes y en tanto construcción de "comunidades de prácticas" (Wenger,1998) entre docentes de diferentes disciplinas que trabajen para superar la fragmentación y atomización de los contenidos y comprender que los mismos son móviles ,integrados y productos de su historicidad.

En los procesos de comunicación entre tutor-alumno, alumno -administración, pareciese, según la asesora, que los estudiantes asumen que estarán solos para abordar los contenidos, lo que crea angustia y resistencia para utilizar los diversos recursos telemáticos y por consecuencia el establecimiento de la interacción.

La asesora habla de que los estudiantes experimentan aislamiento y que se sienten abrumados al recibir los documentos impresos y perciben un sistema muy complejo y distante para tener acceso a los servicios Afirma que se necesitaría una que los tutores potencien una mayor motivación en los estudiantes, tarea que ella se encarga de suplir con cartas, saludos, mensajes de aliento, etc.,salvo en el caso de Matemática donde los tutores utilizan diferentes estrategias para motivar y contener a los alumnos.

Esta visión no coincide con la de los tutores, expresada en reuniones y entrevistas, en las que manifiestan que conocen a sus estudiantes, cómo nunca lo

habían logrado en el presencial. Éstos coinciden en caracterizar a sus alumnos como personas que tienen:

- Escaso tiempo para dedicarle al estudio, ya que se trata de adultos con obligaciones laborales y familiares,
- Escaso acceso a la tecnología, ya que provienen de la zona en la cual se encuentra inserta la ciudad de Río IV , donde no siempre se dispone de acceso a Internet con banda ancha
- Demasiado tiempo de haber interrumpido los estudios, al haber culminado hace varios años, el ciclo de estudios anterior.

Esto implica, para el docente-tutor reconocer que hay un grupo de estudiantes particular con una diversidad de estilos de aprendizaje, y por consecuencia la atención a sus estudiantes tendría que ser diversificada, de manera que si carecen de algunas estrategias pueda orientarlos par desarrollarlas.

Al respecto (Coicaud en Lltwin) sostiene que

“Indudablemente se necesita una fuerte intención que alimente una dosis de esfuerzo en la organización de los tiempos y espacios del alumno a distancia para no considerarlo como un "alumno distinto", perteneciente a una modalidad de "menor categoría" que la presencial...”(2000)

Los tutores coinciden en considerar que los alumnos subestimaron el sistema y lo consideraron más fácil de lo que era, aunque algunos docentes sostienen que en realidad es muy estricto, pero todos lo caracterizan como flexible en la organización

Todos los tutores dicen proporcionar motivación, retroalimentación y oportunidades de diálogo a los estudiantes.

Asimismo, si entendemos a la *motivación* como la fuerza polivalente que impulsa y mueve a la acción a los sujetos adoptando conductas determinadas (De la Torre; 2000), podemos decir que todos los tutores dicen alentar a los alumnos a ser constantes, persistentes y responsables en sus estudios, tanto en los encuentros presenciales como en los correos de presentación y de seguimiento escritos para sus alumnos.

En el caso del tutor de Introducción a la Economía, resalta como especialmente importante “proporcionar apoyo y motivación continuada pero sin agobiar”. Esta actitud se explica porque pareciera que el riesgo de abandono de los estudiantes "a distancia" es mayor.

Respecto a la *orientación de la ansiedad*, los tutores tratan de conocer las necesidades del alumno para canalizarlas a las fuentes generadoras de angustia y superarlas. Tanto la tutora de Historia como el de Economía manifiestan estar ansiosos con la nueva tarea y recomiendan:

“Espero que bajemos los niveles de ansiedades respecto a esta nueva tarea y la haremos del mejor modo” (CPTH Y CPTE)

En un sistema de educación a distancia, la naturaleza de la modalidad genera ansiedad (De la Torre,2000), o sea, estados de inquietud o zozobra del ánimo y aflicción que repercuten en el aprendizaje a distancia. La ansiedad se puede presentar por varios motivos, por ejemplo: el desconocimiento de los antecedentes de la materia o asignatura que se va a estudiar, lo cual provoca estados de tensión y hace ver que el contenido es denso y pesado; la falta de métodos de estudio; la ausencia de guías de estudio, de actividades de aprendizaje o autoevaluaciones. Así la asesora atribuye el abandono a varias causas pero ubica a la principal dificultad en la comprensión de los materiales, pese a las actividades y materiales complementarios que realizan los tutores.

Respecto al clima de trabajo observado en los encuentros presenciales se podría caracterizar como un buen clima relacional, afectivo, que proporcionó niveles de confianza y seguridad y aproximaciones personales, con diferencias según el estilo de cada tutor (informal en Historia y Economía y más formal en Matemática II)

Algunos correos analizados así lo muestran:

“Espero que en estos meses podamos trabajar en un clima de cordialidad y buena onda sin descuidar las obligaciones académicas que exige esta forma de trabajo.” (CPTH)

En el seguimiento se muestra preocupado por la falta de comunicación de sus alumnos y utiliza un tono demandante cuando usa una comparación popular para solicitarles que le escriban

“...alguno o alguna me podría escribir algo, no?, aunque sea para contarme como están, si no me siento mas solo, como dicen, que Adán en el día de la madre(CSTH)

“La semana entrante comienzan los exámenes finales y queríamos comunicarnos con ustedes para informarles acerca de las características de los mismos y también, para darles algunos consejos y recomendaciones con el objetivo de orientarlos y, a la vez, transmitirles tranquilidad (CSTL).

“Todos sabemos que en una situación de examen no sólo se ponen en juego los conocimientos aprendidos sino que también nos vemos comprometidos como

personas, y es aquí donde aparecen componentes emocionales y del propio carácter de cada uno que es necesario conocer para actuar siempre con sensatez o sentido común”(CSTH)

Este último correo es escrito en forma grupal por los tutores de Lógica e Historia Económica y tienen como propósito preparar a los alumnos para una situación de examen final.

“Otra recomendación que nos parece importante es sugerirles que traten de comunicarse entre ustedes (por e- mail o teléfono). Es muy bueno y útil crear nuevos lazos entre compañeros de la misma modalidad de estudio; creemos que se verán muy enriquecidos por ello si continúan conectados en todas las materias y durante toda la carrera” (CSTL).

En este correo se fomenta el contacto entre alumnos por correo o teléfono como una forma de *promover el aprendizaje colaborativo o comunidades de aprendizaje.*

Veamos ahora un correo de despedida:

“La sensación que nos queda es que hemos recorrido juntos un trayecto en nuestras vidas que ha sido de arduo trabajo pero también de grandes satisfacciones por haber cumplido cada uno con su tarea con seriedad y responsabilidad, y saber que no sólo hemos aprendido nuevos conocimientos, sino que ellos nos permitirán cambiar algo de nuestro mundo para tratar de mejorarlo. APRENDIZAJE COMPARTIDO DOCENTE –ALUMNO” (CDTL)

En los correos analizados aparece la retroalimentación y la libre participación de los estudiantes con sus profesores y entre ellos mismos rompiendo barreras de espacio y de tiempo. , pero ésta no se da en todos los correos de los tutores. La retroalimentación es el componente que busca asegurar la eficacia del proceso comunicativo de forma bidireccional, es decir verificar la forma en que el destino recibe el mensaje y su apropiación. Cuando la retroalimentación es concebida dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, está constituida por tres elementos básicos:

- La información de qué es correcto y qué es incorrecto
- Por qué está correcto y por qué incorrecto
- Posibles alternativas de solución o estrategias de mejoramiento.

Todo esto inmerso en un ambiente de diálogo significativo en que cada uno de los actores interactuantes sea participe de un proceso crítico constructivo.

Tal lo señalado en el Capítulo 2, respecto a la situación de asimetría inicial: para que la transmisión de conocimientos sea posible, Burbules (1999) refiere al desequilibrio o asimetría existente en los diálogos que tienen lugar entre docentes y alumnos. Pero teniendo en cuenta la naturaleza de la tarea " *el diálogo que lleva a la comprensión y la cooperación puede sostener las diferencias dentro de un pacto más general de tolerancia y respeto*".

Asimismo, Prieto Castillo (1995) cuestiona el esquema del discurso entendido como " *dar información y recibir información*" y realiza una propuesta discursiva diferente en la que lo importante no es devolver información, sino localizar, procesar y utilizar información en situaciones concretas. Esta propuesta discursiva se apoya en una concepción constructivista del conocimiento, entendiendo que esta construcción se logra a partir de un esfuerzo de apropiación de conceptos y métodos adecuados a las áreas del conocimiento y de la práctica

Este autor, manifiesta que desde esta perspectiva, el trabajo sobre el discurso se puede realizar en dos planos: en el de los mediadores en la experiencia educativa (docentes, asesores pedagógicos) y en el de los materiales didácticos. En función de esto, expresa que los educadores son trabajadores del discurso, y como mediadores en la práctica educativa deben realizar una revisión de los modos de relacionarse con los estudiantes y de los apoyos didácticos.

A este respecto, Salinas nos dice que:

"un diálogo (mediante ordenadores interconectados) en tiempo real o cualquier proceso interactivo puede proporcionar una comunicación mucho más próxima y cálida...Ni la enseñanza presencial presupone comunicación efectiva y apoyo al estudiante, ni la enseñanza a distancia deja enteramente todo el proceso de aprendizaje en manos del alumno". (1999a;4)

Todos los docentes entrevistados resaltan que lograron conocer a sus alumnos y que tuvieron con ellos una comunicación personalizada, como nunca lo habían hecho en el presencial, lo que les ha generado un crecimiento personal y como docentes universitarios.

A propósito, Gadamer escribe:

"También en el otro y en lo diferente puede realizarse una especie de encuentro consigo mismo. Con todo, nunca se ha hecho más necesario aprender a reconocer en el otro y en la diferencia lo común. En este mundo cada vez más apretujado se producen encuentros profundos entre culturas, religiones, costumbres y valoraciones distintas"(1998:186)

4.2. ALGUNAS CONTRADICCIONES ENTRE LO DOCUMENTADO, LO ESCUCHADO Y LO OBSERVADO

Si confrontamos lo “documentado” con lo observado y con el discurso de los docentes y con la realidad de la Facultad se hacen visibles algunas contradicciones

- La normativa establece que *las Tutorías conforman el eje vertebrador de la modalidad, un tutor debe ser enseñante activo del aprendizaje, un creador de situaciones con medios innovadores que permitan al alumno lograr los cambios necesarios en los procesos de formación, en las actitudes y aptitudes necesarias*, pero lo observado y lo escuchado nos muestran que falta un reconocimiento a la tarea tutorial, la que se agrega a las del docente en la modalidad presencial, inclusive en profesores con dedicación semi-exclusiva., o que genera un cansancio y decepción en los tutores., ya que están imposibilitados de contar con el tiempo requerido para ser enseñantes en el presencial, investigadores, extensionistas y además ser tutores en la modalidad a distancia y reflexionar sobre estas nuevas prácticas con la intención de mejorarlas.

En esta modalidad merecen especial atención volver a los *cambios en los roles del docente y del alumno en los procesos de enseñanza y de aprendizaje*, que siendo una potencialidad de la modalidad, pueden transformarse en uno de los *obstáculos a superar* en la implementación, ya que al nuevo rol de los docentes tutores se suma que los estudiantes deberán dejar la pasividad tradicional y transformarse en agentes activos en la búsqueda de información; trabajar colectivamente en equipo intentando en todo momento: acceder a la información pertinente, interpretar la misma y sobre todo producir información.

- La asesora aparece en escasos renglones de los documentos pero es una figura central en la modalidad ya que asesora no sólo en lo pedagógico sino también lo comunicacional, organizativo, tecnológico y coordina la modalidad a pesar de existir la Dirección de Educación a Distancia.

- En la normativa se establece que los materiales deben tener tres miradas: pedagógica, comunicacional y disciplinar, pero tienen sólo una y recortada; la de un especialista de la disciplina, quien se desempeña como jefe de cátedra de los docentes auxiliares, esto es; los tutores

- En los documentos se potencia el uso de las TIC, la universidad cuenta con su plataforma informática propia el SIAT, pero nadie les ha enseñado a usarlas

sistemáticamente a los docentes tutores ni a elaborar materiales multimedia y tampoco en general, salvo excepciones, los tutores no les enseñan a usarlas a los alumnos. Así el medio impreso es el material más utilizado en la universidad de la información y el conocimiento.

- Las reuniones de trabajo de cátedra e intercátedras de intercambio entre las diferentes disciplinas y lo pedagógico didáctico no cumplen sus propósitos ya que los contenidistas no asisten y los docentes tutores lo hacen sólo alguna vez. Entonces sigue predominando el trabajo individual aislado que tiende más a una cultura del individualismo que a la de cooperación o colaboración.

4.3. A MODO DE CIERRE: UN DILEMA PARA LOS DOCENTES TUTORES: ENTRE INNOVAR Y CONSERVAR.

Es importante rescatar que a pesar de las dificultades la mayoría de los docentes tutores muestra voluntad, compromiso y disposición para la nueva tarea, dicen sentirse cómodos en la misma y valoran la nueva experiencia como positiva para sus prácticas de enseñanza en la modalidad presencial. Asimismo, sus estrategias didácticas tienden a promover el aprendizaje autónomo y significativo asociado a la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que dispone los estudiantes., trabajan la metacognición con sus alumnos y pueden reflexionar críticamente en los espacios posactivos de la práctica, en determinados espacios como en las reuniones de trabajo, manifiestan necesidad de compartir experiencias sobre sus prácticas de enseñanza, interrelacionarse e interrelacionar conocimientos de diversas disciplinas . Estos aspectos nos indicarían que este grupo de docentes tutores está en el inicio del camino hacia la cultura de la cooperación u colaboración y la innovación, pero podrán seguirlo o dejarlo y quedarse en la cultura del aislamiento conservando lo viejo, en función de los condicionantes institucionales de sus prácticas.

CAPÍTULO 5

LAS CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

- 5.1. LOS HALLAZGOS RELEVANTES. SUS RELACIONES
- 5.2. CONCLUSIONES
- 5.3. RECOMENDACIONES
- 5.4. REFLEXIONANDO EN PROSPECTIVAS

Capítulo 5

LAS CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.

*“Es raro, pero la distancia acerca.
Hay más interacción con el profesor,
por primera vez conozco
la historia de todos mis alumnos”*

DTH

“Estamos todos aprendiendo”

DTMII.

“Estamos en un espacio diferente de docencia”.

Entrevista A.P

5.1. LOS HALLAZGOS RELEVANTES: SUS RELACIONES

Como se ha podido apreciar este estudio abordó la problemática de *las Prácticas de enseñanza de los docentes tutores, en las carreras de Ciencias Económicas de la UNRC, del primer año universitario con modalidad a distancia*, indagando los significados que los docentes tutores atribuyen al proceso de diseño y puesta en acción de sus prácticas de enseñanza en esta modalidad y los logros y obstáculos que perciben, tanto los docentes tutores, como la asesora pedagógica en el primer año de desarrollo de la modalidad.

La relación de los hallazgos retoma la preocupación acerca de estos planteos iniciales en base a los aspectos analizados en los sus dos niveles (presentados en los capítulos 3 y 4) de los que se desprenden un conjunto de conclusiones y hallazgos para este estudio de caso.

En el convencimiento de que los hallazgos obtenidos en el presente estudio no pretenden generalizaciones para otras situaciones similares, ya que el trabajo está referido a una situación particular en un momento determinado, sin embargo, esto no invalida el aporte que pueda representar la particular mirada teórica y la metodología

utilizada al tiempo que los resultados puedan orientar ante la creación de nuevas ofertas en la modalidad a distancia en nuestra Universidad y en contextos de mejoras e innovaciones institucionales.

Las relaciones entre los datos que emergen de los instrumentos trabajados dejan lo común, lo diferente, los dilemas, las tensiones entre el discurso de los docentes tutores, la asesora y lo escrito en los documentos institucionales, referidos a las categorías de análisis que quedaron definidas en el capítulo anterior:

Queremos destacar la convergencia de las mismas en un todo significativo que describe y configura, en conjunto, las prácticas de enseñanza de los docentes tutores en la modalidad a distancia. Asimismo, interesa aclarar que el orden en que se presentan las categorías no constituyen en modo alguno, la identificación de prioridades.

La relación de los hallazgos revela las tendencias siguientes:

➤ **Los Docentes Tutores ;sus concepciones y tareas**

▪ **Las concepciones sobre el ser tutor.** Aparecen dos grandes concepciones: **Restringida y Amplia**. La primera concepción que denominamos **restringida** alude al **tutor** como *guía del aprendizaje y apoyo socio-afectivo* del alumno y en la segunda concepción que denominamos **amplia**, se lo caracteriza como: *enseñante, experto en contenidos y facilitador del aprendizaje de los alumnos*. La primera es mayoritaria y la segunda es compartida por las tutoras de *Matemática I* y la tutora de *Contabilidad*. Un dato que clarificaría por qué los docentes de *Matemática I* tienen una **concepción amplia y jerarquizan la enseñanza**, podría relacionarse con su formación de grado como **Profesoras** de Matemática y con sus estudios de posgrado realizada en la *Especialización en Docencia Universitaria*, formaciones que los otros tutores no han realizado. En el caso de la tutora de *Contabilidad* debe tenerse en cuenta que, en el momento de las entrevistas estaba cursando, como alumna, el Curso Interuniversitario de Educación a Distancia y que es la única tutora que fue coautora de los materiales modulares. Todas ellas, razones que indicarían pistas para la distinción entre tutores.

▪ **Los docentes tutores: De profesores auxiliares en la modalidad presencial a profesores titulares en la modalidad a distancia.** Pareciera que la nueva tarea del tutor exige a los profesores fuertes procesos de reacomodación, en el trabajo con sus jefes y responsables de cátedra: los contenidistas y también con sus alumnos.

En este caso, los tutores devienen en responsables de guiar el aprendizaje de los alumnos, consultores, orientadores y evaluadores, y también "contenidistas sustitutos".

Nos preguntamos: *¿Es posible en este contexto que el auxiliar sea quien tenga la mayor responsabilidad, atento al documento en donde se explicita que el responsable de la asignatura en la modalidad es el "profesor contenidista"?* Sobre todo si se trata de una Facultad con una estructura rígida y una organización jerárquica como la de cátedras de Ciencias Económicas de la UNRC. Sin embargo, en este caso, las tareas recaen en auxiliares, reconocidos como Tutores.

▪ ***El tutor: De usuario de materiales a constructor de materiales.*** Mientras en los documentos se explicita que el docente contenidista es el autor de los módulos base de la propuesta, en opinión de los tutores y la asesora éstos son transcripciones, sólo textos, con escasa medición pedagógica y comunicacional y con muy escasa promoción de la interactividad. Asimismo, según las expresiones de alumnos en los encuentros presenciales, dicen que no los llegan a comprender, ni a otorgarle sentido. En función de esta situación, los tutores- quienes inicialmente pensaban que sólo realizarían guías de actividades- deben realizar materiales complementarios, en algunos casos multimediales, que llegan no sólo a complementar sino, que pareciera que otorgan a los módulos impresos un acabado extra.

Esto nos lleva a afirmar, en coincidencia con Maggio en Litwin (2000) ,que es erróneo pensar que un tutor tiene que saber menos que un docente que enseña los mismos contenidos en la educación presencial, dado que sus posibilidades de interactuar con los alumnos son menores y como consecuencia de ello son menores sus posibilidades de profundizar perspectivas de análisis.

A la inversa, en este caso, es el docente tutor quien enriquece los materiales en función de sus intervenciones y puede entender, enriquecer y profundizar la propuesta pedagógica que ofrecen los materiales.

▪ ***Los tutores conocen los materiales modulares al mismo tiempo que los alumnos.*** El sistema les deposita la mayor responsabilidad, por ser los mediadores de los materiales que el docente contenidista elabora. Los documentos dicen que, el tutor que enseña una disciplina científica a distancia actúa como nexo interactuante entre la organización en general del sistema, de la asignatura en particular, y el aprendizaje del alumno. Si son las figuras preponderantes del proceso de enseñanza, mediadores por

excelencia y referentes fundamentales del alumno, nos preguntamos *¿Pueden recibir los módulos en el mismo momento que los estudiantes o a veces después?*

▪ **Esperan un alumno "idealizado" diferente al "real" que egresa del nivel medio:** Al hablar desde el perfil cognitivo deseable, los tutores esperan un sujeto autónomo, activo y regulador de su propio aprendizaje, que avanzará a su propio ritmo, y crecerá con su propio aprendizaje, perfil casi nunca esperado para el aspirante adolescente que acaba de finalizar el nivel medio, en la modalidad presencial, pero se encuentran con un adulto que trabaja y cuenta con escaso tiempo para el estudio por razones familiares y laborales, o bien, con pocas estrategias para volver a estudiar.

A pesar de dicha idealización del perfil del estudiante a distancia, llegan a un conocimiento profundo de sus alumnos, lo que genera en la mayoría de los tutores una actitud de consideración respecto a los mismos, actitud que en algunos casos contiene sentimientos de protección y ternura. Es así que la flexibilidad se presenta como una condición necesaria para trabajar con alumnos en esta modalidad, al tener en cuenta las necesidades y realidades de los mismos.

Consideramos que el análisis de las necesidades y de las características específicas de los estudiantes (edad, nivel educativo previo, status social, disponibilidad de tiempo para el estudio, etc.) se convierten en elementos absolutamente condicionantes a la hora de definir cualquier modelo de educación a distancia mediado por alguna tecnología.

▪ **La "mediación" como concepto: Presente en los documentos institucionales, ausente en los módulos y no expresada en los discursos de los tutores.** En lo documentado y desde las referencias teóricas del Capítulo 2, el término **mediación** parece ser el más apropiado para referir a la tarea del tutor y la función de los materiales en la modalidad. Esto es así por cuanto acordamos que el sujeto no aprende solo, ya que -generalmente- el aprendizaje se estructura en un verdadero andamiaje, para lograr primero con ayuda lo que posteriormente se logrará por sí mismo, pasando entonces de una experiencia interpsicológica a una experiencia intrapsicológica en términos vygotskianos.

La *mediación es una tarea de interacción* en la que es importante la actitud del docente, quien se constituye en un *mediador cultural*, puesto que continúa ampliando las acciones o situaciones que anteriormente el alumno recibió de su medio. Se aboga

entonces por el diseño de situaciones de enseñanza y de aprendizaje que estimulen un proceso de comprensión dialógico, complejo y mediado por la función social del docente, que se constituye en la condición necesaria para que se establezca un proceso dialéctico y significativo con la realidad, con la construcción de conocimientos Sin embargo los docentes tutores no utilizan este concepto cuando hablan de sus haceres en la modalidad aunque si lo usan para referir a los *materiales "mal mediados"* según sus visiones. Nos preguntamos aquí: *¿Cuál es el metaanálisis didáctico del tutor en relación con su tarea mediadora por excelencia?*

▪ **La "mediación mediada" como actividad distintiva de las prácticas de enseñanza en EAD.** Es llamada así por cuanto la mediación en EAD se realiza en este caso de manera asincrónica, mediante el correo electrónico y en reuniones presenciales. Esta mediación tiene un papel fundamental, como forma de intervención didáctica para favorecer la construcción del conocimiento y la contención del alumno en el desarrollo de su proceso de aprendizaje.

Así, las tareas centrales que distinguen las prácticas de los tutores refieren a *enseñar y orientar a los alumnos*. Éstos tienen a su cargo las comunicaciones con los alumnos correspondientes a cada comisión (consultas, novedades, resolución de trabajos prácticos, materiales de apoyo, elaboración y envío de criterios de realización y criterios de evaluación, material anexo, sugerencias, elaboración y corrección de exámenes parciales, etc.), así como también la coordinación de los encuentros presenciales grupales, aclarando y explicando las cuestiones relativas al contenido de las asignaturas, materias o disciplinas cuya tutoría desempeñan, resolviendo las dudas que los estudios les plantean a los estudiantes, apoyándolos en las estrategias de estudio, participando en la evaluación continua de los mismos y realizando además asesoramiento administrativo.

En este caso el tutor se presenta no sólo como portador de contenidos sino también un facilitador del aprendizaje, guiando la información, ampliándola y resolviendo problemas que encuentra en ella y orientando sobre las estrategias a utilizar.

Estas prácticas coinciden con lo expresado en el capítulo 2 en relación con las conceptualizaciones teóricas acerca de las prácticas de enseñanza cuando señalamos que: tienen intencionalidad, son realizadas desde una concepción y con una racionalidad; legitiman en su hacer una cierta autoridad pedagógica y desde ella rehacen documentos y textos procurando la interacción y la confluencia de "enseñar" y

“contener” y finalmente como prácticas socio-culturales conllevan contradicciones entre los “decires” y los “haceres”; entre lo prescripto y lo emergente que impele a readaptaciones constantes tanto de los materiales como de las actividades.

▪ **La falta de planificación de las tareas tutoriales.** Sólo las tutoras de *Matemática* jerarquizan la planificación cuando en la modalidad es necesaria. Al respecto entendemos que la organización en EAD tiene que ser diferente comparada con la de la modalidad presencial, para no caer en el terreno de lo improvisado, del estilo propio y de lo que acontece en función del clima y del ambiente que se crea. Todo ello por cuanto, es importante el protagonismo de los docentes a nivel de la planificación ya que debe haber una: *“reflexión de cálculo que precede y preside la acción con el propósito de incidir en la consecuencia de la acción en el futuro(...)prever situaciones alternativas,(...),”decidir hoy para que mañana esa acción sea eficaz”.* (Cantero;1997)

➤ **La Asesora Pedagógica; sus concepciones y tareas**

▪ **La asesora se concibe como “modelo” de trabajo a imitar en la modalidad a distancia.** La asesora utiliza la primera persona recurrentemente para definir sus tareas con los docentes, así en su discurso expresa reiteradas veces: *“yo instruyo, yo les digo, yo sugiero, yo les enseño, yo hago esto,”* presentándose como modelo de trabajo.

▪ **La asesora valora negativamente la asignación de roles rígidos en la modalidad.** Esto es, los responsables de cátedra como contenidistas y los auxiliares como tutores. Sin embargo es coautora de los documentos que prescriben esta división aunque imagina poder modificarlos en el futuro.

▪ **La asesora concentra una variedad de funciones en la modalidad.** Además de cumplir con su tarea específica de orientar el enfoque pedagógico que debieran tener los contenidos para ser “aprendidos” a distancia es la **coordinadora** de la modalidad que integra las tareas de todos, prioriza actividades y tiempos y supervisa los productos y acciones. Así, todas las tareas del área se concentran en la asesora, esto es: **acompañamiento pedagógico, didáctico, comunicacional y administrativo.**

Asimismo asume la toma de las decisiones que correspondan a los planteos particulares y gestiona el cumplimiento, desarrollo y sostenimiento del sistema. Esta concentración de funciones tendría que ver, por un lado, con los pocos recursos humanos formados en la modalidad que hay en la Facultad y con los escasos recursos económicos, y por el otro, con un deseo personal de ésta de involucrarse en todo lo que sucede en esta primera experiencia como una necesidad de asegurar su "poder" y "autoridad" en la Facultad.

- **Es ambivalente en cuanto a su desempeño.** Brinda recetas metodológicas y soluciones prácticas a los tutores; pero no quiere adherir a la lógica instrumental y encuadra sus tareas en el constructivismo.
- **La asesora orienta sólo a los docentes tutores y los contenidistas se resisten.** Los contenidistas realizan los materiales sin su mirada que une las dos prescriptas en los documentos: *la de la especialista en pedagogía y la del especialista en la modalidad* y no asisten a las reuniones de seguimiento que ella coordina.
- **Enfatiza la flexibilidad del sistema, pero justifica una tendencia de planeamiento restrictivo.** Esta implica un seguimiento burocrático pero la asesora lo justifica porque el uso de soportes tecnológicos es difícil de lograr en esta primera etapa de trabajo. Esta postura es contradictoria con la visión actual que señala que la característica más importante de la educación a distancia es la *flexibilidad*, la cual posibilita implementar propuestas educativas organizadas y adecuadas a la realidad de muchas personas que desean seguir estudiando. Esto significa que las propuestas de implementación no responden a un modelo rígido, sino que exigen una organización curricular que permita ajustar en forma permanente las estrategias que se desarrollarán, a partir de la retroalimentación, y se caracterizan por la utilización de una multiplicidad de herramientas y materiales pedagógicos con el objeto de favorecer la construcción del conocimiento y su aprovechamiento.

➤ **Las estrategias didácticas de intervención.**

- **Los profesores contenidistas no tienen ningún contacto con los alumnos durante el desarrollo de las materias.** Éstos sólo escriben los materiales y conocen a los estudiantes en el examen final, pero nunca se encuentran presencialmente con

los alumnos y tampoco son responsables de implementar los aspectos presenciales de la enseñanza de sus disciplinas, por lo que se torna difícil que puedan establecer diálogos con sus estudiantes y responder a las necesidades de éstos a medida que surgen en el desarrollo de los estudios, mientras que durante todo el cuatrimestre la interacción se realiza entre tutores y estudiantes.

▪ **Los docentes tutores dicen construir variadas estrategias para favorecer la construcción de aprendizaje autónomos y significativos.** Las mismas varían en función de la naturaleza de las disciplinas, el propósito de los docentes y las características de los alumnos. Interesa entonces enfatizar, que hoy no es posible pensar en opciones metodológicas válidas para diferentes campos de conocimiento, ni en la homogeneidad al interior de cada uno de ellos. El desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de su producción y legitimación, exigen, cada vez más, conocer la historia de desarrollo de la disciplina o área, la génesis de sus conceptos nucleares, los debates actuales, los contextos de descubrimiento, justificación y validación en las mismas.

En general los docentes tutores jerarquizan la promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de las *disciplinas*, resaltan la intencionalidad de la enseñanza, pero sólo algunos utilizan los conceptos de transposición didáctica y de vigilancia epistemológica así como la necesidad de respeto por el lenguaje disciplinar y presentan un abordaje pedagógico-didáctico de las materias desde el constructivismo. Todos se preocupan por utilizar diferentes estrategias de enseñanza y porque las mismas tengan en consideración la realidad psico-socio-cognitiva de los alumnos de la modalidad a distancia.

Los tutores expresan que las estrategias didácticas más utilizadas para favorecer la comprensión son; conocer y trabajar con los conocimientos previos de los alumnos, el establecimiento de relaciones interdisciplinarias e intradisciplinarias, el trabajo con las preguntas, la ejemplificación, la integración, la contextualización, la relación teoría-práctica, presentar el modelo del experto, favorecer el desarrollo de procesos de metacognición, el trabajo colaborativo.

▪ **No aparecen estrategias didácticas “propias” de la modalidad a distancia.** Los docentes dicen utilizar y utilizan en general las mismas estrategias para favorecer la comprensión que en la clase presencial. Se destaca que todos los tutores con sus estrategias intentan favorecer la individualización de la enseñanza, la atención a los

conocimientos previos, el establecimiento de relaciones para la comprensión, el desarrollo de la metacognición, la participación activa del alumno y la capacidad para resolver problemas de modo creativo. Sólo la asesora expresa que la enseñanza con el modelo experto es la mejor estrategia y que se no se utiliza en el presencial. Al respecto, Duart afirma:

“La educación en la virtualidad, es decir, desde la no-presencia en entornos virtuales de aprendizaje, no se sitúa necesariamente en ninguna orientación educativa concreta. Al igual que en la presencialidad, existe la convivencia entre orientaciones y didácticas diversas, siempre que éstas actúen de forma coherente con las finalidades educativas y con los fines de la educación, de la misma forma sucede en la virtualidad (2000;3).

Pese a no encontrar formas básicas distintas entre modalidades, es necesario expresar que pareciera que en las mediaciones los tutores hacen un mayor esfuerzo comprensivo hacia el proceso de seguimiento de cada alumno y procuran mantener fuertes vínculos que redundarán en el sostenimiento de intereses y motivaciones. Esta situación otorga una cierta singularidad y particularidad a las prácticas en EAD y al sentido que los tutores atribuyen a sus tareas.

▪ ***La modalidad a distancia ayudó a los tutores a repensar las estrategias didácticas, la selección de contenidos y fundamentalmente las “prácticas de evaluación”.*** Esto lo manifiestan los docentes y la asesora y lo extienden a la modalidad presencial. Algunos tutores por primera vez elaboraron criterios de evaluación para los alumnos y también se formularon por primer vez preguntas del tipo: *¿Cuál es el sentido de la evaluación en este proceso pedagógico? ¿Por qué es necesario evaluar? ¿Para qué se evalúa? ¿Qué es lo que se evalúa?*

Existiría una cierta construcción de ida y vuelta, ya que la experticia en la modalidad presencial apoya a las nuevas prácticas en EAD, pero a su vez las tareas desarrolladas en el contexto de las tutorías los llevan a revisar y a enriquecer sus prácticas en la modalidad presencial, en el decir de los tutores y la asesora. Así los docentes están realizando prácticas metacognitivas. Frente a esto nos preguntamos: *¿Esta metacognición podría haberse dado si los docentes tutores no hubieran participado en la experiencia a distancia?* Sin temor a equivocarnos decimos que seguramente la respuesta sería negativa.

• **Se considera el error como una instancia de aprendizaje y como una posibilidad de autoevaluación** o autovaloración de los progresos en el aprendizaje y de necesaria reflexión para continuar avanzando en su obtención, jerarquizándose los factores metacognitivos, es decir, la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje, de dirección y de evaluación del mismo.

➤ **Las TIC.**

▪ **Los alumnos no saben cómo emplearlas y los docentes no saben cómo enseñar su uso ni como hacer de ellas un material curricular.** Si consideramos que en la modalidad presencial de la Facultad predomina la clase magistral y que esta experiencia a distancia es inonvadora en la Facultad y en la Universidad, podemos afirmar que los tutores dicen construir estrategias que favorecen la construcción de aprendizajes significativos, empleando diversos materiales tecnológicos, pero hay una escasa consideración de la tecnología a partir de soportes materiales y herramientas culturales, ya que sólo dos cátedra los utilizan: *Matemática I* y *Economía* y realizan también un andamiaje para la navegación en Internet. Por otra parte, la mayoría de los alumnos tienen dificultades con el acceso a la tecnología. Si bien en esta primera experiencia no se utiliza la plataforma SIAT en el segundo año se incorpora y los docentes y alumnos siguen participando escasamente los foros, situación que no se modifica hasta el presente año. Merecen recuperarse en esta instancia las presentaciones multimedias realizadas por las tutoras de *Matemática I* y la prácticas de enseñanza referidas a este tema, en particular, las desarrolladas con Power Point que son recuperadas por todos los tutores del segundo cuatrimestre quienes las valoran positivamente pero no las imitan.

▪ **El uso de medios tecnológicos en la enseñanza no representa para los tutores un elemento necesario en la modalidad a distancia.** La resistencia a los cambios, las dificultades materiales y técnicas que su empleo implica o bien la reticencia a asumir una nueva modalidad que va más a la organización y estructuración de conocimientos que a la mera transmisión de ellos. Pareciese ser esta última la concepción de la mayoría de los docentes tutores. Esta situación se torna problemática si consideramos, tal lo desarrollado en el Capítulo 2, que las tecnologías se han convertido en un eje transversal de toda acción formativa donde casi siempre tienen una triple función: como instrumento facilitador y mediador de los

procesos de aprendizaje, como herramienta para el proceso de la información y como contenido implícito de aprendizaje. En este sentido las TIC se convierten en herramientas, en medios de enseñanza y de aprendizaje o "agentes pedagógicos" y no son solamente un fin de aprendizaje en sí mismas. *"Son un soporte de la significación y del sentido, por todo ello se convierten en protagonistas desencadenantes de cambios cognitivos y socio-cognitivos"*. (Buzzi, 1999;42-43).

▪ **¿Quiénes deben enseñar a usar las TIC?** Enseñar a trabajar con tecnologías como instrumentos de la cultura implica mediatizarlas, al tiempo que configurar particulares relaciones con los entornos físicos y sociales, ya que ellos son herramientas analítico-simbólicas potenciadoras de conocimiento y cultura. Las tecnologías de la comunicación suponen el acceso a una cantidad abrumadora de información, pero sabemos que la sola exposición y "navegación" por ella no generan comprensión y/o conocimiento:

"La creación de comprensión y conocimiento compartido raramente se puede acumular. El conocimiento y la comprensión sólo se generan trabajando con la información, seleccionándola, organizándola y discutiendo su importancia"(Mercer, 1997).

Esta necesidad parece no ser advertida por varios tutores entrevistados, quienes no sólo se muestran resistentes a enseñar el uso de medios asincrónicos como foros y chats, sino también un medio sincrónico sencillo como el correo electrónico, escudándose en la dificultad de acceso por parte de los alumnos y la falta de tiempo para utilizar estas tecnologías sin advertir que su utilización podría ahorrarles tiempo y facilitar la interacción e interactividades, que aparecen como debilitadas en esta experiencia. Es sabido que quienes "aprenden" a emplear las TIC pueden luego emplearlas por sí solos, ya sea para relacionarse con un entorno o para resolver situaciones académicas pudiendo ampliar, reformular, modificar o hacer más complejo el uso inicial de las herramientas.

➤ **Las modalidades comunicacionales:**

▪ **Es fundamental en esta modalidad, en la educación universitaria, el trabajo en equipo de forma interdisciplinaria.** Este trabajo tiene como fin optimizar la producción a partir del intercambio y la interrelación de las competencias específicas de los diferentes profesionales reunidos para tal fin. Logro parcial en este caso, ya que a las reuniones sólo concurren la asesora y los docentes tutores, con una ausencia

casi permanente de los contenidistas. Sin embargo, entre los docentes que asisten se generan espacios de discusión y reflexión valorados positivamente por los actores.

▪ **Los tutores conocen a sus alumnos en forma personalizada.** Como nunca les había sucedido en la modalidad presencial, los tutores conocen los nombres, las historias personales y familiares de sus estudiantes. Los defienden y los justifican frente a la asesora y a los otros tutores cuando no cumplen con las tareas solicitadas y llegan a llamarlos "los chicos míos". Asimismo le solicitan que "no los dejen solos", cuando no responden sus mensajes de correo electrónico. Esto nos lleva a preguntarnos *¿Qué ha pasado con estos docentes que no podían unir caras con nombres de sus alumnos y ahora se preocupan por todo lo que les pasa como si se tratara de queridos y viejos conocidos?*

5.2. CONCLUSIONES

*"La sensación que nos queda es que hemos recorrido juntos un trayecto en nuestras vidas que ha sido de arduo trabajo pero también de grandes satisfacciones por haber cumplido cada uno con su tarea con seriedad y responsabilidad, y saber que no sólo hemos aprendido nuevos conocimientos, sino que ellos nos permitirán cambiar algo de nuestro mundo para tratar de mejorarlo."
"APRENDIZAJE COMPARTIDO DOCENTE –ALUMNO"
(CDTL)*

No podemos sino iniciar este punto con aquellas cuestiones que desde los inicios nos preocupaban y a las cuáles intentábamos dar respuesta:

¿Cuáles y cómo son las prácticas de enseñanza de los docentes tutores, en las carreras de Ciencias Económicas de la UNRC, del primer año universitario con modalidad a distancia?

Asimismo, recuperamos también el objetivo general que nos proponíamos lograr referido a: *Conocer, comprender e interpretar las prácticas de enseñanza desarrolladas por los docentes tutores de primer año de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, con modalidad a distancia.*

Esta investigación nos ha aportado elementos de análisis, dudas, resultados y elementos de discusión que queremos valorar a continuación. Los datos recogidos a través de los procesos desarrollados nos han aportado información como para formular algunas respuestas a los problemas y objetivos planteados en la investigación, en relación con los cuales presentamos las conclusiones alcanzadas.

Si la *enseñanza* de por sí es compleja, incierta, condicionada, contextualizada, podemos advertir entonces que las prácticas de enseñanza en este primer año de la modalidad a distancia en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC aún son más complejas, difíciles, singulares contradictorias e inciertas por varias razones que hemos identificado y descrito en los capítulos anteriores. Esta situación a nuestro entender implica que es necesario reflexionar acerca de ¿por qué? ¿para qué? ¿cómo? y ¿qué? enseñar en la modalidad a distancia, sin perder de vista los objetivos institucionales y profesionales, desafíos pedagógicos complejos e innovativos, especialmente para los docentes tutores.

A lo largo del trabajo pudimos visualizar y exponer los aspectos críticos así como los logros de los docentes en la modalidad, en este sentido:

Los *logros centrales* los ubicamos en las *actitudes y en los haceres de los tutores* referidos a: una fuerte motivación y compromiso con las tareas en la mayoría de ellos, trabajo en equipo, necesidad de investigar sus prácticas en la modalidad, comunicar sus experiencias presentando trabajos en eventos y jornadas, logro de un conocimiento personalizado de los alumnos, humanizado las prácticas focalizadas en los estudiantes y en el seguimiento de sus procesos, cambios en las modalidades de evaluación. Creemos que este grupo de docentes en general reúne las condiciones necesarias para "*ser docentes tutores*" en la modalidad a distancia a pesar de sus miedos y sus resistencias iniciales.

También, los logros los ubicamos en las tareas de orientación de la asesora pedagógica, a pesar de sus contradicciones en el decir y en el hacer. Sin sus orientaciones posiblemente la experiencia hubiera sido más problemática.

Las *dificultades centrales* la situamos en las *condiciones institucionales* desde el momento del diseño del proyecto ya que colocan a los docentes como ejecutores- a partir de la imposición de tareas- más que como sujetos de cambio, lo que sería deseable en un proyecto innovador como éste, de creación de la modalidad en carreras de grado de nuestra Universidad.

Otro obstáculo lo ubicamos en el papel de los profesores conteniditas, quienes, como lo señalamos anteriormente no tuvieron contacto con los alumnos en todo el

cursado de la materia y recién los conocieron en el examen final, pero no debemos olvidar que a ellos "titulares y responsables de cátedra con la mayor antigüedad en la Facultad" también se las ha impuesto esta tarea sin formación previa.

Los universitarios sentimos que tenemos una autonomía tal que podemos rechazar o implementar cambios según nuestros propios criterios sin necesitar ni ayuda ni sugerencias externas. Quizás estos docentes sientan una pérdida de poder al ver a sus ayudantes guiar y sostener un grupo sin su presencia, lo que podría explicar, el no dejar hacer a los tutores que quieren participar y se muestran receptivos con las orientaciones de la asesora, cuestión que los contenidistas rechazan casi siempre.

La *comparación permanente con la modalidad presencial* por parte de la asesora y algunos tutores se torna preocupante, por cuanto, consideramos que la modalidad a distancia no será "buena" si se basa en intentar replicar los modelos presenciales. Entendemos que es necesario lograr comprender la singularidad de la modalidad, sólo es aceptable-inicialmente-una adaptación que aproveche lo mejor que el presencial tiene para que de esta manera se alcancen los mismos objetivos formativos que se plantearían en la enseñanza presencial. Es aquí donde la educación a distancia y sus diferentes enfoques didácticos pueden realizar un aporte a la modalidad presencial y en este caso así ocurre.

Pero el *aspecto más crítico* se advierte en la falta de formación sistemática en educación a distancia y pedagógica de la mayoría de los tutores y contenidistas. Sabemos que además de los conocimientos disciplinares se necesita formación y preparación específica, actitudes que no pueden confiarse únicamente a la intuición, al sentido común o a la experiencia que deriva del dictado de las clases presenciales. (Benedito Antolí, 1993)

Como señalamos en el Capítulo 2, el cambio en los prácticas docentes no vendrá con la introducción de los nuevos medios de enseñanza, por lo que se hace necesario que la modificación de la práctica conlleve una transformación en las concepciones del profesor que modifique las creencias, las actitudes y el conocimiento práctico, con el que se reconstruya la innovación propuesta y prescripta, por lo que la formación debe asentarse en la reflexión e indagación de la propia práctica al tiempo que en el conocimiento particular que la modalidad a distancia requiere.

La intencionalidad de cambio que preside una formación basada en la reflexión y crítica de la práctica está unida a las posibilidades de innovación pedagógica de

mejora efectiva de la docencia universitaria, sobre todo cuando se amalgaman formación, experticia y actitud de compromiso.

Como dicen García y García (1993, 51) concluir es recapitular al final, lo que lleva a la reestructuración de los conocimientos y, en definitiva, a la clarificación conceptual. Es plantear específicamente la tarea de sintetizar los resultados de lo trabajado para fijar lo aprendido y someter a consideración las propuestas.

5.3. RECOMENDACIONES

Hacemos propias las palabras de Zabalza (1996) cuando nos propone una serie de recomendaciones que debemos tomar en consideración cuando intentamos desarrollar una tarea de innovación en el seno de la universidad:

- Prever la aparición natural de resistencias al cambio
- Necesidad de una conciencia compartida en torno a la necesidad de cambio
- Necesidad de una cultura de consenso
- Necesidad de seguir procesos de pequeños pasos y/o propuestas no demasiado agresivas
- Necesidad de ser sensibles a la problemática individual de aquellos que serán afectados por el cambio
- Necesidad de un liderazgo institucional que gestione el proceso
- Capacidad de conducir el cambio en un contexto de conflicto de intereses y lógicas cruzadas.

Estas recomendaciones parecen estar muy ajustadas para el caso que nos ocupa por lo que pudimos conocer y comprender a lo largo del estudio.

En nuestro caso de estudio las recomendaciones las situamos en dos niveles:

A nivel Institucional:

- Generar condiciones institucionales en la Facultad que posibiliten cambios necesarios.
- Construir un plan de formación dirigido a los profesores que se desempeñen en la modalidad. La redefinición de los procesos didácticos, la combinación de la tecnología y el apoyo de otros saberes o ciencias (sociología, psicología, etc.) nos permiten pensar en un paradigma dinámico de la formación. Sería interesante que parte de esta formación sea a distancia para que los docentes puedan convertirse en alumnos de la modalidad y realicen un aprendizaje que abarque lo vivencial al

enfrentarse al estudio independiente y al trabajo colaborativo apoyado en medios. García Aretio (2002) plantea la necesidad de capacitación especial para los docentes involucrados en la educación a distancia, haciendo hincapié en las varias áreas de las que se seleccionan : Fundamentos de la EAD, características del estudiantes adulto, teorías del aprendizaje, conocimiento teórico-práctico de la comunicación, integración y adecuación de recursos didácticos propios de la modalidad (soportes mediáticos), contenidos conceptuales, organización del currículum, diseño y desarrollo de cursos con medios convencionales y con nuevas tecnologías. Este plan de formación debe incluir a todos los niveles de personal involucrados en la modalidad (docentes, administrativos y no docentes).

- Priorizar la formación de tutores como un proceso de la práctica social y cultural, en la cual los sujetos que participan en ella, de manera sistemática e intencionada, vivencian, asimilan y recrean determinadas formas de realizar su labor, con el propósito de transformar e innovar su propia práctica y que tiene como consecuencia la mejora de la sus prácticas de enseñanza y la adecuación pertinente a la modalidad.
- Involucrar a los docentes tutores y contenidistas que trabajaron en esta primera experiencia de las Carreras para que de manera conjunta con la asesora pedagógica elaboren un plan de formación, de tal manera que las innovaciones y cambios sean producto del consenso.
- Disponer tiempos y medios para la formación en las TIC, que permitan aprovechar los beneficios de estas tecnologías para mejorar las funciones básicas de la institución: la docencia y la investigación. El profesor suele tener tendencia a considerar los dispositivos multimedia y los demás dispositivos de comunicación de masas como una simple tecnología más, y no atienden a sus posibilidades de empleo en situaciones didácticas nuevas. Esta percepción tecnológica de las cosas lleva a considerar la enseñanza del manejo de dichas herramientas como una iniciación técnica al uso de la informática y la enseñanza del aprendizaje digital a los alumnos debe ser mucho más que una presentación técnica de los instrumentos de trabajo.
- Incorporar toda la potencialidad de las TIC al utilizar la plataforma propia de la UNRC (SIAT) con todas sus posibilidades, para pasar de un sistema restringido a uno flexible y con alto potencial, tanto desde la tecnológico como desde lo comunicacional.
- Propiciar encuentros directos de los tutores con docentes de otras universidades cercanas, como los de la Universidad Nacional de Córdoba con

experiencia de trabajo e investigación en la modalidad², para que trabajen en red, analicen las prácticas de enseñanza que construyen e intercambien experiencias de forma que se evite la rutinización del trabajo y se formulen nuevas alternativas que propicien el mejoramiento profesional.

- Valoración de la docencia tutorial y la innovación con reconocimientos académicos específicos.
- Evaluar la posibilidad de que la inserción en el sistema sea optativa y no impuesta en forma verticalista.
- Redistribuir las funciones de los docentes de la Facultad -tutores y contendistas-y la asesora pedagógica con la participación y el consenso de todos los actores involucrados.
- Aumentar la dedicación de los docentes de tiempo parcial que se desempeñan en la modalidad, dada la factibilidad presupuestaria actual para tal fin y darles permanencia y estabilidad en la función tutorial.
- Conformar una Comisión Curricular Permanente³ de las carreras de la modalidad, conformada por docentes tutores y contenidistas de diferentes materias y alumnos, que realice el seguimiento del desarrollo curricular, revise los documentos institucionales y sugiera los reajustes necesarios a partir del currículum en acción.
- Crear un nuevo espacio para el perfeccionamiento docente o fomentar la participación en los existentes actualmente en la Universidad. Esto es válido si tenemos en cuenta que la mayoría de los profesores de esta Facultad son profesionales que dan clases y dentro de la currícula de su formación de grado no se contemplan materias vinculadas con la docencia, como pedagogía, didáctica, etc.

En el ámbito docente

- Jerarquizar la planificación como orientación para la práctica profesional.
- Profundizar el desarrollo del trabajo en equipo: *comunidades de aprendizajes y de prácticas*. Interesa resaltar la importancia del trabajo colectivo en tanto construcción social de saberes y en tanto construcción de comunidades de práctica (Wenger, 1998), esto es de cooperación y aprendizaje mutuo entre profesores de diferentes campos disciplinares que se acercan a la complejidad de la enseñanza desde miradas más integradoras.

² Desde el año 1994 en la Facultad de Cs. Económicas de la UNC se desarrollan proyectos de investigación subsidiados por la SECYT sobre "La educación a distancia en la enseñanza superior". Dirección: Adela Coria y Dalmira Pensà.

³ A partir del año 1991 la UNRC por Resol. del CS. estableció líneas directrices referidas a la modificación y seguimiento de los planes de estudio a través de la creación de las Comisiones Curriculares Permanentes. Las mismas nunca se conformaron en la Facultad de Ciencias Económicas.

- Fomentar la convicción y compromiso personal con los cambios a través de la reflexión e indagación de la propia práctica. La mayoría de los contenidistas y tutores, son profesionales que ejercen la docencia sin estar preparados para ello, por lo que se ven precisados a llevar a la práctica sus creencias y formas particulares de lo que consideran educación, debido en parte, a la manera en que se formaron, por lo general en el modelo tradicional. Si esto se une a la generación de posibilidades institucionales de formación e innovación con otros docentes se lograrían miradas superadoras de las actuales.

La modalidad a distancia constituye un ciclo de innovación iniciado en nuestra Universidad. Los resultados en el mejoramiento de la enseñanza requieren esfuerzos y evaluaciones de mediano y largo plazo; constituyen, en definitiva, políticas institucionales que merecen ser sostenidas en el tiempo y revisadas permanentemente.

5.4. REFLEXIONANDO EN PROSPECTIVAS

*"El formador será un profesional que ha firmado
un compromiso ineludible con el cambio;
es decir, es un actor en el escenario de las innovaciones.
Siendo este el compromiso, la sociedad tiene que disponer de
"actores" reflexivos en la escenificación del papel que
como formadores le corresponde.
Sólo desde aquí, desde la deliberación, la reflexión y
la investigación, las acciones formativas dispondrán
de profesionales capaces
de impulsar sin tregua la innovación"
Ferrández,*

La mejora cualitativa de las prácticas de enseñanza de los docentes en la modalidad a distancia más allá de los programas, proyectos, talleres que se propongan, depende en última instancia de la voluntad y disposición que manifiesten los docentes. De allí que sea éste quien primero debe tomar conciencia de las necesidades formativas y asumir con responsabilidad las tareas:

Consideramos que para la puesta en práctica de una propuesta para la formación se deben tener en cuenta algunos aspectos que presentamos a continuación:

1. *"El profesor no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados. (...) La intervención del profesor, al igual*

que ocurre con cualquier otra práctica social es, un auténtico proceso de investigación." (Elliott, 1997:16).

2. "El conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar). (Elliott, 1997:17).

3. "El conocimiento relevante para orientar la práctica del docente en la vida cambiante e incierta de la clase, cuando se propone facilitar el desarrollo de la comprensión en sus alumnos, surge y se genera en la reflexión sobre las características y procesos de su propia práctica, en todas las dimensiones de su amplia aceptación: diseño, desarrollo y evaluación." (Elliott, 1997:17)

Consideramos que innovar en este contexto universitario implica estar inmerso en una reflexión constante de esta realidad, desde una práctica docente de investigación-acción colaborativa, que tenga como objetivo "aprender a resolver problemas" de forma compartida y crítica, con claridad para proponer cambios en las estructuras organizativa y curricular, en este caso de la modalidad a distancia en las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas de nuestra Universidad,

En este apartado de cierre transitorio planteamos posibles alternativas para seguir *investigando* y *profundizando* en el análisis de algunos de los aspectos que resultaron más significativos y enriquecedores del trabajo.

Es destacable en este momento del trabajo recuperar el interés puesto de manifiesto por las *docentes tutoras de Matemática I* en mostrar el valor de la investigación en el campo educativo. Para ellas incorporar la investigación educativa al quehacer cotidiano posibilita resignificar las prácticas, sustentadas desde la teoría y superar los obstáculos que en las mismas se presentan. Reconocen que para que ésta se realice es indispensable estar abiertos a espacios de reflexión, ser conscientes de que hay aspectos de las prácticas que se pueden modificar y de que cada uno de los actores involucrados en ellas también se pueden transformar; a ello suman que si esta tarea se desarrolla en equipo son grandes los beneficios ya que de esta manera es posible intercambiar experiencias, puntos de vista, logros y fracasos de la compleja e incierta tarea de enseñanza que enriquecen el desarrollo profesional.

A partir de nuestro estudio, se deja la puerta abierta a nuevas vías de investigación que podrían versar sobre muchos de los aspectos que quedan apuntados en esta tesis. Podemos decir que algunas de las inquietudes que surgen al concluir esta etapa, se encuentran relacionadas a la viabilidad de desarrollar diferentes

PIIMEG⁴: (*Proyectos de Innovación e Investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado*. SECYT. UNRC)⁵, en forma interdisciplinaria e intercátedras sobre los aspectos más controvertidos y problemáticos de esta primera experiencia de educación a distancia en el grado universitario en la UNRC.

La contribución de este trabajo es brindar algunas categorías para el análisis de la figura del docente tutor en la educación a distancia y para comprender la complejidad de las prácticas de los docentes tutores.

Cobra relevancia aquí el concepto de "generación naturalista" de Stake según el cual lo que se aprende a partir del estudio de un caso posibilita elevar la conciencia de los que se pueda encontrar en otras situaciones. Los conceptos y las categorías de análisis no intentan prescribir las prácticas de enseñanza de los docentes tutores, sólo proporcionan señales para percibir otras situaciones, tomar conciencia de las particularidades de la modalidad e informar las deliberaciones y decisiones de los actores para profundizar la comunicación, reflexión y debate.

Asimismo, los constructos elaborados pueden constituirse en orientadores para el proceso de evaluación del desarrollo de las carreras estudiadas; ya que las investigaciones interpretativas intentan comprender más que explicar y brindan elementos para reflexionar sobre la práctica y la posterior toma de decisiones, la teoría toma elementos de la práctica, la interpreta y vuelve a ella con actitud crítica.

Esperamos que este recorrido, por la modalidad a distancia a partir del conocimiento y comprensión de sus actores, signifique, tal como nos lo propusimos, una contribución al análisis, comprensión y mejoramiento de las prácticas de enseñanza en la educación a distancia que posibiliten avances en la construcción del cuerpo conceptual de la didáctica universitaria en sus distintas modalidades.

Asimismo, deseamos que estimule la generación de nuevos proyectos de innovación referidos a las prácticas de enseñanza a distancia que impliquen rupturas con las prácticas preexistentes con el propósito de superar los problemas de enseñanza y aprendizaje detectados.

⁴ La duración de los proyectos es bianual y se financian en el año 2006 hasta 40 proyectos con un presupuesto TOTAL de hasta 2.500 pesos por proyecto. Los *objetivos* de los PIIMEG son:

- Generar conocimiento educativo relevante para el mejoramiento de la enseñanza universitaria.
- Sistematizar y fortalecer los procesos de innovación de la enseñanza.
- Otorgar reconocimiento e impulso institucional a los procesos de investigación e innovación que tiendan al mejoramiento de la enseñanza.

⁵ Estos proyectos se encuadran en las áreas prioritarias establecidas desde la Secretaría Académica de la UNRC. Programan estrategias tendientes al logro de a) retención con calidad en los primeros años de las carreras, b) integración entre formación teórica y práctica, c) integración interdisciplinaria y prácticas docentes colaborativas. Las estrategias previstas refieren a nuevas formas de enseñanza, nuevos enfoques teórico-epistemológicos para la selección de contenidos, cambios en las formas de evaluación, articulación de contenidos y tipos de formación e incorporación de nuevas tecnologías de la información y comunicación y educación a distancia.

Finalmente, refiriéndonos ya al campo de la investigación advertimos la necesidad e importancia de generar estudios que acompañen las innovaciones educativas con el fin de evaluarlas, para comprenderlas y retroalimentarlas referidas a aspectos tales como: construcción de materiales impresos y multimedia, uso didáctico de las TIC, mediación pedagógica y comunicacional en los materiales, interacción e interactividad, foros de discusión como espacios para la interacción, modalidades de evaluación...

Nuestro camino está en sus inicios. Es un camino que implica un desafío interesante, promisorio, pendiente y en crecimiento.

6. BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- **ACHILLI, E.** (1994) *Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples.* Apuntes de cátedra. Buenos Aires. UBA.
- **ADELL, J. y SALES, A.** (1999) El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente. En CABERO, J. (Coord). *EDUTECH. Nuevas Tecnologías en la formación flexible y a distancia.* Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías. Edición electrónica.
- **ARISTI, P. Y OTROS** (1988) *La identidad de una actividad: ser maestro.* DIE, CIEA del IPN. México. D.F.
- **ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. Y LATORRE, A.** (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías.* Barcelona. Labor.
- **ARROYO, P.** (1998) "Algunas notas sobre la reflexión didáctica en la enseñanza". Artículo publicado en el número 21 de *Cuadernos de investigación urbanística.* Páginas 45 a 49.
- **ANGULO RASCO, F.** (1994) Enfoque práctico del currículo. En Angulo, F. y Blanco, N. (coord.) *Teoría y desarrollo del currículo.* Edit. Aljibe.
- **AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. Y HANESIAN, H.** (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed) México. Trillas.
- **BARCO, S.** (1996) La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. En Camilloni, A, W. y Otros. *Corrientes didácticas contemporáneas* Buenos Aires. Paidós
- **BARDIN, L.** (1996). *El análisis de contenido.* Madrid. Akal.
- **BARQUÍN RUIZ, J.**(2002) La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado / Javier En: *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, Nº 327.
- **BENEDITO, V.** (1987) *Introducción a la Didáctica.* Barcelona. Barcanova.
- **BENEDITO, V.** (1993) *Desarrollo profesional del profesor universitario.* Mimeo. Barcelona.

- **BENEDICTO, V., FERRER, V. Y FERRERES, V.** (1995) *La formación universitaria a debate*. Barcelona.Universidad de Barcelona.
- **BLÁZQUEZ ENTONADO F.** (1995): "Los medios tecnológicos en la acción didáctica", en J.L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz (Coords.): *Tecnología educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. o. cit. Páginas 69-92.
- **BOLÍVAR, A.** (1995) *El Conocimiento de la enseñanza*, Granada, Force.
- **BOURDIEU, P.** (1984): *Sociología y Cultura*. México. Grijalbo.
- **BOURDIEU, P.** (1991): *El sentido práctico*. Madrid.Taurus.
- **BRUNER, J.** (1988) *Realidad Mental y Mundos posibles*. Barcelona. Gedisa.
- **BRUNER, J.** (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid.Alianza.
- **BRUNER, J.** (1997) *La educación: puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- **BURBULES, N** (1999) *El diálogo en la enseñanza* . Buenos Aires.Amorrotu,
- **BURBULES, N. Y CALLISTER, T.** (2001) *Riesgos y promesas de las tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- **BUZZI, C.**(1999) *Desafíos a la sprñácticas docebntes.La teconología informática como material curricular computacional*. Mimeo de tesis de la Especialización en Docencia Universitaria.UNRC.
- **BUZZI,C.** (2003) *Enseñando Tecnología Educativa con Tecnología Informatic.*: Mimeo de tesis de Maestría en Educación Psico-Informática.UNLZ:
- **CAMILLONI, A. Y OTRAS** (1996): "*Corrientes didácticas contemporáneas*". Paidós Educador. Cuestiones de Educación. Buenos Aires.
- **CANDAU, M.** (2001) *Rumbo a una nueva didáctica*. Cap. 1. En Lucarelli, E. *La Didáctica de Nivel Superior*. Ficha de Cátedra. UBA. Buenos Aires.FFyL.
- **CANDOR S.** (1998). "Las relaciones entre la tecnología y la pedagogía". En Mena, M., Pascual, L., Misrahi C. (coord) y Langer, M. (comp.). *Presente y futuro de la educación a distancia en América Latina y El Caribe – Reunión preparatoria de la Conferencia Mundial de Educación a Distancia*. Octubre. Buenos Aires.Estrada
- **CANTERO, G.** (1997) *El planeamiento y la Gestión Universitaria.Tendencias y Alternativas*. Especialización en Docencia Universitria.Mimeo.Río Cuarto.
- **CARMONA FERNÁNDEZ, M.** (1997). "Las concepciones sobre los problemas del desarrollo". En MORENO MORENO, M. (Director) (1997). *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona: Ariel
-

- **CARR, W. Y KEMMIS, S.** (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona Martínez Roca.
- **CASTELLS, M. FLECHA, TEJADA R. FREIRE, P. GIROUX, H. MACEDO, D. WILIS, P.** (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.
- **CASTELLS, M. Y HALL, P.** (2001) *Tecnópolis del mundo. La formación de los complejos industriales del siglo XXI*. Madrid: Alianza Editorial.
- **CAZDEN, C. B.** (1997). El discurso en el aula. En M. C. Wittrock, *La investigación en la enseñanza* (pp. 627-709). Barcelona: Paidós.
- **COICAUD, S.** (2000). La colaboración institucional en la educación a distancia, en Litwin, E. (compiladora). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires. Paidós.
- **CORIA,, PENZA, D.ET.AL.** (2003). *El uso de nuevas tecnologías en el campo de las Ciencias Económicas: Un estudio exploratorio de las interacciones en el aula virtual*. SECTT.Aval Académico.
- **COHEN Y MANION.** (1990) *Métodos de investigación en educación*. Editorial La Muralla.
- **COLE, M.** (1999): *Psicología cultural*. Madrid. Morata.
- **CONTRERAS DOMINGO, J.** (1994) *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid. Ediciones Akal.
- **CONTRERAS DOMINGO, J.** (1997): *La Autonomía del Profesorado*. Madrid. Morata
- **COOK, T. D. Y REICHARDT, CH. S.** (1997) *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- **CHEVALLARD, I** (1991), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique.
- **CHEVALLARD, I** (1997) *Estudiar Matemática: EL eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Horsori e ICE de la Universidad de Barcelona.
- **DAVINI, M.C.** (1995) *La Formación Docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- **DE ALBA, A** (2000) *El currículum universitario y las nuevas tecnologías en Innovación curricular en las Instituciones de Educación Superior*. Libros en Línea ANUIES.
- **DE LA TORRE, F.**(2000). *Relaciones humanas en el ámbito laboral*. México: Editorial Trillas

- **DE VICENTE, P. (Dir.)** (2002) *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación.* . Bilbao. Universidad de Deusto ICE.
- **DUART, J. Y SANGRÁ A. (COMP.)** (2000) *Aprender en la Virtualidad.* Barcelona.Gedisa.
- **EDELSTEIN, G; CORIA, A** (1995).*Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Bs. As. Kapelusz.
- **EISNER, E.** (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona.Paidós.
- **EDELSTEIN, G.** (2002): *Seminario sobre las Prácticas Docentes.* Buenos Aires DGES/CEPA
- **EDWARDS, D. Y MERCER, N.** (1988) *El conocimiento compartido.* Buenos Aires.Paidós.
- **ELLIOT, J.** (1997) *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.
- **ESTEVE, J.M., FRANCO, S. Y VERA, J.** (1995): *Los profesores ante el cambio social.* Barcelona Anthropos.
- **FENSTERMACHER, G.** (1989) Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la enseñanza en Wittrock, M.. *La investigación de la enseñanza Enfoques, teorías y métodos.* Vol. 1. Buenos Aires-México.Paidós.Barcelona.
- **FERNÁNDEZ, L.** (1995). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Buenos Aires. Paidós.
- **FERNÁNDEZ P., M.** (1999). *La profesionalización del docente.* Madrid: Siglo XXI.
- **FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, A.** (1994)" El estudiante en el modelo educativo y la calidad de la educación abierta a distancia" en *Criterios y parámetros de calidad en la educación abierta y a distancia*, ponencias magistrales, V Reunión Nacional, México. UNAM.
- **FLORES J. Y BECERRA M. (compiladores)** (2002) *La educación superior en entornos Virtuales. El caso de la Universidad Virtual de Quilmes .*Edit Universidad Nacional de Quilmas
- **FORNI, GALLART, VASILACHIS DE GIALDINO.** (1993). *"Métodos cualitativos I"*.Bs. As.CEAL.
- **GADAMER, HG** (1998). *Verdad y método II.* Salamanca. Ediciones Sígueme.
- **GAIRÍN, J** (2003) *El profesor Universitario deis.* En Pozo y Monereo 2001 *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la Autonomía.* Edit. Síntesis

- **GARCÍA, ROLANDO.** (1994) "Interdisciplinariedad y sistemas complejos", en E. Leff (comp.): *Ciencias sociales y formación ambiental*, Barcelona, Gedisa.
- **GARCÍA ARETIO, L.** (1998) *El material impreso en la educación a distancia*. Madrid. UNED.
- **GARCÍA ARETIO, L.** (2002) *La Educación a Distancia. De la Teoría a la Práctica*. Madrid. Ariel Educación.
- **GARCÍA ARETIO, L.** (Septiembre 2003) *Profesores a distancia; compromisos y tareas*. Editorial del BENED.
- **GARCÍA ARETIO, L.** (Octubre 2003) *El tutor en los sistemas digitales de enseñanza a distancia*. Editorial del BENED.
- **GARCÍA ARETIO, L.** (Mayo 2005) *Pedagogos ¿también en educación a distancia?* Editorial del BENED.
- **GARCÍA ARETIO, L.** (Noviembre de 2005) *El camino del rol y la formación del profesorado*. Editorial del BENED.
- **GARCÍA PÉREZ, JE y GARCÍA DÍAZ, FF** (1993) *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla, Díada (2ª ed.).
- **GIMENO, J y PÉREZ G., A** (1994) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- **GIORDAN, A. VECCHIO, G DE** (1995) *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla. Díada.
- **GLASER, B. Y STRAUSS, A.** (1967) *El descubrimiento de la teoría de base*. Chicago. Aldine publishing Company.
- **GONZÁLEZ, M.T. y ESCUDERO, J.M.** (1987) *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona. Humanitas.
- **GONZÁLEZ SOTO A.P.** (1999) "La formación en ámbitos no formales". En Federes-bernón (1999) *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid. Síntesis.
- **GORE, E.** (1996) Trabajo en equipos. Módulo 1. *Conceptos y herramientas de management*. Cuaderno 12.
- **GUBER, R.** (1991). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Posmoderna*. Buenos Aires, Legasa.
- **GUTIÉRREZ PÉREZ Y PRIETO CASTILLO** (1999) *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Bs. As. La Crujía.
- **HABERMAS, J.** (1989) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. [Traducción: Manuel Jiménez Redondo]. Madrid. Ediciones Cátedra.

- **HOLMBERG, B.** (1990) "La empatía como una característica de la Educación a Distancia: teoría y resultados empíricos". En: Villarroel, Pereira (Comp.); La Educación a Distancia, Desarrollo y Apertura. UNA, Venezuela.
- **HOLMBERG, B.** (1985) "La organización y la administración de la educación a distancia" En: Educación a Distancia. Situación y Perspectiva. Buenos Aires. Edit. Kapelusz.
- **ISHIKAWA, K** (1988): *¿Qué es el control total de calidad?. La modalidad japonesa.* Colombia. Grupo Editorial Norma.
- **IMBERNÓN, F.** (1994): *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona. Graó.
- **IMBERNÓN, F.** Prólogo. En LÓPEZ R., Juan Ignacio (2000). *Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de casos sobre el constructivismo en la escuela.* Málaga: Aljibe.
- **IMBERNON, F.** (Coordinador) y Otros (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato.* España : Graó.
- **ITURRIOZ, G.** (2000) Desafíos actuales en contextos críticos: el tutor en los proyectos de educación a distancia. IV JORNADAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA MERCOSUR/SUL2000. "EDUCACIÓN A DISTANCIA: CALIDAD, EQUIDAD Y DESARROLLO". BUENOS AIRES, JUNIO DE 2000
- **JACKSON, PH.** (1992) *La vida en las aulas.* Madrid. Morata
- **KEEGAN, D.** (1986). *The foundations of distance education.* Londres: Croom Helm.
- **LANGFORD, G** (1993) *La enseñanza y la idea de Práctica social* en Carr , W. "Calidad Educativa. Diada editora S.L.
- **LÁZARO, A.** (1997) La acción tutorial de la función docente universitaria, en P. Apodac y C. Lobato *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación.* Barcelona. Alertes/Psicopedagogía. Páginas 71-101
- **LIBEDINSKY, M.** (1990) *La educación a distancia: deseos y realidades.* OEA. Buenos Aires. Argentina.
- **LION, C.** (2004) Mitos y perspectivas en la educación a distancia. *Educación y Tics.* Portal educar.
- **LITWIN, E.** (1994). "La evaluación de programas y proyectos : un viejo tema en un debate nuevo". En *Universidad y Evaluación . Estado del debate.* PIGRÓS A. Y KROSCH, P. Compiladores. . Bs. As. Aike Grupo Editor.

- **LITWIN, E.** (1995) *La Educación a Distancia: una modalidad en desarrollo.* Versiones nº 3 y 4. Páginas . 15-18.
- **LITWIN, E.** (1996) *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda.* En Camilloni, A, W. y Otros. *Corrientes didácticas contemporáneas* Buenos Aires.Ed. Paidós.
- **LITWIN , E.** (1997) *Las Configuraciones Didácticas Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires.Paidós.
- **LITWIN , E.** (1997) *La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas en el aula.* Buenos Aires. El Ateneo.
- **LITWIN, E. (Compiladora)** (2000) *La Educación A Distancia.* Buenos Aires: Amorrortu.
- **LITWIN, E.** (2000). *De las tradiciones a la virtualidad.* En Litwin, E. (compiladora). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa.* Paidós. Buenos Aires.
- **LITWIN, E.** (Octubre de 2003) "Prácticas docentes con tecnologías: del talismán a la buena enseñanza". *17 Encuentro Internacional de actualización Docente. de. Mar del Plata COPEA. (Miembro Asociado a OEA).*
- **LITWIN, E.** (Junio de 2003). Conferencia Inaugural: "El oficio del docente: una perspectiva desde la Psicología y la Didáctica". *Universidad de la República. Facultad de Psicología. Montevideo.*
- **LITWIN, E.** (Octubre de 2004). "La tecnología Educativa en las prácticas de los docentes" Conferencia en el 2° *Congreso Internacional de Educación.* Universidad Nacional del Litoral.
- **LITWIN, E.** (2005) *Teconologías en tiempos de Internet.* Buenos Aires. Amorrortu.
- **LÓPEZ R., L. I.** (2000): *Abriendo puertas. Los estudios de casos desde un enfoque innovador y formativo.* Investigación en la Escuela. Páginas 103 –111. Sevilla.
- **LUCARELLI , E,** (1996) *La programación curricular en el aula universitaria.Un desafío para el docente.*Buenos Aires.Biblos.
- **LUCARELLI , E, LEITE, D., E. Y OTROS.** (1998). *Inovacao como fator de revitalizacao do ensinar e do aprender na universidade.*IICE. Año VII. N°12. Buenos Aires. FFyL. UBA.
- **LUCARELLI, E. (comp.)** (2000) *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación.* Buenos Aires.Ed Paidós. Educador.

- **LUGO, M. T. Y OTRO.** (1999) *Capacitación a Distancia: Acercar la lejanía.* Buenos Aires. Ed. Magisterio Río de La Plata.
- **MCISAAC, M.S. Y GUNAWARDENA, C.N.** (1996). "Distance Education". In: Jonassen, D.H. (ed). *Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology.* New York, N.Y: Simon & Schuster-Macmillan, Páginas 403-437
- **MAGGIO, M.,** (2000). El tutor en la educación a distancia. En Litwin, E. (compiladora). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa.* Buenos Aires. Paidós.
- **MALLART, J.** (2000) "Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje", *Revista Española de Pedagogía*, 217, 417-438.
- **MARSHALL, C. & ROOSMAN, GM** (1989). *Designing qualitative research.* Londres. Sage
- **MARCELO G. C.** (1991) *El Estudio de Caso: Una estrategia para la formación del Profesorado y al Investigación Didáctica.* En Marcelo, C., Parrilla, A., Mignorance, P., Estebaranz, A., Sánchez, M.V. y Llinares, S.(Eds.)
- **MARTÍNEZ GUARINO, R.** (1996) *Estrategias de gestión y microplaneamiento.* Bs. As. Lumen Humanitas
- **MERCER, N.** (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos.* Madrid. Paidós.
- **MONEREO, C.** (1995) Enseñar a conciencia ¿Hacia una Didáctica metacognitiva? *Revista Aula.* Número 34. Páginas 74-80
- **MONEREO C , POZO J** (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía.* Madrid. Síntesis.
- **MOORE, M.** (1994). *Distance education: a systems view.* Belmont : Wadsworth Publising Company.
- **MORÍN, E** (2002) *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa.* Bs. As. Edi. Nueva Visión.
- **PAGÉS, A.** (1996) "La Acción Tutorial en el Proyecto Educativo pedagógico de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)". Seminario Internacional Sistemas Tutoriales en la Universidad. Facultad de Ciencias Económicas. Buenos Aires. UBA. Abril 1996.
- **PÉREZ GÓMEZ, A. I. y GIMENO, J.** (1992). *El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud*

pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, 17. Páginas 51-73.

- **PÉREZ GÓMEZ, A. I. y GIMENO, J.** (1988) "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico", *Infancia y aprendizaje*, núm. 42. 1988. Páginas . 37-63.
- **PEREZ LINDO A.** (1985) *Universidad, política y sociedad*. Bs. As. Eudeba.
- **PÉREZ SERRANO, G.** (1994) *Investigación educativa. Retos e interrogantes*. Madrid. Edit. La Muralla.
- **PORLÁN, A. R. Y RIVERO, G.A.** (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla. Díada.
- **PRIETO CASTILLO, D.** (1995): *Educación con sentido. Apuntes para el aprendizaje*. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas/Editorial UNC
- **RODRÍGUEZ DIÉGÜEZ, J.L.** (1995): *Tecnología educativa: Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Alcoy, Marfil.
- **RODRIGUEZ GOMEZ G, GIL FLORES J, GARCÍA JIMÉNEZ.E** (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona. Aljibe.
- **ROSA DE RIAÑO M Y OTROS.** (2004) *La configuración didáctica en entornos multimediales: desafíos y reflexiones sobre la práctica*. Disponible en :www.fgsnet.nova.edu/cread2/pdf/Riano.pdf
- **RUIZ, J.** (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao Universidad de Deusto.
- **SALINAS, J.** (1999a). *Las redes en la enseñanza*. En CABERO, J. (Coord). *Medios audiovisuales y Nuevas Tecnologías para la formación del profesorado en el siglo XXI*. Murcia: DM
- **SALINAS, J.** (2000) *El rol del profesorado en el mundo digital*". En Del Carmen, L. (ed.). *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Universitat de Tutorial en la Enseñanza Universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 13.
- **SÁNCHEZ-CRIADO T Y BLANCO F.** (DICIEMBRE 2005) Publicado en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, Ed. Electrónica* Núm. Especial. Noviembre. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. ISSN: 1578-9705
- **SANTOS GUERRA, M.** (1993). *"Hacer visible lo cotidiano". Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid Editorial Akal.
- **SCHEIN, E.** (1998), *"Can Learning Cultures Evolve ? The New Workplace"*, Pegasus Communication Inc, 1998.

- **SENÉN GONZÁLEZ, S.** (1990). *Pautas y criterios para la organización del proceso de planificación educativa*. Bs. As. Edit. N/D.
- **SIRVENT, M. T.** (1994) *Educación de adultos: Investigación y participación*. Bs. As. Coquena Grupo Editor SRL.
- **SIRVENT, M. T.** (1997) Breve diccionario Sirvent. Conceptos iniciales básicos sobre la Investigación en Cs. Sociales. Marzo.CEFyL. Apunte de Cátedra.
- **SIRVENT, M. T.** (1998); *Memorias seminario-taller de investigación*. Maestría en Didáctica.UBA.
- **SIRVENT, M. T.** (1999) *Problemática metodológica de la investigación educativa*. Revista IICE. Año VIII. Número 14. Páginas 92-100.
- **SIRVENT Y OTROS** (1999) *Memorias de clases*.Maestría en Didáctica.UBA. Sede San Luis.
- **SHERRY, L.** (1996). "Issues in Distance Learning". International Journal of Educational Telecommunications. Disponible en: www.cudenver.edu/public/education/sherry/pubs/issues.html Steiner, Virginia.
- **SCHON, D.**(1983) *The reflective practitioner: How professional think in action*.N. York.Basic Books.
- **SCHON. D.** (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid. Ediciones Paidós.
- **SOLARI A., JURE I.** (2000) *Un proyecto de articulación entre el nivel medio y el universitario: módulo "Estrategias de Aprendizaje" y capacitación de docentes tutores*. X Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación. La Educación ante la necesidad de cambio. Concreciones y posibilidades epistemológicas, metodológicas y de intervención. Departamento de Ciencias de la Educación .Facultad de Ciencias Humanas. UNRC.
- **SOLARI A.** (2004) *Un desafío hacia el futuro: educación a distancia, nuevas tecnologías y docencia universitaria*. Latineduca 2004. Disponible en:www.ateneonline.net
- **SOLARI A.** (2004) *Una propuesta de capacitación para docentes de nivel medio: tutorías y nuevas tecnologías*. Latineduca 2004. Disponible en:www.ateneonline.net
- **STAKE, R.E.** (1998) *Investigación con estudios de casos* Madrid. Morata.
- **SHULMAN, L.S.** (1992): *Renewing the Pedagogy of Teacher Educator: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching*, Ponencia presentada al "Primer

Congreso Internacional sobre las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado", del 6 al 10 de Julio. Santiago de Compostela,

- **TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R.** (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós básica.
- **TEDESCO, J** (2002) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires Fondo de Cultura Económica.
- **TEJADA F. J.** (1997): *El Proceso de Investigación Científica*. Barcelona. Fundación "LaCaixa".
- **TORRES VELANDIA, A.** (2000) "La Educación Virtual: un nuevo paradigma de la educación superior a distancia" [En línea]. Revista Digital Reencuentro, Análisis de problemas universitarios No. 28.
- **VELÁZQUEZ, P, ISAACS, S., Y OTROS.** (2000) *Perfeccionamiento en educación a Distancia. Una realidad en la Universidad de la Frontera*. Paper presentado en el VI Seminario Latinoamericano de Universidades y desarrollo regional. Red de Universidades Regionales Latinoamericanas (UREL). Chile. La Serena.
- **VILLA S., A.** (1985): *Multidimensionalidad del Modelo de Profesor Ideal y Condicionantes estructurales que lo determinan*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- **VILLAR ANGULO (COORD.)** (1995): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- **VYGOTSKI, L.S.** (1977) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- **WENGER, E** (1998) *Communities of practice* Cambridge University Press, Cambridge UK
- **WERTSCH, J. V.** (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- **WOODS, P.** (1995): *La escuela por dentro*. Barcelona. Paidós.
- **ZABALZA, M. A.** (1996) *La enseñanza universitaria; Roles, funciones y características*. En RODRIGUEZ, J (Ed) (1996): Seminario sobre Formación y evaluación del profesorado universitario.

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

- Res. C.S. Nº 001/96. *Estatuto Universitario*. UNRC.
- Resol. CS. 271/91. *Creación de Comisiones Curriculares Permanentes* UNRC.

- *Declaración de la Asamblea Universitaria. UNRC. Año 2001.*
- *Resol CS. 176/01. Creación Consejo de Educación a Distancia. UNRC.*
- *Resolución N° 023/84 y 006/87 002/88-134 /88. Régimen general de la carrera docente.*
- *Resol. CD. 113/03. Proyecto para la Creación de Dirección de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas. UNRC*
- *Resol CD. 10/04. Reglamento de actividades de los docentes afectados a la enseñanza de grado por la modalidad a distancia. Facultad de Cs. Económicas. UNRC.*
- *Resolución Rectoral N° 302/04. Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado. SECyT. UNRC.*

7. ANEXOS

ANEXO 1

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Económicas

VISTO, la propuesta presentada por la Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Económicas, referida al Anteproyecto para LA IMPLEMENTACIÓN DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LAS CARRERAS DE GRADO; Y

CONSIDERANDO:

Que el Anteproyecto aludido en el VISTO de la presente Resolución, estará organizado por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, a través de la Secretaría Académica.

Que el referido Anteproyecto surge como respuesta a las necesidades de formación de diferentes grupos sociales que se ven imposibilitados de acceder al conocimiento a través de los sistemas tradicionales de la educación formal.

Que tiene como principal objetivo realizar una primera experiencia de desarrollo de un programa de Educación a Distancia, en la Facultad de Ciencias Económicas para evaluar las posibilidades futuras de darle continuidad a las carreras de grado con esta modalidad y de desarrollar cursos específicos de programas educativos, de manera permanente.

Que el Anteproyecto para LA IMPLEMENTACIÓN DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LAS CARRERAS DE GRADO esta prevista como una experiencia piloto en educación y se pretende desarrollar el programa de estudios de las asignaturas del primer año a distancia y, eventualmente del quinto año de las Carreras previamente seleccionadas.

Que el asunto se trató y aprobó en Sesión Extraordinaria del día de la fecha, según consta en el Acta del Libro respectivo N° II/2001 de este Cuerpo.

Por ello, y en orden a lo normado por el Art. 32º, del Estatuto de esta Universidad.

EL CONSEJO DIRECTIVO

DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS

RESUELVE:

ARTICULO 1º- Aprobar el Anteproyecto para LA IMPLEMENTACIÓN DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LAS CARRERAS DE GRADO, organizado por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Económicas

Por ello, y en orden a lo normado por el Art. 32º, del Estatuto de esta Universidad.

**EL CONSEJO DIRECTIVO
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS**

RESUELVE:

ARTICULO 1º-Aprobar el Proyecto Final correspondiente a la IMPLEMENTACIÓN DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LAS CARRERAS DE GRADO, organizado por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, a través de la Secretaría Académica, cuyas especificaciones se describen en el Anexo de la presente Resolución.

ARTICULO 2º-Elevar al Consejo Superior el Proyecto Final correspondiente a la IMPLEMENTACIÓN DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LAS CARRERAS DE GRADO, a los fines de su tratamiento.

ARTICULO 3º-Regístrese, comuníquese, publíquese. Tomen conocimiento las Áreas de competencia. Cumplido, archívese.

DADA EN SALA DE SESIONES DEL CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS A LOS TREINTA DÍAS DEL MES DE JULIO DOS MIL UNO.

RESOLUCION Nº 161

Cra. GRACIELA I. RECABARREN
SECRETARIA ACADÉMICA
Facultad de Ciencias Económicas

Lic. FERNANDO A. LAGUARDA
DECANO
Facultad de Ciencias Económicas



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias

RESOLUCION N° 161

FECHA: 30 JUL 2001

A N E X O

PROYECTO

**PLAN DE ESTUDIO (CICLO BASICO) DE LAS CARRERAS DE CONTADOR
PUBLICO, LICENCIATURA EN ECONOMIA Y LICENCIATURA EN
ADMINISTRACION CON GESTION A DISTANCIA**

- Introducción
- Fundamentación de la conveniencia y viabilidad de la utilización de la modalidad a distancia para el dictado de la carrera
- Determinación del público al que está dirigido el sistema
- Inserción de la carrera en la estructura académica de la Universidad, Instituto Universitario o Unidad Académica de la que depende
- Dependencia orgánico Funcional de la carrera

Organización administrativa y evaluación del sistema de gestión a distancia que sustenta el desarrollo de la carrera

Identificación de la carrera



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Eco

Contenidos y Metodologías

- **Contenidos Mínimos**
- **Estructura lineal del diseño curricular**

Otros requisitos

Articulación con otros Planes de Estudio

Copias autenticadas de Actos Resolutivos

Anexos



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Económicas

proximidad y por las características de su oferta es la opción que eligen los estudiantes para realizar sus estudios de grado.

Las poblaciones de las cuales provienen en general, están ubicadas al sur y al este de la provincia de Córdoba, se trata de poblaciones con un alto grado de vinculación a la actividad agrícola ganadera; muchos de ellos mantienen incluso su lugar de residencia en la zona rural. El esto proviene de la zona de Cuyo (San Luis, Mendoza y San Juan) y en menor cantidad de la zona norte de Córdoba u otras provincias.

Vivir en Río Cuarto para estudiar significa para la familia o para el propio estudiante, en el caso de que trabaje, una importante inversión. El gasto promedio mensual, teniendo en cuenta el costo del alquiler, la comida, la compra de apuntes y el transporte es de entre \$ 200 y \$ 350 dependiendo de las posibilidades económicas de cada uno.

En épocas de crisis económicas como la actual un importante porcentaje de familias no pueden enviar a sus hijos a estudiar porque no pueden afrontar el incremento del gasto económico que representa.

Poder dictar las carreras con la modalidad de Educación a Distancia permitiría, entonces, darle la oportunidad a muchas personas que no pueden vivir en Río Cuarto de estudiar, accediendo a un sistema de estudios más económico con la misma calidad educativa. De alguna manera la educación a distancia, en este caso estaría cumpliendo con uno de sus principios fundamentales que es la democratización de la educación.

Otro punto a analizar y tener en cuenta se vincula con las características de las carreras que ofrece la Facultad de Ciencias Económicas que por sus características se trata de áreas disciplinares específicas que pueden adecuarse perfectamente a la modalidad. En este sentido un equipo de trabajo integrado por especialistas del área de la educación y las



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Económicas



Este programa de Educación a Distancia ha comenzado a trabajar en la conformación de su sistema de gestión y administración con el fin de organizar los subsistemas de inscripción, elaboración de módulos de aprendizaje, tutorías, etc. con el fin de crear un ámbito de gestión que pueda articularse sin problemas dentro del organigrama administrativo de la Facultad.

III. Determinación del público al que está dirigido el sistema.

Como anticipáramos en el punto anterior este programa esta dirigido a personas interesadas en estudiar las carreras que ofrece la Facultad de Ciencias Económicas que por distintas razones (por trabajo, problemas económicos o de salud no puedan desplazarse hasta la Universidad.

Además este dirigido a todos aquellos alumnos que algún momento comenzaron a estudiar estas carreras pero por algunas de las razones mencionadas tuvieron que abandonar los estudios las distintas etapas del plan de estudios.

Con el fin de tener más claridad acerca del alumno que imaginamos estudiará con esta modalidad, realizamos entre los ingresantes del 2001 una encuesta cuyo objetivo era conocer la actitud de los estudiantes frente a la posibilidad de estudiar con esta modalidad y sus características sociales, saberes adquiridos en el manejo de tecnología y posibilidades de acceso a medios de comunicación más personales como el teléfono o el acceso a Internet.

La muestra se realizó sobre un total de 380 alumnos, el 56 % son mujeres y el 44% de hombres. El 84% son jóvenes de entre 18 a 22 años.

Entre los datos más útiles e interesantes que pudimos recoger es que ante la pregunta "Usted estudiaría con la modalidad a Distancia, un 45% estuvo distribuido en partes iguales entre el Si y el No, pero el 55% contestó que lo pensaría.



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Económicas

las características particulares de esta modalidad y de su funcionamiento asincrónico, para llevar adelante este proyecto y un correcto funcionamiento del sistema se propone la creación de un área específica dentro de la Facultad con dependencia de la Secretaría Académica y en estrecha relación con los distintos departamentos de cada una de las áreas disciplinares.

2. Jurisdicción territorial

La oferta educativa de las carreras a Distancia que implementará esta Facultad será dentro de la Región de influencia de esta Universidad en la provincia de Córdoba: nos estamos refiriendo a las zonas urbanas y rurales que abarcan las poblaciones del sur de Córdoba teniendo en cuenta que en la misma provincia existen dos Universidades Nacionales más (Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Villa María). Para mayores detalles se adjunta mapa con localización de la Universidad y zona de influencia.

VI. Diseño de Organización , Administración y Evaluación del sistema de gestión a distancia.

1. Descripción de la organización:

Para la implementación de las carreras se propone, como lo expresáramos más arriba, la creación de un área de Educación a Distancia dependerá de la Secretaría Académica de la Facultad y tendrá como funciones:

- la administración del subsistema de tutorías .
- la gestión de la elaboración de los módulos impresos
- la administración del subsistema de evaluación del proyecto



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Económicas

- la atención de alumnos en lo vinculado a la modalidad.
- la capacitación y asesoramiento a los docentes que trabajen en la modalidad.

Esta área desarrollará sus funciones teniendo en cuenta el siguiente esquema de planificación:

- a) En el primer tramo se avanzará sobre la implementación de las asignaturas correspondientes al primer cuatrimestre del ciclo básico.

Para ello se ha determinado trabajar con módulos impresos, teniendo en cuenta que la unidad académica no cuenta aun con la capacidad tecnológica para trabajar con entornos virtuales y que el perfil de alumno esperado no tiene tampoco la capacidad técnica estudiar con estos sistemas.

A los fines de mantener una adecuada organización se propone dividir los contenidos de cada asignatura en cuatro módulos; cada uno de los módulos contendrá:

- 1- Desarrollo conceptuales de contenidos curriculares específicos mediados pedagógicamente por profesionales especializados.
- 2- Actividades prácticas destinadas al trabajo con los contenidos del módulo.
- 3- Actividades prácticas para el trabajo con la bibliografía propuesta por el autor.
- 4- Actividades prácticas de transferencia.

Estos módulos serán redactados por los profesores con la ayuda personalizada de los integrantes del equipo del área de Educación a Distancia.



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Económicas

El área estará integrada por lo menos por cuatro personas encargadas del control, la calidad y la atención del sistema.

Esta área gestionará las estrategias más adecuadas para llevar un control personalizado el alumno; mediante este sistema se podrá saber:

1. Rendimiento del alumno
2. Módulos aprobados y por aprobar.
3. Cantidad de consultas hechas
4. Tipos de consultas realizadas
5. Consultadas al sistema
6. Tipo de consultas
7. Cantidad de trabajos prácticos corregidos
8. Cantidad de trabajos prácticos que adeuda
9. Notas obtenidas.

El área estará integrada por:

- Un coordinador/dora
- Un asesor/ra pedagógico.
- Dos administrativos
- Un/a especialista en informática

Para evitar erogaciones económicas adicionales para la Facultad se afectará parte de las horas de dedicación al personal profesional y Técnico especializado que lleva a cabo tareas específicas en otras áreas de la Facultad



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Económicas

Reglamento de Alumnos de la modalidad a distancia

No contando aún la Universidad con un reglamento alumnos para la modalidad, la Facultad de Ciencias Económicas esta elaborando un borrador que será presentado a las instancias correspondientes para su revisión y aprobación.

Organización y Funcionamiento de las Tutorías

Se propone considerar la posibilidad de utilizar como sistema de gestión y administración tutorial al SIAT (Sistema de asistencia a la teleformación). Este sistema permitirá sistematizar los datos necesarios para el control de las tutorías; así como también generar un vinculo en la administración del sistema de los tutores con los encargados de la gestión y administración del área; ya que los propios tutores podrán acceder a la información de los alumnos y controlar la cantidad de veces que han realizado la consulta, el día que lo hicieron; además de poder dar de baja y de alta a alumnos sin que esto implique problemas de gestión, ya que este sistema funciona en red para todas las áreas que estén conectadas a él.

VII. Descripción del subsistema de producción y diseño de materiales

Los materiales Impresos.

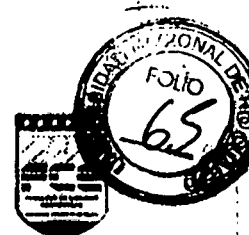
Los materiales impresos estarán diseñados a partir de una serie de consideraciones pedagógicas, comunicacionales y vinculadas con las características de la modalidad a Distancia.

Estos materiales tienen fundamentalmente la consideración tres miradas:

la del especialista de la disciplina, la de la especialista en pedagogía y la del especialista en la modalidad.

Estos tres universos de conocimientos, se pretende, deberán confluir en un solo producto que tendrá las siguientes características:

1. Un alto grado de mediación pedagógica



Organización de los equipos de Trabajo

Los equipos de trabajo se organizarán de la siguiente manera:

Sistema pedagógico	Sistema de Diseño y producción
Contenidistas: Profesores Titulares o responsables de las asignaturas	Diseño Gráfico: Dpto. Producción Audiovisual – Área Gráfica UNRC
Tutores: Jefes de Trabajos Prácticos o Auxiliares de las asignaturas	Impresión de Materiales: Dpto. de Imprenta UNRC
Asesoramiento pedagógico y Mediación: Prof. Susana Ríos	Distribución y Gestión del Sistema Área de Educación a Distancia Fac. Cs. Económicas UNRC
Mediación Comunicacional: Prof. Claudio Asaad	Evaluación del Proyecto: Área de Educación a Distancia UNRC

Subsistema de evaluación del Proyecto

El proyecto se evaluará de acuerdo con el modelo de indicadores propuestos por Directrices para la Educación a Distancia. Consejo de Calidad en la Educación Superior (HEQC), Agencia de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (QAA), Gran Bretaña, 1997.

Las propuesta de evaluación de este documento esta basada en una serie de cuestionamientos que deben analizarse hacia el interior del sistema y de su relación con el entorno educativo.

Las diferentes etapas de la evaluación del proyecto generaran informes parciales que se utilizarán para revisar cada una de las acciones desarrolladas hasta ese momento. De este modo podrán corregirse errores durante el desarrollo de las planificaciones y prever resultados en acciones futuras.



La evaluación del proyecto considerará, luego de cumplida la primera etapa; un proceso de evaluación externa especializada en la gestión de la modalidad a distancia.

VIII. Identificación de la Carrera

1. Denominación de la carrera: Contador Público, Licenciando en Economía, Licenciado en Administración. Se deja expresa constancia que en el presente proyecto la propuesta se estructura a partir de considerar el tramo curricular correspondiente al Ciclo Básico
2. Denominación del Título: Contador Público – Licenciado en Economía – Licenciado en Administración

Perfil del Título

Alcances del Título

La ley Nacional Nro. 20488 que reglamenta el ejercicio de las profesiones en Ciencias Económicas en el ámbito nacional, en el artículo 13 determina qué trabajos requerirán el Título de Contador Público. Sobre esa base y la resolución 271/91 y sus Anexos 1 y 2 del Consejo Superior de la UNRC y de los contenidos elaborados por el CODECE y las demandas de la realidad nacional, regional e internacional que atiende al perfil profesional, se describen a continuación los campos de desarrollo profesional.

Campos Profesionales

Contador Público: Es el responsable de la generación y organización de un determinado tipo de información –la Contable- con el objeto de ser útil para la toma de decisiones en distintos niveles: empresas, organismos públicos, entes de control fiscal, bursátiles, societarios, financieros, previsionales, etcétera.



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Eco

A su vez y dentro de lo previsto en la Ley Superior de Educación y en referencia a incorporación en calidad de alumnos por parte de postulantes mayores de 25 años sin títulos de estudios secundarios, esta Facultad aplica la normativa existente en Resolución del Consejo Superior n° 114 del 11 de septiembre del año 2000, de Universidad Nacional de Río Cuarto (Va Anexo)

Zona de Residencia de los alumnos:

De acuerdo con lo expresado en el punto II. Público al que esta dirigida la oferta educativa; los alumnos provienen de:

Del total de la muestra sólo un 40% son de Río Cuarto, el 42% de la Provincia de Córdoba y el 16% provienen de otras provincias; en general de las provincias de San Luis, Mendoza, San Juan, La Rioja y en menor medida de Catamarca, San Cruz y Chubut



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias

Plan de Estudio

Organización general

PLAN DE ESTUDIO

CICLO BÁSICO

CONTADOR PUBLICO - LIC. EN ECONOMÍA - LIC. EN ADMINISTRACION

PRIMER AÑO

PRIMER CUATRIMESTRE

CODIGO	ASIGNATURAS	DEDICACION (cuatrimestral)	CARGA HORARIA SEMANAL	CARGA HORARIA TOTAL	CORRELATIVO
4201	Matemática I	Cuatrimestral	8 horas	100	
4401	Lógica y Metodología de las Ciencias	Cuatrimestral	6 horas	80	
4702	Contabilidad Básica	Cuatrimestral	10 horas	120	

Total horas: 300

SEGUNDO CUATRIMESTRE

4202	Matemática II	Cuatrimestral	8 horas	100	4201 (R)
4701	Historia económica Social	Cuatrimestral	6 horas	80	
4301	Introducción a la Economía	Cuatrimestral	6 horas	80	4201 (R) 4702 (R)
6234	Estudios de la Constitución Nacional ()	Cuatrimestral	6 horas		

Total horas: 260



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias E

Total Horas Ciclo Básico: 1200 horas

**** Tipos de correlatividad:** (R) Regular para cursar y rendir. (A) Aprobada para cursar y rendir.

Estructura General: Modalidad de agrupamiento

Ciclos: Períodos temporales integrados por varias asignaturas y cursos dan mayor unidad al proceso educativo y las áreas de trabajo:

El plan de estudios propuestos para las tres carreras está organizado en ciclos denominados Ciclo Básico y que comprende el primer y segundo año de la carrera y Ciclo Específico que comprende el tercer, cuarto y quinto año de la carrera.

Ciclo Básico y de Formación General: comprende estudios comunes, en la mayor parte del ciclo, a las tres carreras de Ciencias Económicas de esta Facultad. Se dice formación básica en cuanto que los alumnos se aproximan y se apropian de estos conocimientos como un necesario basamento para articularlos con los conocimientos más sustantivos de la etapa siguiente, y formación general dado que la conforman asignaturas acordadas con las diferentes carreras y que se visualizan como necesarias para favorecer la comprensión de los contenidos disciplinarios de las Ciencias Económicas. El Ciclo Básico de Formación General incluye dos tramos compuesto por 7 asignaturas curriculares cada tramo con la incorporación del distintos niveles del dominio de lengua extranjera bajo un sistema extracurricular aunque con obligatoriedad de cursado y carga horaria asignada al sistema presencial. Para la modalidad a Distancia se propone la aprobación de las asignaturas mediante un examen de suficiencia. El alumno puede solicitar tu examen dos meses antes de rendir el examen final presencial; de igual modo estará a disposición el material impreso correspondiente, que se elaborará de acuerdo con los criterios ya definidos.



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Económicas

con interacción de las diversas disciplinas y habilidad para comunicarse en el ámbito nacional e internacional y en los bloques regionales, traspasando las fronteras en un ejercicio responsable en países distintos que el propio.

Contenidos y Metodología

En cuanto a los lineamientos metodológicos del proceso de enseñanza aprendizaje, se está convencido que el proceso de formación implica desarrollar tanto la capacidad crítica como la aptitud práctica para plantear y resolver problemas reales o virtuales. La formación teórica y fáctica es una condición necesaria, pero requiere su integración y procesamiento en estructuras conceptuales que sean útiles para abordar y solucionar los problemas que se presentan en el devenir del ejercicio profesional, académico, investigativo, etcétera.

Esta visión tiene implícita la necesidad de operar en el nivel pedagógico, didáctico e instruccional con una visión donde el contenido, los procedimientos y las actitudes formen un conjunto articulado que opere dando posibilidades superadoras a los alumnos que opten por esta carrera.

Los aspectos metodológicos, estratégicos y técnicos del proceso de enseñanza-aprendizaje darán cuenta de las particularidades de los objetos de conocimiento, donde la interacción entre el docente, el alumno, los contenidos, los medios y recursos disponibles, incluida la tecnología educativa, permitirán acrecentar una formación sólida y permanente.

CONTENIDOS MINIMOS DEL PLAN VIGENTE (1980)

1) Matemática I: Elementos de la Teoría de Lógica Simbólica – Conjuntos
Elementos de la Teoría de los Números - Geometría Analítica - Conjuntos de Puntos- - Funciones Escalares -Límite - Continuidad - Derivada - Aplicaciones.



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Económicas

10) Recursos Económicos: Significado e importancia de los recursos Los Factores naturales Las Regiones climáticas Los recursos hídricos Sectorización de la economía Indicadores de desarrollo y subdesarrollo Regionalización Los recursos desde el punto de vista geopolíticos y geoestratégicos El papel de los recursos en los conflictos limítrofes Los recursos humanos Los recursos del sector primado: agricultura, ganadería, pesca, forestación y minería La industria: situación actual y perspectivas de cada uno de los subsectores La Energía Los transportes y las comunicaciones El factor turístico La infraestructura comercial argentina.

11) Análisis Económico: La teoría de los precios y la asignación de recursos. La demanda del consumidor. Elasticidad de la demanda. La función de producción. La oferta. Los costos de producción. Corto y largo plazo. Los mercados. El mercado competitivo. Equilibrio de corto y largo plazo. La oferta de la empresa y de la industria. Monopolio. Competencia monopolística. Oligopolio. Teoría de la distribución. El mercado de factores. Los modelos y la realidad. Incumplimiento de los supuestos. La intervención del estado.

12) Estadística y Probabilidad: Cálculo combinatorio Probabilidad Distribuciones de Probabilidad Parámetro Distribuciones Teóricas Números índices Series cronológicas Correlación y regresión Presentación de la información.

13) Principios de Administración: Empresa : el concepto y los elementos que la integran. El contexto del Administrador El contexto de la Administración en Latinoamérica Evolución de las ideas en Administración Escuelas clásicas y neoclásicas Escuelas Modernas de Administración Teoría general de sistemas



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Económicas

Objetivos La problemática de su fijación Tipologías de cursos de acción futura
Métodos de pronósticos Planes Significado y propósitos de Organización
Organigramas Circuitos Cursogramas Dirección Motivación Relaciones La
comunicación y el proceso de decisión Coordinación El control de la empresa
Tecnología de la información mejorada Administración por objetivos Su inserción en
el proceso organizacional

14) Computación I: Introducción Programación simbólica Diagramación Idioma
Programación Archivos Paquetes de programas.

15) Filosofía: Filosofía y vida. Elementos de Filosofía de la Ciencia. Bases para una
Filosofía del Hombre (Antropología Filosófica). La concepción de la Filosofía en los
textos de grandes filósofos.



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Económicas

Estructura Lineal del Diseño Curricular

Ciclo Básico

Primer Año

Primer Cuatrimestre

Matemática I

Lógica y Metodología de las Ciencias

Contabilidad Básica

Segundo Cuatrimestre

Matemática II

Historia Económica Social

Introducción a la Economía

Estudio de la Constitución Nacional (*)

Deportes

Segundo Año

Primer Cuatrimestre

Matemática II

Contabilidad Superior

Recursos Económicos

Análisis Económico

Segundo Cuatrimestre

Estadística y Probabilidad



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Económicas

La Facultad de Ciencias Económicas prevé un sistema de Pasantías para las tres carreras, Contador Público, Licenciado en economía y Licenciado en Administración. Dicho Régimen está contemplado en la Ley 25165 y sus modificaciones. (Anexo)

Articulación con otros planes de estudios:

Especificación del régimen de equivalencia con planes anteriores o con planes de otras carreras que se dicten en la universidad. Sistema de equivalencias entre planes. Acerca de este punto se realizaron las consultas respectivas al Ministerio de Educación con el propósito de conocer de que manera se realiza el pasaje de un alumno del sistema presencial a la modalidad a distancia y viceversa. Estamos al aguardo de la respuesta correspondiente.

Correspondencia con los fines y objetivos de la universidad

La Universidad Nacional de Río Cuarto es un instrumento apto para proveer la capacidad científica, técnica y profesional necesaria para la transformación del país¹. A su vez tiene por función esencial el desarrollo y la difusión de la cultura en todas sus formas a través de la enseñanza superior, la investigación científica, la preparación técnica y la elevación del nivel ético y estético.² La Facultad de Ciencias Económicas, al ser un órgano de Gobierno de la misma adhiere a estos principios fundantes, por lo que la Comisión de trabajo del Ante-Proyecto aquí presentado tuvo en consideración lo citado:

¹ Estatuto Universitario (1999): texto extraído de "Título Preliminar".

² Op. Cit. Título I, Capítulo I: Fines, página 6



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Económicas

las distintas etapas de la vida de dichos entes, desde su constitución hasta su liquidación, actuando ante los organismos de contralor y en el ámbito judicial en las materias que le son propias.

Su formación es inherente al hombre como eje del proceso económico y la evolución de las actividades humanas relacionadas con el mismo, poniendo su capacidad de análisis crítico al servicio de la toma de decisiones responsables.

Aspectos de la modalidad relacionados con su especificidad de gestión

Como Objetivos generales la Educación a Distancia tiene por finalidad:

- Ofrecer una nueva opción educativa manteniendo la calidad pedagógica y observando las particularidades del contexto social y cultural donde se desarrolla la propuesta y los requerimientos para la presentación de proyectos de Educación a Distancia determinadas por el Ministerio de Educación de la Nación.
- Posibilitar el acceso a la formación de grado a personas que por diferentes razones (enfermedad, trabajo, problemas económicos, etc.) no tienen la posibilidad asistir a clases al campus universitario.

Como objetivos específicos contempla:

Tener en cuenta las características de los contenidos curriculares y las particularidades de las áreas disciplinares que ofrece la Facultad de Ciencias Económicas.



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Económicas

Presupuesto/Financiación

Localización Física

El área esta localizada en el ala este del Edificio de la Facultad de Ciencias Económicas, ubicado en el campus de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que tiene su dirección legal en la ruta 36 Km. 601.

La localización exacta de la dirección por área, con las medidas específicas del local se adjuntan en el (Ver Anexo)

Asesores

El presente proyecto cuanta con el asesoramiento de dos especialistas: una asesora pedagógica y un asesor de la modalidad.

Además se solicitará asesoramiento y orientación del área de Educación a Distancia ubicada en la Secretaría Académica de la Universidad nacional de Río Cuarto. Además se solicitará la evaluación de especialistas externos.

Bienes de Capital

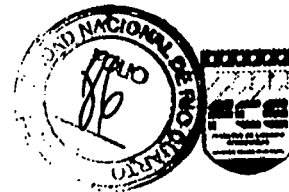
Recursos Económicos

Capital tecnológico

El área cuenta con recursos tecnológico propios mínimos y con los servicios especiales de las distintas áreas de la propia Facultad (área Informática y Área de Comunicación) así como también las centrales de la Universidad Nacional de Río



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Económicas

- Creación de un entorno de gestión y administración del sistema.
- Organización de sistemas tutoriales específicos.

En cuanto a los recursos tecnológicos propios el área cuenta con dos PC multimedia, una de ellas conectada a Internet con impresora. Además de la red Informática local (LAN) que depende del laboratorio de Informática de la propia Facultad.

Cra. GRACIELA I. RECABARREN
SECRETARIA ACADÉMICA
Facultad de Ciencias Económicas

Lic. FERNANDO A. LAGRAVE
DECANO
Facultad de Ciencias Económicas



Universidad Nacional de Río Cuarto



Facultad de Ciencias Económicas

RIO CUARTO 06 DE AGOSTO DE 2001

**SRES.
CONSEJEROS SUPERIORES**

La modalidad de Educación a Distancia se desarrolla como un área disciplinar con sus propias metodologías y procesos que amplía y redefine los objetivos pedagógicos del sistema de educación presencial.

Esta modalidad requiere de una adecuada elección del campo curricular donde se incluyen los programas y contenidos que se requieren transferir y un cuidadoso análisis de los recursos humanos y técnicos de la Institución, como así también, de las posibilidades presentes y futuras de sostener un área específica para la gestión y administración académica y organizativa que tal emprendimiento requiere.

Por tal motivo, solicito a este Cuerpo se autorice una Inscripción Preliminar, no vinculante a los fines de realizar un análisis serio y responsable de la demanda. El propio quehacer universitario nos impone esta estrategia y el contexto actual nos hace, necesariamente, ser cuidadosos de los planteos y pue en marcha de cualquier Proyecto con una responsable política de gestión a futuro.

Sin otro particular, saludo atentamente.

**Lic. FERNANDO LAGRAVE
DECANO
FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS**

DESPACHOS DE COMISION DE ENSEÑANZA



DESPACHO N° 301

Ref. Expte.: 63494

Fecha: 4/09/2001

TEMA: "Implementación de la modalidad de Educación a Distancia en las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas".

Visto, El Expediente N° 63415 correspondiente al Anteproyecto de "Implementación de la modalidad de Educación a Distancia en las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas", y

CONSIDERANDO

Que la Facultad de Ciencias Económicas propone, mediante el citado Anteproyecto la apertura de la modalidad a distancia para el dictado de las carreras de Contador Pública, Licenciatura en Economía y Licenciatura en Administración de Empresas, las que actualmente se dictan bajo los planes de estudio aprobados en 1980.

Que a la luz de la Resolución Ministerial N° 1716/98 corresponde que, ante la instrumentación de carreras bajo la modalidad a distancia, el reconocimiento de la validez nacional y los alcances de título se tramiten específicamente, independientemente de si los planes de estudio para la modalidad presencial contaren ya con el reconocimiento de validez nacional y alcances de título, según lo definido en el artículo 3° de dicha Resolución.

Que el Anteproyecto en cuestión respeta las pautas generales de presentación estipuladas en la Resolución Ministerial N° 1716/98, específicamente las mencionadas en el artículo 4° y 5° como requisitos.

Que asimismo, en función de la importancia institucional que adquiere esta iniciativa como primera propuesta para el dictado de carreras de grado bajo la modalidad a distancia, la Comisión de Enseñanza se abocó a un estudio en profundidad del Anteproyecto, requiriendo incluso ampliación de información a la Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Económicas y el equipo coordinador del proyecto.



VISTO, el Expte. N° 63415 correspondiente al Proyecto de "Implementación de la modalidad de Educación a Distancia" en las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas, y

CONSIDERANDO:

Que la Facultad de Ciencias Económicas propone, mediante el citado Proyecto la apertura de la modalidad a distancia para el dictado de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Economía y Licenciatura en Administración de Empresas, las que actualmente se dictan bajo los planes de estudio aprobados en 1980.

Que a la luz de la Resolución Ministerial N° 171/98 corresponde que, ante la instrumentación de carreras bajo la modalidad a distancia, el reconocimiento de la validez nacional y los alcances de título se tramiten específicamente, independientemente de si los planes de estudio para la modalidad presencial contaren ya con el reconocimiento de validez nacional y alcances de título, según lo definido en el artículo 3º de dicha Resolución.

Que el Proyecto en cuestión respeta las pautas generales de presentación estipuladas en la Resolución Ministerial N° 1716/98, específicamente las mencionadas en los artículos 4º y 5º como requisitos.

Que asimismo, en función de la importancia institucional que adquiere esta iniciativa como primera propuesta para el dictado de carreras de grado bajo la modalidad a distancia, la Comisión de Enseñanza se abocó a un estudio en profundidad del Proyecto, requiriendo incluso ampliación de información a la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Económicas y el equipo coordinador del proyecto.

Que a partir de dicho estudio la Comisión de Enseñanza considera factible y pertinente el Proyecto presentado para su implementación, con la introducción de algunas modificaciones en la propuesta original.

Que en función de los recursos humanos y disponibilidad Técnica básica para efectuar planificaciones siguiendo las exigencias de esta modalidad educativa, la Facultad prevé, la implementación de un cupo de 150 alumnos para la inscripción en las carreras de Contador Público, Licenciatura en Economía y Licenciatura en Administración de Empresas bajo esta modalidad, así como también la gratuidad en el acceso, según explícitamente se declara en el Proyecto.

Que asimismo, se evalúa que la Educación a distancia constituye una instancia de democratización de la Educación teniendo en cuenta que esta modalidad permite el acceso al conocimiento a personas que no pueden desplazarse hasta los centros educativos o que se encuentran imposibilitadas por razones laborales o de salud.

M



ursos humanos y disponibilidad técnica básica para efectuar modificaciones siguiendo las exigencias de esta modalidad cativa.

Artículo 4°: Dejar sentado que la propuesta de criterios a ser tomados en cuenta para cubrir el cupo establecido en el artículo deberá ser aprobado por este Consejo Superior, en acto solutivo a tal efecto, antes de la convocatoria a inscripción.

Artículo 5°: Definir que, en función de la Resolución Ministerial N° 1716/98 del Ministerio de Cultura y Educación, deberá requerirse ante el Ministerio de Educación el conocimiento de validez nacional y alcances del título previsto para los planes de estudio de las carreras de Contador Público, Licenciado en Economía y Licenciado en Administración Empresa, bajo la modalidad de educación a distancia.



VISTO, el Expediente N° 64275, referido al Proyecto de creación del Consejo de Educación a Distancia, y

CONSIDERANDO:

Que la Educación a Distancia es una nueva alternativa de las Universidades Nacionales para satisfacer las necesidades de conocimiento de diferentes grupos sociales que quedan al margen de las oportunidades educativas por problemas de trabajo, salud, falta de recursos económicos.

Que la necesidad de articular los diferentes proyectos e ideas que comienzan a surgir en el ámbito de distintas unidades académicas en la UNRC.

Que el Consejo de Educación a Distancia tendrá como objetivo principal la gestión de un espacio destinado al análisis discusión y asesoramiento en la implementación y desarrollo de propuestas educativas a distancia que surjan de las diferente área académicas de la UNRC.

Que se ha expedido la Comisión de Enseñanza.

Por ello, y en uso de las atribuciones que le fueron conferidas por el Art. 20° del Estatuto de esta Universidad Nacional.

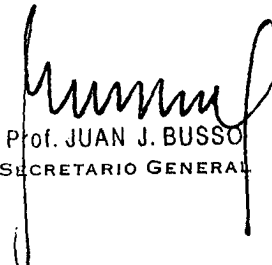
**EL CONSEJO SUPERIOR
R E S U E L V E :**

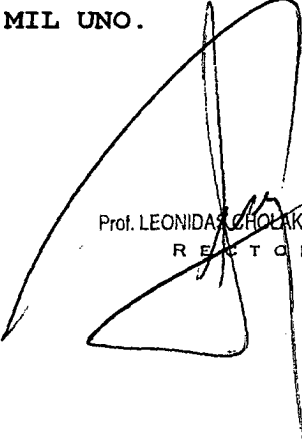
ARTICULO 1° -Aprobar la creación de un Consejo de Educación a Distancia conformado por un representante de cada una de las facultades bajo la coordinación del Consejo Académico de la UNRC, conforme a los lineamientos del Anexo I que forma parte de la presente resolución.

ARTICULO 3° -Regístrese, comuníquese, publíquese. Tomen conocimiento las Areas de competencia. Cumplido, archívese.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONSEJO SUPERIOR A LOS DIECIOCHO DIAS DEL MES DE DICIEMBRE DEL AÑO DOS MIL UNO.

RESOLUCION N° 176


Prof. JUAN J. BUSO
SECRETARIO GENERAL


Prof. LEONIDA CHOLAKY SOBARI
RECTOR



Universidad Nacional de Río Cuarto

COPIA

ST. JUAN CARLOS CARRANZA
DIRECC. ENT. DESPACHO Y ARCHIVO



VISTO, lo actuado en Expte N° 64275, con referencia a la creación y funcionamiento del Consejo Académico de Educación a Distancia, y

CONSIDERANDO:

Que el Consejo Académico de Educación a Distancia, fue creado como organismo dependiente del Consejo Académico de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, según Resolución 176/01.

Que por dicho acto resolutivo, se aprobó inicialmente la conformación de dicho Consejo y sus objetivos generales, lo que implicó la puesta en funcionamiento del mismo con un representante por Facultad y un Coordinador designado por el Rectorado de la Universidad.

Que durante el transcurso del año 2002 el citado Consejo, se abocó al análisis, evaluación y propuestas de lineamientos que orientaron la definición del perfil de la modalidad a distancia en el seno de esta Universidad.

Que en función de ello, el Consejo Académico de Educación a Distancia, propuso al Consejo Académico, la designación de una normativa que especificara los objetivos y funciones del mismo, en el marco de las políticas institucionales de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Que el Consejo Académico evaluó favorablemente dicha propuesta.

Que asimismo la Comisión de Enseñanza, introdujo modificaciones a la propuesta original.

Por ello, y en uso de las atribuciones que le fueron conferidas por el Art. 20° del Estatuto de esta Universidad Nacional.

EL CONSEJO SUPERIOR

Resuelve:

ARTICULO 1° Aprobar funciones y objetivos del Consejo Académico de Educación a Distancia, conforme se indica en el Anexo -I- de la presente.

ARTICULO 2° - Regístrese, comuníquese, publíquese. Tomen conocimiento las áreas de competencia. Cumplido, archívese.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONSEJO SUPERIOR A LOS DIECIOCHO DIAS DEL MES DE MARZO DEL AÑO DOS MIL TRES.

RESOLUCION N°

039



PROYECTO:
FUNCIONES Y OBJETIVOS DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN A
DISTANCIA

Frente a la necesidad de crear en el ámbito de la Universidad Nacional de Río Cuarto, políticas Institucionales y marcos normativos propios en lo relacionado a la implementación de cursos, carreras de grado y posgrado con modalidad a distancia o no presencial, se propone la definición de los siguientes objetivos y funciones del Consejo de Educación a Distancia, creado por Resolución del Consejo Superior N° 176/01:

OBJETIVOS:

- a. Propender a la legitimación de la Educación a Distancia como una modalidad de enseñanza y aprendizaje democratizadora e incluyente que favorece el acceso a la formación y capacitación de las personas de diferentes origen geográfico y situación socio-económica.
- b. Asesorar en lo académico y administrativo a los Consejos Directivos, Áreas, Departamentos y grupos de investigación en todo lo vinculado a la elaboración de proyectos educativos con modalidad a distancia o no presencial.
- c. Evaluar en forma continua la calidad educativa de los proyectos, programas, trayectos curriculares y programas que se desarrollen en el ámbito de las unidades académicas de la Universidad nacional de Río Cuarto.
- d. Favorecer la vinculación y el trabajo cooperativo con instituciones, locales, provinciales, nacionales e internacionales, en todos los aspectos relacionados con la educación superior, la extensión, la capacitación y la formación permanente con modalidad a distancia o no presencial.
- e. Fomentar protocolos de trabajo conjunto con empresas e instituciones relacionadas con la producción de medios y herramientas tecnológicas que puedan utilizarse para la mejora de los procesos de aprendizaje y la administración académica de los sistemas.
- f. Favorecer el mantenimiento de representaciones y actividades conjuntas en los organismos nacionales e internacionales que agrupan a Universidades e Instituciones educativas dedicadas a la educación a distancia.



FUNCIONES:

1. Proponer lineamientos generales acerca de los alcances, calidad educativa y características de los proyectos que puedan surgir con modalidad de educación a distancia en el ámbito de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
2. Elaborar propuestas educativas innovadoras tendientes a la mejora de la calidad pedagógica, a la ampliación de las ofertas de formación y capacitación y al adecuado funcionamiento de los proyectos que se desarrollen con esta modalidad de enseñanza.
3. Funcionar como instancia de asesoramiento, evaluación y/o seguimiento de anteproyectos de capacitación, actualización, carreras de grado o posgrado con modalidad a distancia generadas por equipos de las diferentes Facultades en las etapas de diseño de proyectos, con la finalidad de que los mismos cuenten con informes evaluativos luego de su ingreso a la Facultad y/o los Consejos Directivos y antes de su aprobación. La estructura de los proyectos presentados debe contener los siguientes aspectos:
 1. *Introducción.*
 2. *Fundamentación*
 3. *Dependencia del Proyecto y Responsabilidades institucionales asignadas a áreas, departamentos o equipos de trabajo.*
 4. *Objetivos Generales y Específicos.*
 5. *Beneficiarios Inmediatos.*
 6. *Proyecto de análisis del contexto socio cultural donde se implementará el proyecto.*
 7. *Diseño Pedagógico – didáctico.*
 8. *Horas equivalentes.*
 9. *Diseño de Materiales de Aprendizaje.*
 10. *Tecnología Audiovisual y Tecnología de la Información y de la Comunicación.*
 11. *Mediación Comunicacional y pedagógica.*
 12. *Subsistema Tutorial.*
 13. *Evaluación de los aprendizajes y Evaluación del Proyecto.*
 14. *Organización de la gestión académico – administrativa.*
 15. *Cuerpo docente: tutores, autores, facilitadores, coordinadores, etc.*
 16. *Derechos y deberes de los alumnos.*
 17. *Certificación de los estudios.*
 18. *Utilización de la Plataforma SIAT.*
 19. *Publicidad y difusión.*



20. *Presupuesto y financiamiento.*

21. *Cronograma de trabajo y plazos.*

22. *Transferencia de resultados.*

4. Asesor y trabajar conjuntamente con el equipo del Sistema Informático de Ayuda a la Teleformación (SIAT). En este sentido el Consejo de Educación a Distancia realizará las sugerencias pertinentes cuando considere que la propuesta es adecuada para ser implementada en la plataforma SIAT. Los responsables de la plataforma elaborarán un informe técnico fundamentando las posibilidades o no de incorporar el proyecto.
5. Organizar eventos, jornadas, congresos, cursos de especialización y/ o reuniones especiales de capacitación e intercambio de experiencias que propendan al perfeccionamiento y actualización teórico – práctica de los equipos de trabajo de las diferentes unidades académicas que trabajen con proyectos de este tipo.
6. Publicar y difundir las experiencias, reflexiones y producciones de investigación de los profesionales, docentes e investigadores que trabajen en algunas de las áreas vinculadas con la educación a distancia.
7. Diseñar Propuestas educativas a partir del análisis de las necesidades, y expectativas de formación del medio social y su relación con las posibilidades de oferta y de recursos humanos, técnicos y tecnológicos de la Universidad Nacional de Río Cuarto o alguna de sus áreas.

PROPUESTA :REGLAMENTO PARA DOCENTES
TUTORES

Primera Versión- Año 2002

Área de Educación a Distancia:

Coordinación Pedagógica Didáctica: Susana Ríos

Coordinación Comunicacional: ClaudioAsaad:dhujp.unrc.edu.ar

Gestión Administrativa: JuanMartellotto:administracionmarteIlotto.
eco.unrc.edu ar

Este instructivo pretende guiar las acciones e intervenciones de los Tutores del Sistema de Educación a Distancia puesto en funcionamiento en el presente año para el desarrollo del Ciclo Básico de las tres carreras que se dictan en la FCE.

- Una vez comenzado el cuatrimestre, de manera inmediata, los Tutores deberán ponerse en contacto con los alumnos que se le han asignado. El modo de comunicación puede ser electrónico o telefónico, según se adjunte en Listado Alumnos. Esta primer presentación es también de bienvenida por lo que, respetando los "estilos personales" de cada Tutor, se recomienda hacerlo de la manera más amable y coloquial posible.

La nota de presentación deberá contener los datos de la asignatura, el nombre del Tutor, los horarios de consulta para quienes opten por consultas presenciales y la reiteración acerca de las consultas que tienen ellos por Módulo (recordar que son 2). Es importante recordarles que si hacen las consultas presenciales deberán acordar con los Tutor el turno para acomodar las sesiones de encuentros. Será necesario aclararles que el hecho de tener dos consultas no implica que deberán contener sólo dos preguntas sino que cada una de las consultas pueden contener las preguntas que ellos consideren. También es importante sugerirles que una vez que hagan una lectura

REGLAMENTO PARA DOCENTES TUTORES-AÑO 2002

analítica y comprensiva (acompañada de la bibliografía obligatoria), vayan anotando las dudas y las envíen a sus tutores,

- Es importante tener presente que quien es el responsable de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos es el Tutor, considerado este sistema la figura preponderante del proceso, él media por excelencia y el referente fundamental del alumno. Es así que se convierte en el punto de contacto para los alumnos y toda tarea debe ser asumida por aquel.
 - Ante dudas presentadas en la mediación de los contenidos elaborados por los profesores "Contenidistas", se deberá hacer la consulta o acuerdo necesario, pero deberá ser el Tutor el que media en cualquier instancia ante el alumno.
 - El área cuenta con acompañamiento pedagógico y didáctico, comunicacional, administrativo y con una dirección que toma las decisiones que correspondan a los planteos particulares y gestiona el cumplimiento, desarrollo y sostenimiento del sistema.
 - Una vez que reciben la consulta, los Tutores tienen (un máximo de 48 hs), para contestarles y si por razones personales hubiere un inconveniente se les deberá avisar a los alumnos, con copia al sistema y aviso por medio de mail, teléfono o personal al Área.
 - Todos los envíos de material anexo, sugerencias, criterios de realización y criterios de evaluación, así como fechas de entrega de las actividades, definición de las actividades evaluables dentro del módulo, deberán mandarse con copia al Área. al e-mail edudis@eco.unrc.edu.ar
 - Los Tutores tendrán una reunión semanal, por cátedra, donde se trabajarán los casos, el desarrollo del tema, los acuerdos, las cuestiones didácticas, pedagógicas, evaluativas, personales de los alumnos, etc. en el proceso de mediación. Dicha reunión semanal está prevista para los días miércoles a partir de las 14 hs. hasta las 19 hs.
- En estas reuniones de Tutorías se irán consensuando pautas, criterios e instructivos para generar las planillas de seguimiento del proceso de cada alumno.
- Los Tutores tendrán una reunión mensual (una vez terminado cada módulo) con el propósito de realizar una puesta en común de las temáticas, experiencias y demás cuestiones que sea de interés. Esa reunión se realizará tomando el día prefijado de las reuniones semanales, es decir miércoles. El horario se acordará entre todos los integrantes.

REGLAMENTO PARA DOCENTES TUTORES-AÑO 2002

- No se podrá realizar ningún cambio de fechas o modos de operar de cada Tutor sin previo acuerdo y/o aviso al área, dado que una decisión personal siempre afecta el desarrollo del sistema. Si, por ejemplo, algún Tutor modifica una fecha de entrega de las actividades, el resto de los alumnos pide las mismas excepciones o dan por entendido que todos lo pueden hacer, generando inconvenientes que implican avisos urgentes al resto de los alumnos, tutores, etc.
- Las fechas de entrega de las actividades, en principio, son inamovibles, como así también la de los encuentros presenciales.
- Los horarios de los encuentros presenciales se realizarán desde las 15 hs hasta las 19.30. El orden de comienzo de cada materia, se acordará con los tutores por asignaturas.
- A partir de las fechas de entrega de las actividades como cierre de cada Módulo, los Tutores cuentan con tres días para dar las respuestas de los resultados. Los mismos se vuelcan a una planilla, que se envía al sistema y esos resultados forman parte del encuentro presencial mensual con cada grupo de alumnos, para su devolución.
- Cada asignatura tiene un solo Examen Parcial con su correspondiente Recuperatorio.
- El examen Recuperatorio debe versar sobre los mismos temas que se tomaron en el Parcial correspondiente.
- La construcción de los Parciales se irá analizando en las reuniones tutoriales, por asignatura, como así también la mediación que cada uno contendrá, es decir modos, estrategias, estilos comunicacionales, criterios de realización y criterios de evaluación que deberán contener.
- Los modos de Evaluar cada Módulo están basados en criterios cualitativos y de proceso por lo que llevan como denominación A (aprobado) o AP (Aprobado Provisorio). En este último caso se le debe informar al alumno la fecha de entrega de la actividad para reelaborar con una indicación clara sobre los aspectos que debe rever y las sugerencias que se consideren pertinentes.
- Los exámenes Parciales y Finales, hasta tanto se obtenga visto de Ministerio de Educación, se realizarán en forma escrita.
- En cuanto a la presencialidad o no para los exámenes parciales, los Tutores pueden optar por solicitarlos a Distancia con el Recuperatorio bajo la misma modalidad o presencial.

REGLAMENTO PARA DOCENTES TUTORES-AÑO 2002

- Los exámenes parciales y finales se definen, aparte de por los criterios cualitativos y de proceso, por asignación numérica de acuerdo a lo establecido para la FCE.
- Si un examen tanto parcial como final se desaprobara, El Tutor deberá fundamentar dicha decisión. No así en el caso de Aprobación.
- Las fechas del Parcial de cada asignatura, responderán a un criterio disciplinar, pedagógico y didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se acordará con cada grupo de Tutores acerca de la pertinencia de fijar fecha y contenidos a partir del módulo II, o Módulo III, etc.
- Los exámenes Parciales son evaluados por los Tutores que han seguido el proceso de cada alumno. Ante dudas es aconsejable conversar con tutores de otras asignaturas, sobre el mismo alumno, de modo que esto permita la colaboración en la toma de alguna decisión.
- En los exámenes finales se encontrará presente el Profesor a cargo de la materia, en este caso el Contendista, y al acta de examen se conformará de la siguiente manera: Presidente: Profesor a cargo, Vocales: cada uno de los Tutores asignados en las materias.
- Una vez finalizado las correcciones e informes parciales de cada módulo, los tutores deberán enviar al sistema los resultados para ser volcados a una planilla creada a tal fin.
- En casos en que el Tutor sea informado sobre el abandono de la asignatura por parte de algún alumno, deberá comunicarlo al sistema y sí en su defecto el sistema está avisado, inmediatamente informará a el/los tutores correspondientes.
- Si los Tutores solicitan el envío de actividades por correo postal, comisionista, personal o fax, deberá comunicar fecha prevista a los fines que en forma ágil le sea entregado el material para su revisión y respuesta.



CERTIFICADO QUE LA PRESENTE ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL
CERTIFICADO que la presente es copia fiel del original.

Universidad Nacional de Río Cuarto



Cr. NICOLAS D'ERCOLE
 Facultad de Ciencias Económicas

[Signature]
LUCIA T. COSTA
 COORDINADORA
 Facultad de Ciencias Económicas



VISTO, el Proyecto de REGLAMENTO DE ACTIVIDADES DE LOS DOCENTES AFECTADOS A LA ENSEÑANZA DE GRADO POR LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA; Y

CONSIDERANDO:

Que esta Facultad, como institución de educación superior, emprendió con la creación de la modalidad de la Educación a Distancia, según Res. de C. D. N°161/01, el desafío de dar un paso más en la diversificación de la oferta educativa.

Que en la actualidad dado la convocatoria que esta modalidad ha tenido, resulta prioritario reglamentar las actividades docentes para la Modalidad de Educación a Distancia.

Que dicho Reglamento cuenta con el despacho favorable de la Comisión Académica.

Que el asunto se trató y aprobó en Sesión Ordinaria según consta en Acta del día de la fecha.

Por ello, y en orden a lo normado por el Art. 32°, del Estatuto de esta Universidad.

EL CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS

RESUELVE:

ARTICULO 1°. Aprobar el REGLAMENTO DE ACTIVIDADES DE LOS DOCENTES AFECTADOS A LA ENSEÑANZA DE GRADO POR LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, cuyas especificaciones se describen en el Anexo de la presente Resolución.

ARTICULO 2°. Regístrese, comuníquese, publíquese. Tomen conocimiento las Areas de competencia. Cumplido, archívese.

DADA EN SALA DE SESIONES DEL CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS A LOS QUINCE DIAS DEL MES DE MARZO DE DOS MIL CUATRO.

RESOLUCION N° 10

[Signature]
 Cr. NICOLAS D'ERCOLE

[Signature]
 Cr. MARTA A. BOCCO
 VICE DECANA
 Facultad de Ciencias Económicas

ANEXO 2

**TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS A
PROFESORES TUTORES**

ENTREVISTA PROFESORA TUTORA: CODIGO (ETC)

Andrea, 37 años, Contadora Pública, ingresó a la UNRC en el año 1992. Ayudante de primera exclusiva. Grupo tutoriado: 38 inscriptos y regularizaron 24.

Materia: Contabilidad Primer cuatrimestre. Facultad de Ciencias Económicas. UNRC.

- ¿Cuál es tu percepción del sistema de educación a distancia en la Facultad de Ciencias Económicas?

- La virtualidad es compleja, me sentí mejor cuando los conocí personalmente ya que no se comunicaban por correo.

Actualmente estoy cursando un Curso Interuniversitario para docentes sobre educación a distancia y creo que la gestión y organización en la Facultad es flexible.

- ¿Cuáles fueron las características de los encuentros presenciales, en la modalidad?

- En el presencial partíamos de los errores que habíamos visto en los trabajos y los re TRABAJÁBAMOS. Las respuestas teóricas eran breves, llevábamos algún caso práctico por las dudas que no surgieran preguntas, un ejemplo para mostrarlo y explicarlo y dar el fundamento teórico. Les costaba expresar los fundamentos teóricos porque les parecía que tenían que estudiar de memoria. Las dudas eran recurrentes.

- ¿Cómo los valorás?

- Muy positivos, me gustó conocerlos personalmente y poder explicarle sus dudas, pero me faltó tiempo.

- ¿Cuál sería entonces el rol del tutor en la modalidad?

- Promover aprendizajes, acompañar, enseñar, facilitar la comprensión.

- ¿Te formaste para desempeñarte como tutora?

- Estoy cursando un Curso Interuniversitario de Educación a distancia y leí mucha bibliografía e hice dos talleres con la asesora pedagógica de la Facultad

- ¿Trabajaste con los materiales elaborados por los contenidistas o construyeron otros nuevos?

- Participé en la elaboración de los materiales impresos pero también elaboramos ejercicios de integración aparte de los módulos. Quizás habría que ponerlos adentro de éstos. Por ej: en el caso de la registración explicar paso por paso el proceso. Para lograr que comprendan cómo se hace una registración contable.

- ¿Cuáles considerás que fueron las mejores estrategias de enseñanza que desarrollaste como tutora?

- En las estrategias de enseñanza jerarquicé el trabajo con los conocimientos previos, los adultos por ej: ya saben lo que es una factura mientras los chicos no y lo necesitan saber para hacer un registro contable.

Les hacíamos preguntas diferentes para ver si habían comprendido. Leían el módulo pero poco la bibliografía.

Otra estrategia era hacerles relacionar los contenidos, integrarlos por ej. Cuando estaban viendo el módulo 4 volver al 1 y así siempre. Ellos lo lograron y en el presencial cuesta mucho más que se logre.

A través de la ejemplificación, tratando de relacionar la cuestión práctica con la teoría, trabajando sobre los errores para que puedan modificarlos, favorecer la comprensión.

- ¿Y con los correos cómo trabajaste ?

- Le íbamos mandando resoluciones de ejercicios para que las fueran cotejando con las de ellos. Tenían que mandar prácticas obligatorias por módulos y otras opcionales. Algunos no podían hacer los ejercicios hasta que no tenían las soluciones. Yo pensé que sería imposible enseñar los prácticos a distancia porque la materia es muy técnica pero lo lograron

Les mandaba por correo resoluciones generales, respuestas a consultas que podían servir para todos, ejemplos con explicaciones.

Trabajé sobre los errores similares, mandábamos las resoluciones posibles viendo porque sí o porque no servían. Es difícil llevar el marco teórico a la práctica sin tener el alumno presente, en el presencial la construcción del conocimiento es conjuntá, acá la hicieron ellos solos.

- ¿ Los alumnos usaron el correo?

- Se usó muy poco porque cuando tenían dudas venían a consultas presenciales. O llamaban por teléfono para preguntar. Creo que no sabían cómo plantear las consultas por correo. No están acostumbrados.

- ¿Qué estrategias utilizás para motivar a los alumnos?

- Los estimulaba permanentemente, les mandaba notas para levantarles el ánimo, hacerle ver que podían estudiar y trabajar a la vez. Trabajé mucho con la autoestima..., para elevarla.

- ¿ Cómo trabajaron con las evaluaciones?

-Tratábamos de hacerlas equilibradas, el examen final fue elaborado por los contenidistas y los tutores, lo hicimos escrito para evitar que se pusieran nerviosos frente a un tribunal.

- ¿Podrías caracterizar al grupo de alumnos que tenías?

- Era heterogéneo, había gente mayor y gente joven. Había más gente grande, son tan distintos, tienen más capacidad de transferencia, relacionan los temas con sus experiencias laborales previas, los que tuvieron mejor rendimiento fueron los que trabajaban en algo relacionado con la contabilidad. Podían otorgar significado y sentido a los contenidos presentados. Eso no pasa en el presencial. Pero les resultaba más difícil memorizar, clasificar, elaborar un concepto, recordar nombres, etc

Yo sé de cada uno la historia personal y familiar cosa que nunca me sucedió en el presencial, entendía a cada caso en particular. Los que dejaron fue por falta de tiempo, problemas económicos, laborales, subestimaron el sistema y pensaron que les llevaría menos tiempo.

- ¿Trabajaron en equipo los tutores y contenidistas?

- Los tutores nos reuníamos semanalmente para comentar las experiencias (éramos 3 en la cátedra) y una vez por mes con la asesora pedagógica el grupo completo de las tres materias. Se coordinaban los tiempos, se ponían en común las experiencias La asesora acompañó el proceso y me facilitó bibliografía sobre educación a distancia..

- ¿Cómo valorás tu experiencia tutorial en este primer año?

- Volvería a trabajar en distancia, cambiaría algunas cosas en los módulos impresos como por ejemplo: armar explicaciones por escrito, elaborar ejercicios nuevos, plantear teóricos nuevos.

Como docente me encantó por el perfil de los alumnos con experiencia laboral. Me gustaría más en el futuro trabajar sólo en distancia. Actualmente estoy cursando un Curso Interuniversitario para docentes sobre educación a distancia y al leer el módulo del rol del tutor resignifiqué varios aspectos de mi tarea y pude reflexionar sobre qué aspectos cambiaría en las experiencias futuras.

ENTREVISTA PROFESORA TUTORA: CÓDIGO (ETM1)

Silvia, 45 años, Profesora de Matemática; Especialista en Docencia Universitaria, ingresó a la UNRC en el año 1987. JTP Exclusiva. Cantidad de alumnos tutorados: Iniciaron 50 alumnos; Terminaron 26 a 30 por cada comisión.

Materia: "Matemática I" Primer cuatrimestre. Facultad de Ciencias Económicas.

- ¿Cuál es tu percepción del sistema de educación a distancia en la Facultad de Ciencias Económicas?

- La educación a distancia en la Facultad implica ambientes de aprendizaje y de enseñanza diferentes, incorpora distintos recursos tecnológicos para la comunicación e información, utiliza capacidad instalada, no se centra en la relación tradicional profesor-alumno. Es un sistema de enseñanza donde la acción del Tutor es la de nexo interactuante entre la organización, de la asignatura en particular, y el aprendizaje del alumno y en donde el empleo de medios tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Matemática I, apoya la implementación de los principios didácticos.

Creo que hay deserción porque los alumnos subestimaron el sistema y pensaron que les llevaría menos tiempo. Además muchos tienen problemas laborales

- ¿Ya que hablás de medios tecnológicos que papel juega para vos la tecnología en la modalidad?

- La incorporación de la tecnología no debería estar focalizada en la resolución de la motivación sino que requiere repensar estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Como las habilidades intelectuales que poseen los alumnos son potenciadas por los recursos tecnológicos, los cuales les demandan que activen diferentes estrategias y operaciones cognitivas para que el conocimiento que se les ofrece puedan comprenderlo, almacenarlo significativamente y utilizarlo a posteriori, se desarrolló contenidos de los distintos módulos a través del software Power Point (Por ejemplo, contenidos correspondientes al módulo II, tales como funciones lineal, cuadrática, exponencial y logarítmica, y funciones trigonométricas). Este medio, permite al alumno interactuar con los mismos la cantidad de veces que lo deseen o que les sea necesario. De esta manera, al facilitar la personalización del acceso a los contenidos se ve favorecido el aprendizaje

- ¿Cuál sería entonces el rol del tutor en la modalidad?

- Enseñar, acompañar, contenerlos afectivamente, ayudar, hacer un seguimiento permanente. Enseñar es orientar.

La Tutoría cumpliría la función de guiar la información, ampliarla y resolver problemas encontrados en ella, orientar sobre la bibliografía y sobre los trabajos por realizar. El principal objetivo del Tutor es capacitar al alumno para que trabaje por sí mismo, piense por sí mismo y construya su propio cuerpo de conocimientos sobre la materia que estudia

El rol del Tutor es el de elaborar estrategias que se adecuan a las necesidades particulares de los alumnos. Y los medios didácticos, constituyen uno de los componentes imprescindibles en este proceso de elaborar estrategias para enseñar y

aprender conjuntamente con los demás componentes de todo proceso de enseñanza, sean ellos objetivos o contenidos.

El Tutor debe asegurar la efectividad del aprendizaje de la disciplina científica capacitando al alumno para que construya su propio cuerpo de conocimientos sobre la asignatura, en este caso particular, Matemática I.

- ¿ Te formaste para trabajar en la modalidad?

- No, solo hice los talleres con la asesora pedagógica de la Facultad. y una lectura de bibliografía.

- ¿ Hablando de medios didácticos, trabajaron con los materiales elaborados por los contenidistas o construyeron otros nuevos?

- Hicimos material complementario porque nosotros no fuimos contenidistas, no colaboramos en las autorías. Los módulos los recibimos junto con los alumnos. Eso habría que revisarlo.

Hicimos para cada módulo criterios de realización. Hicimos lo que hacíamos en el pizarrón, lo volcamos en el power point, a pesar que tiene sus limitaciones. Queríamos poner un pizarrón en la pantalla para que se refleje lo que se hace en la clase. En el primer módulo la última actividad era hacer un mapa conceptual de toda la unidad. Pensamos que era un mapa y qué un esquema. Nos pusimos a estudiar y leer porque no sabíamos la diferencia. Algunos alumnos solo copiaban los títulos (un índice) Hicimos un material, qué es el mapa conceptual, ese libro te dice lo que es, no enseña a hacerlo, pero nosotros le enseñamos a hacerlo, la mayoría de los libros dan ejemplo de Historia, Biología pero nada de Matemática. Lo llevamos a Matemática. Le dimos los elementos básicos. Eso en el presencial no lo trabajamos nunca porque no pedimos mapas conceptuales. (Me muestra el material en la computadora con los conceptos y las palabras de enlace)

Las presentaciones multimedia, en particular, con el software Power Point, son útiles ya que permiten la combinación de medios y efectos visuales y auditivos tendientes a transmitir una idea captando la atención de los alumnos.

Con este software se pueden integrar otros paquetes tales como Microsoft Word y Microsoft Excel

- ¿ Consideran que realizaron mediación pedagógica en los materiales que elaboraron?

- Hicimos un análisis que realizábamos cuando se nos entregaban los módulos con los que debíamos enseñar, lo que nos permitió elaborar materiales para mediar entre la intención del contenidista, que en este sistema es el profesor responsable de la Cátedra Matemática I y los alumnos.

Hicimos material de apoyo con archivos de los materiales que fuimos enviando, para mediar didácticamente los conceptos matemáticos de los distintos módulos.

Obviamente, que la actividad "busca" metodológicamente un modelo que permita el aprendizaje significativo del contenido vertido en el módulo. Esta actividad intenta el desarrollo de destrezas de manejo de información por parte del alumno. Así pues, el mapa conceptual aparece como una herramienta de asociación, interrelación, discriminación, descripción y ejemplificación de contenidos, con un alto poder de visualización.

Además, resolución, comentarios y observaciones generales de las actividades y protocolo de las actividades de recuperación, criterios de realización y de evaluación de los distintos módulos, con la intención de enseñar los procedimientos y habilidades propias de la Ciencia Matemática en general y de Matemática I en particular;

- ¿Y con los correos cómo trabajaste ?

- Lo primero fue elaborar un material para enseñar como usar el editor de ecuaciones de Word, con la finalidad de que sus consultas vía correo electrónico y la carpeta de actividades que debían entregar al finalizar cada módulo de matemática, tuviese la simbología propia de matemática.

Como anecdótico, para tener real conciencia de lo que significa ser tanto tutor como un alumno a distancia en el área matemática, uno de los alumnos, al no saber utilizar el citado editor, envía una consulta que contenía entre otras cosas lo siguiente: escribió "V2" y entre paréntesis agregó (léase raíz cuadrada de dos), a pocos renglones escribió: "00" (léase infinito); nos preguntamos ¿cómo se las arreglaría para escribir una función derivada y su correspondiente resolución o un límite donde deba aplicar para su resolución reiteradas veces la regla de Hospital?, ejemplos éstos más que suficientes como para comprender el primer inconveniente que se les presentaba a los alumnos que no poseían suficiente entrenamiento en el manejo del herramental tecnológico.

Hemos enviado 155 mails en todo el cuatrimestre. Hacíamos carpetas con distintos nombres. En Edudis pusimos todo lo administrativo y lo que mandaba la asesora pedagógica, (nos decía sacrificada tutora, nos levantaba el ánimo porque había momentos en que hacíamos colapso). En las explicaciones que les enviamos por mail complementarias al módulo, trabajamos lo metacognitivo. Por qué pusieron tal cosa? Por qué lo hicieron así.? Contalo al ejercicio. Para que adviertan los errores. ¿Cómo se dieron cuenta?

- ¿ Y los alumnos, usaron el correo?

-Se usó muy poco porque cuando tenían dudas venían a consultas presenciales. O llamaban por teléfono para preguntar. Creo que no sabían cómo plantear las consultas por correo, no están acostumbrados. Usaban más la consulta presencial la gente de Río Cuarto.

- ¿Cuáles fueron las características de los encuentros presenciales, en la modalidad?

- En el presencial entregamos las actividades y trabajamos sobre los errores, partíamos de los errores que habíamos visto en los trabajos y los retrabajábamos.

Organizamos en dos partes problemas administrativos y contenidos propios de la matemática, puede ser que no estemos entrenadas. De la disciplina se trató muy poco en el presencial, ideas, sugerencias, pero no pudimos hacer un cierre e integración de contenidos de cada módulo. Las dudas y errores son generalizadas, si lo ves a lo largo de los años, te diría que a lo largo de 20 años cuento con los dedos de la mano las preguntas brillantes, las otras son comunes y esperables, no hay que pensar cómo elaborar la respuesta.

- ¿Cómo los valorás?

- Los presenciales son lo que menos nos gustaron, se nos iba mucho tiempo en explicar cosas del sistema y cuándo entrábamos al contenido no nos quedaba tiempo.

Les mandamos sugerencias para no confundir por ej: magnitud y variable.

En el power pioint pueden ir y volver , relacionar lo visto.

- ¿Podrías caracterizar al grupo de alumnos que tutorías?

- Sí, se trata de una población adulta que aprende y se manifiesta de una manera diferente al alumno del sistema presencial; asimismo, posee una trayectoria vivencial que reúne un conjunto de experiencias, conocimientos, capacidades, hábitos, actitudes y conductas que favorece su propio proceso de formación.

Los de la zona están mejor preparados que los de Río Cuarto. Las profesoras de matemática son viejas en Río Cuarto y no tienen formación pedagógica. Era heterogéneo, había gente mayor y gente joven. Había más gente grande a la que los hijos les enseñaron a usar el power point.

- ¿Qué estrategias utilizás para motivar a los alumnos?

- Les mandamos una carta de presentación, (enviamos la misma las tres), poesías, cuentos, reflexiones. Todas las semanas nos comunicamos, los saludamos para el cumpleaños, día del padre, etc.

Todas las semanas les mandábamos algo para nos sintieran cerca y estuvieran contenidos afectivamente.

Esta organización nos permitió reconstruir la historia de cada alumno en particular y la de nuestro grupo de alumnos en general

- ¿ Cuáles considerás que fueron las mejores prácticas de enseñanza que desarrollaste como tutora?

- El rol del tutor es el de elaborar estrategias que se adecuan a las necesidades particulares de los alumnos.

La planificación es la función capital que debe realizar el profesor tutor para que la transposición didáctica que realiza sea vigilada epistemológicamente. Además, la tarea de planificar del profesor tutor debe realizarse con cuestionamientos epistemológicos, con el fin de no distorsionar de tal manera el conocimiento científico que se vuelva irreconocible

Trabajamos a partir del modelo de resolución del experto. Y les mandamos las resoluciones modelos (puede ser más de una). También les mandamos para cada actividad ejemplos haciendo la asociación de lo que ven con letras en la parte teórica con lo práctico, como si uno lo fuera comentando como lo hacemos en el presencial.

Hacemos hincapié en los procesos, siempre les ponemos el comentario y los símbolos. Después ellos escriben todo. El alumno solo después con la computadora, lo lee, lo mira, lo revisa.

Nos propusimos enseñar a mapear, elaborando un material que fue realizado en Power Point, donde los efectos de animación de este software, nos permitieron transmitirle al alumno el poder de visualización y la importancia de aprender a estudiar realizando mapas conceptuales a lo largo de toda la materia; estimulándolo a investigar relaciones entre los conceptos de la asignatura.

Las acciones sustentadas en recursos tecnológicos como el anterior favorecen una organización sistémica de los conocimientos, posibilitan la creación de actividades interactivas y hace factible realizar una objetivación adecuada que corresponda al objeto de conocimiento.

También trabajamos lo metacognitivo. Por qué pusieron tal cosa? Por qué lo hicieron así.? Contalo al ejercicio. Para que adviertan los errores. Lo mismo hacemos siempre en el presencial. Las tres empezamos la clase con un esquema teórico (presencial) donde damos los resultados que necesitan para el práctico, después empezamos con el ejercicio modelo, luego les hacemos hacer ejercicios a ellos y después pasan dos o tres para corregir y ellos mismos se controlan y el resto pregunta, porque puso tal cosa?

Somos muy cuidadosas del lenguaje matemático, siempre les diferenciamos qué es una definición, una representación porque para ellos todo es una definición (por ej: punto máximo es como en la cima de una montaña), ves no incorporan el lenguaje matemático...

Consideramos los conocimientos previos. En la primera reunión con la Asesora Pedagógica se nos informó sobre las características socio demográficas de los alumnos, las cuales nos permitió estimar que los conocimientos previos de matemática eran escasos al igual que el manejo de herramientas tecnológicas, como por ejemplo el Editor de ecuaciones de que dispone Word. Hecho que nos llevó a planificar una serie de acciones tendiendo a subsanar los problemas

Como recursos usamos sonidos, chistes, diálogos entre las figuras, poesías para hacer más atractiva la matemática

- ¿Cómo trabajaron con las evaluaciones?

- Mandábamos comentarios generales porque en Matemática los errores son siempre los mismos. Mandamos actividades recuperatorias para los que tenían aprobado provisorio.. En las actividades corregidas tenían todas las correcciones y podían sacarle fotocopias.

Cada uno tenía las correcciones personalizadas Si le poníamos aprobado, por ej le poníamos: insistir en dominio., no el aprobado solito.

Las evaluaciones finales fueron las mejores de los últimos años, la profesora titular quedó maravillada con los resultados obtenidos por los alumnos a distancia.

- ¿Trabajaste en equipo, con quiénes ?

- Las tutoras trabajamos en equipo permanentemente. Nos reuníamos semanalmente para comentar las experiencias (éramos 3 en la cátedra) y una vez por mes con la asesora pedagógica el grupo completo de las tres materias .Se coordinaban los tiempos, se ponían en común las experiencias

- ¿Y con la asesora cómo trabajaron ?

- La asesora acompañó el proceso y nos facilitó bibliografía sobre educ. a distancia, alentándonos a producir materiales y presentar nuestra experiencia en congresos, jornadas, etc...

Tuvimos reuniones semanales con la asesora pedagógica que nos sirvieron para capacitarnos y reflexionar sobre nuestra intervención didáctica, como así también se nos instruía acerca de la organización que debíamos realizar. Por ejemplo, las mismas nos permitieron elaborar una carpeta llamada "Exámenes", otra "Lista de alumnos" y 4 carpetas con el nombre del módulo correspondiente (Módulo I, Módulo II, etc.), a la vez, cada una de éstas últimas contenía subcarpetas que dividimos en:

- Actividades Evaluables de alumnos

- Actividades Recuperatorias de alumnos

- Consultas y Respuestas

- Listados, que lo subdividimos en: Planillas de corrección general e individual de las actividades evaluables y recuperatorias, las cuales permitieron transparentar el proceso de evaluación tanto para el alumno, como para el sistema Tutorial a distancia. o Listado de alumnos con dirección, teléfono, correo electrónico y fechas de cumpleaños. Y Edudis: con archivos de todos los mail e instrucciones que el sistema de Educación a distancia nos enviaba e informaba a través de la asesora pedagógica.

- ¿Cómo valorás la gestión y coordinación de la modalidad en tu facultad?

-Fue flexible, por ser la primera experiencia.

-¿Cómo valorás tu experiencia tutorial en este primer año?

-Podimos comprobar que nuestra tarea de enseñar fue efectiva y significativa, tanto para los alumnos como para nosotras como docentes. Consideramos que elaborar un

plan ordenado de trabajo con vigilancia epistemológica para enseñar la disciplina, influye positivamente en la calidad de enseñanza y de aprendizaje

Desde lo emocional nos enriquecimos muchísimo, guardamos todos los mails de los alumnos.

El trabajo a distancia nos hizo cuestionar nuestras prácticas presenciales, generar nuevos recursos, actividades, criterios de evaluación, crecimos como docentes.

En las Jornadas de Matemática presentamos una comunicación sobre nuestra experiencia como tutoras. Trabajamos siempre en equipo. y volvería a hacerlo pero nos gustaría tener alguna comisión menos en el presencial para poder trabajar más rigurosamente en distancia.

Pensamos el año próximo todo el material que construimos incluirlo en un CD interactivo y entregárselos cuando empiecen a cursar la materia, además de los materiales impresos que escribe la titular de la cátedra.

- ¿ Qué dificultades encontraste en este primer año de trabajo?:

- Nos resultó difícil trabajar en el presencial y en distancia . Tuvimos que dedicarle mucho tiempo en nuestra casa, trabajamos todos los sábados y domingos.

Muchos alumnos no habían trabajado con word, no conocían el mail, nosotros pensamos que nos iban a mandar todo por mail, por eso elaboramos un documento para instalar el editor de ecuaciones en el word. No sabían como usarlo. En las primeras consultas mientras estábamos en la planificación llega una consulta de una alumna microbióloga, empleada de un banco y consulta en la que quería expresarse en matemática usando el teclado, no te puedo decir los signos extraños que aparecieron. Eso fue lo que nos llevó a hacer las fichas orientadoras. Cuando vimos eso pasamos de la risa a la angustia e hicimos los instructivos de word .Pero nos dimos cuenta que a pesar de usar el editor no usábamos el lenguaje matemático correcto, les daba lo mismo un paréntesis que una llave. Pero la intervención didáctica nuestra es después de recibir las actividades del módulo 1 por parte de ellos . Los de mayor edad mucha gente se habían olvidado todo pero todos estaban muy interesados en aprender.

ENTREVISTA PROFESOR TUTOR: CODIGO (ETL)

Javier, 39 años, Lic. En Administración de Empresas. Trabaja en la coordinación de la carrera: "Tecnatura en administración de empresas" con modalidad a distancia en un Instituto Terciario de Río Cuarto. Ingresó a la UNRC en 1996. Ayudante de primera semi-exclusivo. Grupo tutoriado: 25 iniciaron y finalizaron 9.

Materia: "Lógica y Metodología de las ciencias". Primer cuatrimestre .Facultad de Ciencias Económicas

- ¿Cuál es tu percepción del sistema de educación a distancia en la Facultad de Ciencias Económicas?

- Es una nueva modalidad pedagógica de enseñanza-aprendizaje, con diferentes recursos. Contempla la utilización de medios gráficos, audiovisuales, Internet, y la instancia presencial

- ¿Cuál sería entonces el rol del tutor en la modalidad?

- Orientar al alumno y contenerlo en las dificultades para que no se sienta tan solo, guiarlo, proporcionarle una metodología de estudio, apoyarlos cuando aparecen problemas de aprendizaje, apoyarlos en la forma de estudio

- ¿Te formaste para trabajar en la modalidad?

- Soy coordinador de carreras en el Instituto Cervantes (terciario privado). Hice los talleres con la asesora pedagógica de la Facultad y realicé lectura de bibliografía.

- ¿Cuáles fueron las características de los encuentros presenciales, en la modalidad?

- En el presencial la charla te permite corregir los errores inmediatamente que habías señalado en los trabajos enviados. Hicimos todos con la misma dinámica y a medida que pasaron nos organizamos más. En el primer encuentro llevó mucho tiempo la devolución.

- ¿Trabajaste con los materiales elaborados por los contenidistas o construyeron otros nuevos?

- No participé en la elaboración de los materiales impresos, pero si de las actividades adicionales, sobre todo en dos de los cuatro módulos con el objetivo de facilitar la comprensión de los contenidos. Fue el caso del tema: lógica formal, que es muy estructurado y les hicimos ejemplos para facilitar la comprensión.

- ¿Cuáles considerás que fueron las mejores estrategias de enseñanza que desarrollaste como tutor?

- A través de la ejemplificación, tratando de relacionar la cuestión práctica con la teoría, trabajando sobre los errores para que puedan modificarlos, favorecer la comprensión, En algunos casos se necesitaron consultas presenciales.

- ¿Qué estrategias utilizás para motivar a los alumnos?

- Los estimulaba permanentemente, todas las semanas con un mensaje, alguna nota corta pero cálida, aunque sea solo un instructivo para hacer las actividades.

- ¿Cómo trabajaste con el correo?

- Se usó muy poco porque no están acostumbrados, por problemas económicos y geográficos, no conseguían turno en las municipalidades y los privados eran carísimos.

- ¿Cómo trabajaron con las evaluaciones?

- Fue la única materia que hizo el parcial a distancia porque pensamos que era coherente con el sistema, novedoso y queríamos descubrir características de la evaluación en la modalidad. Le mandamos los contenidos de la evaluación pero no hicimos devolución salvo a los que vinieron personalmente a verlos. Los resultados fueron buenos, los errores recurrentes y los mismos que se presentan en general en el presencial (lógica formal es lo que más les cuesta)

- ¿Podrías caracterizar al grupo de alumnos que tuviste?

- Era heterogéneo, había gente mayor y gente joven. A los jóvenes se les hacía más fácil usar la tecnología. No tenían conocimientos previos de lógica porque en el secundario se ve solamente filosofía, acá no sirven los conocimientos previos ni la experiencia laboral.

Logré un acercamiento y conocimiento de los alumnos que en el presencial no logré nunca, quizás por la masividad de las clases y por el perfil del adolescente. Cuando venían a los presenciales se quedaban después de hora y charlaban de temas personales y cotidianos.

Desertaron por problemas económicos, laborales, subestimaron el sistema y pensaron que les llevaría menos tiempo.

- ¿Trabajaste en equipo, con quiénes?

- Los tutores nos reuníamos semanalmente para comentar las experiencias (éramos 3 en la cátedra) y una vez por mes con la asesora pedagógica el grupo completo de las tres materias. La asesora estuvo siempre al lado nuestro.

- ¿Cómo valorás la gestión y coordinación de la modalidad en tu facultad?

- Considero que fue flexible, por ser la primera experiencia en la Facultad

- ¿Cómo valorás tu experiencia tutorial en este primer año?

- Como docente la considero muy importante y me sirvió de ayuda para trabajar con nuevas técnicas y métodos que en el presencial no te hacen falta. Por ejemplo construir ejemplos didácticos para explicar los temas. Y con el tema del tiempo acotado me hizo pensar más en la selección de contenidos. Son dos sistemas distintos y las estrategias de enseñanza son distintas.

Me gustaría estar en un sistema o en el otro por una cuestión de tiempo porque en distancia la corrección y la contención te insume mucho tiempo, no así en el presencial.

- ¿Qué dificultades encontraste en este primer año de trabajo?:

- Al dar clases en los dos sistemas me faltaba tiempo, trabajé mucho en casa. Tenía dos comisiones presenciales y tengo una dedicación semi-exclusiva.

ENTREVISTA PROFESOR TUTOR: CODIGO: (ETE)

Martín, 30 años, Lic. En Economía. Ingresó a la UNRC como ayudante alumno en el año 1995. Ayudante de primera con dedicación semi-exclusiva.

Materia: "Introducción a la Economía"

Segundo cuatrimestre Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Río Cuarto

-¿ Qué ser tutor en este sistema para vos?

- Guiar a los alumnos porque ellos trabajan solos , puedo orientar en alguna cuestión..En mi caso lo considero más una guía ,me sirven mucho los encuentros presenciales para sugerirle en que tenían que hacer hincapié , yo me quedé muy conforme con el presencial , ellos dijeron que les había servido ,también le sirve mucho darle los ejercicios resueltos para que se guiaran, también relacionar con los conocimientos previos que construyeron en Matemática I, la relación la hicieron porque yo los induje o lo hicieron solos pero relacionaron bien , yo le sugería varias veces que revisaran los conceptos de matemática.

En las consultas electrónicas hemos discutido cuestiones y brindado contenidos adicionales el libro, vincular lo que estaba en el módulo con la actualidad,con cuestiones de coyuntura ,no estaba claro y ellos no lo podían ver .

-¿Cuál es tu percepción del sistema de educación a distancia en la Facultad de Ciencias Económicas?

-Me parece que hace falta que los docentes que trabajan en la modalidad se especialicen en distancia, el rol de tutor es muy cargado y las tareas te llevan mucho tiempo, me faltaba la cuestión pedagógica, en el presencial también me falta te digo. Sin embargo, en distancia los alumnos se quejaban más de lo administrativo.

Nunca imaginé la dimensión de la tarea .Trabajo más del doble por la misma remuneración y soy auxiliar.

-¿Te parece bien que el tutor sea un auxiliar?

- En materias como estas masivas los alumnos tienen menos inhibiciones , lo mismo sería que le tutores fueran profesores o auxiliares, pero lo que sería bueno es que hubiera continuidad en los tutores , no es lo mismo la predisposición al sistema de muchos, no se ha logrado que los docentes sean tutores voluntariamente sino que se los han impuesto , yo creo que el docente o se dedica solo a distancia o se le paga una remuneración adicional . Hay que buscar alternativas nuevas para mejorar el sistema.

-¿ Te formaste para desempeñarte como tutor?

- Hice un taller con la asesora. También otro de pedagogía para el ingreso Durante el cuatrimestre tuve reuniones semanales con la asesora, les llevábamos los problemas que surgían y buscamos soluciones juntos.

-¿ Cómo te sentiste trabajando en distancia?

- Muy cómodo pero a veces no me doy cuenta si los alumnos van siguiendo la materia. Creo que prefiero del presencial, el contacto más directo pero me siento cómodo en distancia.

A los alumnos de esta modalidad los veo más preocupados por la educación, la mayoría son gente que estudia y trabaja, con mucha vocación, esfuerzo y más responsabilidad que los jóvenes del presencial

Pero yo en el presencial me doy cuenta si me entienden o no cuando les miro la cara y acá no los puedo seguir bien, no se si entienden hasta el parcial.

En el presencial conocés a 10 de 70, o a menos llegás a conocer por el nombre de pila pero sabés que hacen, porque en general cuentan que no pudieron hacer esto o aquello. Hubo que flexibilizar los tiempos porque hay mucha gente que estudia y trabaja.

- ¿Usaste el correo electrónico? ¿Para qué?

- Hice una carta de bienvenida personal. Tuve consultas por correo y todos los viernes les mandaba un correo, para darles motivación les mandé mails particulares y traté de contenerlos y retenerlos en el sistema.

Yo los incentivé para que se comunicaran entre ellos por mail, lo hicieron solo algunos con gente de otras localidades, el resto se comunicó con gente de su localidad, pero algo de trabajo colaborativo entre estudiantes se logró. Hay que incorporar más TICS, chat y foros.

- ¿Los alumnos usaron el correo?

- Un 50% usó las consultas electrónicas. En la consulta por mails se dirigían más a lo disciplinar

Por supuesto en segundo año se podría intensificar el uso de las TICS, si se usa el SIAT, se podría utilizar un foro donde un día a la semana nos metamos todos para discutir.

-¿Trabajaste en el diseño de los materiales?

- No, pero me parece que los tutores podrían colaborar en la escritura del módulo ya que con la otra tutora hicimos orientaciones para que los alumnos trabajaran el módulo.

El módulo se necesitaría que fuese una síntesis de las clases teóricas y fue un resumen literal de libros, tipo transcripción, le faltaban orientaciones para el estudio y actividades significativas.

Los módulos estaban armados con muchos gráficos y conceptos pero faltaban explicaciones de éstos y la vinculación de las variables, por ejemplo como subía una y como bajaba otra, habría que vincular los conceptos básicos de Economía con la economía actual. Si se ejemplifica los alumnos se interesan más. La ejemplificación es una buena estrategia de enseñanza.

Se podría relacionar con Historia porque en Historia hacen falta conceptos de Introducción a la Economía.

Los módulos habría que escribirlos con mayor anticipación porque llegan tarde a los alumnos

Además, en el programa de la materia no se incorporó la modalidad, es el mismo que el del presencial, ni se menciona la modalidad.

Al no tener formación necesitás conocer lo administrativo, las reuniones grupales con la asesora, es pesado, no es que sean amenas, pero son necesarias.

-¿ En qué consistían las orientaciones que enviaste a los alumnos?

- Tenían preguntas aclaratorias para guiar la lectura del módulo, que les hacían establecer relaciones, entre sistema económico y social y entre la teoría y los hechos

económicos, entre leyes y teoría económica, establecer diferencias entre economía positiva y normativa. La economía es una gran relación

También le solicitamos analizar clasificaciones, elaborar definiciones, analizar procesos. Siempre le dimos el modelo resuelto.

-¿ Como te relacionaste con los alumnos?

-Muy bien, están conforme con la materia y conmigo como tutor.

-¿ Cómo fueron los presenciales y qué hiciste en los mismos?

- Las clases presenciales fueron las más valoradas, yo hacía una devolución general de los temas flojos y trataba de reforzarlos. Respondía dudas concretas.

-¿Respecto a las evaluaciones que opinás?

- Los parciales podrían ser a distancia, este fue convencional pero se podría hacer a libro abierto. Habría que evaluar procesos y relaciones entre variables y no conceptos como en este caso que se pueden copiar de un teórico. Respecto a los criterios de realización, me costó hacerlos porque en el presencial nunca los hice, por eso le pedí ayuda a la otra tutora para hacerlos y después se los mandamos a la asesora. Los criterios de evaluación los alumnos no los tienen muy en cuenta, no los tuvieron a mano en el parcial y eso que los tenían escrito.

El tema de la evaluación es complicado. En un caso utilizamos multiple choice y en el otro preguntas a desarrollar, yo quería tomar oral y negociamos con el contenidista tomar oral y escrito. El contenidista hizo preguntas del sistema y de los contenidos de la disciplina nosotros.

-¿ Trabajaste en equipo, lograron acuerdos ?

- Para armar criterios con la otra tutora. La verdad a mí me matan tantas reuniones, por ahí iba hablaba con la asesora que me explicaba lo didáctico que a mí me falta.

Las reuniones intercátedras me gustaron, me parecen más prácticas, que sean de media hora con temario concreto, problemas que surgen y seguimiento. Así se lograron acuerdos entre tutores.

-¿Cuáles fueron las dificultades que encontraste en tu trabajo como tutor?

- La desconexión, por ahí me sentía que no estaba conectado con el alumno, por ahí tenían que entregar una actividad y no contestaban el mail, podría haberlos llamado por teléfono pero no quería presionarlos

-¿Tenés sugerencias para modificar el sistema o algún aspecto en particular?

- Hacer los materiales más interactivos, más mediados que desarrollen más procesos y modificar algunas actividades para que logren relacionar teoría y práctica.

ENTREVISTA PROFESORA TUTORA. CODIGO: (ETH)

Mónica, 43 años, Prof. y Lic. En Historia. Cursa una Maestría en Estudios Latinoamericanos. Ingresó a la universidad en el año 1989. Se desempeña también como docente en la Facultad de Ciencias Humanas en la carrera de Historia. JTP Exclusiva.

Materia: "Historia económica y social" Segundo cuatrimestre. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Río Cuarto

- ¿Cuál es tu percepción del sistema de educación a distancia en la Facultad de Ciencias Económicas?

- Es una experiencia nueva en nuestra Facultad de Ciencias Económicas, es pionera en nuestra región y muy importante para aquellos adultos que todavía puedan obtener las mismas oportunidades que los alumnos de la modalidad presencial. Hoy es un gran desafío.

- ¿Cuál sería el rol del docente tutor en esta modalidad y frente a las nuevas tecnologías?

- A través de la historia, los cambios tecnológicos afectaron decididamente la vida del ser humano. Siempre cambió la vida de los que accedieron y de los que no accedieron a las tecnologías "de punta". Evidentemente, las formas de abordar el conocimiento, de producirlo, de elaborarlo y de entenderlo utilizándolo para el beneficio individual y social sufrirán una transformación total en muy corto plazo; ya está sucediendo, estamos en una sociedad "en transición". Esta realidad afecta a los educadores y se está transformando la manera de relacionarnos con la realidad, evidentemente también está cambiando la forma en que se aprende y, por consiguiente, la forma en que se enseña. En fin cuestionamientos hay muchos, pero sin duda como intelectuales deberíamos pensar en... ¿cuál será el nuevo paradigma de vida, la concepción del ser humano hacia él mismo? ¿cuál será el nuevo paradigma de la educación?

- ¿Podrías describir tus prácticas de enseñanza como tutora?

- El abordaje pedagógico-didáctico de Historia Económica y Social ha sido a través del sustento teórico del constructivismo. Sin duda, la enseñanza de la Historia debe permitir a nuestros alumnos construir un sentido de realidad cambiante y, a la vez, construir formas de identificación para fortalecerlos como protagonistas del pasado, presente y futuro.

- ¿Cómo hacen los alumnos para conocer?

- Cuando los alumnos conocen los procesos, es porque tienen conocimiento de las estructuras y los hechos. Las claves para la comprensión del presente se hallan en el pasado. Los verdaderos protagonistas de la historia son los procesos, no los individuos. Y en estos procesos (económicos, políticos, sociales, culturales) está la clave para entender la situación presente de la sociedad.

- ¿Qué entendés por proceso?

- Es una etapa donde hay problemas que se van resolviendo con ciertas características. Al ver el proceso los alumnos tendrán una visión clara de cómo era al principio y cómo era al final; engloba a los ¿Por qué?, ¿Qué hechos me indican un

cambio?, ¿Qué es lo que cambió?. Los hechos son información de algo que sucedió. El hecho es un conocimiento factual, particular, es información que sólo se recuerda. Así, su aprendizaje sólo consiste en memorización. El conocimiento aislado no sirve para entender qué y por qué sucedió. Los conceptos son imprescindibles para interpretar y conectar hechos. El aprendizaje de los conceptos difiere del de los hechos. Para adquirir un concepto es necesario comprenderlo, explicarlo con las propias palabras, traducirlo a partir de las representaciones previas que se poseen. Los principios se refieren a globalizar el período. Un principio es el concepto de los conceptos. Puede no figurar en la planificación como una columna más, sino como un agregado final. Los procedimientos son el objeto del conocimiento, constituyen una serie de acciones ordenadas para cumplir un determinado objetivo. Requieren de una acción para alcanzar la meta y tal acción indica que se sabe hacer algo.

- ¿Cuáles consideras que fueron las mejores estrategias de enseñanza que desarrollaste como tutora?

- Un procedimiento básico consiste en contextualizar un hecho, una situación, un problema, es decir, relacionarlos con las diferentes dimensiones de la realidad social de manera no mecánica ni determinista sino entendiendo a la realidad como un todo complejo donde lo político, lo económico, lo social, lo ideológico-cultural y lo espacial conforman una globalidad articulada.

Otro procedimiento básico consiste en poder ubicar un hecho, una situación o un problema en una secuencia temporal. Capacidad relacionada con poder discriminar los antecedentes, las causas, los efectos y las consecuencias y explicar no de manera lineal sino a través del principio de la multicausalidad.

- ¿Cómo se dio la relación docente-alumno en la modalidad a distancia ?

-En la organización de la asignatura ,se han generado actividades que hicieron hincapié en el paradigma de la interactividad, es decir, tratando de establecer las interrelaciones entre docente-alumno-docente-grupo, alumno-alumno, con el contenido en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje

-¿Cuál es el rol del contenidista en este proceso?

- El docente-contenidista en función de su experiencia en la cátedra, realiza los contenidos con las mediaciones correspondientes en cada uno de los módulos elaborados.

-¿ Y el tutor?

- El docente-tutor actúa como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje tratando que los alumnos sean conscientes de sus transformaciones y que desarrollen competencias de autorregulación; tratará de definir cuáles son sus "errores", mostrados como un momento del desarrollo en el proceso de aprendizaje, favoreciendo el surgimiento de actitudes en el marco de una relación comunicacional y vincular.

-¿Trabajaron en equipo los tutores y contenidistas?

- Los tutores y responsables se pusieron de acuerdo en cuanto al modo de presentación a los alumnos de los contenidos y las estrategias de aprendizaje, asimismo y las recomendaciones necesarias para la lectura, análisis e interpretación de los procesos históricos de la materia Historia Económica y Social, y por último, los tiempos y forma en la realización de las producciones textuales para cada uno de los módulos.

-¿Podrías caracterizar al grupo de alumnos que tutorías?

- Son adultos de edades heterogéneas sin mucho tiempo para estudiar por razones laborales, o bien, faltos de estrategias para volver aprender, sin duda, ya traen

conocimientos adquiridos a través de sus experiencias de vida, tienen intereses, preocupaciones y saben muchas cosas que incluso los docentes ignoran y que generalmente no las toman en cuenta para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; tienen una gran cantidad de preconcepciones que forman su estructura cognitiva previa.

-¿ Qué protagonismo les asignás?

- Le asigno un rol activo, participativo fundado en el esfuerzo voluntario y en una constante reflexión sobre su propia práctica. La experiencia les sirve, como también sus conocimientos para que todo ello confluya en aprendizajes significativos, autónomos y fundados

-¿ Cómo trabajás con los conocimientos previos de tus alumnos ?

- Fomento la construcción de comportamientos estratégicos para aprender, la permanente motivación, reflexión crítica y consecuente reconstrucción de esquemas conceptuales y procedimentales, y la consolidación de comportamientos sociales válidos para el aprendizaje y la convivencia armónica y democrática.

- ¿Cuáles fueron las características de los encuentros presenciales, en la modalidad?

- De cierre de los módulos, integración de temas y aclaración de dudas recurrentes en los alumnos. Se explicaban los temas que ofrecían dificultades y se daban orientaciones para los exámenes.

- ¿Cómo los valorás?

- Bien, fueron útiles para aclarar dudas, pero algo breves y los alumnos se cansaban porque estaban ubicados los de una materia a continuación de la otra.

- ¿ Los alumnos utilizaron el correo electrónico para las consultas?

- Se produjo un porcentaje bajo de consultas. Se constató que los alumnos tenían pocas dificultades con el material, especialmente en los primeros módulos Respecto a la deserción fue de un 44% de los alumnos, los cuales en sus afirmaciones evidenciaron cuestiones laborales, personales y adecuación a la modalidad por falta de tiempo.

- ¿ Cómo valorás la gestión y coordinación de la modalidad en tu facultad?

- Desde el punto de vista administrativo y de gestión hubo inconvenientes de comunicación referidos a cuestiones de organización pedagógica-didáctica, coordinada por la Asesora, cambios de fechas de exámenes finales y horarios de las clases presenciales provocando superposición de roles y funciones, las cuales provoco a veces contradicciones creando un clima de incertidumbre hacia los tutores.

- ¿Cómo valorás tu experiencia tutorial en este primer año?

- Espero contribuir en la formación a distancia de los estudios de grado para los alumnos del año 2002. Además, entre los tutores se vivió un espíritu de trabajo, de solidaridad y de compromiso institucional con la modalidad a distancia, tratando de compartir con los responsables la tarea, tan cara actualmente de conseguir en la Educación Pública.

ENTREVISTA PROFESORA TUTORA : CODIGO(ETM2)

Susana, 47 años, Contadora Pública. Cursa la Especialización en Docencia Universitaria y la Maestría en Administración de Empresas, ingresó a la UNRC en el año 1982. Profesora Adjunta exclusiva

Materia: "Matemática II" Segundo cuatrimestre. Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Río Cuarto

- ¿Cuál es tu percepción del sistema de educación a distancia en la Facultad de Ciencias Económicas?

- Para mí es una experiencia nueva, hace 20 años que estoy en el presencial y de pronto me encontré con esto nuevo, es completamente distinto, tenés que dedicarle más tiempo, hacer un seguimiento personalizado de los alumnos, llegás a conocer aspectos personales, es una atención más personalizada del alumno

- ¿Cuál es para vos la tarea del tutor en el sistema?

- Es bastante orientadora, pero enseña, contiene afectivamente, atiende casos particulares por ej una chica que hacía las actividades excelentes y rindió mal el parcial, le dejamos un mensaje, después mandé un mail y resultó que tenía problemas con el trabajo del marido pero se sintió contenta con nuestra preocupación y contención y después rindió bien el recuperatorio.

- ¿Vos dijiste que el tutor enseña, cómo enseña, cuáles son las mejores estrategias?

- Con un seguimiento personalizado, orientaciones más estructuradas, preguntas, introduciendo ejemplos, recuperando los conocimientos previos de matemática I, dando ejercicios tipo, luego ellos trabajan con las actividades del módulo y las adicionales.

Puntualmente uno sabe cuáles son los temas más complejos y cuáles son los que los alumnos consultan en forma recurrente.

- ¿Qué estrategias utilizás para motivar a los alumnos?

- Les mando tarjetitas para el día del estudiante, día de la madre, pero tampoco quiero sobrecargarlos, quiero mostrarle que uno como tutor está pero que desarrollen autonomía. Recorro a imágenes cuando les escribo como caritas de preocupación cuando no contestan. Ellas me mandaron saludos para el día del profesor.

- ¿Cómo son tus alumnos de esta modalidad?

- Tienen un promedio de 25 a 30 años, todas mujeres en mi grupo, hay una chica jovencita que había dejado por trabajo y se pasó a distancia, la mayoría trabaja o tienen familia e hijos.

- ¿Trabajaste en el diseño de los materiales modulares?

- No, yo me preguntaba cómo harían los chicos para comprender los módulos. Les di una aclaración detallada que sirviera de guía como actividad de apoyo, fue una resolución de consenso con la otra tutora. Tratamos de mandar actividades para ver si relacionaban con el contenido de Matemática I, función de variable en la uno y en

esta función de dos variables . Los conocimientos previos de la 1 los pueden recuperar para la 2, tratamos de lograrlo. Las actividades las hicimos siempre con el proceso matemático .Hicimos actividades aclaratorias para todos los módulos, de todos modos en los dos últimos módulos fueron breves, no quisimos darles tanto por miedo a que se asustaran.

-¿Considerás entonces que los materiales eran difíciles de comprender para los alumnos?

-Los chicos no entendían el desarrollo, las fórmulas, los gráficos, necesitaban una aclaración.

- ¿En los encuentros presenciales que hiciste?

- Aclarar dudas recurrentes y dar orientaciones para el parcial. Es poco tiempo por eso hay que dejar aclarado con los alumnos lo más posible por escrito , de todos modos te lleva mucho tiempo.

-¿ Usaste para eso el correo electrónico? Y los alumnos?

- Yo sí, pero los alumnos de Río cuarto usaron la consulta presencial para conocer al docente, pero la gente de afuera si hizo consultas.

-¿ Trabajaste en equipo, con quiénes?

-Teníamos una reunión semanal con la otra tutora y la asesora , era para guiarnos en el trabajo, nos estimulaba a que les escribiéramos a los alumnos . Pienso que no lo hacíamos por la inexperiencia en la modalidad y en el manejo de la tecnología .

Respecto a la tarea de hacer actividades aclaratorias surgió nosotras cuando vimos el contenido de los módulos.

La reunión mensual si bien no se hizo siempre porque no coincidíamos en los horarios, fue productiva para comparar el rendimiento del alumno en tu materia y en las otras .

- ¿ Cómo fueron las evaluaciones en el sistema?

-El parcial fue teórico-práctico lo hicimos presencial porque está reglamentado pero se podría haber hecho a distancia

Realizamos criterios de realización para las actividades y de evaluación para los exámenes parciales. Son útiles, los criterios de realización los van ordenando a los alumnos porque les dan los pasos en forma clara.

En la evaluación estaban en la hoja los criterios y los puntajes

-¿ Cómo funcionó el nivel administrativo y organizativo la modalidad?

- Fue flexible o bastante flexible , las actividades de los tutores eran valoradas por la asesora . Al alumno le dimos más tiempo para presentar los trabajos, cuando tenían causas justificadas.

Es un tarea muy compleja para tutores y alumnos, quizás después sea más aliviada pero resultó pesada la primera vez.

No cualquiera puede ser tutor

- ¿Por que?

- Te lleva mucho tiempo, tendrías que dejar de dar clases presenciales, hay gente que da teóricos y prácticos y tutorías y no puede hacer nada bien.

- ¿Cómo te sentiste en tu experiencia tutorial en este primer año?

-Bien, pero me parece mejor que el docente esté en un solo sistema , el hecho de tener pocos alumnos me parece una locura acostumbrada a la masividad de la cátedra

Pero lo mismo elegiría trabajar en el presencial por el contacto, me gusta mirarle las caras . Pero la experiencia me gustó, me sentí cómoda .Son dos modalidades muy diferentes

Yo trabajé con 13 alumnos por eso no fue pesado, pero con más no se si se podría cumplir

**TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS
REALIZADAS CON LA ASESORA PEDAGÓGICA**

ENTREVISTA ASESORA PEDAGÓGICA DE LA FACULTAD

Nombre: S

Título: Lic. Psicopedagogía. Doctorando en educación..

Antigüedad en la docencia: 25 años

En el cargo de asesora : 5 años.

PRIMERA ENTREVISTA: Mes de Mayo.

-¿ Cómo surge el sistema a distancia en la Facultad?

- Son dos cuestiones simultáneas, por un lado el llamado a la facultad para que pusiera otro horario alternativo a la oferta habitual, por otro lado el tema de artículos de los diarios donde se hacía referencia a este sistema con una alternativa que estaba teniendo presencia en Argentina y como una tercera aparición del tema es en un encuentro con docentes del Instituto Aeronáutico donde estaban dando estas carreras.

En función de estos factores pensamos si este sistema era posible y la secretaria académica me dijo que estaba pensando en lo mismo,.A partir de ahí consultamos a un especialista y ahí apareció y se concretó la posibilidad.

- ¿ Qué formación realizaron los docentes para trabajar en la modalidad?

Hicimos una presentación del sistema, interno, reuniones, pseudo talleres , no sentido de taller tenía porque se empezaba y se terminaba un atarea , se producían, se le les preguntaba que era la EAD, si la podían implementar. Previamente se hizo una reunión general con todos los docentes de la Facultad muy simple para que la gente supiera que se estaba empezando a hablar de esto. Mientras el proyecto se escribe se empieza con la formación de contenidistas y tutores. En función del planeamiento el rol de tutor se asigna solo a los auxiliares (lo decidió la secretaria académica) y así salió.

En realidad también el profesor titular puede ser tutor, pero la tradición es que el tutor estaba más cerca del auxiliar más cerca del alumno, pero a medida que la carrera avance si hay menos auxiliares algunos profesores serán tutores.

Hicimos 5 talleres sistemáticos., lo otro fue una experiencia simulada con los tutores y alumnos al azar tomados a la facultad, voluntariamente a quienes quieren hacerlo.

Esta experiencia se cerró con un encuentro con alumnos que participaron para ver como la evaluaron, que les pareció.

También se hizo una encuesta en todos los cursos de primer año donde se les preguntaba, sobre el sistema, posibilidad de acceso a recursos tecnológicos (el 80 no tenía recursos y otros no lo sabían utilizar)

- ¿Cuál sería el rol del tutor en esta modalidad en tu Facultad?:

En este sistema el tutor es el profesor que enseña, contenidos, estrategias, sostiene está en las consultas, es un profesor en todo el sentido que entendemos el profesor universitario. Tienen un rol preponderante de enseñantes.

- ¿ Cuáles fueron para vos las mejores estrategias de enseñanza de los tutores en la modalidad? ¿ las que favorecieron la comprensión de los alumnos, el logro de aprendizajes significativos?

Yo les sugerí estrategias para el tratamiento de la información en cuanto a la no presencial, no solo en lo didáctico, los cuidados que hay que tener al escribir para alguien que no está, como mantener la proximidad en la lejanía, todo lo que era el acompañamiento ,como se trataban los materiales, cómo hacer las devoluciones, como sostener pedidos de ayuda y después todo el acompañamiento en como se leían las consignas de trabajo , como ellos tenían que significar la respuesta, siempre traté de acompañarlos. Los módulos ofrecían resistencias de comprensión por eso yo le sugiero mandar el como experto lo hacen y eso es lo que los alumnos evalúan como muy positivo. Los tutores tuvieron que hacerlo ellos y en el presencial no lo habían hecho antes, se pusieron en el lugar del otro, ver el grado de complejidad, si es salvable por los alumnos, si la consigna es pertinente, lo he trabajado permanentemente.

La estrategia más exitosa , fue presentar el modelo resuelto por el experto y la otra la explicitación de que en qué consiste la evaluación. Evalúan totalmente diferente al presencial porque acá tienen que dar razones en porque se evalúa así y porque y dáselas al alumno, cosa que en el presencial no se hace jamás. Ellos en el presencial el 50 corresponde a un 3, les expliqué porque no era un 5 y que no se podía sostener en el presencial. A los contenidistas les hizo revisar como evaluaban en el presencial. Yo trato de que el tutor genere su propio modo de evaluar porque acá es el profesor, la idea es que el contenidista respete la tarea del tutor y las sugerencias de evaluación de los tutores.

-¿Cómo se plantearon los presenciales en el sistema?

El objetivo es el cierre del módulo, como es evaluado, la idea es que el docente con los alumnos trabaje en el sentido de dar por terminado algo, conversar sobre los grandes temas del módulo, indagar las dificultades, porque en el correo no se manifiesta.

El docente tenía que hacerse cargo de las dificultades del módulo: por ej consignas poco claras, esa era la idea del cierre, otra posibilidad es que lleven una resolución integral y que expliquen los pasos desde la lógica de la disciplina, sugerir como revisar los problemas.

En distancia es el punto de partida para mejorar el presencial, las evaluaciones, se miran cómo se hace en distancia, las consignas , las actividades se llevan al presencial, en términos generales, este sistema está contaminando fuertemente el presencial para los contenidistas y tutores.

Muchos alumnos de presencial quieren comprar el material de distancia pero no lo podemos vender. Está prohibido.

-¿ Que material de lectura sugeriste a los docentes?

Les he dado textos de Casany de la cocina de escritura para que ellos vean lo que se necesita para estudiar, los tutores en función de esto les aconsejan tener a mano, calculadora, lápiz, etc.

Lógica trabajó en el presencial todo el material a distancia.

- ¿ Cómo orientaste el trabajo en equipo de los docentes?

Yo siempre hago que trabajen y les digo que me los criterios, dos bajaron la vista, lo hiciste vos sola, lo vieron los chicos, uds porque no participaron, Javier dijo que ella tenía todo hecho, pero yo le dije que quiero participar, ahí las puso en la mesa para incorporarlas y los otros tutores se posicionaron ante ella.

Esto pasó el Lógica, no así en Matemática, en Contabilidad se trabajaba en forma individualista, solo una vez en el cuatrimestre estuvieron todo, no le comunicaban al que faltaba y los criterios nunca los trajeron a la mesa de discusión, hacías, solos, contaban que ya habían tomado tal decisión, pero contaban lo hecho, a lo mejor no correspondía.

- ¿ Cómo trabajaste los aspectos comunicacionales y motivacionales con los tutores y con los alumnos?

Los estimulaba permanentemente, todas las semanas con un mensaje, alguna nota corta pero cálida, aunque sea solo un instructivo para hacer las actividades.

- ¿ Y respecto al correo electrónico, lo usaron , como trabajaste con este tema?

Tienen la posibilidad de dos consultas por módulo, Se usó muy poco . Yo he insistido mucho para que les enseñen a los alumnos a hacer consultas, pero no es lo mismo redondearlo en un mail. Para el alumno preguntar escrito es complicado, yo siempre les sugerí cómo ayudarles a preguntar.

El tutor tiene que provocar la forma de preguntar, ayudar a organizar la pregunta porque en el presencial preguntan con una calidad superior al presencial. Te dicen en la página 18, ejercicio 23, pero eso no se refleja en el correo. Hay una dificultad que hay que salvar en la escritura. Les da mas seguridad tener el profesor al frente. Hay que habituarse a ser alumnos y profesor a distancia. Los que provocan tienen muchas consultas. Los tutores tienen conciencia de las dificultades del módulo y retrabajan la actividad para que tenga significado porque el autor hace la pregunta como de libro.

- ¿ Respecto a las evaluaciones que orientaciones brindaste?

Los criterios de evaluación son para tutores y se han apropiado de éstos. Yo materiales les doy y les sigo dando, pero por ahí me desmotivo porque ellos no leen. Lógica fue la única materia que hizo el parcial a distancia porque pensamos que era coherente con el sistema, novedoso y queríamos descubrir características de la evaluación en la modalidad. Le mandamos los contenidos de la evaluación pero no hicimos devolución salvo a los que vinieron personalmente a verlos. Los resultados fueron buenos , los errores recurrentes y los mismos que se presentan en general en el presencial (lógica formal es lo que más les cuesta)

- ¿ Los tutores llegaron a conocer el grupo? ¿ cómo trabajaron el seguimiento?

Los tutores consideran el perfil del alumno pero yo les llamo la atención porque no es habitual que en un sistema se sepan los nombres, las edades (150 de matrícula) Tiene poco acceso a la tecnología, no tienen recursos en la casa ni en el pueblo por eso so usamos el correo o algún material interactivo de power point.

- ¿ Cómo reconoce la Facultad el trabajo de los tutores?

No se les paga un centavo, ni se les quita tarea en el presencial, no hay apoyo.

¿ Respecto al trabajo en equipo, cómo fue? ¿ Se logró entre los docentes de diferentes cátedras?

Se hicieron primero reuniones organizativas y cuando comienzan las clases Nos reuníamos semanalmente para comentar las experiencias (éramos 3 en la cátedra) y una vez por mes con la asesora pedagógica el grupo completo de las tres materias (cuatro por cuatrimestre) invitamos a los contenidistas pero en general no vienen. Después hacemos una de cierre y ahí decimos que es obligatoria la presencia de los contenidistas.

En esta hubo desacuerdos explícitos (quejas de los tutores a los contenidistas) muchas veces nunca había hecho el material, lo había hecho los tutores, yo por eso les mando a los tutores los materiales cuando están corregidos les mando una copia.

Les pasó a todos que no accedían al material hasta que lo tuvieran los alumnos. Estos no tuvieron en cuenta el asesoramiento escrito, los materiales bibliográficos entregados, se olvidaron de abrirlos, etc.

Los contenidistas supervisan todo, no las dejan hacer nada sin supervisar, tienen terror de hacer algo solas. Ahora van a empezar a investigar sobre educ. a distancia, un estudio comparativo de los componentes de las universidades publicas con carreras similares.

¿ Cómo caracterizarías a la modalidad en este primer cuatrimestre?

Es flexible, a pesar de no contar con tecnología el sistema es flexible, se respetan los tiempos de los alumnos y los docentes. Necesitamos incorporar el SIAT para mejorarlo y que las autoridades de la Facultad se ocupen y se comprometan con Distancia.

SEGUNDA ENTREVISTA- Mes de octubre.

¿ Cómo se desarrolla el trabajo en la modalidad en este segundo cuatrimestre?

En Historia no hay consenso , no leen la bibliografía, los alumnos reclaman mucho falta de respuestas, no encuentran a los profesores, pero ellos dicen que nadie pregunta nada .los alumnos reclaman mucho falta de respuestas, no encuentran a los profesores, pero ellos dicen que nadie pregunta nada, cuesta mucho la descentración, uds pasaron de un primer módulo donde le dieron actividades con libertad pidiendo más de lo que enseñaban, les produjeron trabajos de hasta 24 páginas y les piden que en el segundo en una hoja sinteticen el módulo. L me dijo en el presencial lo logran, es como muy loco, además el módulo2 tiene más hojas y además le piden un esquema, estoy convencida de que ese esquema no se puede hacer .Todo esta bien porque cada alumno interpreta según sus criterios."

En Matemática el grupo de tutores no tienen las mismas características del cuatrimestre anterior, pero hacen esfuerzos, han hecho el curso preparatorio pero no se acuerdan de los materiales, dicen cosas del tipo "lo viste?, me lo había olvidado, vos lo aprobaste? , tenés el certificado?..."

En Economía los tutores son muy perceptivos, atentos y analíticos , te fundamentan si alo puede ser o no. Retrabajan la actividad para que tenga significado porque el autor hace la pregunta como de libro. Pasaron de un primer módulo donde le dieron actividades con libertad pidiendo más de lo que enseñaban, los alumnos produjeron trabajos de hasta 24 páginas y en el segundo módulo les piden que en una hoja sinteticen el módulo, además el módulo 2 tiene más hojas y además le piden un esquema, estoy convencida de que ese esquema no se puede hacer. Para ellos todo está bien porque cada alumno interpreta según sus criterios.

Pese a los esfuerzos que hicimos algunos hubo una alta deserción.

- ¿ Cuáles serían para vos las causas de la fuerte deserción que se produjo?

Creo que problemas económicos, laborales, subestimaron el sistema y pensaron que les llevaría menos tiempo. y en segundo lugar la dificultad por comprender los módulos. Siempre rescataron la labor de los tutores, que se habían sentido muy bien con ellos, que los habían contenidos. Algunos materiales eran duros y difíciles de comprender. No tenían interactividad, estaban mal mediados.

- ¿ Qué estrategias de intervención están construyendo los tutores?, ¿siguen tus orientaciones pedagógicas?

Ahora los tutores están haciendo actividades colaborativas, grupales a distancia, sacar un tema de coyuntura de un diario, trabajarlo en grupo, escribir e-mails a los otros alumnos, etc. De todos modos habría que incorporar más tecnologías, foro, Chat.

Respecto a las consultas en Matemática II vienen más a las consultas presenciales., en Economía usan más el correo y en Historia no hay consultas

Yo noto diferencias fuertes entre los tutores Los de Economía no están atados al contenidista que se va a enojar

En Matemática detectaron rápido los errores del módulo y trataron de salvarlos o d de recomponer, con el resto yo tenía que provocar esa toma de posición para que ayuden o faciliten la comprensión, Yo les decía que yo no lo entendí. Y como sería Lo explicaba y yo les decía que lo escribieran y que eso se los explicaran por escrito así a los alumnos. .

Estoy convencida que más que recurrentes en la lógica de los alumnos son recurrentes en las explicaciones de los docentes.

¿ Y los contendistas?

Un desastre, no tuvieron en cuenta el asesoramiento escrito, los materiales bibliográficos entregados, se olvidaron de abrirlos, etc.

Los contendistas supervisan todo, no las dejan hacer nada sin supervisar, las tutoras tienen terror de hacer algo solas.

Sin embargo a los contendistas el trabajo en distancia les hizo revisar como evaluaban en el presencial. La idea es que el contendista respete la tarea del tutor y las sugerencias de evaluación de los tutores. Los contendistas ven que es inconsistente su forma de evaluar en relación con los tutores. Yo les dije que no hacían evaluación de proceso.

¿ Respecto a los materiales los tutores siguieron haciendo materiales complementarios?

Sí, pero no como las chicas de Matemática I, todos usaron su power point pero nadie hizo materiales multimedia, en Economía sí hicieron.

Yo creo que los tutores van a demandar otros materiales, van a decir lo hacemos nosotros, si somos tutores por qué no hacer los materiales.

¿ Cómo valoras como asesora esta primera experiencia en la modalidad a distancia?

Lo que hay que retrabajar son los procesos didácticos y comunicacionales. Eso va aparejado a la producción de los materiales, porque yo creo que los tutores van a demandar otros materiales, van a decir lo hacemos nosotros, si somos tutores por qué no hacer los materiales. Es una cuestión sería plantearse. Cómo se van a involucrar los tutores en la selección de contenidos, profundización de los temas, porque todavía está muy divorciado el trabajo de los contendistas.

Acá existe un divorcio entre tutores y contendistas, los contendistas no entienden que éste es un espacio diferente de docencia.

ANEXO 3

**REGISTROS DE OBSERVACIÓN DE
ENCUENTROS PRESENCIALES**

ENCUENTRO PRESENCIAL DE MATEMÁTICA II

El encuentro se inicia a las 15 hs. y se extiende hasta las 16 y 30 hs., con la explicación del propósito del encuentro: aclarar errores recurrentes y dudas.

Presenta con 4 ejercicios y los escribe en el pizarrón. Les explica lo que representa cada letra (por ej: L, la cantidad de leche) y que son ejercicios de funciones de costo de venta.

Luego señala que este tipo de ejercicios van a constituir el parcial y que durante la semana pueden hacer consultas. Dice que son sencillos.

Luego les dice que: "Van a revisar las actividades que los alumnos entregaron. La mayoría los ha hecho bien y algunos tienen que rehacerlos porque el resultado está mal" "Me han sorprendido, lo literal les resultó más fácil que la derivada".

Un alumno plantea dudas y la docente entrega los trabajos para que los vean con los errores y pregunten y les dice "Voy a ir viendo las actividades del módulo para hacer un repaso. ¿Alguien tiene problemas con el correo electrónico?"

A1: Yo no recibo todo, voy a tratar de cambiar la dirección.

A2: Tenemos problemas con el servidor.

A3: Como no me llegaba nada hice una llamadita.

A4: en el módulo 3 saltan del caso a al c

T: puede ser un error de tipeado., el gráfico salió mal y estaba bien.

"Bueno ahora vamos a ver cómo reconocer funciones. En los libros van a encontrar varios métodos pero con estos tres del módulo tienen suficientes. Hace un dibujo gráfico para explicar la integral y encontrar la f. Derivada.

Luego señala que un error común es en el ejercicio 8 y lo explica.

"¿Está claro? E produce un silencio. ¿cómo hago para obtener las raíces? . Lo explica señalando que el resultado puede ser distinto si se trabaja con diferentes valores

A1: afirma que se puede con dos valores iguales.

T. hay mucha gente que tiene que rehacer la actividad 6. Prefiero que me diga el que la tiene que rehacer cómo la interpretó y qué problema se le presentó.

A1: A mí por la constante

T. Tienen que fijarse en los criterios de realización de la actividad que les enviamos por correo. A continuación explica los conceptos de absoluto y marginalidad y señala que la resolución implica un proceso, que primero tengo que hacer algo, luego otra cosa para lograr el resultado final".

Continúa" por último en la actividad 9 la mayoría tuvo dificultades en la a, por lo que les aconsejo que refuercen con bibliografía anexa que tiene muchos ejemplos. Por eso les hice previamente analizar dos casos así cuando voy a hacer las actividades por asociación las puedo resolver.

"A los aprobados también les hice los señalamientos para que los consideren para el final".

Una alumna pregunta el teléfono de S para consultar.

D: Con respecto al módulo 4 los que tienen que relacionar los temas con ecuaciones diferenciales, consideren que tienen diferentes métodos para resolver los problemas

En este momento entra el titular de la cátedra, se presenta y les dice a los alumnos que opinen sobre los módulos, si les falta algo, que dificultades tuvieron. Un solo alumno dice "doloroso". Los demás asienten con la cabeza.

El responsable les comenta que la idea es tratar de mejorarlos en el futuro por lo que les repite que por mail les hagan llegar sugerencias al respecto. *"Espero que a todos les vaya bien"* finaliza.

Luego dice *"Respecto al examen final ahí van a tener que hacer desarrollos, está previsto como examen escrito, pero yo les aconsejaría que opten por oral porque es más simple rendir oral pero es una decisión de Uds."*

A1: ¿ Es un tribunal?

PT: Sí.

Los alumnos están sentados en hileras de bancos, participan poco o nada, miran hacia fuera, algunos parecen no entender, aunque no lo expresan.

La docente tutora se acerca a dos alumnas para hablar sobre sus dificultades y el resto se va al recreo.

ENCUENTRO PRESENCIAL DE HISTORIA ECONÓMICA Y SOCIAL

La clase se inicia 16,30 hs. con la presencia de los tres tutores , la profesora titular y todos los alumnos que asistieron.

PT: *¿ Cómo les ha ido, terminaron con todo?*

A1: Andamos mal con los módulos porque recién los entregaron.

Se retiran la titular y los otros tutores luego de acordar fecha de parcial.

T: *Explica cómo va a ser el parcial. Da ejemplos de preguntas por ej: en qué consistió la revolución agrícola del 18? Y otras.*

A1: Está todo en el módulo

T.: *Y en la bibliografía pero no vamos a los detalles. Hay que acostumbrarse a estudiar con el programa.*

A2: Algunos compañeros han tenido que rehacer los ejercicios porque les cuesta sintetizar.

T. *Les vamos a pedir síntesis integradoras. Es más fácil*

A3: Este módulo es más lindo.

T : *Me voy perfeccionando.*

A3: Es más interesante porque es más moderno.

T: *Siempre a los alumnos les gusta más lo actual"*

A4: En este módulo están más integrados los temas.

T: *Antes de hablar de la materia les presento X, se acaba de recibir de contador, es casado, tiene tres hijos y trabaja por lo que le costó mucho la carrera.*

X: *Estoy acá para decirles que se puede, que nada es imposible, que hay que tener voluntad y constancia.*

T. *Pueden tener momentos de duda, lo que los hace pensar en abandonar, pero espero que Uds. un día puedan contar lo mismo que X.*

X Saluda y se retira

T: *Ahora voy a repartir los trabajos y en el dorso van a encontrar las anotaciones, los que no tienen es porque está todo bien. Todos están aprobados.*

Mi opinión personal es que desde el módulo estudien la bibliografía para el final .En los módulos van a encontrar las preguntas. Hay dos tipos de trabajos: uno de opinión personal y otro de contenidos del módulo con opinión personal. ¿ Cómo estudiaron?

A1: *hice una lectura global que me sirvió para entender la realidad actual y me basé más en lo actual.*

T: *Es importante que quede claro, por ej en tu caso Ivana que hiciste un buen resumen pero con poca relación con los autores.*

A2: Me salió un poco largo.

T: *No hay problema, hagan como quieran.. Ahora vamos a hacer un breve repaso para ver dónde estaban.*

A. En Rosas.

T. *¿ Hecho histórico o económico?*

A2: Histórico , en lo económico problemas con el puerto.

T. *Agrega información sobre los ferrocarriles.¿ Cuándo se unen los ramales?,*

A5: Con el modelo agroexportador a fines del siglo XIX

T. *Otra¿ Cómo se solucionó el problema de la guerra civil?*

A6 :*Tiene que ver con las relaciones comerciales con Europa...*

T. *Completa la explicación del alumno y agrega "la esencia del modelo está en la explicación de su destrucción". Explica las crisis y pregunta¿ Qué tienen en común estas crisis?*

A4.: *disminuye el capital.*

T: *Siempre se pensaba que se podía volver a las épocas doradas.*

A2: Europa produce alimentos.

T : *Explica.*

A3y5: completan información

T.: *Vuelve a preguntar sobre las consecuencias de varios hechos.*

Los alumnos contestan y agregan información a las respuestas de sus compañeros. Hay mucha participación del grupo que se sienta en ronda.

Todas las preguntas son breves así como las respuestas de los alumnos.

Las preguntas son del tipo¿ qué pasó después?, qué pasó con el patrón oro? ¿ qué hizo a los países europeos abrir el patrón europeo?.

T. *Relaciona estos temas con el Plan Fénix (actualidad) y les lee un trozo para que relacionen lo anterior con lo actual.*

T: *¿ Comparten lo que vimos todos?*

A: Yo no entiendo algunas cosas.

T: *Acá les traje el resumen de la historia económica desde 1870 hasta 1994.*

Se cierra el encuentro a 18hs y los alumnos se quedan charlando con el profesor que llama a todos por sus nombres de pila y aclara las dudas particulares.

El clima de trabajo es cálido y el docente tutor trata de explicar todas las dudas y contener a sus alumnos.

ENCUENTRO PRESENCIAL DE INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA

La reunión se inicia a las 18 y 30 hs. con la entrega por parte del tutor de los trabajos a los alumnos para que vean los errores.

A1: Tengo el ejercicio 2 mal ¿ es por el gráfico?

T: *El procedimiento está bien., pero el gráfico no.*

A2: El mío está todo mal.

T: *Si, te falta lo práctico, pusiste lo teórico, pero no están los números.*

A3: Esta consigna no la entendimos.

T: *Ese error es un problema general. Explica en voz baja a cada uno las dudas.*

T: *Ahora me voy a tomar media hora para explicar en general los problemas más importantes de contenido.. Para explicar utiliza el pizarrón y hace gráficos permanentemente. Interrumpe para señalar que quiere quedarse tranquilo si todos comprenden.*

A: Sí.

A2: Ahí fue el error mío.(detecta su error a partir de la explicación)

T: *Sigue explicando un largo rato y luego pregunta ¿ Qué pasa con la conversión?*

A1: Disminuye.

T: *Sigue preguntando ¿ qué pasa con la demanda?*

A4: Contesta correctamente.

T. *Realiza nuevos gráficos explicativos en el pizarrón. Explica conceptos.*

T: *Sigue explicando. Luego indaga ¿ qué es la política fiscal?*

Nadie contesta

T: *Rápidamente explica sin esperar las respuestas de los alumnos. Da un ejemplo con el IVA. Y vuelve a realizar otra pregunta al grupo que contesta un alumno. Y así sigue por un largo rato preguntando . Introduce otras preguntas del tipo ¿ hasta qué punto esta política fiscal es buena?. ¿ qué diferencias hay entre la política fiscal y la monetaria? . Los alumnos van respondiendo lo que el tutor espera y él va graficando y ejemplificando los temas. Relaciona lo teórico con el corralito financiero , la situación de los bancos en Argentina y la fuga de divisas en la actualidad. Les plantea algunos problemas orales que los alumnos contestan correctamente y también da su opinión personal en algunos casos.*

T: *Hasta que dice" acá llegamos y relacionamos todo el material porque todo en economía es una gran relación.*

Cierra la explicación con un gráfico general donde relaciona los conceptos centrales trabajados con flechas.

El clima es ameno, el tutor se muestra muy apurado para explicar todo y no permite a veces participar a los alumnos. Mira el reloj con insistencia porque le parece que le va a faltar el tiempo. Es importante aclarar que es la última clase del día y los alumnos están muy cansados y muchos se retiran antes. No hace referencia al tipo de parcial o final, pero los alumnos tampoco preguntan sobre estos temas.

Reunión de tutores de Matemática II, Historia e Introducción a la Economía con Asesora Pedagógica-

Tutores: MATEMÁTICA II: (TMII1) y (TMII2), HISTORIA:(TH1),(TH2),(TH3)
INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA: (TE1)

Fecha: 4/10/02

Coordinadora: ASESORA PEDAGÓGICA. (AP).Facultad de Cs. Económicas UNRC.

Inicialmente la asesora plantea los 7 temas de la reunión:

- 1- *Concepción de los tutores acerca de los alumnos*
- 2- *Consideraciones relacionadas con el contexto de pertenencia de los alumnos.*
- 3- *Relación entre los tutores: acuerdos y desacuerdos, en cuanto a metodología de las tutorías, indicadores, criterios de evaluación.*
- 4- *Mediación del conocimiento a través de los materiales, las consultas electrónicas, etc.*
- 5- *Estrategias didácticas utilizadas.*
- 6- *Acuerdos y desacuerdos entre los conceptos elaborados por el autor y el punto de vista de los tutores.*
- 7- *Función y rol de la tutoría como espacio de aprendizaje.*

TH1: Yo empiezo, creo tener cierta decepción con el sistema porque de los 21 alumnos he tenido contacto presencial con 7, no hacen consultas por mail, todo lo que vos nos enseñaste (se dirige a la asesora), ser simpática, flexible, cálida, no va. Los más jóvenes hacen trabajos textuales, copian del texto, mientras que los mayores tienen más madurez y creatividad

TH2. Yo en el presencial tuve 11 de 23. Envían los trabajos en tiempo y forma, tienen una buena producción, están todos aprobados, tuve consultas del primer módulo por mail, pero ninguna del segundo. Hubo problemas técnicos con los mails. Creo que yo tenía la misma ansiedad que los alumnos, les di posibilidades en caso d enfermedad

AP: *Los trabajos eran muy extensos (18 hojas) ¿lograron regular esto?*

TH1: Hemos corregido eso, pero es que los más jóvenes copian textual, porque los mayores entregaron trabajos de 3 a 4 hojas. Para el módulo 2 hemos corregido eso.

TH3: En el módulo dos, los chicos se van a ver obligados a comprimir, porque le pedimos una síntesis de una hoja. Reconozco que es ambicioso, es casi un juego, encontrar relaciones y unir con flechas.

AP: *Una pregunta les dejo para que la piensen ¿el pasaje de tantas hojas a un trabajo de 1 no le generará un choque?*

TMII1: A mi me pasó que de 12 alumnos al presencial vinieron 7, envié mails y hablé por teléfono para ver que pasó. Fui muy insistente hasta que logró que se contactaran.

T3H: Mi ansiedad va más rápido que la de los alumnos.

AP: *Lamentablemente no tenemos un foro, que les permitiría opinar sobre tal eje. En las tutorías Uds. Tienen que motivarlos, los alumnos dicen que Historia no les presenta dificultades, otros alumnos tienen problemas particulares*

TH3: Eso también pasa en el presencial.

AP: *Yo cada 10 días les hago llegar mensajes desde el sistema, les digo que hagan consultas, pero sigamos porque esta reunión es para que intercambien información.*

TMI2: En matemática trabajan bien.

TH1: Lo mismo pasa en el PRESENCIAL¹, ponen más esfuerzo en Matemáticas y en Economía y luego trabajan con Historia.

AP: *Como estrategia didáctica pueden decirle dos veces por semana: acá este su tutor, me tienen abandonado.*

TMI1: Yo les hablo por teléfono ¿sino dónde está la interactividad?. Además es como si tuvieran que aprender para qué sirve el presencial.

TH2 : Hay gente que trabaja 12 horas por día, están haciendo un gran esfuerzo, a algunos no les dan permiso para venir al presencial en el trabajo

AP: *Es importante que Uds. les expliquen la razones de los plazos y que recuerden que ellos trabajan en general los fines de semana. Si han pactado entregas semanales Uds. Pueden decirles que en lugar de mandar todo junto, manden por partes. ¿Cómo fue la experiencia con los criterios de realización y evaluación?*

TE1: Al principio no consideraban las orientaciones pero después del presencial sí.

TMI1: Han seguido la secuencia propuesta en los ejercicios.

TH1: Yo tuve actividades que no hicieron. Cuando me di cuenta les día el aprobado provisorio y se las hice completar. La picardía de los alumnos está acá y en el PRESENCIAL.

TH2: En el presencial trabajamos mapa conceptual, pero acá se lo dieron al procedimiento en Matemática I y ahora lo aplican bárbaro!

Siguen analizando casos particulares.

AP: *Te cuentan todas sus cosas, su vida personal y laboral.*

TH1: La gente se inscribe porque piensa que es más fácil que el PRESENCIAL, pero no es así, pero tienen que experimentarlo ellos mismos".

AP: *¿Leyeron el reglamento de educación distancia?*

TH2: No

AP: *Traten de leerlo y manden por correo las observaciones porque en función de sus aportes vamos a hacer una segunda versión. Además tienen que mandar copias de los trabajos de los alumnos y de Uds. al EDUDIS para tener desde la coordinación un seguimiento. ¿Qué les parece que hay que modificar, duración de los presenciales, tiempo, planillas?*

TMI2: ¿La planilla donde registramos las fechas con qué objetivos se hace ?

AP: *En educación a distancia hay dos tendencias 1) de planeamiento restrictivo, de mucho seguimiento y otro sistema que plantea el uso de recursos tecnológicos.No*

¹ Las mayúsculas son más y se colocan por el énfasis que los docentes les dan a dichas palabras o expresiones

tenemos esa opción por eso estamos en el primer sistema, la planilla sirve para lo administrativo para el seguimiento y para el tutor de organizador.

T1H: Estamos todos aprendiendo.

AP: Uds. Conocen cuestiones de ellos que no sucede en el PRESENCIAL, hay que ver cómo se han comunicado con Uds., a la coordinación le cuentan qué piensan de cada tutor., hay que contener a los alumnos desde lo socio-afectivo, en el presencial lo más parecido al tutor es el JTP.

Luego de dos horas se cierra la primera reunión de tutores del segundo cuatrimestre del 2002.

Reunión de tutores de Matemática II, Historia e Introducción a la Economía con Asesora Pedagógica

Tutores: MATEMÁTICA II: (TMII1) y (TMII2), HISTORIA:(TH1),(TH2),(TH3)
INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA: (TE1)

Fecha: 27/11/02

Coordinadora: ASESORA PEDAGÓGICA. (AP).Facultad de Cs. Económicas.
UNRC.

Inicialmente se analizan casos particulares lo que demanda más de media hora de la reunión.

TE1: Hay algunas deserciones, yo les dije que hicieran un esfuerzo pero se ve que no fui muy convincente tienen otros problemas

TH1: Dos desaparecieron y no se tomaron el trabajo de avisar, pero hemos rescatado a X, yo le dije que si no se esfuerza no pasa el parcial

AP: *Se les da flexibilidad en el sistema*

TH2: Ellos no pensaron que le llevaría tanto tiempo, además otros sistemas de distancia son livianos, acá es muy rigurosos.

AP: Les cuesta mucho sistematizar el estudio, como adultos se les cruzan muchos problemas laborales, matrimoniales, etc.

TH2: El tiempo del PRESENCIAL es diferente al de DISTANCIA.

TH1: X en la última consigna hizo un ensayo personal que no respondía a lo pedido pero como era muy bueno le di el aprobado explicando la situación. Vos como asesora nos dijiste que teníamos libertad en la tutoría.

AP: *Sí.*

TH1: Con los presenciales mensuales es como si fuera un sistema semipresencial

AP: *Hay que tener bien claro el sentido de los encuentros presenciales, no son clases, sino una devolución de proceso, hay que señalar los errores más frecuentes los logros*

T1H: Podríamos sacar el año próximo un encuentro presencial. Y hacer las evaluaciones parciales a distancia, a libro abierto, un ensayo o un trabajo.

TE1: Yo di una clase porque había muchas dudas con el material, necesitaban fundamentos y explicaciones ya que había conceptos que nadie pudo incorporar.

AP: *Hay que pensar cómo reformular la teoría y las consultas obligatorias.*

TH3: La mitad de los alumnos no usan las consultas

AP: *Hay que replantear los CONTRATOS DIDACTICOS entre los tutores y los alumnos" .estipular los tipos de preguntas, ellos tienen dificultades para redactar las dudas*

TH1: Yo no he tenido consultas.

AP: *Vamos a pensar cómo provocar las consultas, tienen que incorporar el mail ellos y Uds. Creo que con la plataforma se va a agilizar por el chat, trataremos de incorporar*

REGISTROS DE OBSERVACIÓN DE REUNIONES DE TRABAJO EN EQUIPO

algo de tecnología .Hay que hacerles un instructivo para que sepan cómo usar el correo, estamos todos en una cuestión de aprendizaje, no se puede seguir usando tanto el teléfono.

Recuerden además que la gente que quedó en el sistema ha tenido las notas más altas que los alumnos del PRESENCIAL. Han demostrado una apropiación del contenido que no se da en el PRESENCIAL.

Los alumnos han hecho observaciones muy interesantes sobre desajustes en la organización, incumplimiento de los tiempos por parte de Uds., críticas al material modular, falta de mediación dicen que hay muchos textos transcritos y copiados, actividades repetidas, errores en la resolución de actividades.

TMI1: Recordá que acá no se aceptan las evaluaciones de múltiple choice que son las más utilizadas en los PRESENCIALES.

TMI2: Muchos se hacen preparar y las actividades son perfectas, pero en el parcial van a estar solos. Esto de prepararse sucede mucho en el PRESENCIAL pero no queremos trasladarlo a distancia.

AP: En distancia el tutor es el profesor titular, es el que enseña el contenido, quienes construyen las estrategias didácticas para que los alumnos aprendan. (aunque Uds. en el presencial sean auxiliares)

TE1: Esa es una cuestión gremial a resolver.

Se fijan fechas, la asesora informa que en febrero va a haber una reunión final de evaluación con los contenidistas y se da por terminada la reunión de una hora y media de duración.

Reunión de tutores de Historia Económica y Social con Asesora Pedagógica-

Tutores: HISTORIA : (TH1),(TH2),(TH3)

Fecha: 14/11/01

Coordinadora: ASESORA PEDAGÓGICA. (AP) Facultad de Cs. Económicas UNRC.

Inicialmente analizan casos particulares de alumnos que están atrasados y la asesora les pregunta cuántos trabajos han recibido cada uno y si alguien avisó de algún problema.

TH1: Nadie avisó nada. Les escribí, les hable por teléfono y les pedí que vinieran al presencial para explicarnos que les está pasando.

AP: *Este sistema es flexible, lo de las asistencias a los presenciales suele ser un problema, pero me parece que los alumnos sienten que Historia pueden hacerla sola porque es la materia que menos problemas les causa.*

TH2: Eso te lo anticipamos, porque pasa lo mismo en el PRESENCIAL, en general abandonan Historia para hacer Matemática y Economía., sólo por tener que leer mucha bibliografía, no los puedo entender

AP: *¿ A qué creen que se debe que esta materia la puedan hacer solos?*

TH2: Es una forma de costo-beneficio del cuatrimestre.

AP: *¿Está desvinculada del resto de las materias porque no tiene correlatividades?*

TH3: Eso es una realidad.

TH2: Eso nos excede a nosotros.

TH3: Hay un problema esta materia está en el mismo cuatrimestre que Introducción a la Economía y para cursar Historia Económica tenés que tener conceptos de Introducción a la Economía.

AP: *Pueden trabajar en paralelo con Introducción a la Economía, para que el alumno logre darle un sentido a los contenidos y encuentre la necesidad de estudiarlos.*

TH3: Lo que pasa que Historia es formativa no introductoria, pero en el PRESENCIAL uno la hace introductoria.

TH2: Es distinto el caso de la gente mayor que le encuentra el gusto a esta materia por voluntad propia, integran el pasado con el presente, eso no sucede con los jóvenes en el PRESENCIAL.

TH1: Cada caso tiene sus particularidades, yo tengo dos alumnas grandes que tienen que dejar por razones laborales, pero hicieron muy buenos trabajos, eran las que menos esperaba que dejaran.

TH2: Yo les explico cosas de Economía porque en introducción todavía no las ven, para mí tiene que estar primero introducción y luego historia.

TH1: Hay una cuestión de imaginario que se trae de las historias escolares y personales y el tema de los status epistemológicos de las disciplinas". Tiene que ver con qué es la historia y para qué sirve?.

TH3: Muchas cosas de distancia se llevan al PRESENCIAL, en distancia vos podés hacer un seguimiento personalizado porque los conocés a los alumnos.

TH3: Los chicos míos de distancia tienen otro compromiso, utilizan el tiempo de otra manera.

AP: *No se olviden de mandar los criterios de realización para las actividades.*

Luego discuten sobre la fecha del parcial.

TH3: A los chicos míos yo les podría tomar el parcial ya y se que lo van a hacer bien.

TH1: Yo no podría asegurar eso

TH2": Yo tampoco, recordemos que tienen que rendir dos materias, Historia e Introducción y el aprendizaje es un proceso de lectura, comprensión y asimilación.

AP: *Pónganse de acuerdo y busquen una fecha común para mañana.*

TH3: No sometamos a los alumnos a contradicciones para mí lo podemos tomar ya
¿ Qué orientaciones tenemos que darles para el parcial?

AP: *Sugerencias, tipo de parcial, recomendaciones, recuerdo de los mapas conceptuales, bibliografía obligatoria, recordarles que no se preocupen por los detalles y sí por lo sustancial, Por ej: decirles el tiempo estimado, el tipo de preguntas, ej: antecedente-consecuente, cómo los van a evaluar, si es una pregunta por unidad.*

TH1 y TH2: Bueno

TH3: A mí me parece que hubiéramos podido tomarlo ya al parcial, antes que les sugieran que reinicien el año próximo y cortemos el proceso de aprendizaje.

Reunión de tutores de Matemática II con Asesora Pedagógica-

Tutores: MATEMÁTICA II: (TMII1) y (TMII2),

Fecha: 22/11/02

Coordinadora: ASESORA PEDAGÓGICA. (AP).Facultad de Cs. Económicas
.UNRC.

Inicialmente se analizan casos particulares de alumnos que están atrasados. La asesora les dice que les sugieran que reinicien el año próximo. Luego les sugiere que cuando envíen ejemplos pongan cuál es el sentido, que manden ejercicios tipo y soluciones para luego retrabajar los errores en el presencial.

TMII1: Fallan en la transferencia, en la aplicación.

AP: La matemática aplicada implica un proceso didáctico donde se ENSEÑA una función para aplicarla a una situación. Hay que trabajar con procedimientos, procesos y la lógica interna de la asignatura.

Los criterios de realización responden a la lógica de la disciplina y los de evaluación a la DIDACTICA planteada por el tutor.

TMII2: Te mandan todo los ejercicios, les pedís 3 y te mandan 10, trabajan muchísimo, pero nosotras no los podemos corregir a todos..

AP; Este es un espacio diferente de docencia cuando les enviamos las actividades de ensayo les damos una explicación didáctica, muchas veces hacemos los tutores nuestros propios documentos y se los enviamos a los alumnos.

La reunión se cierra luego de acordar fecha y tiempo de parcial y la asesora vuelve a reiterar que les manden antes del parcial tipo simulacro para resolver.